كلية الدراسات العليا

دور الإدارة المدرسية في تعزيز الثقافة التعاونية لدى المعلمين وفق ضوابط المنظمة المتعلمة من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس

School administration role in promoting teachers cooperative culture according to the controls of the learning organization from the perspective of the principals and teachers in Jerusalem Secondary Schools

رسالة ماجستير مقدمة من الطالبة

رنا طارق أبو رميلة

إشراف الدكتور

أحمد فتيحة

2021

برنامج الدراسات العليا

دور الإدارة المدرسية في تعزيز الثقافة التعاونية لدى المعلمين وفق ضوابط المنظمة المتعلمة من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس

School administration role in promoting teachers cooperative culture according to the controls of the learning organization from the perspective of the principals and teachers in Jerusalem Secondary Schools

رسالة ماجستير مقدمة من الطالبة

رنا طارق أبو رميلة

إشراف

د. أحمد فتيحة – رئيسًا

د. حسن عبد الكريم – عضوًا

د. نعيم أبو الحمص – عضوًا

قدمت هذه الرسالة استكمالًا لمتطلبات درجة الماجستير في الإدارة التربوية

من كلية الدراسات العليا في جامعة بيرزيت، فلسطين

2021

برنامج الدراسات العليا

دور الإدارة المدرسية في تعزيز الثقافة التعاونية لدى المعلمين وفق ضوابط المنظمة المتعلمة من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس

School administration role in promoting teachers cooperative culture according to the controls of the learning organization from the perspective of the principals and teachers in Jerusalem Secondary Schools

رسالة ماجستير مقدمة من الطالبة

رنا طارق أبو رميلة

لجنة الإشراف

د. أحمد فتيحة ..... رئيسًا

د. حسن عبد الكريم ..... عضوًا

د. نعيم أبو الحمص ..... عضوًا

قدمت هذه الرسالة استكمالًا لمتطلبات درجة الماجستير في الإدارة التربوية

من كلية الدراسات العليا في جامعة بيرزيت، فلسطين

2021

إهداء

إلى من زرع في قلبي طموحًا لا يهدأ ولا يستكين، وأشار إلى مكان بين النجوم لا يليق بي إلا أن أكون أهل له، إلى **روحك الطاهرة يا أبي الغالي،**

إلى مدرستي في الصبر والعطاء، من تحتضن الروح خوفًا من أن يرهقها تعب أو يمسها حزن، إليك يا **أمي الغالية،**

إلى وطني الكبير، مأمني وأماني، صاحب الدرب الذي أناره حبًا ومودة، رفيق القلب والروح، إليك يا **زوجي الحبيب،**

إلى ورود جنتي على الأرض، الأنامل الصغيرة والقلوب الكبيرة التي تداعب الروح فتزيل عنها كل تعب، العيون التي تترقب نجاحي لحظة بلحظة، إليكم يا **أطفالي الأحباء رسيل وكنان وكرمل،**

إلى رفاق الدرب الطويل، الدعم والسند، نجومي البراقة التي تزين الأفق محبة، إكليل الورد المخملي الذي يزين محياي، إليكم يا **أخواتي وإخوتي الأحباء،**

إلى القلبين الكبيرين، اللذان يجودان دومًا بالمحبة والعناية والدعم، إليكما يا **والد ووالدة زوجي الغاليان،**

إلى رفاق الخطوات الأولى الباقين على الود والوفاء، الذين لم يتأخروا عن تقديم الدعم والمساعدة،

إلى طلابي وطالباتي الأعزاء،

إلى كل من يحمل رسالة سامية في هذه الحياة،

أهدي إليكم جهدي هذا مع خالص المحبة والتقدير

رنا طارق

شكر وتقدير

بعد حَمد الله وشكره على توفيقه لي في إتمام هذه الرسالة، أتقدم بالشكر والتقدير إلى رئيس اللجنة المشرفة على الرسالة **الدكتور المعطاء أحمد فتيحة**، على جميع ما تفضل بتقديمه لي من متابعة واقتراحات وتوصيات ودعم، ولكونه المرجع الملهم لي في عالم الإدارة التربوية الذي يجود على الدوام بالنصح والإرشاد.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى عضوي لجنة المناقشة **الدكتور الملهم حسن عبد الكريم**، لدوره الفاعل والداعم في رحلتي في كلية التربية في جامعة بيرزيت حيث حظيت بالفرصة لجمع الدرّ الثمين من بحر علمه الواسع، ولما قدمه لي من إرشاد ومتابعة في مجال القضايا التربوية والبحث العلمي. وإلى **الدكتور الفاضل نعيم أبو الحمص**، لتكرمه بتقديم التغذية الراجعة والتوصيات والملاحظات القيمة، ولكونه أنموذج تربوي في العزم والإصرار والتخطيط يُحتذى به.

كما أتقدم بالشكر والعرفان إلى **جامعتي الحبيبة بيرزيت**، فخورة بذلك الصرح الشامخ الذي نهلت منه العلم دون كلل أو ملل منتسبةً إلى عدة برامج أكاديمية، ولا يسعني في هذا المقام إلا أن أتقدم بالشكر والعرفان إلى جميع أساتذتي الأفاضل داعية الله بأن يديمهم منارة للعلم وَثروة للوطن. كما أتقدم بالشكر إلى **مديري ومعلمي المدارس الفلسطينية الثانوية**، لِاستعدادهم للمشاركة بالدراسة ولحسن استقبالهم وتعاونهم. وإلى كل من مد يد العون والمساعدة في إنجاز هذه الدراسة.

إلى كل هؤلاء خالص شكري وتقديري.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	أ
شكر وتقدير	ب
قائمة المحتويات	ج
الملخص	ز
Abstract	ط
الفصل الأول: المقدمة	**1**
المقدمة	1
مشكلة الدراسة وأسئلتها	7
أهداف الدراسة	11
مصطلحات الدراسة	12
أهمية الدراسة	14

حدود الدراسة.....16

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة.....17

الإطار النظري.....17

المحور الأول: نظرية النظم.....17

المحور الثاني: المنظمة المتعلمة.....29

نماذج المنظمة المتعلمة.....36

ضوابط المنظمة المتعلمة لِسينج.....39

المحور الثالث: الثقافة المدرسية التعاونية.....57

أشكال الثقافة المدرسية التعاونية.....75

عوائق وتحديات الثقافة المدرسية التعاونية.....78

الشروط الهيكلية.....79

ديناميات العلاقات الشخصية.....81

دورة تحقيق التعاون.....83

المحور الرابع: واقع الثقافة المدرسية في المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس.....85

ملخص الإطار النظري.....88

الدراسات السابقة.....90

المحور الأول: واقع الثقافة التنظيمية في المدارس الفلسطينية.....90

المحور الثاني: دور الإدارة المدرسية في توفير الظروف البيئية الداعمة للعمل الجماعي....93

المحور الثالث: دور الإدارة المدرسية في تعزيز سلوكيات المعلمين ومواقفهم.....97

المحور الرابع: دور الإدارة المدرسية في تعزيز التعلُّم التنظيمي لدى المعلمين.....101

التعقيب على الدراسات السابقة.....104

الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها.....105

منهجية الدراسة.....105

سياق الدراسة.....105

أدوات الدراسة.....107

الموثوقية والاعتمادية.....108

إجراءات الدراسة وجمع البيانات.....109

تحليل البيانات.....110

الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات.....111

نتائج ومناقشة السؤال الأول.....113

نتائج ومناقشة السؤال الثاني.....135

نتائج ومناقشة السؤال الثالث.....147

نتائج ومناقشة السؤال الرابع.....160

نتائج ومناقشة سؤال الدراسة الرئيس.....180

التوصيات.....188

نظرة تأملية.....190

قائمة المراجع.....191

الملاحق.....201

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الإدارة المدرسية في تعزيز الثقافة التعاونية لدى المعلمين وفق ضوابط المنظمة المتعلمة من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع أسلوب البحث الكيفي كمنهجية للدراسة، واعتماد مقابلات فردية شبه منظمة كأداة للدراسة، بعد التحقق من صدقها وثباتها، حيث تم تطوير نموذجين من المقابلات شبه المنظمة، وتوجيه الأول إلى عينة قصدية من مديري المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس وعددهم ستة، وتوجيه الثاني إلى عينة قصدية من معلمي المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس وعددهم اثنا عشرة، ثم تم اعتماد تحليل المضمون لتحليل المقابلات، ومناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة. وأشارت نتائج الدراسة إلى غياب الثقافة المدرسية التعاونية عن واقع المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس، وتعاون المعلمين ضمن ثقافة الزمالة المصطنعة أو ثقافة البلقنة، أوغياب التعاون وعمل المعلمين في عزلة، وقصور دور الإدارة المدرسية في تعزيز الثقافة المدرسية التعاونية لدى المعلمين، وتبين ذلك في قصور دور الإدارة المدرسية في توفير الظروف الهيكلية الداعمة للعمل الجماعي وتمثل في غياب الأهداف المدرسية المشتركة، وعدم توفير الوقت والمساحة المادية المناسبين للقاء المعلمين، والقصور في تعزيز أساليب الإشراف التي تتيح للمعلمين فرص التعاون والمشاركة النشطة في ممارسات التدريس، كما أشارت نتائج الدراسة إلى قصور دور الإدارة المدرسية في تعزيز ديناميات العلاقات الشخصية اللازمة لتذويت التعاون لدى

المعلمين وتبين ذلك في ضعف المبادرة لتنمية مهارات الحوار الفعال والاتصال والتواصل والفهم المشترك وتعزيز الانفتاح والثقة لدى المعلمين. كما أشارت نتائج الدراسة إلى اقتصار دور الإدارة المدرسية في تعزيز تعلم المعلمين التنظيمي على تعزيز التفكير النظمي بفهم العلاقات المتبادلة بين المعلمين، والسعي إلى تمكين المعلمين من خلال الدورات التدريبية، وتعزيز تعلم الفريق من خلال تدريب الأقران.

Abstract

This study aimed to identify the school administration's role in promoting teachers' cooperative culture according to the controls of the learning organization from the perspective of the principals and teachers in Jerusalem Secondary Schools. A qualitative methodology applied for this study. Semi-structured interviews adopted to serve as the tool for the study, after verifying their validity and reliability, two models of semi-structured interviews developed, the first form directed to an intended sample of six school principals, and the second form directed to an intended sample of twelve secondary school teachers. Then the thematic analysis adopted to analyze the interviews. The results of the study indicated the absence of cooperative school culture from the reality of Palestinian secondary schools in Jerusalem. Teachers cooperate within the artificial collegiality culture or the culture of Balkanism, or work in isolation. The outcomes of the study also indicated the insufficient role of school administration in promoting cooperative school culture, represented by lack in providing structural conditions supportive of teamwork, absence of common school goals, lack of adequate time and space to meet, and shortcomings in promoting supervision methods that provide opportunities to cooperate and participate in teaching practices. The results also indicated the inadequacy of the school administration’s role in enhancing the personal dynamics, represented in weakness of initiative to develop effective dialogue skills, communication, common understanding, and enhancing openness and confidence among

teachers. The outcomes of the study also indicated that the school administration’s role in promoting organization learning is limited to enhancing systems thinking by understanding the mutual relationships between teachers, empower teachers through training courses, and enhancing team learning through peer training.

الفصل الأول

المقدمة

تعدُّ المؤسسة التربوية التعليمية البيئة الحاضنة والداعمة لنمو الفرد، وصقل شخصيته وإمكاناته، وهي بذلك تعد المحور الرئيسي لدعم رقي وازدهار الأمم. يُلقي هذا الدور المحوري على عاتق المؤسسات التربوية عمومًا والمدرسة على وجه الخصوص مسؤولية إعداد أفراد على قدرٍ كافٍ من القدرات والمهارات، التي تتيح لهم فرصًا للاندماج الفاعل بالمجتمع ومؤسساته، مشكلةً بذلك نواة المجتمع.

ومع التحديثات المستمرة، لم تعد المدرسةُ التقليديةُ السفينةُ الآمنةُ القادرة على الإبحار في عالمٍ يتسمُ بالتجدد المستمر، في ظل تحديات العولمة والانفجار المعرفي والتكنولوجي المتسارع، والتغيرات البيئية المتلاحقة، ذلك الذي يضعها في صراعٍ دائمٍ بين الواقع والمنشود، سعيًا لتحقيق الغرض من كينونتها؛ ألا وهو تحسين تحصيل الطلبة والارتقاء بهم على حدٍ سواء، آخذةً في سبيل ذلك كافة التدابير اللازمة.

والواقع الفلسطيني خير شاهدٍ على ذلك، إذ يعدُّ التعليم في فلسطين من أهم محاور خطة التنمية المستدامة لعام 2030، بل يعدُّ هدفًا قائمًا بذاته؛ ذلك لأنه العجلة الرئيسية التي تحرك مسنّنات التقدم بالقطاعات الأخرى. مما يُلحُّ على نظام التعليم بتشكيل استجابة لمتطلبات سوق العمل، وللتغيرات السريعة المتمثلة بالتقدم التكنولوجي والتوسع الحضاري، وانعدام الاستقرار

السياسي وانتشار الظواهر المهدِّدة للأمن والسلام، والتحديات الديموغرافية، وشيوع الهجرة، وتزايد البطالة، إضافةً لتدهور البيئة وزيادة التنافس على الموارد الطبيعية (الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم،2017).

يحتِّم هذا الواقع على الإدارات المدرسية تبني توجهات ونماذج حديثة تساعد على التكيف مع التغيير المستمر، واستشراق المستقبل للوفاء بالمتطلبات بكفاءةٍ عالية. ويتفق ذلك مع تطلعات النظام التعليمي الفلسطيني؛ حيث تعد محاذاة مخرجات نظام التعليم مع احتياجات الطلبة الفردية إحدى سياسات واستراتيجيات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، لتحقيق هدف تطوير أساليب تعليم وبيئة تعلم تتمحور حول الطالب؛ ذلك لتمكين الطلبة من متابعة تعليمهم الجامعي، والانخراط الفاعل بالمجتمع، وخوض التنافس على المستويين الإقليمي والعالمي (الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم،2017).

وبالنظر للعنصر البشري كأهم ركائز المنظمات التربوية التعليمية، وإحدى أهم مدخلاتها، توجّب الاستثمار به، وتوجيه الأنظار نحو خلق فرصٍ لتمكين المعلمين، وتطوير قدراتهم، وتعزيز التفكير الإبداعي والعمل الجماعي، ودعم التعلم المستمر لديهم؛ لزيادة القدرة على التكيف وتحقيق الأهداف، وبالتالي رفع مستوى أداء المنظمة، حيث أن زيادة كفاءة المعلمين عامل هام لتحسين العملية التعليمية، ورفع جودة مخرجاتها (Harrison, 2020).

تنسجمُ التوجهاتُ السابقةُ مع توجهات المنظمةِ المتعلمة باعتبارها أداةً لزيادة كفاءة المنظمات، وتعزيز مهارات حل المشكلات، وتحفيزِ الإبداع على مستوى الفرد، والمجموعة (عواد، 2012). وقد أشارت الأبحاث في السنوات الأخيرة للمنظمة المتعلمة كنموذج فعال للرقي بمستوى المنظمة وتحسين مخرجاتها (سمير، 2019؛ محمد،2017؛ عبدالفتاح، 2013؛ رشدان، 2011؛ خصاونة، وخضر، 2011). حيث تعد المنظمة المتعلمة من النماذج الإدارية الحديثة الساعية لتطوير القدرة التنافسية والتكيفية للمنظمات، وذلك بتبني أفرادها رؤيةً مشتركة، وانخراطهم في حالةِ تعلمٍ جماعيٍّ مستمرة، توجههم للتفكير المنظم في عملهم، والسعي لاكتساب المعرفة والخبرات، ومشاركة الأفكار والتجارب والآراء، وتطوير النماذج الذهنية، وتجنيد الطاقات لابتكار طرق أصيلة تحول التحديات لفرص للتطوُّر والإبداع (Senge، 1990).

وقد حدد سينج (2004) خمسة ضوابط يجب تطبيقها بشكل متكامل ومنسجم للارتقاء بالمنظومة لتصبح منظمة متعلمة، وهي: التمكن الشخصي (Personal Mastery)، النماذج الذهنية (Mental Models)، بناء رؤية مشتركة (Shared Vision)، تعلم الفريق (Team Learning)، وأخيراً التفكير النظمي (Systems Thinking)، والذي أشار إليه بأنه لبنة الأساس للضوابط الأخرى؛ حيث أن تهيئة مناخ تنظيمي يُشعر الأفراد بأنهم جزء من الكل، يؤثرون ويتأثرون بأبعاد المنظمة المختلفة، مما يضعهم في خضمِّ التغيرات ميسرًا لهم فرصًا لتقليص الفجوات بين الواقع والطموح، محفزًا للتوتر الإبداعي لديهم، وداعمًا لتطوير الإبداع الشخصي. كذلك يُحسِّنُ التفكير النظمي والتمكُّن الشخصي قدرة الفرد والمنظمة على التعامل مع

النماذج الذهنية؛ وذلك ببناء فهمٍ مشتركٍ للعلاقات وتحسين أنماط التفكير والاستفسار، التي تحدُّ بدورها من أثر النماذج الذهنية غير الواعية والإفتراضات الضمنية على سلوك الأفراد. ذلك كلُّه يخلق قواسمَ مشتركةً وطموحًا واحدًا، يقودهم لبناءِ رؤية مشتركة منبثقة من الرؤى الفردية، مولدًا لديهم دوافع للمجازفة، وابتكار طرق جديدة تهدف للحفاظ على سيرورة العملية التعليمية تزامنًا مع التغيير المستمر، مؤديًا للتعلم الجماعي، وتطوُّر مهارات الفريق في ظل حل المشكلات والممارسات اليومية.

وفي سبيل الرقيّ بالمدرسة لتصبح منظمة متعلمة، توجّب على الإدارات دعم العمل الجماعي، وتعزيز قنوات الاتصال والتواصل بين طواقم العمل بتوفير الموارد والفرص الملائمة، إضافةً لتحفيز مبادرات النقاش والحوار ضمن أُطرٍ من الثقة والصدق والانفتاح، وتهيئة الظروف لمشاركة المعلومات وحل المشكلات واتخاذ القرار الجماعي؛ ذلك الذي يؤدي لتنظيم الجهود في إطار تكامليّ متناغم، وتعزيز قدرة الجماعة، وبلورة رؤية مدرسية مشتركة، تتضافر لتحقيقها الطاقات والخبرات مجتمعة (رشدان، 2011؛ عواد، 2012).

كما سلطت سلطان وخضر (2010) الضوء على أهمية التمكين الشخصي للمعلمين في سياق مجتمعٍ من الأقران، الذين يجمعهم طموح التغيير، في بيئة تتسم بالثقة والإنفتاح، وتدعم جسور التواصل وتعاون المعلمين، بدلاً من المنافسة الداخلية، مما يسهم في تحقيق المنفعة للفرد والمنظمة، ويحقق التعلّم على مستوى الفرد، والجماعة، والمنظمة ككل.

وبالتمعّن بالظروف الميسرة لتطبيق المنظمة المتعلمة، والأخرى المعيقة لها، تتجه البوصلة نحو الثقافة المدرسية التعاونية، تلك التي يصفها فولان وهارجريفز (1992) بأنها البيئة التنظيمية الداعمة لتبادل الأفكار والمعلومات والمعرفة والخبرات، وتحليل الممارسات وحل المشكلات ضمن تقييم مستمر، في أطرٍ من التواصل والثقة والانفتاح والمساندة والتفاعل الهادف، إضافة لانسجام القيم الشخصية والقيم التنظيمية.

ومن هذا المنطلق توجَّب على الإدارة المدرسية الساعية للتحسين المدرسي، أن تولي إهتمامًا كبيرًا إلى تعزيز العمل التعاوني بين الأفراد، بما يصقل العلاقات، وييسر العثور على معنى مشترك للعمل، مثيرًا دوافعَ ابتكار استراتيجياتٍ للتفاعل الهادف مع الأقران، والتركيز على النتائج لتحقيق الأهداف المشتركة، مما يشحذ الهمم نحو التعلُّم المستمر، الذي يحسن جودة العملية التعليمية وتحصيل الطلاب (Fullan, 2011).

وللإدارة المدرسية دور جليّ في تعزيز الثقافة التعاونية لدى المعلمين، من خلال ممارسة استراتيجيات وسلوكيات التدخل الاستراتيجي (Fullan, 2016; Parker, 2015). وبهذا المجال يصنّف برونستين (2013) وشاكنوفا (2017) عوامل تعزيز تعاون المعلمين في مجالين رئيسيين، هما: الشروط الهيكلية وديناميات العلاقات الشخصية؛ وتشير الشروط الهيكلية لعوامل البيئة المدرسية التي تُيَسِّر تعاون المعلمين، وتتحدد بوجود هدف مشترك واضح ومفهوم لجميع المعلمين، وتوفُّر وقت رسميّ وغير رسميّ ومساحة ماديّة للِّقاء، إضافة لأساليب التدريس

والإشراف المتَّبعة في المدرسة التي تتمحور حول مشاركة الأقران ومراقبة الأقران والإستعانة بزميل خبير. أما السمات الشخصية فتشير إلى معتقدات المعلمين وسلوكهم، وتتحدد بإمتلاك المعلم مهارات الاتصال والتواصل الفعال، ومهارة الحوار والتَّفهُّم وتقبُّل آراء الآخرين واحترامها، والمبادرة والمسؤولية، والمشاركة النَّشطة بالفعاليات وصنع القرار، والتفاعل مع الزملاء بثقة وانفتاح.

وقد بيَّنت دراسة برونستين (2013) علاقةً إيجابيةً بين الشروط الهيكلية وديناميات العلاقات الشخصية؛ حيث أن توفُّر الظروف الهيكلية المعزّزة للتعاون يُحفّز السمات الشخصية لدى المعلمين بما يُعزّز التبادل التعاوني الحقيقي بينهم، وبالمقابل فإن الافتقار إلى الظروف الهيكلية المعزّزة للتعاون قد يؤدي إلى تثبيط السمات الشخصية لديهم، وبالتالي إحباط فرص التعاون. كما بيَّنت أن مجموعات المعلمين التي تتمتع بمستويات عالية من الظروف الهيكلية وديناميات العلاقات الشخصية المواتية للتعاون، تُحدث تغييرًا تعليميًا قويًّا من خلال المحاذاة الأفقية ومشاركة المعرفة، وتطوير ممارسات العمليَّة التَّعليميَّة.

وانسجامًا مع ذلك، وضعت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في خطتها الاستراتيجية الخامسة 2017–2022 أهدافًا للتطوير والتحسين المستمرّين في نظام التعليم، وتحقيقًا لذلك اتجهت لتركيز اهتمام القادة التربويين على النظم الاجتماعية السائدة المتحكمة بالسلوك، لاسيما تلك المتعلقة بالمعتقدات والقيم وتداول المعرفة. كما أنها تتطلع لدعم التطور المهني وتمكين المعلمين، والتركيز على التحسين المستمر بما يعزّز نجاح الطلبة؛ ومن ضمن تلك التحسينات،

تطوير الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم، والمديريات والمدارس، وتوفير التدريب والتطوير للموارد البشرية، وترسيخ ثقافة الابتكار والإبداع (الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم،2017). ولعلّ تعزيز الثقافة المدرسية التعاونية مجالًا هامًا يدعم تلك التوجهات والسياسات.

وبناءً على ما تقدَّم، شخصت الباحثة الثقافة المدرسية التعاونية كقاعدة متينة لتنسيق الجهود والخبرات، وبناء فريق عمل تتضافر جهوده لتحقيق رؤية مشتركة، ويطمح للرُّقيّ بالعملية التعليمية في ظل التغيير المستمر، ذلك الذي تتمحور حوله توجهات المنظمة المتعلمة. وبهذا الاتِّجاه إهتمت الباحثة ببحث دور الإدارة المدرسية في تعزيز الثقافة المدرسية التعاونية لدى المعلمين في ظل ضوابط المنظمة المتعلِّمة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يُعدُّ رأس المال البشري أكثر المواد توفرًا وأهميةً للواقع الفلسطيني، مما يجعل التعليم إحدى أهم ركائز البقاء؛ نظراً لدوره الجليّ في الحفاظ على الهوية الثقافية والذاكرة الوطنية، وتحسين مستوى المعيشة. يواجه نظام التعليم الفلسطيني تحدياتٍ جمَّة، أعطت للتجربة الفلسطينية خصوصيتها. ذلك الذي دفع وزارة التربية والتعليم الفلسطينية للبحث عن سياسات تربوية تعليمية حديثة، تهدف للتعامل مع التحديات التي تواجه نظام التعليم وتفعيل سبل التَّصدِّي لآثارها (زهد،2016).

وقد لوحظ سعي وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لتبنّي اتجاهات ترمي لتحسين العملية التربوية التعليمية، ومواكبة الثورة التكنولوجية والمعرفية، وإعداد خطط وبرامج تربوية حديثة، إلا أن دراسة الرمحي (2015) أظهرت أنه لا زال هناك قصور ملحوظ في مخرجات العملية التعليمية، يتمثل بتدني مستويات امتلاك طلبة القطاعين الإبتدائي والثانوي القائمين على التلقين لمهارات القرن العشرين، ذلك الذي أطلق عليه فريري (1970)" التعليم البنكي"، الذي لا يفي بمتطلبات المرحلة. وبمراجعة الباحثة لإحصائيات مخرجات التعليم الفلسطيني الحديثة لم تتضح مؤشرات مغايرة، مما يلفت الأنظار إلى دراسة أسباب قصور محاولات الإصلاح المدرسي.

تواجه محاولات الإصلاح والتحسين في الواقع التَّربويّ الفلسطينيّ تحديات جمَّة، وللتغلب على هذه المعضلة لا بد من تبني توجهات تدعم التحسين المدرسي، تبدأ من تبني ثقافة مدرسية واضحة، يؤمن بها الأفراد ويشتركون بالتخطيط والتنفيذ والتقويم والمتابعة باستغلال الموارد المتاحة، وتوظيف استراتيجيات داعمة للتفكير والإبداع والتأمل والتكيف، في ظل رؤية مشتركة وجهد جماعي منظم (زامل، 2017).

ومن خلال دراسة الباحثة للتوجهات التربوية الحديثة ومراجعة الأدب التربوي، تبيّن أن المنظمة المتعلِّمة تطبيق فعّال للنهوض بالمؤسسات التربوية بكافة مُدخلاتها، إلا أن ذلك يتطلب تطوير بيئة تنظيمية غنيةٌ بمقوِّمات التواصل والحوار والمشاركة، مدعّمةٌ بروح الثقة والإنفتاح والتعاون والدعم المتبادل، تدفعُ المدرسة للعمل كخليةٍ واحدة، وتُلهِمُ الأفراد لتكثيف الجهود وتنسيق

الخبرات نحو طموحٍ مشترك، مطوّرةً بذلك فريق العمل الذي يتكيّف مع التغيرات بتوجُّهات إبداعية تُصقّلُ من خلال العمل الجماعي، النابع من صميم ثقافةٍ مدرسيةٍ تعاونية، تنعكس على السلوكيات والإجراءات والرؤية والأهداف، وتؤثر بالتواصل وتحسِّن التفاعلات الجماعية.

وقد لاحظت الباحثة من خلال خبرتها بحكم عملها كمعلمة قصورًا في بلورة مفهوم التعاون لدى المعلمين والإدارات؛ حيث يُلاحظ تنظيم التعاون بين أعضاء هيئة التدريس إداريًا، وبشكل إلزاميّ موجَّه نحو التنفيذ وتحقيق نتائج محددة مسبقًا في ظلّ غياب سياسات الإشراف الموجِّهة نحو التنمية، بما يحول دون تحقيق ثقافة مدرسية تعاونية موجهة نحو الإصلاح المدرسيّ. وإضافة إلى ذلك يلاحظ في المدارس الثانوية التي تخضع بنهاية المرحلة لتقييماتٍ وطنية شيوع تقييم المعلمين تبعًا لنتائج الطلبة في امتحانات الثانوية العامة، بما يُثير روح التنافس بين المعلمين، في حين تتطلب المرحلة العمل ضمن فريق تتضافر جهوده لتحقيق المنهاج بالتنسيق الأفقي وإنسجام الممارسات والأنشطة لتحقيق الترابط والتكامل بين المجالات المعرفية والمهارات والقيم المختلفة، والتنسيق العموديّ لبناء المعرفة والخبرات بمراعاة تتابعها رأسيًا بما يتناسب مع المرحلة العمرية وطبيعة المادة؛ حيث يزداد عمق المنهج واتساعه كلما ارتقينا من الصفوف الدنيا إلى الصفوف العليا، ذلك الذي يتطلب التعاون لسدِّ الثغرات ورفع تحصيل الطلبة.

وجه ما سبق نظر الباحثة لموضوع الدراسة، إضافةً لإطلاعها على واقع علاقات المعلمين، الذي يُظهرُ بالعموم تعاون شكليّ، مؤقت، وقصورٌ في تذويته لدى الأفراد لتحقيق غايةٍ

مشتركة، بالوقت الذي يُلقى على كاهل الإدارة المدرسية مسؤولية تنسيق جميع الجهود والخبرات لتحقيق أهداف العملية التعليمية، والتكيّف مع التغيرات المتسارعة وتلبية معايير المساءلة، لاسيما للمرحلة الثانوية التي تعدُّ مرحلة مفصلية تتطلب إعداد الطالب أكاديمًا واجتماعيًا بما يحقق آمال المجتمع. ذلك الذي يُشكل تحديًا للإدارة المدرسية في قيادة التغيير؛ حيث اتضح من خلال مراجعة الدراسات العالمية أثر الثقافة التعاونية في الإصلاح المدرسي، مما لفت نظر الباحثة لندرة الدراسات العربية والمحلية بهذا المجال. وبهذا يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالإجابة على السؤال الرئيس: **ما دور الإدارة المدرسية في تعزيز الثقافة التعاونية لدى المعلمين وفق ضوابط المنظمة المتعلمة من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس؟**

وتنبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما سمات الثقافة التعاونية التي تعززها الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس؟
2. ما دور الإدارة المدرسية في توفير الظروف البيئية (الشروط الهيكلية) الداعمة لعمل المعلمين الجماعي؟
3. ما دور الإدارة المدرسية في تعزيز سلوكيات المعلمين ومواقفهم (ديناميات العلاقات الشخصية) اللازمة لتذويت التعاون لدى المعلمين؟

4. ما دور الإدارة المدرسية في تحقيق تعلُّم المعلمين التنظيمي في المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. التعرُّف على دور الإدارة المدرسية في تعزيز الثقافة التعاونية لدى المعلمين في ظل ضوابط بيتر سينج لبناء المنظمة المتعلمة من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس.
2. التعرُّف على سمات الثقافة التعاونية التي تعززها الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس.
3. التعرُّف على دور الإدارة المدرسية في توفير الظروف البيئية (الشروط الهيكلية) الداعمة لعمل المعلمين الجماعي.
4. التعرُّف على دور الإدارة المدرسية في تعزيز سلوكيات المعلمين ومواقفهم (ديناميات العلاقات الشخصية) اللازمة لتذويت التعاون لدى المعلمين.
5. التعرُّف على دور الإدارة المدرسية في تحقيق التعلُّم التنظيمي لدى المعلمين في المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس.

مصطلحات الدراسة

الإدارة المدرسية: هي السلوك المنظم والجهود المتكاملة التي يوجهها شخص أو مجموعةِ أشخاص، لتخطيط وتوجيه وتنسيق الموارد البشرية والمادية؛ لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية وتطوير العملية التعليمية، وفقا لأسس ومعايير تتماشى مع الأهداف العامة لنظام التعليم في الدولة (عطوي، 2015).

الإدارة المدرسية (إجرائيًا): تعرفها الباحثة بأنها السلوكيات والأنشطة التي يقوم به مدير المدرسة للتخطيط المدرسي وتنظيم وتوجيه جهود المعلمين، وتوفير بيئة مدرسية تُيسِّر تحقيق أهداف العملية التربوية التعليمية، وستتم دراستها من خلال استجابة مديري المدارس المشاركين على الجزء الثاني من أداة الدراسة، وهي المقابلة شبه المنظمة.

المنظمة المتعلمة: هي المنظمة التي يعمل أفرادها باستمرار على تطوير إدراكهم وقدرتهم على تحقيق الأهداف والتكيف مع التغيرات، من خلال التعلّم المستمر وتطوير أنماط تفكير إبداعية ضمن رؤية مشتركة وإطار من العمل الجماعي (Senge, 2006).

ضوابط المنظَّمة المتعلِّمة: هي خمسة ضوابط، حددها سينج كأساس للمنظمة المتعلمة، وهي: ضابط الإتقان الشخصي، وضابط الرؤية المشتركة، وضابط النماذج الذهنية، وضابط التفكير النظمي، وضابط تعلم الفريق (Senge, 2004).

التعلُّم التنظيميّ: عملية سعي المنظمة لتطوير ذاتها وتحسين قدرتها وفعاليتها التنظيمية والتكيفية، بتعزيز قدرة اكتساب المعرفة وتوليدها ونقلها، والكشف الأخطاء وتصحيحها بشكل مستمر (عبد النوري، 2019).

الثقافة المدرسية التعاونية: هي القيم والمعايير والمعتقدات والتوقعات التنظيمية، التي يتبناها الأفراد في المدرسة، وتؤثر على أنماط سلوكهم ومواقفهم، وتعكس سلوكيات الزمالة والتعاون والمسؤولية المشتركة تجاه تحقيق الأهداف المدرسية والنمو المهني (محمد، 2017).

الثقافة المدرسية التعاونية (اجرائياً): تعرف الباحثة الثقافة المدرسية التعاونية بأنها معتقدات فريق العمل وسلوكياته المنسجمة تجاه الأهداف المشتركة، وممارسات التدريس، وقضايا الطلبة. وستتم دراستها من خلال استجابة مديري ومعلمي المدارس على أداة الدراسة، وهي المقابلة شبه المنظمة.

الشروط الهيكلية: عوامل البيئة المدرسية التي تُيَسِّر تعاون المعلمين، ويمكن تحديدها بوجود هدف مشترك واضح ومفهوم لجميع المعلمين، وتوفُّر وقت رسميّ وغير رسميّ ومساحة ماديّة للِّقاء، إضافة لأساليب التدريس والإشراف المتَّبعة في المدرسة (Shakenova, 2017).

الشروط الهيكلية (إجرائيًا): تعرّفها الباحثة بأنها ظروف البيئة المدرسية التي توفرها الإدارة للمعلمين، وتتضمن إشراكهم في صياغة أهدافًا مشتركة، وتطوير أساليب تدريس وإشراف لتحقيقها، إضافةً لتوفير الوقت والمكان المناسبين لإتاحة الفرص للمعلمين لتبادل الآراء والخبرات ومناقشة

الممارسات. وستتم دراستها من خلال استجابة المشاركين على الجزء الثالث من أداة الدراسة، وهي المقابلة شبه المنظمة.

ديناميات العلاقات الشخصية: معتقدات المعلمين ومواقفهم، وتتحدد بإمتلاك المعلم لمهارات الاتصال والتواصل الفعال، ومهارة الحوار والتَّفهُّم وتقبُّل آراء الآخرين واحترامها، والمبادرة وتحمُّل المسؤولية، والمشاركة النَّشطة بالفعاليات وصنع القرار، والتفاعل مع الزملاء بثقة وانفتاح (Shakenova, 2017).

ديناميات العلاقات الشخصية (إجرائيًا): تعرِّفها الباحثة بأنها معتقدات المعلمين الشخصية وسلوكياتهم نحو الزملاء، والتي تؤثر على قدرتهم على التعاون بفعالية. وستتم دراستها من خلال استجابة المشاركين على الجزء الثالث من أداة الدراسة، وهي المقابلة شبه المنظمة.

المدارس الثانوية الفلسطينية: هي المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وتشمل الصفوف من العاشر وحتى الثاني عشر بفروعه الأكاديمية والمهنية والتقنية، وتتمحور غايتها بتزويد الطلاب بخبرات ثقافية وعلمية ومهنية داعمة لالتحاقهم بالتعليم الجامعي، وانخراطهم في سوق العمل بما يناسب حاجات المجتمع (الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم،2017).

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من الحاجة الملحة لتجنيد خبرات وجهود المعلمين، ودعم تطورها لصالح تحسين العملية التعليمية وتحقيق الأهداف، وتتمحور أهميتها بضرورة بحث أثر الإدارة المدرسية

في خلق ثقافة مدرسية تعاونية، تُعني بتطوير علاقات أفراد المنظمة، وتوفير الظروف التي تذوّت الثقافة التعاونية لديهم، بما يخلق توافقًا ثقافيًا بين المعلمين ومؤسساتهم، ويعزّز فرص بناء منظمة متعلمة توفّر بيئة خصبة للتغيير والإصلاح المدرسي، وتسهم في التطور المهني وتحسين الإنتاجية. كما تستمد الدراسة أهميتها من ندرة الدراسات العربية والمحلية بهذا المجال. ويؤمل أن تفيد:

– وزارة التربية والتعليم الفلسطينية؛ وذلك بتوجيه الأنظار للثقافة المدرسية التعاونية كعامل ميسّر للإصلاح المدرسي، وزيادة كفاءة مخرجات العملية التربوية التعليمية، وأثر الإدارة المدرسية بهذا المجال؛ مما يحتّم عليهم تطوير برامج تدريبية بذلك الخصوص.

– مديرو المدارس؛ وذلك من خلال توجيه أنظارهم إلى أهمية الثقافة المدرسية التعاونية بتحقيق الأهداف المدرسية وظروف البيئة المدرسية المعززة لها، وتوجيههم للتأمل بممارساتهم وتطويرها، نظرًا لدورهم الرائد في هذا المجال.

– معلمو المدارس؛ وذلك من خلال تعزيز وعيهم بدور الثقافة المدرسية بالإصلاح المدرسي، ولفت أنظارهم للظروف المواتية لذلك.

– الباحثون التربويون؛ وذلك بتوجيه الاهتمام لدراسة أثر الإدارة المدرسية بعلاقات المعلمين، وَدوره بالإصلاح المدرسي؛ نظرًا لقلة الدراسات المحلية بهذا المجال.

حدود الدراسة

حد الموضوع: دور الإدارة المدرسية في تعزيز الثقافة التعاونية لدى المعلمين في ظل ضوابط بيتر سينج لِبناء المنظمة المتعلمة من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس.

الحد البشري: مديرو ومعلمو المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس.

الحد الزماني: العام الدراسي 2020-2021.

الحد المكاني: المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس.

حد الأداة: مقابلة شبه المنظمة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

يتضمن هذا الجزء عرض الأدب التربوي المتعلق بنظرية النظم، وتضمن: نبذة تاريخية عن أصولها، ومفهومها، هدفها، ومفهوم النظام ومكوناته وحدوده. انتقالًا إلى المدرسة كنظام إجتماعي، يطمح لنقله للمنظمة المتعلمة التي تم عرض الأدب التربوي المتعلق في نشأتها ومفهومها وخصائصها ونماذجها، ثم تسليط الضوء على نموذج بيتر سينج وضوابط المنظمة المتعلمة تبعًا له، وقد تمحور جميع ما سبق حول التعلم التنظيمي الذي تم تناول خصائصه ومعوقاته، موجهًا البوصلة للثقافة المدرسية التعاونية باعتبارها مطلب أساسي لتحقيق التعلم المنظمي والمنظمة المتعلمة، وقد تم تناول أشكالها ومعوقاتها وعوامل دعمها وتعزيزها.

أولًا: نظرية النظم System Theory

قدم أرسطو بمنظوره الشمولي إحدى صيغ النظام الكوني؛ مشيرًا إلى أن "الكل أكبر من مجموع أجزائه". وفي القرن العشرين أشار برتالانفي إلى أن خصائص الأجزاء والعمليات الفردية لا تقدم شرحًا وافيًا للظّواهر الحيوية، إضافةً إلى أن نموذج السببية والعلاقات ذات الاتجاه الواحد بين متغيرين لم ينجح بتفسيرها، مما وجه الاهتمام إلى دراسة العلاقات المتبادلة بين الأجزاء؛

حيث تطلب فهم تلك الظواهر اكتشاف قوانين النظم البيولوجية وفهم تناسق الأجزاء والعمليات على جميع مستويات النظام الممثل بمجموعة عناصر تربطها علاقات متبادلة فيما بينها ومع بيئتها (Bertalanffy, 1972).

وفي عام 1954 أسس برتالانفي وزملاؤه جمعية أبحاث الأنظمة العامة SGSR (The Society for General Systems Research)، بهدف دراسة نماذج العلاقات في مجالات مختلفة، والمساعدة في نقلها من مجال لآخر، وتطوير النماذج النظرية في المجالات التي تفتقر لها. ومع التوسع المتزايد في دراسات النظم، أصبح تعريف نظرية النظم العامة موضع تدقيق متجدد في مختلف العلوم (Adams, 2012).

قدم ميلر (1978) نظرية النظم الحية التي تتعدى الأنظمة البيولوجية لتشمل جميع الأنظمة الحية، بما فيها الأنظمة الاجتماعية. اهتمت النظرية بكيفية عمل الأنظمة ومحافظتها على كينونتها وتطورها، وعرّف ميلر الأنظمة الحية بأنها أنظمة مفتوحة، ذاتية التنظيم لها خصائص معينة تحدد كيفية تفاعلها مع البيئة بما يتضمن تبادل المعلومات والمواد والطاقة.

جاء أصل آخر لنظرية النظم من نظرية أنظمة علم التحكم الآلي في الهندسة الميكانيكية، ويشير مصطلح علم التحكم الآلي إلى التحكم والاتصال في نظام الآلة، حيث تعتمد الأنظمة الإلكترونية على ردود فعل مختلفة وآليات تحكم لمساعدة النظام في الحفاظ على حالة مستقرة.

وعلى غرار نظرية النظم العامة، تم العثور على مفاهيم يمكن تطبيقها لشرح سلوكيات النظم الاجتماعية الممتدة من الأنظمة الآلية.

أما المصدر الثالث للنظرية فقد جاء من أبحاث الاتصال التنظيمي موجهًا الاهتمام إلى الوظائف الهيكلية، حيث أن النظام يؤدي أربع وظائف استجابةً للمتطلبات البيئية، وهي: التكيف، وتحقيق الهدف، والحفاظ على النمط، والتكامل. وتعد تلك الوظائف ضرورية للحفاظ على استمرار النظام وفعاليته وتحقيق التوازن، من خلال التبادل البيئي والحصول على الموارد من البيئة، واستخدامها بالتنسيق الداخلي والتركيز على تطوير الأطر المرجعية الرمزية للنظام Lai & (Huili, 2017).

استمر الباحثون التنظيميين في تبني نظرية النظم؛ بسبب إدراكهم أن النماذج الكلاسيكية غير كافية لفهم سلوكيات الأنظمة المعقدة، وإدراكهم لطبيعة البيئات التنظيمية المتغيرة باستمرار، والمكونة من أنظمة فرعية تتمتع بعلاقات فيما بينها وأخرى مع البيئة. ذلك من أجل فهم كيفية عمل المنظمات وتكيفها استجابةً للظروف المحيطة، ومحاولةً لتدارك مشاكل النظام؛ أي مشاكل العلاقات المتبادلة داخل الكل، حيث أن تلك الأجزاء متداخلة، ولا يمكن إحداث تطور دون دراسة كيفية ترابطها وتأثرها ببعضها.

وفي أوائل القرن الحادي والعشرين تم تبني مفاهيم الأنظمة لبحث الاتصالات الاجتماعية والتغيير التنظيمي، وبهذا المجال افترض لومان (Luhmann, 1995) أن كل اتصال اجتماعي

هو نظام يحافظ على كينونته واستمراريته من خلال الحفاظ على اختلافه عن بيئته؛ لأن الاختلاف هو الفرضية الوظيفية للعمليات المرجعية الذاتية له. وعلى عكس النظم البيولوجية فإن عناصر النظم الاجتماعية لها إرادتها وأغراضها المقصودة. ووصف لومان الظواهر الإجتماعية كنظم لها بنية وظيفية تستند إلى الاتصال كعنصر أساسي مستدام لتبادل المعلومات وتقييم العمليات التي يتم توجيهها بشكل هيكلي وتكيّفي.

نظرًا إلى تجمع أصول نظرية النظم من تخصصات متعددة، أصبحت مبادؤها قابلة للتطبيق في مختلف التخصصات البيولوجية والفيزيائية والاجتماعية، وبهذا مثلت نظرية النظم إطارًا مفاهيميًا للنّظريات التنظيمية، وأصبحت أساسًا مهمًا للبحث التنظيمي على مدار الستين عامًا الماضية، وذلك لِنجاعتها في دراسة وتفسير السلوك التنظيمي المعقد في المنظمات المختلفة (Lai & Huili, 2017).

ولتتبع مفهوم نظرية النظم System Theory من مناظير مختلفة؛ عرفها برتالانفي (Bertalanffy, 1972) في مجال الدراسات البيولوجية بأنها مجموعة الاعتبارات والافتراضات التي تؤدي لصياغة واشتقاق المبادئ المساعدة في فهم ودراسة الأنظمة، باختلاف العناصر المكونة لها والعلاقات بينها، واعتبرها أداة مفيدة يمكن توظيفها بمختلف المجالات نظرًا إلى التشابه البنيوي بينها.

ووصفها هالسال (Halsall, 2004) كباحث في مجال الآداب ومؤرخ الفن، بأنها الوحدة الأساسية لدراسة مجموعة المشكلات التي تتمحور حول آليات الاتصال والتحكم والميكانيكا الإحصائية، سواء في الجهاز أو في الأنسجة أو المجتمعات الحية، ويمكن تطبيقها في مختلف المجالات.

وعرّفها آدمز (Adams, 2012) في مجال الدراسات الهندسية وهندسة النظم بأنها مجموعة الافتراضات والمقترحات المحددة التي يتم تجميعها معًا للمساعدة في تفسير وفهم الأنظمة، حيث أن مسلماتها وافتراضاتها تمكن من التفكير والعمل بالأنظمة.

وفي مجال إدارة المؤسسات التعليمية عرف فليه وعبد المجيد (2009) النظرية العامة للنظم بأنها النظرية التي توجد إطارًا تحليليًا لِدراسة وتحليل الظواهر الاجتماعية، بدراسة التفاعلات العامة للظاهرة، وعلاقاتها المتشابكة بالظواهر الأخرى بهدف فهم القوانين التي تحكمها.

ووجه الطويل (2006) الأنظار إلى الحاجة لتطبيق نظريات في الإدارة تركز على الاجتهاد والتفكير لتحقيق أهداف المنظمات، بتوجيه وتنظيم جهود مجموعة من الأفراد لتحقيق هدف مشترك من خلال استغلال جميع الموارد والمدخلات، وذلك بوصف المؤسسة بأنها نظام يتكون من نظم فرعية تشكل تفاعلات تطمح لتحقيق الهدف العام بطريقة تكاملية، آخذةً بعين الاعتبار كافة المتغيرات المؤثرة بالنظام.

وأشار الآغا (2017) في مجال دراسة الأنظمة التربوية لنظرية النظم كأداة لتأمل ودراسة المشكلات الراهنة بمنظور العلاقات المتكاملة بين مكونات النظام؛ حيث رأى أن المجتمعات أصبحت تعيش على أساس العلاقات المعقدة والمتسارعة في كافة نواحي الحياة، مما أدى إلى خلق أنظمة معقدة تتفاعل وتتكامل بشكل شمولي مع مكوناتها، متطلبًا التفكير بأساليب حديثة تناسب حجم المعلومات اللازمة لحل المشكلات وإدارة الأنظمة بشكل عام، والأنظمة التربوية على وجه الخصوص؛ لدورها الهام في تنظيم الحياة الاجتماعية.

وأكد شيكد وآخرون (Shaked et.al, 2017) أهمية اتباع نهج النظم في دراسة المنظمات؛ لتصبح أكثر استجابة للبيئة المتغيرة، حيث أدى الاعتماد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلى زيادة مرونة مجالات التفاعل، مما أضاف مزيدًا من التعقيد لكلٍ من المؤسسة وبيئتها. وعزز التطور الرقمي للمنظمات نظرية النظم كطريقة قابلة للتطبيق بدراسة المنظمات وتحسينها، في ظل التفاعل بين مجموعات كبيرة من الزملاء، وإدارة مجموعات كبيرة من البيانات، والسعي للتحسين من خلال آليات التغذية الراجعة. ويُشار إلى النظام التربوي بكل مكوناته بأنه نظام اجتماعي هام، يتمحور حول إعداد أفرادًا صالحين قادرين على المساهمة الفعالة في بناء وتقدم مجتمعهم، مما يوجب على مسؤولي النظام التربوي إدراك أهمية تطويره في بيئة اجتماعية حضارية منظمة تتضمن قيم ومعتقدات وموارد مادية وأنماط ملائمة لصنع القرار.

ومن خلال تفنيد التوجهات السابقة حول النظرية يتضح بأنها تشترك جميعًا باعتبارها إطارًا تحليليًا لدراسة وفهم العلاقات والتفاعلات بين مكونات الأنظمة المختلفة بشكل شمولي متكامل، وباعتبار المدرسة نظامًا تربويًا تحتمت دراسته بمنظور العلاقات، سيتم اعتماد نظرية النظم إطارًا نظريًا لهذه الدراسة، وتسليط الضوء على إحدى أهم المدخلات البشرية لنظام التعليم وهو المعلم، ودراسة العلاقات والممارسات التعاونية لدى فريق المعلمين، باعتبارها إحدى العمليات الهامة لتحقيق أهداف النظام التربوي.

تهدف النظرية إلى شرح الترابط والعلاقات الديناميكية بين مكونات النظام، والعلاقات بينه وبين بيئته، حيث تحدث تفاعلات بين أجزاء النظام مشكلةً هياكل وأنماطًا من العلاقات الناتجة، ينتج عن اختلافها تمايز نظام عن الآخر. وتركز نظرية النظم على ثلاثة مستويات، هي: البيئة، والنظام الاجتماعي، والأفراد، ويتفاعل الأفراد مع بعضهم ومع البيئة لتطوير علاقات مترابطة من خلال السمات المشتركة والنمو الديناميكي وانخفاض الفردية، مما يزيد إمكانيات التكيف والتغيير (Lai & Huili,2017).

ولِفهم ميسر لنظرية النظم، سيتم توضيح مفهوم النظام System؛ حيث عرّفه هالسال (Halsall, 2004) بمجموعة المكونات المدمجة لتشكيل كلًا متماسكًا، تؤدي نوعًا من الوظائف المحددة، وتأخذ المعنى من تنظيمها ووظيفتها. ويشير هالسال إلى أن المكونات الفردية للنظام

يجب أن تكون قادرة على أداء وظائف هادفة تساهم في العمليات المنظمة للنظام بأكمله لأداء وظائف مشتركة.

وعرفه الكبيسي (2014) بأنه الكل المكون من مجموعة عناصر مترابطة بعلاقات تفاعلية منظمة، وعلاقات تبادلية مع النظم الأخرى لغرض تحقيق الأهداف، باستقبال مجموعة من المدخلات ومعالجتها لإنتاج مخرجات مقصودة، ولكل عنصر وظائفه المحددة نحو نفسه ونحو باقي أجزاء النظام.

وعرفه أرنولد ووبد (Arnold & Wade, 2015) بأنه مجموعة متفاعلة ومترابطة من العناصر تجتمع معًا بشكل متكامل لتحقيق هدف ما، ويتحدد سلوك النظام بسلوك ووظيفة وهدف كل عنصر فيه. وعرفه الطويل (2006) بأنه مجموعة العناصر التي توجد بينها علاقات ديناميكية متبادلة تهدف لحفظ التوازن.

وبرغم تنوع مصادر ومجالات تعريفات النظام، إلا أنها تشترك جميعًا بمفاهيم ثابتة؛ وهي العناصر، العلاقات، الهدف. وتعرفه الباحثة بأنه مجموعة من العناصر التي تجمعها معًا علاقات ديناميكية وتفاعلات منظمة يقوم خلالها كل عنصر بوظائفه ومهامه، التي تتناسق معًا بشكل متكامل لتحقيق أهداف النظام.

وقد اتفق الطويل (2006) والكبيسي (2014) على تصنيف مكونات النظام إلى مدخلات، وعمليات، ومخرجات، وتغذية راجعة؛ بحيث يتضمن كل نظام مدخلات تخضع لعمليات لإنتاج

مخرجات يتم تتبعها بالتغذية الراجعة للمحافظة على نمو النظام وتطوره. وفيما يلي توضيح كل منها:

1. **المدخلات:** عرفها الطويل بأنها كل العناصر التي تدخل النظام وتخضع لعمليات معينة وتتفاعل معًا لتحقيق الأهداف، والحفاظ على بقاء النظام ونموه. وعرفها الكبيسي بأنها جميع الموارد التي يأخذها النظام من بيئته تبعًا لحاجات عمليّاته ومخرجاته بهدف تحقيق الأهداف، وقد تتدفق إلى النظام بشكل مستمر أو متدرج .وتصنف المدخلات تبعًا لطبيعتها إلى: مدخلات بشرية، وتتمثل في الأفراد الذين يتحملون مسؤوليات تشغيل مختلف مكونات النظام بكل ما يملكونه من أبعاد معرفية ومهنية واتجاهات وقدرات وسلوكيات تؤثر بنشاط النظام وتحقيق أهدافه. ومدخلات مادية، وتتمثل بالمعدات والتجهيزات والمواد الخام التي تدخل النظام لتوظيفها في إدارة وتنفيذ العمليات. ومدخلات معنوية، وتتمثل بالمؤثرات البيئية الخارجية والمعلومات عن الظروف والبيئة المحيطة وما يسودها من قيم ومعتقدات وأفكار.

2. **العمليات:** يعرّفها الكبيسي بأنها الأنشطة والإجراءات المتداخلة والمتكاملة الهادفة لتغيير المدخلات من طبيعتها وتحويلها إلى مخرجات تتلاءم مع أهداف النظام. وتعد عملية التحويل أهم وظائف النظام، ولها ثلاثة مجالات رئيسية متفاعلة ومتكاملة لضمان الحصول على المخرجات المرجوة، وهي: ناتج التحويل، حيث تتفاعل مكونات النظام للحصول على التحويل المطلوب ويتم تحديد عمليات التحويل المطلوبة في ضوء مدخلات ومخرجات النظام، ثم تكييفها لتَتكامل وظائفها

ضمن تصميم معين. يليها تسهيلات التحويل، وتهدف لاستمرارية صيانة مكونات النظام. أما المجال الأخير فهو ضبط وتكييف التحويل، ويهدف لمراقبة عمليات التحويل وتحليل نشاطها وتقديم التعديل اللازم لضمان الكفاءة.

3. **المخرجات:** يعرفها الكبيسي بأنها ناتج العمليات، وهي الهدف الأساسي للنظام، وتختلف جودتها تبعًا إلى جودة المدخلات ومستوى العمليات، ويفترض أن تتطابق مع أهداف النظام ويعتبر ذلك مقياسًا لكفاءة النظام. وتصنّف إلى مخرجات بشرية وهي الأفراد الذين يتم إعدادهم وتأهيلهم، ومخرجات مادية وهي عبارة عن النتائج المحسوسة، ومخرجات معنوية وهي عبارة عن الأفكار والآراء.

4. **التغذية الراجعة:** يعرفها الطويل بأنها عنصر داعم في تقييم وتطوير النظام من خلال المراجعة المستمرة لطريقة توظيف جميع مكوناته، وهي وسيلة هامة لضبط النظام وتوازنه. ويعرفها الكبيسي بأنها مقارنة المخرجات الفعلية للنظام بالمخرجات النموذجية له وتحديد نقاط القوة والضعف، ودراسة التفاوت بينها لتطوير بدائل التكييف، وتحديد البديل المناسب بالنظر لإمكانيات النظام، ثم مَأسستها لتصبح جزءًا فعالًا به. وتشمل: تقييم المدخلات ويتم بجمع المعلومات وتحليلها، وتقييم العمليات ويتم بمراقبة العمليات والتفاعلات بين مكونات النظام، وتقييم المخرجات ويتم بقياس المخرجات في ضوء أهداف النظام الفعلية.

ويشارك النظام بنوعين من آليات التغذية الراجعة وهي: تغذية راجعة سلبية وتغذية راجعة إيجابية؛ وتعرّف التغذية الراجعة السلبية بأنها ردود الفعل الهادفة لتصحيح الأخطاء والحفاظ على الحالة الحالية للنظام، أما التغذية الراجعة الإيجابية فتعرّف بأنها ردود الفعل الهادفة إلى تحسين النظام ونموه وتطوره (Lai & Huili, 2017).

ولكل نظام حدوده الخاصة التي تشمل وظائفه وأجزائه المتفاعلة لتحقيق الأهداف، مما يعطي للنظام إطارًا بيئيًا للحفاظ على هويته. وتتفاوت النظم تبعًا لحدودها؛ فيمكن أن تكون ملموسة أو غير ملموسة، وتتنوع طبيعة النظم بناءً على حدودها، فَالنظم المفتوحة Open Systems تتميز بحدود مرنة تتفاعل من خلالها مع بيئتها، وتتصف بأنها ذاتية الضبط؛ حيث تعيد تنظيم مكوناتها تبعًا إلى ظروف بيئتها للحفاظ على توازنها. أما النظم المغلقة Closed Systems فهي نظم معزولة عن البيئة تتميز بحدود ثابتة غير قابلة للإختراق ويصعب النفاذ منها، وبالتالي فإن مكوناتها لا تحظى بفرصة التفاعل مع البيئة بشكل كافٍ (الطويل، 2006؛ الكبيسي،2014؛ Von Bertalanffy,1973; Halsall, 2004).

ويضيف الطويل (2006) أن كل نظام اجتماعي يضم بعدين أساسيين، هما البعد الاجتماعي والبعد النفسي، ولكل منهما أثره على مكونات النظام، حيث يتم التفاعل بين عناصر النظام تبعًا إلى أسس ثابتة ومرنة. ويمثل البعد الاجتماعي مستوى التحليل الاجتماعي الذي يضمه النظام، حيث يتكون النظام من أنظمة فرعية بينها علاقات متبادلة ولكل منها دور يؤثر

ويتأثر بأدوار الآخرين، وتوظف جميعًا لتحقيق أهداف النظام. أما البعد النفسي فيمثل الجوانب النفسية لأفراد النظام حيث أنه لكل فرد خصائص وحاجات تؤثر على سلوكياته وتفاعلاته وشخصيته ذات التنظيم الدينامي التي تتحكم بتميزه.

ويتم تنظيم عناصر النظام بترتيب هرمي بحيث تتصل معًا وترتبط بشكل وثيق وتعمل لتوفير الدعم لبعضها، وينتمي كل نظام لنظام أكبر ويحتوي بداخله نظامًا أصغر، ويكمن تأثير النظام الأكبر بتوفير المدخلات، بينما يتركز تأثير النظام الأصغر بما يقدمه من مخرجات (Lai & Huili, 2017).

وتتميز الأنظمة بالمرونة والقدرة على التطور، وتوظيف البدائل في ضوء المعوقات والأهداف، والتعامل مع المتغيرات المحيطة بأسلوب ديناميٍّ متوازن. ويتميز النظام بعدم تسرعه بالاستجابة للتغيرات المفاجئة تجنبًا للإخلال بتوازن أنظمته الفرعية، حيث تحافظ النظم المفتوحة على استقرارها وتوازنها من خلال عمليتي الصيانة والتكيف وذلك بالتروي بالاستجابة ودراسة التغيرات البيئية والتفاعل معها بطرق هادئة ومنضبطة. ويؤدي تفاعل مكونات النظام لتحقيق توازنًا داخليًا وبيئيًا ووصول النظام لحالة من الاستقرار والتوازن الدينامي الذي يحقق نموه وتطوره (الكبيسي، 2014؛ Katz & Kahn, 1978).

وترى خضر وسلطان (2010) أن للنظام التربوي دورًا هامًا ومكانة بارزة بين مختلف الأنظمة؛ ذلك لأنه يوفر مدخلات لجميع الأنظمة الاجتماعية الأخرى، مما يتطلب توفير مخرجات

بشرية متميزة، رغم ما يتعرض له من ظروف بيئية معقدة ومتغيرة تطلب منه التغيير والتكيف وإعادة التفكير في جميع الممارسات والأنشطة، وتطوير قدراته على المنافسة والبقاء.

وفي ظل الحاجة الملحة لتكيّف المنظمات التربوية وحفاظها على استقرارها وتوازنها ضمن التغيير البيئي المستمر، ظهرت الحاجة لابتكار أنماط تفكير جديدة توجه الاهتمام لإطلاق الطموح الجماعي، وقد كانت المنظمة المتعلمة من أفضل الحلول التي قدمها المفكرون المعاصرون.

ثانيًا: المنظمة المتعلمة Learning Organization

ظهرت فكرة المنظمة المتعلمة كتوجه لتوحيد الطاقات والإمكانيات في المنظمة، والارتقاء بها وتحويلها إلى خلية حية دائمة النشاط، لا تعرف الاستكانة والركود، ساعيةً لمواكبة التطورات والتغيرات وابتكار طرق التكيف معها؛ للحفاظ على البقاء والاستقرار وإيجاد فرص للتطور. وقد شهدت السنوات الأخيرة دراسات في مختلف المجالات حول فكرة المنظمة المتعلمة، وأشار الباحثون بمجال التربية إلى العديد من المبررات التي تحفز المنظمات التربوية لتبني فكرة المنظمة المتعلمة. وقد تناولت هذه الدراسة فكرة المنظمة المتعلمة من منظور دور الإدارة المدرسية بتعزيز الثقافة المدرسية التعاونية لدى المعلمين للارتقاء بالمدرسة لتصبح منظمة متعلمة تسعى لتحقيق التعلم التنظيمي لدى أفرادها، وقد ولدت الفكرة من متابعة الدراسات والأبحاث حول المنظمة المتعلمة التي أشارت إلى تعلم الفريق كمبدأ أساسي لتحقيق أهدافها، وإلى العمل الجماعي المنظمي النابع من ثقافة التعاون كمحور أساسي يشبك الخيوط ويبدع نسيج المنظمة المتعلمة.

تعود أصول المنظمة المتعلمة إلى المدرسة الكلاسيكية في الإدارة، حيث ركز تايلور وفايول على أهمية تعلم العامل لإنجاز العمل، وتركز المنظمة المتعلمة على ضرورة تمكين الأفراد وتطوير كفاءاتهم لتطوير المنظمة. وتسلط فكرة المنظمة المتعلمة الضوء على العمل الجماعي الذي يتطلب مشاركة كل فرد من أفراد الفريق بفهم المهام الموكلة إليه، وتجنيد كافة المعارف والأفكار والمهارات لإنجاز المهمة، تلك التي تبقى في حالة من التطور والتغير تبعًا للتطور المعرفي والتقني والعلمي، مما يحتّم اتباع نهج العمل الجماعي، والاستفادة من جميع الإمكانيات والخبرات والقدرات المتوفرة في المنظمة (عواد، 2012).

وقد ظهر الاهتمام بالمنظمة المتعلمة منذ سبعينيات القرن العشرين، وتمتد جذورها إلى طريقة البحث العلمي ونظرية النظم والتنظيم العضوي وقد تم توظيفها في مجالات الاقتصاد. ثم أرسى قواعدها سينج في عام 1990، بإصدار كتابه الضابط الخامس The Fifth Discipline الذي شرح فيه الضوابط الخمسة كَمتطلبات للمنظمة المتعلمة (الحواجرة، 2010؛ محمد، 2017).

أكد سينج (Senge, 1990) أن مصدر المنافسة المستدام هو قدرة المنظمة على التعلم أسرع من مثيلاتها، وتطوير قدرة أفرادها على تحقيق الأهداف، بتعزيز أنماط تفكير جديدة وموسعة، وإطلاق الطموح الجماعي، بحيث يتعلم الأفراد كيفية التعلم معًا باستمرار، مما يجعل المنظمة أكثر فعالية من مجموع أجزائها، وتجتمع نقاط القوة وتسد الثغرات ويتم تجاوز المحددات بأطر من الثقة والأهداف المشتركة. وأضاف زيتلو (Zietlow, 2011) أن العمل الإداري يجب

أن يتبع منهج منظم، تتعلم وتتطور فيه المنظمة بشكل مستمر ضمن روابط وعلاقات بين أفراد يعملون تبعًا لرؤى وغايات مشتركة.

تباينت تعريفات المنظمة المتعلمة بالأدب التربوي تبعًا للتوجهات الفكرية، لكنها اتفقت جميعًا على مبدأ توظيف التعلم المستمر كمتطلب للتكيّف. وعرف سينج (Senge,2006) المنظمة المتعلمة بأنها المنظمة التي يعمل أفرادها باستمرار على تطوير إدراكهم وقدراتهم على تحقيق الأهداف والتكيف مع التغيرات، من خلال التعلّم المستمر وتطوير أنماط تفكير إبداعية ضمن رؤية مشتركة وعمل الجماعي .

وعرفها الرشدان (2011) بأنها المنظمة التي تسعى بشكل مستمر لتعزيز قدرتها على اكتساب وتطوير وخلق المعرفة، وصياغة رؤيتها المستقبلية تبعًا لمخرجات تلك المعرفة. وتقوم على ركنين أساسيين، الأول هو قدرة المنظمة على الابتكار والمنافسة المفتوحة لِنظيراتها في عصر العولمة، أما الثاني فهو إطلاق العنان لقدرات ومهارات جميع أفرادها بإختلاف تخصصاتهم وخبراتهم ومستوياتهم الإدارية.

وعرفها عواد (2012) بأنها آلية فاعلة تمكن المنظمات من التكيف مع بيئتها، وتمكن أفرادها من فهم جميع القيم، والسياسات، والأفكار، والرؤى والاستراتيجيات التي تزيد من انتاجيتها وكفاءتها.

وعرفها الحواجرة (2010) بأنها المنظمة التي تلبي الشروط المميزة لها عن المنظمات التقليدية، وتتلخص تلك الشروط بالقيادة والهيكلية التعليمية، وتبني سياسة التشارك وتمكين العاملين من المشاركة بمرونة وفعالية، وإتاحة الفرص لتبادل المعلومات والمعرفة والثقافة التنظيمية المتكيفة. وتنسجم مع ذلك عبد الفتاح (2013) حيث حددت معايير تمايز المنظمة المتعلمة بأنها القيادة الاستراتيجية وفق رؤية مشتركة، وربط المنظمة بالبيئة الخارجية، واتباع نهج التعلم المستمر، والتعاون والتعلم الجماعي، وتمكين الموظفين وتحسين نظم اكتساب المعرفة وتوظيفها.

وعرفتها محمد (2017) بأنها المنظمة التي تتوفر فيها فرص التعليم المستمر للأفراد من خلال تشجيع التعاون والتعلم الجماعي، وإنشاء أنظمة لمشاركة التعلم والمعرفة وتمكين الأفراد ضمن إطار رؤية مشتركة يشتركون في صياغتها وتحقيقها بتوجيه من القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم والتي تربط المنظمة بالبيئة الخارجية.

وعرفتها العواودة (2018) بأنها المنظمة التي تتحدى التغيرات التي تمر بها وتؤدي مهامها بإبداع بهدف تحقيق غاياتها، بسعي جميع الأفراد للتعلم والعمل معًا وابتكار القيّم والمفيد للمنظمة، وتطوير سلوكياتهم باستمرار تبعًا لما يتعلمونه، بما يتضمن التعرف على الأبعاد التنظيمية للمشكلات لصناعة القرار الأنسب. والتغيير في تلك المنظمات نابعًا من التغيير في المعتقدات والقيم بهدف تلبية طموح الفرد والجماعة.

وعرفتها بوقريط والنوى (2020) بأنها المنظمة الديناميكية، المتسمة بالتغير المستمر على مستوى الفرد والتنظيم، ويشير التغير على مستوى الفرد إلى القابلية الفكرية والمعرفية للفرد التي تتغير بفعل عملية التدريب والممارسة والتفاعل، أما التغير على مستوى التنظيم فيشير إلى التغير المرن في هياكل المؤسسة الذي يتأثر بشكل مباشر بالتغيير على مستوى الفرد. وعرفها هاريسون (Harrison, 2020) بأنها نظام حي تنظمه قيادة موجهة نحو التعلم، وذلك بتبني رؤية مشتركة وثقافة تنظيمية وممارسات تعكس استجابة المنظمة إلى احتياجاتها واحتياجات البيئة، والتي تتضمن زيادة تعلم أفرادها بهدف تطوير المنظمة.

وعرف جبران (2011) المدرسة المتعلمة بأنها المدرسة التي يمارس فيها التعليم الفردي والتنظيمي للمعلمين والإداريين بشكل مستمر لتحقيق التكيف مع المتغيرات الداخلية والخارجية، والاندماج مع البيئة والانطلاق نحو التميز والابتكار تبعًا لرؤية واضحة من العمل الجماعي.

وأشار اللحام (2020) إلى أن تعريفات المنظمة المتعلمة جميعًا تشترك باعتبارها المنظمة التي تسعى لاكتساب المعرفة والتعليم المستمر ومواكبة التطورات، بتشجيع الإبداع والابتكار في ضوء الفكر التربوي المعاصر والعمل بروح الفريق من خلال بناء علاقات تعاونية وتعزيز النشاط الجماعي ضمن رؤية مستقبلية.

ومما سبق تعرّف الباحثة المنظمة المتعلمة بأنها المنظمة التي تسعى لابتكار الأفكار والممارسات التي تعزز بقاءها واستمرارها بأداء مهامها وتحقيق أهدافها بكفاءة، بالتكيف مع

التغيرات الداخلية والخارجية المستمرة؛ وذلك بتمكين وتطوير القدرات والمهارات وطرق التفكير لجميع أفرادها وتوفير فرص التعلم المستمر، من خلال إدراك أدوار الأفراد وترابطها، وتعزيز فرص التعاون والتعلم والتدريب والتطبيق الجماعي ضمن رؤية مشتركة.

وقد تباينت الآراء حول خصائص المنظمة المتعلمة، حيث عزت بعض الدراسات تميز المنظمة المتعلمة لما تتسم به من أنشطة، بينما عزت أخرى ذلك لنمط القيادة الذي يدعم أساليب التفكير والتحليل وتبادل الأفكار، والهيكلية التنظيمية التي تعمل على تشكيل فرق العمل وتساعد على تطبيق المعرفة وتعميمها. ورأى الرشدان (2011) أنه يمكن توفر الخصائص المميزة بنسب متفاوتة بين المنظمات، لكن يُطمح إلى توفير أكبر نسبة منها لتوفير مناخ وبيئة تنظيمية يمكن وصفها بالمنظمة المتعلمة. وفي مراجعته لما قدمه الباحثون في هذا المجال، أشار إلى أهم تلك الخصائص، وهي: تكيف المنظمة مع بيئتها الخارجية، وتوفر المهارات والدافعية لتعزيز التعلم المستمر لدى أفرادها، والقدرة على التغيير والإبداع والابتكار، واستخدام نتائج التعلم في التحسين المستمر، وإتاحة فرص التجريب والمحاولة، والسماح بالمخاطرة ضمن المعقول، وتوفير بيئة تنظيمية تحرص على التعلم الفردي والجماعي، وذلك باعتبار كل فرد مصدر للمعرفة، والحرص على تمكين القادة، وتبني ثقافة تنظيمية تتسم بالانفتاح والثقة والشفافية، وصياغة رؤى مشتركة.

واعتبر عواد (2012) أن خصائص المنظمة المتعلمة مؤشرات واضحة على طبيعة المنظمة وهيكلية عملها، وأدلة على انتقالها من الوضع التقليدي إلى هيئة المنظمة المتعلمة،

وبِمراجعته الأدب التربوي المتعلق بخصائص المنظمة المتعلمة، رأى أن عدد من الباحثين اتفق مع الرشدان على وصف خصائص المنظمة المتعلمة السابق، مضيفًا لتلك الخصائص قدرة المنظمة على ممارسة الأنشطة الذهنية لحل المشكلات، واتقان العمل بعمق ووضوح، وتوظيف التكنولوجيا في الحصول على المعرفة ومعالجتها وإدارتها. وحدد جارفن وآخرون (Garvin et.al, 2008) خمسة أنشطة مميزة تمارسها المنظمة المتعلمة، وهي: حل المشكلات، التجريب، التعلم من التجارب السابقة، التعلم الجماعي، نقل المعرفة.

واتفق كيم وويتكنز (Watkins & Kim, 2018) مع ما سبق، وذلك بوصف خصائص منظمات التعلم الناجحة بأنها: امتلاك المنظمة القدرة على التحول من الحالة التقليدية من خلال تفعيل التعلم الفردي والجماعي والتعلم المستمر على مستوى النظام، وتهيئة الفرص لمشاركته على جميع المستويات، في أطر من التواصل الدائم مع البيئة الخارجية، والتحكم بفعالية في الموارد المادية، ضمن قيادة تعزز الظروف التي تيسر تحقيق المنظمة المتعلمة وتستخدم الحوافز والمكافآت لخلق الظروف المواتية لتحقيقها.

وأشارت بوقريط والنوى (2019) إلى أن المختصين بدراسة البنى التنظيمية يصنفون المنظمات المتعلمة بأنها تنظيمات عضوية، تتميز بالهيكل التنظيمي الأفقي والثقافة المرنة وتتبنى التغيير كمنهجًا منتظمًا، ومن أهم خصائصها: وضع شعار التحسين المستمر موضع التطبيق، والقيادة بالرؤية، وتسهيل الدعم وتطوير نظام الجزاء، وتشجيع التفكير التنظيمي والاستراتيجي،

وتعزيز الاتصال والتواصل، وتوفير الإمكانات الوظيفية، وتوظيف التكنولوجيا، وتبني فلسفة التعليم المستمر للأفراد وفرق العمل، وتنظيم التغذية الراجعة، وتدريب العاملين على مفهوم الإبداع وعملياته، والتعلم من التجارب السابقة.

وأشار اللحام (2020) إلى عدة خصائص للمنظمة المتعلمة، أهمها المرونة الداخلية والعلاقات المترابطة مع المجتمع المحلي، والسعي لتوفير فرص التعلم المستمر على مستوى الفرد وفرق العمل والمنظمة، ضمن أطرٍ من الثقة والتعاون والاحترام المتبادل. وتتفق الباحثة مضيفة لذلك القدرة على تعزيز وتحفيز التغيير الجماعي والإبداع، وإتاحة الفرص للتجريب وابتكار الأفكار والحلول ضمن رؤية مشتركة.

تناول الباحثون فكرة المنظمة المتعلمة من مناظير وتوجهات مختلفة، نتج عنها تصورات عدّة لنماذج المنظمة المتعلمة، اتفقت جميعها على هدف أساسي وهو التعلم المستمر، واتفقت ببعض الأبعاد وتنوعت ببعضها الآخر. وسيرد فيما يلي وصف بعض تلك النماذج، ثم سيتم تركيز الاهتمام على نموذج بيتر سينج؛ باعتباره رائد المنظمة المتعلمة وَبهدف إعتماد ضوابطه كأساس في الدراسة الحالية.

- **أنموذج سينج 1990 Senge:** يتسم بارتباطه بخمس ضوابط وهي: التفكير النظمي، التمكين الشخصي، النماذج الذهنية، الرؤية المشتركة وتعلم الفريق، وسيتم تناولها بشكل مفصل لاحقًا.

- **أنموذج بادلر Peddler et.al 1995:** يتسم بوجود خطة استراتيجية وتغيير داخلي مستمر ونظام مرن للمكافآت، والمشاركة الجماعية في وضع السياسات وصنع المعلومات، وتوفير مناخ ملائم للتعلم ودعم التعلم الجماعي والسعي المستمر لتطوير الأفراد مهنيًا، مع استمرار التقويم والضبط (اللحام، 2019).

- **أنموذج ماركواردت Marquardt 1996:** يتكون من خمسة أنظمة فرعية، وهي: التعلم، والمنظمة، والأفراد، والمعرفة، والتقنية. ويتضمن مهارات تعزز فاعلية التعليم في المنظمة، وهي التفكير التنظيمي والنماذج الذهنية والتمكن الشخصي والحوار والتعلم الموجه ذاتيًا (Marquardt, 2002).

- **أنموذج مارسك و واتكينز Marsick and Watkins 1999:** يتبنى منظورًا ثقافيًا للتعلم التنظيمي، يتضمن توفير الموارد، ودعم التعلم الجماعي وروح التعاون ومسح البيئة وتوقع الاحتياجات ويعزز الحوار والاستفسار والقيادة الساعية لإشراك الأفراد بالتعلم والرؤية (Marsick & Watkins, 2003).

- **أنموذج مويلانين Moilanen 2001:** يتضمن خمسة أبعاد، وهي: القوى الدافعة ويقصد بها تبني أنظمة تدعم التعلم، وتحديد الهدف، والاستفسار ويهدف إلى المساعدة في مقاومة التغيير، والتمكين ويشمل جميع أدوات التعلم، والتقييم ويهدف للتحقق من الوفاء بمتطلبات التعلم (Moilanen, 2001).

- **أنموذج لي وسودهارتو Sudharatua and Lee 2004:** وتضمن ستة أبعاد وهي الثقافة، التمكين، والتواصل، ونقل المعرفة، وخصائص الموظفين، ورفع مستوى الأداء (Sudharatna & Li, 2004).

- **أنموذج أبو زيد 2013:** وتضمن خمسة أبعاد، وهي تقريبًا نفس أبعاد المنظمة المتعلمة لبيتر سينج، وتتمثل في التفكير النظمي، والتمكن الشخصي، والنماذج العقلية، والرؤية المشتركة، وعمل الفريق.

- **أنموذجي الدسوقي 2015، والنويري 2016:** وتضمن خمسة أبعاد، وهي مشتركة بين النموذجين، وتتمثل في التفكير النظمي، والتمكن الشخصي، والنماذج العقلية، والرؤية المشتركة، وعمل الفريق (اللحام، 2019).

- **أنموذج البوسعيدي 2018:** وتضمن ستة أبعاد تتمثل بإيجاد فرص التعلم المستمر، ومشاركة التعلم، وتشجيع الحوار، والتعلم الجماعي والتعاون، وتمكين الأفراد ضمن رؤية مشتركة (البوسعيدي، 2018).

- **أنموذج أبو ديب 2018:** وتضمن خمسة أبعاد تتمثل بالتعلم المستمر، والتمكن الشخصي، وتشجيع الحوار، والتعاون والتعلم الجماعي ضمن أطر من الثقة والمشاركة والإلتزام نحو رؤية مشتركة (أبو ديب، 2018).

يُلاحظ من استعراض النماذج السابقة أنها اهتمت بالمجمل بأبعاد مشتركة، وهي التفكير النظمي، والعمل الجماعي، والتعلم المستمر، وبناء رؤية مشتركة، وتمكين الأفراد، بما قد يؤشر إلى أنها مشتقة من ضوابط المنظمة المتعلمة لسينج، وفيما يلي توضيح ضوابط المنظمة المتعلمة لسينج:

أولًا، ضابط التفكير النظمي System Thinking:

اعتبر سينج (Senge, 2004) التفكير النظمي إطارًا لرؤية الجميع والاهتمام بالعلاقات المتبادلة بدلًا من الأجزاء المنفصلة، حيث يؤثر كل جزء من أجزاء النظام على الأجزاء الأخرى، وكل إجراء يتم اتخاذه يؤثر على الكل. ويحقق التفكير النظمي إدارة المخرجات بالاعتماد المتبادل بشكل أفضل من إدارتها بالقدرات الفردية، ويؤدي إلى مواكبة التغيير بوتيرة أسرع، وإعادة هيكلة طرق التفكير؛ بحيث يحول العقل من رؤية الأجزاء إلى رؤية الكل، ومن اعتبار الأفراد متفاعلين سلبيين إلى رؤيتهم مشاركين نشطين.

ورأى شيكد وآخرون (Shaked et.al, 2017) أن العلاقات المتبادلة بين الأفراد الذين يجمعهم هدف مشترك تنشأ مشكلةً سلوك النظام، وتكون منتظمة وقابلة للتطور لتحقيق الهدف. ولوصف وفهم تلك العلاقات لا بد من توظيف نظرية النظم وأدواتها لدراسة الظواهر والأحداث بطريقة تحليلية تكاملية، تساعد على تغيير الأنظمة بفعالية وانسجام، ذلك الذي يعرف بالتفكير النظمي.

ووصفه الطويل (2006) بأنه فكر تحليلي يقوم على تحليل القضايا وتجزئتها، وطريقة تفكير ولغة فهم العلاقات المتبادلة بين العناصر المشكلة لسلوك النظام، بنحوٍ ييسر التكيف مع تغيير بيئة الأنظمة بفعالية وانسجام. وأكد بهذا المجال أهمية دراسة العلاقات بين الأفراد بشكل متكامل. وعرفه أرنولد ووبد (Arnold & Wade, 2015) بأنه مجموعة من المهارات التحليلية التعاونية التي تعمل معًا كنظام لتحسين القدرة على فهم الأنظمة والتنبؤ بسلوكها وتعديله لإنتاج التأثيرات المرغوبة، مؤديًا لتطور أنظمة التفكير.

وجه وانغ ووانغ (Wang & Wang, 2018) الأنظار إلى حاجة الأنظمة التربوية إلى توظيف التفكير النظمي؛ نظرًا لاحتوائها على تفاعلات كثيرة، يُحدث التغيير في أحد عناصرها تغيّرات في العناصر الأخرى. واتفق شيكد وشيتشتر (Shaked & Schechter, 2019) بالإشارة إلى دور التفكير النظمي في تمكين مجتمعات التعلم، وكفاءة المخرجات، بما يتطلب من القادة تعزيز العمل التعاوني ضمن مسؤولية مشتركة.

ثانيًا، ضابط التمكن الشخصي Personal Mastery:

اعتبر سينج (1990) إلتزام الأفراد بالتعلم الفردي مطلبًا أساسيًا لتحفيز قدرة المنظمة على التعلم، ويرتكز التمكن الشخصي على الكفاءة والمهارات، ويتطلب الانفتاح والسعي للعمل الإبداعي. ويهتم الأفراد الساعون للتمكن الشخصي بتحديد الأمور المهمة حولهم، والتعلم المستمر لرؤية الواقع بطريقة تحليلية واضحة؛ حيث يولد تشخيص الواقع ومقارنته مع الرؤية والطموح

"التوتر الإبداعي"، لأن إدراك الفجوة بين الرؤية والواقع يعتبر مصدرًا للطاقة الإبداعية، ويحدث ذلك نتيجة الميل الفطري إلى البحث عن الحلول، وبهذا يعتبر تعلم كيفية توليد التوتر الإبداعي جوهر الإتقان الشخصي.

والتعلم في هذا السياق لا يعني الحصول على المعلومات، بل تطوير القدرة على تحقيق الأهداف باستمرار. حيث أن الأفراد الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من التمكن الشخصي يشتركون في عددٍ من الخصائص الأساسية، كالإحساس بالهدف، واعتبار الرؤية دعوة وليست مجرد فكرة، واعتبار الواقع حليفًا وليس عدوًا، ونتيجةً لذلك يتعلمون كيفية إدراك قوى التغيير وتوظيفها بدلاً من مقاومتها. كما أنهم مؤثرون وفضوليون، يدركون الواقع والعلاقات مع الآخرين ومع البيئة، وهم جزء من عملية إبداعية متعددة العناصر.

والتمكن الشخصي عملية تعلم مستمرة، بحيث يدرك الأفراد قصور مهاراتهم ومعرفتهم، ويحددون مناطق نموهم، ضمن شعور حقيقي بالثقة بالنفس ورغبة بالتطور. وفرضه قصرًا يأتي بنتائج عكسية، ويمكن أن تكون استراتيجية القيادة محفزًا للتمكن الشخصي؛ حين يمثل القائد نموذجًا، ويبدي إلتزامًا بالتمكن الشخصي، ويعمل على تهيئة مناخ تنظيمي وبيئة داعمة توفر فرص التدريب الحيوي، من خلال التشجيع المستمر لتكوين الرؤى الشخصية وإدراك الواقع ومواجهة الفجوات بينهما (Senge, 2004).

والبدء بتطوير أفراد متمكنين يتطلب التعامل مع التمكن كنظام، وتطبيق سلسلة من الممارسات والمبادئ التي تضع الأساس للتوسع المستمر في التمكن الشخصي، وهذه المبادئ هي: الرؤية الشخصية Personal Vision وتعد حجر الأساس للتمكن الشخصي، حيث تنمي المنظمة المتعلمة مقدرة الشخص على تحديد الأهداف الجوهرية. إيجاد حالة من التوتر الإبداعي Creative Tension وتشكل عنصرًا أساسيًا في التمكن الشخصي، وهي حالة تعتمد على الرؤية الشخصية والإدراك العميق للواقع وملاحظة الفجوة بينهما مما يولد حالة تدفع الفرد لتقليص تلك الفجوة. الصراع البنيوي حيث القوة والضعف Structure Conflict وتتمثل بالتركيز على الرؤية، وبذل الجهود الحثيثة لتدريب النفس على تحقيق النجاح، والسعي الدائم للحفاظ عليه. الالتزام بالحقيقة Commitment to the Truth ويعني البحث عن الحقيقة والالتزام بها وتوسيع المدارك والفهم العميق لما وراء الأحداث من خلال التفكير المستمر في الأسباب. واستخدام اللاوعي Using the Subconscious ويشير إلى قدرة الأفراد على أداء المهام المعقدة والمتعددة، حيث أن سعة العقل اللاواعي تفوق سعة العقل الواعي، وعندما يثق العقل بالمقدرة على الأداء من خلال العقل اللاواعي فإنه يوجه العقل الواعي للعمل (سلطان وخضر، 2010).

ثالثًا، ضابط النماذج الذهنية Mental Models:

عرف سينج (1990) النماذج الذهنية بأنها افتراضات أو تعميمات أو صور متأصلة بعمق تؤثر على كيفية رؤية العالم واتخاذ القرار. وهي نشطة وتؤثر بسلوك الأفراد، لأنها تؤثر

على كيفية رؤية الأشياء والأحداث. وأشار سينج (2006) إلى أن الأبحاث المعاصرة تظهر أن معظم النماذج الذهنية تفتقر إلى المنهجية، وإلى علاقات التغذية الراجعة، وغالبًا ما تركز على المتغيرات المرئية، ويهيمن عليها التفكير الخطي في اتخاذ القرار، في حين تطمح المنظمات المتعلمة إلى اتخاذ القرارات بناءً على الفهم المشترك.

ويعتمد تكيّف ونمو المنظمة المتعلمة على التعلم المستمر، مما يحتم على القادة الكشف عن النماذج الذهنية الضمنية وإبقائها تحت التدقيق؛ لأنها قد تحبط التغيير الناتج عن التفكير المنظمي، وتعيق تحقيق الأهداف، وتنفيذ الأفكار الإبداعية؛ لتعارضها مع الصور الداخلية العميقة لكيفية العمل، وابتعادها عن طرق التفكير والسلوك المألوفة. وتوظف الإدارة التعلم المستمر لتغيير النماذج الذهنية المشتركة، وذلك بتحويل المرآة إلى الداخل، للكشف عن الصور الداخلية وإخضاعها للتدقيق، وإجراء محادثات توازن بين الاستفسار والتفكير، ليكشف الأفراد عن تفكيرهم بشكل منفتح لتأثير الآخرين (Senge, 2004).

وتتم إدارة النماذج الذهنية على مستوى المنظمة من خلال استخدام السيناريوهات؛ وهي أداة للتفكير القادة في كيفية إدارتهم في ظل مسارات مستقبلية بديلة، وبهذا يصبحون أكثر إدراكًا واستجابة لمتغيرات البيئة، مما يتطلب التزامًا تنظيميًا بالحقيقة واختبار تلك المسارات مقابل الواقع، وهو ما يعتبر ثمرة التمكن الشخصي. ويعتبر تعزيز مهارات التفكير والاستفسار أداة أخرى لإدارة النماذج الذهنية؛ حيث تنقسم مهارات التعلم إلى فئتين: مهارات التفكير ومهارات الاستفسار؛ وتهتم

مهارات التفكير بإبطاء عمليات التفكير الفردية حتى الوعي بكيفية تشكيل النماذج الذهنية والطرق التي تؤثر بها على السلوك، أما مهارات الاستفسار فتتعلق بكيفية التفاعل مع الآخرين. مما يجعل المتعلمون مدى الحياة يمارسون ما يسمى "التأمل" أي القدرة على التفكير في التفكير أثناء الأداء. كذلك يعتبر دمج النمذجة ومهارات التفكير النظمي أداة هامة لإدارة النماذج الذهنية، حيث يركز التفكير النظمي على كشف الافتراضات المخفية وتركز النمذجة على كيفية إعادة هيكلة الافتراضات للكشف عن الأسباب المهمة للمشكلات (Senge، 2004).

ويرى العبابنة (2011) أن كشف النماذج الذهنية يساعد على فهم الأحداث المدرسية، وبالرغم من صعوبة نقاش معظم النماذج الذهنية في المدارس؛ لكونها غير معلنة، إلا أن اختبار تلك النماذج وكشفها وتطوير قدرة الأفراد على التحدث بأمان يعتبر أمر هام للمدرسة المتعلمة. وفي هذا السياق ترى سلطان وخضر (2010) أن المنظمات تقوم بالتعرف على النماذج الذهنية لأفرادها وتشخيصها من خلال الأدوات التي تطور الإدراك الشخصي والمهارات المنعكسة عنه، وتوفير جو ثقافي يتحدى التفكير ويدعم الإستفسار، مما يتطلب بيئة منفتحة تنعكس على بيئة العمل، وتهيئة البنية التحتية لفهم النماذج الذهنية وتحويلها إلى ممارسة إدارية منتظمة، باستخدام أسلوب التخطيط، وعقد اجتماعات لنقاش قضايا العمل، وإحداث تغييرات جذرية في الهيكل الإداري مما ييسر التعلم التعاوني والمنظمي.

رابعًا، ضابط الرؤية المشتركة Shared Vision:

يرى سينج (Senge, 1990) أن المنظمات الناجحة تكوّن أهدافًا مشتركة تؤدي إلى تحقيق مخرجات ذات كفاءة واستدامة، وتكون إحساسًا بالترابط والقواسم المشتركة بداخلها. وتعتبر الرؤية المشتركة الخطوة الأولى لتمكين الأشخاص الذين لم يكونوا ثقة ببعضهم من البدء بالعمل معًا؛ لأن الإحساس المشترك بالهدف والرؤية والقيم التشغيلية للمنظمة يحدد المستوى الأساسي للقواسم المشتركة ويوجه العمل.

تعتبر الرؤية المشتركة في أبسط مستوياتها صورة المستقبل الذي نسعى إلى تشكيله، وتنبثق من الرؤى الشخصية، التي تستمد قوتها من اهتمام الفرد بالرؤية المشتركة. وتعد الرؤية المشتركة أمرًا حيويًا للمؤسسة التعليمية لأنها تحقق ارتباط الأفراد معًا بطموح مشترك وتوفر التركيز والطاقة للتعلم؛ حيث أن الرؤية المشتركة تحدد هدفًا شاملاً، وقوة الهدف تفرض طرقًا جديدة للتفكير والسلوك، وتوفر حافزًا للحفاظ على عملية التعلم ضمن مسارها. والعمل في ظل الرؤية المشتركة يذلل صعوبات التعلم، ويقلل تحديات الكشف عن طرق التفكير، ويسهل التخلي عن وجهات النظر التقليدية، ويبسط التعرف على أوجه القصور الشخصية والتنظيمية، ويشجع المخاطرة والتجريب، ويعزز الالتزام على المدى الطويل بسبب وجود مبادئ وأفكار ونظام بناء الرؤية المشتركة بما يعزز الطموح الجماعي والالتزام المشترك (Senge, 2004).

ويحدد سينج الخطوة الأولى في إتقان نظام بناء الرؤى المشتركة في التخلي عن المفاهيم التقليدية، والتحرر من التنظيم الهرمي الذي تنبثق فيه الرؤية من القمة، والإحساس بالهدف الذي يتجاوز توفير احتياجات الأفراد إلى إضافة قيمة للواقع، وتبني قيم النزاهة، والانفتاح، والصدق، والحرية، والاحترام، وتكافؤ الفرص، والمرونة. وتشجع المنظمات العازمة على بناء رؤى مشتركة أفرادها باستمرار على تطوير رؤاهم الشخصية، وتعزز مناخًا يشجع على التعبير عن الرؤية الشخصية، وذلك بمباشرة القادة بالتعبير عن رؤيتهم بطريقة تشجع الآخرين على مشاركة رؤاهم، ثم يتم اشتقاق الرؤية المشتركة من الرؤى الشخصية.

ويساعد فهم الهياكل في استدامة عملية تكوين الرؤية، حيث أن هناك نوعان من مصادر الطاقة الأساسية التي تحفز المنظمات، وهي: الخوف والطموح. تكمن قوة الخوف في أساس الرؤى السلبية قصيرة المدى، وتتمثل في ثلاث صور، وهي: تحويل الطاقة التي يمكن أن تبني شيئًا جديدًا إلى منع شيء لا نريد حدوثه، أو حمل رسالة عجز خفية، أو تأخر التحدي لحين وجود تهديد كاف. بينما تقود قوة الطموح إلى صياغة الرؤى الإيجابية باعتبار الطموح مصدر مستدام للتعلم (Senge, 2004).

ويُعزَزُ الالتزام بالرؤية عندما تكون واضحة وفي أطر من التواصل الفعال، ويعزز تحقيقها من خلال تحقيق النجاحات المبكرة، ويؤدي التعزيز إلى استمرار الحماس والالتزام المشترك بالرؤية. ويمكن أن تتلاشى الرؤية المشتركة عند مشاركة وجهات نظر مختلفة لرؤية المستقبل

المثالي؛ حيث يتبدد التركيز وتتولد الصراعات، وعندما ينهمك الأفراد بأداء متطلبات الواقع الحالي مما يفقدهم التركيز على الرؤية، وعندما يتجاهل الأفراد ارتباطهم معًا، ويحدث ذلك أيضًا عندما يصاب الأفراد بالإحباط بسبب صعوبة تحويل الرؤية إلى واقع، ويعتمد ذلك على الوعي بالفجوة بين الرؤية والواقع (Senge, 2004).

وفي سياق العلاقة بين ضابط الرؤية المشتركة والضوابط الأخرى؛ يعتبر الإتقان الشخصي أساس تطوير الرؤى المشتركة والالتزام بها، حيث تولد الرؤية المشتركة مستويات من التوتر الإبداعي تتجاوز مستويات الراحة لدى الأفراد. وتعتبر الرؤية المشتركة حلًا لمشكلة انخفاض الروح المعنوية وعدم وجود اتجاه استراتيجي واضح. ولا يمكن بناء الرؤية المشتركة دون التفكير النظمي؛ لأنها تمثل ما تريد المنظمة تحقيقه، والتفكير النظمي يكشف واقع المنظمة الحالي وكيفية الوصول إليه، وبغياب التفكير النظمي تنتهي الرؤية المشتركة برسم صور جميلة للمستقبل دون فهم القوى اللازم تعاونها لتحقيقها (Senge, 2006).

خامسًا، ضابط تعلم الفريق Team Learning:

اعتبر سينج (Senge، 1990) تعلم الفريق مسارًا تنمويًا لاكتساب المهارات والكفاءات، واعتبره أساس المنظمة المتعلمة، حيث أن المنظمة لن تتمكن من التعلم ما لم تتمكن الفرق من تحقيق التعلم الجماعي؛ باعتبارها وحدة التعلم الأساسية في المنظمات المتعلمة. ويعتمد تعلم الفريق على الحوار، وعلى قدرة أفراده على وضع الافتراضات والدخول في نقاش يتيح لهم فرص

التفكير معًا لتحقيق رؤى لا يمكن تحقيقها بشكل فردي. وتلفت خضر وسلطان (2010) الأنظار بهذا المجال إلى ضرورة الموازنة بين الحوار والنقاش، بإعتبار النقاش جزءاً من الحوار، يؤدي إلى كشف وجهات النظر التي تتضمن عددًا من الأبدال، وتوزينها واختيار الأفضل. واتفق النوري (2019) مشيرًا إلى قدرة الأفراد على المناقشة المتبادلة بشفافية ونزاهة كأهم مميزات تعلم الفريق، إضافة إلى التأكد من إيصال المعرفة بوضوح إلى الآخرين، وشمولها للمستويات الإدارية العليا وعدم اقتصارها على المستويات التنفيذية.

تطور الفرق قدرات استثنائية أثناء العمل المنسق، وتتكامل جهودهم لصالح رؤى الفريق بحيث يتجاوز ذكاء الفريق ذكاء أفراده، ويعتمد الأداء المميز للفرد على ممارسته لروح الفريق، منطلقًا من الرؤية المشتركة، ساعيًا إلى تطوير قدرته المستندة إلى التمكين الشخصي وقدرة الفريق بشكل مستمر (العواودة، 2018).

وتتزايد حاجة المؤسسات إلى العمل كَشبكات مرنة من الأفراد الذين يعملون على تحسين الأداء وحل المشكلات والابتكار، وتحسين قدراتهم بتطوير طرق التعلم والتحسين في العمليات التشغيلية. وعندما تتعلم الفرق تحقق نمو الأفراد بشكل أسرع مما يمكن أن يحدث بشكل فردي، وبالتالي يحقق الفريق مجموعة من الأهداف التي يطمح إليها وينتقل إلى أهداف أكثر مرونة، مما يحقق نمو المنظمة (Senge, 2006).

وصف سينج أربع عمليات لتحقيق تعلم الفريق، وهي: استخدام أفضل المعارف المتاحة لتصميم العمليات، وتمكن الأفراد من التعاون، وقد يحدث ذلك في بيئة مادية أو افتراضية، وتجميع البيانات لاكتشاف كيفية إنجاز العمل، والقيام بدراسة البيانات لإيجاد طرق للتحسين. واعتبر تطوير مهارات الفريق أكثر صعوبة من تطوير المهارات الفردية، لذا تحتاج فرق التعلم إلى توفير فرص التدريب وممارسة المهارات معًا حتى يتمكنوا من تطوير مهارات التعلم الجماعي. وتتمثل شروط تهيئة فرص تدريب تحاكي الواقع بضرورة وجود جميع أعضاء الفريق، وتوضيح القواعد الأساسية للحوار، وتمكين أعضاء الفريق، وإقناعهم بقدرتهم على الإنجاز معًا، وتشجيعهم على إثارة القضايا الدقيقة والصعبة والتي تشكل تحديًا لهم.

وترى خضر وسلطان (2010) أن فرق التعلم قد تفشل اذا لم تقم على ديمومة التعلم، وبهذا المجال حددت الباحثتان ثلاث أبعاد للفرق المتعلمة؛ يمثل البعد الأول ضرورة التفكير العميق بالقضايا المعقدة من خلال توظيف الطاقة الذكائية للجماعة، ويمثل البعد الثاني الحاجة إلى التجديد والمشاركة النابعة من الثقة، أما البعد الثالث فهو تشارك فريق العمل التعلم مع الفرق الأخرى ليشكلوا فريقًا واحدًا.

وأشار سينج (1990) إلى ضرورة تطور الضوابط الخمسة معًا كمجموعة واحدة، مما يشكل تحديًا كبيرًا. وقد اعتبر ضابط التفكير النظمي محورًا يربط الضوابط الأخرى في مجموعة متماسكة من النظرية والتطبيق، باعتباره توجه منهجي وطريقة تفكير ينظر بها الأفراد إلى أنفسهم وعملهم

ويكتشفون كيفية تغيير واقع المنظمة؛ وذلك بفهم المشكلات ورؤية النظام كاملًا. ويتطلب التفكير النظمي تحقق الضوابط الأخرى لتحقيق إمكاناته، حيث تعزز الرؤية المشتركة الإلتزام، وتركز النماذج الذهنية على الانفتاح اللازم لرؤية وفهم البيئة والأحداث، ويطور تعلم الفريق مهارات البحث عن الصور الأكبر التي تتعدى وجهات النظر الفردية، ويعزز التمكن الشخصي الدوافع الشخصية للتعلم المستمر وفهم كيفية تأثير سلوك الفرد على الكل، وبدونه ينغمس الأفراد في عقلية رد الفعل التي تهدد استقرار المنظمة.

يظهر مما سبق أن المنظمة المتعلمة هي منظمة لديها قدرة على التعلم والتكيف، عن طريق زيادة الاتصال وتدفق المعلومات في جميع أنحائها، وتقليل الحواجز بين فرق العمل، والاستفادة الفعالة من رأس المال البشري والهيكلي، ويشير سينج للتعلم كنشاط يربط رأس المال البشري والهيكلي. وبناءً على ما تقدم يتضح أن التعلّم من أهم أدوات المنظمة المتعلمة، ويمثل التعلم التنظيمي Organizational Learning عملية مستمرة منظمة ومخططة، ترتبط بتعديل السلوك لمواجهة التحديات وحل المشكلات (رشدان،2011؛ عواد، 2012؛ بوقريط والنوى، 2020).

عرف السالم (2005) التعلم التنظيمي بأنه جهد متواصل مشتق من خبرات وتجارب أفراد المنظمة، لبناء وتنظيم المعرفة، وتحسينها للوصول إلى توجهات مشتركة والاستفادة منها في حل المشكلات التي تواجهها المنظمة.

وعرفه سينج (Senge,2006) بأنه تعلم مستمر يشمل جميع الأفراد الذين يتعلمون بشكل جماعي، وينقلون ما يتعلمونه إلى ممارسات فعلية، ويقرون معيارًا للتعلم يلتزم به جميع أفراد المنظمة. وقد صنف سينج (Senge، 1990) التعلم إلى تعلم تكييفي وتعلم توليدي، ويعد التعلم التكيفي المرحلة الأولى للتعلم ويتم بالاستجابة للأحداث والظروف الداخلية والخارجية التي تواجه الفرد أو المنظمة، وحل المشكلات الحالية من خلال التقليد والاستجابة من التجارب السابقة. أما التعلم التوليدي فيقوم على الابتكار والإبداع، ويتطلب تبني رؤية مشتركة واتباع نهج التفكير النظمي والتوتر الخلاق والإتقان الشخصي وتعلم الفريق.

وعرفه بوسعيد وشرقي (2015) بأنه الوعي المتنامي بالمشكلات التنظيمية ونجاح أفراد المنظمة في تحديدها وعلاجها، بما ينعكس على عناصرها ومخرجاتها.

وعرفه عبودي (2015) بأنه قدرة المنظمة على التبصر والفهم نتيجة تجاربها وما تكتسبه منها من خلال التحليل، والرغبة بتحديد نقاط القوة والضعف، واختبار النجاح والفشل. وعرفته عبد النوري (2019) بأنه عملية سعي المنظمة لتطوير ذاتها وتحسين قدرتها ورفع فعاليتها التنظيمية والتكيفية، بتعزيز القدرة على اكتساب المعرفة وتوليدها ونقلها، والكشف عن الأخطاء وتصحيحها بشكل مستمر.

وأشار الرشدان (2011) إلى وجود لبس بين مفهوم المنظمة المتعلمة والتعليم التنظيمي لدى الباحثين، وفرّق بين المفهومين مشيرًا إلى أن المنظمة المتعلمة تعبر عن هيكل تنظيمي

يتطلب جهدًا كبيرًا لتحقيقه، وتهتم بالفرد والفريق والمنظمة، وتقوم على عمليات مستمرة من التكيف والتطوير مؤديةً لتحسين تعلم الأفراد، وتكون معرفة ومهارات كامنة لديهم وفي الذاكرة التنظيمية. بينما التعلم التنظيمي هو صفة للمنظمة المتعلمة، يتضمن أنشطة وعمليات التعلم ويصف كيفية فهم المنظمة لعملية التعلم، وكيفية قيامها بالتعلم الواقعي، ويمكن تحقيقه بيسر دون الحاجة لجهود كبيرة، ويركز على الأفراد باعتبارهم مصدر للمعرفة.

وبتتبع الباحثة لمفهوم التعليم التنظيمي رأت أن التعريفات رغم تعدد مصادرها تتفق باعتباره أداة لتطوير مهارات ومعارف وخبرات أفراد المنظمة، ويحدث عند تفاعلهم مع المشكلات الناجمة أو المتوقعة نتيجة تفاعل المنظمة مع بيئتها، سعيًا إلى تحقيق الأهداف بكفاءة وتميّز.

وانسجامًا مع ما تقدم، اعتبر البوسعيدي (2018) الأفراد عنصرًا هامًا في المنظمة المتعلمة، وتعلمهم أساس تعلم المنظمة، بما يتطلب أن يكون فعالًا وذا معنى، لزيادة الإنتاجية والتنافسية وتحسين الأداء، ويتم التعلم التنظيمي في ثلاثة مستويات، هي: الفردي والجماعي والمنظمي.

ويتعلق المستوى الفردي بالتعلم الذي يحققه الفرد نفسه، وهو ذو تقنية ورسمية منخفضة بالمنظمة، لأنه يحدث بأوقات محددة وفي سياق محدد. أما المستوى الجماعي فيتعلق في التعلم التشاركي الذي تقوم به فرق العمل بطريقة تعاونية. ويتعلق المستوى التنظيمي بالتعلم الذي يتم من خلال تجارب المنظمة التي تتيح لها اكتساب وتبادل المعرفة والمهارات على المستوى

التنظيمي من خلال نشاطات الأفراد بغض النظر عن مستوياتهم التنظيمية والاستراتيجيات والإجراءات والسياسات المعيقة لعملية التعلم والمسببة للمشكلات (بوسعيد وشرقي، 2015). ويشير الباحثان في هذا المجال إلى أن الكفاءة الجماعية بالتعلم الجماعي لا تعكس مجموع الكفاءات الفردية على المدى الطويل، لأنها لا تلبث أن تتشتت بعد تحقيق هدف العمل الجماعي، مما يسلط الضوء على دور الإدارة بالمتابعة وتسهيل عملية التعلم.

ورأت بوقريط والنوى (2020) أن التعلم الفردي يحدث ضمن إطار الجماعة من خلال جملة التفاعلات التي تحدث مع الآخرين، وأن التعلم التنظيمي يعبر عن الحالة التي يتم من خلالها تبادل المعلومات والخبرات بين أفراد المنظمة، مما يتطلب تغيير إجراءات وأساليب العمل وفي الثقافة التنظيمية.

وتشكل الرؤية المشتركة عنصرًا أساسيًا في عملية التعلم التنظيمي، والذي يتضمن عددًا من العمليات الفرعية المتمثلة في اكتساب المعلومات وتخزينها في ذاكرة المنظمة، ثم الوصول إليها وتنقيحها بهدف الاستفادة منها في حل المشكلات الحالية والمستقبلية. ويمتاز بالاستمرارية، حيث يتصف بأنه عملية مستمرة تلقائية تحدث كجزء من نشاط وثقافة المنظمة، وتصبح جزءًا من الممارسات اليومية، ويعد نتاج الخبرة والتجارب الداخلية والخارجية للمنظمة، وإدراك المنظمة للمعاني القيمة المستدامة من تلك التجارب والممارسات. وتبرز أهميته في زيادة الكفاءة الانتاجية للمنظمة، وتعزيز فعاليتها الإنتاجية، وتدعيم قدرة الأفراد والفرق على الإبداع والابتكار، وتحقيق

التعاون والمشاركة بين عناصر المنظمة، وإعداد كفاءات جديدة عن طريق نقل الأفكار وتقاسم الممارسات العملية، وإيجاد علاقات تفاعلية بين الكفاءات الموجودة (بوسعيد، 2015).

وقد تناول الساعدي (2013) أهمية التعليم التنظيمي من بعدي الفرد والمنظمة، مشيرًا لأهميته في المساهمة في تطوير الشخصية ومساعدة الفرد على إدراك ذاته وفهم الآخرين والتفاعل معهم والإهتمام بآرائهم واستبدال الأفكار العقيمة، وهو وسيلة فاعلة لتحقيق الأهداف الشخصية، وشرط أساسي لمواكبة التغيير واستكشاف المستقبل، ووسيلة للحصول على المعرفة ومعالجتها واستخدامها كأدوات صنع القرار.

وقد أشار سالم (2005) وسلطان وخضر (2010) إلى وجود معوقات تواجه تعلم المنظمة سواء على مستوى الفرد أو المنظمة، وتتمثل بالتمسك بالأفكار القديمة التي تعيق المعرفة الجديدة وتبدّد موارد المنظمة، مما يكون صراعًا داخليًا مشتتًا للقوة ومحبطًا للتغيير الإيجابي. إضافةً للأنماط الدفاعية، والثقافة المعيقة لروح التعاون، وعدم انتظام المعلومات أو قلتها، ومحدودية الوقت والموارد الكافية للتعلم، وتدنّي مستوى الدافعية، وعدم تقبل فلسفة التعلم التنظيمي، وضعف المشاركة في صنع القرار.

ويتفق نوري (2015) وحامي (2019)، مستطردان في تصنيف تلك المعوقات إلى معوقات تنظيمية داخلية وخارجية، ومعوقات فردية، وتتمثل المعوقات التنظيمية الداخلية بانشغال معظم الأفراد بتحقيق التعلم الأحادي، وتهميش تعلم الفريق، وتغير المعرفة على المستوى الفردي

والتنظيمي بشكل مستمر، ورفض بعض المنظمات فحص النماذج الذهنية المتعلقة بالمعتقدات والسلوك والقواعد، وثقافة المنظمة التي تحول دون تشجيع الأفراد على التعلم، وغياب القيادة التنظيمية الواعية بأهمية التعلم التنظيمي، والإعتماد على الهياكل الهرمية المعيقة للتطوير الفردي والمشاركة الجماعية. أما المعوقات الخارجية فتتمثل بالتغيرات الخارجية كالسّياسات الحكومية والعمليات المركزية، والاختلافات الثقافية بين المنظمات التي تحد من قدرة المنظمة على التعلم والاستفادة من تجارب المنظمات الأخرى. وتتمثل المعوقات الفردية بضعف الاهتمام ببناء فرق العمل، وضعف أنظمة الاتصال، وتجزئة طاقم العمل إلى عدة فرق، والاعتقاد الخاطئ لدى المديرين بأن التعلم التنظيمي يستلزم فقط إجراء دورات تدريبية وإعادة استنساخها، ومحدودية معرفة المديرين بغايات التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة وقلة الحوافز، واتباع الروتين وضعف التفاعل مع المتغيرات الجديدة، وقلة الموارد المالية وعدم مشاركة الأفراد في اتخاذ القرار، وعدم استقرار العاملين.

ويعزي البوسعيدي (2018) المعوقات إلى نمط القيادة وأساليبها، وثقافة المنظمة، ومحدودية توفر الموارد التي تتيح التعلم الفاعل للأفراد والمنظمة، وقلة دافعية الأفراد للتعلم. ويرى أن المنظمة المتعلمة الناجحة هي تلك التي تتمكن من تحديد المعوقات التي تمنعها من التعلم الفاعل، وتبحث أسبابها وحلولها، لتتمكن من جعل عملية التعلم مستمرة وفعالة، وإذا لم تتغلب المنظمة على معوقات التعلم وتجد حلولًا لها، فإن ذلك يمنع الأفراد من تطوير مهاراتهم وقدراتهم، مما يعيق تحقيق المنظمة المتعلمة.

ومن المنظور الاجتماعي، أشارت النظرية البنائية الاجتماعية إلى أن التعلم يتعدى كونه ناتج المؤثرات البيولوجية، ويتأثر بعوامل ثقافية وتاريخية ومجتمعية، وأقر فيجوتسكي أهمية المجتمع في بناء التعلم وتطويره، مشيرًا لأهمية التفاعل بين الذات والمجتمع، والانتماء لفريق، والانسجام مع الآخرين في جماعة ديناميكية، ويتحقق ذلك بواسطة مجموعة من الرموز المتفق عليها لتحقيق تفاعل إيجابي. وأكد فيجوتسكي أن الوظائف السيكولوجية العليا للإنسان تتصل بالوظائف الاجتماعية في أبعادها التفاعلية والرّمزية (حمداوي، 2016).

وأكد جوميوسل وإريلمز (Gumuseli & Eryilmaz, 2011) أن مفتاح رفع تحصيل الطلاب هو تعلم المعلمين المستمر والمدمج في العمل، معتمدين على ست خصائص وهي: الهدف المشترك والرؤية والقيم والتركيز على تعلم الطلاب، والثقافة المدرسية التعاونية، والتحقيق الجماعي في الواقع وأفضل الممارسات، وتوجيه العمل والتعلم بالممارسة، والالتزام بالتحسين المستمر، وتقييم النتائج.

ومما سبق توجّب على الإدارات السعي إلى تقليل معيقات التعلم التنظيمي، وتعزيز التمكن الشخصي في سياق مجتمعٍ من الأقران يجمعهم طموح التغيير، في بيئة تتسم بالثقة والإنفتاح وتدعم التواصل والتعاون، مما يسهم في تحقيق المنفعة للفرد والمنظمة، ويحقق التعلّم على مستوى الفرد، والجماعة، والمنظمة. وتوفير الموارد والفرص الداعمة لثقافة العمل الجماعي، وتعزيز قنوات الاتصال بين فرق العمل، وتحفيز مبادرات النقاش والحوار ضمن أُطرٍ من الثقة والصدق والانفتاح،

وتهيئة الظروف الملائمة لمشاركة المعلومات وحل المشكلات وصياغة الرؤى المشتركة والمشاركة في صنع القرار، بما ينظم الجهود ويعزز التعاون ومقدرة الجماعة (سلطان وخضر،2010؛ رشدان، 2011؛ عواد، 2012؛ حامي، 2015؛ Fullan، 2011).

وأشار فاجرين وآخرون (Vangrieken et.al, 2015) إلى تبني الثقافة المدرسية التعاونية كأداة لتفعيل التعلم التنظيمي؛ حيث يؤدي تبني جميع معلمي المدرسة للثقافة المدرسية التعاونية إلى بناء مجتمع تعلم.

وبالتعقيب على ما سبق، تجدر الإشارة إلى أن التعليم التنظيمي يعتبر أداة هامة ومتطلب أساسي لبناء المنظمة المتعلمة، وقد اقترح اللحام (2020) إجراء بحوث لدراسة متطلبات نجاح تحويل المؤسسة التعليمية إلى منظمة متعلمة، وهذا هو لُبُّ اهتمام الدراسة الحالية. وبدراسة جميع ما سبق، وبالتّمعّن في الظروف الداعمة للتعلم التنظيمي والمواتية لتطبيق المنظمة المتعلمة، والمعيقة لها، ومن خلال ملاحظة البيئة المتغيرة وحتمية تكيف المدرسة معها؛ اتجهت البوصلة نحو الثقافة المدرسية التعاونية كدعامة متينة للتعلم التنظيمي الذي ييسر الارتقاء بالمدرسة التقليدية للمنظمة المتعلمة.

ثالثًا: الثقافة المدرسية التعاونيةSchool Cooperative Culture

تولي السياسات التربوية إهتمامًا جليًا للإصلاح المدرسي، وعلى الرغم من ذلك تُلاحظ استجابة بطيئة ونسبية للتغيير، وقد اتجهت محاولات الإصلاح قديمًا لتغيير الهياكل وزيادة

المساءلة، وتعزيز معايير المناهج، واختبار أداء الطلاب، واستخدام أساليب التعزيز والحوافز، لكن تلك الحلول كانت تؤثر بممارسات المنظمة على المدى القصير، ولم تسعف المنظمات لمنافسة وتلبية التوقعات والدوافع والقيم الثقافية. مما لفت الأنظار إلى وجوب تعزيز نظام مشترك من المعايير والقيم والتقاليد لتحسين الأداء، وذلك ما يُشار إليه بالثقافة المدرسية، تلك التي تمثل دورًا مركزيًا في الأداء المدرسي، حيث أن الأفراد يعملون بفعالية أكبر عندما يتمسكون بشغف بمجموعة من القيم الأساسية المشتركة والمعايير المركزية والتقاليد ذات المغزى (Peterson & Deal, 2011; Taylor, 2011).

وأشار فولان (Fullan, 2011) في كتابه الأسرار الستة للتغيير الموجه إلى القادة إلى ستة أسرار لنجاح التغيير المدرسي، وأوصى من خلالها بمحبة الموظفين والتركيز على خصائص الفرد واحتياجاته، وربط المعلمين بهدف مشترك يعزز التفاعل الهادف بين الأقران، وتطوير القدرات وتوظيف استراتيجيات فعالة لإدارة مهارات التغيير والتحسين المدرسي، والتعلّم المستمر ومتابعة التطوير المهني للمعلمين بما يحقق النمو والتطور، والالتزام بقواعد الشفافية ومتابعة البيانات باستمرار وتحديد الممارسات الميسرة أو المعيقة للتطور، وتيسير تعلم أفراد النظام بشكل مستمر، ويعتمد التعلم المستمر على تطوير العديد من القادة في المدرسة من أجل تعزيز الاستمرارية، وعلى ثقة وقدرة المدرسة على مواجهة التعقيد والانفتاح.

وأشارت عبد الوهاب (2015) إلى الثقافة المدرسية كوسيط أساسي لتيسير عمليات الإصلاح المدرسي، حيث أنها تؤثر على مدى تقبل الأفراد للرؤى الجديدة، وعلى طبيعة التفاعلات الاجتماعية الناتجة، والقيم الاجتماعية المشتركة، وقدرة الأفراد على التعلم والإبداع والابتكار؛ لذا فإن نجاح الإصلاح المدرسي يتطلب تخطيط جيد، ومنهجية علمية تساعد على تشخيص واقع الثقافة المدرسية وتعديلها؛ لأن بناء فرق العمل يتطلب بيئة مدرسية ذات طابع إنساني اجتماعي، والثقافة المدرسية هي المنوطة بدعم تلك المقومات.

تعاني بعض المدارس من تأرجحٍ بين الثقافات الركيكة نتيجةً لغياب القيادة، مما يؤدي إلى تدهور مخرجاتها، وتزدهر مدارس أخرى نتيجةً لثقافتها القوية التي يدعمها القادة الذين يعززون القيم الإيجابية، لذا توجب على القادة تشكيل الثقافات الإيجابية وتعزيزها، لتمكين المعلمين من توظيف أفضل إمكانياتهم بشغف والتزام وتصميم لإحداث التغيير (Peterson & Deal, 2011). وتشير توجهات الخبراء في هذا المجال إلى ضرورة وضع رؤية لثقافة المدرسة، بمشاركة جميع الأفراد، ويعتمد نجاح المدير ببناء ثقافة مدرسية قوية على قدرته التكيفية مع الرؤية في ظل تطور التحديات (Senge, 1990).

عرّف شين (Schein،1985) الثقافة بأنها مجموع ما تعلمته مجموعة معينة كمجموعة واحدة، وعادةً ما يتم تجسيد هذا التعلم في مجموعة من الافتراضات والقيم والمعايير الأساسية والممارسات المشتركة، التي تصبح على شكل مسلمات كامنة غير واعية. وعرفتها الجهوية

(2009) بأنها النسيج الكلي المعقد من الأفكار والمعتقدات والعادات والاتجاهات والقيم. وعرفتها علي وبن قفة (2018) بأنها جميع ما ينتج عن تفاعل الأفراد مع تغيرات الواقع، من عادات وقيم ومعتقدات ومُثُل واتجاهات ومعارف واهتمامات وأفكار يتفق عليها المجتمع وتؤثر على فهم المواقف المشتركة، مما ييسر استجابة الأفراد لها.

وقد اتفقت التعريفات السابقة على أبعاد ثابتة للثقافة، وهي: المعتقدات والعادات والقيم والاتجاهات والأفكار الناتجة عن تفاعل الأفراد والمؤثرة على سلوكهم وقراراتهم.

وتعد الثقافة ظاهرة ديناميكية، وخلفية هيكلية تؤثر على الأفكار والسلوك، ويتم إعادة تمثيلها من خلال التفاعل المستمر مع الآخرين، مؤديةً للاستقرار بحيث تصبح طريقة الإدراك والشعور والتصرف التي يتعلمها الأفراد من خلال التجارب الاجتماعية، وطريقة للحفاظ على النظام الاجتماعي. مما يسهل التنبؤ بالسلوك الاجتماعي من خلالها، وبهذا تمثل أساس النظام الاجتماعي. ويتم تكوين ثقافة المنظمة وتطورها وتعزيزها وتغييرها بواسطة قادة المنظمة، وتوظف تلك الثقافة للحفاظ على الاستقرار وتوفير الهياكل والمعاني للأفراد. هذه العملية الديناميكية لإنشاء الثقافة وإدارتها هي جوهر القيادة .وحتى ينجح القادة في ذلك يتوجب عليهم الوعي بعناصر الثقافة، وتسريع عمليات التطور ببرامج تغيير الثقافة (Schein, 2010).

عرف شين (Schein،2011) ثقافة المنظمة Organization Culture بأنها كل المعتقدات والمشاعر والسلوكيات والرموز والفلسفات والافتراضات والتوقعات والمواقف والمعايير

والقيم المشتركة التي تميز المنظمة. وعرفها هول وهورد (Hall & Hord, 2015) بأنها مجموعة المعايير والمعتقدات والقيم وعادات التفكير وأنماط السلوك المشتركة بين أعضاء المنظمة التي تؤثر على كيفية عمل المدرسة وعلى تحقيق الأهداف. ووصفها واريك (Warrick, 2017) بأنها البيئة التي يعمل فيها الناس وتؤثر على طريقة تفكيرهم وتصرفاتهم وتجربتهم في العمل. وعرفها أرديتي وآخرون (Arditi et.al, 2017) بأنها مجموعة الافتراضات المشتركة التي تعلمتها مجموعة عن طريق حل مشكلات التكيف الخارجي والتكامل الداخلي، ويتم تعليمها للأفراد الجدد باعتبارها الطريقة الصحيحة للإدراك والتفكير والشعور.

يلاحظ أن التعريفات السابقة تتفق على أبعاد مشتركة، وتتمحور حول المعتقدات وأنماط السلوك المشتركة الناتجة عن تفاعل الأفراد فيما بينهم ومع البيئة، والمنعكسة على السلوك والقرار. وتعرف الباحثة الثقافة التنظيمية بأنها المعتقدات وأنماط التفكير ونماذج السلوك التي يكونها أفراد المنظمة نتيجة تفاعلهم المستمر مع البيئة الداخلية والخارجية، وتنعكس على مواقفهم وعلاقاتهم وقراراتهم.

وأشارت عبد الوهاب (2015) إلى أن مفهوم الثقافة المدرسية School Culture ينبع من مفهوم الثقافة التنظيمية Organizational Culture، وعرفتها بأنها منظومة القيم والمعايير التي تتبناها المدرسة كمنظومة تربوية تحكم العلاقات القائمة بين أطراف المجتمع المدرسي، إضافة إلى الفلسفة التي تتحكم بسياستها نحو الأفراد، والممارسات التي تحقق إنجاز المهام، والافتراضات

والمعتقدات التي يشترك ويسلم بها أعضاء المدرسة، وتتحكم تلك الأمور مجتمعة في اتجاهات المدرسة نحو الإصلاح.

وعرفها بسوندر (Psunder, 2009) بأنها مجموعة المعتقدات والقيم الأساسية السائدة التي توجه إلى فهم الأحداث في البيئة المدرسية وردود الفعل المناسبة لها، وتحدد معنى التعلم والقيم والأهداف، وتشكل مبادئ توجه المعلمين، ويعطي أفراد النظام المدرسي من خلالها معنى إلى البيئة والأنشطة المدرسية.

وعرفها تايلور (Taylor،2011) بأنها كل ما يشكل أفكار أفراد المجتمع المدرسي ويتحكم بسلوكهم، من معتقدات وأنماط وأعراف وقيم ومعتقدات وتقاليد، وتتكون من المعاني الاجتماعية المستقرة والضمنية التي تشكل المعتقدات والسلوك بمرور الوقت، وتنتقل من خلال اللغة الرمزية والعمل التعبيري.

وعرفها لويس وآخرون (Lewis et al, 2016) بأنها المعتقدات والمواقف التي تؤثر على عمل الأفراد، ويمكن استخدامها كأداة للتأثير والقيادة والتنسيق، بما يؤثر على تحصيل الطلاب.

وعرفها أحمد (2017) بأنها القيم والمعايير والمعتقدات والتوقعات التنظيمية، التي يتبناها الأفراد في المدرسة، وتؤثر على أنماط سلوكهم ومواقفهم، وتعكس سلوكيات الزمالة والتعاون والمسؤولية المشتركة. وعرفتها علي وبن قفة (2018) بأنها محصلة مجموعة من المتغيرات الداخلية والخارجية للمدرسة، التي تتفاعل وتتداخل مؤدية لتوليد ثقافة يتبناها الأفراد.

يلاحظ مما سبق رؤية الثقافة المدرسية من مناظير مختلفة، يسلط كل منها الضوء على تفاصيل هامة في الثقافة المدرسية. وتعرفها الباحثة بأنها نسيج المعتقدات والقيم والأفكار والعادات التي تكونت في البيئة المدرسية بفعل عوامل داخلية وخارجية، وأصبحت الموجه لاتجاهات وسلوك وممارسات وقرارات أفراد النظام المدرسي، مما جعلها أداة للتغيير المدرسي.

حدد الباحثون عدة عناصر تسهم في إنشاء وتطوير الثقافة، ولا يمثل أي منها منفردًا جوهر الثقافة التنظيمية، إلا أن اجتماعها يعكس ويعطي معنى لمفهوم الثقافة التنظيمية. وقد أشار بيترسون وديل (Peterson & Deal, 2002) وشين (Schein, 2010) ولونينبيرغ (Lunenburg, 2011) والخلايلة وهمشري (2015) إلى عدة عناصر، وتتلخص كالتالي:

- **الأنماط السلوكية المنتظمة:** وتتمثل بالسلوكيات التي تظهر عند تفاعل أعضاء المنظمة.
- **الأعراف:** أنماط السلوك الذي تقره المنظمة تبعًا لمعايير السلوك التي تطورها مجموعات العمل.
- **الفلسفة:** المبادئ الأيديولوجية التي توجه تصرفات أفراد المنظمة تجاه بعضهم وتجاه الآخرين.
- **المناخ:** الشعور العام في المنظمة، الذي ينقل طريقة تفاعل أفراد المنظمة مع بعضهم ومع البيئة.
- **القواعد:** التعليمات الملزمة التي تحدد ما يجب القيام به، وكيفية القيام به.
- **الأبطال أو الرموز:** الأفراد الذين تعكس سلوكياتهم فلسفة المنظمة، ويعتبرون نماذج يحتذى بها.
- **المهارات المضمنة:** الكفاءات التي يظهرها أفراد المجموعة في إنجاز المهام، والقدرة على الابتكار.

- **النماذج الذهنية:** الأطر المعرفية المشتركة التي توجه التصورات والفكر واللغة من قبل الأفراد.
- **شبكات الاتصال:** وتتمثل بالأفراد الذين ينقلون المعلومات والبيانات في المنظمة.
- **العناصر المادية:** مكونات البيئة المادية التي تشكل مثيرات حسية للأفراد وتؤثر في عملهم.
- **القيم المهيمنة:** وهي المعتقدات والمعايير التي توجه سلوك أفراد المنظمة.

ويعد فهم ثقافة المدرسة أمرًا أساسيًا لنمو وتطور المدرسة؛ ذلك لضرورة تكيّف المدرسة مع البيئة المتغيرة، وتوليد معاني واستراتيجيات تسهل إدارة التغيير، ويبدأ تحقيق ذلك عندما تبدأ المدارس في تحسين جودة تفكيرها وتطوير قدرتها على بناء الرؤية المشتركة، والاستفسار المستمر، والتطوير التنظيمي، وتبني روح الفريق (Fullan, 2011; Taylor, 2011; Senge, 2006). ويعتبر الإتقان الشخصي والتعلم الجماعي والرؤية المشتركة أفضل الممارسات لتشكيل الثقافة المدرسية (Hall & Hord، 2015).

ومما سبق تظهر أهمية الفهم الثقافي لجميع أفراد المنظمة عمومًا، والمديرين على وجه الخصوص، ذلك لضرورة تيقظهم وانتباههم لعناصر الثقافة غير فعالة، وإدراك العناصر الوظيفية المخلّة بالثقافة المرجوة، وإدارة التطور الثقافي والتغيير بطريقة تمكن المجموعة من البقاء في بيئة متغيرة؛ لأن المدير الذي لا يدرك الثقافة المدرسية المحيطة به والتي يشكل جزءًا منها، قد يفقد البوصلة ويحيد عن تحقيق الأهداف.

حدد شين (Schein, 2010) ثلاثة مستويات لتسهيل تحليل وفهم الثقافة المدرسية، وقد اعتمد درجة ظهور الظاهرة الثقافية للمراقب كمعيار للتصنيف، وتراوحت المستويات من المظاهر العلنية الملموسة إلى الافتراضات الأساسية الراسخة بعمق التي اعتبرها جوهر الثقافة. المستوى الأول هو الرموز الثقافية، ويتمثل بالمظاهر التي تعطي معلومات عن ثقافة المدرسة من سلوكيات وعمليات وهياكل ملموسة، وتمثل أكثر أجزاء ثقافة المدرسة ظهورًا، وتُلاحظ بسهولة لكن يصعب تفسيرها. أما المستوى الثاني فهو القيم والأعراف، وتعكس أنماط السلوك؛ مثل التعاون، المشاركة، العمل ضمن طواقم، وتبعًا لخبراء المنظمات يجب أن يتم النظر بعمق لجوهر الثقافة؛ فأحيانا تتبنى المدرسة قيمًا دون ممارستها. أما المستوى الثالث فهو الافتراضات الراسخة، وهي المعتقدات التي تؤثر على تحديد السلوك والإدراك والفكر والشعور والرؤى المشتركة والمتصلة بوظيفة المدرسة وفلسفة التعليم والعلاقات. ويكمن جوهر الثقافة في نمط الافتراضات الأساسية، ونتيجة لفهمها يمكن فهم المستويات السطحية والتعامل معها بشكل مناسب.

ولإحداث التغيير الثقافي يجب إجراء التشخيص الثقافي أولًا، وهو الذي عرفه كروس ولويس(Kruse & Louis, 2008) بأنه عملية دورية لجمع وتحليل المعلومات المنطوية على أحداث متعددة، وفهمها بعمق. ويتوجب على المديرين إدراك حقيقة أنهم لا يستطيعون فرض التغيير دون تغيير أنفسهم. ويحدث التغيير على عدة مراحل، وتستخدم كل مرحلة مصادر بيانات جديدة ودائرة متزايدة باستمرار من المراجع للكشف عن مفاهيم جديدة حول كيفية عمل المدرسة

وأين تتركز العوائق أمام التحسين والتغيير، وتسمى تلك المراحل الترطيب، الغسل، الشطف، والتكرار، وتتمثل بما يلي:

- الترطيب **Wet**: تتطلب المرحلة البدء في مراجعة الظواهر والأحداث دون إجراء تغيير، والهدف من هذه المرحلة هو تكوين تشخيص أولي لعمل المدرسة، وتشمل: جس النبض الثقافي، والتنقل، وجمع البيانات.

- الغسل **Wash**: يتم خلال هذه المرحلة الكشف عن مشكلات ومشاعر إضافية. وتشمل: الاستفسار التقديري وتحليل مجال القوة واستطلاعات الرأي للمعلمين والطلاب وأولياء الأمور وأفراد المجتمع المدرسي وتحليل SWOT الذي يهدف إلى تحديد نقاط القوة والضعف والفرص والمهددات (Strenghts, Weaknesses, Opportunities, and Threats) ، وفي نهاية المرحلة يجب صياغة بيانات توفر فهمًا شاملًا للمدرسة.

- **الشطف Rinse**: تتمثل في تطوير فريق العمل، وتركز على إنشاء معانٍ مشتركة حول القيم والأهداف المهمة للمدرسة، تتضمن التركيز على التحليل والتفكير في إطار المجموعة، ويهدف تحليل البيانات لتطوير فهم أعمق لكيفية عمل المدرسة في الماضي والتركيز على المستقبل.

- **التكرار Repeat**: وهو مرحلة مستمرة بما يتضمن الحفاظ على جهود تشخيص الثقافة واستخدامها لرصد كيفية تغيير المدرسة والطرق التي تؤثر بها تلك التغييرات على الأفراد.

تتيح العمليات السابقة لمديري المدارس فرص اتخاذ أفضل الخيارات لدعم الثقافة وتعزيزها، وتيسر لهم إنشاء وتعزيز ثقافات إيجابية قوية. ولا يعتبر تشخيص ثقافة المدرسة مجرد خطوة لتغييرها وتحسينها، بل جزءًا من عمليات الإصلاح؛ لارتباط عمليات التشخيص الفعالة بتطوير المجتمع المهني والتعلم التنظيمي والثقة، وعندما يشارك الأفراد بعمليات التشخيص، فإنهم يتعلمون معًا، وعندما ينخرطون في التفسير والتحليل يصبحون مولدين ومستخدمين للمعرفة، وعندما يشاركون في صنع معرفة مشتركة، تكون المدرسة في طريقها لتصبح منظمة متعلمة Kruse (& Louis, 2008).

وقد تحدث مقاومة التغيير الثقافي لمجموعة من الأسباب السياسية أو النفسية؛ من الناحية السياسية، قد يهدد التغيير الثقافي القيم والأعراف التي يفضلها قادة الرأي في المدرسة، أو يعطل تخصيص الموارد. ومن الناحية النفسية، يميل الأفراد إلى الاحتفاظ بهوية مستقرة تحول دون تبنيهم طرق تفكير جديدة، وقد يشكل التغيير مصدر قلق لهم بشأن قدرتهم على التكيف وتعلم الجديد، وقد يجلبون معهم ذكريات سلبية مع تدخلات التغيير السابقة (Dickerson, 2011).

ويمكن للقادة التعليميين استخدام الثقافة المدرسية كأداة للتأثير والقيادة من خلال التنسيق بين الموظفين، مما يؤثر بشكل مباشر على تحصيل الطلاب، ولا يقتصر ذلك على الفهم العميق للثقافة الحالية وقيمها الأساسية ومراحل تطورها، بل كذلك فهم السياق البيئي، وتحديد نوع ومدى التغيير المرغوب، وتوفير الموارد والهياكل اللازمة لدعم الثقافة المرغوبة. وبالرغم من أن للإدارة

المدرسية دور محوري في تعديل الثقافات، إلا أنها لا تنجح بالقيام بذلك بشكل مستقل، بل بتفاعل جميع الأفراد في المدرسة(Dickerson, 2011).

صنف فولان وهارجريفز (Fullan & Hargreaves،2000) الثقافة المدرسية إلى الثقافة التقليدية وثقافة العلاقات الجيدة؛ وتُعنى الثقافة التقليدية بالأهداف التعليمية والتوقعات والإنتاجية والإنجاز المدرسي وعادات العمل والإنضباط، وتتميز في النهج القائم على المحتوى والتلقين والتعليم البنكي، وفي ظل هذه الظروف يغيب التعاون والمشاركة وتهمش الأصالة والتفكير النقدي والابتكار وتسيطر التنافسية السلبية، ويحفز ذلك كله التوتر بين العاملين. في حين تؤكد ثقافة العلاقات الجيدة على العلاقات الاجتماعية والشعور بالأمان لجميع الأفراد، مما يعزز التعاون والمساعدة والتسامح.

وفي تصنيف آخر، صنفت الزايدي (2011) الثقافة المدرسية إلى الثقافة المدرسية الإيجابية، والثقافة المدرسية السلبية. تُعنى الثقافة المدرسية الإيجابية في تحفيز المعلمين، وزيادة دافعيتهم من خلال إتاحة الفرص للتعاون في حل المشكلات، والمشاركة في صنع القرار، وتبادل الخبرات وتحسين العلاقات الإنسانية في سبيل تعزيز التعليم وتحقيق التكيف الفعال مع المتغيرات الداخلية والخارجية من خلال التحسين المستمر. وتُشيع الثقافة المدرسية السلبية الإحساس بالإحباط واللامبالاة وغياب التعاون، مما يؤدي إلى الإبطاء في الإنجاز، وتبني القيم السلبية والنقد غير البناء، واقتناع المعلمون بأنهم يقدمون أفضل ما لديهم. وترى الزايدي أن مبادرات

الإصلاح المدرسي يجب أن تبدأ من الثقافة المدرسية، باعتبارها عاملًا حاسمًا لتحقيق الفاعلية التعليمية، ودعم الارتقاء بجودة المخرجات. وتؤكد الزايدي أن الثقافة المدرسية الإيجابية الجيدة تؤثر إيجابًا على تطوير الأداء المدرسي، وأن الثقافة المدرسية السلبية تشكل معيقًا لمعظم محاولات الإصلاح.

ويتعلق تعزيز الثقافة المدرسية الجيدة بمجموعة من الظروف المدرسية تتمحور حول الوقت المتاح للمعلمين المشاركة في أنشطة التطوير المهني، وجودة التعاون بين المعلمين، وإمكانية استخدام الموارد، ودعم المشرفين وذوي الخبرة، والثقة وتوجيه الخبراء وقادة المدرسة، ومشاعر الاستقرار والأمان. ويلعب مديرو المدارس كوكلاء تغيير دورًا محوريًا في إنشاء واستدامة الثقافة المدرسية الفعالة؛ وذلك بتهيئة الظروف الداعمة والهياكل التنظيمية، وتوجيه الممارسات بأطر تعاونية لتطوير رؤى مشتركة، وتنمية أواصر التعاون، والانخراط في تخطيط هادف، وتعزيز البحث التأملي المتعلق بممارسات التدريس وتقييمها. وتوفر الثقافة المدرسية الجيدة بيئة تتيح للمعلمين فحص الممارسات التعليمية بشكل تعاوني نشط ومشاركتها، وتطوير معرفة جديدة بشكل منتظم على المدى الطويل (Schipper et.al, 2020).

وقد أثار جميع ما سبق التفكير حول الثقافة المدرسية الملائمة لتعزيز التعلم التنظيمي، والارتقاء بالمدرسة لتصبح منظمة متعلمة، وفي إشارة من فولان وهارجريفز (Fullan، 1992 & Hargreaves) وشاكنوفام (Shakenovam, 2017) وثايرس في مقابلة مع فولان

(Thiers, 2017) تم تشخيص **الثقافة المدرسية التعاونية School Cooperative Culture** كأرض خصبة لتنمية العلاقات ورعاية الجهود مجتمعة ضمن أطر من القيم لتحقيق الإصلاح المدرسي.

أشار الباحثون إلى أن الثقافة المدرسية التعاونية تشكل بيئة تنظيمية تحدد العوامل الرئيسية التي تؤثر على تعاون المعلمين والتفاعل بينهم، وتتضمن تبادل الأفكار بين الأفراد في الأنشطة اليومية، وتظهر في الممارسات والأحداث التنظيمية، وأثناء تشارك المعرفة وتبادل الخبرات وتحليل ممارسات التدريس، في أطر من الثقة والانفتاح والدعم، ولا تقتصر على إنجاز مهمة واحدة أو المشاركة في الاجتماعات التنظيمية الرسمية بل تشكل نهج يومي مستمر في جميع الممارسات والأحداث.

عرفه تايلور (Taylor، 2011) التعاون بأنه أسلوب تفاعلي لمشاركة مجموعة من الأفراد بشكل طوعي بتحديد الهدف، واتخاذ القرار، وتحمل المسؤولية عن النتائج. وعرفه في الإطار المدرسي بأنه مستوى التفاعل والعمل الجماعي بين المعلمين ومديري المدارس، ويعتمد على مدى قدرتهم على تحديد التحديات والفرص والأولويات كفريق، ويتمثل دور المدير في المشاركة كمتعلّم ورائد في ضمان تكريس قوى رأس المال البشري والاجتماعي المشترك بطريقة هادفة ومستمرة.

وعرفه زمرديان (Zomorrodian, 2011) بأنه الاعتماد المتبادل والحاجة الفطرية إلى تجميع نقاط القوة لبناء القدرات، واجتماع عقول جميع الأفراد لتحقيق ما هو مهم للمنظمة في

الوقت الحاضر والمستقبل. وينطوي التعاون على التوازن بين الاحتياجات الفردية والاحتياجات التنظيمية، وإشراك واحترام مدخلات جميع الأعضاء ضمن الهياكل التنظيمية المعقدة، بما يؤدي إلى المشاركة والالتزام.

وعرفه برونستين (Bronstein, 2013) بأنه نمط تفاعل بين الأفراد المنخرطين في صنع القرار المشترك أثناء عملهم نحو هدف مشترك، ويشترك الأفراد بالقيم والموارد الشخصية والمهنية والمساءلة عن النتائج، ويركزون على التفكير الجماعي حول رؤية مشتركة، ولكل عضو في المجموعة دور محدد لتعزيز أهدافه الشاملة من خلال المشاركة في المجموعة.

وعرفه شاكنوفام (Shakenovam, 2017) بأنه القيم المشتركة خلال تعلم وعمل المدرسين والمؤثرة على ممارسات التدريس وإنجازات الطلاب، ويستند إلى العلاقات الجماعية بين المعلمين، ويؤدي إلى اتخاذ قرارات مشتركة حول الأهداف والممارسات مما يلعب دورًا محوريًا في التحسين المدرسي.

تنوعت التعريفات بين اعتبار التعاون قيمة، أو نمط تفاعل، أو حاجة فطرية، أو جزء من العلاقات الاجتماعية، إلا أنها جميعًا تمحورت حول مشاركة الموارد المتاحة باختلاف أنواعها لتحقيق هدف مشترك. وتعرفه الباحثة بأنه قيمة شخصية يمكن تعزيزها في بيئة العمل بتوفير الظروف الهيكلية المناسبة، بهدف توجيه جميع القدرات والمواهب لإنجاز العمل وتحقيق الأهداف بكفاءة عالية.

وفي مجال التعليم، يأتي التعاون على عدة أشكال: تعاون المعلمين في الممارسات التعليمية على صورة التدريس مع الأقران أو التدريس الجماعي، والتعلم التعاوني للمعلمين أنفسهم، والبحث التعاوني، وتطوير المناهج التعاونية، ومهما كان شكله فإنه يتضمن تحديد الأهداف ومشاركة المسؤوليات مع الزملاء، والعمل لتحقيق أكثر مما يمكن للفرد تحقيقه بمفرده (Barfield, 2016).

تشير الدراسات الحديثة إلى تعاون المعلمين كأداة للتحسين المدرسي؛ وإلى أثره الإيجابي على الجودة التعليمية، ومهارات المعلمين وتحسين تعلم الطلاب، وتعزيز النمو الأكاديمي ورفع التحصيل، وتحسين السلوك، والحد من التسرب، وتحويل الطلاب بالنمذجة إلى متعاونين بارعين. ولتعاون المعلمين أثر إيجابي على المعلمين أنفسهم، حيث يؤدي لتحسين تعلم المعلم من خلال التعاون مع الزملاء، وتبادل الأفكار والخبرة والموارد، والدعم وتقديم الملاحظات للتأمل بالممارسات نحو التدريس. إضافة إلى وجود علاقة إيجابية بين تعاون المعلم وإحساسه بالفعالية وتحسين الممارسات التعليمية، مما يؤدي إلى زيادة الدافعية والرضا وتعزيز المسؤولية والكفاءة (Ostovar & Sheikhahmadi, 2016; Vangrieken et.al, 2015; Randalla, lee & Woodlanda, 2013; Bronstein, 2013; Shakenovam, 2017).

وأكد هارجريفز (Hargreaves, 1994) الأثر الإيجابي للتعاون، المتمثل في زيادة فعالية المعلم، والتطور المهني وإتاحة فرص التعلم المستمر، والمسؤولية المشتركة، والتفكير التعاوني، وتقليل العبء الزائد. وأشار من ناحية أخرى إلى أن تعاون المعلمين قد يحمل أثرًا سلبيًا في بعض

الأحيان؛ يتمثل في تمحور طاقات المعلمين حول التفكير الجماعي مما يحد من الإبداع الفردي، أيضًا عندما يتم التحكم إداريًا في التعاون، مما يؤدي إلى انخفاض الدافعية والكفاءة، والشعور بفقدان الاستقلالية. وأشار فولان (Thiers، 2017) إلى أن جوهر التغيير يكمن في الدافع الجوهري المتعلق بالهدف والقدرة على العمل مع الآخرين والحفاظ على الاستقلالية الذاتية. واعتبر أفضل طريقة لتحقيق ذلك هي تحقيق التوازن بين التعاون والتحكم الذاتي، لتحديد ضوابط وتوازنات قوية بين درجة حرية الفرد وتفاعله مع المجموعة.

وبينت الدراسات أن تقاسم أعضاء الفريق أهدافًا تعاونية، يؤدي إلى انخراطهم في تبادل المعلومات بعمق وشمولية، وكلما زاد إدراك أعضاء الفريق للعلاقات التعاونية زادت قدرتهم على تبادل المعلومات ونقاش الاختلاف في الرأي، مما يؤدي إلى مستويات أعلى من التعاون. وعندما يتبنى فريق إدارة المدرسة المعايير التعاونية، يعكس سلوكيات رئيسية في الثقافة المدرسية التعاونية، وبمجرد تبادل معايير التعاون بين المعلمين، تظهر ثقافة التعاون كدليل للسلوك الفردي والجماعي. وتتضمن الثقافة المدرسية التعاونية سعي الفريق للبحث عن طرق لتحقيق الأهداف معًا (Lu & Hallinger, 2018; Demir, 2008). وتكون الرغبة في التعاون بدافع الانتماء أكثر من دافع القوة لأنها توجه إلى العمل ضمن أهداف بعيدة المدى (Wolff & Keith, 2019).

عرف هارجريفز (Hargreaves, 1994) الثقافة المدرسية التعاونية بأنها الثقافة التي تنظّم تلقائيًا وطوعيًا من قبل المعلمين أنفسهم وتدعم من قبل الإدارة المدرسية، كونها موجهة نحو

التنمية، وتحدث في أي وقت وأي مكان، وتحمل نتائج غير متوقعة مسبقًا. واتفق ديمير (Demir, 2008) مشيرًا إلى أنها الثقافة التي تظهر في المدارس التي تكون فيها علاقات العمل تلقائية وطوعية وتطورية وموجهة نحو التنمية، ويشارك جميع أفرادها الهدف والرؤية، ويتفقون على معايير الزمالة والتطوير المهني والنجاح.

وقدمها فولان (Fullan, 1996) على أنها الثقافة التي تتبناها المدرسة التي تعمل على تطوير المعلمين من خلال الدعم المتبادل والعمل المشترك والاتفاق الواسع على القيم التعليمية.

وعبر عنها جراهام وساليس وآخرون (Graham, 2018; Sales Ciges et.al,2016) بمفهوم ثقافة الأقران، وعرفها بأنها الثقافة التي تعزز العلاقة بين الأفراد داخل مجتمع التعلم، وتشير إلى مشاركة المعرفة والتفاعل والتعاون والمساعدة على تحقيق أهدافهم .

وعرفها محمد (2017) بأنها القيم والمعايير والمعتقدات والتوقعات التنظيمية، التي يتبناها الأفراد في المدرسة، وتؤثر على أنماط سلوكهم ومواقفهم، وتعكس سلوكيات الزمالة والتعاون والمسؤولية المشتركة نحو تحقيق الأهداف المدرسية والنمو المهني.

ويتضح مما سبق الإجماع على أساسيات الثقافة المدرسية التعاونية، وهي: الهدف المشترك، والرؤية المشتركة، والمسؤولية المشتركة، والطوعية. وتعرف الباحثة الثقافة التعاونية بأنها معتقدات فريق العمل وسلوكياته المنسجمة تجاه الأهداف المشتركة، وممارسات التدريس، وقضايا الطلبة.

درس هارجريفز (Hargreaves, 1994) الثقافات التعاونية من منظور العلاقة بين المعلم وزملائه، واقترح خمسة أشكال من الثقافة المدرسية التعاونية، ولكلٍ منها سماته وخصائصه ومميزاته، وهي:

- **العزلة Isolation:** انتقدها الكثير من الباحثين باعتبارها ممارسة سلبية، وبالرغم من ذلك فإنها قد تحمل آثار إيجابية في بعض الحالات. فقد يخطط بعض المعلمين بشكل أفضل بمفردهم من التخطيط ضمن مجموعات. وصنف هارجريفز العزلة إلى ثلاثة أنواع، وهي: العزلة المقيدة، حيث يعمل المعلمون بشكل فردي بسبب بعض الظروف الهيكلية. والعزلة الاستراتيجية حيث يتخذ المعلمون قرارًا للعمل بمفردهم بدوافع ذاتية. والعزلة الإختيارية وتعني تنقل المعلم بين العمل بشكل تعاوني أو منفردًا تبعًا للغاية والهدف.

- **الزمالة المصطنعة Contrived Collegiality:** وهي الشكل الذي يتناقض مع الثقافة التعاونية؛ بحيث يكون التعاون منظمًا إداريًا، وإلزاميًا، وموجهًا نحو التنفيذ، وثابتًا في الزمان والمكان، ويمكن التنبؤ بنتائجه.

- **البلقنة Balkanization:** ويرتبط هذا الشكل باستقلالية دول البلقان، وتعكس هذه الثقافة الشكل الذي يرتبط بمجموعات مستقلة من المعلمين داخل المدرسة، تتنافس فيما بينها، وفي هذا النوع من الثقافة المدرسية تنجح بعض المجموعات وتفشل أخرى. وتتحدد ثقافة البلقنة بالسمات التالية: نفاذية منخفضة؛ مما يعني وجود مجموعات فرعية منفصلة عن بعضها بحدود واضحة، والتعريف

الشخصي لقسم أو مرحلة معينة، والديمومة الطويلة للمجموعات الفرعية، والسلطة السياسية التي تشير لتوزيع الموارد وتعزيزها باستخدام القوة والإجبار.

- **الفسيفساء المتحركة Moving Mosaic**: ويرتبط هذا الشكل بمرونة تحريك الفسيفساء والإبداع في تكوينها، ويتسم بالمرونة والإبداع والمخاطرة والتطوير المهني المستمر، في جو من العلاقات الجيدة والإحترام وتعزيز المناقشة المفتوحة وحل المشكلات. وفي ثقافة الفسيفساء المتحركة تظهر حدود إدارية مرنة، تتيح للمعلمين إمكانية الانتماء إلى أكثر من مجموعة فرعية، مما ييسر لهم التعلم من زملائهم في الأقسام المختلفة، ويتم اختيار رؤساء الأقسام من قبل المعلمين أنفسهم عن طريق الانتخاب ولفترات قصيرة.

- **الثقافة التعاونية Collaborative Culture**: وتتميز عن جميع الأشكال السابقة بإمكانية تنظيمها تلقائيًا من قبل المعلمين أنفسهم ويمكن أن يعززها قطاع الإدارة، وهي طوعية وتحدث دون توتر إداري كونها موجهة نحو التنمية، وهي غير محددة بالزمان والمكان، ويمكن أن تأتي بنتائج غير متوقعة مسبقًا.

وأشارت نتائج البحوث إلى أن تبني ثقافة مدرسية تعاونية يعزز إنجاز الطلاب؛ حيث أن المدارس التي تتبناها تسهل تطوير المعلم من خلال الدعم المتبادل والعمل المشترك، والاتفاق الواسع على القيم التعليمية وبهذا يمكن أن يؤدي تفاعل المعلمين إلى تكوين مجتمعات تعلم مهنية، وتفعيل تدريب الأقران، ومراقبة الأقران، وإرشاد الزوج، ومجموعات التعلم كاستراتيجيات

تعاونية بين المعلمين (Gruenert, 2005; Lewis et.al, 2016; Ostovar & Sheikh ahmadi, 2016; Dickerson, 2011).

وأشار هولينجر ولو (Lu & Hallinger, 2018) في هذا المجال إلى توفر توافقًا ثقافيًا بين المعلمين في المدارس ذات الثقافة التعاونية، مما يجعلهم يبتكرون طرقًا محسنة للعمل معًا لتحقيق الأهداف المشتركة، وهي أساس التحسين المدرسي الفعال. وأشار اندروس وآخرون (Andrews et.al, 2017) إلى أن تعاون المعلمين يؤدي إلى تحسين مناخ وثقافة بيئة التعلم داخل مجتمعات التعلم الخاصة بهم، مما يؤدي إلى الإصلاح المدرسي. واتفقت دراسة محمد (2017) حيث أكد تأثير الثقافة المدرسية على الإصلاح المدرسي، وأن الثقافة التعاونية تمثل النمط الثقافي الأكثر فعالية في هذا المجال، وعليه فإن تعزيزها متطلب جوهري للإصلاح المدرسي.

وأشارت الأدبيات المتعلقة بالإصلاح المدرسي إلى أن تشكيل الثقافة المدرسية التعاونية وتعزيزها يتطلب الكثير من الوقت والجهد، وتعيقه عدّة تحديات، منها:

- **الوقت:** يعتبر أقوى عوائق الإبتكار والتغيير، وقد حدد كولينسون وكوك (Collinson & Cook، 2013) عوائق أمام تعاون المعلم تتعلق بضيق الوقت، وهي: عدم وجود وقت كافٍ لمشاركة المعلمين في الأنشطة والإجراءات، الحمل الزائد والشعور بالإرهاق، وعدم وجود وقت كافٍ لتعلم

المعلمين، وقلة الوقت المتاح للمشاركات الإجتماعية والعاطفية مع الزملاء، وعدم وجود وقت معين لاجتماع الزملاء.

- **السياسات الدقيقة:** يمثل المعلمون والإدارة سياسات ووجهات نظر مختلفة، وأحيانًا يلزم المعلمون بالوفاء بمهام إدارية غير مرغوبة لهم، مما يمكن أن يتسبب في تراجع فعالية التعاون (Shakenova, 2017).

- **الثقافة:** أكد هارجريفز وفولان (1992) بأنه يجب تجنب ثلاثة أنواع من الثقافة التعاونية، وهي: الزمالة المصطنعة، حيث يقلل التحكم في التعاون إداريًا دافعية المعلمين نحو التعاون. وكذلك الثقافة البلقانية، حيث من الممكن أن تؤدي إلى صراع بين المجموعات والأفراد بسبب نقص التواصل والتفاعل بينهم. وأخيرًا الثقافة التي يعمل فيها المعلمون لفترة قصيرة وبدون قيم مشتركة.

أشارت البحوث إلى العديد من العوامل التي تلعب دورًا في دعم وتعزيز تعاون المعلمين، كالعوامل الشخصية والمهنية المتمثلة بالانفتاح، والتطوع، والمسؤولية، والدافعية، والتواصل، والجو الاجتماعي للفريق مدعومًا بالاحترام والأهداف المشتركة والقدرة على الاستماع والحوار، إضافةً إلى العوامل التنظيمية كجداول المعلمين، ومشاركة الموارد، وتوزيع المهام، والدعم الإداري (Shakenova, 2017).

وقد قسم برونستين(Bronstein, 2013) وشاكينوفا(Shakenova, 2017) كما ورد في كيلتشترمانز (Kelchtermans, 1996) تلك العوامل إلى مجالين رئيسيين، هما: الشروط الهيكلية وديناميات العلاقات الشخصية.

أولًا: الشروط الهيكلية Structural Conditions

تشير الشروط الهيكلية إلى عوامل البيئة المدرسية التي تُيسِّر تعاون المعلمين، وتتحدد بوجود هدف مشترك واضح ومفهوم لجميع المعلمين، وتوفُّر وقت رسميّ وغير رسميّ ومساحة ماديّة للِّقاء، إضافة لأساليب التدريس والإشراف المتَّبعة في المدرسة(Shakenova, 2017). وتعرفها الباحثة بأنها ظروف البيئة المدرسية التي توفرها الإدارة للمعلمين، وتتضمن إشراكهم بصياغة الأهداف المشتركة، وتطوير أساليب التدريس والإشراف لتحقيقها، إضافةً إلى توفير الوقت والمكان المناسبين لإتاحة الفرص للمعلمين لتبادل الآراء والخبرات ومناقشة الممارسات. وتتمثل الشروط الهيكلية بما يلي:

- **الأهداف المشتركة Common Goals:** وهي الأهداف التي تتحدد بشكل مشترك، ويتضمن ذلك الفهم الواضح للأهداف من قبل جميع المشاركين ومراقبة وتقييم تحقيقها، ويعد تحديد الأهداف المشتركة أمرًا حيويًا لأعضاء الفريق لتحقيق نتيجة جيدة. ولا يقتصر على المدرسة بحد ذاتها، بل يمكن تحديد أهدافًا مشتركة بين المدارس المختلفة لتحقيق التعاون بينها (Shakenova, 2017; Bronstein, 2013).

- **الوقت الرسمي للقاء Formal Time to Meet:** ويشمل جميع أشكال الاجتماعات التي تتيح للمدرسين فرص مناقشة التدريس والتعلم والتخطيط للدروس معًا وبحث أحداث الغرف الصفية، وبيانات ومشكلات الطلاب، بهدف تحسين الممارسات التربوية والتعليمية، ويمكن أن تكون منتظمة لتحقيق فعالية أكبر. ويرى هارجريفز (Hargreaves, 1994) أن الضغط على المعلمين فيما يتعلق بالجداول المدرسية يشكل تأثيرًا سلبيًا على تعاونهم، والتحكم الإداري في وقت تعاون المعلمين، يمكن أن يؤدي إلى الزمالة المصطنعة. وتؤثر اللقاءات غير الرسمية بشكل ملحوظ في تعزيز تعاون المعلمين، ووفقًا لكولينسون وكوك (Collinson & Cook, 2013) فإن الشكل الأفضل لجدولة أوقات اللقاء هو الدمج بين الأوقات الرسمية وغير الرسمية.

- **المساحة المادية للقاء Physical Space to Meet:** هي الأماكن التي يحدث فيها لقاء المعلمين مثل الغرف الصفية، غرف الاجتماعات، حيث أن توفر المساحة المادية للقاء يشجع التعاون داخل المدرسة. كما أن تعاون المعلمين الفعال، يتطلب أن يكونوا على مقربة من بعضهم؛ ليتمكنوا من التفاعل والتشارك (Shakenova, 2017; Bronstein, 2013).

- **المشاركة مع زميل خبير Share with A Colleague:** تعزز تطوير المعرفة والمهارات، حيث أن مهمة الزميل الخبير هي دعم المعلمين المبتدئين ومساعدتهم، وتحسين المهارات التعليمية، وإدارة الفصل الدراسي، ويحدث التطور من خلال الحصول على التغذية الراجعة من

الأشخاص ذوي الخبرة بما يعزز كفاءة وثقة المعلمين الأقل خبرة (Bronstein, 2013; Gumuseli & Eryilmaz, 2011).

- **مراقبة دروس الزملاء Observe Your Colleagues' Lessons:** هي حالة هيكلية تدعم تعاون المعلمين من خلال ملاحظة دروس الزملاء ومراقبة الممارسات الصفية، حيث يتعلمون من بعضهم ويضعون افتراضات مشتركة، ويبنون معتقدات ونقاط قوة مشتركة، ويكوّنون توقعات متبادلة لبناء مجتمع تعلم وثقافة تدريس تعاونية (Shakenova, 2017; Bronstein, 2013).

- **التكنولوجيا Technology:** يحصل المعلمون الذين يستخدمون أدوات تكنولوجية واستراتيجيات الاتصال على فرص أكبر للتعاون وبناء مجتمعات التعلم (Bronstein, 2013).

- **الشراكة مع مؤسسات التعليم العالي Partnership with Higher Education Institutions:** يشير برونستين (Bronstein, 2013) إلى أن هذه الشراكة تعزز الروح التعاونية في المدرسة. وتستهدف الدراسة الحالية مديري ومعلمي المدارس الثانوية كعينة للدراسة، وتتوقع الباحثة أن تلك المدارس تشكل شراكة مباشرة مع مؤسسات التعليم العالي؛ حيث أن مخرجاتها تعد مدخلات لمؤسسات التعليم العالي.

ثانيًا: ديناميات العلاقات الشخصية Interpersonal dynamics

تشير ديناميات العلاقات الشخصية إلى معتقدات المعلمين ومواقفهم، ويمكن تحديدها بامتلاك المعلم لمهارات الاتصال والتواصل الفعال، ومهارة الحوار والتَّفهُّم وتقبُّل آراء الآخرين

واحترامها، والمبادرة وتحمُّل المسؤولية، والمشاركة النَّشطة بالفعاليات وصنع القرار، والتفاعل مع الزملاء بثقة وانفتاح. وهي تعكس مبادرات المعلمين لتحقيق النجاح من خلال التفاعل مع الزملاء (Shakenova, 2017). وتعرّفها الباحثة بالدراسة الحالية بأنها معتقدات المعلمين الشخصية وسلوكياتهم نحو الزملاء، والتي تؤثر على قدرتهم على التعاون بفعالية. وتتمثل ديناميات العلاقات الشخصية تبعًا لبرونستين وشانكوفا بما يلي:

- **الحوار Dialogue:** يساهم الحوار الفعال في تعاون المعلمين، وييسر تقاسم الخبرة، ويمنحهم فرص إنشاء روابط جيدة، وإيجاد معنى مشترك للتدريس، والمشاركة في صنع القرار.

- **الثقة Trust:** تعزز الثقة بالأشخاص والخبرات والعمليات والقرارات الممارسات التعاونية، وتعتبر شرطًا أساسيًا للتواصل المفتوح. ويشار للثقة والتعاون بأنهما عمليتان متبادلتان؛ ويؤدي تدني الثقة بين المعلمين إلى زيادة الصراع والعزلة وفقدان الحافز والاستقرار وضعف التعاون (Ghasemiyan & Jafari,2019).

- **المواقف الإيجابية نحو التدريس Positive Attitudes Towards Teaching:** تلعب مواقف المعلمين نحو التدريس دورًا هامًا في تعزيز التعاون، وتؤثر المواقف الإيجابية على الطالب، ويمكن للمعلمين إلهام طلابهم ودعم الأجواء الفعالة والعلاقات من خلال مواقفهم الإيجابية.

- **المعتقدات والفهم المشترك Shared Beliefs And Understandings:** تعتبر المعتقدات والفهم المشترك عنصرًا أساسيًا في بناء الشراكات، وتنعكس على الرغبة في التعاون مع الأقران.

- **الانفتاح Openness:** هو داعم أساسي للتعاون، ويعزز التواصل القائم على الانفتاح إمكانيات التطور.

- **الاحترام Respect:** يعتبر احترام الآخرين وسماع أفكارهم وتوجهاتهم أمرًا هامًا للاندماج بالتعاون.

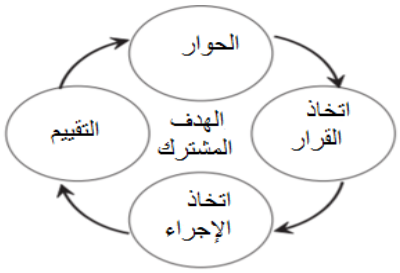
- **المشاركة النشطة Active Participation:** وتتضمن المشاركة النشطة في فريق العمل وتبادل الملاحظات حول الممارسات، وفحص أداء المتعلم، وتحليل البيانات، وتقاسم المسؤولية لاتخاذ القرار المتعلق بتعلم الطلاب (Shakenova, 2017; Bronstein, 2013).

- **المبادرة Initiative:** تعكس المواقف التي يأخذها المعلم للنمو والتطور من خلال التفاعلات التي تعزز الممارسات، ويعتبرها دانيلسون (Danielson, 2011) مؤشرًا على تميز المعلم.

ولا يغيب عن الذهن أن الشروط الهيكلية وديناميات العلاقات الشخصية في جلّها لا تحيد عن ضوابط المنظمة المتعلمة لسينج، بل تندرج جميعًا تحت مظلة تلك الضوابط، وتتناغم لتهيئة الظروف المواتية لتحقيق التعلم التنظيمي، الذي ييسر بدوره الارتقاء إلى المنظمة المتعلمة.

وحتى يكون تعاون المعلم فعالًا، يجدر به العمل عن كثب مع الزملاء لفحص بيانات تعلم الطلاب وحل المشكلات المشتركة المرتبطة مباشرة بلُبّ العملية التعليمية، من خلال تبني هدف مشترك والاندماج بدورة مستمرة تسمى دورة تعاون المعلم (DDAE)، مما يوجه المعلمين لإجراء تغييرات جوهرية في ممارساتهم التعليمية بهدف رفع تحصيل الطلاب. وتتمثل دورة تعاون المعلم (DDAE) في دورة ديناميكية مستمرة من الحوار Dialogue واتخاذ القرار Decision

Makingواتخاذ الإجراءاتAction والتقييمEvaluation ، ويسميها جاجدا وكوليبا دورة التحقيق (Woodland, Lee & Randall, 2013; Gajda & Koliba, 2007).



الشكل رقم (1) التعاون بين الأشخاص في دورة التحقيق (**Gajda & Koliba, 2007**)

- **الحوار Dialogue**: يتطلب التعاون درجة عالية من التواصل في البيئات التنظيمية، مما يجعل الحوار سمة أساسية له، ويركز الحوار الفعال على فهم البيانات المعقدة وأثرها على الطلاب، وبناء جسور التفاهم والثقة بين وجهات النظر المختلفة، وتفكيك القوالب النمطية والالتفاف حول الهدف المشترك، مما يقود إلى لانخراط في حوار جماعي حول كيفية تعلم الطلاب، وتأثير ممارسات التدريس على التحصيل، وتوفير التحدي لكل طالب. بينما يركز الحوار منخفض الفعالية على تنسيق أنشطة التعلم ومواءمة المناهج، واستراتيجيات التقييم، وجدولة المهام، والانضباط. ويمكن لقادة المدارس تعزيز الحوار التأملي الهادف من خلال التقييم المنهجي لحوار المدرسين (Woodland, Lee & Randall, 2013; Gajda & Koliba, 2007).

- **اتخاذ القرار Decision Making**: هو خاصية متأصلة في التعاون، بحيث يشارك الأفراد في البيئة التنظيمية التعاونية بنشاط لتحديد مزايا وقيم ممارساتهم، وتحديد البدائل لإيجاد أفضل الحلول

بالاعتماد على الرؤية كدليل في اتخاذ القرارات ووضع الخطط الاستراتيجية وتحديد نقاط القوة بهدف تعزيز القدرة على التغيير الإيجابي. وتمتاز عملية اتخاذ القرار بالشفافية، والمهنية، وتستنير بالحوار (Zomorrodian, 2011).

- **اتخاذ الإجراءات Action:** عرف زمردیان (Zomorrodian, 2011) الإجراءات بأنها تطبيقات عملية لبدائل منطقية متفق عليها. وهو الخطوة المكملة لإتخاذ القرار، حيث أن القرار بحد ذاته لا يؤدي إلى نتائج، ويجب على الأفراد اتخاذ إجراءات تتعلق بالممارسة لتحسين الأداء التنظيمي.
- **التقييم Evaluation:** يقوم فريق العمل بالتقييم المستمر لفاعلية ممارساته على أساس أدلة ملموسة، من خلال البحث العلمي والجمع المنتظم لبيانات الأداء حول تعلم الطلاب والجودة التعليمية، وتحليلها واستخدامها بشكل منهجي، بهدف تحديد مدى فاعلية القرار (Woodland, Lee, & Randall, 2013; Gajda & Koliba, 2007).

يظهر مما سبق، الإجماع على أن تعاون المعلمين هو أحد المتطلبات الأساسية لتحقيق الإصلاح المدرسي؛ حيث ثبت أثره الإيجابي على جودة معارفهم ومهاراتهم وتطوير ممارساتهم؛ نتيجة للتعلم المستمر، مما يؤدي إلى تحسين تعلم الطلاب، ورفع كفاءة المخرجات.

رابعًا: واقع الثقافة المدرسية في المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس:

المدارس الفلسطينية في القدس هي المدارس التي أنشئت في عام 1968–1969 في مدينة القدس، وبلغ عددها في مطلع الثمانينات ست عشرة مدرسة، وكانت تحت إشراف جمعية المقاصد

الخيرية حتى عام 1980، حيث تولت مديرية محافظة القدس مسؤولية الإشراف عليها، وألحقت في دائرة الأوقاف الإسلامية العامة لمنحها الحماية من السلطات الإسرائيلية، وارتبطت تعليميًا بوزارة التربية والتعليم الأردنية، واستمر الأمر حتى تم فك الإرتباط الأردني بالضفة الغربية عام 1988، وظلت مرتبطة شكليًا مع دائرة الأوقاف الإسلامية، وعلميًا مع منظمة التحرير الفلسطينية. وأصبحت تحت الرعاية الرسمية لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية عام 1994 (مطر، 2016).

عانت المدارس الفلسطينية في القدس من تحديات سياسية واقتصادية، ونقص في الموارد وإمكانيات تأهيل وتمكين المعلمين، وضعف البنية التحتية، وعدم وصول الكثير من القضايا إلى مستوى عال من الإتقان؛ ومنها نوعية التعليم، وتوظيف التكنولوجيا، والريادة والإبداع، والمناهج المدرسية والتقويم الأصيل، ووجود فجوة في التواصل بين المعلم والمتعلم، ومحدودية مشاركة المعلمين في وضع الخطط التطويرية، والبيئة المدرسية غير الداعمة للتجديد التربوي، والافتقار إلى التدريب المرتكز على المهارات، وعدم تناسب مبادرات التطوير مع وتيرة التقدم العالمي (زامل،2017؛ مطر، 2016).

ولوحظ سعي وزارة التربية والتعليم الفلسطينية إلى تبنّي توجهات تهدف إلى تحسين العملية التعليمية، ومواكبة الثورة التكنولوجية والمعرفية، وإعداد خطط وبرامج حديثة، إلا أن دراسة الرمحي (2015) أظهرت أنه لازال هناك قصور ملحوظ في مخرجات العملية التعليمية. وقد بيّن زامل (2017) وجود تحديات كثيرة أمام مبادرات الإصلاح في المدارس الفلسطينية، وأهمها الإمكانيات

المادية المتمثلة في توفير البنى التحتية ومساحات التطبيق، والتأهيل المناسب للكوادر البشرية، والحاجة إلى بناء وتعزيز ثقافة داعمة للتجديد التربوي؛ لإحاطة البيئة التعليمية بثقافة تدفع بجميع مدخلات النظام التعليمي إلى التفاعل معًا بإيجابية، لأن نظام التعليم مهما تكاملت مكوناته، لن تستقيم في ظل ثقافة أحادية التفكير، مما يشير إلى الحاجة إلى مزيد من الجهود المنظمة القائمة على التشارك في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم والمتابعة لأي تجديد تربوي، متضمنةً التوظيف الفاعل للعقول المبدعة في بيئة يسودها الود والاحترام والتعاون.

وانطلاقًا من توجهات وزارة التربية والتعليم وأنظمتها، فإن تعامل مدير المدرسة مع المعلمين يجب أن ينطوي على التفاهم والحوار الهادف؛ للوصول إلى مستوى أفضل من العمل التعاوني، وتحقيق بيئة مدرسية آمنة ومحفزة للعمل، وضمن هذا السياق قامت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بعقد دورات تدريبية للمديرين تستهدف موضوع الثقافة التنظيمية وكيفية استثمارها وتفعيلها داخل المدرسة (عليان، 2012).

وفيما يتعلق بالمعوقات التي تواجه مدير المدرسة في تنمية الكفاءة المهنية للمعلمين، يشير اللحام (2020) إلى عدة نقاط، وهي: زيادة العبء الوظيفي للمعلمين، وتذمر المعلمون من الدورات التدريبية ولا سيما التي لا تناسب أوقاتهم، وغياب الدورات التنشيطية الدورية، والمنافسة غير الشريفة بين معلمي التخصص الواحد، وثقافة المعلمين المعيقة للتغيير، وقلة الإمكانات

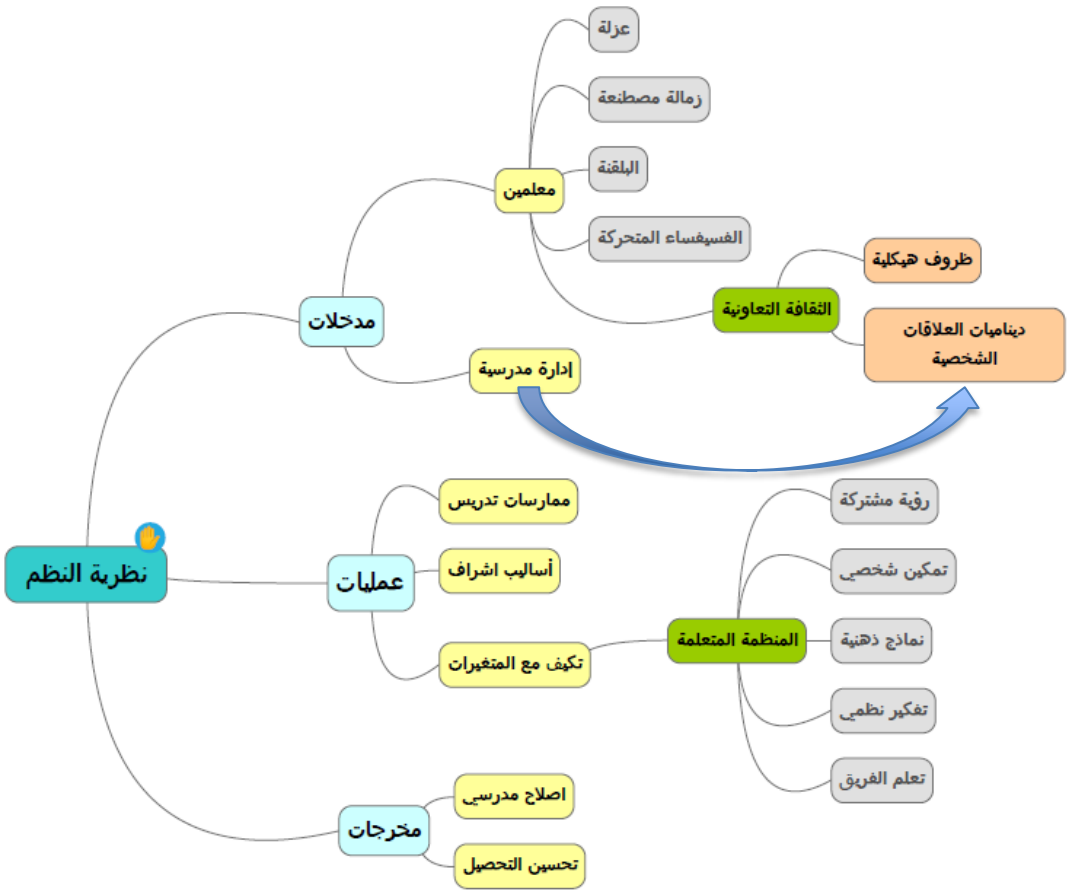
المادية، ونقص الحوافز مما يؤدي إلى إحباط المعلمين، إضافة إلى شعور بعض المعلمين بالكمال وعدم الحاجة إلى التطور.

وفي مجمل ما سبق، يتضح أن واقع المدارس الفلسطينية يتضمن الكثير من التحديات التي قد تعيق الارتقاء بالمدارس التقليدية لتصبح منظمة متعلمة، إلا أن الثقافة التنظيمية لا تغيب بشكل كامل عن تلك المدارس، بل بينت دراسة عليان (2012) أنها متوفرة بدرجة عالية لدى مديري مدارس القدس، مما قد يعزز دورهم في تعزيز ثقافة مدرسية تعاونية، ترمي إلى بناء فريق عمل متكامل يسعى إلى التكيف مع الظروف المحيطة، والتعلم من الممارسات والأحداث اليومية، ويتجاوز مناطق الراحة إلى التفكير الإبداعي بحلول المشكلات القائمة والمستقبلية.

ملخص الإطار النظري:

اعتبرت الدراسة الحالية المدرسة نظامًا إجتماعيًا، يتكون من مدخلات وعمليات تتضمن التفاعلات بين الأفراد، ومخرجات تتمثل بالإصلاح المدرسي ورفع التحصيل. واهتمت الدراسة الحالية بعنصرين هامين من المدخلات البشرية وهما المعلمين والمديرين، وتعمقت بدراسة العلاقات والتفاعلات بين المعلمين التي تتأثر بشكل مباشر بالثقافة المدرسية، والتي قد تقود المعلمين للعمل في عزلة، أو ضمن أطر من الزمالة المصطنعة، أو في فرق مستقلة (ثقافة البلقنة)، أو في فرق متداخلة (ثقافة الفسيفساء المتحركة)، وقد يعمل المعلمون ضمن إطار من الثقافة التعاونية، وهذا ما تطمح إليه المدارس التي تسعى إلى الإصلاح المدرسي. ولِمديري المدارس دور هام في التدخل

وتعزيز الثقافة المؤثرة في تفاعلات المعلمين وأدائهم؛ وذلك من خلال توفير مجموعة من الشروط الهيكلية، وتعزيز ديناميات العلاقات الشخصية بين المعلمين، مما يؤثر في جودة العمليات، ويتيح فرصًا لتعلم المعلمين من تجاربهم، وتكيفهم مع متغيرات البيئة الداخلية والخارجية، متضمنًا عدد من الإجراءات المتمثلة في التفكير النظمي وبناء الرؤية المشتركة والتمكين الشخصي والاهتمام بالنماذج الذهنية وتعلم الفريق، مما يؤدي إلى الارتقاء بالمدرسة لتصبح منظمة متعلمة. ويتضح ذلك في الشكل (2).



الشكل رقم (2) الإطار النظري

الدراسات السابقة:

لاحظت الباحثة ندرة الدراسات العربية والمحلية التي اهتمت ببحث الثقافة المدرسية التعاونية. وسيتم في هذا الجزء تناول الدراسات السابقة العالمية والمحلية ضمن أربعة محاور رئيسية؛ وهي: دراسات تتمحور حول واقع الثقافة التنظيمية في المدارس الفلسطينية، ودراسات تتمحول حول دور الإدارة المدرسية في توفير الظروف البيئية الداعمة لعمل المعلمين الجماعي، ودراسات تتمحور حول دور الإدارة المدرسية في تعزيز سلوكيات المعلمين ومواقفهم، ودراسات تتمحور حول دور الإدارة المدرسية في تعزيز التعلُّم التنظيمي لدى المعلمين.

المحور الأول: واقع الثقافة التنظيمية في المدارس الفلسطينية

لا يوجد دراسات تبحث واقع الثقافة المدرسية التعاونية في المدارس الفلسطينية وهذا على حد علم الباحثة، لذا سيتم تناول دراسات تتمحور حول واقع الثقافة التنظيمية في المدارس الفلسطينية.

هدفت دراسة عليان (2012) إلى التعرف إلى درجة توفر الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظتي القدس ورام الله، والعلاقة بينها وبين الممارسات الإدارية من وجهات نظر المعلمين، وقد طبقت الباحثة أداة الإستبانة على عينة طبقية عشوائية، وأشارت نتائج الدراسة إلى امتلاك مديري المدارس لدرجة عالية من الثقافة التنظيمية، وعزت عليان ذلك إلى كون مدير المدرسة من يرشح المعلمين للدورات التدريبية، سعيًا إلى تحسين أداء المدرسة ومعلميها، كما

يقوم بتزويدهم بالمؤشرات اللازمة لتحسين مستواهم في ظل جو يسوده التفاهم والتعاون من أجل مصلحة المدرسة وطلبتها.

واتفقت نتائج دراسة محمد (2016) مع نتائج دراسة عليان (2012) حيث هدفت إلى التعرف إلى درجة القيادة التّحويلية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى المشرفين التربويين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين، وطُبّقت استبانة على عيّنة عشوائيّة طبقيّة، وأظهرت النتائج أنّ درجة الثقافة التنظيمية عالية لدى العينة، مما يعكس بيئة مدرسية تسودها الثقة والاحترام والتشارك في اتخاذ القرار وصياغة الأهداف وحل المشكلات بما يعزز العمل الجماعي المنظم.

وانسجمت دراسة عليان (2012) مع دراسة أبو صاع وآخرون (2018) التي هدفت إلى التعرف إلى مستوى الانتماء التنظيمي لدى المعلمين في المدارس الحكومية في مديرية تربية جنين من وجهة نظرهم، وطبق الباحثون استبانة على عينة طبقية عشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة مستوى انتماء تنظيمي عالٍ لدى المعلمين، وعزا الباحثون ذلك إلى توفير الإدارة المدرسية فرص التعلم وتبادل الأفكار والتغذية الراجعة، بهدف تحسين الإنجاز والتطور والنمو، مما عزز إحساس المعلمين بالتحدي والإنجاز، وولد لديهم الشعور بالانتماء.

واتفقت نتائج دراسة أبو صاع وآخرون (2018) مع نتائج دراسة الداعور (2007) التي هدفت إلى التعرف إلى مدى ممارسة مدير المدرسة الثانوية لدوره كقائد تربوي ونمط الثقافة التنظيمية

السائد في المدارس الثانوية في قطاع غزة والعلاقة بينهما، وطبق الباحث أداة الاستبانة على عينة عشوائية من المعلمين، وأظهرت النتائج أن أكثر الأنماط السائدة في المدارس الثانوية هو نمط ثقافة التعاطف الإنساني، ثم ثقافة الإنجاز، ثم ثقافة القوة، ثم ثقافة النظم والأدوار، وتعكس ثقافة التعاطف الإنساني اهتمام مديري المدارس بتحسين العلاقة بين جميع العاملين في المدرسة، وانتماء العاملين إلى المدرسة وامتلاكهم الرغبة في تحقيق أهدافها.

واتفقت دراسة محمد (2016) مع دراسة الداعور (2007) من حيث الإشارة إلى العلاقة الارتباطية الإيجابية بين ممارسة الأدوار القيادية ونمط الثقافة التنظيمية السائدة، حيث أشارت دراسة الداعور (2007) إلى وجود علاقة ارتباطية بين دور مدير المدرسة الثانوية كقائد تربوي وبين ظهور نمط ثقافة النظم والأدوار كثقافة تنظيمية في المدرسة. واتفقت نتائج دراسة محمد (2016) مشيرةً إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابيّة دالة إحصائيًا بين الدرجة الكلية لممارسة القيادة التّحويلية والثقافة التنظيمية لدى المشرفين.

وهدفت دراسة أحمد (2008) إلى التعرف إلى واقع المناخ المنظمي في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين، وطبقت أداة الاستبانة على عينة عشوائية، وأظهرت النتائج بأن الاتصال والتواصل يظهر بدرجة متوسطة في المناخ المدرسي، نتيجةً إلى القوانين والتسلسل الإداري الذي يجعل الاتصال بين المديرين والمعلمين فعالًا ضمن أسس من الاحترام المتبادل. أما فيما يتعلق بالتعاون فقد جاء بدرجة أقل، وعزت أحمد (2008)

ذلك إلى الظروف السياسية والاقتصادية في المجتمع الفلسطيني والأطر السياسية والأحزاب والمناكفات داخل المدارس مما خلق فجوة بين المعلمين صعبت عملية التعاون. وتتعارض تلك النتيجة مع نتائج دراسة عليان (2012) التي أشارت إلى وجود تعاون بين المعلمين.

تناولت الدراسات السابقة في هذا المحور واقع الثقافة التنظيمية لدى المديرين والمشرفين التربويين في المدارس الثانوية، وواقع الانتماء التنظيمي لدى المعلمين، وبحثت علاقة الثقافة التنظيمية السائدة في الممارسات القيادية لدى مدير المدرسة، وواقع المناخ التنظيمي في المدارس الفلسطينية وما يحتويه من ممارسات وعلاقات بين المعلمين. وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتخصصها ببحث الثقافة المدرسية التعاونية لدى المعلمين، وأثر مديري المدارس في تعزيزها سعيًا لتحقيق التعلم التنظيمي المستمر والارتقاء بالمدرسة الثانوية لتصبح منظمة متعلمة.

المحور الثاني: دور الإدارة المدرسية في توفير الظروف البيئية الداعمة لعمل المعلمين الجماعي

لاحظت الباحثة ندرة الدراسات الفلسطينية التي تناولت هذا المجال، لا سيما في المدارس الثانوية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية في مدينة القدس. وسيتم في هذا المحور عرض الدراسات العالمية والمحلية التي بحثت دور الإدارة المدرسية في توفير الظروف البيئية الداعمة للعمل الجماعي.

هدفت دراسة بلخضر (2018) إلى بحث أثر القيادة والتنسيق الإداري وبيئة العمل على فعالية العمل الجماعي في المؤسسة الاجتماعية الخدماتية الجزائرية، واستخدمت الباحثة منهجية

مختلطة وطبقت أداة الملاحظة والمقابلة والاستبانة على عينة عشوائية ممثلة من العاملين الاجتماعيين داخل وخارج نطاق الإدارة. وقد بينت نتائج الدراسة أهمية تحديد وقت رسمي للاجتماع والإعلان عنه بطريقة واضحة ورسمية وموثقة، واحترام الوقت والحضور مبكرًا. وضرورة تشجيع المناقشة الصريحة حول الثغرات واختلاف وجهات النظر ومحاولة سدها بتنسيق إداري، من خلال توجيه الأولوية إلى الأهداف المشتركة والسعي لتحقيقها. وقد بينت نتائج الدراسة غياب التنسيق العمودي بسبب غياب الشراكة في اتخاذ القرارات، وأوصت بضرورة التنسيق الإداري عن طريق ممارسة أسلوب الإدارة الديمقراطي، وتفويض الصلاحيات من أجل تحقيق التعاون الفعال في فريق العمل. وتتشابه دراسة بلخضر (2018) مع الدراسة الحالية بهدف بحث دور الإدارة في تعزيز التعاون بين أفراد فريق العمل، وتختلف عنها بمنهجية وسياق الدراسة.

وانسجمت نتائج دراسة بلخضر مع نتائج دراسة برلر وآخرون (Parlar et. al,2017) التي هدفت إلى فحص العلاقات بين مستويات امتلاك المدارس لثقافة قيادة المعلم والسلوك المهني للمعلمين، وتم استخدام "مقياس ثقافة قيادة المعلم" و"مقياس احتراف المعلم" لجمع بيانات البحث من عينة عشوائية من معلمي المدارس الإبتدائية والثانوية في اسطنبول. وبينت النتائج وجود علاقة إيجابية عالية بين تعزيز مدير المدرسة بيئة العمل الداعمة والتعاون المهني للمعلمين، ويتبلور دور الإدارة المدرسية في توفير الظروف المواتية لتعاون المعلمين وتعزيز العمل الجماعي، وتقدير نجاحاتهم معًا، وإتاحة الفرص لمشاهدة دروس الأقران، والعمل كفريق.

واتفقت نتائج دراسة برلر وآخرون (Parlar et.al, 2017) مع نتائج دراسة فلسطينية أجريت في قطاع غزة، وهي دراسة الدجني وشاهين (2016) التي هدفت إلى التعرف إلى دور مديري المدارس الخاصة في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى معلميهم وسبل تطويرها، حيث تهدف ثقافة الإنجاز إلى تطوير بيئة تربوية تتضمن ترتيبات إدارية وفنية جديدة يقوم بها مديرو المدارس، وتناولت الدراسة مدارس دار الأرقم النموذجية كمجتمع للدراسة واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت أداة استبانة لتحقيق أهداف الدراسة، وأشارت النتائج إلى ممارسة مديري المدارس الخاصة بمحافظات غزة لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز بدرجة كبيرة، حيث جاء مجال نشر ثقافة الإنجاز في المرتبة الأولى بدرجة موافقة كبيرة بلغت (% 78.84) ويتضمن إرساء قواعد العمل الجماعي والعمل بروح الفريق، وتكليف المعلمين بمهام جماعية، واتباع المدير لمبدأ القدوة الحسنة، وتشجيع تبادل الخبرات والزيارات الصفية بين المعلمين، ودمج المعلمين في ورش عمل وتقديم الحوافز. وأوصت الدراسة بضرورة إرساء قواعد العمل الجماعي، والعمل بروح الفريق في المؤسسات التربوية، ووضع آليات ممنهجة تضمن مشاركة أوسع للمعلمين في صياغة الرؤية والأهداف المدرسية.

ومن جهة أخرى لاحظت عليان (2012) دور مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين في توفير الظروف البيئية الداعمة للعمل الجماعي من خلال استعانة مدير المدرسة بعدد من المعلمين في حل المشكلات المدرسية وفي عمليات التخطيط والتنظيم المدرسي، وتعزيز العمل بروح الفريق لاتخاذ القرارات، وتعزيز العمل الجماعي لإكساب المدرسة هوية تنظيمية خاصة بها. مما ينسجم مع دراسة أبو صاع وآخرون (2018)

التي أظهرت وجود مستوى تعاون مقبول بين المعلمين والإدارة المدرسية في تسيير العملية التعليمية كنتيجة لتوفير مديري المدارس فرصًا لمشاركة المعلمين في اتخاذ القرار عن طريق تفويض السلطة والصلاحيات.

وانسجمت نتائج دراستي عليان (2012) وأبو صاع وآخرون (2018) مع نتائج دراسة الهور (2017) التي هدفت إلى التعرف إلى درجات تقدير معلمي المدارس الخاصة لواقع ممارسة مديريهم القيادة الموزعة وعلاقتها بدرجات تقديرهم لجودة حياة العمل، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت أداة الاستبانة على عينة عشوائية من معلمي المدارس الخاصة في قطاع غزة، وأشارت نتائج الدراسة إلى قناعة أفراد العينة بأن اهتمام الإدارة المدرسية ببناء العلاقات الإنسانية السليمة والبيئة المدرسية الآمنة يعززان انتماء المعلمين إلى فريق عمل واحد متعاون يهدف إلى تحقيق رؤية المدرسة، وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية بين ممارسة مديري المدارس الخاصة للقيادة الموزعة وجودة حياة العمل من وجهة نظر المعلمين، وعزت الباحثة ذلك إلى توزيع المهام الإدارية من قبل مديري المدارس الخاصة مع المعلمين مما يزيد جودة حياة العمل ويدفعهم إلى الإبداع والابتكار والمشاركة، كما أن تفويض المهام الملائمة إلى قدرات المعلمين ومهاراتهم يشعرهم بقيمة أدوارهم ويزيد إنتاجيتهم.

تناولت الدراسات السابقة الواردة في هذا البند دور الإدارة المدرسية في توفير ظروف البيئة المدرسية الداعمة للعمل الجماعي، وقد تباينت الظروف البيئية التي تناولتها الدراسات، حيث أشارت

دراسة بلخضر (2018) إلى الوقت الرسمي للقاء والأهداف المشتركة وتفويض الصلاحيات، واتفقت دراسة بلخضر مع دراسة عليان (2012) وأبو صاع وآخرون (2018) والهور (2017) بالإشارة إلى دور الإدارة المدرسية في تفويض الصلاحيات لتعزيز العمل الجماعي، ودعم انتماء المعلمين. وأشارت دراسة برلر وآخرون (Parlar et.al, 2017) لظروف بيئية أخرى تتمثل بإتاحة الفرص لمشاهدة دروس الأقران، والعمل كفريق في بعض المشاريع، واتفقت دراسة الدجني وشاهين (2016) وأضافت استخدام التكنولوجيا، والقيام بالبحوث الإجرائية لإرساء قواعد العمل الجماعي. ومن خلال تجميع خيوط النتائج السابقة معًا يتضح أنها تجمع على دور الإدارة المدرسية الهام في تهيئة ظروف البيئة المدرسية الداعمة لتعاون المعلمين.

المحور الثالث: دور الإدارة المدرسية في تعزيز سلوكيات المعلمين ومواقفهم

لاحظت الباحثة ندرة الدراسات العربية والمحلية التي بحثت هذا المجال، وسيتم في هذا المحور عرض الدراسات العالمية والمحلية التي بحثت دور الإدارة المدرسية في تعزيز سلوكيات المعلمين ومواقفهم المؤثرة في قدرتهم على التعاون ضمن فريق العمل.

أظهرت نتائج دراسة بلخضر (2018) غياب التنسيق الأفقي نتيجة لغياب الثقة والصراحة بين أعضاء فريق العمل في المؤسسة الجزائرية، مما ينعكس سلبًا على الانتماء والدافعية، وأوصت الدراسة بضرورة التنسيق الإداري وتعزيز الاتصال الجيد من أجل تعزيز الانتماء وتحقيق التعاون الفعال لدى فريق العمل. وانسجمت مع ذلك نتائج دراسة عليان (2012) مبينةً دور مديري المدارس

الثانوية الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين في تعزيز مشاعر الانتماء لدى المعلمين. واتفقت مع نتائج الدراستين نتائج دراسة الهور(2017) مشيرةً إلى أن توزيع المهام الإدارية من قبل مديري المدارس الخاصة مع المعلمين يعزز الألفة والثقة بين مديري المدارس ومعلميهم، ويعزز أجواء الراحة والطمأنينة ويزيد الدافعية والانتماء.

وكنتيجة منسجمة مع ما سبق، أظهرت نتائج دراسة برلر وآخرون (Parlar et.al, 2017) دور الإدارة المدرسية في تعزيز سلوكيات المعلمين ومواقفهم في توفير الظروف المواتية لتعاون المعلمين وإعطائهم مسؤوليات لتعزيز الثقة الجماعية بشكل إيجابي، وإيجاد فرصًا للمعلمين لتنظيم الأنشطة التي تعزز العلاقات الشخصية مع الزملاء، وتقدم مساهمات إيجابية في السلوكيات المهنية، وفي هذا السياق أوصى الباحثون بتنظيم أنشطة اجتماعية مختلفة تهدف إلى تعزيز الثقة والانفتاح وبيئة تواصل فعالة في المدارس.

وأشارت نتائج دراسة برلر وآخرون (Parlar et.al, 2017) إلى وجود علاقة إيجابية بين دعم الإدارة المدرسية ومهنية المعلم، حيث يؤدي دعم مديري المدارس إلى تطوير سلوكيات مهنية لدى المعلمين؛ من خلال زيادة مشاعر السيطرة على أعمالهم، وتعزيز معتقداتهم حول الفعالية. وقد تضمن البيئات الداعمة التي تعزز المشاركة والثقة ظهور مستويات أعلى من السلوكيات المهنية، والعلاقات القوية بين الأفراد، وتطور الأعراف الاجتماعية، مما ينعكس في معتقدات

ومواقف المجموعة بأكملها، مؤديًا إلى تطور الأفكار المشتركة والمعتقدات الإيجابية حول التدريس، مما يؤثر على السلوكيات الجماعية للمعلمين ويخلق بيئة تعاونية.

واتفقت مع نتائج دراسة برلر وآخرون (Parlar et al.,2017) نتائج دراسة جاسميان وجعفري (Ghasemiyan & Jafari, 2019) التي هدفت إلى التنبؤ بمهنية المعلمين بناءً على دور القيادة المهنية للمديرين من خلال التوسط في الثقة والتعاون بين المعلمين في إيران. وقد تم جمع البيانات بتصميم بحث وصفي ارتباطي، وتطبيق أداة الاستبانة على عينة طبقية عشوائية، وبينت نتائج الدراسة أن القيادة المهنية للمديرين تؤثر بشكل مباشر على مهنية المعلمين، مما يؤثر بشكل مباشر على تعاونهم؛ لأنهم يشكلون شبكة غير رسمية يتوفر من خلالها تدفق المعلومات الأفقية إلى الشبكة، ويساهم في زيادة التعاون والمشاركة، وتحسين الرضا الوظيفي، والالتزام التنظيمي، وتبادل المعلومات، وحل المشكلات، وتمكين المنظمة، والتعلم والابتكار، والحد من العقلية السلبية والضغط النفسي، واستشراق المستقبل، وحل النزاعات، وإنشاء إطار يتضمن فهم مشترك للتحسين المدرسي.

وهدفت دراسة أوهرتمان (Oehrtman, 2018) إلى استكشاف كيفية استخدام مستشاري المدارس –باعتبارهم قادة نشطين– للتعاون بين المهنيين من أجل تعزيز برنامج الإرشاد المدرسي الشامل في المدارس الأمريكية، واستخدمت هذه الدراسة النظرية القائمة على أساس بيانات من سبع عشرة مقابلة شبه منظمة، وتم استخدام مقابلتين للتحليل التأكيدي للنظرية. ووصفت النظرية

الناتجة كيفية تطوير مستشارو المدرسة العلاقات التعاونية بين المهنيين، وتعزيز التغيير المنهجي من أجل تعزيز البيئة التعليمية؛ وذلك من خلال التعرف على العلاقات الإيجابية التي تظهر من خلال الدعم المشترك، وتقدير آراء الآخرين وأدوارهم ونقاط قوتهم ومساهماتهم، والعلاقات السلبية التي تتضح من خلال عدم الاحترام ومقاومة التعاون. واختلفت نتائج دراسة أوهرتمان (Oehrtman, 2018) مع نتائج دراسة برلر وآخرون (Parlar et.al, 2017) ودراسة جاسميان وجعفري (Ghasemiyan & Jafari, 2019) حيث أشارت إلى أن العلاقات التي ساهمت الإدارة المدرسية بتطويرها بين المهنيين تتشكل غالبًا إما بسبب الحاجة أو الرؤية المشتركة ولم تساهم في التعاون الإيجابي.

تناولت الدراسات السابقة التي تم عرضها في هذا البند بحث دور الإدارة المدرسية في تعزيز سلوكيات المعلمين ومواقفهم المؤثرة على قدرتهم على التعاون ضمن فريق العمل، وقد بينت النتائج أهمية دور الإدارة المدرسية في تعزيز الثقة والانتماء والدافعية والاتصال والمشاركة والانفتاح والاحترام، وتطوير سلوكيات مهنية لتعزيز المعتقدات والفهم المشترك والاتجاهات الإيجابية نحو التدريس، وقد اختلفت نتائج دراسة أوهرتمان (Oehrtman, 2018) التي أشارت إلى أن دور الإدارة المدرسية في تعزيز السلوكيات الإيجابية لدى المعلمين لا يؤدي بالضرورة إلى تعاون فعال في فريق العمل، بل يحدث التعاون غالبًا نتيجة لحاجة أو رؤية مشتركة، وهذا ما تصنفه الدراسة الحالية ضمن الظروف الهيكلية. وقد لوحظ أنه لم تتناول الدراسات السابقة بحث دور الإدارة المدرسية في تعزيز المبادرة، وسيتم التطرق إليها في هذه الدراسة.

المحور الرابع: دور الإدارة المدرسية في تعزيز التعلُّم التنظيمي لدى المعلمين

لاحظت الباحثة قلة الدراسات العربية والمحلية التي بحثت هذا المجال، وسيتم في هذا المحور عرض الدراسات العالمية والمحلية التي بحثت دور الإدارة المدرسية في تعزيز تعلُّم المعلمين التنظيمي.

هدفت دراسة كولينسون وكوك (Collinson & Cook,2013) إلى بحث التفاعل بين البيئة والتعلم والقادة والابتكارات في الأنظمة المدرسية، واتبعت منهجية دراسة الحالة في مدرستين ثانويتين في الولايات المتحدة الأمريكي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن النمذجة هي وسيلة قوية للقيادة وأن مشاركة ابتكارات المعلمين تشكل حافزًا للتعلم التنظيمي، وبينت النتائج أن التعلم يكون أسهل في بيئة داعمة، ويكون محدودًا في بيئة مقاومة؛ حيث تشجع البيئة الداعمة المخاطرة والاستفسار والابتكار والتعاون، مما يؤثر على تطور جميع الأفراد، وقد يصبح الأفراد الذين يتعلمون بشكل جماعي قادرين على الحفاظ على التعلم في المستقبل دون تحفيز القادة، أما البيئة المقاومة فتشكل عائقًا للاتصال والثقة.

واتفقت نتائج دراسة كولينسون وكوك (Collinson, & Cook,2013) مع نتائج دراسة فينسون (Vinson, 2018) التي هدفت إلى بحث دور القيادة المدرسية في فعالية مجتمعات التعلم المهنية، وقد تم تطبيق أداة الاستبانة على عينة عشوائية ممثلة لِمدارس حضرية في الولايات المتحدة الأمريكية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن القيادة التحويلية والثقة والتماسك جميعها لها

علاقات ذات دلالة إحصائية بفاعلية مجتمع التعلم المهني؛ حيث يحتاج مديرو المدارس إلى تركيز جهودهم –عن قصد– على تهيئة الظروف لتمكين مجتمعات التعلم المهنية الفعالة، مما يوجب عليهم تحقيق الاتساق الهيكلي في المدرسة، وَمواءمة الموارد والتطوير المهني ومعايير التقييم مع رؤية ورسالة المدرسة، وتوفير الظروف التي تحفز تعاون المعلمين، وملاءمة القيم والأهداف الشخصية مع الأهداف المشتركة، والعمل بما يتجاوز التوقعات.

واتفقت مع نتائج الدراسة السابقة نتائج دراسة ميجيركوني (Megheirkouni, 2017) التي هدفت إلى التحقيق في أساليب القيادة التحويلية والتعلم التنظيمي في المنظمات الرياضية في المملكة المتحدة البريطانية، وأثر هذه الأساليب القيادية على تعزيز التعلم التنظيمي في هذه المنظمات الرياضية. وتم اعتماد طريقة المسح بالاستبيان الكمي لتحقيق أهداف الدراسة، وأشارت النتائج إلى أن للقيادة التحويلية دور هام في تسهيل التعلم التنظيمي.

وانسجمت مع ما سبق نتائج دراسة ويكزوريك ولير(Wieczorek & Lear, 2018) التي هدفت إلى توضيح دور القيادة المدرسية في تحسين تعليم وتعلم المعلم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام نهجًا هيكليًا منظمًا لتحليل 39 دراسة نُشرت بين عامي 2003 و 2018. وقد بينت نتائج الدراسة كيفية قيام القادة ببناء الشبكات المهنية والحفاظ عليها، وتشجيع النمو المهني كوسيلة لبناء التعلم التنظيمي والقدرة على تحسين التدريس، من خلال بناء ثقافة مهنية والحفاظ عليها، وتعزيز الشعور بالتماسك الاجتماعي، وتعزيز الثقة المهنية بين المعلمين، وتوفير

المساحة المهنية والموارد والوقت، وتعزيز الاحترام بين المعلمين، ودعم الحوار الجماعي، وتطوير ثقافات إيجابية قائمة على الثقة المتبادلة.

واتفقت مع ما سبق نتائج دراسة الشانتي (Elshanti, 2017) التي هدفت إلى بحث أثر أسلوب القيادة التحويلية على التعلم التنظيمي ودراسة التأثير الوسيط للثقافة التنظيمية على هذه العلاقة، في سياق الوزارات العاملة في فلسطين، واستخدمت منهج الاختبار الاستنتاجي وتم اقتراح فرضيتين للاختبار، وتم تطبيق أداة الاستبانة على 475 مديرًا في 23 وزارة في غزة. وأظهرت النتائج أن الثقافة التنظيمية كانت مؤشرا هامًا على التعلم التنظيمي، وعملت كوسيط كامل بين أسلوب القيادة التحويلية والتعلم التنظيمي، وعزا الباحث ذلك إلى قدرة القادة على تحدي الوضع الراهن، وتحديد الرؤية المستقبلية، وتحفيز الأفراد بالثقة والتمكين والمخاطرة الذكية والتوصل إلى ملاحظات إبداعية، واختراق حدود التعلم ومشاركة الخبرات التعليمية داخل الأقسام وعبرها، وتشجيع التواصل المفتوح والصادق والحوار والتعاون بين أعضاء الفريق، والقيادة بالقدوة وإثبات القادة أنفسهم كنماذج يحتذى بها لاكتساب المعرفة وتفسيرها.

تبيّن من متابعة الدراسات التي تم تناولها أنها تجمع على دور الإدارة المدرسية الهام في تعزيز التعليم التنظيمي، وذلك من خلال استراتيجيات مختلفة، تمثلت باتباع أنماط قيادة ملائمة أو توظيف الثقافة التنظيمية. وقد حددت الدراسات السابقة دور الإدارة المدرسية في هذا المجال

بتهيئة الظروف الهيكلية والأهداف المشتركة ومواءمة الموارد، وتعزيز العلاقات والاتصال والتعاون بين المعلمين.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة بحث واقع الثقافة التنظيمية في المدارس الفلسطينية، لكن لم تتطرق أي منها إلى بحث واقع الثقافة المدرسية التعاونية في المدارس الفلسطينية في مدينة القدس، كما تناولت بحث دور الإدارة المدرسية في توفير الظروف البيئية الداعمة للعمل الجماعي، ودور الإدارة المدرسية في تعزيز سلوكيات المعلمين ومواقفهم المؤثرة على قدرتهم على التعاون الفعال في سياقات مختلفة. وينسجم ذلك مع هدف الدراسة الحالية التي تسعى إلى بحث دور الإدارة المدرسية في تهيئة الظروف الهيكلية وتعزيز الديناميات الشخصية لدى المعلمين لتعزيز عمل الفريق. وقد لوحظ أن الدراسات السابقة لم تتناول الظروف البيئية المدرسية الداعمة لعمل المعلمين الجماعي مجتمعة، كما أنها لم تصنف الظروف المواتية لتعاون المعلمين إلى ظروف هيكلية وديناميات العلاقات الشخصية، وهذا ما يميز الدراسة الحالية. وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أيضًا بتحديدها للثقافة المدرسية التعاونية كعامل مساعد في تعزيز التعلُّم التنظيمي لدى المعلمين، سعيًا إلى تحويل المدرسة التقليدية إلى منظمة متعلمة في ضوء نموذج بينر سينج. وقد تم تحديد المدارس الفلسطينية الثانوية في القدس كسياق للدراسة، واستخدام أسلوب البحث الكيفي للتعمق في بعض المجالات، وتطبيق أداة المقابلات لتحقيق أهداف الدراسة.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يعرض الفصل الثالث وصف منهجية الدراسة، ومجتمعها وعينتها، إضافةً إلى وصف أدوات الدراسة وطريقة تطويرها، وكيفية التحقق من صدقها وموثوقيتها، ومن ثم طريقة تحليل النتائج.

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة أسلوب البحث الكيفي، وذلك بتصميم وصفي تحليلي، يعتمد على تحليل مقابلات فردية شبه منظمة Semi-structured interviews؛ وذلك لتحديد الأسئلة ضمن أطر ملائمة للإجابة على أسئلة الدراسة وإتاحة إمكانية التعمق ببعض المجالات، وضبط البيانات.

سياق الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من مديري ومعلمي المدارس الثانوية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية في مدينة القدس وعددها ثماني عشرةَ مدرسة، ستُ مدارس منها خارج الجدار وتتمثل بمدرستي ذكور وأربع مدارس إناث، واثنتا عشرةَ مدرسة داخل الجدار، وتتمثل بأربع مدارس ذكور وثماني مدارس إناث تتوزع في مركز ومحيط مدينة القدس. وتم اختيار ست مدارس منها أربع مدارس إناث، ومدرستي ذكور من مناطق مختلفة من داخل الجدار؛ لعزل الظروف البيئية، وهي مدرسة الشابات المسلمات، ومدرسة ذكور عمر بن الخطاب، ومدرسة الروضة الحديثة الثانوية،

ومدرسة دار الأيتام الثانوية الإسلامية، ومدرسة الفتاة الشاملة للإناث، ومدرسة النظامية الثانوية للإناث. ثم تم اختيار عينة قصدية من كل مدرسة منها، مكونة من مدير المدرسة، ومعلمَين اثنين ذوي تخصصات ووظائف وسنوات خبرة مختلفة. وسيتم توضيح سمات العينة في جدول رقم (1):

جدول رقم (1) سمات عينة الدراسة

الاسم	الرمز	التخصص	سنوات الخبرة
المديرة1	(م.1)	ماجستير إدارة تربوية	12 سنة
المعلمة 1.1	(ع.1.1)	بكالوريوس رياضيات	11 سنة
المعلمة 1.2	(ع.1.2)	بكالوريوس جغرافيا	20 سنة
المديرة2	(م. 2)	ماجستير إدارة تربوية	6 سنوات
المعلمة 2.1	(ع.2.1)	بكالوريوس دراسات إسلامية	17 سنة
المعلمة 2.2	(ع.2.2)	بكالوريوس تاريخ وآثار	20 سنة
المديرة3	(م.3)	ماجستير إدارة تربوية	21 سنة
المعلمة3.1	(ع.3.1)	بكالوريوس لغة عربية	10 سنوات
المعلمة3.2	(ع.3.2)	بكالوريوس لغة عربية	12 سنة
المدير 4	(م.4)	بكالوريوس تربية رياضية	سنتان
المعلم 4.1	(ع.4.1)	بكالوريوس رياضيات ماجستير أساليب	12 سنة
المعلمة4.2	(ع.4.2)	بكالوريوس اجتماعيات وماجستير إدارة	15 سنة
المدير5	(م.5)	ماجستير فقه وأصول الدين	7 سنوات
المعلمة5.1	(ع.5.1)	بكالوريوس لغة إنجليزية	4 سنوات
المعلم 5.2	(ع.5.2)	بكالوريوس لغة عربية	15 سنة
المديرة6	(م.6)	ماجستير أساليب تعليم علوم	17 سنة
المعلمة 6.1	(ع.6.1)	بكالوريوس لغة إنجليزية وماجستير	12 سنة
المعلمة 6.2	(ع.6.2)	بكالوريوس رياضيات	4 سنوات

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على أسئلتها، قامت الباحثة بتطوير أداة رئيسية للدراسة وهي عبارة عن مقابلات شبه المنظمة، وذلك بالاعتماد على خبرتها الشخصية التي تم صقلها من خلال انخراطها في برنامج الدراسات العليا تخصص الإدارة التربوية في جامعة بيرزيت، وبالرجوع للأدب التربوي، حيث تمت الاستفادة من دراسة برونستين (Bronstein, 2013)، ودراسة راندل ولي وودلاند (2013) في تطوير بعض الأسئلة. وتمّ اعتماد نموذجين من المقابلات، أحدهما موجه إلى مديري المدارس، والآخر موجه إلى المعلمين، ضمن الأقسام ذاتها مع مراعاة صياغة الأسئلة.

وتكوّن كل نموذج من أربعة أقسام، هي: القسم الأول (المعلومات الشخصية) ويشتمل على أربعة أسئلة حول التعريف الشخصي، التخصص، المؤهلات العلمية والتربوية، سنوات الخبرة، والقسم الثاني (واقع الثقافة التعاونية بالمدرسة) ويتكون من سبعة أسئلة حول آليات التخطيط والمتابعة والسياق المدرسي ومظاهر التعاون في المدرسة، والقسم الثالث (الشروط الهيكلية والسمات الشخصية) ويتكون من سؤالين يُعنى السؤال الأول في ظروف البيئة المدرسية التي توفرها الإدارة المدرسية لتعزيز العمل الجماعي، ويُعنى السؤال الثاني في السلوكيات الشخصية التي تسعى الإدارة المدرسية إلى تعزيزها بهدف دعم تعاون المعلمين، والقسم الرابع (دور الإدارة المدرسة في توظيف الثقافة التعاونية لتحقيق تعلُّم المعلمين الجماعي) ويتكون من ثلاثة أسئلة

تهدف إلى فحص المشكلات التي يواجهها التعلم الجماعي للمعلمين وكيفية سعي الإدارة المدرسية لحلها، وكيفية سعي الإدارة المدرسية إلى تطوير القدرة الجماعية على حل المشكلات.

الموثوقية والاعتمادية

أولًا: الصدق الظاهري: تحققت الباحثة من صدق أداة المقابلة بالتمعن بالأسئلة والتحقق من تناسبها مع عنوان الدراسة وأهدافها وأسئلتها.

ثانيًا: صدق المحتوى: بهدف التحقق من صدق المحتوى تم عرض أداة الدراسة على ثمانية محكمين مختصين في مجال التربية والإدارة التربوية في الجامعات الفلسطينية، بهدف الاطلاع على آرائهم حول مدى وضوح صياغة أسئلة المقابلات. وتم إجراء التعديلات اللازمة تبعًا للتغذية الراجعة من تصحيح، أو إضافة، أو حذف.

ثبات الأداة: تم التحقق من ثبات الأداة من خلال الإتفاق مع باحثة أخرى، وهي طالبة ماجستير في جامعة بيرزيت، لتقوم بتحليل المقابلات مرة أخرى بعد تحليلها من الباحثة باتباع آلية تحليل موحدة، وذلك بتحديد كل فكرة لها علاقة بأسئلة الدراسة، ومن ثم احتساب نسبة التوافق بين التحليلين، باستخدام المعادلة:

نسبة التوافق= (عدد الوحدات المتفق عليها ÷ عدد الوحدات الكلي) × 100 %

وبلغت نسبة الثبات 86%، وهي نسبة ثبات مقبولة في البحوث الكيفية.

إجراءات الدراسة وجمع البيانات

تضمن تنفيذ الدراسة مجموعة من الإجراءات، بداية من الشروع بدراسة الأدب النظري إلى تحليل نتائج الدراسة وتقديم التوصيات، وتتلخص أهم إجراءات الدراسة بما يلي:

- الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بالثقافة المدرسية التعاونية والمنظمات المتعلمة، ومراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بدور الإدارة المدرسية في تعزيز الثقافة التعاونية لدى المعلمين.
- تطوير أداة البحث وهي نموذجين من المقابلات شبه المنظمة الموجهة إلى مديري ومعلمي المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس.
- عرض الأداة على اللجنة المشرفة على الدراسة، وإجراء التعديلات المناسبة، ثم عرضها على محكمين مختصين للتحقق من صدقها وإجراء التعديلات المناسبة تبعًا للتوصيات.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة وموافقة رسمية من مركز البحث والتطوير التربوي.
- التواصل مع مديري المدارس لتوضيح هدف الدراسة واختيار العينة وأخذ موافقتهم، وتحديد مواعيد المقابلات تبعًا لما يتناسب معهم.
- توضيح أخلاقيات البحث العلمي للمشاركين؛ من حيث الحفاظ على سرية المعلومات وعدم استخدامها إلا لأهداف البحث العلمي، والمشاركة الطوعية، والحق في الامتناع عن إجابة أي سؤال لا يناسبهم، وإمكانية رفض التسجيل الصوتي.

- إجراء المقابلات، ثم تفريغها وتحويلها إلى نصوص مكتوبة، ثم تحليلها باستخدام منهج تحليل المحتوى وترميز البيانات وتصنيفها.
- صياغة نتائج الدراسة، وتقديم التوصيات تبعًا لذلك.

تحليل البيانات

تم استخدام الطريقة الكيفية ومنهج التحليل الموضوعي Thematic Analysis، من خلال تسجيل المقابلات ومن ثم تحويلها إلى نصوص مكتوبة، وقراءتها بدقة حتى التآلُف معها، واستخدام الترميز للكلمات ذات الدلالات الوصفية وتصنيفها من حيث التشابه، والاختلاف، والتكرار، والتسلسل، والسببية والتعلق، في تصنيفات رئيسية وفرعية Categories، للخروج بمحاور تتعلق بأسئلة الدراسة، ومن ثم دعم النتائج بالاقتباسات.

تناول هذا الفصل توضيح منهجية الدراسة وسياقها وإجراءاتها، ويتناول الفصل التالي عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتقديم التوصيات.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الإدارة المدرسية في تعزيز الثقافة التعاونية لدى المعلمين وفق ضوابط المنظمة المتعلمة من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس. وذلك من خلال الإجابة على السؤال الرئيس: ما دور الإدارة المدرسية في تعزيز الثقافة التعاونية لدى المعلمين وفق ضوابط المنظمة المتعلمة من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس؟

وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باتباع المنهجية الكيفية بتصميم وصفي تحليلي، وذلك من خلال إعداد نموذجين لأسئلة المقابلات شبه منظمة؛ نموذج مقابلات مديري المدارس، ونموذج مقابلات معلمي المدارس، وقد وجهت إلى عينة من مديري المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس وعددهم ستة مديرين، وعينة من معلمي المدارس نفسها وعددهم اثنا عشرة معلم، وقد قررت الباحثة أن تكون نتائج مقابلات المعلمين والمديرين تكاملية.

وبعد تحليل النتائج بالسّياق الّذي تمّ توصيفه في الفصل الثّالث، تمت الإجابة على سؤال الدراسة الرئيس من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة الفرعية التالية:

1. ما سمات الثقافة التعاونية التي تعززها الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس؟

2. ما دور الإدارة المدرسية في توفير الظروف البيئية (الشروط الهيكلية) الداعمة لعمل المعلمين الجماعي؟

3. ما دور الإدارة المدرسية في تعزيز سلوكيات المعلمين ومواقفهم (ديناميات العلاقات الشخصية) اللازمة لتذويت التعاون لدى المعلمين؟

4. كيف توظِّف الإدارة المدرسية الثقافة التعاونية في تحقيق تعلُّم المعلمين التنظيمي في المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس؟

يتناول هذا الفصل عرض نتائج الدراسة حول واقع الثقافة المدرسية التعاونية التي تعززها الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس، ودور الإدارة المدرسية في تعزيز الثقافة التعاونية لدى المعلمين وتوظيفها في تحقيق تعلُّم المعلمين التنظيمي في المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس، بحيث يتضمن عرض استجابة أفراد العينة المختارة من مديري ومعلمي المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس على أداة الدراسة المتمثلة في المقابلات شبه المنظمة، بهدف التعرف على دور الإدارة المدرسية في تعزيز الثقافة التعاونية لدى المعلمين وفق ضوابط المنظمة المتعلمة من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس، ومن ثم نقاش تلك النتائج في ضوء نتائج الدراسات السابقة.

ومن خلال تحليل البيانات والمعلومات التي تم جمعها والتوصل إليها، تمت الإجابة على سؤال الدراسة الرئيس من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة الفرعية:

السؤال الأول: ما سمات الثقافة التعاونية التي تعززها الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس؟

يتحدث هذا السؤال عن واقع الثقافة التعاونية في المدارس الثانوية الفلسطينية، ودور الإدارة المدرسية في تعزيزها، حيث تم تحليل وتصنيف بيانات المقابلات والإجابة على سؤال الدراسة الفرعي الأول ضمن ثلاثة محاور، وهي:

المحور الأول: سمات الثقافة التعاونية الظاهرة في التخطيط المدرسي.

المحور الثاني: سمات الثقافة التعاونية الظاهرة في تنسيق العمل المدرسي.

المحور الثالث: مظاهر تعاون المعلمين في المدارس الثانوية الفلسطينية.

وفيما يلي عرض النتائج المتعلقة بكل محور:

المحور الأول: سمات الثقافة التعاونية الظاهرة في التخطيط المدرسي

في هذا المحور، كان الهدف هو التعرف على كيفية توظيف الإدارة المدرسية لقدرات المعلمين ووجهات النظر المختلفة، وتوحيد الجهود للتخطيط المدرسي ضمن أهدافًا مشتركة،

من خلال التعرف على كيفية صياغة الخطة المدرسية السنوية، وكيفية تخطيط المباحث المختلفة.

وقد تبيّن أن الخطة المدرسية السنوية في المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس تتدرج من الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم العالي (2017). حيث تحدد الخطة الإستراتيجية الغايات الإستراتيجية لمرحلة التعليم الثانوي، والأهداف الفرعية التي تسعى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية إلى تحقيقها في قطاع التعليم الثانوي خلال الفترة الواقعة بين عامي 2017 – 2022. وفي بداية السنة الدراسية تجتمع لجنة التخطيط المكونة من مدير المدرسة (رئيسًا)، نائب المدير (عضوًا)، سكرتير المدرسة (عضوًا)، المرشد التربوي (عضوًا)، معلّم تخصص علوم إنسانية (عضوًا)، ومعلّم تخصص علوم طبيعية (عضوًا)، وعضو لجنة أولياء الأمور، بهدف إجراء تحليل بيئي للمدرسة يتضمن تحليلًا داخليًا بهدف تحديد نقاط القوة وكيفية استغلالها، ونقاط الضعف وكيفية العمل على حلها، إضافةً إلى تحليلًا خارجياً يتضمن الفرص وكيفية استغلالها، والمهددات وكيفية تجنبها. وبعد أن يتم إجراء التحليل البيئي تجتمع لجنة التخطيط مرة أخرى لصياغة المخرجات المتوقعة خلال السنة الدراسية، وتحديد الإجراءات وآليات التنفيذ الملائمة ضمن جدول زمني محدد، وتخصيص مصادر التمويل المتاحة، وقد يتم في بعض المدارس الإجتماع مع طاقم المعلمين في بداية السنة الدراسية لإطلاعهم على بنود الخطة المدرسية التي تم اعتمادها من قبل لجنة التخطيط. وقد قالت المديرة (م.3) في هذا الصدد:

"يوجد في المدرسة لجنة تخطيط تضم المدير، مرشدة تربوية، عضو لجنة أولياء الأمور، سكرتيرة، طالبتان، الآذن، ومعلمتين أحداهما تخصص أدبي والأخرى تخصص علمي، يتم عمل تحليل بيئي SWOT وكل عضوٍ يكتب ما يراه خلال اسبوع، بعدها يتم عقد جلسة تفريغ وتوحيد الجهود، ورصد الأولويات وملاءمتها لاحتياجات المدرسة، ومن ثم صياغة خطة تشغيلية مندرجة من خطة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ضمن جدول زمني محدد."

كما اتضح من خلال تطبيق أداة الدراسة المتمثلة في المقابلات شبه المنظمة أن آلية التخطيط قد تختلف من مدرسة إلى أخرى، رغم الإجماع على اشتقاق الخطة المدرسية من الخطة الإستراتيجية لقطاع التعليم العالي، والاتفاق على إجراء التحليل البيئي، والإقرار بضرورة وجود لجنة تخطيط وتوثيقها بتوصية من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. ولكن تبيّن أن عدد أعضاء لجنة التخطيط ومسمياتهم الوظيفية قد تختلف من مدرسة إلى أخرى، وأن هذه اللجنة قد تكون صورية وغير مفعلة لتحقيق الغاية منها في بعض المدارس. وقد اتضح ذلك بإشارة من المدير (م.5) حيث قال في هذا الصدد:

"يوجد لجنة تخطيط وتشكيلها إجباري من الوزارة، لكن في بعض المدارس قد تكون هذه اللجنة صورية وليست فعلية وتكون اللجنة ذاتها منذ سنوات، ويتم ترحيل الخطة المدرسية من سنوات سابقة دون إجراء تعديلات."

ويمكن أن يتخذ التخطيط المدرسي منحى آخر في بعض المدارس، بحيث يكتفي مدير المدرسة باستشارة المعلمين أو جزء منهم في بعض بنود الخطة، ومن ثم ينفرد باتخاذ القرارات وصياغة بنود الخطة المدرسية، حيث قال المدير (م.5):

"أشاور النائب وبعض المعلمين في الخطة المدرسية، ويمكن أن نأخذ برأي الأغلبية اذا تم الإجماع، لكن إذا كان هناك تشتت في الآراء، أو لوحظ أن رأيهم يحيد عن الرؤية المدرسية يؤخذ القرار من المدير فقط."

وأضافت المديرة (م.6) في هذا المجال:

"يكون الاعتماد بشكل جزئي على لجنة التخطيط لكن هناك أمور بالتخطيط المدرسي نتخذ القرار بشأنها أنا والنائبتان فقط، ثم يتم بعدها الاجتماع مع لجنة التخطيط لنقاش الخطة المدرسية التي تمت صياغتها مسبقًا من قبلي أنا، بهدف تحديد كيفية العمل على تحقيق أهداف الخطة."

واتفقت في المجال ذاته وجهة نظر المدير (م.4) قائلًا:

"لا يشارك المعلمون بصياغة الخطة المدرسية، لكن يتم سماع آرائهم، حيث تتم استشارة المعلمين في الخطة المدرسية في الإجتماع السنوي الأول، وأخذ آرائهم بعين الإعتبار، لكن القرار الأخير في التخطيط المدرسي هو لمدير المدرسة."

وقد أظهرت نتائج تحليل مقابلات مديري المدارس أن نجاعة التحليل البيئي والتخطيط المدرسي قد تتباين تبعًا لعدد سنوات عمل مدير المدرسة في إدارتها؛ حيث أن المدير الذي يمتلك عدد سنوات خبرة أكثر في إدارة المدرسة قد يكون لديه فرص أكبر لاختيار الأعضاء المناسبين في لجنة التخطيط، واطلاع أكثر شمولية وعمق على البيئة المدرسية مما ييسر صياغة خطة مدرسية ملائمة لاحتياجات وأولويات المدرسة، ضمن أهداف قابلة للتنفيذ ضمن واقع المدرسة. وفي هذا الصدد قال المدير (م.4):

"في السنة الأولى لي بإدارة المدرسة تم عمل مسح بيئي، حيث جلست مع عدد من المعلمين لجمع المعلومات عن المدرسة، ثم أعددت الخطة المدرسية، ولم يتم تنفيذ أي شيء منها في

السنة الأولى، ثم تم إعطاء الأولوية لأمور ذات أهمية كبيرة في المدرسة، مثل تفكيك الأحزاب، مواجهة صراعات ومشاكل المعلمين، وتحديات المجتمع المحلي، ومشاكل الطلبة الأكاديمية والسلوكية."

واتفق في هذا المجال المدير (م.5) حيث قال:

"من وجهة نظري يحتاج المدير إلى تخطيط بعيد المدى خمس سنوات وأكثر والعمل مع الطاقم لتحقيقه، لكن نقل المدير من مدرسة إلى أخرى يحيد به عن ذلك الهدف، ويضعف قدرته على التخطيط الملائم للمدرسة الجديدة."

ولا يختلف التخطيط للمباحث في المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس عن التخطيط المدرسي السنوي، حيث اتضح أن التخطيط للمبحث يتم تبعًا لنموذجين، يتمثل النموذج الأول باجتماع لجنة المبحث المكونة من جميع معلمي المبحث ويترأسها معلم ذو كفاءة عالية، بهدف تحديد أهداف المبحث لكل مرحلة، وتفنيد الأنشطة المنهجية واللامنهجية، ونقاش المناهج وطرق التدريس والتقييم، ورصد الاحتياجات، ثم يتولى رئيس لجنة المبحث مهمة نقاش خطة المبحث مع الإدارة لأخذ التغذية الراجعة، واتخاذ القرار الإداري بالموافقة على بنود خطة المبحث تبعا للموارد المادية والإدارية المتوفرة. حيث قالت المعلمة (ع.1.2):

"تجتمع لجنة المبحث لتحديد الأنشطة والاحتياجات، ويتم التخطيط للمنهج من خلال اجتماعات مصغرة، حيث يعد كل مبحث خطته عن طريق عمل الفريق، ثم يتم النقاش مع الإدارة لتتم الموافقة تبعا للموارد المتاحة."

أما في النموذج الثاني للتخطيط للمباحث فيظهر غياب لجان المباحث – رغم إقرار مديري المدارس بأهميتها– مما يؤدي إلى التخطيط المنفرد، بحيث يصيغ كل معلم خطته للصفوف الي يعلمها في عزلة عن باقي معلمي المبحث. وقد قال المعلم (ع.5.1) في هذا الصدد:

> "يخطط كل معلم لصفوفه بشكل منفرد، ويوجد عادة ثبات في التشكيلات وتوزيع الصفوف، مثلًا يكون معلم عواشر هو نفسه في كل سنة، لذلك من الممكن أن يتم تحديث خطة المبحث القديمة التي تم إعدادها في السنوات السابقة."

وفيما يتعلق بالتخطيط اليومي للمعلمين فقد تم إجماع المشاركين من مديري ومعلمي المدارس على أنه يتم بشكل منفرد، بحيث يخطط كل معلم لحصته الصفية في عزلة.

يظهر مما ورد عرضه آنفًا أن آلية التخطيط المدرسي في المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس تختلف من مدرسة إلى أخرى، وقد تباينت آليات التخطيط بين التخطيط ضمن لجنة التخطيط المدرسي وتفرد الإدارة المدرسية بصياغة الخطة السنوية، ولم تظهر أي من المشاركات آلية تخطيط تقوم على إشراك جميع المعلمين بالتخطيط المدرسي وتوحيد الجهود نحو هدف مشترك نابع من رؤية مدرسية مشتركة، ولم يظهر أيضًا سعي الإدارات المدرسية إلى تكوين إحساسًا بالترابط والقواسم المشتركة بين الأفراد وملاءمة التوقعات بهدف تحقيق مخرجات ذات كفاءة واستدامة. وتختلف كذلك هيكلية لجان التخطيط وعدد أفرادها وآلية عملها والمهام المفوضة لها من مدرسة إلى أخرى. كما تختلف آلية التخطيط للمباحث وتتباين بين التخطيط ضمن فرق عمل متمثلة في لجان المباحث والتخطيط الفردي بمعزل عن الزملاء، أما التخطيط اليومي

للحصص الصفية فهو يتم بشكل مستقل ومنفرد بمعزل عن الزملاء، تبعًا لإجماع المشاركين.

المحور الثاني: سمات الثقافة التعاونية الظاهرة في تنسيق العمل المدرسي

في هذا المحور كان الهدف هو التعرف على كيفية تنسيق الإدارة المدرسية لجهود الأفراد في سبيل تحقيق الأهداف المدرسية، وكيفية متابعة الإدارة المدرسية لتحقيق تلك الأهداف، وذلك من خلال التعرف على كيفية توزيع عبء العمل على الأفراد، وآليات المتابعة التي توظفها الإدارة المدرسية لدعم تحقيق أهداف الخطة المدرسيّة وخطط المباحث وتنفيذ الأنشطة المدرسية.

وقد تبين أن تنسيق العمل المدرسي يتمحور حول الإدارة المدرسية من حيث توزيع عبء العمل، وتفويض الصلاحيات، ومتابعة الإنجاز. واتضح أن الإدارة المدرسية المتمثلة بمدير المدرسة ونائب المدير تتولى مهمة توزيع عبء العمل على المعلمين دون إشراكهم في ذلك باعتباره من المسؤوليات والمهام الإدارية، ويتم ذلك بمراعاة العدل في توزيع الساعات على الأفراد، واختيار المعلم المناسب لاحتياجات الصف والطلاب. وقد قالت المديرة (م.6) في هذا الخصوص:

> "نجتمع أنا والنائبتان لتوزيع الصفوف على المعلمات آخذين بعين الاعتبار إعطاء الصف الذي يحتاج إلى التأسيس إلى معلمة قديرة كي لا تُظلم الطالبات، كذلك اذا تمت ملاحظة تقصير من معلمة في السنة السابقة فإنه لا يتم إعطائها نفس الصف مرة أخرى، وذلك لتحصل الطالبات على فرصة أفضل للتعلم."

واتفق مع التوجه ذاته المدير (م.4) قائلًا:

"تعتبر التشكيلات المدرسية وتوزيع نصاب المعلمين من مهام مدير المدرسة، ويمكن إستشارة النائبة والسكرتيرة وأخذ رأيهم بهذا الخصوص، لكن القرار بهذا الشأن يعود للمدير لضمان العدل بين جميع المعلمين."

وبعد توزيع عبء العمل على المعلمين، يتم توزيع الأدوار وتحديد المسؤوليات وتفويض المهام تبعًا إلى التخصص والكفاءة، وتؤخذ المهارات والسمات الشخصية للمعلمين بعين الإعتبار. ويتم تفويض بعض الصلاحيات من قبل الإدارة إلى نائب المدير –إن وجد– مثل تنسيق الفعاليات المدرسية، وتعديل البرنامج المدرسي، وتجدر الإشارة هنا إلى أن الصلاحيات المفوضة إلى نائب المدير تختلف من مدرسة إلى أخرى تبعًا لتوجهات مدير المدرسة، ومدى الثقة بينهما. كما يتم تفويض بعض الصلاحيات إلى اللجان المختلفة، مثل اللّجان الصحية، والإجتماعية، والعلمية، والثقافية، وقد يتم توظيف أكثر من لجنة لتنفيذ فعالية معينة؛ بحيث تشارك كل لجنة تبعًا لصلاحياتها ومسؤولياتها بهدف توزيع الأدوار وإشراك أكبر عدد من الطالبات، وتعميم الفائدة. وقد قالت المديرة (م.2) بهذا الصدد:

"يتم تحديد اللجان المدرسية المختلفة في بداية السنة الدراسية، كاللجنة الصحية والاجتماعية ولجنة النظام والكشافة المدرسية، ويمكن أن تشارك أكثر من لجنة لتنفيذ الفعالية الواحدة تبعًا لمهام كل لجنة، وذلك لتعميم الفائدة وتحقيق وصولها لأكبر عدد من الطالبات"

وأظهرت نتائج المقابلات أن بعض مديري المدارس قد يتجنبون تفويض المهام إلى فريق عمل، ويميلون إلى توزيع المهام بشكل فردي باختيار الشخص المناسب لتنفيذها، وقد برروا ذلك بالرغبة بإنجاز المهمة بسهولة وسرعة ويسر دون معيقات. وقالت المديرة (م.1) بهذا المجال:

"أحيانا يتم توزيع المهام بشكل فردي عن قصد، لتجنب الأثر السلبي وإعتراض بعض أفراد المجموعة، ورغبة بإنجاز المهمة دون معيقات، ولا سيما في المهام التي لا تكون من صلب عمل الشخص السلبي، أيضا عند الرغبة بإنجاز مهمة تتطلب نزعات وميول شخصية يتم اختيار الشخص الذي يمتلك تلك النزعة."

وفيما يتعلق بتنسيق العمل الأكاديمي فيتم تبعًا لنموذجين؛ يتمثل الأول في تقسيم المعلمين إلى لجان مباحث بعد توزيع عبء العمل تبعًا إلى التخصص المشترك، ويتولى منسق المبحث مهمة التواصل مع الإدارة لتوضيح آليات واستراتيجيات العمل ضمن خطة المبحث، وتتابع الإدارة تنفيذ الأهداف من خلال منسق المبحث، أو من خلال المتابعة المباشرة. أما النموذج الثاني فيتمثل في عمل المعلمون بشكل مستقل؛ بحيث لا يتم تقسيم المعلمين إلى لجان مباحث، وينفرد كل منهم بتحقيق أهداف الخطة التي صاغها بعزلة عن زملائه. وقد قالت المعلمة (ع.5.1) بهذا المجال:

" لم يتم تقسيمنا في لجان مباحث، وكل معلم لديه خطته لأن كل معلم له صفوف منفصلة، وخلال السنة الدراسية يتم التنبه إلى المتطلبات التي يحتاجها الطلبة للسنوات القادمة ويتم تجهيز خطط علاجية بتوجيه من مشرفة المبحث."

وقد يسعى معلمو المبحث للتواصل معا بهدف تنسيق العمل بمبادرات ذاتية ودون تنسيق إداري، تبعًا إلى حاجة معلم المبحث أو احتياجات الطالبات، حيث قالت المعلمة (ع.6.1) في هذا الخصوص:

"لا يتم العمل ضمن لجان مباحث، لكن يمكن أن أتحدث مع معلمات التخصص في المرحلة حسب حاجتي عبر المكالمات الهاتفية أو في حصص الفراغ إذا انسجمت مع

أوقات فراغهن، بهدف سد الفجوات بين الصفوف، حيث يتم التواصل مع معلمة الصف السابق والتالي لتحديد الضعف، والاحتياجات الأكاديمية للسنة التالية. "

وقد تبين من خلال استجابة المعلمين المشاركين إلى أداة الدراسة، أن معلمو المبحث قد يعملون بشكل منفصل عن بعضهم رغم وجود لجان مباحث، وقد يتشاورون أحيانًا بالمنهاج ويتبادلون وسائل التقييم وذلك من خلال لقاءات غير رسمية أو من خلال توظيف التكنولوجيا. حيث قالت المعلمة (ع.1.2):

"في بداية السنة بعد توزيع النصاب يتم الإتفاق على آليات معينة للعمل، ويتم توزيع الموارد على كل تخصص، وكل تخصص له لجنة مبحث ويمثله منسق المبحث للتواصل مع الإدارة، ثم يتم التواصل عبر مجموعة الوتس عند الحاجة لنقاش بعض الأسئلة في منهاج التوجيهي، وعلى ماذا يجب أن نركز أكثر، ولحجز الخرائط، وتنسيق الرحل التعليمية والأنشطة اللامنهجية، أما في الأعمال التي يمكنني القيام بها وحدي فلا داعي لنقاشها ضمن لجنة المبحث، مثل الخطة اليومية، وطريقة التدريس لأن لكل معلمة طريقتها الخاصة، والأنشطة والأبحاث الإثرائية لربط المادة بالواقع لأنها جهد شخصي."

وتتم متابعة تحقيق الأهداف المدرسية من خلال عقد إجتماع لتهيئة المعلمين في بداية السنة الدراسية، بهدف توضيح بنود الخطة المدرسية، وإعطاء التوجيهات اللازمة لتحقيقها، ثم يقوم مدير المدرسة بمتابعة تنفيذ بنود الخطة المدرسية على مدار العام الدراسي تبعًا إلى الجدول الزمني المحدد، ويتم إرسال تقارير ربعية إلى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، تحدد فيها الأهداف المدرسية التي تم تنفيذها في الربع المنقضي، والأهداف والأولويات التي سيتم العمل على تنفيذها خلال الربع القادم والاحتياجات اللازمة لذلك.

ويتولى مدير المدرسة مهمة متابعة أداء المعلمين ومراقبة الأداء، وعمل تقييم وتقويم مرحلي يتضمن إعطاء إرشادات وتوجيهات وتقديم المساعدة عند الحاجة؛ حيث يقوم المدير بمشاهدة حصة صفية للمعلم مرتين خلال السنة الدراسية لمتابعة الأداء وتطويره. وفيما يتعلق بالأنشطة المدرسية فتتم متابعتها تبعًا إلى طبيعة النشاط قبل فترة زمنية كافية من موعد التنفيذ؛ وذلك لتدارك المعوقات وتقديم المساندة عند الحاجة. وفي نهاية السنة الدراسية يتم إجراء تقييم للمعلمين. وقد يستعين مدير المدرسة بالوسائل التكنولوجية ووسائل التواصل الإجتماعي وتفويض المهام لمتابعة أداء المعلمين، ومتابعة الأنشطة المدرسية في حال كان عدد المعلمون كبيرًا. حيث قالت المديرة (م.6) في هذا الخصوص:

> "تساعدني وسائل التواصل الإجتماعي والتكنولوجيا ووجود الكاميرات وتوزيع المهام على النائبتان على متابعة الكثير من الأمور، والتواصل مع الجميع حيث أن عدد المعلمون كبير وهم موزعون في ثلاث مبان، ويوجد مجموعة عامة مغلقة على الوتس اب يتم فيها إصدار الإعلانات والتعليمات، وتتم متابعة الحالات الخاصة للمعلمات من خلال التواصل معي عبر الخاص، وعند عقد إجتماع يمكن أن أجتمع أنا مع جزء من المعلمين وتجتمع كل نائبة مع جزء لإيصال المعلومات إلى الجميع."

يظهر من النتائج التي تم عرضها سابقًا أن الإدارة المدرسية تسعى إلى تنسيق جهود الأفراد في سبيل تحقيق الأهداف المدرسية من خلال توزيع عبء العمل وتفويض الصلاحيات تبعًا إلى خصائص المعلم واحتياجات الطلاب، وتوزيع الموارد المادية على التخصصات تبعًا للحاجة والهدف. وتتابع الإدارة المدرسية مهام المعلمين والأنشطة المدرسية من خلال عقد

الاجتماعات ومتابعة تحقيق الأهداف المخططة ضمن الجداول الزمنية المحددة، والملاحظات اليومية بهدف التقييم والتقويم المرحلي، ومشاهدة الحصص وتقديم التوجيهات والإرشادات بهدف التطوير المهني، ومتابعة الأنشطة المدرسية وتوظيف التكنولوجيا وتقديم الدعم والإرشاد. وقد تساهم الإدارة المدرسية في تشكيل لجان مدرسية ضمن تخصصات مختلفة وتوزيع المسؤوليات بهدف تنظيم وتنسيق العمل المدرسي، وقد تعمل الإدارة المدرسية على تشكيل لجان مباحث بهدف تنسيق العمل الأكاديمي ضمن فرق عمل، لكن مهام هذه اللجان قد تكون غير واضحة ومختلفة بإختلاف المدارس، وقد لا يتم تشكيلها في بعض المدارس بحيث يعمل المعلمون بشكل منفصل ومستقل، وترى الباحثة من خلال النتائج السابقة في هذا السياق أن اندماج المعلمين في عمل جماعي ينبع من حاجة المعلم ورغبته في مشاركة الزملاء.

المحور الثالث: مظاهر تعاون المعلمين في المدارس الثانوية الفلسطينية

في هذا المحور، كان الهدف هو التعرف على مظاهر وسمات التعاون بين المعلمين في المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس، وذلك من خلال التعرف على المجالات المدرسيّة التي يتم بها تعاون المعلمين والأخرى التي يتم بها عمل المعلم بشكل مستقل، والتعرف على الظواهر المدرسية التي تعكس تعاون المعلمين، والتعرف على نمط التعاون المدرسي وكيفية توجيهه من قبل الإدارة المدرسية.

وقد تبين أن معلمي المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس قد يتعاونون معًا ضمن أربعة مجالات تتمثل بحفظ النظام المدرسي، ونقاش المنهاج ووسائل التقييم، وتنفيذ الفعاليات والنشاطات غير المنهجية، ونقاش مشاكل واحتياجات الطلاب الأكاديمية والسلوكية. ويتعاون المعلمون لحفظ النظام المدرسي من خلال تنسيق المناوبة في الفترات المختلفة، ومساعدة المعلم المناوب، وحفظ النظام في الطابور الصباحي، وتنسيق الإذاعة المدرسية، وتنسيق مواعيد الحصص الإضافية، وتنسيق مواعيد الامتحانات، وإشغال الحصص عند تغيب أو تأخر المعلم الرسمي، وتبديل الحصص مراعاةً لظروف الزملاء أو الحالات الطارئة، وتقاسم الأدوار لضبط سلوك الطلاب. أما تعاون المعلمين لنقاش المنهاج ووسائل التقييم فيتمثل في توزيع العمل بين معلمي التخصص المشترك، حيث يتم تبادل الامتحانات وأوراق العمل، والاشتراك في كتابة امتحانات موحدة، كما تتم مناقشة منهاج الصف الثاني عشر ضمن فرق عمل تبعًا للتخصص، بهدف نقاش المحتوى والأنشطة الإثرائية، ويمكن أن يتعاون معلمو السنوات المتتالية بهدف التنسيق العمودي وسد الفجوات الأكاديمية، أيضًا يمكن أن يتم التعاون لتمرير المنهاج الخفي الذي يتم الاتفاق عليه ضمن أهداف المدرسة، وتنفيذ أنشطة صفية تتطلب خبرات مختلفة، كالحاجة إلى مساعدة معلم الحاسوب خلال حصة الرياضيات لتنفيذ فعالية تتطلب توظيف التكنولوجيا. أما تعاون المعلمين في تنفيذ النشاطات والفعاليات غير المنهجية فيتم من خلال توحيد الجهود بهدف إنجاح الحفلات والمعارض المدرسية، وإجراء المسابقات، وإحياء المناسبات الدينية، والقيام بالأعمال التطوعية، وخلال الأيام التي تتضمن اجتماعات أولياء أمور أو تسليم

شهادات. أما المجال الرابع الذي يظهر فيه تعاون المعلمين فهو نقاش احتياجات الطلاب، ومشاكلهم الأكاديمية أو السلوكية وأسبابها، واقتراح طرق علاج من خلال الحوار بين معلمي الصف. وقالت المديرة (م.3) في هذا الصدد:

> "تؤمن بعمل الفريق في الكثير من الأمور لأن المدرسة منظومة، وأي حلقة تفقد تحدث خلل في جميع العمل، وقد قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " مثل المؤمن للمؤمن كالبنيان المرصوص يشد بعضه بعضًا"، وقال "مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى"، يتعاون المعلمون لتنفيذ النشاطات اللامنهجية، وسد الثغرات، وضبط النظام."

كما أظهرت نتائج المقابلات أن معلمي المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس يعملون بشكل مستقل ضمن أربعة مجالات، تبعا لإعتقادهم بأنها لا تتطلب التعاون، وهي ممارسات التدريس، والإدارة الصفية، والحفاظ على الخصوصية، وحفظ الجهد الشخصي. وقد أشار المشاركون في مجال ممارسات التدريس أن كل ما يتعلق بالحصة الصفية وأهدافها لا يستدعي تعاون المعلمين بما يتضمن التخطيط اليومي، وتحضير الأنشطة وتنفيذ الحصة، وقد برر المعلمون ذلك بأن لكل معلم أهدافه الخاصة للحصة الصفية والاستراتيجيات الملائمة لتحقيقها، بينما برر المديرون ذلك بأن تقييم المعلم من الناحية الأكاديمية يعتمد جزئيًا على تنفيذه للحصة الصفية، وبهذا يجب عليه تنفيذها بمعزل عن الزملاء. وقد أشار المشاركون إلى عدم الحاجة إلى التعاون في الإدارة الصفية، مبررين ذلك بأن المعلم هو المسؤول في الموقف الصفي، ويجب أن يعالجه بمفرده دون مساعدة الزملاء، لعدم زعزعة موقفه أمام الطلاب والزملاء

والإدارة. وأظهر المشاركون أيضًا ميولًا للحفاظ على سرية المعلومات المتعلقة بالطلاب وعدم مشاركتها مع الزملاء حفاظًا على خصوصية الطالب. كما أبدى المشاركون ميولًا إلى العمل في عزلة عن الزملاء في الأنشطة التي تعكس الجهد الشخصي، مثل القيام بالأنشطة والأبحاث الإثرائية، وتحقيق إنجاز وتقدم في مستوى الطلاب الأكاديمي أو التدريب على المسابقات، والأعمال الكتابية التي تتطلب وقتًا ومجهودًا، كذلك في الأعمال التي تتطلب مسؤولية ومساءلة مثل الإشراف على غرفة الحاسوب والمختبر والمكتبة. وقد برر مديرو المدارس ذلك برغبة المعلمين في الظهور أمام الإدارة واعتبارهم أن التعاون في هذا المجال يظهر النتيجة باسم الفريق ويضيع الجهد الفردي. وقد قالت المعلمة (ع.4.2) في هذا المجال:

> "هناك ظروف مدرسية لا تتطلب تعاون مثل الإشراف على المختبر، أو الحاسوب، كذلك تنفيذ الحصص الصفية، لأن كل معلمة ملكة صفها، والتدخل الخارجي في حصتها يقلل من قيمتها عند الطلاب، وتصحيح الإمتحانات، ودفتر التحضير، وكل ما يخص المادة التعليمية، لأن تعاون الأشخاص بها يمكن أن يحدث فوضى."

وقد أشار المشاركون إلى ظواهر مدرسية تعكس تعاون المعلمين، تتمثل في تحسين تحصيل الطلاب؛ حيث اعتبر مديرو ومعلمو المدارس الثانوية الفلسطينية أن ارتفاع تحصيل الطلاب الأكاديمي، وتحقيق المدرسة نسبة نجاح عالية في امتحانات الثانوية العامة مؤشرًا على تعاون المعلمين وتجنيد الجهود لصالح العملية التعليمية والعمل للمصلحة العامة. كما تم تعيين انضباط الطلاب وانخفاض معدل المشاكل السلوكية مؤشرًا آخرًا على تعاون المعلمين، حيث أن كل معلم يعرف دوره، ويبدي مسؤولية نحو القوانين المدرسية ويلتزم بها، مما ينعكس على

التزام الطلاب، ويمكن ملاحظة ذلك في الطابور الصباحي، وخلال توجه الطلاب إلى الصفوف، وخلال الاستراحة بين الحصص، وأثناء الفعاليات والإحتفالات. كذلك اعتُبر انخفاض معدل تسرب الطلاب مؤشرًا على تعاون المعلمين وسعيهم إلى التوجه إلى الطلاب بلغة مشتركة تعزز البيئة المدرسية وتيسر الاندماج في العملية التعليمية.

ومن ناحية أخرى تم تحديد نمط العلاقات الإجتماعية والمهنية السائدة بين المعلمين كمؤشر على شيوع التعاون أو غيابه بينهم، حيث اعتبر ظهور العلاقات الطيبة بين المعلمين، وغياب المكائد والضغائن، وحرص المعلم على مصلحة الزملاء، والمساندة لتغطية التقصير بالعمل، مؤشرًا على تعاون المعلمين. وقد قالت المديرة (م.3) في هذا الصدد:

> "من أهم المؤشرات على وجود تعاون بين المعلمين وجود الجو المريح والعلاقات الطيبة بينهم، ويظهر ذلك عند ملاحظة العلاقات والتفاعل في غرفة المعلمات، وعند مشاركتهم المناسبات الإجتماعية خارج المدرسة."

في حين اعتبر ظهور التحزبات مؤشرًا على غياب التعاون بين المعلمين، وشعور بعض المعلمين بالظلم والتهميش والتهديد وعدم التقدير مؤديًا بهم إلى العمل في عزلة قصرية. وقد أشارت المديرة (م.6) بهذا الخصوص قائلةً:

> "تظهر الأحزاب بين المعلمات، وكل قسم يشكل كتلة لا تنسجم مع الأقسام الأخرى ولا تتقبل المعلمات الجدد بسهولة، يوجد 6 غرف معلمات كل واحدة مملكة لوحدها، لا يمكنك أن تجلسي في مكان معلمة أو أن تستخدمي أي شيء له علاقة بها، وإذا دخلت إلى غرفة المعلمات غير المخصصة لك ستشعرين بعدم الترحيب، وكأنك ضيف ثقيل غير مرغوب

به، والمعلمة الجديدة تشعر بتحدي كبير بالبداية، كيف تتعاون مستقبلًا وقد لاحظت هذا؟؟ ولا تلبث المعلمة الجديدة أن تنسجم مع نفس الثقافة السائدة."

وقد أضاف المدير (م.4) في هذا المجال قائلًا:

"كان جزء من المعلمون منعزلون بسبب الشعور بالظلم والتهميش وعدم التقدير الناتج عن التحزبات، وقد بادر جزء منهم بطلب الانتقال من المدرسة."

وقد صنف أيضًا ضعف المبادرة من المؤشرات التي تعكس ضعف أو غياب التعاون بين المعلمين، وكذلك انشغال المعلمين بوظائف أخرى مما يجعلهم يلتزمون بالحد الأدنى من الواجبات، ويحد من مبادرتهم وانسجامهم في المهام المدرسية. وقد أشار المدير (م.5) في هذا المجال قائلًا:

"روح التعاون قليلة في هذه المدرسة، لأن المعظم لديه أشغال أخرى بعد الدوام المدرسي، وبالتالي إعطاء وقت إضافي للمدرسة صعب جدًا، وذلك بسبب المعاش المتدني مما يؤثر على العطاء والإنتماء، لأن المعلم يحتاج إلى حافز مادي كي يتعاون ويتحمل عبء العمل. كما أن المعلمون لا يجلسون مع بعضهم، ونادرًا ما يتم إجراء فعاليات اجتماعية مثل الإفطار الجماعي أو الجولات الميدانية."

وفيما يتعلق بنمط التعاون المدرسي فقد أجمع المشاركون من معلمي المدارس الثانوية الفلسطينية أن تعاون المعلمين يتم بشكل طوعي دون إلزام من الإدارة المدرسية، فيما عدا مشاركة واحدة، حيث قالت المعلمة (ع.1.2): "تجبرنا الإدارة على العمل ضمن فريق عمل، ولجنة المبحث ملزمة بتقديم تقارير لوصف انجاز الفريق."

يتضح مما سبق أن معلمي المدارس الثانوية في مدينة القدس يعملون معًا ضمن أربعة مجالات تتمثل بحفظ النظام المدرسي، ونقاش المنهاج ووسائل التقييم، وتنفيذ الفعاليات والنشاطات غير المنهجية، ونقاش مشاكل واحتياجات الطلاب الأكاديمية والسلوكية، ويعملون بعزلة وبشكل مستقل في أربعة مجالات أخرى تتمثل في ممارسات التدريس، والإدارة الصفية، والحفاظ على السرية، وحفظ الجهد الشخصي. كما بينت النتائج أن هناك ظواهر مدرسية تعكس تعاون المعلمين مثل التحصيل الأكاديمي المرتفع للطلاب، وانضباط الطلاب، وانخفاض معدل المشاكل السلوكية، وانخفاض معدل التسرب، والعلاقات الإجتماعية والمهنية الطيبة بين المعلمين، في حين يعكس ضعف المبادرة، والعلاقات الإجتماعية والمهنية المتوترة ووجود التحزبات، وانشغال المعلمين ضعف التعاون بين المعلمين. وأظهرت نتائج الدراسة في المجمل أن تعاون معلمي المدارس الثانوية الفلسطينية طوعي، وقد يغيب توجيه المعلمين نحو التعاون في بعض المدارس، وقد تجبر الإدارة المعلمين على التعاون بشكل غير مباشر من خلال طلب توثيق عمل الفريق.

وفي خلاصة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، الذي يدور حول سمات الثقافة المدرسية التعاونية التي تعززها الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس، سعت الباحثة إلى جمع بعض البيانات من عينة قصدية من مديري ومعلمي المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس، التي قد تقود إلى تحديد سمات الثقافة المدرسية التعاونية التي تعززها الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس، وقد تم التوصل إلى

تباين آليات التخطيط المدرسي بين التخطيط ضمن لجان التخطيط المدرسي وتفرد الإدارة المدرسية بصياغة الخطة السنوية. ويعكس التخطيط ضمن لجنة التخطيط المدرسي التعاون ضمن ثقافة البلقنة المتمثلة بتشكيل مجموعة مستقلة من المعلمين داخل المدرسة، ضمن تعريف معين ونفاذية منخفضة، وديمومة طويلة، وسلطة لتوزيع الموارد وتعزيزها باستخدام القوة والإجبار. أما تفرد الإدارة المدرسية بصياغة الخطة السنوية فيعكس ثقافة العزلة الاستراتيجية حيث يتخذ مديرو بعض المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس قرارًا للعمل بمفردهم بدوافع ذاتية. ولوحظ غياب الثقافة التعاونية عن مجال التخطيط المدرسي في المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس، التي تقوم على أساس إشراك جميع المعلمين بالتخطيط المدرسي وتوحيد الجهود نحو هدف مشترك نابع من رؤية مدرسية مشتركة موجهة نحو التنمية، ولم يظهر أيضًا سعي الإدارات المدرسية إلى تكوين إحساسًا بالترابط والقواسم المشتركة بين الأفراد وملاءمة الرؤى والتوقعات بهدف تحقيق مخرجات ذات كفاءة واستدامة. أما تخطيط المعلمين للمباحث فقد تباين بين التخطيط في عزلة مقيدة؛ حيث يخطط كل معلم موضوعه بشكل فردي بسبب بعض الظروف المدرسية، أو عزلة اختيارية؛ حيث يختار المعلم العمل بشكل منفرد لتحقيق أهدافه، أو التخطيط ضمن ثقافة الزمالة المصطنعة المتمثل في التخطيط ضمن فرق عمل متمثلة في لجان التخطيط ضمن تنظيم إداري وإلزامي وتوجيه نحو التنفيذ. وتتفق النتيجة السابقة مع نتائج دراسة عليان (2012) التي أشارت إلى وجود تعاون بين معلمي المدارس الحكومية

في محافظتي القدس ورام الله، لكن تبعًا إلى نتائج الدراسة الحالية فإن ذلك التعاون يأتي ضمن ثقافة الزمالة المصطنعة ولا يرتقي إلى الثقافة التعاونية.

أما التخطيط اليومي للحصص الصفية فيتم بعزلة اختيارية حيث أجمع المشاركون على ضرورة التخطيط للحصة الصفية بشكل مستقل عن الزملاء. وانسجمت مع ما قد سلف النتائج المتعلقة بتنسيق العمل المدرسي في المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس؛ حيث تعمل الإدارة المدرسية في عزلة استراتيجية لتنسيق جهود الأفراد والموارد في سبيل تحقيق الأهداف المدرسية. وقد تسعى الإدارة المدرسية لتنسيق العمل المدرسي ضمن ثقافة الزمالة المصطنعة التي تتمثل في تشكيل لجان مدرسية ضمن تخصصات مختلفة وتوزيع المسؤوليات، وتشكيل لجان مباحث بهدف تنسيق العمل الأكاديمي، وقد لا يتم تشكيلها في بعض المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس بحيث يعمل المعلمون في عزلة مقيدة أو اختيارية. بينما أشارت دراسة محمد (2016) إلى وجود درجة ثقافة تنظيمية عالية لدى المشرفين التربويين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين، مما يعكس بيئة مدرسية تسودها الثقة والاحترام والتشارك في اتخاذ القرار وصياغة الأهداف وحل المشكلات بما يعزز العمل الجماعي المنظم. وتعزو الباحثة إختلاف النتائج المتعلقة بالمشاركة في اتخاذ القرار وصياغة الأهداف المدرسية إلى اختلاف منهجية وسياق الدراسة، بالإضافة إلى تخصص الدراسة الحالية ببحث موضوع الثقافة المدرسية التعاونية، مما يغوص إلى عمق البحث في تصنيف الثقافة التعاونية السائدة في سياق الدراسة.

وفيما يتعلق بمتابعة النشاطات المدرسية فإنه يتم من قبل الإدارة المدرسية المتمثلة بمدير المدرسة ونائب المدير بهدف تقديم الدعم والإرشاد والتعديل والتقييم، مما يتفق مع نتائج دراسة عليان(2012) التي أشارت إلى أن مدير المدرسة يسعى إلى تحسين أداء المدرسة ومعلميها، من خلال تزويدهم بالمؤشرات اللازمة لتحسين مستواهم في ظل جو يسوده التفاهم والتعاون من أجل مصلحة المدرسة وطلبتها.

كما أظهرت النتائج أن معلمي المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس يتعاونون معًا ويتحاورون ضمن أربعة مجالات تتمثل في حفظ النظام المدرسي، ونقاش المنهاج ووسائل التقييم، وتنفيذ الفعاليات والنشاطات غير المنهجية، ونقاش مشاكل واحتياجات الطلاب الأكاديمية والسلوكية. ذلك الذي يصفه الباحثون في مجال الثقافة التعاونية بأنه حوار منخفض الفعالية. ويعمل معلمو المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس في عزلة اختيارية في أربعة مجالات أخرى تتمثل في ممارسات التدريس، والإدارة الصفية، والحفاظ على الخصوصية، وحفظ الجهد الشخصي. بينما أشار الباحثون في مجال الثقافة التعاونية بأن الانخراط في حوار جماعي حول كيفية تعلم الطلاب، وتأثير ممارسات التدريس على التحصيل، وتوفير التحدي لكل طالب يعد حوارًا فعالًا وسمة أساسية للتعاون الفعال (Woodland, Lee & Randall, 2013; Gajda & Koliba, 2007). كما بينت نتائج الدراسة وجود بعض الظواهر الاجتماعية التي قد تعيق تشكيل الثقافة التعاونية في المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس تتمثل في ظهور التحزبات، وانشغال المعلمين في وظائف أخرى، وشيوع المنافسة والرغبة

في إظهار الجهد الشخصي إلى الإدارة المدرسية. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أحمد (2008) التي أظهرت بأن الاتصال والتواصل يظهر بدرجة متوسطة في مناخ المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال فلسطين، أما فيما يتعلق بالتعاون فقد جاء بدرجة أقل من المتوسطة كنتيجة لوجود الأطر السياسية والأحزاب والمناكفات داخل المدارس مما يخلق فجوة بين المعلمين تصعب تعاونهم.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تعاون معلمي المدارس الثانوية الفلسطينية طوعي في مجمله، وقد يغيب توجيه المعلمين نحو التعاون في بعض المدارس، ويتعاون المعلمون بمبادرات ذاتية بدافع الانتماء والحرص على المصلحة العامة، مما يتفق مع دراسة أبو صاع وآخرون (2018) التي أظهرت مستوى انتماء تنظيمي عالٍ لدى المعلمين.

وكنتيجة لما سبق فإن الثقافة التعاونية تغيب عن المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس، بينما يتسم التعاون الظاهر في تلك المدارس بالزمالة المصطنعة أو البلقنة أو العزلة، وقد تمزج بعض المدارس بين أكثر من نوع من تلك الثقافات تبعًا للسياق والهدف المدرسي.

ويظهر من خلال استعراض نتائج الدراسة الحالية ومقارنتها مع نتائج الدراسات السابقة أن الدراسة الحالية تميزت بتناول دور الإدارة المدرسية في تعزيز الثقافة التعاونية لدى المعلمين وفق ضوابط المنظمة المتعلمة من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس، من خلال المقابلات شبه المنظمة كأداة رئيسية للدراسة، أتاحت للمشاركين فرصة التعبير عن

آرائهم حول سمات الثقافة التعاونية التي تعززها الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس، بينما ركزت الدراسات السابقة على الثقافة التنظيمية.

السؤال الثاني: ما دور الإدارة المدرسية في توفير الظروف البيئية (الشروط الهيكلية) الداعمة للعمل الجماعي؟

يتحدث هذا السؤال عن دور الإدارة المدرسية في توفير عوامل البيئة المدرسية التي تُيَسِّر تعاون المعلمين وتعزز العمل الجماعي، وقد تمت الإجابة عليه من خلال تحليل وتصنيف البيانات المتعلقة باستجابة المشاركين على السؤال الأول من القسم الثالث من أداة الدراسة المتمثلة في المقابلات شبه المنظمة، وذلك بهدف التعرف على دور الإدارة المدرسية في توفير ظروف البيئة المدرسية الداعمة للعمل الجماعي للمعلمين، المتمثلة في إتاحة الفرص لتشارك المعلمين في صياغة أهدافًا مشتركة من خلال توفير الوقت والمكان المناسبين لإندماج المعلمين في حوار فعال وتبادل الآراء والخبرات، إضافة إلى تطوير أساليب إشراف تتيح فرص التعاون لفرق العمل في بحث ومشاركة ممارسات التدريس، وتتمثل في مشاهدة دروس الأقران، ومرافقة زميل خبير، إضافة إلى توظيف التكنولوجيا لتيسير عمل الفريق، والشراكة مع مؤسسات التعليم العالي لتحفيز العمل الجماعي.

وقد تبين أن برنامج المعلمين الأسبوعي في المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس لا يتضمن وقتًا رسميًا للقاء متفق عليه ضمن ساعات العمل، وأن ترتيب وقت لقاء الطاقم أو لقاء

فرق العمل المتمثلة في لجان المباحث واللجان المدرسية يتم بتنسيق من مدير المدرسة، ويتم عادة بتقليص الدوام لتنسيق اجتماع طاقم، أو تفريغ معلمي المبحث في وقت مشترك لتنسيق اجتماع لجنة مبحث. وتختلف وتيرة تكرار لقاء المعلمين من مدرسة إلى أخرى، فقد يكون الاجتماع دوريًا، كما أشارت المديرة (م.1) قائلةً:

"لا يوجد وقت رسمي للاجتماع ضمن برنامج المعلمين، يتم تفريغ معلمات المبحث في البرنامج لعقد اجتماعات دورية وأسبوعية، بمراعاة العبء الواقع على المعلمات".

وقالت المديرة (م.3) في المجال ذاته:

"البرامج مضغوطة وعبء العمل لا يسمح لجدولة اجتماع ضمن البرنامج الأسبوعي، لذلك كل فترة وحسب الحاجة يتم تقليص الدوام (بدون 5 دقائق بين الحصص) لعمل اجتماع طاقم".

وقد يكون لقاء المعلمين تبعًا للحاجة، لبحث موضوع مستجد، أو متابعة أمور عالقة، أو للإحتفال بمناسبة معينة، حيث قال المعلم (ع.4.1):

"لا يوجد وقت معروف للاجتماع، ممكن أن يحدث الإجتماع يوم خميس حسب الحاجة مرة كل شهر مثلا، ولا يحدث اجتماع للجان المباحث أو ممكن أن يحدث نادراً".

وأضافت المعلمة (م.3.2):

"تتم الاجتماعات بشكل قليل جدا حسب الحاجة، ولا يوجد وقت رسمي للتواصل مع الزميلات".

واتفق مع ذلك المدير (م.5)، مبررًا بمحدودية وقت المعلمين المخصص لمتابعة أمور المدرسة، حيث قال:

"يعقد اجتماع المعلمين حسب الحاجة، لا يوجد له وقت مخطط مسبقا أو في البرنامج المدرسي، ويحدث بشكل قليل لأن المعلمين غير متفرغين ولكل منهم مشاغله بعد الدوام، ولا تستطيع إجبارهم على العمل في أوقاتهم الخاصة."

وقد يتم لقاء المعلمين ضمن أوقات غير رسمية، حيث قالت المعلمة (م.6.2):

"لا يوجد وقت محدد للاجتماع، ألتقي مع معلمات الغرفة خلال الخمس دقائق ويمكن أن نلتقي بحصص الفراغ أو الاستراحة، ولا نلتقي مع معلمات المباني الأخرى."

وقد يتم اللقاء في الأوقات الخاصة للمعلمين، بعد انتهاء وقت العمل عن طريق وسائل التواصل التكنولوجية، حيث قالت المديرة (م.6):

"تلتقي المعلمات المشاركات في نفس التخصص حسب الحاجة عبر المكالمات الهاتفية، أو من خلال مجموعات التواصل الاجتماعي أو من خلال برنامج التيمز".

ويتضح مما سبق عدم وجود وقت رسمي مجدول للقاء المعلمين ضمن البرنامج الأسبوعي، وأن اللقاء يتم بتنسيق من الإدارة المدرسية، وقد يكون دوريًا، أو تبعًا إلى الحاجة، أو في أوقات غير رسمية ضمن أوقات فراغ المعلمين في المدرسة، وقد يتم من خلال توظيف وسائل التواصل التكنولوجية.

كما تبين عدم وجود مساحة مادية مخصصة للقاء المعلمين، وقد عزا مديرو المدارس المشاركون ذلك إلى ضعف البنية التحتية في المدارس، وتوجيه الميزانية المتوفرة لأمور أكثر أهمية وذات أولوية أعلى من توفير غرفة اجتماعات. ويتم لقاء المعلمين في إحدى مرافق المدرسة التي قد تتيح لهم فرصة اللقاء دون مشتتات، مثل المكتبة أو غرفة المختبر أو غرفة الفن، أو

غرفة الإدارة، أو غرفة المعلمين، وقد وصف المعلمون غرف المعلمين وغرف الإدارة بأنها مكان غير مناسب لعقد لقاء، بسبب كثرة التشتت والتقطع الذي قد يحدث خلال اللقاء. فقد قالت المعلمة (ع.1.2) في هذا الصدد:

" تجتمع لجنة مبحث التاريخ والجغرافيا في غرفة المعلمات أو أحد الغرف الفارغة، لكن غرفة المعلمات غير مريحة وصغيرة وفيها حركة مستمرة تسبب الفوضى والتشتت."

واتفقت المعلمة (ع.3.1)، حيث أضافت:

" لا يوجد مكان مخصص لاجتماع المعلمات، ويتم بأي مكان متاح، ولا أفضل أن يكون في غرفة المعلمات لأنها ضيقة ومكتظة وغير هادئة."

وفيما يتعلق في بحث دور الإدارة المدرسية في تعزيز أساليب الإشراف التي تتيح لفرق العمل فرص التعاون في بحث ومشاركة ممارسات التدريس، فقد تبين أن مديري المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس يقومون بتنسيق جدول زيارات تبادلية بين المعلمين بتوصية من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، بحيث يتم ذلك بواقع مرتين في الفصل الدراسي الواحد، ويكون المعلم مرة ميسرًا للحصة ومرة مشاهدًا لها. وقد اتضح أن هدف الزيارات التبادلية وآلية تنفيذها ومتابعتها، وآلية إعطاء التغذية الراجعة بعد الزيارة تختلف من مدرسة إلى أخرى، وقد تباينت بين متابعة الزيارات التبادلية بشكل رسمي ومنظم وتوثيقها في ملف مدرسي، وبين تنسيق جدول صوري دون متابعة تنفيذه. وقد تنظم الإدارة المدرسية الزيارات التبادلية بعد تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لكل معلم، بحيث يتم تنسيق الزيارات التبادليّة بين معلمو المبحث بهدف تطوير مهارات تدريس

المبحث، وقد تتم بين معلمين مختلفين بالتخصص بهدف تطوير مهارات إدارة الحصة وضبط الطلاب والتعامل مع الموقف الصفي، وقد تتم بشكل عمودي؛ أي بين معلمي صفين متتابعين بهدف التعرف على خصائص الطلاب واحتياجاتهم. وتتبع المشاهدة بكتابة تقرير يوثق في ملف مدرسي، وقد يتبعها جلسة بين المعلمين والإدارة المدرسية بهدف المناقشة والتطوير. وقد قالت المديرة (م.1) في هذا الصدد:

"يتم تنظيم زيارات صفية لتبادل الخبرات، وممكن أن تتضمن معلمات ليسوا من نفس التخصص تبعًا للهدف ولجانب التطور الذي تحتاجه المعلمة، وبعد الزيارة يجلسون المعلمتان عندي بالمكتب لمناقشة الملاحظات، ثم يتم توثيق الذي دار في الجلسة".

واتفقت المديرة (م.3) في هذا التوجه، حيث قالت:

"يتم جدولة زيارات تبادلية بين المعلمين حسب الهدف ويوجد سجل ملاحظات، وملف اسمه الاجتماعات الزمرية لتوثيق الاجتماعات التي تتم بعد الزيارات التبادلية."

وفي سياق آخر اختلف الهدف المنشود من إجراء الزيارات التبادلية، حيث اعتبر مدير المدرسة تقارير المعلمين المقدمة للإدارة بعد الزيارات التبادلية أداة مساعدة في تقييم المعلمين في نهاية السنة الدراسية، بحيث يتم تقديم تقرير الزيارة التبادلية الذي يحتوي على ملاحظات المعلم المشاهد إلى الإدارة المدرسية دون عقد جلسة بين المعلمين الذين تمت بينهما الزيارة. وقد قال المدير (م.4) في هذا المجال:

" تم تفعيل الزيارات التبادلية بين المعلمين، وتتم مرة كل فصل لكل معلم، ويحدث نقاش أحيانا بين المدير والمعلم المشاهد بعد المشاهدة، وأطلع على تقارير المعلمين التي تخص

الزيارات التبادلية وممكن أن تفيدني في تقييم المعلم، لأنها تعطي صورة صادقة أكثر عن حصة الأستاذ مما قد أحصل عليه عند مشاهدتي الحصص كمدير."

وقد أظهر بعض المعلمون في هذا السياق عدم ارتياحهم لإجراء الزيارات التبادلية، لاعتقادهم بأنها تحدث بهدف تصيد الأخطاء، والوشاية بها إلى الإدارة المدرسية، فقد قالت المعلمة (م.4.2):

" الزيارات التبادلية عبء إضافي، والمعلمون لا يذكرون الإيجابيات فقط السلبيات."

وأظهر بعض المعلمون المشاركون في الدراسة التخوف من النقاش عقب إجراء الزيارات التبادلية، نظرًا لحساسية الموقف بين الزملاء، وتجنبًا لحدوث تشنجات وسوء فهم بين المعلمين، ولاسيما إذا كان المعلم الذي تمت مشاهدته ذو سنوات خبرة طويلة. وقد قال المعلم (ع.5.1) في هذا الخصوص:

"المعلمون ذوي الخبرة الكبيرة لا يرتاحون عند مشاهدة حصص لهم، ولا يتقبلون النقد وبالأخص إذا كان المعلم الزائر أقل خبرة، لذلك لا أفضل النقاش مع المعلم الذي شاهدته".

واتفقت المعلمة (ع.6.1)، حيث قالت:

"الزيارات التبادلية إلزامية، وأنا أحب أن أشاهد معلمين للاستفادة منهم، وبعدها يتم تدوين الملاحظات في سجل، يمكن أن يحدث نقاش لكن بشكل غير رسمي لتجنب ردود الفعل".

وقد أظهرت نتائج المقابلات أن تنفيذ برنامج الزيارات التبادلية بين المعلمين في بعض المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس قد لا يتم بشكل كامل، وقد علل بعض المشاركون ذلك بضيق الوقت، أو عدم فعالية الزيارات التبادلية. وقد قالت المديرة (م.2) بهذا الخصوص:

"يتم بناء برنامج زيارات تبادلية لتعزيز تعلم المعلمات من بعضهن، لكن ضيق الوقت يحكم، وعبء العمل أيضا يعيق الزيارات التبادلية."

وقد أضافت المعلمة (ع.2.2):

"تحدد المديرة برنامج الزيارات التبادلية، لكن يتم تطبيقه بشكل قليل جدًا بسبب زيادة عبء العمل، ولأن لدي حصص بوقت حصص المعلمة الأخرى".

ومن جهة أخرى اعتبر بعض المشاركون الزيارات التبادلية عقيمة ودون فائدة، وهي غير مهمة سوى للمعلمين الجدد بهدف الاستفادة من خبرات غيرهم، وقد قال المعلم (ع.4.1) في هذا الصدد:

"يوجد برنامج للزيارات التبادلية، لكن ليس لها جدوى للأساتذة المتمرسين، هي مفيدة للمعلمين الجدد فقط، لأن المعلمين القدماء يحفظون بعضهم وأساليب تدريسهم."

وقد يكون برنامج الزيارات التبادلية بين المعلمين في بعض المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس صوريًا ولا يتعدى تنسيق جدول الزيارات، دون أن يتم التنفيذ على أرض الواقع. وقد قالت المعلمة (ع.5.1):

"قد شاهدت زميله في بداية عملي من تخصص مختلف وهو تخصص الجغرافيا، حتى أتعرف على طبيعة الطلاب، ولم يتكرر ذلك منذ ثلاث سنوات."

واتفقت المعلمة (ع.6.1)، حيث قالت:

"شاهدت زميلة مرة واحدة في بداية تعييني في المدرسة منذ ثلاث سنوات للإستفادة من خبرتها وللإطلاع على وضع الطالبات، وهي حضرت عندي 10 دقائق."

وفيما يتعلق بالمشاركة مع زميل خبير فقد اتفق المشاركون على أنه لا يتم تنسيقها بشكل رسمي من قبل الإدارة المدرسية، وأنه يتم تقديم النصيحة بشكل تطوعي من المعلمين المتمرسين إلى المعلمين الجدد. وقد قال المعلم (ع.4.1) في هذا الصدد:

"لا يوجد معلم خبير بتكليف مهني يرافق المعلم الجديد، لكن يمكن أن يرافق معلم قديم المعلم الجديد دون تكليف رسمي، حيث يتم إعطاؤه نصائح ويحدث ذلك ضمن السياق ودون إجراءات رسمية."

واتفق المدير (م.6)، حيث قال:

"المعلم القدير في المبحث يرافق المعلمين الجدد ويعطيهم النصح والإرشاد بتطوع منه، وهكذا جرت العادة".

وقد يلجأ المعلم الجديد إلى طلب المساعدة والدعم من معلم قديم، وقد قالت المعلمة (ع.3.1):

"يوجد أكثر من معلم متمرس أثق به، فلكل معلم جوانب قوة وخبرة وجانب قيم ألجأ إليه لطلب المشورة والمساعدة حسب الموقف والحاجة."

يظهر من النتائج التي تم عرضها سابقًا فيما يتعلق في بحث دور الإدارة المدرسية في تعزيز أساليب الإشراف التي تتيح فرص التعاون لفرق العمل بهدف بحث ومشاركة ممارسات التدريس في المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس، أنه يتم تنسيق الزيارات التبادليّة بين المعلمين بتوصية من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ولكن هدف تلك الزيارات يختلف من مدرسة إلى أخرى فقد يكون بهدف التطوير وتعلم المعلمون من أقرانهم، أو بهدف تطوير ممارسات التدريس

ومهارات الإدارة الصفية، وقد يكون بهدف مساعدة المدير في تقييم المعلمين، وكذلك تختلف آلية متابعة الزيارات التبادلية بين المعلمين، حيث أنها قد تقتصر على مشاهدة الحصة، وقد يتبعها توثيق الملاحظات إلى الإدارة المدرسية، وقد يتبعها عقد جلسة حوار بهدف التطوير. وقد ظهر تباين في متابعة تنفيذ جدول الزيارات التبادلية من مدرسة إلى أخرى، حيث أنها قد تتم بشكل كامل في بعض المدارس، وقد تتم بوتيرة قليلة في بعض المدارس، وقد لا يتم تنفيذها في مدارس أخرى.

وفي خلاصة النتائج المتعلقة في سؤال الدراسة الثاني، الذي يدور حول بحث دور الإدارة المدرسية في توفير الظروف البيئية (الشروط الهيكلية) الداعمة للعمل الجماعي في المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس، سعت الباحثة إلى جمع بعض البيانات من عينة قصدية من مديري ومعلمي المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس، التي قد تقود إلى تحديد دور الإدارة المدرسية في توفير عوامل البيئة المدرسية التي تُيَسِّر تعاون المعلمين وتعزز العمل الجماعي، وقد تم التوصل إلى أن مديري المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس يعملون على توفير عوامل البيئة المدرسية التي تُيَسِّر تعاون المعلمين وتعزز العمل الجماعي بنسب مختلفة، وفيما يتعلق في توفير الوقت اللازم للقاء المعلمين، فإن بعض مديري المدارس يسعون إلى توفير الوقت اللازم للقاء عن طريق تفريغ المعلمين في وقت مشترك أو تقليص وقت الدوام لتوفير الوقت اللازم للمعلمين لمشاركة الآراء والخبرات، وقد يتم ذلك بشكل دوري، أو حسب الحاجة لعقد لقاء مع الزملاء، وقد تنسق الإدارة المدرسية لقاء المعلمين عن طريق توظيف وسائل التواصل التكنولوجية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة بلخضر (2018) التي بينت

دور الإدارة في تحديد وقت رسمي للاجتماع والإعلان عنه بطريقة واضحة ورسمية وموثقة، وتشجيع المناقشة الصريحة حول الثغرات واختلاف وجهات النظر ومحاولة سدها.

كما تسعى الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس إلى توفير مساحة مادية للقاء المعلمين وإتاحة الفرص للتواصل والحوار الفعال بين الأفراد، لكن تلك المساحة تقتصر على المرافق المتاحة في المدرسة، ولا يوجد مساحة مادية مخصصة للقاء المعلمين بسبب عدم توفر الموارد المادية اللازمة.

وفيما يتعلق في بحث دور الإدارة المدرسية في تعزيز أساليب الإشراف التي تتيح فرص التعاون لفرق العمل، من خلال بحث ومشاركة ممارسات التدريس، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس يقومون بتنسيق زيارات تبادلية بين المعلمين بتوصية من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وقد اتضح أن هدف الزيارات التبادلية وآلية تنفيذها ومتابعتها، وآلية إعطاء التغذية الراجعة بعد الزيارة تختلف من مدرسة إلى أخرى، وقد تباينت بين متابعة الزيارات التبادلية بشكل رسمي ومنظم وتوثيقها، كما اتضح أن هدف الزيارات التبادلية غير واضح بشكل كامل لكل من الإدارة المدرسية والمعلمين، حيث أن مراقبة دروس الزملاء تعتبر إحدى الظروف البيئة المدرسية (الشروط الهيكلية) التي تدعم تعاون المعلمين، ويتم ذلك من خلال ملاحظة المعلمون لدروس الزملاء، ومراقبة الممارسات الصفية، بهدف التعلم من بعضهم ووضع افتراضات مشتركة، وبناء معتقدات ونقاط قوة مشتركة، وتكوين توقعات متبادلة

لبناء مجتمع تعلم وثقافة تدريس تعاونية تعزز تحسين التعلم (Shakenova, 2017; Bronstein, 2013). ومما سبق يظهر أهمية دور الإدارة المدرسية في توظيف مراقبة دروس الزملاء من خلال تنسيق الزيارات التبادليّة بين المعلمين بهدف تعزيز عمل المعلمين الجماعي، وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة برلر وآخرون (Parlar et.al, 2017) التي أشارت إلى أن دور الإدارة المدرسية في توفير الظروف المواتية لتعاون المعلمين وتعزيز العمل الجماعي يتبلور في إتاحة الفرص لمشاهدة دروس الأقران، والعمل كفريق وتقدير نجاحاتهم معًا. كما تنسجم نتيجة الدراسة مع دراسة الدجني وشاهين (2016) التي أظهرت دور مديري المدارس الخاصة في تطوير بيئة تربوية تتضمن ترتيبات إدارية وفنية، وتكليف المعلمين بمهام جماعية، وتشجيع تبادل الخبرات والزيارات الصفية بين المعلمين بهدف إرساء قواعد العمل الجماعي.

وفيما يتعلق بدور الإدارة في تعزيز المشاركة مع زميل خبير، أظهرت نتائج الدراسة أن الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس لا تنسق مشاركة المعلم الجديد مع زميل خبير بتكليف رسمي، وأن الاستفادة من الزملاء الخبراء قد تتم بتطوع من الزميل الخبير أو بمبادرة من الزميل الجديد، مما يؤشر إلى عدم وضوح الهدف من مشاركة الزميل الخبير لكل من الإدارة المدرسية والمعلمين، حيث تهدف مشاركة الزميل الخبير إلى تعزيز تطوير المعرفة والمهارات، بحيث أن المهمة الرئيسية للزميل الخبير هي دعم المعلمين المبتدئين ومساعدتهم، وتحسين المهارات التعليمية، وإدارة الفصل الدراسي، من خلال إعطاء التغذية الراجعة إلى المعلم الجديد بما يعزز كفاءة وثقة المعلمين ذوي الخبرة الأقل (Gumuseli & Eryilmaz, 2011).

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن دور الإدارة المدرسية في توظيف التكنولوجيا لتعزيز عمل المعلمين الجماعي يقتصر على توظيف وسائل التواصل التكنولوجية لإتاحة الفرص للقاء المعلمين في حال تعذر اللقاء الرسمي، ولم تظهر نتائج الدراسة دور الإدارة المدرسية في توظيف الشراكة بين المدارس ومؤسسات التعليم العالي بهدف تعزيز عمل المعلمين الجماعي.

ويظهر من جميع ما سبق أن دور الإدارة المدرسية في توفير الظروف البيئية (الشروط الهيكلية) الداعمة للعمل الجماعي في المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس يختلف من مدرسة إلى أخرى، وذلك تبعًا لأهداف الإدارة المدرسية ووعيها بأهمية توفير ظروف البيئة المدرسية التي تيسر للمعلمين أسباب التعاون والعمل ضمن فريق عمل. كما أظهرت نتائج الدراسة قصور في توفير الظروف الهيكلية الداعمة للعمل الجماعي في المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس، حيث لا يتم جدولة مواعيد لقاءات رسمية للمعلمين، ولا تتوفر مساحة مادية مخصصة للقاء، كذلك لا يتم توظيف أساليب الإشراف بشكل فعال يهدف إلى توفير فرص الحوار وبحث ومشاركة ممارسات التدريس بشكل تعاوني، كما اقتصر توظيف التكنولوجيا على تيسير التواصل بين المعلمين كبديل للتواصل المباشر. ولم تشير نتائج الدراسة إلى توظيف الشراكة بين المدارس ومؤسسات التعليم العالي كوسيلة لتعزيز عمل المعلمين الجماعي، ولك كله يقلل من فرص تعزيز الثقافة المدرسية التعاونية بين المعلمين.

ويظهر من خلال استعراض نتائج الدراسة الحالية ومقارنتها مع نتائج الدراسات السابقة أن الدراسة الحالية تميزت ببحث دور الإدارة المدرسية في تعزيز الثقافة التعاونية لدى المعلمين وفق ضوابط المنظمة المتعلمة من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس، من خلال المقابلات شبه المنظمة كأداة رئيسية للدراسة، أتاحت للمشاركين فرصة التعبير عن آرائهم حول دور الإدارة المدرسية في توفير الظروف البيئية (الشروط الهيكلية) الداعمة لعمل المعلمين الجماعي في المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس، بينما بحثت الدراسات السابقة دور الإدارة المدرسية في تهيئة ظروف البيئة المدرسية الداعمة لتنسيق عمل المعلمين وتفويض الصلاحيات في سياقات مختلفة، باستخدام منهجيات تختلف عن منهجية الدراسة.

السؤال الثالث: ما دور الإدارة المدرسية في تعزيز سلوكيات المعلمين ومواقفهم (ديناميات العلاقات الشخصية) اللازمة لتذويت التعاون لدى المعلمين؟

يتحدث هذا السؤال عن دور الإدارة المدرسية في تعزيز سلوكيات المعلمين ومواقفهم (ديناميات العلاقات الشخصية) اللازمة لتذويت التعاون لدى المعلمين في المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس، وقد تمت الإجابة عليه من خلال تحليل وتصنيف البيانات المتعلقة باستجابة مديري المدارس المشاركين على السؤال السادس من القسم الأول والسؤال الثاني من القسم الثالث من أداة الدراسة المتمثلة في المقابلات شبه المنظمة، وتحليل وتصنيف البيانات المتعلقة باستجابة معلمي المدارس على السؤال الثاني من القسم الثالث من أداة الدراسة المتمثلة

في المقابلات شبه المنظمة، وقد تم تحليل وتصنيف بيانات المقابلات والإجابة على هذا السؤال ضمن محورين، وهما:

المحور الأول: ديناميات العلاقات الشخصية لدى المعلمين في المدارس الثانوية الفلسطينية.

المحور الثاني: دور الإدارة المدرسية في تعزيز ديناميات العلاقات الشخصية لدى المعلمين في المدارس الثانوية الفلسطينية.

وفيما يلي عرض النتائج المتعلقة بكل محور:

المحور الأول: ديناميات العلاقات الشخصية لدى المعلمين في المدارس الثانوية الفلسطينية

يهدف هذا المحور إلى التعرف على سلوكيات المعلمين ومواقفهم نحو الزملاء، والتي تؤثر على قدرتهم على التعاون بفعالية. وقد أشارت النتائج المتعلقة باستجابة معلمي المدارس المشاركين على أداة الدراسة المتمثلة في المقابلات شبه المنظمة إلى أن هناك ديناميات علاقات شخصية قد تيسر تعاون المعلمين وتعزز عملهم ضمن فريق عمل، وأخرى قد تحول دون ذلك. وقد أشار المعلمون إلى ديناميات علاقات شخصية تعزز تعاون المعلمين وتثير دافعيتهم نحو العمل ضمن فريق عمل، وتصنف ضمن أربعة مجالات؛ وهي: المبادرة، واتخاذ مواقف إيجابية نحو التعاون، والمشاركة الفعالة، والثقة بين الأفراد. وفيما يتعلق بالمبادرة، فقد أشار المعلمون إلى أن مبادرة الزملاء إلى التعاون والتطوع للعمل والمساعدة، والرغبة الداخلية بالعطاء ومشاركة المعرفة والخبرات، والمبادرة إلى الحوار والاستماع، تحفز التعاون وتيسّر العمل ضمن فريق. وكذلك يعزز

اتخاذ المعلمين مواقفًا إيجابية نحو التعاون دافعية الأفراد نحو الشراكة والعمل ضمن فريق، وتتمثل تلك المواقف في تقبل المعلمين مبادرات التعاون وتفاعلهم معها بانفتاح وتفهم، والإصغاء وإبداء الاهتمام، والاستعداد للانخراط في عمل تعاوني. وكذلك تعزز مشاركة المعلمين الفعالة فرص التعاون، وتتمثل بامتلاك الخبرة الكافية والتمكن وامتلاك القدرة على المشاركة والمساعدة، والجهوزية والتخطيط والتحضير المسبق للعمل، وإبداء الجدية والشغف للعمل. ذلك إضافة إلى ديناميات العلاقات الشخصية التي تتمثل بالثقة المتبادلة بين الأفراد والاحترام المتبادل والمحبة والعلاقات الودية والصدق والتواضع والصبر.

كما أشار المعلمون إلى ديناميات علاقات شخصية لدى المعلمين تشكل عائقًا لتعاون المعلمين، وتحبط عملهم ضمن فريق، وتصنف ضمن أربعة مجالات، وهي: محدودية المبادرة، واتخاذ مواقف سلبية نحو التعاون، وضعف المشاركة الفعالة، وضعف الثقة بين الأفراد. حيث أشار المعلمون إلى أن ضعف مبادرة الزملاء وإظهارهم للتعاون القصري، واعتبار المشاركة عبء وواجب، وإبداء الثقل من المساعدة يؤدي إلى تراجع دافعية الأفراد نحو التعاون. كذلك يحبط اتخاذ المعلمين مواقفًا سلبية نحو التعاون فرص عمل المعلمين ضمن فريق، وتتمثل تلك المواقف بالتقليل من شأن مبادرة الزملاء، والاستهتار بها، وانتقاد مبادرات التعاون بشكل سلبي، وتسليط الضوء على جوانب الضعف لدى المعلم الذي يحتاج للدعم والمساعدة، وإظهار عدم التقبل وعدم الحاجة للمشاركة، وعدم التقدير، والتهميش والإهمال المتعمد. كما يؤدي ضعف المشاركة الفعالة إلى إحباط فرص التعاون، ويظهر ذلك عند الامتناع عن مشاركة المعرفة والخبرة وإظهار المنافسة

السلبية والرغبة في الظهور الفردي، وضعف التمكن وعدم امتلاك القدرة والمهارات التي تجعل الفرد متعاونًا فعالًا. ويؤدي ضعف الثقة بين الأفراد إلى تراجع دافعية المعلمين نحو التعاون، وهناك عدة سلوكيات تؤدي إلى إضعاف الثقة بين المعلمين، وتتمثل بالتملق إلى الإدارة المدرسية، واستغلال حاجة الآخرين للظهور أمام الإدارة، وتصيد الأخطاء والوشاية بها إلى الإدارة المدرسية، والتحريض على الزملاء، وإظهار التكبر وقلة الاحترام، وظهور التحزبات، وإعطاء الأولوية لتحقيق المصالح والأهداف الشخصية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن جزء من المعلمين ذوي سنوات الخبرة الكبيرة يميلون إلى عدم التعاون مع الزملاء، وقد قالت المعلمة (ع.1.2) في هذا الصدد:

> "هناك سلوكيات يظهرونها الزملاء تحد من مبادرتي إلى التعاون، منها تهويل الأمور، والاستهتار، واستغلال حاجة الآخرين لاستعراض العضلات بالمساعدة أمام الإدارة لذا أفضل التعلم الذاتي، والاستهزاء بطلب المساعدة، ولا سيما من المعلمات ذوات الخبرة الكبيرة، حيث أنهم لا يفضلون التعاون ويعتبرون ملاحظات الزملاء إهانة لهم، وأخاف أن يتحدثوا عني من خلفي. وهناك أفراد يتعاملون مع المساعدة وكأنها عبء وثقل، وهناك معلمون لا يقدرون التعاون، ويعتبرون المشاركة فرض وواجب، وينتقدونه بشكل سلبي لذلك أنا لا أبادر للتعاون، إذا طلب مني أن أشارك إمتحان أو ورقة عمل أقوم بإرساله لكن لا أتطوع بدافع داخلي."

واتفقت المعلمة (ع.6.2) حيث قالت:

> "فرق العمر بين المعلمين يضع حاجز لمبادرات التعاون، وقد يجعلني أخجل من اقتراح المساعدة أو المشاركة بالعمل، لذا أنا لا أتعاون إلا بموضوع تخصصي الرياضيات."

يظهر مما سبق أن هناك ديناميات علاقات شخصية بين معلمي المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس قد تؤثر سلبيًا أو ايجابيًا على دافعيتهم نحو التعاون والعمل ضمن

فريق، وقد تمحورت تلك الديناميات حول المبادرة إلى المساعدة والمشاركة والحوار، واتخاذ المواقف الإيجابية نحو التعاون، والمشاركة الفعالة، والثقة، والاحترام، والانفتاح. ويمثل ما سبق ديناميات العلاقات الشخصية اللازمة لدعم وتعزيز تعاون المعلمين تبعًا لبرونستين (Bronstein، 2013) وشانكوفا (Shakenova, 2017).

المحور الثاني: دور الإدارة المدرسية في تعزيز ديناميات العلاقات الشخصية لدى المعلمين في المدارس الثانوية الفلسطينية

يهدف هذا المحور إلى التعرف على دور الإدارة المدرسية في التأثير في ديناميات العلاقات الشخصية لدى المعلمين، وذلك بتعزيز معتقداتهم وسلوكهم ومواقفهم نحو الزملاء، والتي تؤثر على قدرتهم على التعاون بفعالية، وتتحدد ديناميات العلاقات الشخصية بإمتلاك المعلم لمهارات الاتصال والتواصل الفعال، ومهارة الحوار والتَّفهُّم وتقبُّل آراء الآخرين واحترامها، والمبادرة وتحمُّل المسؤولية، والمشاركة النَّشطة بالفعاليات وصنع القرار، والتفاعل مع الزملاء بثقة وانفتاح. وقد أشارت النتائج المتعلقة باستجابة مديري المدارس المشاركين على أداة الدراسة المتمثلة في المقابلات شبه المنظمة إلى أن مديري المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس يسعون إلى تعزيز بعض السلوكيات الشخصية لدى المعلمين لتيسير تعاونهم ودعم فرص عملهم ضمن فريق العمل، مما يتطلب دراية المدير بالسلوكيات الشخصية لدى المعلمين، ليتمكن من تعزيز السلوكيات

والمواقف الإيجابية، ويعمل على التقليل من أثر السلبية، ويسعى مديرو المدارس إلى تحقيق ذلك عن طريق الحوار مع المعلمين والاستماع لهم.

ويسعى مديرو المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس إلى تعزيز معتقدات المعلمين وسلوكياتهم ومواقفهم نحو الزملاء وتعزيز قدرتهم على التعاون بفعالية من خلال تنمية الثقة بين الأفراد وتعزيز العلاقات الاجتماعية، ورفع الروح المعنوية من خلال تحقيق العدل بين الأفراد، وإظهار عدم التحيز، وتعزيز المبادرة بتفويض الصلاحيات وتوزيع المهام تبعا لسمات المعلمين وخصائصهم، وتحفيز الدافعية نحو التعاون عن طريق تعزيز الانتماء المدرسي والنمذجة وتعزيز المواقف الإيجابية نحو التعاون، وتقدير النجاحات وتعزيز ثقة المعلمين بأنفسهم وملاءمة حاجاتهم.

وتسعى الإدارة المدرسية إلى إجراء حوار مع المعلم لفهم أسباب عدم اندماجه في التعاون مع الزملاء، وإعطاء الدعم من خلال تقليل الأسباب التي تحد من تعاونه في حال كانت أسباب خارجية، وتقديم النصح والإرشاد في حال كانت شخصية. وفي هذا المجال قالت المديرة (م.1):

> "أتحدث مع المعلم الذي يبدي ميول متدني نحو التعاون لفهم أسباب عدم التعاون، أحيانا يكون لديه القدرة لكن لا يحب العمل مع المجموعة، هنا يتم فهم الأسباب والعمل على تقليلها قد تكون كسل أو خجل، أو ميول للراحة."

واتفق المدير (م.4) قائلًا:

> "عقدت جلسة مع المعلمين للاستماع لهم وفهم الأسباب وراء انعزالهم، واتضحت الأسباب، ثم تم إنشاء علاقات ودية معهم، والسعي لحل مشاكلهم، ودعم الروح الإيجابية، وتقدير عملهم وإنجازاتهم".

وتعمل الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس على تعزيز مبادرة المعلمين والتدرج في دمج المعلم المنعزل في فريق العمل من خلال تفويض الصلاحيات وتوزيع المهام، وتعزيز الشعور بالإنجاز، وتوضيح أهمية دور كل معلم في سيرورة العملية التعليمية وتحقيق أهدافها، وأن إحداث خلل من أحد الأفراد يؤدي إلى قصور في تحقيق أهداف المدرسة ورؤيتها. وقد قالت المديرة (م.1) في هذا الصدد:

"أعمل على إشعار المعلم أن مساهمته تحدث فارق، بهذه الحالة يتم دمجه تدريجيا، ويطلب منه التعاون مع شخص لتنفيذ مهمة، وعندما يشعر بفاعليته يندمج أكثر"

واتفقت المديرة (م.3) قائلةً:

"أجعل المعلمة تشعر أن التعاون حاجة، والإدارة مساعدة لتحقيق ذلك، حيث يتم تدريج المهام كأن يكون مساعد لشخص ما لتعزيز الشعور بنتائج الشراكة وبالإنجاز."

وتسعى الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس إلى تعزيز قدرة المعلمين على التعاون من خلال تنمية ثقة المعلمين بأنفسهم، وتنمية الثقة بين الأفراد وتعزيز العلاقات الاجتماعية بينهم، عن طريق توظيف قسم الإرشاد الاجتماعي في عقد ورشات عمل وفعاليات لكسر الجليد، وتنمية العلاقات بين المعلمين.

ويتباين دور الإدارة المدرسية في التأثير على ديناميات العلاقات الشخصية بين المعلمين، تبعا لطبيعة تلك الديناميات؛ حيث أشار مديرو المدارس المشاركون في الدراسة إلى أن محاولات مدير المدرسة في التأثير على سلوكيات المعلمين ومواقفهم قد تكون محدودة الأثر، أو قد تبوء

بالفشل، وفي هذه الحالة لا يبقى أمام مدير المدرسة سوى الإشارة إلى ذلك القصور في التقرير السنوي للمعلم كمحاولة لتطبيق التعزيز السلبي بهدف أن يكون رادعًا للمعلم في السنوات التالية. وقد قالت المديرة (م.3) في هذا الصدد:

> "هناك سلوكيات لا نستطيع العمل عليها وتغييرها بالرغم من كثرة المحاولات، مثل كثرة الكلام، والكذب، وعدم الترتيب، وفي هذه الحالة يتم اللجوء إلى تقرير نهاية السنة ليكون رادعا نوعا ما للمعلم ولغيره."

وقد أجمع المشاركون في الدراسة على أن التأثير بالسلوكيات والمواقف الشخصية ليس بالأمر السهل، وقد يستغرق وقتًا طويلًا، كما أن نتائجه غير موثوقة ولا يمكن توقعها مسبقًا، وقد برر المشاركون ذلك بأن ديناميات العلاقات الشخصية أمر داخلي وغير ظاهر، لذا فإن مراقبته والتأثير به لا يعتبر أمرًا سهلًا. وقد قال المدير (م.4) في هذا المجال:

> "يوجد صفات سيئة لدى بعض المعلمين صعب جدا تغييرها لأنها بداخل الشخص وبالتالي هي شيء غير ظاهر بشكل واضح. دوري كمدير يمكن أن يكون بإعطاء توجيهات، لكنه محدود الأثر بتغيير السلوكيات الشخصية."

وأضافت المديرة (م.6) قائلةً:

> "لا تستطيع الإلزام بالسلوكيات الإيجابية، والتدخل بالسمات الشخصية صعب جدا، كما أن المعلمين لا يتقبلون ذلك، في أحد المرات قررت تعزيز معلمة لأنها تعمل بجد ونشاط وانتماء، كانت ردة فعل الزميلات صعبة جدا، غادر جزء منهن دون إستلام هديته، وجزء آخر اعترض بصراحة وقال لماذا هي؟؟ وحصل انقلاب على المعلمة وعزلها، الشيء الوحيد الذي يمكننا فعله هو التوثيق بتقييم نهاية السنة، لكن بكثير من الأحيان لا تأخذ الوزارة إجراء رادع بشأن المعلمين المقصرين."

يظهر من النتائج التي تم عرضها آنفًا فيما يتعلق في بحث دور الإدارة المدرسية في تعزيز سلوكيات المعلمين ومواقفهم (ديناميات العلاقات الشخصية) اللازمة لتذويت التعاون لدى المعلمين في المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس، أن مديري المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس يسعون إلى تعزيز ديناميات العلاقات الشخصية لدى المعلمين اللازمة لتذويت التعاون من خلال تعزيز ثقة المعلمين بأنفسهم، وثقتهم في زملائهم وتعزيز العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، وتعزيز مبادرة المعلمين نحو التعاون والشراكة مع الزملاء، وتحفيز الدافعية نحو التعاون عن طريق تعزيز الانتماء المدرسي وتعزيز المواقف الإيجابية نحو التعاون، وتقدير الإنجاز والعمل الجماعي. وقد يكون أثر الإدارة المدرسية على ديناميات العلاقات الشخصية لدى المعلمين محدودا، وقد يتطلب وقتا طويلا، وقد يخفق التنبؤ بنتائجه.

وفي خلاصة النتائج المتعلقة في سؤال الدراسة الثالث، الذي يدور حول بحث دور الإدارة المدرسية في تعزيز سلوكيات المعلمين ومواقفهم (ديناميات العلاقات الشخصية) اللازمة لتذويت التعاون لدى المعلمين في المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس، سعت الباحثة إلى جمع بعض البيانات من عينة قصدية من مديري ومعلمي المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس، التي قد تقود إلى تحديد دور الإدارة المدرسية في تعزيز سلوكيات المعلمين ومواقفهم التي تُيَسِّر التعاون وتعزز العمل الجماعي، وقد تم التوصل إلى أن ديناميات العلاقات الشخصية بين معلمي المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس قد تؤثر سلبًا أو ايجابًا على دافعيتهم نحو التعاون والعمل ضمن فريق، وتمحورت تلك الديناميات حول المبادرة والمشاركة والحوار، واتخاذ المواقف الإيجابية

نحو التعاون، والمشاركة الفعالة، والثقة بين الأفراد، والاحترام المتبادل، والانفتاح. حيث أن المبادرة إلى التعاون والتطوع للعمل والمساعدة، والرغبة بالعطاء ومشاركة المعرفة والخبرات، والمبادرة إلى الحوار والإستماع، والتمكين والمشاركة الفعالة تحفز تعاون المعلمين. كما يعزز اتخاذ المعلمين مواقفًا إيجابية نحو التعاون والثقة بين الأفراد والاحترام المتبادل دافعية الأفراد نحو الشراكة والعمل ضمن فريق. ومن ناحية أخرى فإن إظهار التعاون القصري ومحدودية المبادرة واتخاذ المعلمين مواقفًا سلبية نحو التعاون وضعف المشاركة الفعالة وإظهار المنافسة السلبية وضعف الثقة بين الأفراد كل ذلك يؤدي إلى تراجع دافعية الأفراد نحو التعاون ويحبط فرص العمل ضمن فريق. ويتضح مما سبق الحاجة الماسة إلى تعزيز ديناميات العلاقات الشخصية لدى معلمي المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس لتعزيز فرص التعاون وتسهيل عمل المعلمين الجماعي ضمن فريق عمل يسعى إلى تحقيق أهداف مشتركة. ويتفق ذلك مع نتائج دراسة بلخضر (2018) التي أظهرت غياب التنسيق الأفقي بين العاملين كنتيجة لغياب الثقة والصراحة بين أعضاء فريق العمل في المؤسسة الجزائرية، مما انعكس سلبًا على الانتماء والدّافعية إلى العمل، وأوصت الدراسة بضرورة التنسيق الإداري وتعزيز الاتصال الجيد من أجل تعزيز الانتماء والتعاون الفعال لدى فريق العمل.

كما أشارت نتائج الدراسة أن مديري المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس يسعون إلى تعزيز ديناميات العلاقات الشخصية اللازمة لتنويت التعاون لدى المعلمين من خلال تعزيز ثقة المعلمين بأنفسهم، وثقتهم في زملائهم وتعزيز العلاقات الإجتماعية، ورفع الروح المعنوية من خلال تحقيق العدل بين الأفراد، وإظهار عدم التحيز. مما يتفق مع نتائج دراسة برلر وآخرون

(Parlar et.al, 2017) التي أظهرت دور الإدارة المدرسية في تعزيز سلوكيات المعلمين ومواقفهم بتوفير الظروف المواتية لتعاون المعلمين وإعطائهم مسؤوليات لتعزيز الثقة الجماعية بشكل إيجابي، وإيجاد فرصًا للمعلمين لتنظيم الأنشطة التي تعزز العلاقات الشخصية مع الزملاء، وتقدم مساهمات إيجابية في السلوكيات المهنية، وقد أوصى الباحثون بتنظيم أنشطة اجتماعية مختلفة تهدف إلى تعزيز الثقة والانفتاح وبيئة تواصل فعالة في المدارس.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن مديري المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس يسعون إلى تعزيز ديناميات العلاقات الشخصية اللازمة لتذويت التعاون لدى المعلمين وإثارة الدافعية نحو التعاون عن طريق تعزيز الانتماء المدرسي وتعزيز المواقف الإيجابية نحو التعاون، وتفويض المهام وتقدير النجاحات الناتجة عن العمل الجماعي. واتفقت مع النتائج السابقة نتائج دراسة عليان (2012) مبينةً دور مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين في تعزيز مشاعر الانتماء لدى المعلمين. وانسجمت مع ما سبق أيضًا نتائج دراسة الهور(2017) مشيرةً إلى أن توزيع المهام الإدارية من قبل مديري المدارس الخاصة مع المعلمين يعزز الألفة والثقة بين مديري المدارس ومعلميهم، ويعزز أجواء الراحة والطمأنينة ويزيد الانتماء ويعزز الدافعية نحو العمل.

وعلى الرغم من تلك المبادرات الإدارية الحثيثة إلا أن دور الإدارة المدرسية في تعزيز ديناميات العلاقات الشخصية اللازمة لتذويت التعاون لدى المعلمين في المدارس الثانوية

الفلسطينية في القدس محدودا، وتعزو الباحثة ذلك إلى ضعف وعي الإدارات المدرسية في المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس بالنماذج الذهنية لدى المعلمين وكيفية التعامل معها، تلك التي تعرف بأنها الأطر المعرفية المشتركة التي توجه التصورات والفكر واللغة من قبل المعلمين، ويحتم تعزيز ديناميات العلاقات الشخصية لدى المعلمين على القادة الكشف عن النماذج الذهنية الضمنية وإبقائها تحت التدقيق؛ لأنها قد تحبط التغيير، وتعيق تحقيق الأهداف. حيث أشارت نتائج دراسة برلر وآخرون (Parlar et.al, 2017) إلى وجود علاقة إيجابية بين دعم الإدارة المدرسية وتطوير سلوكيات مهنية لدى المعلمين؛ من خلال زيادة مشاعر السيطرة على أعمالهم، وتعزيز معتقداتهم حول الفعالية، وتعزيز المشاركة والثقة، مما يؤدي إلى ظهور مستويات أعلى من السلوكيات المهنية، والعلاقات القوية بين الأفراد، وتطور الأعراف الاجتماعية، مما ينعكس في معتقدات ومواقف المجموعة بأكملها، مؤديًا إلى تطور الأفكار المشتركة والمعتقدات الإيجابية حول التدريس، ومؤثرًا على السلوكيات الجماعية للمعلمين مما يساهم في إيجاد بيئة عمل تعاونية.

ولم تظهر نتائج الدراسة سعي الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس إلى تعزيز الحوار بين المعلمين وتنمية مهارات الحوار الفعال والاتصال والتواصل لديهم، كما لم تشير النتائج إلى سعي الإدارة المدرسية إلى تعزيز الفهم المشترك لدى المعلمين لتعزيز الرغبة في التعاون مع الأقران وبناء الشراكات، ولم يظهر مديرو المدارس المشاركون في الدراسة السعي إلى تعزيز الانفتاح، وتنمية الاحترام، وتعزيز المشاركة النشطة التي تتضمن تبادل الملاحظات حول ممارسات التدريس، وفحص أداء المتعلم، وتحليل البيانات من مصادرها المتعددة، وتقاسم المسؤولية

لاتخاذ القرار والمساءلة بما يتعلق بتعلم الطلاب. بينما أشارت نتائج دراسة برلر وآخرون (Parlar et.al, 2017) ودراسة جاسميان وجعفري (Ghasemiyan & Jafari, 2019) إلى دور الإدارة المدرسية في تعزيز الاتصال بين العاملين مما يؤدي إلى تدفق المعلومات الأفقية، ويساهم في زيادة التعاون والمشاركة، وتحسين الرضا الوظيفي، والالتزام التنظيمي، وحل المشكلات، وتمكين المنظمة، والتعلم والابتكار، والحد من العقلية السلبية والضغط النفسي، واستشراق المستقبل، وحل النزاعات، وإنشاء إطار يتضمن فهم مشترك للتحسين المدرسي.

ويظهر من خلال استعراض نتائج الدراسة الحالية ومقارنتها مع نتائج الدراسات السابقة أن الدراسة الحالية تميزت ببحث دور الإدارة المدرسية في تعزيز الثقافة التعاونية لدى المعلمين وفق ضوابط المنظمة المتعلمة من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس، من خلال المقابلات شبه المنظمة كأداة رئيسية للدراسة، أتاحت للمشاركين فرصة التعبير عن آرائهم حول دور الإدارة المدرسية في تعزيز سلوكيات المعلمين ومواقفهم (ديناميات العلاقات الشخصية) اللازمة لتذويت التعاون لدى المعلمين في المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس، بينما بحثت الدراسات السابقة دور الإدارة المدرسية في تعزيز سلوكيات المعلمين ومواقفهم المؤثرة على قدرتهم على التعاون والعمل ضمن فريق العمل في سياقات مختلفة باستخدام منهجيات مختلفة عن منهجية الدراسة الحالية. وقد بينت نتائج الدراسات السابقة أهمية دور الإدارة المدرسية في تعزيز الثقة والانتماء والدافعية والاتصال والمشاركة والانفتاح والاحترام، وتطوير سلوكيات مهنية لتعزيز المعتقدات والفهم المشترك والاتجاهات الايجابية نحو التدريس، وقد لوحظ أنها لم تتناول

بحث دور الإدارة المدرسية في تعزيز المبادرة لدى المعلمين، بينما أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن مديري المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس يسعون إلى تعزيز ديناميات العلاقات الشخصية اللازمة لتذويت التعاون لدى المعلمين من خلال تعزيز مبادرة المعلمين عن طريق تفويض الصلاحيات وتوزيع المهام والتدرج في دمج المعلمين في فرق العمل تبعًا إلى سماتهم وخصائصهم الشخصية.

السؤال الرابع: ما دور الإدارة المدرسية في تحقيق تعلُّم المعلمين التنظيمي في المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس؟

يتحدث هذا السؤال عن دور الإدارة المدرسية في تحقيق تعلُّم المعلمين التنظيمي في المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس، وقد تمت الإجابة عليه من خلال تحليل وتصنيف البيانات المتعلقة باستجابة المشاركين على القسم الرابع من أداة الدراسة المتمثلة في المقابلات شبه المنظمة، وذلك بهدف التعرف على المشكلات التي تواجه تعلم المعلمين الجماعي في المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس، وبعض الحلول المقترحة لتجاوز تلك المشكلات، والتعرف على دور الإدارة المدرسية في تحقيق تعلُّم المعلمين التنظيمي وتطوير القدرة الجماعية على حل المشكلات لدى المعلمين في المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس. وقد تم تحليل وتصنيف بيانات المقابلات والإجابة على هذا السؤال ضمن محورين، وهما:

المحور الأول: المشكلات التي تواجه التعلم التنظيمي في المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس.

المحور الثاني: دور الإدارة المدرسية في تحقيق تعلُّم المعلمين التنظيمي.

وفيما يلي عرض النتائج المتعلقة بكل محور:

المحور الأول: المشكلات التي تواجه التعلم التنظيمي في المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس

يهدف هذا المحور إلى التعرف على المشكلات التي تواجه تعلم المعلمين المستمر، أي التعلم الذي يشمل جميع الأفراد الذين يتعلمون بشكل جماعي، وينقلون ما يتعلمونه إلى ممارسات فعلية، سعيًا إلى تطوير المنظمة وتحسين قدرتها التنظيمية والتكيفية، والكشف عن التحديات التي تعيق الإدارة المدرسية عن تعزيز قدرة المعلمين الجماعية على اكتساب المعرفة وتوليدها ونقلها والكشف عن الأخطاء وتصحيحها بشكل مستمر. وقد أشارت النتائج المتعلقة باستجابة المشاركين على أداة الدراسة المتمثلة في المقابلات شبه المنظمة إلى أن واقع المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس يتضمن عدة تحديات تعيق التعلم الذي يحدث ضمن إطار الجماعة من خلال جملة التفاعلات التي تحدث مع الآخرين، وتحد من فرص تبادل المعلومات والخبرات بين المعلمين. وتتمحور المشكلات التي تواجه تعلم المعلمين التنظيمي في المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس حول ضيق الوقت المتاح لِتفاعل المعلمين وانخراطهم في حوار فعال وتبادل الخبرات والآراء، وزيادة عبء العمل على كاهل المعلمين، مما يحد من دافعيتهم للانخراط في التعلم التنظيمي، إضافة إلى شعور بعض المعلمين بالاكتفاء وعدم الحاجة إلى التطور والتعلم، وارتباط مفهوم التعلم لدى

المعلمين بالدورات التدريبية والورشات المنعقدة بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، التي يعتبرونها قاصرة عن ملاءمة طموحهم والوفاء بحاجاتهم، إضافة إلى بعض ديناميات العلاقات الشخصية لدى المعلمين التي تحد من روح التعاون بينهم وتحول دون تحقيق التعلم التنظيمي.

يمثل عبء العمل أحد المشكلات التي تواجه التعلم التنظيمي للمعلمين، حيث أنه يثقل كاهل المعلمين بالمهام المنوطة بهم، والتي قد تمتد طوال وقت تواجدهم بالمدرسة فيما عدا الوقت المخصص للاستراحة، مما يؤدي إلى استنزاف طاقة المعلمين في تنفيذ الحصص الدراسية والمناوبات ومتابعة المهام والواجبات الطلابية، وتصحيح الامتحانات والاختبارات، ومتابعة النشاطات اللامنهجية كل حسب تخصصه وصلاحياته، مما يحد من دافعية المعلمين للتعلم. ولعل ضيق الوقت نتيجة منطقية لِزيادة عبء العمل. وقد قالت المديرة (م.3) في هذا الخصوص:

> " نطمح لتطوير قدرة المعلمين الجماعية، لكن نعاني من صعوبة تفريغ عدد كبير من المعلمين للتعلم معًا، هناك تحدي بالوقت حيث أن وقت الدوام مليء بالحصص ولا يمكن استخدام يوم العطلة لاستدعاء المعلمين إلى يوم تعليمي."

وأشار تحليل نتائج استجابات المشاركين على أداة الدراسة إلى مشكلة أخرى تعيق التعلم التنظيمي في المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس، تتمثل في عزوف بعض المعلمين عن التعلم، بحجة عدم حاجتهم لتعلم أي جديد لامتلاكهم سنوات خبرة كافية لتأدية مهامهم بكفاءة عالية، أو بحجة أنهم تعلموا جميع الأدوات اللازمة لتأدية مهامهم في الجامعات ودورات تأهيل المعلمين الجدد. وقد كشفت نتائج تحليل استجابات مديري المدارس عن عزوف بعض المعلمين عن التعلم

بسبب عدم الرغبة في بذل جهود إضافية، أو الخوف من تعلم أي جديد يضيف على كاهلهم مهام جديدة، أو بسبب التخوف من كشف القصور في ممارساتهم التربوية والتدريسية أمام الإدارة والزملاء، وصدهم عن تقبل النقد. وقد قال المدير (م.4) في هذا الصدد:

" نواجه بعض المعلمون الذين لديهم معلومات قديمة، ولا يرغبون بتحديثها، ولا يرغبون بالانخراط في تعلم جماعي، لأنهم مقتنعون بأنهم يعرفون كل شيء، أو لأنهم لا يريدون أن يتعبوا. أيضا هناك معلمون يرفضون الإندماج في التعلم الجماعي لأنهم مقتنعون بقدسية ممارساتهم التعليمية ولا يتقبلون النقد من المدير أو من الزملاء."

كما أشارت النتائج إلى مشكلة ارتباط مفهوم التعلم لدى معلمي المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس بالدورات التدريبية والورشات المنعقدة بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، التي يعتبرونها قاصرة عن ملاءمة طموحهم والوفاء بحاجاتهم، وقد ساهم المشاركون بإعطاء تغذية راجعة سلبية فيما يتعلق بالدورات التدريبية، مشيرون إلى ضعف ثقتهم بخبرة المدربين، وعدم ملاءمة وقت الدورات لهم، وعدم حداثة المعلومات، وعدم تجاوزها حدود التنظير وبعدها عن الواقع. وقد قالت المديرة (م.3) في هذا الصدد:

" يعتبر المعلمون التعلم مرتبط بالدورات المنسقة من قبل مكتب التربية، وهم لا يرغبون بالاندماج بتلك الدورات، بسبب القصور في مردودها، وعدم امتلاك المدربين استراتيجيات وأساليب لجذب المعلمين وإثارة اهتمامهم، وعدم امتلاكهم خبرة ومعرفة كافية وعميقة لسد حاجات المعلمين."

وأضاف المدير (م.4) في هذا المجال:

"تظهر عدم رغبة المعلمون بالاندماج في دورات التربية، لأنها تتناول الأمور من ناحية نظرية، وعند الانتقال إلى التطبيق تظهر تحديات ومشكلات لم يتعلم عنها المعلمون في الدورات، لذا فهم يعتبرون تلك الدورات غير مجدية."

إضافة إلى ما قد سلف، أظهر تحليل نتائج استجابات المشاركين على أداة الدراسة مشكلة أخرى تعيق التعلم التنظيمي في المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس، تتعلق بديناميات العلاقات الشخصية لدى بعض المعلمين التي تحد من روح التعاون وتحول دون تحقيق تعلم الفريق، وتتمثل تلك الديناميات بضعف الثقة بين الزملاء، مما يؤدي إلى امتناع بعض المعلمين عن إظهار حاجتهم إلى التعلم، إضافة إلى شيوع المنافسة السلبية، وتوجيه الاهتمام إلى المصالح الشخصية على حساب مصلحة الزملاء، والتفاوت في الأعمار مما يولد صعوبات في الاتصال والتواصل بين المعلمين من فئات عمرية مختلفة، وتعزو الباحثة سبب تلك المشكلة إلى قصور دور الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية الفلسطينية في فحص ومعالجة النماذج الذهنية المتعلقة بالمعتقدات والسلوك لدى المعلمين، وفي توجيه المعلمين نحو صياغة رؤى شخصية وملاءمة الأهداف لصياغة رؤية مدرسية مشتركة. وقد قالت المدير (م.6) في هذا المجال:

"عدد المعلمين كبير جدًا، مما يتضمن اختلاف التوجهات والاهتمامات والأعمار، ويؤدي إلى وجود أحزاب وتكتلات ويعيق الاتفاق على تعلم شيء ذو أهمية للجميع."

وتشير الباحثة إلى أن إحدى المشكلات التي تعيق التعلم التنظيمي في المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس، والتي لم يعي بها المشاركون أو لم يصرحون بها، هي غياب الثقافة المدرسية التعاونية عن واقع المدارس الثانوية الفلسطينية، مما يؤدي إلى عدم اجتماع الأفراد على هدف

مشترك، وانشغالهم بتحقيق الأهداف والمصالح الشخصية وميولهم إلى التعلم الفردي الذاتي، وتهميش تعلم الفريق، إضافة إلى مشكلة أخرى أظهرتها بعض المشاركات بشكل ضمني، وهي ثقافة المنظمة التي تحول دون تشجيع الأفراد على التعلم الجماعي، وغياب القيادة التنظيمية الواعية بأهمية التعلم التنظيمي في بعض المدارس، حيث قالت المديرة (م.3):

> "هناك بعض المعلمون الذين يظهرون الحياء والخجل من إظهار الضعف أو الحاجة إلى التعلم، في هذه الحالة يتم توجيههم إلى التعلم الفردي ويمكن عن طريق التعلم الذاتي أو التجربة والخطأ."

وأظهر تحليل البيانات المتعلقة باستجابة المشاركين على أداة الدراسة سعي الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس إلى التقليل من معيقات التعلم التنظيمي، وذلك عن طريق التعامل مع مشكلة ضيق الوقت بتقليص وقت الدوام عند الحاجة، وذلك بتقليل عدد الحصص؛ لإتاحة الفرصة أمام المعلمين للاندماج في يوم تعليمي، أو تفعيل وسائل التواصل التكنولوجية لتسهيل الاتصال والتواصل بين المعلمين بهدف تيسير التعلم الجماعي في وقت يلائم فريق المعلمين خارج وقت الدوام المدرسي. كما يسعى بعض مديرو المدارس الثانوية الفلسطينية إلى التقليل من مشكلة عزوف المعلمين عن التعلم الجماعي عن طريق النقاش والحوار لفهم الأسباب، وتعزيز دافعيتهم نحو التعلم الجماعي بتوضيح الأهمية والحاجة الماسة إليه للنهوض بالمؤسسة التعليمية، والاستماع لهم لأخذ التغذية الراجعة بهدف تطوير وتحسين أدوات التعلم التنظيمي. وقد قال المدير (م.4) في هذا الخصوص:

" أسعى للتقليل من المشكلات المعيقة لتعلم فريق المعلمين عن طريق توقع طبيعة المعلمين لأخذ الإجراء المناسب والنقاش معهم، وعقد إجتماعات لأخذ التغذية الراجعة للتحسين، وتنمية الدافعية لتعزيز التعلم الجماعي."

وفي سبيل التقليل من معيقات التعلم التنظيمي قد يبادر مديرو المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس إلى التنسيق مع قسم الإشراف التربوي في مديرية التربية والتعليم الفلسطينية، لعقد دورات وورشات عمل تلائم احتياجات المدرسة وتناسب خصائص المعلمين؛ بهدف تعزيز التمكن الشخصي في سياق مجتمعٍ من الأقران يجمعهم هدف مشترك.

يظهر مما ورد عرضه آنفًا أن واقع المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس يتضمن مشكلات تواجه تعلم المعلمين التنظيمي، وتتمثل تلك المشكلات بضيق الوقت المتاح لِتفاعل المعلمين، وزيادة عبء العمل مما يؤثر سلبًا على دافعية المعلمين نحو التعليم الجماعي المستمر، وعزوف بعض المعلمين عن التعلم لشعورهم بالاكتفاء وعدم الحاجة إلى التطور، وارتباط مفهوم التعلم لدى المعلمين بالدورات التدريبية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، إضافة إلى بعض ديناميات العلاقات الشخصية لدى المعلمين التي تحد من روح التعاون وتحول دون تحقيق تعلم الفريق، وغياب الثقافة المدرسية التعاونية عن واقع المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس، مما يؤدي إلى تشتت الأفراد عن الهدف المشترك، وغياب القيادة المدرسية الواعية بأهمية التعلم التنظيمي. كما أظهرت نتائج الدراسة مبادرات الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس إلى التقليل من معيقات التعلم التنظيمي عن طريق توفير الوقت اللازم لتعلم

المعلمين، وتوظيف التكنولوجيا لتسهيل الاتصال والتواصل بينهم، وتعزيز دافعيتهم نحو التعلم الجماعي بتوضيح أهدافه، وتنسيق دورات وورشات عمل تحاكي الواقع وتعزز التكيف مع التغيير، وتيسر تحقيق الأهداف المدرسية المشتركة.

المحور الثاني: دور الإدارة المدرسية في تحقيق تعلُّم المعلمين التنظيمي

يهدف هذا المحور إلى التعرف على دور الإدارة المدرسية في تحقيق تعلُّم المعلمين التنظيمي، باعتبارهم عنصرًا هامًا في المنظمة المتعلمة، وتعلمهم أساس تعلم المنظمة، مما يتطلب أن يكون فعالًا وذا معنى، لزيادة الإنتاجية والتنافسية، ويتم التعلم التنظيمي في ثلاثة مستويات، وهي: التعلم الفردي والتعلم الجماعي والتعلم المنظمي. وقد تم تحليل النتائج المتعلقة باستجابة المشاركين على السؤال المتعلق ببحث دور الإدارة المدرسية في تحقيق تعلُّم المعلمين التنظيمي في ضوء ضوابط المنظمة المتعلمة لسينج؛ عن طريق بحث دور الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس في تعزيز التفكير التنظيمي، ودعم التمكين الشخصي للمعلمين، والتفاعل الواعي مع النماذج الذهنية، وتوجيه الجهود نحو الرؤية المشتركة، ودعم تعلم فريق المعلمين. وقد أشارت النتائج المتعلقة باستجابة المشاركين على أداة الدراسة المتمثلة في المقابلات شبه المنظمة إلى أن مديري المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس يسعون إلى تعزيز تعلُّم المعلمين التنظيمي عن طريق تعزيز التفكير النظمي من خلال رؤية الإدارة لجميع الأفراد بصورة شمولية والاهتمام بالعلاقات المتبادلة بينهم، والتحقق من فهم كل فرد لواجباته ودوره في

دعم العملية التربوية التعليمية، والتوعية بأهمية دور كل فرد في سيرور العملية التعليمية، وتوضيح القصور المتوقع في تحقيق الأهداف المدرسية عند حدوث تقصير من قبل أي فرد، بحيث يؤثر كل معلم على المعلمين الآخرين، وكل إجراء يتم اتخاذه يؤثر على الكل. وقد قالت المديرة (م.2) بهذا المجال:

"تسعى لتعزيز القدرة الجماعية على حل المشكلات من خلال نشر الثقافة التنظيمية وعن طريق تقسيم الأدوار، بحيث يعرف كل شخص دوره في دعم العملية التعليمية، وأن أي تخاذل في القيام بالواجبات يخل بالعملية التعليمية بأكملها."

واتفقت المعلمة (ع.4.2) حيث قالت:

"يجب أن نعمل كخلية نحل في سبيل النهوض بالمدرسة، ويعرف كل معلم منا دوره ومهامه، بحيث يظهر التقصير إذا أخل أحدنا بوظيفته."

كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن مديري المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس يسعون إلى تعزيز تعلُّم المعلمين التنظيمي من خلال تعزيز التفكير النظمي عن طريق عقد اجتماعات لنقاش المشكلات التي تواجهها المدرسة، والاستماع لوجهات النظر، لرؤية المشكلة بأبعادها المختلفة، ونقاش البدائل المتاحة لاتخاذ القرار، ويهدف ذلك كله إلى التعلم الجماعي من خلال دراسة المشكلة، وأسبابها ونتائجها وتحديد نقاط القوة والضعف، وكيفية تدارك المشكلة مجددا، أو تجنب مشكلة مستقبلية على غرارها. وقد أشار المعلم (ع.4.1) في هذا المجال قائلا:

"تسعى الإدارة لتعزيز التواصل بين المعلمين، ومحاولة حل المشكلات بشكل جماعي عند حدوث مشكلة، بحيث يتم عقد اجتماع لفحص الخلل وأسبابه، هل كان من المعلمين، أو

الطلاب، أم من البيئة المدرسية، ثم يتم نقاش نقاط الضعف والثغرات المتسببة بالمشكلة، للتعلم منها، وتجنبها مستقبلا".

ويختلف إطار بحث المشكلة من مدرسة إلى أخرى في المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس، حيث أشار بعض المشاركون في الدراسة إلى أن الاجتماع الذي يتم بعد حدوث مشكلة مدرسية لا يضم جميع الأفراد، بل يقتصر على الأشخاص الذين تمسهم المشكلة بشكل مباشر، بحيث يتم دراسة المشكلة، وبحث المسببات والأثر، ومن ثم يتم نقل الخبرة التي تكونت من خلال التعامل مع المشكلة إلى باقي الأفراد أثناء اجتماع المعلمين القريب، وقد برر المشاركون ذلك بضرورة الحفاظ على الخصوصية، وعدم إمكانية جمع الطاقم عند كل مشكلة نظرا لعبء العمل، وضيق الوقت، وعدم أهمية المشكلة لجميع الأفراد بنفس القدر. وقد قالت المديرة (م.3) في هذا الصدد:

"عند حدوث مشكلة، يتم اختيار الأشخاص المهمين أو الذين يمس عملهم هذا الحدث بشكل مباشر، ويتم تشكيل لجنة لحل المشكلة وإشراكهم في اتخاذ القرار. ويتم جمع المعلمين ذوي العلاقة بالسياق الذي تمت فيه المشكلة، ولا داعي لجمع جميع المعلمين، لأنه ممكن أن تكون مشكلة خاصة بطبقة معينة، وبالتالي هي لا تهم جميع المعلمين، ويعتبرون الاجتماع لنقاشها مضيعة لأوقاتهم، لكن يمكن بعد اجتماع اللجنة تعميم الحل ونقل الخبرة المستفادة من حل المشكلة خلال اجتماع الطاقم".

واتفق المدير (م.4)، حيث قال في هذا الصدد:

"يتم حل المشكلات عن طريق عقد اجتماع والنقاش مع المعلمين ذوي العلاقة بالمشكلة، وأخذ التغذية الراجعة للتحسين، ولا داعي لتدخل جميع المعلمين في حل المشكلة، لأنهم قد يكونوا بعيدين عن السياق الذي تمت فيه، وبالتالي فإن مشاركتهم غير مجدية."

وقد أشار بعض المشاركين إلى أنه لا يتم إشراك المعلمين في بحث ونقاش المشكلات وفي اتخاذ القرار، بل يتم الاقتصار على تزويدهم بالتعليمات التي قد تقلل من تكرار حدوث المشكلة. وقد قالت المديرة (م.6) في هذا الصدد:

> "من الصعب جدا تفعيل المعلمات في حل المشكلات، كيف ستناقش وتأخذ برأي خمس وستون معلمة، أحيانًا نقسم أنفسنا نحن الثلاث أنا والنائبتان وكل واحدة تجتمع مع جزء، لكن في الغالب التشاور معهم صعب، ولا يتفقون على رأي أو قرار محدد، ويعترضون على قرارات لجنة التخطيط."

واتفقت المعلمة (ع.1.6) في هذا المجال، حيث قالت:

> " لجنة التخطيط هي التي تعمل على حل المشكلات، ولا يتم إشراك المعلمات في النقاش والقرار، ويمكن طرح المشكلة ضمن الاجتماعات للتوجيه والتعميم وتوضيح بعض التعليمات والتحريص من الوقوع بمثلها."

وترى الباحثة أن ذلك يشير إلى اعتبار الأفراد متفاعلين سلبيين بدلًا من رؤيتهم مشاركين نشطين، مما يعكس قصورًا في دور الإدارة المدرسية في بعض المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس في تعزيز التفكير النظمي لدى المعلمين عن طريق تعزيز الهدف المشترك بين الأفراد، وتوجيه النظر إلى فهم العلاقات المتبادلة بطريقة تكاملية بنحوٍ ييسر التكيف مع تغيير البيئة المدرسية، مما يحد من إدارة المخرجات بالاعتماد المتبادل ومن مواكبة التغيير بوتيرة سريعة.

ويظهر مما سبق أن سعي مديري المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس إلى دعم وتطوير التفكير النظمي كأداة لتحقيق تعلم المعلمين التنظيمي يختلف من مدرسة إلى أخرى،

وتعزو الباحثة ذلك إلى الاختلاف في توجهات مديري المدارس، وإلى الثقافة المدرسية السائدة في المدرسة، وإلى مدى شيوع التعاون بين المعلمين. وقد عكست بعض النتائج توظيف التفكير النظمي في المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس لفهم العلاقات المتبادلة بين المعلمين، وأثر الفرد الواحد على مجموعة المعلمين وعلى العملية التعليمية بعمومها، لكنها لم تعكس توظيف التفكير النظمي في سبيل تحليل المشكلات وتجزئتها والتفكير بها على شكل فريق واحد، بنحوٍ ييسر فرص تعلم المعلمين ويحسن القدرة على فهم الأنظمة والتنبؤ بسلوكها وتعديله لتحقيق التكيف مع البيئة المتغيرة بفعالية، مما يتطلب من مديري المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس تكثيف الجهود والإمكانات لتعزيز عمل الفريق التعاوني ضمن مسؤولية مشتركة، وتوسيع المدارك والفهم العميق لما وراء الأحداث من خلال التفكير الجماعي في الأسباب والنتائج.

كما أشارت النتائج المتعلقة باستجابة المشاركين على أداة الدراسة المتمثلة في المقابلات شبه المنظمة إلى أن مديري المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس يسعون إلى تعزيز تعلُّم المعلمين التنظيمي عن طريق دعم التمكين الشخصي للمعلمين من خلال التنسيق مع قسم الإشراف التربوي في مديرية التربية والتعليم الفلسطينية لعقد دورات تدريبية وفقا لحاجة المعلمين، وقد تستهدف تلك الدورات فريق المعلمين على مستوى المدرسة لتلبية احتياج مدرسي، أو مجموعة محددة من المعلمين لدعم موضوع التخصص، أو معلم معين لتلبية احتياجات خاصة أو لتطوير جوانب محددة. وتَتدرج الدورات التي يتم تنسيقها على مستوى المدرسة ضمن الخطة المدرسية السنوية بهدف تنمية وتطوير قدرات ومهارات المعلمين الشخصية، والنفسية، والأكاديمية بما يتلاءم مع التغيير البيئي،

وتشمل ورشات عمل لتطوير القدرات على توظيف وتفعيل التكنولوجيا في الممارسات التعليمية، وَدورات الإسعاف الأولي، وورشات عمل حول موضوع التنمية البشرية. أما الدورات التي يتم تنسيقها لدعم مواضيع التخصص فيتم تنسيقها على شكل دورات عنقودية؛ بحيث يجتمع المعلمون المشاركون في التخصص من جميع المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس للانخراط في دورة حول موضوع التخصص. وفيما يتعلق بالدورات التي يتم تنسيقها بشكل فردي تبعا لاحتياج المعلم، فتتم بالاستعانة بالمشرف التربوي لجدولة دورات منظمة وممنهجة ضمن خطة المعلم الجديد منذ بداية تعيينه، وإذا لاحظ مدير المدرسة قصورًا في ممارسات المعلم أثناء سنوات العمل المتقدمة فتتم الاستعانة بالمشرف التربوي لتحديد المشكلة وتنسيق خطة مساعدة لتقديم الدعم الأكاديمي والتربوي الملائمين.

ويظهر من عرض النتائج السابقة أن سعي مديري المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس لدعم تعلم المعلمين التنظيمي من خلال تعزيز التمكين الشخصي للمعلمين يرتكز على تطوير كفاءة المعلمين ومهاراتهم، من خلال تشخيص الواقع ومقارنته مع الطموح المدرسي بما يولد التوتر الإبداعي الناتج عن إدراك الفجوة بين الرؤية والواقع، والسعي إلى البحث عن حلول لتطوير القدرة على تحقيق الأهداف المدرسية باستمرار. ولم تظهر النتائج سعي مديري المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس إلى توليد التوتر الإبداعي لدى المعلمين أنفسهم، من خلال مساعدة المعلم على إدراك جوانب قصور معرفته ومهاراته وتحديد مناطق النمو لديه من خلال التشجيع المستمر لتكوين الرؤى الشخصية وإدراك الواقع ومواجهة الفجوات بينهما، وتهيئة فرص

التدريب الحيوي ضمن شعور حقيقي بالثقة بالنفس ورغبة بالتطور. بل عكست استجابة المعلمين المشاركين على أداة الدراسة أن بعض الدورات قد تفرض قصرًا من قبل الإدارة على المعلمين، مما يأتي بنتائج عكسية، حيث قالت المعلمة (ع.2.1) في هذا الصدد:

"أغلب الدورات التي يتم الإندماج بها غير مفيدة، وهي مضيعة للوقت والجهد دون الإستفادة من مردودها، إلا أنها مهمة ويجب الإلتزام بها، لأنها منسقة من مكتب التربية."

وفي ظل النتائج السابقة، ترى الباحثة أن هناك مهام منوطة بمديري المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس لتعزيز التمكين الشخصي لدى المعلمين في سبيل تحقيق التعلم التنظيمي، وتتمثل في البدء بتطوير أفراد متمكنين من خلال التعامل مع التمكن كنظام مدرسي، وتطبيق سلسلة من الممارسات تتمثل بتنمية قدرة المعلمين على تحديد الأهداف الجوهرية وتكوين الرؤى الشخصية، وتدريب المعلمين على توليد حالة من التوتر الإبداعي، مما يولد صراعًا بنيويًا يتطلب بذل الجهود الحثيثة لتدريب النفس على تحقيق النجاح، والسعي الدائم للحفاظ عليه.

كما أظهرت النتائج المتعلقة باستجابة المشاركين على أداة الدراسة المتمثلة في المقابلات شبه المنظمة أن مديري المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس يسعون إلى تعزيز تعلُّم المعلمين التنظيمي عن طريق تعزيز تعلم فريق المعلمين من خلال توفير فرص التدريب على ممارسة المهارات معًا؛ بحيث يقوم أحد المعلمين بنقل المعرفة التي تعلمها إلى الأقران، أو يقوم بتدريب الأقران على مهارات محددة تبعًا لموضوع تخصصه وحاجة الأقران، وقد قالت المديرة (م.2) في هذا الصدد:

"كل معلمة تتعلم مهارة جديدة تقوم بتعليمها إلى باقي المعلمات من خلال ترتيب لقاءات للتدريب على فكرة أو تطبيق، وبالأخص خلال فترة التعلم عن بعد."

واتفق المدير (م.5) بهذا المجال، حيث قال:

"تتبع مديرية التربية والتعليم نهج تدريب معلم، بحيث يقوم بدوره بعقد ورشة عمل بهدف نقل المعرفة وتدريب الزملاء في المدرسة مثل تجربة التعليم الجامع، وفي كل مرة يتم اختيار معلم مختلف."

كما أظهرت النتائج أن مديري المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس يسعون إلى تعزيز تعلُّم المعلمين التنظيمي عن طريق تعزيز تعلم فريق المعلمين من خلال تهيئة فرص الحوار والنقاش في الظواهر والقضايا المدرسية، بحيث يتم تبادل الأفكار واقتراح الحلول، ومن ثم تفعيلها ومتابعة نتائجها، وتعميمها في حال أدت إلى نتائج إيجابية. وقد أشار المدير (م.5) في هذا الصدد قائلا:

"عند ملاحظة ظاهرة معينة مثل ضعف قدرة الطلاب على المحادثة باللغة الإنجليزية، تم إجراء حوار مع معلمي المبحث لإيجاد حل، وقد تم الإجماع على تكليف الطلاب بعمل عروض تقديمية في مادة اللغة الإنجليزية، وقد أظهرت التجربة نتائج إيجابية، وتم تعميمها على المواد المختلفة عن طريق طرح تجربة مبحث اللغة الإنجليزية أثناء اجتماع المعلمين."

يظهر من خلال عرض النتائج السابقة دور مديري المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس في تعزيز تعلُّم المعلمين التنظيمي عن طريق تعزيز تعلم الفريق، حيث يسعى مديرو المدارس إلى توفير فرص تدريب الأقران ضمن سياق مدرسي يحاكي الواقع، وتهيئة فرص الحوار والنقاش في الظواهر والقضايا المدرسية وتبادل الأفكار ومشاركة الحلول. وترى الباحثة أن ذلك يتطلب من

الإدارة المدرسية تيسير الظروف الهيكلية وتعزيز ديناميات العلاقات الشخصية لتعزيز الثقافة المدرسية التعاونية، بهدف تسهيل إشراك جميع الأفراد في التعلم، وتيسير اندماج المعلمين في حوار فعال وتشجيعهم على إثارة القضايا الدقيقة والصعبة والتي تشكل تحديًا لهم، واقتناع المعلمين بقدرتهم على الإنجاز معًا على نحو يحقق الأهداف الشخصية والمدرسية.

ولم تظهر النتائج المتعلقة باستجابة المشاركين على أداة الدراسة سعي مديري المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس إلى تعزيز تعلُّم المعلمين التنظيمي من خلال تكون إحساسًا بالترابط والقواسم المشتركة، وتعزيز الرؤية المشتركة وتكوين أهدافًا مشتركة لتحقيق مخرجات ذات كفاءة واستدامة. وتعزو الباحثة ذلك إلى غياب الثقافة المدرسية التعاونية عن واقع المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس، مما يتطلب من مديري المدارس السعي إلى توفير الشروط الهيكلية التي تعزز الثقافة المدرسية التعاونية، ويتمثل أحد تلك الشروط الهيكلية في توجيه الجهود إلى بناء رؤية مشتركة عن طريق التخلي عن المفاهيم التقليدية، والتحرر من التنظيم الهرمي الذي تنبثق فيه الرؤية من القمة، وتحويل اهتمام المعلمين من تحقيق الأهداف الشخصية إلى الإحساس بالهدف المشترك، وتعزيز مناخًا يشجع على التعبير عن الرؤية الشخصية، واشتقاق الرؤية المشتركة من الرؤى الشخصية.

كما لم تظهر النتائج سعي مديري المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس إلى تعزيز تعلُّم المعلمين التنظيمي من خلال الكشف عن النماذج الذهنية الضمنية للمعلمين وإبقائها تحت

التدقيق، على الرغم من أهمية ذلك لأن النماذج الذهنية المعطوبة قد تحبط التغيير الناتج عن التفكير النظمي، وتعيق تحقيق الأهداف. وترى الباحثة أن ذلك يتطلب من مديري المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس توظيف الثقافة المدرسية التعاونية لتغيير النماذج الذهنية المشتركة، وإتاحة الفرص للمعلمين لإجراء حوار ضمن أطر من الثقة والاحترام والانفتاح لتطوير مهارات التفكير والاستفسار، والكشف عن الأفكار ومشاركتها مع الأقران، وتوظيف السيناريوهات للتدريب على التأمل في الممارسات في بيئة تحاكي الواقع.

وفي خلاصة النتائج المتعلقة في سؤال الدراسة الرابع، الذي يدور حول بحث دور الإدارة المدرسية في تحقيق تعلُّم المعلمين التنظيمي في المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس، سعت الباحثة إلى جمع البيانات من عينة قصدية من مديري ومعلمي المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس، بهدف تحديد المشكلات التي تواجه تعلم المعلمين التنظيمي في المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس، وبحث دور الإدارة المدرسية في تحقيق تعلُّم المعلمين التنظيمي، وقد توصلت الباحثة إلى بعض المشكلات التي تواجه تعلم المعلمين التنظيمي في المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس، وتتمثل تلك المشكلات في ضيق الوقت المتاح لتفاعل المعلمين، وزيادة عبء العمل مما يؤثر سلبا على دافعية المعلمين نحو التعلم، وعزوف بعض المعلمين عن التعلم لشعورهم بعدم الحاجة، وارتباط مفهوم التعلم لدى المعلمين بالدورات التدريبية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، إضافة إلى بعض ديناميات العلاقات الشخصية لدى المعلمين التي تحد من روح التعاون وتحول دون تحقيق تعلم الفريق. كما أظهرت النتائج دور الإدارة المدرسية في

المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس في السعي إلى التقليل من معيقات التعلم التنظيمي عن طريق تنسيق الوقت اللازم لتعلم المعلمين، وتوظيف التكنولوجيا لتسهيل الاتصال والتواصل بينهم، وتعزيز دافعيتهم نحو التعلم التنظيمي بلفت الانتباه نحو أهدافه، وتنسيق دورات تحاكي الواقع وورشات عمل تلبي احتياجات المعلمين وتيسر تحقيق الأهداف المشتركة. مما يتفق مع نتائج دراسة زامل (2017) التي بيّنت وجود تحديات كثيرة أمام مبادرات الإصلاح في المدارس الفلسطينية، وأهمها الإمكانيات المادية المتمثلة في توفير البنى التحتية ومساحات التطبيق، والتأهيل المناسب للكوادر البشرية، والحاجة إلى بناء وتعزيز ثقافة داعمة للتجديد التربوي، تدفع بجميع مدخلات النظام التعليمي إلى التفاعل معًا بإيجابية، مما يشير إلى الحاجة إلى مزيد من الجهود المنظمة القائمة على التشارك في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم والمتابعة لأي تجديد تربوي، متضمنةً التوظيف الفاعل للعقول المبدعة في بيئة يسودها الود والاحترام والتعاون.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس الثانوية في القدس يسعون إلى تحقيق تعلُّم المعلمين التنظيمي عن طريق تعزيز التفكير النظمي كأداة لفهم العلاقات المتبادلة بين المعلمين، وأثر الفرد الواحد على مجموعة المعلمين وعلى العملية التعليمية بعمومها، ولم تعكس النتائج دور الإدارة المدرسية في توظيف الثقافة المدرسية التعاونية لتحقيق التعلُّم االتنظيمي من خلال تحليل المشكلات وتجزئتها والتفكير بها على شكل فريق واحد بنحوٍ يحسن القدرة على فهم الأنظمة والتنبؤ بسلوكها وتعديله. كما بينت نتائج الدراسة أن مديري المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس يسعون إلى دعم تعلم المعلمين التنظيمي عن طريق تعزيز التمكين الشخصي

لدى المعلمين من خلال تشخيص الواقع ومقارنته مع الطموح المدرسي بما يولد التوتر الإبداعي الناتج عن إدراك الفجوة بين الرؤية والواقع، ويتم ذلك عن طريق تنسيق دورات تدعم تعلم المعلمين الفردي والجماعي والتنظيمي، مما يتفق مع نتائج دراسة الشانتي (Elshanti, 2017)التي أظهرت أن قادة المنظمات يسعون إلى تحدي الوضع الراهن، وتحديد الرؤية المستقبلية، وتمكين الأفراد وتشجيعهم على المخاطرة الذكية والإبداع، ومشاركة الخبرات التعليمية داخل الأقسام وعبرها، وتشجيع التواصل المفتوح والصادق والحوار والتعاون بين أفراد فريق العمل.

وأظهرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس يسعون إلى تعزيز تعلُّم المعلمين التنظيمي عن طريق توفير بيئة تعزز تعلم الفريق، من خلال توفير فرص تدريب الأقران ضمن سياق مدرسي يحاكي الواقع، وتهيئة فرص الحوار والنقاش في الظواهر والقضايا المدرسية وتبادل الأفكار ومشاركة الحلول لتطوير الممارسات، ذلك الذي يتفق مع نتائج دراسة كولنسون وكوك (Collinson & Cook, 2013) التي أشارت إلى أن التعلم التنظيمي يكون أسهل في بيئة داعمة تشجع الاستفسار والتعاون، مما يؤثر على تطور جميع الأفراد، أما البيئة المقاومة فتشكل عائقًا للاتصال والثقة. وتنسجم النتائج السابقة مع نتائج دراسة ويكزوريك ولير(Wieczorek & Lear, 2018) التي أشارت إلى دور الإدارة المدرسية في تعزيز الشعور بالتماسك الاجتماعي، ودعم الحوار الجماعي، وتطوير ثقافات إيجابية قائمة على الثقة المتبادلة كوسيلة لبناء التعلم التنظيمي وتحسين ممارسات التدريس.

ولم تظهر النتائج دور الإدارة المدرسية في توظيف الثقافة المدرسية التعاونية لتعزيز الرؤية المشتركة في سبيل تحقيق التعلم التنظيمي، في حين أشارت نتائج دراسة كولينسون وكوك (Collinson, & Cook,2013) ونتائج دراسة فينسون (Vinson, 2018) إلى أهمية دور مديرو المدارس في تهيئة الظروف لتمكين مجتمعات التعلم المهنية الفعالة، وتحقيق الاتساق الهيكلي في المدرسة، وملاءمة القيم والأهداف الشخصية مع الأهداف المشتركة. كما لم تظهر النتائج دور الإدارة المدرسية في توظيف الثقافة المدرسية التعاونية للكشف عن النماذج الذهنية الضمنية للمعلمين وإبقائها تحت التدقيق بهدف تعزيز تعلُّم المعلمين التنظيمي، ولم تظهر اتباع مديري المدارس لأسلوب النمذجة لتعزيز التعلم التنظيمي، بينما أشارت نتائج دراسة كولنسون وكوك (Collinson, & Cook,2013) إلى أن النمذجة وسيلة قوية للقيادة وأن مشاركة ابتكارات المعلمين تشكل حافزًا للتعلم التنظيمي.

ويظهر من خلال استعراض نتائج الدراسة الحالية ومقارنتها مع نتائج الدراسات السابقة أن الدراسة الحالية تميزت ببحث دور الإدارة المدرسية في تعزيز الثقافة التعاونية لدى المعلمين وفق ضوابط المنظمة المتعلمة من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس، من خلال المقابلات شبه المنظمة كأداة رئيسية للدراسة، حيث أتاحت للمشاركين فرصة التعبير عن آرائهم حول دور الإدارة المدرسية في توظيف الثقافة المدرسية التعاونية في سبيل تحقيق تعلُّم المعلمين التنظيمي في المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس وفق ضوابط المنظمة المتعلمة لسينج، بينما بحثت الدراسات السابقة دور الإدارة المدرسية في تعزيز

التعليم التنظيمي من خلال استراتيجيات مختلفة، تمثلت في اتباع أنماط قيادة مختلفة أو توظيف الثقافة التنظيمية. وقد حددت الدراسات السابقة دور الإدارة المدرسية في هذا المجال في تهيئة الظروف الهيكلية والأهداف المشتركة ومواءمة الموارد، وتعزيز العلاقات والاتصال والتعاون بين المعلمين، مما ينسجم مع الدراسة الحالية.

السؤال الرئيس للدراسة: ما دور الإدارة المدرسية في تعزيز الثقافة التعاونية لدى المعلمين وفق ضوابط المنظمة المتعلمة من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس؟

بعد مناقشة أسئلة الدراسة الفرعية، توصلت الباحثة إلى مؤشرات تظهر غياب الثقافة التعاونية التي يتم تنظيمها تلقائيًا من قبل المعلمين أنفسهم وتعزيزها من قبل الإدارة المدرسية عن واقع المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس، وظهور تعاون بين المعلمين يصنف ضمن ثقافة الزمالة المصطنعة أو ثقافة البلقنة، أو غياب التعاون في بعض الأحيان وعمل المعلمين في عزلة، وقد تمزج بعض المدارس بين أكثر من نوع من تلك الثقافات تبعًا للسياق المدرسي والهدف المنشود. حيث لاحظت الباحثة غياب الثقافة التعاونية عن مجال التخطيط المدرسي في المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس، ولم يظهر سعي الإدارات المدرسية إلى تكوين إحساسًا بالترابط والقواسم المشتركة بين الأفراد وملاءمة الرؤى والتوقعات بهدف تحقيق مخرجات ذات كفاءة واستدامة، وقد ظهر ذلك من خلال تباين آليات التخطيط المدرسي بين التخطيط

ضمن لجان التخطيط المدرسي التي تعكس التعاون ضمن ثقافة البلقنة المتمثلة بتشكيل مجموعة مستقلة من المعلمين داخل المدرسة، أو تفرد مدير المدرسة بصياغة الخطة السنوية مما يعكس ثقافة العزلة الاستراتيجية. أما تخطيط المعلمين للمباحث فقد تباين بين التخطيط في عزلة مقيدة أو عزلة اختيارية، أو التخطيط ضمن ثقافة الزمالة المصطنعة ضمن تنظيم إداري وإلزامي موجه نحو التنفيذ، أما التخطيط اليومي لممارسات التدريس فيتم في عزلة اختيارية. وانسجمت النتائج المتعلقة بتنسيق العمل المدرسي في المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس مع النتائج المتعلقة بالتخطيط المدرسي؛ حيث تعمل الإدارة المدرسية في عزلة استراتيجية لتنسيق جهود الأفراد والموارد في سبيل تحقيق الأهداف المدرسية. وقد تسعى الإدارة المدرسية لتنسيق العمل المدرسي ضمن ثقافة الزمالة المصطنعة التي تتمثل بتشكيل لجان مدرسية ضمن تخصصات مختلفة وتوزيع المسؤوليات، وتشكيل لجان مباحث بهدف تنسيق العمل الأكاديمي، وقد لا يتم تشكيلها في بعض المدارس بحيث يعمل المعلمون في عزلة مقيدة أو اختيارية.

كما أظهرت نتائج الدراسة فيما يتعلق بواقع الثقافة التعاونية في المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس أن معلمي المدارس الثانوية الفلسطينية يتعاونون معًا ويتحاورون ضمن ما يصنف بالحوار منخفض الفعالية ضمن أربعة مجالات تتمثل في حفظ النظام المدرسي، ونقاش المنهاج ووسائل التقييم، وتنفيذ الفعاليات والنشاطات غير المنهجية، ونقاش مشاكل واحتياجات الطلاب الأكاديمية والسلوكية، بينما يعملون في عزلة اختيارية في أربعة مجالات أخرى تتمثل في ممارسات التدريس، والإدارة الصفية، والحفاظ على الخصوصية، وحفظ الجهد الشخصي، في

حين دعا الباحثون في مجال الثقافة التعاونية إلى ضرورة الانخراط في حوار جماعي فعال حول كيفية تعلم الطلاب، وتأثير ممارسات التدريس على التحصيل، باعتباره سمة أساسية للثقافة المدرسية التعاونية. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود بعض الظواهر الإجتماعية التي قد تعيق تشكيل الثقافة المدرسية التعاونية في المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس تتمثل في ظهور التحزبات، وانشغال المعلمين في وظائف أخرى، وشيوع المنافسة والرغبة في إظهار الجهد الشخصي.

وأظهرت نتائج الدراسة أن دور الإدارة المدرسية في توفير الظروف البيئية المدرسية (الشروط الهيكلية) الداعمة للعمل الجماعي في المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس يختلف من مدرسة إلى أخرى، تبعًا لأهداف الإدارة المدرسية ووعيها بأهمية توفير ظروف البيئة المدرسية التي تيسر للمعلمين أسباب التعاون والعمل ضمن فريق عمل. كما أظهرت نتائج الدراسة قصورًا في توفير الظروف الهيكلية الداعمة للعمل الجماعي في المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس، حيث لا يوجد وقت رسمي للقاء، ولا تتوفر مساحة مادية مخصصة للقاء، كذلك لا يتم توظيف أساليب الإشراف بشكل فعال يهدف إلى توفير فرص الحوار وبحث ومشاركة ممارسات التدريس بشكل تعاوني، ويقتصر توظيف التكنولوجيا على تيسير التواصل بين المعلمين كبديل للتواصل المباشر. ولم تشير نتائج الدراسة إلى توظيف الشراكة بين المدارس ومؤسسات التعليم العالي كوسيلة لتعزيز عمل المعلمين الجماعي، مما يقلل فرص تعزيز الثقافة المدرسية التعاونية.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن ديناميات العلاقات الشخصية بين معلمي المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس قد تؤثر سلبًا أو ايجابًا على دافعيتهم نحو التعاون والعمل ضمن فريق، وتتمحور تلك الديناميات حول المبادرة والمشاركة والحوار، والمواقف الإيجابية نحو التعاون، والمشاركة الفعالة، والثقة، والاحترام، والانفتاح. حيث أن المبادرة إلى التعاون والرغبة بالمشاركة، والمبادرة إلى الحوار والاستماع، والتمكين والمشاركة الفعالة، واتخاذ المعلمين مواقفًا إيجابية نحو التعاون والثقة بين الأفراد والاحترام المتبادل يعزز دافعية الأفراد نحو العمل ضمن فريق. بينما يؤدي إظهار التعاون القصري وقلة المبادرة واتخاذ المعلمين مواقفًا سلبية نحو التعاون وضعف المشاركة الفعالة وإظهار المنافسة السلبية وضعف الثقة بين الأفراد إلى تراجع دافعية المعلمين نحو التعاون ويحبط فرص العمل ضمن فريق. كما أظهرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس يسعون إلى تعزيز ديناميات العلاقات الشخصية لدى المعلمين اللازمة لتذويت التعاون من خلال تعزيز ثقة المعلمين بأنفسهم، وثقتهم في زملائهم وتعزيز العلاقات الاجتماعية بينهم، وتعزيز المبادرة وتحفيز الدافعية نحو التعاون عن طريق تعزيز المواقف الإيجابية وتعزيز الانتماء المدرسي، وتقدير الإنجاز وأهمية العمل الجماعي. وقد يتطلب تأثير الإدارة المدرسية على ديناميات العلاقات الشخصية لدى المعلمين وقتا طويلا، وقد يخفق التنبؤ بنتائجه، وتعزو الباحثة ذلك إلى محدودية وعي الإدارة المدرسية بالأطر المعرفية المشتركة التي توجه التصورات والفكر واللغة من قبل المعلمين وكيفية التعامل معها، تلك التي تعرف بالنماذج الذهنية، مما يحتم على القادة الكشف عن النماذج الذهنية الضمنية وإبقائها تحت

التدقيق؛ لأنها قد تحبط التغيير، وتعيق تحقيق الأهداف. ولم تظهر نتائج الدراسة سعي الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس إلى تعزيز الحوار بين المعلمين وتنمية مهارات الحوار الفعال والاتصال والتواصل لدى المعلمين، كما لم تشير النتائج إلى سعي الإدارة المدرسية إلى تعزيز الفهم المشترك لدى المعلمين لتعزيز الرغبة في التعاون مع الأقران وبناء الشراكات، ولم يظهر مديري المدارس المشاركين في الدراسة السعي لتعزيز الانفتاح، وتنمية الاحترام، وتعزيز المشاركة النشطة التي تتضمن تبادل الآراء حول الممارسات، وفحص أداء المتعلم، وتحليل البيانات من مصادرها المتعددة، وتقاسم المسؤولية لاتخاذ القرار والمساءلة بما يتعلق بتعلم الطلاب، مما يشير إلى قصور في دور مديري المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس في تعزيز ديناميات العلاقات الشخصية اللازمة لتذويت التعاون لدى المعلمين.

ومن خلال بحث دور الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية الفلسطينية في توظيف الثقافة المدرسية التعاونية لتحقيق تعلم المعلمين التنظيمي ضمن ضوابط المنظمة المتعلمة لِسينج، أظهرت نتائج الدراسة أن واقع المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس يتضمن مشكلات تواجه تعلم المعلمين التنظيمي، وتتمثل تلك المشكلات بضيق الوقت المتاح لِتفاعل المعلمين، وزيادة عبء العمل مما يؤثر سلبا على دافعية المعلمين نحو التعليم الجماعي المستمر، وعزوف بعض المعلمين عن التعلم لعدم شعورهم بالحاجة إليه، وارتباط مفهوم التعلم لدى المعلمين بالدورات التدريبية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، إضافة إلى بعض ديناميات العلاقات الشخصية لدى المعلمين التي تحد من روح التعاون وتحول دون تحقيق تعلم الفريق، وغياب الثقافة المدرسية

التعاونية مما يؤدي إلى تشتت الأفراد عن الهدف المشترك. كما أظهرت نتائج الدراسة مبادرات الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس إلى التقليل من معيقات التعلم التنظيمي عن طريق توفير الوقت اللازم لتعلم المعلمين، وتعزيز دافعيتهم نحو التعلم الجماعي بتوضيح أهدافه، وتنسيق دورات وورشات عمل تحاكي الواقع وتعزز التكيف مع التغيير.

وأظهرت نتائج الدراسة سعي مديري المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس إلى تعزيز تعلم المعلمين التنظيمي من خلال تعزيز التفكير النظمي والتمكين الشخصي وتعلم الفريق؛ حيث يسعى مديرو المدارس إلى تعزيز التفكير النظمي من خلال فهم العلاقات المتبادلة بين المعلمين، وأثرها على تحقيق الأهداف المدرسية، لكن لم تعكس النتائج دور مديري المدارس في توظيف التفكير النظمي في بحث المشكلات المدرسية على نحوٍ ييسر فرص تعلم المعلمين، مما يتطلب من مديري المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس تكثيف الجهود والإمكانات لتعزيز عمل المعلمين التعاوني ضمن مسؤولية مشتركة، وتوسيع المدارك والفهم العميق لما وراء الأحداث من خلال التفكير الجماعي في الأسباب والنتائج.

كما أظهرت نتائج الدراسة سعي مديري المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس إلى دعم تعلم المعلمين التنظيمي من خلال تعزيز التمكين الشخصي للمعلمين، وتشخيص الواقع ومقارنته مع الطموح المدرسي بما يولد التوتر الإبداعي ويؤدي إلى السعي للبحث عن حلول لتطوير القدرة على تحقيق الأهداف المدرسية. ولم تظهر النتائج سعي مديري المدارس إلى توليد

التوتر الإبداعي لدى المعلمين أنفسهم، مما يشير إلى ضرورة اتخاذ مديري المدارس زمام المبادرة لتدريب المعلمين على توليد حالة من التوتر الإبداعي من خلال مساعدتهم على إدراك جوانب القصور لديهم، وتحديد مناطق النمو والتشجيع المستمر على تكوين الرؤى الشخصية، وتهيئة فرص التدريب الحيوي ضمن شعور حقيقي بالثقة بالنفس ورغبة بالتطور.

كما أظهرت نتائج الدراسة سعي مديري المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس إلى تحقيق تعلُّم المعلمين التنظيمي عن طريق تعزيز تعلم الفريق، من خلال العمل على توفير فرص تدريب الأقران ضمن سياق مدرسي يحاكي الواقع، وتهيئة فرص الحوار والنقاش في الظواهر والقضايا المدرسية وتبادل الأفكار ومشاركة الحلول. مما يتطلب من الإدارة المدرسية تيسير الظروف الهيكلية وتعزيز ديناميات العلاقات الشخصية لتعزيز الثقافة المدرسية التعاونية، بهدف تسهيل إشراك جميع الأفراد في التعلم وإقناعهم بقدرتهم على الإنجاز معًا، وتشجيعهم على إثارة القضايا التي تشكل تحديًا لهم.

ولم تظهر النتائج المتعلقة باستجابة المشاركين على أداة الدراسة سعي مديري المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس إلى تعزيز تعلُّم المعلمين التنظيمي من خلال تكون إحساسًا بالترابط والقواسم المشتركة، وتعزيز الرؤية المشتركة وتكوين أهدافًا مشتركة لتحقيق مخرجات ذات كفاءة واستدامة. وتعزو الباحثة ذلك إلى غياب الثقافة المدرسية التعاونية عن واقع المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس، مما يتطلب من مديري المدارس السعي إلى توفير الشروط

الهيكلية التي تعزز الثقافة المدرسية التعاونية، ويتمثل أحد تلك الشروط الهيكلية في توجيه الجهود إلى بناء رؤية مشتركة عن طريق التخلي عن المفاهيم التقليدية، والتحرر من التنظيم الهرمي الذي تنبثق فيه الرؤية من القمة، وتحويل اهتمام المعلمين من تحقيق الأهداف الشخصية إلى الإحساس بالهدف المشترك، وتعزيز مناخًا يشجع على التعبير عن الرؤية الشخصية، واشتقاق الرؤية المشتركة من الرؤى الشخصية. كما لم تظهر النتائج سعي مديري المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس إلى تعزيز تعلُّم المعلمين التنظيمي من خلال الكشف عن النماذج الذهنية الضمنية للمعلمين وإبقائها تحت التدقيق، على الرغم من أهمية ذلك لأن النماذج الذهنية المعطوبة قد تحبط التغيير الناتج عن التفكير النظمي، وتعيق تحقيق الأهداف، مما يتطلب من مديري المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس توظيف الثقافة المدرسية التعاونية لتغيير النماذج الذهنية المشتركة، وإتاحة الفرص للمعلمين لإجراء حوارا فعالا ضمن أطر من الثقة والاحترام والانفتاح، والتدريب على تأمل الممارسات في بيئة تحاكي الواقع.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، والتي أشارت إلى غياب الثقافة المدرسية التعاونية عن واقع المدارس الثانوية الفلسطينية في مدينة القدس، وتعاون المعلمين ضمن ثقافة الزمالة المصطنعة أو ثقافة البلقنة، أوغياب التعاون وعمل المعلمين في عزلة، وقصور دور الإدارة المدرسية في تعزيز الثقافة المدرسية التعاونية لدى المعلمين، وتمثل ذلك في قصور دور الإدارة المدرسية في توفير الظروف الهيكلية الداعمة للعمل الجماعي وفي تعزيز ديناميات العلاقات الشخصية اللازمة لتذويت التعاون لدى المعلمين، واقتصار دور الإدارة المدرسية في تعزيز تعلم المعلمين التنظيمي على تعزيز التفكير النظمي بفهم العلاقات المتبادلة بين المعلمين، والسعي إلى تمكين المعلمين من خلال الدورات التدريبية، وتعزيز تعلم الفريق من خلال تدريب الأقران، وعدم سعي الإدارة المدرسية إلى تعزيز تعلم المعلمين التنظيمي عن طريق تعزيز الرؤية المشتركة والوعي بالنماذج الذهنية، توصي الباحثة بما يلي:

توصيات عملية

1. عقد دورات لمديري المدارس الثانوية للتعريف بالثقافات المدرسية التعاونية وسمات ومميزات كل منها، والتعريف بالعوامل التي تعزز الثقافة المدرسية التعاونية والتي تصنف ضمن مجالي الشروط الهيكلية وديناميات العلاقات الشخصية.

2. عقد دورات تدريبية لمديري المدارس الثانوية للتدريب على الكشف عن النماذج الذهنية الضمنية للمعلمين وإبقائها تحت التدقيق؛ لدعم دورهم في تعزيز ديناميات العلاقات الشخصية لدى المعلمين.

3. عقد دورات تدريبية لمعلمي المدارس الثانوية لزيادة الوعي بمفهوم التعلم التنظيمي وأدواته، وتوفير بيئة تعلم تحاكي الواقع، وتناسب احتياجات المعلمين والمدارس.

التوصيات بدراسات مستقبلية

استكمالًا لما بدأت به هذه الدراسة توصي الباحثة بإجراء الدراسات التالية:

1. دراسات إضافية للتعرف على متطلبات نجاح تحويل المؤسسة التعليمية إلى منظمة متعلمة.

2. دراسات إضافية للتعرف على متطلبات تعزيز الثقافة المدرسية التعاونية لدى المعلمين في المدارس الثانوية الفلسطينية.

3. دراسة للتعرف على متطلبات التأثير في ديناميات العلاقات الشخصية لدى المعلمين في المدارس الثانوية الفلسطينية.

4. دراسة للتعرف على فاعلية تطبيق دورة تعاون المعلم (DDAE) في المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس.

نظرة تأملية

في ظل التغيرات المستمرة التي تحيط العملية التربوية التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة القدس، لا بد من تبني توجهات تربوية تهدف إلى التغيير والإصلاح المدرسي وتيسر تكيف المدرسة مع المتغيرات الداخلية والخارجية بطريقة إبداعية وبكفاءة عالية، وتشير الأبحاث إلى المنظمة المتعلمة كتوجه فعال للإصلاح المدرسي. وفي ضوء دراسة معيقات الانتقال إلى المنظمة المتعلمة تم تشخيص الثقافة المدرسية التعاونية كمتطلب هام وأساس متين ييسر انتقال المدرسة التقليدية إلى المنظمة المتعلمة؛ ذلك لأن تعاون المعلمين متطلب أساسي لتحقيق تعلم المعلمين التنظيمي الذي يعد محور الضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة. وبما أن الإدارة المدرسية المتمثلة بمدير المدرسة مسؤولية عن قيادة عمليات الإصلاح المدرسي، فإنه يتحتم على مدير المدرسة تشخيص الثقافة المدرسية الموجودة، والعمل على بناء ثقافة مدرسية تعاونية وذلك بتوفير الظروف الهيكلية ودعم ديناميات العلاقات الشخصية المواتية لتعاون المعلمين. ولتحقيق ذلك يتوجب على مديري المدارس الثانوية الفلسطينية العمل على تطوير الاتصال والتواصل بين المعلمين، وتنمية مهارات الحوار الفعال لديهم، وتعزيز الحوار التأملي الهادف من خلال التقييم المنهجي لحوار المعلمين، والحرص على تكون إحساسًا بالترابط والقواسم المشتركة لدى المعلمين، وتعزيز الرؤية المشتركة، والسعي لتخطيط أهداف مشتركة وإنشاء إطار يتضمن فهم مشترك للتحسين المدرسي؛ لتحقيق مخرجات ذات كفاءة واستدامة.

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية

أبو ديب، أحمد. (2018). **أثر خصائص المنظمة المتعممة عمى التغيير التنظيمي في كميات الدراسات المتوسطة في قطاع غزة**. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الإقتصاد والعلوم الإدارية، الجامعة الإسلامية: غزة، فلسطين.

أبو صاع،جعفر، وأبو سمرة، محمود، وجبارين، أسماء. (2018). الإنتماء التّنظيمي لدى المعلمين في المدارس الحكومية في مديرية تربية جنين من وجهة نظرهم. **مجلة جرش للبحوث والدراسات**،.19

أحمد، فاطمة. (2008). **واقع المناخ المنظمي في المدارس الحكومية الثانوية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها**. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية: نابلس، فلسطين.

الآغا، ناصر جاسر عباس.(2017).الأنظمة التربوية في ضوء التفكير النظمي .**المجلة العلمية** ، 208-172.

بلخضر، نبيلة. (2018). **تأثير بيئة العمل على التماسك والتنافر داخل فريق العمل دراسة ميدانية بمحافظة الغابات لوالية البويرة**. رسالة ماجستير (منشورة). جامعة أكلي محند أولحاج: البورية، الجزائر.

بوسعيد، رقية. (2015). **دور إدارة فرق العمل في تحقيق التعلم التنظيمي**. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية العلوم االقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، جامعة العربي بن مهيدي: أم البواقي، الجزائر.

البوسعيدي، سالم. (2018). **درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها** .رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم والآداب، قسم التربية والدراسات الإنسانية، جامعة نزوى: سلطنة عمان.

بوقرايط، فاطمة، والنوي، الجمعي. (2020). المنظمة المتعلمة والتغيير التنظيمي. **مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية**، 17.318-305 ,(3)

جبران، علي محمد. (2016). المدرسة كمنظمة متعلمة والمدير كقائد تعليمي من وجهة نظر المعلمين في الأردن. **مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية.(1)19** ,

الجهوية، ملحقة. (2009)، **المعجم التربوي**. الجزائر:المركز الوطني للوثائق التربوية.

الحواجرة، كامل. (2010). مفهوم المنظمة المتعلمة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية 1-43.**Jordan Journal of Business Administration**, **153** ,(3128) .

حمداوي، جميل. (2016). **الإدارة التربوية بين التدبير البيداغوجي والنجاح المدرسي (ط.1)**. سلسلة مجزوءات الإدارة التربوية رقم1.

خصاونة، سامي، وخضر ضحى. (2011). تطوير أنموذج لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية. **مجلة العلوم التربوية**، 38، .57-1

الداعور، سعيد. (2007). **دور مدير المدرسة الثانوية كقائد تربوي في محافظات غزة وعلاقته بالثقافة التنظيمية للمدرسة من وجهة نظر المعلمين**. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة، فلسطين.

الدجني، إياد، وشاهين، نرمين. (2016). دور مديري المدارس الخاصة بمحافظات غزة في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى معلميهم وسبل تطويره (مدارس دار الأرقم أنموذجًا). **IUG Journal of Educational and Psychological Sciences**, **24**(3).

رشدان، يحيى. (2011، اكتوبر). **المنظمات المتعلمة في عصر العولمة**. بحث مقدم في مؤتمر منظمات متميزة في بيئة متجددة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية. الأردن.

زامل، مجدي. (2017). التجديدات التربوية في المدارس الفلسطينية. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية جامعة بابل**،35،.109-92

الزايدي، نور عواض عوض. (2011). واقع ثقافة المدرسة في مدارس تعليم البنات من وجهة نظر المعلمات بالمملكة العربية السعودية. **مجلة عالم التربية**، 48.116-1 ,(474)

زهد، رهام. (2016). **تأثير السياسة التعليمية الإسرائيلية على الوعي العام للشباب الفلسطيني في مدارس شرق القدس**. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية: نابلس، فلسطين.

الساعدي ، مؤيد. (2013)، **كيف تدار منظمات الألفية الثالثة: مدخل في فلسفة التعلم التنظيمي**. عمان، الأردن: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

السالم، مؤيد. (2005). **منظمات التعلم (ط.1)**. المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

سلطان، سوزان، وخضر ،ضحى. (2010). **المؤسسات التربوية كمنظمات متعلمة (ط.1)**. عمان، الأردن: دار الفكر.

سمير، حنان.(2019، تموز). **الإدارة الجامعية ودورها في تفعيل مبادئ المنظمة المتعلمة في جامعات الضفة الغربية العامة في فلسطين**. بحث مقدم في المؤتمر العلمي الدولي العاشر :التحديات الجيوفيزيائية والاجتماعية والانسانية والطبيعية في بيئة متغيرة. تركيا.

الطويل، هاني. (2006). **الإدارة التعليمية والسلوك المنظمي...سلوك الأفراد والجماعات في النظم (ط.4)**. عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

عبابنة، صالح. (2011). تقديرات مديري المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة 7 أكتوبر، 12 (4)، 145- 166.

عبد الفتاح، فداء.(2013) . **درجة توافر خصائص المنظمة المتعلمة لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية ووسطها من وجهات نظرهم**. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية: نابلس، فلسطين.

عبد النوري، فتيحة. (2019). **أثر التعلم التنظيمي في تعزيز المرونة التنظيمية**. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية العلوم االقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، جامعة العربي بن مهيدي: أم البواقي، الجزائر.

عبودي، زيد.(2015).**الاتجاهات الحديثة في ادارة التدريب والتطوير والتعلم**. الاردن: دار المعتز للنشر والتوزيع.

علي، حورية، وبن ققة، سعاد. (2018). الثقافة المدرسية وترسيخ قيم المواطنة لدى الناشئة. **دفـــاتر مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة،18**.

عليان، ديمة. (2012). **الثقافة التنظيمية والممارسات الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية والعلاقة بينهما من وجهة نظر المعلمين في محافظتي القدس و** "**رام الله والبيرة**". رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية الدراسات العليا: جامعة النجاح الوطنية: نابلس، فلسطين.

عواد، محمد.(2012). **ضوابط المنظمة المتعلمة لبيتر سينج في المدارس العربية داخل الخط الأخضر المتعلقة بالثقافة التنظيمية: المعيقات و مقترحات للتطوير**. أطروحة دكتوراه (غير منشورة). كلية التربية: جامعة اليرموك، الأردن.

فليه، فاروق، وعبد المجيد، السيد.(2009). **السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية (ط2)**. عمان، الأردن، دار المسيرة لنشر والتوزيع والطباعة.

اللحام، محمد. (2020). **درجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بالكفاءة المهنية لمديريها**. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية الدراسات العليا: جامعة الأقصى: غزة، فلسطين.

محمد، أشرف. (2017). الثقافة المدرسية التعاونية كمدخل للإصلاح المدرسي الشامل. **مجلة كلية التربية**، (98)، كلية التربية، جامعة المنصورة: مصر.

محمد، سميرة. (2017، كانون ثاني). متطلبات تطوير المدرسة الثانوية بمنطقة الأحساء في ضوء المنظمة المتعلمة. **مجلة كلية التربية**، 271،.712 -613

محمد، **لما .(2016) القيادة التحويلية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى المشرفين التربويين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين**. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية الدراسات العليا: جامعة النجاح الوطنية: نابلس، فلسطين.

مطر، علي. (2016، كانون الأول). **واقع الحق في التعليم العام في القدس المحتلة تحديات وآفاق**. بحث مقدم في المؤتمر الدولي الثالث عشر: فلسطين...قضية وحق. طرابلس: لبنان.

الكبيسي ،عبد الحميد (2014) .**التربية في إطار منحنى النظم :النظام و النظام التربوي**. أخذ من الإنترنت بتاريخ12-2020-12

https://altadreeb2010.blogspot.com/2014_04_01_archive.html

الهور، وفاء. (2017). **واقع ممارسة مديري المدارس الخاصة للقيادة الموزعة وعلاقته بجودة حياة العمل من وجهة نظر المعلمين في محافظات غزة**. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية الدراسات العليا: جامعة الأقصى: غزة، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي. (2017). **الخطة الإستراتيجية لقطاع التعليم**. رام الله: فلسطين.

English References:

Abdel-Fattah, F. G. (2013). *the degree of availability of learning organization characteristics of the public school administrators in the provinces of northern and central West Bank of their views*. Unpublished MA Thesis, An-Najah National University-Nablus, Palestine.

Adams, K. M. (2012). Systems theory: a formal construct for understanding systems. *International Journal of System of Systems Engineering*, *3*(3-4), 209-224.

Andrews-Larson, C., Wilson, J., & Larbi-Cherif, A. (2017). Instructional improvement and teachers' collaborative conversations: The role of focus and facilitation. *Teachers College Record*, *119*(2), 1-37.

Arditi, D., Nayak, S., & Damci, A. (2017). Effect of organizational culture on delay in construction. *International Journal of Project Management*, *35*(2), 136-147.

Arnold, R. D., & Wade, J. P. (2015). A definition of systems thinking: A systems approach. *Procedia computer science*, *44*(2015), 669-678.

Barfield, A. (2016). Collaboration. *ELT journal*, *70*(2), 222-224.

Bronstein, A. S. (2013). *Teacher collaboration in the age of teaching standards: The study of a small, suburban school district*. University of Pennsylvania.

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

Danielson, C. (2011). *The framework for teaching rubric: 2011 revised edition*. San Francisco, CA: Teachscape.

Demir, K. (2008). Transformational Leadership and Collective Efficacy: The Moderating Roles of Collaborative Culture and Teachers' Self-Efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (33).

Dickerson, M. S. (2011). Building a collaborative school culture using appreciative inquiry. *Researchers World*, *2*(2), 25.

Elshanti, M. (2017). Transformational leadership style and organizational learning: The mediate effect of organizational culture. *International Business and Management*, *15*(2), 1-14.

Freire, P. (1970) *Pedagogy of the Oppressed*, London: Penguin Books.

Fullan, M. (2011). *The six secrets of change: What the best leaders do to help their organizations survive and thrive*. John Wiley & Sons.

Fullan, M. (2016). Implementation: Amplify change with professional capital. *The Learning Professional*, *37*(1), 44.

Fullan, M.& Hargreaves, A. (1992) *What's Worth Fighting for in your School*: *Working Together for Improvement. Buckingham*: Open University Press in association with the Ontario Public School Teachers' Federation.

Fullan, M. (1996). Professional culture and educational change. *School Psychology Review*, *25*(4), 496-500.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *What's Worth Fighting for in your School*. Ljubljana: Zavod za šolstvo.

Gajda, R., & Koliba, C. (2007). Evaluating the imperative of intraorganizational collaboration: A school improvement perspective. *American Journal of Evaluation*, *28*(1), 26-44.

Garvin, D. A., Edmondson, A. C., & Gino, F. (2008). Is yours a learning organization?. *Harvard business review*, *86*(3), 109.

Ghasemiyan, Z., & Jafari, S. (2019). The prediction of the professionalization of teachers based on the role of professional leadership of managers by mediating trust and cooperation among teachers. *International Journal of Schooling*, *1*(2), 1-12.

Graham, W. (2018). *Correlation Between Instructional School Culture and Student Achievement in an Urban District*.

Gruenert, S. (2005). Correlations of collaborative school cultures with student achievement. *Nassp Bulletin*, *89*(645), 43-55.

Gumuseli, A. I., & Eryilmaz, A. (2011). The Measurement of Collaborative School Culture (CSC) on Turkish Schools. *New Horizons in Education*, *59*(2), 13-26.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Teachers college press.

Hall, G., & Hord, S. (2015). *Implementing change patterns, principles, and potholes* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Person Education.

Halsall, F. (2004). *Art, art history and systems-theory* (Doctoral dissertation, University of Glasgow).

Harrison, K. M. (2020). *Creating a Learning Organization, One School and One Teacher at a Time* (Doctoral dissertation, Wilmington University (Delaware).

Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations* (Vol. 2, p. 528). New York: Wiley.

Kruse, S. D., & Louis, K. S. (2008). *Building strong school cultures: A guide to leading change*. Corwin Press.

Lai, C. H., & Huili Lin, S. (2017). Systems theory. *The international encyclopedia of organizational communication*, 1-18.

Lewis, J., Asberry, J., DeJarnett, G., & King, G. (2016). The Best Practices for Shaping School Culture for Instructional Leaders. *Alabama Journal of Educational Leadership, 3*, 57-63.

Lu, J., & Hallinger, P. (2018). A mirroring process: From school management team cooperation to teacher collaboration. *Leadership and Policy in Schools*, *17*(2), 238-263.

Luhmann, N. (1995) *Social Systems*, translated by J. Bednarz and D. Beacker, Stanford University Press, Stanford, CA.

Lunenburg, F. C. (2011). Understanding organizational culture: A key leadership asset. *National forum of educational administration and supervision journal ,29* (4), 1-12.

Marquardt, M. J. (2002). *Building the learning organization: Mastering the 5 elements for corporate learning*. Nicholas Brealey Publishing.

Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in developing human resources*, *5*(2), 132-151

Megheirkouni, M. (2017). Leadership styles and organizational learning in UK for-profit and non-profit sports organizations. *International Journal of Organizational Analysis*.

Miller, J. G. (1978). *Living Systems McGraw-Hill*. *New York*.

Moilanen, R. (2001). *A learning organization: machine or human? (14)*. University of Jyväskylä.

Oehrtman, J. P. (2018). *School Counselors and Intra/Interprofessional Collaboration: A Grounded Theory Study on School Counselors' Utilization of Intra/Interprofessional Collaboration and its Perceived Impact on Student Success* (Doctoral dissertation, The Ohio State University).

Ostovar-Nameghi, S. A., & Sheikhahmadi, M. (2016). From Teacher Isolation to Teacher Collaboration: Theoretical Perspectives and Empirical Findings. *English Language Teaching*, *9*(5), 197-205.

Parker, B. A. L. (2015). *A Synthesis of Theory and Research on Principal Leadership, school Culture, and School Effectiveness* (Doctoral dissertation, Virginia Tech).

Parlar, H., Cansoy, R., & Kilinç, A. Ç. (2017). Examining the Relationship between Teacher Leadership Culture and Teacher Professionalism: Quantitative Study. *Journal of Education and Training Studies*, *5*(8), 13-25.

Peterson, K. D., & Deal, T. E. (2011). *The shaping school culture fieldbook*. John Wiley & Sons.

Psunder, M. (2009). Collaborative culture as a challenge of contemporary schools. *Problems of Education in the 21st Century*, *14*, 84.

Ramahi, H. (2015). Education in Palestine: current challenges and emancipatory alternatives. *Rosa Luxemburg Stiftung Regional Office Palestine*, 1-51.

Sales Ciges, A., Moliner Miravet, L., & Francisco Amat, A. (2016). Collaborative professional development for distributed teacher leadership towards school change.

Segne, Peter .(1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Sydney: Random House.

Senge, Peter .(2004). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Britain: Random House.

Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Currency.

Shakenova, L. (2017). The theoretical framework of teacher collaboration. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 20, 34-48.

Shaked, H., & Schechter, C. (2019). Exploring systems thinking in school principals 'decision-making. *International Journal of Leadership in Education*, *22*(5), 573-596.

Shaked, H., Schechter, C., Ganon-Shilon, S., & Goldratt, M. (2017). *Systems thinking for school leaders*. Springer.

Schein, E. H. (1985). Defining organizational culture. *Classics of organization theory*, *3*(1), 490-502.

Schipper, T. M., de Vries, S., Goei, S. L., & van Veen, K. (2020). Promoting a professional school culture through lesson study? An examination of school culture, school conditions, and teacher self-efficacy. *Professional Development in Education*, *46*(1), 112-129.

Schein, E. H. (1993). Legitimating clinical research in the study of organizational culture. *Journal of counseling & development*, *71*(6), 703-708.

Schein, E. H. (2011). The concept of organizational culture: Why bother. *Classics of organizational theory*, *7*, 349-360.

Sudharatna, Y., & Li, L. (2004). Learning organization characteristics contributed to its readiness-to-change: a study of the Thai mobile phone service industry. *Managing Global Transitions*, *2*(2), 163

Thiers, N. (2017). Making progress possible: A conversation with Michael Fullan. *Educational Leadership*, *74*(9), 8-14.

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational research review*, *15*, 17-40.

Vinson, S. M. (2018). *The role of the principal in effective professional learning communities* (Doctoral dissertation, University of Oklahoma).

Von Bertalanffy, L. (1972). The history and status of general systems theory. *Academy of management journal*, *15*(4), 407-426

Von Bertalanffy, L. (1973). The meaning of general system theory. *General system theory: Foundations, development, applications*, 30-53.

Wang, H., Li, S., & Wang, Q. (2018). *Introduction to social systems engineering* (pp. 580-710). Singapore: Springer.

Warrick, D. D. (2017). What leaders need to know about organizational culture. *Business Horizons*, *60*(3), 395-404.

Watkins, K. E., & Kim, K. (2018). Current status and promising directions for research on the learning organization. *Human Resource Development Quarterly*, *29*(1), 15-29.

Wieczorek, D., & Lear, J. (2018). Building the" Bridge": Teacher Leadership for Learning and Distributed Organizational Capacity for Instructional Improvement. *International Journal of Teacher Leadership*, *9*(2), 22-47.

Wolff, C., & Keith, N. (2019). Motives relate to cooperation in social dilemmas but have an inconsistent association with leadership evaluation. *Scientific reports*, *9*(1), 1-14.

Woodland, R., Lee, M. K., & Randall, J. (2013). A validation study of the teacher collaboration assessment survey. *Educational Research and Evaluation*, *19*(5), 442-460.

Zietlow, G. L. (2011). *High schools as learning organizations: A comparison of exemplar and underperforming high schools in southern california using senge's five key disciplines of a learning organization* (Doctoral dissertation, University of La Verne).

Zomorrodian, A. (2011). New approach to strategic planning: The impact of leadership and culture on plan implantation via the three Cs: Cooperation, collaboration and coordination. *Collaboration and Coordination (March 4, 2011)*.

الملاحق

ملحق رقم (1):

كلية الدراسات العليا

ماجستير التربية– تركيز إدارة تربوية

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: "دور الإدارة المدرسية بتعزيز الثقافة التعاونية لدى المعلمين وفق ضوابط المنظمة المتعلمة من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس"، ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على أسئلتها تم إعداد هذه الأداة المكونة من نموذجين من المقابلات، أحدهما موجه لمديري المدارس، والآخر للمعلمين، ضمن الأقسام ذاتها مع مراعاة صياغة الأسئلة، ويتكون كل نموذج من أربعة أقسام، هي: القسم الأول (المعلومات الشخصية) ويشتمل على أربعة أسئلة حول التعريف الشخصي، التخصص، سنوات الخبرة. القسم الثاني (واقع الثقافة التعاونية بالمدرسة) ويتكون من سبعة أسئلة حول السياق المدرسي ومظاهر التعاون. القسم الثالث (الشروط الهيكلية وديناميات العلاقات الشخصية) ويتكون من سؤالين أحدهما يُعنى بظروف البيئة المدرسية المحفزة للتعاون، والآخر بالسلوكيات الشخصية المؤثرة في تعاون المعلمين. والقسم الرابع (دور الإدارة المدرسة في توظيف الثقافة التعاونية لتحقيق تعلُّم المعلمين الجماعي) ويتكون من ثلاثة أسئلة لمديري المدارس وسؤالين للمعلمين.علمًا بأن الاجابات تعامل بسرية تامة ولأغراض البحث العلمي فقط.

أسئلة مقابلة رقم (1) مديري المدارس

التاريخ:

الجزء الأول: (المعلومات الشخصية)

1. اسم المدرسة:

2. اسم المدير/ة:

.3سنوات الخبرة في مجال الإدارة المدرسية:

4. المؤهلات العلمية والتربوية:

الجزء الثاني: (واقع الثقافة التعاونية بالمدرسة)

1. ما آليات التخطيط والمتابعة التي تعتمدها في إدارة المدرسة؟

2. كيف تنسيق الموارد البشرية والمادية من أجل تحقيق أهداف المدرسة؟

3. ما الظروف المدرسية التي تتطلب تعاون المعلمين؟ ما الظروف التي لا تتطلب تعاون المعلمين؟ لماذا؟

4. ما مظاهر تعاون المعلمين؟ أعطِ أمثلة.

5. كيف تتصرف مع المعلمين الأقل تعاونًا/ المنعزلين؟

6.لأي مدى تعتبر مدرستك بيئة تعاونية؟ هل هذا مرضيّ؟ كيف تسعى لتحسينها؟

7. لأي مدى تعتبر نفسك متعاونًا مع طاقم المدرسة؟ ما حدود تعاونك؟

الجزء الثالث: (الشروط الهيكلية وديناميات العلاقات الشخصية):

1. ما الظروف البيئية المدرسية التي تسعى لتوفيرها لتعزيز العمل الجماعي؟ كيف؟

2. ما السلوكيات الشخصية التي تسعى لتعزيزها لدى المعلمين لدعم تعاونهم؟ كيف؟

الجزء الرابع: (دور الإدارة المدرسة في توظيف الثقافة التعاونية لتحقيق تعلُّم المعلمين الجماعي):

1. ما المشكلات التي تواجه التعلم الجماعي للمعلمين؟

2. كيف تسعى لمعالجة هذه المشكلات، وتعزيز التعلم الجماعي للمعلمين؟

3. كيف تعمل على تطوير القدرة الجماعية على حل المشكلات؟

أسئلة مقابلة رقم (2) معلمي المدارس

التاريخ:

الجزء الأول: (المعلومات الشخصية)

1. اسم المدرسة:

2.اسم المعلم/ة:

.3سنوات الخبرة:

4. المؤهلات العلمية والتربوية:

5. هل لك دور إداري/ قيادي بالمدرسة؟ (نعم/ لا) حدده.

الجزء الثاني: (واقع الثقافة التعاونية بالمدرسة):

1. كيف يتم تنسيق الموارد البشرية والمادية لتحقيق أهداف العملية التربوية؟

2. ما الظروف المدرسية التي تتطلب تعاونك مع زملائك المعلمين؟ وما الظروف التي لا تتطلب تعاونك مع زملائك؟ لماذا؟

3. ما مظاهر تعاونك مع المعلمين؟ أعطِ أمثلة.

4. تعتبر تعاونك طوعيًا أم إلزاميًا؟ كيف يؤثر ذلك على عملك؟

5.لأي مدى تعتبر مدرستك بيئة تعاونية؟ هل هذا مرضيّ؟ كيف يمكن تحسينها؟

6. لأي مدى تعتبر الإدارة المدرسية متعاونة مع الطاقم؟ ما حدود تعاونها؟

الجزء الثالث: (الشروط الهيكلية وديناميات العلاقات الشخصية):

1. ما الظروف البيئية المدرسية التي تؤثر على تعاونك مع الزملاء؟

كم مرة يتضمن برنامجك وقتًا رسميًا للاجتماعات؟ ما أنواعها؟ هل يتضمن برنامجك وقتًا غير رسمي للتواصل مع الزملاء؟ أين يتم ذلك؟ كيف تحدد أهداف مهنية بالتعاون مع الزملاء؟ كيف تخطط ممارساتك التعليمية بالتعاون مع الزملاء؟ كم مرة شاركت درسًا مع زميل؟ كم مرة شاهدت زميلًا أثناء التدريس؟ ماذا كان الهدف من ذلك؟ كيف تشارك الزملاء بقضايا الطلاب؟ كيف تستخدم التكنولوجيا للتعاون مع الزملاء لمناقشة التدريس والتعلم؟هل لديك زميل متمرس تثق به، وتلتقي به بانتظام لمناقشة التعلم وطلب المساعدة؟ وضح.

2. ما السلوكيات الشخصية لدى الآخرين التي تؤثر على تعاونك مع زملائك؟

3. ما سلوكياتك الشخصية لديك وتؤثر على تعاونك مع الزملاء؟

الجزء الرابع: (دور الإدارة المدرسة بتوظيف الثقافة التعاونية لتحقيق تعلُّم المعلمين الجماعي):

1. كيف تسعى الإدارة المدرسية لتعزيز التعلم الجماعي للمعلمين؟

2. كيف تسعى الإدارة المدرسية لتطوير القدرة الجماعية على حل المشكلات؟

ملحق رقم (2):

أسماء المحكمين لأداة الدراسة تبعًا للترتيب الأبجدي

الرقم	الاسم	التخصص	الجامعة
1	د. أحمد فتيحة	الإدارة التربوية	جامعة بيرزيت
2	د. أشرف أبو الخيران	التربية الإبتدائية	جامعة القدس
3	د. انتصار العواودة	الإدارة التربوية	جامعة الخليل
4	د. جعفر أبو صاع	الإدارة التربوية	جامعة فلسطين التقنية
5	د. رفاء الرمحي	أساليب تعليم رياضيات	جامعة بيرزيت
6	د. محسن عداس	المناهج وطرق التدريس	جامعة القدس
7	أ.د. محمود أبو سمرة	الإدارة التربوية	جامعة القدس
8	د. نعيم أبو الحمص	التخطيط التربوي	جامعة بيرزيت

ملحق رقم (3):

كتاب تسهيل مهمة بحثية

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مركز البحث والتطوير التربوي

State of Palestine
Ministry of Education
Center for Educational Research and Development

الرقم: و ت /١٨٣/ ١ ل
التاريخ: 24 / 02 /2021م

لمن يهمه الأمر

" تسهيل مهمة بحثية "

يهديكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة:

" رنا طارق أبو رميلة "

من **جامعة بيرزيت** للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراسة بعنوان:

" دور الإدارة المدرسية بتعزيز الثقافة التعاونية لدى المعلمين وفق ضوابط المنظمة المتعلمة من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية الفلسطينية في القدس"

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة إجراء مقابلات على عينة قصدية من مديري ومعلمي المدارس الثانوية في مديرية القدس.
- ت/يتولى الباحث/ة أنشطة جمع البيانات بالتنسيق مع " منسق البحث والتطوير والجودة " في المديرية.
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- نظراً لظروف الجائحة يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.

مع الاحترام،،

د. محمد مطر
/مدير مركز البحث والتطوير التربوي

نسخة:
عطوفة وكيل الوزارة المحترم.
عطوفة الوكلاء المساعدين المحترمين.
السيد مدير عام التربية والتعليم (القدس) المحترم.
د. أحمد فتيحة المشرف على الدراسة- بريد الكتروني ahmad.fteiha29@gmail.com

Tel (+ 970-562-501092) E-mail (ncerd@moe.edu.ps)