

المدرسة كمنظمة متعلمة

د. أحمد فتيحة

تسعى المنظمات اليوم إلى إحداث التغييرات اللازمة، للتكيف مع التطورات العميقة التي تحدثها تحديات العولمة، والثورات المتلاحقة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، حيث أصبح لازماً على كل منظمة ترغب في البقاء، أو تريد زيادة مقدرتها التنافسية، العمل سريعاً على تغيير ممارساتها واعتقاداتها، وإعادة التفكير بكل أنشطتها.

وقد أدت هذه التحديات إلى تبني المنظمات لمفاهيم إدارية جديدة للتكيف مع هذه المتغيرات، ولكي تتمكن من ردم الفجوة بين ما هي عليه، وما يجب أن تكون، وأهم هذه المفاهيم، المنظمة المتعلمة (Learning Organizational) (LO).

ومنذ عام (1990) أصبحت مفاهيم المنظمة المتعلمة تتزايد باستمرار في ميادين الأعمال والصناعات، ثم بدأت تمتد إلى المنظمات التربوية، إلى أن أصبح ينتظر منها أن تكون طوق النجاة المأمول لإصلاح التعليم والوصول إلى المجتمع المتعلم، ويؤمن ايماننتر (2003 Imants)، بمقدرة التعلم المنظمي على إحداث التطوير المهني والتعلم المستمر لدى المعلمين والمجتمع المدرسي كله، ما يؤدي إلى تحسين مستمر في تعلم الطلبة . ويرى دوفور (1997، Dufour) أن المدارس لا تستطيع تخريج طلبة دائمي التعلم ومتعاونين، دون أن يكون معلموهم يمتلكون هذه الخصائص، ويطالب براندت (2003 Brandt) بأن تكون كل مدرسة في عالم اليوم منظمة متعلمة.

إن النقلة من التعليم إلى التعلم هي ثورة بكل المقاييس وعلى جميع الجبهات، وهي ثورة ليست كباقي الثورات، فلا يقصد بها إصلاح تربوي، أو تطوير تكنولوجي، بل فلسفة اجتماعية شاملة، تشعل الثورة في منظومة التربية من أسفلها.. وثورة لا تهبط عليها من أعلى، من خلال إطلاق الشعارات، وفرض التصورات، بل تنطلق من الفرد المتعلم، الذي أصبح من واجبه أن يواصل تعلمه.

ومن واجب الحكومات والمنظمات أن توفر بيئة اجتماعية زاخرة بفرص التعلم، ولا سبيل إلى ذلك إلا بأن تصبح هذه الحكومات والمنظمات هي الأخرى منظمات متعلمة، وعدم مواصلة المعلم تعلمه هي الجريمة الكبرى (علي وحجازي، 2005).

وإيماناً بالدور الحيوي الذي تلعبه المدرسة المتعلمة في بناء مستقبل التربية والتعليم، ورغبة في إثراء المكتبة التربوية العربية بمقال جديد يناقش التعلم المنظمي والمدارس التي تتعلم، وفي محاولة لنشر ثقافة التعلم الجديدة، جاء هذا المقال ليزود التربويين بالمنطلقات الأساسية لمفهوم المنظمة المتعلمة، وآفاق تطبيقها في المواقف المدرسية المختلفة.

وتكمن أهميته في التطرق لموضوع جديد نسبياً على واقع المدرسة، والتي بإمكانها أن تتحول لمدرسة متعلمة، خاصة وأن مشاريع التطوير والتحسين التربوي هي السائدة هذه الأيام، لتمكين المدرسة من التغلب على الإشكاليات والتحديات التي تواجهها، والتي تتمثل في الضغوط التي يمارسها المتعاملون الأساسيون معها، وأهمهم الطلبة وأولياء الأمور، ومؤسسات المجتمع، وكذلك ضغوط القوى السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية، ما يفرض على المدرسة أن تصبح منظمة متعلمة، تتبنى فلسفة التعليم المستمر، أو التعلم مدى الحياة.

يتكون هذا المقال من مقدمة، ومجموعة من العناوين الفرعية هي: المدرسة كمنظمة متعلمة ومستقبلية، المنظمة المتعلمة، ضوابط المنظمة المتعلمة وهي: التمكن الشخصي، والرؤية المشتركة، والنماذج العقلية، وتعلم الفريق، والتفكير النظامي، وأخيراً محاولة الربط بين الضوابط الخمسة، وآفاق الاستفادة منها، في واقع المدارس الساعية للتطور والتحول باتجاه أن تصبح منظمة متعلمة، إضافة إلى تلخيص وتوصيات.

مدرسة المستقبل هي المدرسة المتعلمة

المدرسة كمؤسسة اجتماعية، وقائدة لعملية التغيير في المجتمع، عليها التحرك لتصبح منظمة متعلمة، ومن هذا المنظور، فقد عد بريك وزملاؤه (Bryk et al.، 1990) التعلم المنظمي توجهاً عاماً للهيئة المدرسية نحو التجريب والابتكار، ويكمن نجاحه في مقدرة المدرسة على أداء المهمات بشكل جماعي، وفهم وتطبيق الأفكار الجديدة حول التعلم والتعليم.

إن أول التصورات المقترحة لمدرسة المستقبل، والتي من المأمول أن تطبق قريباً على الساحة التربوية والتعليمية، هو المدرسة المتعلمة (Learning School) التي يتمحور عملها حول مبدأ التربية المستديمة، أي أن التعلم عملية مستمرة مدى الحياة، وان الجميع قابل للتعلم. فالطالب والمعلم والمدير وولي الأمر، جميعهم بحاجة إلى التعلم والتدريب والتنمية المهنية، للوصول إلى مجتمع مدرسي دائم التعلم (العدلوني، 2000)، وفي السياق ذاته شددت هارس

وزميلها تاسل (Harris and Tassel, 2003) على أن المدرسة المتطورة مهنية هي المدرسة المتعلمة، وتحدثنا عن أن أهم مبادئ تصميم مدارس الغد هو تحقيق المجتمع المتعلم، واعتبرا أن تحقيق مفهوم المجتمع المتعلم هو المعيار الأول من معايير التطوير المهني في المدارس، وأكد ديفيز واليسون (Davies and Ellison, 2001)، على أن أهم الاتجاهات لإعادة هندسة المدارس هو العمل على تكوين المجتمع المدرسي دائم التعلم.

إن ذروة مستويات الارتقاء المجتمعي هي تحقيق مجتمع التعلم، حيث يزخر المجتمع بكثير من الكائنات القادرة على التعلم ذاتيا، وذلك بعد أن أصبح الذكاء غير مقصور على الكائن البشري دون سواه، بل أصبح خاصية موزعة على الآلات والأدوات والنظم والمؤسسات، ومجتمع التعلم المنشود له ذكاؤه الجمعي، وذاكرته الجمعية، وشبكة أعصابه الجمعية، وله كذلك وعيه الجمعي المتمثل في حصاد معارفه ومداركه وخبراته، بل له وعيه الجمعي، الذي يعمل تحت طبقات متراكمة من القيم والمعتقدات والإيديولوجيات والأعراف (علي وحجازي، 2005).

إن تطوير المجتمعات المهنية المتعلمة هو أهم الطرق الواعدة لبناء مقدرات المعلمين، وإيجاد ثقافة التغيير اللازمة للمدارس، لتتجه في التطوير المستمر. وينتج عن التعلم المدرسي: تغيير مفاهيمي، وزيادة النشاط الذاتي، والتأمل الناقد، والابتكار، وتجريب الاستراتيجيات الجديدة في التدريس (Hass, 2005). وينتج عن التعلم المنظمي: تحسن مستمر في مجالات عدة، كالعلاقات التي تجري، والمنتجات التي تنتج، والخدمات التي تقدم، وفي هياكل أعمال الأفراد ووظائفهم، وفرق العمل، والممارسات الإدارية، ما يؤدي بالتالي إلى نجاح المؤسسة، والتميز في أدائها (درة، 2004).

وتتمتاز المجتمعات المدرسية المتعلمة بالخصائص التالية:

التشارك في الأعراف والقيم، والتركيز الجماعي على تعلم الطلبة، والحوار التأملي، وعدم فردية الممارسة (Scribner et al. , 1999).

المنظمة المتعلمة

مفهوم المنظمة المتعلمة (Learning Organization) مفهوم حديث نسبياً، فقد ظهر لأول مرة عام (1990) على يد بيتر سينجي في كتابه (الضابط الخامس)، عندما حوّل

النظرية في التعلم المنظمي، إلى ممارسات عملية، حيث أطلق على المنظمات التي تمارس التعلم المنظمي، والتي أصبح هذا التعلم سمة مهمة في كيانها، اسم "منظمات متعلمة".
وضع سينجي خمسة ضوابط يجب توفرها في المنظمات، لتوصف بأنها منظمات متعلمة، وهذه الضوابط هي: التمكن الشخصي (Personal Mastery)، والنماذج العقلية (Mental Models)، والرؤية المشتركة (Shared Vision)، وتعلم الفريق (Team Learning)، والتفكير النظامي (Systems Thinking)، الذي أسماه الضابط الخامس.

قدم العديد من المفكرين تعريفاً ووصفاً للمنظمة المتعلمة، فقد ركز سينجي (1990)، (senge) في تعريفه للمنظمة المتعلمة على الدور الإنساني؛ فعدّها المنظمة التي يعمل الأفراد فيها باستمرار على زيادة مقدراتهم في تحقيق النتائج التي يرغبون فيها، باتخاذ أنماط من التفكير والطموح الجماعي، وهذا ينطلق من أن يتعلم الجميع باستمرار كيف يتعلمون معاً. أما غارفين، (Garvin, 1993) فأدخل البعد المكاني اللازم لوجود مجموعة من الأفراد لتحقيق هدف ما، عندما عد المنظمة المتعلمة المكان الذي يؤدي إلى إيجاد المعرفة أو الحصول عليها، وتبادلها مع جميع العاملين فيها، وتحويل ممارساتها بما يتوافق مع المعرفة الجديدة. وعرف درة (2004) المنظمة أو المؤسسة الساعية للتعلم المستمر بأنها تلك المؤسسة التي استطاعت أن تتسج في كيانها مقدرة مستمرة على التعلم والتكيف والتغير، فقيمها وسياساتها وأنظمتها وهياكلها تشجع وتسهل التعلم لجميع العاملين فيها.

وتتعلم المنظمة عندما يتعلم الفرد فيها، وتدور عجلة تعلمه بسرعة، وبلا مشكلات، ويتم تشكيل النماذج العقلية لكل فرد، ويتم تطويرها باستمرار، ويتم تبادل المعلومات والمهارات باستمرار، وبكفاءة عالية، وتتماسك مجتمعات التطبيق بقوة (سويدان، 2002).

يلاحظ من هذه التعريفات أنها تركز على تعلم الأفراد أولاً بشكل منفصل، وتحقيقهم لقدرة مهم من التمكن الشخصي، ثم دمج هذه الكفاءات والمهارات مع العاملين الآخرين ضمن رؤية وعمل جماعي موحد ينتج عنه تحقيق غاية التمكن الشخصي والجماعية، وتحقيق الأهداف المرغوب فيها.

و يتضمن مفهوم المنظمة المتعلمة: نقل المعرفة إلى داخل المنظمة، وتوزيع المعرفة على جميع العاملين، وتحويل هذه المعرفة إلى ممارسات جديدة في المنظمة، وتحقيق التوافق الجماعي والرؤية المشتركة للعاملين لتحقيق أهداف المنظمة، وتحقيق تغيير وتكيف في المنظمة يتناسب مع التغيير في البيئة الخارجية.

إن المنظمة المتعلمة هي تلك المنظمة التي تتم فيها ممارسة التعلم الفردي والمنظمي بشكل تلقائي مستمر، لتحقيق التكيف مع المتغيرات الداخلية والخارجية، والاندماج مع البيئة، والانطلاق نحو التميز والابتكار، وتحقيق أهداف المنظمة بأقصى درجات الكفاءة والفاعلية (Hill, 2001). ويتفق ويلكينز (Wilkins, 2002) مع هذا التوجه بقوله: إنه لا بد من وجود رؤية مشتركة لدى أية منظمة متعلمة، يجب أن تتوفر لديها المقدررة على التعلم، تماماً مثل مقدررة الأفراد على التعلم، ويحدث التعلم على مستوى الأفراد والمجموعات والمنظمة ككل، والممارسات السليمة للمديرين وفرق العمل والأفراد، أنها توفر المناخ المنظمي المناسب، وتوفر فرص التعلم المستمرة، وتوجه الاستقصاء والحوار، وتشجع التعاون وتعلم الفرق، وتوجه نظاماً لاقتناص التعلم ونشره في المنظمة، وتساعد العاملين على توحيد الرؤية، وتكون على اتصال دائم ببيئة المنظمة، ويتم اتخاذ القرارات فيها لا مركزياً، والتكامل في أداء المهمات، مع نظام اتصالات فعال، يتضمن انسياب المعلومات، وذات هيكل تنظيمي مرن، والأسلوب المنظم لحل المشكلات، وتطبيق المبدأ التجريبي، والتعلم من التجارب الذاتية، والتعلم من الآخرين، ونقل المعرفة.

ضوابط المنظمة المتعلمة

حاول العديد من المفكرين وضع ضوابط أو مجالات أو أبعاد أو معايير للمنظمة المتعلمة، وتم تطبيق العديد منها كمارسات عملية في المنظمات الإدارية والصناعية والتعليمية المختلفة، وقد كانت الخطوة الرائدة في وضع ضوابط المنظمة المتعلمة، هي ما قدمه بيتر سينجي في كتابه "الضابط الخامس" سابق الذكر، حيث أطلق على هذه الضوابط اسم: أساليب وطرائق، وتعد هذه الضوابط الأساس الذي اعتمده مفكرون آخرون لوضع ضوابط للمنظمة المتعلمة، وهذه الضوابط هي:

أولاً: التمكن الشخصي (Personal Mastery)

ويعني المستوى العالي من الإتقان العلمي والمهني المتخصصين، ويمكن الوصول إلى هذه الدرجة من الاحتراف المهني بتبني منهج التعلم المستمر، ما يجعل الفرد قادراً على تحقيق الأهداف المرغوب فيها، وشبه سينجي (Senge, 1990) ذلك بشد خيط من المطاط باتجاهين متعاكسين إلى الأعلى وإلى الأسفل، حيث يمثل الجانب العلوي الرؤية والطموح،

والطرف السفلي الواقع، ويمثل الخيط الفجوة بينهما، وحتى لا يعود الخيط المطاطي إلى وضعه الأول، لا بد من تثبيت الطرف العلوي، والعمل على رفع المستوى السفلي، لتقليل الفجوة التي سماها التوتر الابتكاري (Creative Tension) وذلك بزيادة التمكن الشخصي للمعلمين والإداريين والطلبة، ولا يجسد التمكن الشخصي المقدر على تحقيق النتائج فقط، بل التمكن من الطرق اللازمة لتحقيق هذه النتائج أيضاً.

إن الدور الرئيس للمعلمين في المدارس المتعلمة هو إعلاء مقدراتهم لنقل المعرفة إلى الصف، وتجريب كل الطرق الممكنة لتسهيل تعلم تلاميذهم. فتمكن المعلم في المبحث الذي يدرسه يرتبط بمقدرته على التعامل مع المدى الواسع للمعرفة، ومن الضروري توفير برامج تطوير مهني مناسبة لكل معلم، وتشجيع ودعم التعلم الفردي المستمر للمعلمين (Pang, 2003).

إن تحقيق التمكن الشخصي يتطلب:

- 1_ أن يكون لدى المدارس إدراك واضح للواقع الحالي، بدون تحيز أو إساءة تصور، ما يسهل رؤية القيود والمعوقات التي تعترض تحقيق الهدف.
- 2_ تغييراً في نمط التفكير، بحيث يستخدم العقل والحس والإحساس والحدس، ليرى الفرد أو المؤسسة الأشياء في إطارها الأوسع، ويدرك موقعه منها، وصلته بها، وتأثره بها، وتأثيره بها، وليدرك الترابطات والتقاطعات والتفاعلات والعلاقات بينها (عطاري وعيسان، 2003).

إن تفويض هيئة التدريس إحداث التغييرات المناسبة في المدرسة، وتعزيز أفكارهم وتعميمها، أمر حاسم في دعم التطور المهني للمعلمين كأفراد، وللمدرسة ككل، ويمكن أن يصنع الإداريون سياسات محددة لتعزيز التمكن الشخصي، فمثلاً يمكن دعوة المعلمين للتشارك في الخبرات العملية، وفيما درسوه في الكليات أو ورش العمل التي شاركوا فيها (Pang, 2003).

إن إيجاد تنسيق بين جهود التطوير المهني، يساعد على تحديث وتجانس مقدرات المعلمين، وخاصة دمج المعلمين الجدد في السياق المدرسي، وبناء المعرفة والخبرة لديهم بمرور الوقت، بطريقة متناغمة مع المعلمين السابقين.

ثانياً: النماذج العقلية (Mental Models)

وهي مجموعة الافتراضات والتعميمات والصور التي يحملها أفراد المنظمة، وتؤثر إيجاباً أو سلباً على تصوراتهم، وهذه النماذج هي التي تشكل تحيزاتهم، ولكي نعرف النماذج العقلية للعاملين لا بد من اختبارها، وذلك بوضعهم في جو من الحوار المستمر لمختلف القضايا، وخاصة القضايا الخلاقية، ما يؤدي إلى معرفة كيفية تصرف هؤلاء الأفراد في المواقف المختلفة، لأن الفشل في تعرف النماذج العقلية للعاملين، يؤدي إلى الفشل في إيجاد التفكير النظامي في المؤسسة (Senge, 2000).

ويركز هذا الضابط على تطوير وعي كل من العاملين بمواقفه ومدركاته، ومواقف ومدركات الآخرين في المدرسة، كما أن معرفة النماذج العقلية يساعد على تحديد وتوضيح الأحداث الجارية في المدرسة، بالرغم من أن معظم النماذج العقلية في المدارس لا يمكن مناقشتها، لكونها غير معلنة وخافية عن النظر، إلا أن من أهم الأمور في المدرسة المتعلمة اختبار هذه النماذج وكشفها، وتطوير المقدره على أن يتحدث كل العاملين بأمان، ويمكن توضيح الفروق بين النماذج العقلية للأفراد، بتفسير لماذا يفسر شخصان حدثاً واحداً بشكلين مختلفين. والهدف الرئيس لهذا الضابط هو إخراج الافتراضات والاتجاهات من الباطن إلى السطح، بحيث يستطيع الأفراد اكتشاف الفروق بينهم، والحديث عن هذه الفروق بأدنى مقدار من الدفاعية (Pang, 2003).

ومن الأمثلة على النماذج العقلية السائدة في بعض المدارس: قد يرى الإداريون إن التغيير المدرسي يمكن إحداثه بإنفاق المزيد من الأموال، بينما المعلمون مقتنعون بأن التلاميذ لا يرغبون في الدراسة، وأن جهودهم لتحقيق ذلك لا تجدي نفعاً، وكذلك قد يحس الأب الذي لم ينجح في الثانوية العامة بالدونية من المعلمين، فلا يسأل عن تعلم ابنه، وبالتالي يعتقد المعلمون أن هذا الأب غير مهتم بابنه، وكذلك فإن المعلم الذي درس طفلاً معيناً عدة سنوات يكون فكرة معينة عنه، ولا ينتبه للتغييرات التي تحدث لهذا الطالب (Sparks, 2002)، مثال آخر على هذه النماذج فئة المعلمين الذين لم يختاروا مهنة التعليم كمهنة، وإنما الصدفة هي التي فرضتها عليهم، هذه الفئة ستبقى تعاني من شعور الإحباط والمرارة، كونها ليست في المكان المناسب، الذي تستطيع من خلاله تحقيق ذاتها، وستبقى تعيش صراعاً بأنها ليست في المكان الصحيح (ذياب وفتيحة، 2001)، وإن وجود مثل هذه النماذج العقلية تحد من مقدرة المدرسة على التغيير، إذ أن المقدرة على تحقيق النتائج المرغوبة تتأثر سلباً بالمشاعر التالية: - اعتقاداتنا هي الصحيحة دائماً.

- الحقيقة واضحة.
 - اعتقاداتنا تستند إلى بيانات واضحة.
 - البيانات التي نختارها هي البيانات الصحيحة (Sparks, 2002).
- ولتحقيق تجانس النماذج العقلية يجب على الإداريين والمعلمين إجراء تحول جذري في نماذجهم الشخصية في ضوء البنى المنظمية للمدرسة، وأنماط العمليات، والسلطة فيها. ويجب عليهم تطوير سيناريو يؤكد على الحيوية بدلاً من الخمول، والمبادرة بدلاً من الاعتمادية، والمرونة بدلاً من الجمود، والتعاون بدلاً من التنافس، والانفتاح بدلاً من الانغلاق، والاستقصاء الديمقراطي بدلاً من الدكتاتورية (Pang, 2003).
- و يمارس أغلب الناس المنطق الدفاعي لتجنب الإحراج أو التهديد، ما يؤدي إلى عدم انفتاحهم الذهني، كما أن اختلاف النماذج العقلية قد تقود الأفراد للعمل بشكل غير مناسب، وإذا لم يتم تحديث مقدرات المعلمين، فإن توقعات النجاح تكون غير مشجعة، إذ أن العمل ضمن بيئة محاطة بالانفتاح الذهني والثقة والدعم التعاوني، يؤدي إلى انسجام النماذج العقلية للعاملين (Sparks, 2002).

ثالثاً: الرؤية المشتركة (Shared Vision)

وهي الصورة الجماعية لما ستكون عليه المنظمة في المستقبل، وتبدأ بما يقنع به الفرد أنه حقيقة، ثم يتم دمج الرؤى الفردية في اتجاه واحد، يعبر عن الرؤية المشتركة للمنظمة. إن بناء الرؤية المشتركة يمثل قلب المنظمة المتعلمة، كما أن وجود الرؤية الواضحة المشتركة يلهم ويوحد العاملين للعمل الجماعي، وإذا تم بناء الرؤية بشكل صحيح، فإن الأفراد سيكافحون من أجل تعلم ما يلزم لتحقيقها.

وعندما تمتلك منظمة رؤية مشتركة، ومستوىً عالياً من التمكين الشخصي، تتولد القوة التي تسوق التغيير، وهي "التوتر الابتكاري" الذي يعبر عن الفرق بين الرؤية المستقبلية والواقع الحالي، والذي يؤدي مع توفر التزام حقيقي عند الأفراد، إلى تحقيق المنظمة المتميز لأهدافها.

إن الرؤية المشتركة هي مجموعة من الأدوات والطرق لتوحيد طموحات جميع الأفراد في المدرسة وخارجها، ولبناء الرؤية المشتركة، ولا بد أن تقوم جماعة من الأفراد ببناء

وبلورة حس من العمل المشترك، وبناء تصور للمستقبل الذي يرغبون في تحقيقه معاً (Pang, 2003).

أن الرؤية المشتركة قد تبدأ بفرد يعتقد أن رؤيته هي الصواب، ويأتي ذلك خلال حوار متعمق مع الذات "عملية نفاذ إلى القلب"، وهذه الرؤية التي تتبع من الداخل، هي صورة ذهنية حية للذي نريد على المدى البعيد (عطاري وعيسان، 2003).

يستطيع المعلمون والإداريون في المدارس أخذ تعهد من المدرسة بتطوير صور مشتركة للمستقبل الذي يعملون لبنائه، وعندما تأتي الرؤية من أعلى المستويات الإدارية العليا، وتفرض على المعلمين في الصفوف، يكون غالباً مصيرها الإهمال، وعند حدوث الأزمات تتوه الرؤى، لأنه كان من الأجدى تشارك الطلبة والمعلمين وإداريي المدارس في تطوير الرؤية التي يرونها ويرغب فيها المجتمع. وقد شدد سينجي (Senge et al., 2000) على ضرورة استخدام سبل الاتصال والتواصل المتبعة في المدرسة، لنشر الرؤية المشتركة بين العاملين، ويمكن الاستفادة من تكنولوجيا الحاسب، مثل مجموعات النقاش والبريد الإلكتروني، حيث يتحدث الأفراد بحرية وبلا حدود.

وتشمل الرؤية المشتركة أيضاً تطوير رؤية مشتركة في غرفة الصف، يفترض أن تحظى بقبول الطلبة، عبر مشاركتهم في بلورتها، وإحساسهم بأن رأيهم سيسمع، ويحظى بالتقدير، لكن نادراً ما يحدث أن يطلب المعلم من التلاميذ أن يطوروا رؤية تستند إلى رغبة أن يكونوا الأفضل في المدرسة، وإن حدث ذلك فلا يتم توضيح السبل الإجرائية لتجسيدها، ولا يتم بذل جهد مقصود، لتعرف حقيقة مقدراتهم على تحقيقها.

رابعاً: تعلم الفريق (Team Learning)

وهي عملية تنظيم وتطوير مقدرات مجموعة الأفراد، الذين يعملون معاً لتحقيق النتائج التي يرغبون فيها، وتعني سعي مجموعة الأفراد العاملين للتعلم فيما بينهم، أو اقتناص المعرفة من البيئة الخارجية، وتوزيعها على الجميع، ويعتمد نجاح تعلم الفريق على توفر الرؤية المشتركة، والتمكن الشخصي للأفراد، ويرى سينجي أن وحدة التعلم الأساسية في المنظمات المعاصرة هي الفريق وليس الأفراد، وإذا لم يستطع الأفراد تحييد افتراضاتهم والانخراط في حوار مستمر، فلن يستطيع هذا الفريق التعلم، ومن ثم لن تتعلم المنظمة ككل (Senge, 1990).

ويتضمن هذا الضابط تفاعل المجموعة لتشكيل مهارات التفكير الجمعي و تعلم الفريق في جوهره هو الممارسات المصممة عبر الوقت لتشكيل تفكير الفريق والعمل الجماعي، وليس معنى هذا أن يكون أعضاء الفريق متماثلين، بل ذوي ممارسات متناسقة، ومن خلال أساليب، مثل الحوار والمناقشة والتأمل الجماعي، يمكن أن تعمل مجموعات قليلة على تشكيل التفكير الجمعي، ووضع سينجي (Senge، 1990) ثلاثة شروط لنجاح مثل هذا الحوار هي: على جميع المشاركين تحية افتراضاتهم جانباً، وعليهم التعامل مع بعضهم كزملاء، وأن يكون هناك منسق يدير الحوار .

إن تحقيق ذكاء ومقدرة جماعية أكبر، من ذكاء ومقدرات مجموع الأفراد، يمكن أن يعزز تعلم الفريق داخل غرفة الصف، حيث يحتاج كل فرد إلى الآخرين لتحقيق هدف متبادل، هو تطوير مهاراتهم معاً، بين المعلمين والآباء، وبين أفراد المجتمع، وبين المجموعات التي تسعى لإنجاح التغيير المدرسي.

ثمة ظروف مدرسية تساعد على نجاح العلاقة التعليمية في المدرسة، إذ لا بد من توافر مناخ منظمي يتسم بالثقة والحوار المفتوح، والوعي بالعوامل التي تسهل أو تمنع تبادل المعرفة بين الأفراد، أو بين الجماعات، وهذا يتطلب أن يثق الإداريون، ليس فقط بالتزام المعلمين المهني وفعاليتهم، بل بمقدرتهم أيضاً على التعلم كأفراد وكفريق، ما يجعل المدرسة كلها مستعدة لإجراء التجديدات التربوية اللازمة (Senge et al. , 2000). "إن تعلم الفريق" هو مهارة جماعية يمكن تعلمها وترسيخها عبر توفير مديري المدارس البيئات المناسبة، التي يستطيع الأفراد من خلالها توضيح وجهات نظرهم قبل اتخاذ القرارات، وتوفير وسائل الاتصال باتجاهين، لتقييم وتأمل الممارسات التربوية، ونقل الخبرات بين العاملين، وهذا يساعد على إيجاد الظروف المناسبة للعمل التعاوني مع الآخرين، والتعلم منهم، والتعلم معهم، وهذا من شأنه أن يعزز مفاهيم تعلم الفريق، ومن ثم تحسين الأداء المدرسي (Pang, 2003).

خامساً: التفكير النظامي (Systems Thinking)

وهو مقدرة العاملين في المدرسة على فهم العلاقات الشبكية المعقدة، من خلال مجموعة العوامل المدرسية وتفاعلاتها الدينامية، وأهم مكونات هذا المفهوم أن أي سلوك إنساني هو جزء من عملية نظامية أكبر، وأن الكل أكبر من مجرد مجموع الأجزاء، وأن فهم الحدث

يستلزم فهم جميع العلاقات البينية في مكونات النظام، فكل سلوك قد يكون سبباً ونتيجة في نفس الوقت. ويؤكد سينجي (Senge, 2000) على أهمية التفكير النظامي، إذ أنه يساعد على تجنب وضع الحلول المؤقتة المنفصلة للمشكلات في المنظمة، ويسمح بحدوث فهم أفضل لشبكة العلاقات بين وحدات المنظمة وأفرادها، ما يؤدي إلى إيجاد حلول ناجعة للمشكلات، ويضمن شمولية إحداث التغيير اللازم، والانطلاق الأسلم نحو المستقبل.

والتفكير النظامي يعني المقدرة على فهم العلاقات السببية المعقدة، من خلال مجموعة من العوامل المنظمة، فلا يوجد شيء في المدرسة يعمل وحده، فالتفكير النظامي يستوعب الموضوعات الأربعة السابقة، ويدمجها في جسم واحد من النظرية والتطبيق، ما يوجب على الإداريين والمعلمين رؤية المدرسة بهذا النموذج، الذي يؤكد على ضرورة رؤية شبكات العلاقات البينية أكثر من رؤية علاقة سبب ونتيجة، كما أن التغيير التربوي ليس عملية تصليحات وترميمات لمواقع دون غيرها، بل هو عملية تغيير شاملة مترابطة للنظام التربوي كله، ما يساعد على اتخاذ القرارات التربوية الرشيدة.

ومن هنا فإن التفكير النظامي يستند إلى:

1. تبصر طبيعة العلاقات الداخلية والتركيز عليها، وليس النظر إلى سلسلة العلاقات السببية فقط.

2. تبصر عمليات التغيير أكثر من النظر إلى العمليات واللفظيات الفجائية.

ويتعلم الناس في التفكير النظامي الفهم الأفضل للعلاقات المتبادلة، وبذلك يستطيعون التعامل بفاعلية مع القوى التي تشكل سلوك الأفراد. ويعتمد التفكير النظامي على النمو في الإطار النظري للسلوك والتغذية الراجعة، ما يقود إلى النمو أو الثبات عبر الزمن (Senge, 1990) ينظر التفكير النظامي للمشكلات التي تحدث في المنظمة على أنها الجزء الظاهر من جبل الجليد، وخلف كل نمط من السلوك تركيب نظامي يستند إلى مجموعة من العوامل التي تتفاعل مع بعضها، بغض النظر عن الوقت والمكان الذي حدثت فيه، وإن كان من الصعوبة فهم العلاقات بينها، وعند دراسة هذه العلاقات تتكشف القوى المؤثرة في الظاهرة أو المشكلة (Senge, 2000).

وقد وضح سينجي (1990) نموذج في التفكير النظامي من خلال مجموعة من الاستعارات الرمزية، التي يقع الإداريون غالباً في شراكها، وتمنع التفكير النظامي في مدارسهم، وهي:

1. مشكلات اليوم تأتي من حلول الأمس.

2. كلما زاد الضغط على النظام التربوي تقهقر إلى الخلف.

3. ينمو السلوك للأفضل قبل أن ينمو للأسوأ.
4. الطرق السهلة غالباً ما تقود للخلف.
5. العلاج يمكن أن يكون أسوأ من المرض.
6. الحل الأسرع هو الأبطأ.
7. السبب والنتيجة ليسا مرتبطين بالمكان والزمان.
8. التغييرات الصغيرة قد تعطي نتائج كبيرة.
9. تستطيع الحصول على الطعام، ولكن لا تستطيع أكله دفعة واحدة.
10. قسمة الفيل إلى نصفين لا تعطي فيلين صغيرين.
11. لا مجال للوم.

لا يتمكن العديد من القادة التربويين إدراك العلاقات بين مكونات النظام التربوي، لعدم إدراكهم شعارات سينجي السابقة، وهذا يفسر حدوث التحسن الطفيف، أو عدم حدوثه في مدارسهم، عند تطبيق برامج التطوير التربوي، والتفكير النظامي هو القادر على فهم التداخلات والتفاعلات في النظم التربوية الدينامية المعقدة، ويحتاج التفكير النظامي إلى قادة يستطيعون رؤية كل مدرسة كمنظمة معقدة بمكوناتها المنفصلة، ويجعلهم قادرين على اتخاذ القرارات المرتبطة بتحسين تحصيل الطلبة، وهكذا يصبح التفكير النظامي مندمجا في العملية التربوية (Thornton et al., 2004).

فالنماذج العقلية تؤثر في إدراك أنماط العلاقات بين أجزاء النظام، وبين النظام وغيره من الأنظمة، وكيفية تفاعل مكونات النظام مع بعضها، ومن الطبيعي أن تؤدي النماذج العقلية المختلفة إلى إدراكات مختلفة لماهية الأجزاء المكونة للنظام، وكيفية تفاعلها. ومن أجل أن يحدث التعلم النظامي يجب أن تتوفر للأفراد في المنظمة إرادة واستعداد لعرض نماذجهم العقلية الفردية، ومقابلتها ببعضها، ومناقشة الاختلافات بينها، والتقدم بإدراك مشترك عن ماهية النظام (عطاري وعيسان، 2003).

وهذه العملية أشبه ما تكون بإقامة حوار بين النماذج العقلية والتقريب بينها، وقد تسفر عن رؤية مشتركة حول كيفية تفاعل مكونات النظام مع بعضها، وهذا من شأنه تعزيز تعلم الفريق والتعلم المنظمي عموماً، وحسب تعبير سينجي "فتفكير النظم جوهرى للمنظمة المتعلمة، لأنه يمثل إدراكاً جديداً للفرد وعالمه، وهو تحول من رؤية أنفسنا بمعزل عن العالم، إلى رؤية أنفسنا جزءاً منه، ومن عزو سبب المشكلات إلى شخص أو جهة بعيدة، إلى الإيمان بأن أعمالنا هي المسؤولة عن المشكلات التي نمر بها (Senge, 1990).

إن توفر الضوابط الخمسة معاً يمثل برنامجاً دافعاً لإحداث تغيير نظامي مستمر، ويصبح من السهل بناء منظمات يعمل أفرادها باستمرار على توسيع مقدراتهم وتحقيق النتائج التي يرغبون فيها، ويتم استخدام أنماط جديدة من التفكير يتبادلونها معاً، ويطلقون العنان لطموحاتهم، ويتعلم أفرادها كيف يتعلمون معاً (Brunner et al. , 1997).

بعد استعراض ضوابط المنظمة المتعلمة، يمكن القول أن ضابطي التمكين الشخصي والنماذج العقلية، يحدثان على مستوى الأفراد العاملين في المنظمة، بينما الرؤى المشتركة وتعلم الفريق يحدثان على مستوى الجماعات في المنظمة، والتفكير النظامي، هو اللغة التي يستخدمها جميع العاملين لتحليل القضايا والعمليات والتغذية الراجعة والمشكلات، والعلاقات بين العناصر المختلفة، داخل المنظمة وخارجها.

تهدف المدرسة المتعلمة إلى تحقيق التكامل بين جهود الهيئتين التدريسية والإدارية، لإحداث التطوير المدرسي، بما توفره من انخراط الجميع في التعلم والعمل لهدف واحد، والاستجابة المرنة للتغيرات المختلفة، والوصول إلى البنى غير المنظورة في أعماق العاملين، وما يختزنون من مكونات لا مرئية وغير مادية (Underhill, 2004). ويتضمن تحول المدارس إلى منظمات متعلمة التطوير المهني للمعلمين والإداريين، بحيث لا يقتصر على كيفية تعلم المعلمين، بل يتعداه إلى الاهتمام بتطبيق المحتوى العلمي، واستراتيجيات التدريس، ومعرفة اتجاهاتهم نحو التلاميذ، واعتقاداتهم نحو مفهوم المهني، والعمل كفريق، وتحقيق الشراكة الحقيقية في العمل (Cibulka et al., 2000)

تلخيص وتوصيات

قدم سينجي ومجموعة من زملائه عام (2000) كتابهم "المدارس المتعلمة": (Schools that Learn) للتربويين والآباء، ولكل المهتمين بالتعليم، وهو كتاب ميداني، تم فيه استعراض قصص متعددة للمدارس التي طبقت الضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة.

وأوضح سينجي وزملاؤه (Senge et al, 2000) أن اتحاد هذه الضوابط الخمسة يشكل برنامج الممارسة الطويل الأمد للأفراد والجماعات والمدرسة ككل، إذا كان هدفهم تحسين مقدراتهم التعليمية، وأشار إلى أن التعلم المنظمي المثالي يتحقق عندما يستغرق جميع العاملين في المدرسة باستمرار، في زيادة مقدراتهم في تحقيق النتائج التي يرغبون فيها، ويمكن إحداث التعلم المدرسي من خلال الأنشطة في ثلاثة مستويات هي: غرفة الصف، والمدرسة،

والمجتمع المحلي للمدرسة. هذا المنحنى سمح للتربويين وصناع السياسات برؤية المدارس كمجتمع متعلم، وليس وفق النظرة التقليدية، كتلاميذ يتعلمون المنهاج المدرسي، ولكن تحتاج المنظمة أن تتعلم لتصبح أكثر ذكاء في كيفية عملها، ومواجهة التحديات التي تواجهها، ويحركها التعلم نحو التطوير المستمر.

ويمكن القول أن تطبيق ضوابط المنظمة المتعلمة، يعد نقلةً نوعية في إدارة النظم بشكل عام، والنظم التربوية بشكل خاص، حيث أن المدارس تتعلم وتتطور من خلال نفسها، والأفراد الذين يعملون بها، ومن خلال التفاعل مع الخبرات الذاتية، ونقل خبرات المجتمعات التعليمية الأخرى، ضمن إطار أن ما يؤخذ من المجتمعات الأخرى ليس بالضرورة يمكن تطبيقه في مجتمع آخر، نظراً لاختلاف الثقافة والقيم والمبادئ، ما يبرز أهمية دور تعلم المدرسة من داخلها، ومشاركة أفرادها في هذه العملية التعليمية.

إن الجدول الدائر حالياً في الساحة التربوية، بين من يرون جدوى مشاريع التطوير التربوي، ومقدرتها على إحداث التغييرات اللازمة في المدارس، لتمكينها من التعامل مع مستجدات العصر، والمنقذين لهذه البرامج والمشاريع، الذين يرون أن التغيير في المدارس ما زال محدوداً، ولا يتناسب مع الجهود الكبيرة المبذولة، ولا يتناسب وتكلفتها العالية التي يتحملها المجتمع، يستوجب البحث عن طريقة مناسبة لزيادة كفاءة وفاعلية مشاريع التطوير الحالية والمستقبلية، وتحقيق التميز والإتقان والجودة والابتكار في النظام التربوي، فالاتجاه العالمي الآن يركز على تحويل المدارس إلى منظمات متعلمة، وبذلك تصبح لديها المقدرة على التجاوب السريع مع المستجدات من مختلف الأنواع والاتجاهات، ما يستوجب التعرف على واقع الممارسات التي تتم في المدارس، ومدى اقترابه أو بعده من تحقيق الخصائص العالمية للمدرسة المتعلمة، وخاصة الضوابط الخمسة التي وضعها سينجي للمنظمة المتعلمة وهي: التمكين الشخصي والنماذج العقلية، وتعلم الفريق، والرؤية المشتركة، والتفكير النظامي. ثمة مجموعة من التغييرات يقترح التوصية بإجرائها في المدرسة، حتى تتجح في تطبيق التعلم المنظمي، وهي:

1_ توفير الوقت اللازم للمعلمين للتأمل في العمل معاً، ويمكن القيام بذلك عبر جدول زمني محدد.

2_ توفير وسائل اتصال وتواصل فاعلة بين العاملين في المدرسة، مثل الاجتماعات غير الرسمية، والبريد الإلكتروني.

3_ التأكيد على سبل الحوار بدلاً من النقاش، والبحث عن الفهم العام، والبعد عن إصدار الأحكام، وفحص الفرضيات، والمشاركة في المعتقدات، وكل ما من شأنه أن يساعد في إيجاد أنماط جديدة من التعلم الجماعي.

4_ التعلم في مجموعات صغيرة، حيث يمكن إثارة دافعية الأفراد للعمل والتطوير، وتعزيز المشاركة الانفعالية بين المدرسين.

يتطلب التعلم المنظمي الناجح في المدرسة إعادة التفكير في دور القائد التربوي، حيث يجب أن ينظر إلى دور كل من القائد والمدير والمساعدين كقادة تعليميين مسؤولين عن مساعدة المدرسة على تطوير مقدراتها لتحقيق هذه الرسالة، ويجب أن يكون ترسيخ الرؤية المشتركة والحفاظ عليها جزءاً أساسياً من دورهم الجديد، كما يجب أن يتجه القادة إلى البنى المنظمية، واقتناص الفرص أثناء العمل، لجمع ونشر المعلومات التي تعمل على ضبط سير الأداء المدرسي، وتطوير أشكال تدعم التعلم الجماعي.

5_ يحتاج الوصول إلى المدرسة المتعلمة إلى توفر ظروف مساعدة أخرى، تشجع تعلم المعلمين في المدارس، وهي: تعاون المعلمين، والتشارك في السلطة والقوة، والمساواة بين المعلمين، والتباين، والتحدي، والاستقلالية، وحرية الاختيار، ووضوح أهداف المنظمة المتعلمة، وطرق الحصول على التغذية الراجعة، والتكامل بين العمل الإداري والتعليم، وسهولة الوصول إلى مصادر التعلم.

المراجع

- درة، إ. (2004). المنظمة الساعية للتعليم، رسالة المعلم، (2(43)، 60-63، عمان: الأردن.
- ذياب، خ. وفتيحة، أ. (2001). مفتاح الحل...هل يكمن في رؤية واقعية عند كل معلم فينا، الكرمة، 2، ص 7-25.
- سويدان، ط. (2002). المنظمة المتعلمة: كيف يتعلم الإنسان؟ وكيف تتعلم المنظمات؟. بيروت: دار ابن حزم.
- العدلوني، أ. (2000). مدرسة المستقبل، الدليل العلمي، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة "المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين" الدوحة: قطر.
- عطاري، ت. وعيسان، ع. (2003). المدرسة المتعلمة بوصفها أحد بدائل التعلم الحديثة، ندوة أنماط التعلم الحديثة، جامعة السلطان قابوس واتحاد الجامعات العربية.
- علي، ن. وحجازي، ن. (2005). الفجوة الرقمية: رؤية عربية لمجتمع المعرفة. الكويت، سلسلة عالم المعرفة، كتاب رقم 318.
- Brandt, R. (2003). Is This School a Learning Organization?10 ways to tell (Electronic Version). **Journal of staff Development**, (24) 1.
- Brunner, I. and Mitchell, P. (1997).Celerated Schools as Learning Organization: Cases from the University of New Orleans Accelerated Schools Network. **A Paper Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association** (Chicago, March 24- 28).
- Bryk, A., Camburn, E. and Loi, S. K. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: facilitating factors and organizational consequences. **Educational Administration Quarterly**, 35, 751-781.

Cibulka, J., Coursey, S., Nakayama, M. Price, J. Stewart, S. (2000). Schools as Learning Organizations: A Review of the literature. **National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching**, Washington: Dc.

Davies, B. ,Ellison, L. (2001). Organizational Learning: Building the future of a School. **International Journal of Educational Management**, 15 (2), 78-85.

Dufour, R. P. (1997). The School as a Learning Organization: Recommendations for School Improvement (Electronic Version). **NASSP ulltin**, 81,(588) n, 81-87.

Garvin, D. (1993). Building Learning Organizations. (Electronic Version). **Harvard Business Review**,71(4), 78-91.

Harris, M. and Tassel, F. (2003). **The Professional Development School as Learning Organization** ,Paper presented at the 28th Annual Conference of the Association for Teacher Education in Europe, Malta, August, 2003.

Hass, J.C. (2005). **A Case Study of the Actions Taken by a School District in Planning and Implementing a Strategy to Establish School-Based Professional Learning Communities**. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Maryland, U.S.A

Hill, R. J. (2001). Schools as Learning Organization and Adult Education Policy, Course: EADU 8100. Available at **website: <http://www.arches.uga.edu>**

Imants, J. (2003). Two Basic Mechanisms for Organizational Learning in Schools (Electronic Version). **European Journal of Teacher Education**, 26, (3), 293-311.

Pang, K. N. (2003). Transforming Schools into Learning Organizations. The Hong Kong Institute of Educational Research and the Chinese University Press. Available at Website:
<http://Qcrc.qef.org.hk/proposal/2003/2003-0755/2003-0755-pol-36726.pdf>

Scribner, J., Sunday Cockrell, K., Cockrell, D. and Valentine, J. (1999). Creating Professional Communities in Schools through Organizational Learning: an evaluation of a school improvement process. **Educational Administration Quarterly**, 35,130-160.

Senge, P.M. (1990). **The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning organization**. New York, Doubleday.

Senge, P., Cambron- McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., Kleiner, A. (2000). **Schools That Learn**. New York, Doubleday.

Sparks, D. (2002). Why Change is So Challenging for Schools: An Interview with Peter Senge (Electronic Version). **Journal of Staff Development**, 22(3), USA.

Thornton, B., Pelter, G. and Perreault, G. (2004). Systems Thinking: Skill to Improve Student Achievement (Electronic Version). **The Clearing House**, 77, (5).

Underhill, A. (2004). The Learning School: a school culture in which the entire staff is encouraged to engage in personal and professional learning which feed organizational transformation and vice versa (Electronic Version). **ETAS Journal**, 21, (2).

Wilkins, R. (2002). Schools as Organizations: Some Contemporary Issues (Electronic Version). **International Journal of Educational Management**, 16, (3), 120 - 125.