درجة ممارسة المعلمات في مدارس الدمج الابتدائية الملحق بها فصول لذوي التحديات السمعية بالرياض لمجالات المنظمة المتعلمة

إعداد

أ/ فداء محمد العيفان

باحثة ماجستير في الإدارة التربوية

كلية التربية، جامعة الملك سعود

مجلة الدراسات التربوية والانسانية. كلية التربية. جامعة دمنهور

المجلد السادس عشر، العدد الأول (يناير) ، لسنة 2024

درجة ممارسة المعلمات في مدارس الدمج الابتدائية الملحق بها فصول لذوي التحديات السمعية بالرياض لمجالات المنظمة المتعلمة

أ/ فداء محمد العيفان[1]

الملخص:

هدفت الدراسة الكشف عن درجة ممارسة المعلمات في مدارس الدمج الابتدائية الملحق بها فصول لذوي التحديات السمعية بالرياض لمجالات المنظمة المتعلمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم اختيار العينة من معلمات مدارس الدمج الابتدائية الملحق بها فصول ذوي التحديات السمعية بمدينة الرياض. وقد تكونت العينة من (50) معلمة من تخصصات متعددة تشملها التربية الخاصة، واعتمدت الدراسة على مقياس أعده في الأصل عبابنه (2007) وتم إدخال بعض التعديلات عليه من قبل الباحثة وفق اقتراحات المحكمين. وقد أعد المقياس بغرض قياس مجالات المنظمة المتعلمة وفق منظور (سينجي)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن مجالات المنظمة المتعلمة ككل تمارس بدرجة كبيرة من قبل المعلمات في مدارس الدمج الابتدائية، يمكن ترتيب ممارسة المجالات لدى المعلمات تنازليا على النحو التالي: التمكن الشخصي حيث حصل على أعلى متوسط حسابي (857,3)، يليه التفكير النظمي بمتوسط حسابي بلغ (662,3)، ومن ثمّ تعلم الفريق بمتوسط حسابي مقداره (660,3)، يعقبه الرؤية المشتركة (586,3)، وأخيرا النماذج العقلية إذ بلغ المتوسط الحسابي (552,3)، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مجالات المنظمة المتعلمة (التمكن الشخصي، والنماذج العقلية، والرؤية المشتركة، وتعلم الفريق، والتفكير النظمي، والدرجة الكلية) في مدارس الدمج الابتدائية الملحق بها فصول لذوي التحديات السمعية تُعزى لنوع التخصص أو الخبرة.

الكلمات المفتاحية: الدمج، الإعاقة السمعية، المنظمة المتعلمة.

---

[1] درجة الماجستير في الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود

The Degree of Practice of Female Teachers in Primary Inclusive Schools with Attached Classes for Hearing Impaired Students in Riyadh in the Areas of the Learning Organization

Fidaa Mohammed Al-Eifan

Master's Degree in Educational Administration, College of Education, King Saud University

ABSTRACT

This study aimed to explore the degree of practice of female teachers in primary inclusive schools with attached classes for hearing impaired students in Riyadh in the areas of the learning organization. The study utilized a descriptive approach, and the sample was selected from female teachers in primary inclusive schools with attached classes for hearing impaired students in Riyadh. The sample consisted of 50 teachers from various specialties including special education. The study relied on a scale originally developed by Ababneh (2007), with some modifications made by the researcher based on the suggestions of reviewers. The scale was prepared to measure the areas of the learning organization according to Senge's perspective. The study reached the following results: The areas of the learning organization as a whole are practiced to a large extent by female teachers in primary inclusive schools. The areas of practice by teachers can be ranked in descending order as follows: Personal mastery obtained the highest mean score (857.3), followed by systemic thinking with a mean score of (662.3), then team learning with a mean score of (660.3), followed by shared vision (586.3), and finally mental models with a mean score of (552.3). There were no statistically significant differences between the means of the study sample's responses regarding the degree of practice of the areas of the learning organization (personal mastery, mental models, shared vision, team learning, systemic thinking, and total score) in primary inclusive schools with attached classes for hearing impaired students attributed to specialization or experience.

Keywords*:* Inclusion, Hearing Impairment, Learning Organization.

المقدمة:

إن التطور الملحوظ في العشرة عقود الأخيرة في مجال الاهتمام بالإعاقة في مختلف جوانبها انعكس على الأشخاص ذوي الإعاقة وأسرهم بشكل إيجابي، وإن المتابع للخدمات والبرامج التي تقدمها التربية الخاصة يلحظ اهتماماً واضحاً يتمثل في العمل على تطوير البرامج والخدمات والكوادر العاملة واستراتجيات القياس والتشخيص والتعليم، في ضوء جملة من المعايير والمؤشرات التي تضبط عمليات التربية الخاصة؛ بغية الوصول إلى مستوى متقدم للخدمات والبرامج النوعية ، وتحسين نوعية حياة الأطفال ذوي الإعاقة بشكل عام.

ويعكس التوجه نحو الدمج الشامل التطور في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة من النبذ إلى تقبلهم كأعضاء في المجتمع، والاعتراف بحقوقهم في التعليم واحترام كرامتهم، بدلا من الإقصاء والعزل إلى الإدماج في مجرى الحياة الطبيعة تعليماً وتأهيلاً، والمشاركة في أنشطتها بأقصى ما تسمح به إمكاناتهم. كما يعد إدماج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس النظامية امتداداً طبيعياً للحياة التي كانوا يعيشونها وسط أهليهم وذويهم وأقرانهم العاديين قبل الالتحاق بالمدرسة، ووسيلة تأهيل طبيعية تتسق مع ما ستؤول إليه أحوالهم بعد انقضاء سنوات تعليمهم من ممارسة حياتهم الاجتماعية بصورة طبيعية في المجتمع (محمد، 2012م، 274).

وإدراكًا لأهمية المرحلة الابتدائية ودورِها في إشباع حاجات الأطفال الأساسية وترسية القواعد الأخلاقية، ومن هذا المنطلق سعت العديد من الجهود لدمج الأطفال ذوي الإعاقة في فصول الطفولة المبكرة ففي المملكة العربية السعودية بدأ تطبيق الدمج للأطفال ذوي الإعاقة من مرحلة رياض الأطفال في عام ١٩٨٩م (الخشرمي، ٢٠١٠). كما أقرَّت رؤية المملكة ٢٠٣٠ على أهمية هذه المرحلة ونصَّت على ضرورة توفير أفضل الفرص لتمكين وتعليم الأطفال ذوي الإعاقة بما ينمي مهاراتهم ويحقق لهم فرص التكافؤ والمساواة (وزارة التعليم، ٢٠٢٣). فالدمج يُعنى بتزويد الأطفال ذوي الإعاقة بأفضل الممارسات التعليمية، التي تدعم تطورهم، وتنمِّي فرصهم للتعلم، وفصول الطفولة المبكرة تركز في مناهجها وبيئاتها وطرائق تدريسها على أفضل الممارسات الملائمة نمائيًّا والتي تسهم في تمكين الأطفال وبناء شخصياتهم وإشباع حاجاتهم الفردية. كما أن مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة نمو وتطور مستمر، وتعتبر أفضل مرحلة لاكتشاف أي تأخر أو اضطراب. لذا، يمكن القول بأن مرحلة الطفولة المبكرة هي المرحلة الملائمة للتركيز فيها على تطبيق الدمج كونها مرحلةً حاسمةً ومهمةً في بناء مستقبل الأطفال

وبالأخص ذوي الإعاقة(الغامدي، ٢٠٠٩)، حيث أكَّدت وثيقة حقوق ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية (٢٠٢٣)، على أن هناك جهوداً كبيرةً تُبذل لدمج الأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة الطفولة المبكرة مع التركيز على الأساسيات لنمو جميع الأطفال (العاديين وذوي الإعاقة) جسديًّا واجتماعيًّا وعاطفيًّا وعقليًّا حيث إنَّ تقدمَ الطفل في كل مرحلة مبنيٌ على ما حققه في المراحل السابقة.

ويمكن إرجاع ظهور مفهوم المنظمة المتعلمة إلى بداية العشرينيات الميلادية إلا أن الاهتمام به ازداد في بداية الثمانينيات دون أن يكون له أثر واضح على الأداء التنظيمي سوى في القليل من المنظمات، وكانت شركة شل للزيت من أولى الشركات التي اهتمت بالتعلم التنظيمي ضمن اهتمامها بالتخطيط الاستراتيجي وذلك بإجراء تجربة استمرت لمدة 12 شهرا بمساعدة مجموعة من فرق العمل للبحث عن فعالية التعلم بالنسبة للمنظمة، وأشارت نتائج هذه التجربة إلى أن التعلم بالنسبة للمنظمة قد أثبت قيمة وفعالية للتخطيط الاستراتيجي ولنجاح المنظمة وإكسابها قدرة على التفوق على منافسيها بسنتين. وتلا ذلك تحول عدد كبير من المنظمات إلى منظمات متعلمة في التسعينيات الميلادية كان من بينها شركة جنرال اليكتريك وهوندا وأي بي بي. (أبو خضير، 2007).

وأثبتت الدراسات قدرة التعلم المنظمي على تحقيق المنظمات لمخرجات ذات جودة أعلى، كما أصبحت هذه المؤسسات أكثر قدرة على التكيف مع تحديات العصر الحالي ومتغيراته الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والعلمية والتكنولوجية، في حين أن المنظمات التي لم تستطع ممارسة التعلم المنظمي وبالتالي التكيف مع هذه المتغيرات أصابها الوهن وأصبحت تصارع من أجل البقاء.

والمدرسة كمؤسسة اجتماعية وقائدة لعملية التغيير المجتمعي والتربوي ينبغي أن تكون من أولى المنظمات المتبنية لمفهوم المنظمة المتعلمة. وعند تبني المدرسة لهذا المفهوم تصبح مدرسة متعلمة وبالتالي تكون قادرة على التعلم من الخبرات التي مر بها أفرادها أثناء التأهيل قبل الخدمة، أو يمرون بها أثناء الخدمة كما أن العاملين فيها يصبحون قادرين على اقتناص المعرفة من البيئة المحيطة وإدخالها إلى مدارسهم ضمن رؤية مشتركة متقاربة، ويمتلكون مهارة العمل بروح الفريق لتحقيق أفضل مستوى ممكن لتربية أجيال المستقبل وبنائهم (الطويل، عبابنة، 2009).

مشكلة الدراسة:

انطلاقاً من أهمية المرحلة الابتدائية وضرورة تطبيق الدمج فيها تطبيقًا صحيحًا؛ جاءت أهمية التركيز على اتجاهات وكفايات القائمين على العملية التعليمية في هذه المرحلة لأن نجاح تطبيقه يعتمد بشكل كبيرٍ ورئيس عليهم. فاتجاهاتهم تجاه دمج الأطفال ذوي الإعاقة تشكل عنصرًا مهمًا في نجاح تطبيق الدمج. فنجاحُ تطبيقه يعتمد وبشكل أساسي على معرفة وفهم وتصوُّر المعلمين(Agbenyega & Klibthong, 2014). فهم مسؤولون عن تطبيق الدمج وتيسير الممارسات الشاملة لجميع المتعلمين في الفصول الدراسية.

ومن خلال اتجاهات وسلوكيات المجتمع المدرسي والمجتمع الخارجي يتمُّ التعرف على فاعلية ونجاح تطبيق برامج الدمج، ومن خلال تجارب المعلمين القائمين بشكل مباشر على عملية الدمج.(Alharbi and Madhesh, 2018) لذا، سعت العديد من الجامعات السعودية إلى تأهيل معلماتٍ أطفال يكنّ قادراتٍ على توفير أفضل الفرص التعليمية والملائمة نمائيًّا لجميع الأطفال، وذلك من خلال تقديم برامج تربوية تقدم مواد عامة، ومواد تخصصية، ومواد تعنى بتقديم المعرفة وتزويدهن بالمهارات اللازمة لتعليم الأطفال ذوي الإعاقة، مثل: مقرر :"مقدمة في التربية الخاصة"، ومقرر: "علم نفس طفل غير عادي"، والتي تُقدَّم في أغلب برامج رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية. وأكَّد(2018) Alharbi and Madhash أن برامج تأهيل وتعليم المعلمين تمَّ تطويرها للمساعدة ودعم تنفيذ تطبيق الدمج.

وبالرغم من أهمية هذه المرحلة ومدى انتشار الإعاقة بين الأطفال إلا إننا نجد أن دمج الأطفال ذوي الإعاقة لا يزال بحاجة إلى التحسين والتطوير(AlWadaani, 2019) ، وبالرغم من الإقرار بأهمية دور المعلمين إلا أنه لازال هناك قصور في جانب التعرف على تصوراتهم ومعرفتهم حول الدمج وتعليم الأطفال ذوي الإعاقة.

وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في الحاجة للكشف عن ممارسة المعلمات في مدارس الدمج الابتدائية الملحق بها فصول لذوي التحديات السمعية لمجالات المنظمة المتعلمة.

أسئلة الدراسة:

1. ما درجة ممارسة المعلمات في مدارس الدمج الابتدائية الملحق بها فصول لذوي التحديات السمعية لمجالات المنظمة المتعلمة التي وضعها سينجي والمتمثلة في(التمكن الشخصي، والنماذج العقلية، والرؤية المشتركة، وتعلم الفريق، والتفكير النظمي)؟ وذلك حسب وجهة نظرهن.
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مجالات المنظمة المتعلمة في مدارس الدمج الابتدائية الملحق بها فصول لذوي التحديات السمعية تُعزى لنوع التخصص (تربية خاصة / تخصص أخر)؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مجالات المنظمة المتعلمة في مدارس الدمج الابتدائية الملحق بها فصول لذوي التحديات السمعية تُعزى لمتغير الخبرة؟

هدف الدراسة: هدفت الدراسة التعرف على واقع درجة ممارسة المعلمات في مدارس الدمج الابتدائية الملحق بها فصول لذوي التحديات السمعية لمجالات المنظمة المتعلمة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: يرجى أن تسهم هذه الدراسة بإثراء مجالها لاسيما في البيئة المحلية إذ تكشف هذه الدراسة عن درجة ممارسة وتطبيق مبادئ المنظمة المتعلمة في مدارس الدمج الابتدائية الملحق بها صفوف لذوي التحديات السمعية.

الأهمية التطبيقية: من أهم ما تسهم به نتائج هذه الدراسة:

1. تقديم صورة عن واقع مدارس الدمج الابتدائية الملحق بها فصول لذوي التحديات السمعية.
2. تقديم بيانات للقائمين على برامج التعليم الأكاديمي بحيث يتم التركيز فيها على الممارسات التي تؤدي إلى إيجاد وخلق منظمات متعلمة في مدارس الدمج.
3. مساعدة وزارة التربية والتعليم على عمليات التطوير التربوي المستقبلية من خلال البيانات الأولية التي تقدمها هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: واقع ممارسة مجالات المنظمة المتعلمة
- الحدود البشرية: المعلمات في مدارس الدمج الملحق بها فصول لدمج ذوي التحديات السمعية وبالأداة المستخدمة في الدراسة.
- الحدود المكانية: مدارس الدمج الابتدائية الملحق بها فصول لذوي التحديات السمعية في مدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

1.المدرسة المتعلمة:

يقصد بالمنظمة المتعلمة أنها" بيئة العمل الايجابية والخلاقة التي يتم فيها استخدام كل المواد على تنوعها في التبادل الفعال للمعرفة بين القيادات والعاملين لتبسيط العلاقة بين أهداف المنظمة وأهداف الأفراد العاملين فيها أياً كان نوعها، كما أنها المنظمة التي تعلم وتشجع التعلم بين أعضائها وتروج تبادل المعلومات بين العاملين(الديحاني، 2015، 20).

2.مفهوم الدمج:

هو تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في فصول المدرسة العادية أو في فصول ملحقة بالمدرسة العادية، بما تسمح به قدراتهم مع تقديم مساعدة عملية كافية لتيسير تعلمهم ودعم معلمي الصفوف العادية (العجمي 2013).

التعريف الإجرائي: المقصود بمدارس الدمج في هذه الدراسة هي المدارس الابتدائية العادية الملحق بها تلاميذ ذوو تحديات سمعية .

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: المنظمة المتعلمة

1)مفهوم المنظمة المتعلمة:

تعرف المنظمة المتعلمة بأنها" المنظمة التي يعمل العاملون فيها على جميع المستويات الفردية والجماعية لزيادة قدراتهم للوصول إلى النتائج التي يهتمون في الواقع بتحقيقها، وتبني أنظمة للتفكير تتصف بالشمولية والتكامل وتعرف أيضاً بأنها المنظمة التي تعلم وتشجع التعليم

بين أعضائها وتروج تبادل المعلومات بين العاملين، وإيجاد منظمة مرنة للغاية (الشلقان، 2012م:83).

وأما المدرسة المتعلمة فتعرف بأنها" المدرسة التي يمارس فيها التعلم الفردي والتنظيمي للمعلمين والإداريين بشكل مستمر لتحقيق الاندماج مع البيئة، والتكيف مع المتغيرات الداخلية والخارجية وفق رؤية واضحة من العمل الجماعي، والانطلاق نحو التميز والابتكار، وتحقيق التعلم مدى الحياة بأقصى درجات الكفاءة والفاعلية (رمضان،2014م:2383).

أما دراسة أبو خضير(2007) فتعرفها بأنها "المنظمة التي تضع الخطط والأطر التنظيمية والاستراتيجيات والآليات بهدف زيادة قدرتها على التكيف مع التغيرات السريعة في البيئة ومواجهة التحديات، وتحقيق أهدافها بتميز من خلال تدعيم وتشجيع عمليات التعلم المستمر، والتطوير الذاتي وتبادل التجارب والخبرات داخليا وخارجيا، والتعلم الجماعي والإدارة الفعالة للمعرفة واستخدام التقنية في التعلم وتبادل المعرفة".

وتتضمن التعريفات السابقة لمفهوم المنظمة المتعلمة عدة نقاط كما يشير لها الطويل، عبابنه (2009) هي:

- نقل المعرفة إلى داخل المنظمة.
- توزيع المعرفة إلى جميع العاملين.
- تحويل المعرفة إلى ممارسات منظمية جديدة في المنظمة.
- تحقيق التغير والتكيف المنظمي الذي يتناسب والتغير في البيئة الخارجية.

كما أنها تحتوي على عدد من الاستراتيجيات التي يجب أن تتبناها المنظمات حتى تتحول إلى منظمة متعلمة كما ذكر في أبو خضير(2007):

- تمكين الموظفين وزيادة قدراتهم.
- الاستفادة من التجارب السابقة داخليا وخارجيا.
- الإدارة الفعالة للمعرفة.
- استخدام التقنية لتعظيم التعلم والإنتاج.

2)خصائص المنظمة المتعلمة:

هناك العديد من السمات والخصائص التي تتميز بها المنظمات المتعلمة عن غيرها من المنظمات وتكمن الصفة الأساسية لها في سرعة التعلم كما وضح ذلك الكتاب والباحثين.

ويذكر عبابنة(2007) العديد من الخصائص للمنظمة المتعلمة هي :

- وجود رؤية مشتركة.
- شمولية التعلم على مستوى الفرد والمنظمة ككل.
- ممارسات ذكية للمديرين وفرق العمل وللأفراد.
- توفير مناخ منظمي منفتح.
- توفير فرص تعلم مستمرة.
- تشجع التعلم وتشارك الفريق.
- توجد فرص لاقتناص التعلم ونشره في المنظمة .
- تساعد العاملين على التشارك في الرؤية والعمل.
- تستخدم أسلوبا منظما في حل المشكلات.
- يسود المنظمة نظام اتصالات فعال يضمن انسياب المعرفة والمعلومات.
- ذات هيكل تنظيمي مرن ومسطح.
- تطبق المبدأ التجريبي.
- تتعلم من تجارب الآخرين.
- معنية بالإفادة من المعرفة ونقلها.

3)أبعاد المنظمة المتعلمة:

يشير مفهوم أبعاد المنظمة المتعلمة إلى مجموعة العوامل المتعلقة بالقيادة الاستراتيجية التشاركية والهيكل المرن والثقافة القوية، والتمكين الإداري للعاملين، ونظام للمعلومات المفتوح واختيار النماذج الحديثة للتفكير (الحواجره،2011م:383)، وتشمل الأبعاد المرتكزات في الأساسية للمنظمة المتعلمة في الأسس التي يستند عليها في تشخيص وجود التعلم، وقد أورد الباحثون العديد من الأبعاد واتفقوا في بعضها كما اختلفوا في الكثير، فهناك من يري أنها خمسة أبعاد، وأخرون يرون أنها ستة أبعاد، وأخرون يرون أنها سبعة أبعاد، ويمكن عرض أهم هذه الأبعاد وقد اختصرتها على أربعة أبعاد وهي على النحو التالي:

أ–القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم المستمر:

تسعي المنظمات في ظل تسارع التغيرات إلى تبني هياكل تنظيمية، وقيادات متميزة تؤمن بالتغيير، وتؤمن بمشاركة الأفراد في قيادة المؤسسة، وتقييم ناضج للممارسات ومقارنتها

بأفضل الممارسات (أبو قاعود؛ الربايعة، 2013م:7)، والمنظمة المتعلمة يعمل قادتها على إدارتها بشكل واع ومنظم وتعد عملية التعلم أحد العناصر الجوهرية في قيمها وأهدافها، وأن تستثمر القيادة في بناء الأفراد وتساعدهم على تحقيق أهدافهم وأهداف المنظمة (هاني،2007م:5)، ومنظمات التعلم تتسم بالتعلم الاستراتيجي الذي يجعل المؤسسة مرنة، واستخدام الاستراتيجيات التي تعمل على التشاور العام في المؤسسة ويتمثل في التعلم، ووضع الاستراتيجية الجديدة التي ترتقي بقدرة المؤسسة على الاستجابة للبيئة، (مراد، 2012م:58)، وأن تجعل الأفراد يشاركون بالمعلومات الخاصة عن المؤسسة، وأن يستخدم الأفراد تلك المعلومات وتوظيفها مع المهارة التي يمتلكونها (النعمة؛ وسليمان، 2012م:170).

ب- فرق العمل" العمل الجماعي":

تعتمد على الأساليب التي تعتمد عليها مجموعات العمل داخل المؤسسات لتحقيق هدف مشترك، ويعملون بنظام واحد، وتفكير مشترك، وتكون مسؤوليتهم عن إنجاز العمل بمسؤولية جماعية؛ حيث كان في الماضي وضع رؤي المؤسسة بواسطة القيادة العليا، ومع تطور الأمر أصبحت رؤي وأهداف المؤسسة عملية مشتركة بين القيادة وجميع العاملين بالمؤسسة (عبد الوهاب، 2012م:190)؛ حيث تقوم فرق العمل والقيادة المشتركة دوراً مهماً في دراسة العمليات للقيادة الأكاديمية من خلال تبادل وجهات النظر المختلفة حول القضايا الاستراتيجية في قيادة المؤسسة، كما أن بيئة العمل التي تؤمن بالعاملين تزيد شعورهم بالإدارة الذاتية وتدفعهم للاهتمام أكثر بعملهم واتخاذ قرارات عقلانية (الجردي، 2012م:753).

ج- التمكين المنظم:

يعتبر الأفراد في أي منظمة قلبها النابض والعنصر الأهم الذي ينبغي أن يحظى بأقصى درجات الاهتمام، فالمنظمة تستمد نجاحها وتميزها وقدرتها على الابتكار من خلال عناصرها البشرية، وهذا ما اكسب نظام الأفراد أهمية خاصة بالنسبة للمنظمة باعتبارهم وسيلتها في التعلم وتحقيق الأهداف، ويتطلب الاستثمار الفعال للقوى البشرية تمكينهم وزيادة قدرتهم على التعلم. ويقصد بالتمكين جعل العاملين قادرين على التصرف والتحرك بفاعلية ومرونة بإعطائهم الصلاحيات القانونية وتوفير مصادر القوة الأخرى ومنها المعرفة والمعلومات والمهارة والخبرة والثقة بالنفس والمشاركة في اتخاذ القرار (الرشودي،2009م: 66). كما أن إثارة اهتمامات العاملين داخل المؤسسات لتحقيق أهدافها، لا يقتصر على المحفزات فقط، بل لابد من استخدام

الحوافز المعنوية ومعرفة حاجاتهم ودوافعهم، لما تلعبه الحوافز دوراً فاعل في تعزيز العلاقات ما بين التنظيم والعاملين فيه، (الطعاني؛ السويعي،2013م:241)؛حيث تسهم القيادة من خلال التحفيز في تحقيق الروح العالية للعاملين بالمؤسسة وتقديم إطاراً لفهم تأثير القائد على الشخصية العامة لهم (Kelly:177–189، 2012).

د–التكيف مع متغيرات البيئة الداخلية والخارجية المحيطة بالمؤسسة:

تعتمد المنظمة المتعلمة على زيادة قدرتها على التنبؤ لتتلاءم مع طبيعة بيئتها السريعة، وأنها المنظمة التي تضع الاستراتيجيات بهدف زيادة قدرتها على التكيف مع التغييرات في البيئة، وتحقيق أهدافها بتميز من خلال تدعيم عمليات التعلم المستمر، وتبادل التجارب داخلياً وخارجياً، والتعلم الجماعي، واستخدام التقنية في التعلم، وتبادل المعرفة، (صقر، 2002م:2)، وتشكل الحرية البعد الاستراتيجي لتمكين العاملين بالمؤسسة لأنها تتضمن منحهم حرية التصرف في الأنشطة الخاصة، في حين تشير الاستقلالية إلى تقلص دور القادة في خطوط العمليات؛ كما يتميز هذا العصر بثورة تقدمت فيها الناحية التكنولوجية في جميع المجالات، ودخلت التقنية في جميع مدخلات منظومة التعليم؛ حيث انتشرت المواقع الإلكترونية واستخدمت شبكات الانترنت، والبريد الإلكتروني، وحلت المناهج الإلكترونية محل المقررات التقليدية(Patricia D. :25–53 2010).

4)النموذج التي تتبناه الدراسة (نموذج سنج للمنظمة المتعلمة):

يعد نموذج سينج من النماذج المهمة الذي حدد له خمسة مبادئ للمنظمة المتعلمة، وهي: التميز الذاتي، والتفكير النظمي، والرؤية المشتركة، والتعلم الجماعي، والنماذج الذهبية، وأن البراعة الشخصية تتطلب من الأفراد العاملين في المنظمات تحديد قيمهم وأهدافهم والعمل لتحقيقها من منطلق تلك القيم، (الرفاعي2013م:227). ووضع هذا النموذج بيتر سنج في عام 1990م من أجل تحويل المنظمة التقليدية إلى منظمة متعلمة تعمل باستمرار على زيادة قدراتها وطاقاتها من أجل تشكيل المستقبل الذي ترغب به، وذلك عبر زيادة قدرات الأفراد العاملين بها وتوسيع مداركهم باستمرار لتحقيق النتائج التي يصبون إليها، ويتعلم العاملون بها مهارة التعلم الجماعي المستمر، وقد وضع سنج خمسة ضوابط ينبغي أن تلتزم بها المنظمة التي تسعى إلى أن تتحول إلى منظمة متعلمة وهي: التفكير النظمي، والتمكن الذاتي، والنماذج الذهنية، والرؤية المشتركة، والتعلم الجماعي.

5)أهمية المنظمة المتعلمة في مدارس الدمج:

إن معظم المجتمعات قد بدأت تأخذ بالاتجاه نحو الدمج والتكامل وتؤكد حق ذو التحديات الخاصة في أن ينشئوا في بيئة طبيعية، ليتمكنوا من اختبار الحياة ومكوناتها ومشاكلها حتى يكتسبوا القوة اللازمة ليعيشوا داخل المجتمع إلا أن هناك العديد من الدراسات التي أكدت على أن اتجاه الدمج مازال يلاقي العديد من الصعوبات التي تحول دون تحقيقه وذلك إما لعدم وضوح الأهداف أو لعدم وجود خطة مسبقة وإعداد جيد أو للرفض من قبل القائمين على العملية التعليمية داخل المدارس(شقير، 2005، 12).

يرى أنصار التربية العادية أن الاكتفاء بالسماح لذوي الحاجات الخاصة بالدخول إلى النظام التربوي العادي ليس الحل المنشود بسبب جوانب القصور في هذا النظام وعدم قدرته على الاستجابة الفاعلة للحاجات الفردية للطلبة ذوي التحديات الخاصة . كما أنه لابد من دمج التربية الخاصة والتربية العادية في نظام موحد يلبي الحاجات الفردية لكل الطلاب(الخطيب، 2008، 88) وفي مسح عام تم على مجموعة كبيرة من المدارس التي نجحت في الدمج وجد أن جميع الطلاب والمدرسين وأولياء الأمور والموظفين والإداريين وأفراد من المجتمع وغيرهم ساهموا كفريق في اتخاذ القرارات الخاصة بالتخطيط فيما يتعلق بالإجراءات والتطبيقات الخاصة ببرامج الدمج(سيسالم، 2001، 54)

إلا أنه وعلى الرغم من أن قضية الدمج قد أتت في بعض المدارس بنتائج ناجحة إلا أنها هناك بعضا من بعض التجارب الانسحابية من الطلاب الصم من مدارس الدمج وذلك بسبب عدم أهلية أو تأهيل معلميهم بالشكل المطلوب للتعامل مع ذوي التحديات الخاصة(الشهري، 2002، 144). وحتى يكون التكامل ناجحا فلا بد من وجود فريق تعليمي متكامل، يضم كل من معلم التربية الخاصة ومعلم الفصل العادي، وولي الأمر، وأي متخصص آخر له علاقة باحتياجات الطالب ذوو التحديات الخاصة(شقير، 2005، 249).

ولأهمية المنظمة المتعلمة فقد أجريت حولها العديد من الدراسات، حيث قام (الغامدي،2016م) بدراسة هدفت تعرف درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانوية في منطقة الباحة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ومقياس أبعاد المنظمة المتعلمة طبق على عينة بلغت(396) قائداً ومعلماً، وأسفرت الدراسة عن أن درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانوية كانت بدرجة كبيرة، ووجود فروق ذات دلالة احصائية في استجابات

أفراد عينة البحث عن مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة (فرص التعلم، والحوار، والمشاركة، والبيئة الخارجية) لصالح الإناث.

وهدفت دراسة (نوفل،2016م) تعرف مستوى توفر أبعاد المنظمة المتعلمة برياض الأطفال في مصر، واستخدمت المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (50) معلمة من رياض الأطفال، وأسفرت النتائج توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بدرجة متوسطة على أبعاد التمكين الشخصي، والتعلم الجامعي، والنماذج العقلية في رياض الأطفال، وجاءت الموافقة بدرجة منخفضة على بعدي التفكير النظمي، والرؤية الشخصية.

وأجرى (العياصره، والحارثي:2015م) دراسة هدفت تعرف درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة، واستخدمت المنهج الوصفي، والاستبانة طبقت على(671) معلمة من المدارس الثانوية الحكومية للبنات بمدينة الطائف، وأسفرت عن أن درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة كانت بدرجة كبيرة.

وأجري(رمضان، 2014م) دراسة هدفت تعرف مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمعاهد الأزهرية، واستخدمت المنهج الوصفي، والاستبانة الخاصة بأبعاد المنظمة المتعلمة لنموذج مارسك وواتكنز طبقت على عينة بلغت (443) معلماً، وأسفرت نتائج الدراسة على أن جميع أبعاد المقياس قد حصل على درجة "متوسطة".

المحور الثاني: الدمج التعليمي لذوي الإعاقة السمعية:

1.مفهوم الدمج التعليمي:

تعددَّت التعاريف لمفهوم الدمج، حيث يعكس كل تعريف الفهم الثقافي والمحلي لكل دولة حول دمج الأطفال ذوي الإعاقة، لكنها اتفقت جميعًا على دعمها لفكرة أن الدمج قائم على تزويد الأطفال بأفضل الفرص التربوية كحقٍّ لهم. وأشار AlMahdi and Bukamal (2019) أن الدمج يختلف باختلاف الثقافات، ففي بعض الثقافات يعنى الدمج بضم الأطفال ذوي الإعاقة في الفصول العادية، وفي بعض الثقافات الأخرى يُعنى الدمج بضم جميع الأطفال باختلاف ثقافاتهم وأوضاعهم الصحية والاجتماعية والاقتصادية، فالدمج يعنى بتوفير الفرص التربوية للجميع بغضِّ النظر عن أوضاعهم.

إن المفهوم الشامل للدمج هو أن تشتمل فصول ومدارس التعليم العام على جميع الطلاب بغض النظر عن الذكاء أ، الموهبة أ، الإعاقة أو المستوى الاقتصادي الاجتماعي أ، الخلفية الثقافية للطالب، كما يجب على المدرسة العمل على دعم الحاجات الخاصة لكل طالب(سيسالم، 2001).

ويمكن تعريف الدمج بأنه الأساليب الممكنة لجعل المدارس تخدم بشكل أفضل للطلاب الذين يحتاجون إلى انتباه خاص وخدمات علاجية وداعمة خاصة من أجل أن يتمتعوا بنوعية حياة أفضل تربويا وشخصيا واجتماعيا ومهنيا(الخطيب، 2008، 102).

وهو التكامل الاجتماعي والتعليمي للأطفال ذوي الصعوبات المختلفة في الصفوف الدراسية العادية، ولجزء من اليوم الدراسي على الأقل(الشهري، 2002، 145).

ويذكر برادلي وآخرون أن الدمج يعني دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصل الدراسي العادي وذلك لأكثر وقت ممكن في البرنامج التعليمي في الفصل الدراسي العادي لمواكبة احتياجاتهم التعليمية وكذلك تكييف البرنامج الاجتماعي في المدرسة لتحقيق التفاعل مع الطلاب العاديين وتقبلهم. (شقير، 2005).

ويعرف الشهري (2002، 145) دمج ذوي التحديات السمعية على أنه معاملة ذوي الصعوبة السمعية بطريقة تربوية عادية، وأسلوب طبيعي مثله مثل السوي بقدر الإمكان وبحسب قدراته.

وفي المملكة العربية السعودية نجد أن الدمج عُرِّفَ بأنه: "تربية وتعليم الأطفال غير العاديين في المدارس العادية مع تزويدهم بخدمات التربية الخاصة" (الموسى، ٢٠٠٦، ٣٥). ووفقًا لوزارة التعليم (١٤٤٣هـ) فإن الجهود لازالت مستمرة من أجل تحقيق دمج ذوي الإعاقة في الفصول العامة لجميع المراحل الدراسية وذلك سعيًا لتطوير مهاراتِ جميع الطلبة العلمية والاجتماعية والشخصية ورفع المستوى التحصيلي وتحسين نواتج التعلم. فالهدف من الدمج ليس تحقيق الدمج المكاني، ووضع الأطفال ذوي الإعاقة في الفصول العادية، وإنما يعنى بدمجهم أكاديميًّا واجتماعيًّا وثقافيًّا وانفعاليًّا بحيث يشعر الأطفال بانتمائهم، ويُشبع حاجاتهم الأساسية كالقبول والارتباط والتقدير.

2.**أنـواع الـدمج:** يصـنف الـدمج التربـوي أو الأكـاديمي إلـى أربعـة أنـواع كمـا ورد فـي شـقير (2005) كما يلي:

- **الفصول الخاصة:** في هذا النوع من الدمج يلحق فيه الطفل بفصل خاص بذوي الاحتياجات الخاصـة بالمدرسـة العاديـة وذلـك بسـبب حـاجتهم إلـى بـرامج دمـج لا تتـوفر إلا فـي غـرف المصادر إذ أن الهدف من هذا النوع من الدمج هو الدمج الاجتماعي أساسا، ويشرف على هذا الفصل معلم التربية الخاصة بمساعدة معلم آخر، وقد يكون بقاء الطفل في هذا الصف لفتـرة الـدوام المدرسـي كـاملا أو جزئيـا بحيـث يقضـي بـاقي الوقـت فـي الفصـل العـادي. ويستخدم هذا النظام من الدمج ليكون مرحلة انتقالية من بيئة أكثر تقييدا إلى بيئة أكثر انفتاحا.
- **غرفـة المصـادر**: يوضـع الطفل ذو التحـديات الخاصـة فـي الفصـل العـادي ويتلقـى مسـاعدة بصورة فردية في حجرة خاصة ملحقة بالمدرسة بحسب جدول يومي ثابت إذ يعمل بهذه الغرفة معلم من معلمي التربية الخاصة ويذهب الأطفال إلى هذه الغرفة لبعض الوقت لتلقي التعليم الأكاديمي الإضافي والخاص، إن غرفة المصادر ويقوم فيها المعلم بتقديم برامج تصحيحية مساندة لكل طالب بناء على الأهداف المحددة له في برنامجه التربوي الفردي.
- **الخدمات الخاصة:** في هذا النوع من الدمج يلتحق الطفل بالصف العادي مع تلقيه مساعدة خاصة بصورة غير منتظمة في مجالات معينة مثل القراءة والكتابة والحساب من قبل معلم للتربية الخاصة متنقل يزور المدرسة مرتين إلى ثلاث مرات اسبوعيا وبهذا يكون دور هذا المعلم تقديم خدمت مباشرة للأطفال ذوي التحديات الخاصة الملتحقين بالصفوف العادية أو الخاصة.
- **المعلم الاستشاري:** يلحق الطفل في هذا النوع بالصف العادي ويقوم المعلم بتعليمه مع أقرانه العاديين ويتم تزويد المعلم بالمساعدات اللازمة عن طريق معلم استشاري مؤهل في هذا الجانب، وهنا يكون المعلم العادي هو المسئول عن إعداد البرامج الخاصة للطفل. (65–69)

3.فوائد الدمج التعليمي لذوي الإعاقة:

تعدَّدت فوائد الدمج في الفصول العادية للأطفال ذوي الإعاقة وللأطفال العاديين، ومن

أبرزها: مواجهة التمييز، وتحقيق مبدأ المساواة، وتكافؤ الفرص بين جميع الأطفال. كما أشارت العديد من الدراسات إلى أن تطبيق الدمج بنجاح يمكن أن يوفر مجموعة من الفوائد الأكاديمية والاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة كتحصيل أعلى في المهارات اللغوية والرياضية، وأيضًا يسهم في مساعدة الأطفال على تكوين علاقات إيجابية مع الأطفال الآخرين بالصف وإلى إزالة الوصمة المرتبطة بالإعاقة، كما أنه له دور في زيادة ثقة الأطفال بأنفسهم وتنمية الإحساس بالانتماء لديهم (Begeny& Martens, 2007;Beghin, 2021; Hicks-Monroe, 2011). أبو العلاء (٢٠٠٨) أشار إلى أن دمج الأطفال ذوي الإعاقة مع أقرانهم في الفصل يسهم في تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي. كما يسهم الدمج في إكساب الأطفال ذوي الإعاقة لمهارات التواصل وذلك من خلال التفاعل مع بقية الأطفال وملاحظة سلوكياتهم عن قرب (Gordon and Browne, 2011).

ووجدت العديد من الدراسات أن هناك تأثير إيجابي من تطبيق الدمج للأطفال العاديين، حيث أكدت أن الدمج الناجح يساعد في تكوين اتجاهات إيجابية لدى الأطفال تجاه ذوي الإعاقة مما يسهم في مساعدتهم على تكوين مبادى اجتماعية قائمة على المساواة (Hicks-Monroe, 2011). بالإضافة إلى ذلك يزود الدمج الأطفال العاديين بفرصٍ لتعلم التسامح وتقبل الاختلاف والتنوع بحيث تتكون لديهم فكرة قبول وتفهم الاختلاف بين الأشخاص، وأن هذا الاختلاف لا يلغي حق كل الأشخاص في الانتماء.(Gordon and Browne, 2011) . وفي عرض للدراسات الأدبية السابقة وُجِد (Katz and Mirenda, 2002) أن المهارات الأكاديمية لدى الأطفال في فصول الدمج قد تحسنت من خلال تعلمهم لمهارات دقيقة وبحثهم عن معلومات أعمق خلال مساعدتهم لأقرانهم ذوي الإعاقة للتعلم. الطراونة (٢٠٢٠)، وقد أشارت الدراسة إلى أن الدمج ليس له تأثير سلبي على المستوى الأكاديمي للطلبة العاديين.

ونظراً لأهمية الأطفال ذوي الإعاقة فقد تناولتهم العديد من الدراسات حيث أجرى Scanlon et al. (2023) دراسةً لاستكشاف جودة تطبيق الدمج في (٤٠) روضة في بلغاريا وأشارت النتائج إلى ضرورة توفير فرص التدريب والموارد البشرية والمادية من أجل دعم تطبيق الدمج وتحسين فرص الوصول للأطفال ذوي الإعاقة في بيئات التعلم وتحقيق الفوائد المرجوة منه.

وهدفت دراسة كل من:(Ismailos et al. (2022 إلى استطلاع رأي المعلمين قبل

الخدمة (١٥٧٢ معلمًا) من خمس كليات في اونتاريوا بكندا في بداية برامجهم الأكاديمية حول اتجاهاتهم ومعتقداتهم المتعلقة بقدرتهم على تدريس الأطفال ذوي الإعاقة ودمجهم في الفصول الدراسية، ومقارنة استجاباتهم مع استجابات (٧٣٩) معلمًا أثناء الخدمة. وقد أظهرت النتائج أن معلمي قبل الخدمة والّذين تلقوا تعليمًا في الدمج والممارسات الشاملة كانوا أكثر تقبلًا للدمج وأعلى مستوى من الثقة في التواصل مع الطلاب وأسرهم. كما نوَّهت الدراسة إلى أن كلا المجموعتين من المشاركين كانوا في بداية تلقيهم للتدريب والمعرفة حول الدمج والممارسات الشاملة ممَّا يدل على أهمية الخبرة المهنية المباشرة، حيث إنها قد تؤثر على اتجاهات ومعتقدات المعلمين حول الكفاءة الذاتية في تطبيق الدمج.

وفي دراسة(2021) .Okech et al والتي هدفت إلى تقييم العوامل التي تؤثر على التطبيق الفعال للدمج من خلال التركيز على سياسات الدمج، والاتجاهات، والتصورات، والمناهج الدراسية، وبيئات التعلم في أوغندا، فقد أشارت النتائج إلى وجود اختلاف في الآراء حول وضوح وملائمة السياسات المتعلقة بالدمج، كما أشارت إلى وجود عوامل بيئية ساهمت في خفض مستوى الدمج في المدارس، مثل عدم ملائمة بعضها للأطفال ذوي الإعاقة، وأوصت الدراسة بضرورة لفت انتباه صانعي السياسات التعليمية إلى دعم تطبيق الدمج والتعامل معه كحق للأطفال ذوي الإعاقة وليس امتيازًا لهم، كما أشارت دراسة(2021) .Hassanein et al إلى أن هذه العوائق مترابطة وتؤثر بشكل كبير على تصورات ومعتقدات المعلمين حول تطبيق الدمج بنجاح.

وقامت الطروانة (٢٠٢٠) بدراسة اتجاهات معلمات رياض الأطفال قبل الخدمة نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الروضة؛ بهدف اكتشاف اتجاهاتهم ومعرفة عوائق دمج الأطفال ذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمات. وتمَّ استخدام الاستبانة في هذه الدراسة كأداة لجمع المعلومات من (٧٦) معلمةً رياض أطفال قبل الخدمة في جامعة مؤتة بالأردن. وكشفت النتائج أن الاتجاهات نحو الدمج كانت محايدة، وأنّه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات تُعزى لمتغير العمر، أو السنة الدراسية، أو المعدل التراكمي، لكن النتائج أشارت إلى حاجة المعلمات إلى التدريب العملي العميق والمعرفة حول التربية الخاصة، وذوي الإعاقة، وضرورة تزويد الروضات بوسائل خاصة ومسانِدة لتعزيز ودعم دمج الأطفال ذوي الإعاقة.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة: استخدم المنهج الوصفي (المسحي/ المقارن) حيث تم تحديد درجة ممارسة مجالات المنظمة المتعلمة، كما استخدم أسلوب المقارنة للوقوف على الفروق في درجة ممارسة مجالات المنظمة وفقا للتخصص والخبرة.

مجتمع الدراسة: معلمات المرحلة الابتدائية في مدارس الدمج الملحق بها فصول لدمج ذوي التحديات السمعية بالرياض.

عينة الدراسة: تم اختيار العينة من معلمات مدارس الدمج الابتدائية الملحق بها فصول ذوي التحديات السمعية بمدينة الرياض. وقد تكونت العينة من (50) معلمة من تخصصات متعددة تشملها التربية الخاصة.

والجدول (1) التالي يوضح خصائص العينة.

جدول (1) الخصائص الأساسية للعينة (ن: 50)

المتغير		التكرارات	النسبة المئوية
التخصص	تربية خاصة	27	54
	تخصص آخر	23	46
	المجموع	50	100
سنوات الخبرة	من 1 إلى أقل من 6 سنوات	11	22
	من 6- 10 سنوات	11	22
	أكثر من 10 سنوات	28	56
	المجموع	50	100

أدوات الدراسة:

1-**قائمة البيانات الأولية:** وتحوي البيانات المطلوبة من أفراد العينة وهي: التخصص، وعدد سنوات الخبرة.

2-**مقياس مجالات المنظمة المتعلمة:** وهو مقياس أعده في الأصل عبابنه (2007) وتم إدخال بعض التعديلات عليه من قبل الباحثة وفق اقتراحات المحكمين. وقد أعد المقياس بغرض قياس مجالات المنظمة المتعلمة وفق منظور (سينجي)

وصف المقياس: يتكون المقياس من خمسة أقسام رئيسة على النحو التالي:

1-**المجال الأول: التمكن الشخصي:** ويتضمن سبعة بنود لقياس مستوى الإتقان والتمكن المهني والعلمي للمعلمات في مدارس الدمج ومدى القدرة على نقل الخبرات والقيم والاتجاهات للطلبة من خلال تبني مفهوم التعلم المستمر.

2-**المجال الثاني: النماذج العقلية:** ويتكون من احد عشر بنداً لقياس الافتراضات والتعميمات والصور والخرائط الذهنية لدى المعلمات في مدارس الدمج نحو الذات والطالبات ومدى تأثيرها في سلوكياتهم وممارساتهم المدرسية.

3-**المجال الثالث: الرؤية المشتركة:** ويتضمن عشرة بنود لقياس مهارات التفكير والتصور الجماعي لما ستكون عليه مدارس الدمج وتكوين الرؤية المشتركة للمدرسة.

4-**المجال الرابع: تعلم الفريق:** ويتكون من تسعة بنود تقيس قدرة المعلمات على العمل الجماعي لتحقيق الفائدة القصوى لتعلم الطالبات، واقتناص المعرفة من البيئة الخارجية ونشرها للجميع.

5- **المجال الخامس: التفكير النظمي:** وهو مكون من أربعة عشر بنداً تقيس مقدرة المعلمات على فهم العلاقات الشبكية المعقدة، وفهم العوامل المدرسية المتداخلة وتفاعلاتها ورؤية العلاقات البينية في النظام.

وبذلك يكون المجموع الكلي لبنود المقياس 51 بنداً تتم الإجابة عليها وفق مقياس خماسي متدرج (كبيرة جدا/كبيرة/ متوسطة/ قليلة/ قليلة جداً).

<u>صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية:</u>

1-الصدق: قامت الباحثة بالتحقق من صدق الأداة باستخدام صدق المحكمين حيث تم عرض المقياس المعدل على 6 محكمين من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، واعتبر موافقة80 % من العدد الكلي للمحكمين معياراً لقبول البند. وقد تم حذف بعض بنود المقياس التي كانت نسبة الاتفاق عليها اقل من 80 % مع الأخذ باقتراحات التعديل.

2-**الثبات:** تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ على عينة الدراسة البالغ عددها (50) معلمة. وقد كانت النتائج على النحو التالي:

جدول (2) قيمة معامل ألفا كرونباخ لمقياس مجالات المنظمة المتعلمة في الدراسة الحالية

المجال	قيمة الفاكرونباخ
التمكن الشخصي	,89
النماذج العقلية	,92
الرؤية المشتركة	,94
تعلم الفريق	,93
التفكير النظمي	,94
المقياس الكلي	,98

ويتضح من الجدول السابق أن المقياس يتمتع بمستوى ثبات جيد

كما تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس؛ وذلك بحساب معامل ارتباط كل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية للمقياس الفرعي وكذلك للمقياس ككل على عينة الدراسة المؤلفة من (50) معلمة. وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (3) الاتساق الداخلي لبنود مجال التمكن الشخصي مع الدرجة الكلية للمجال نفسه

البند	معامل الارتباط
1	,708 **
2	,749**
3	,726**
4	,749**
5	,817**
6	,810**
7	,851**

** دال عند مستوى ,01

جدول (4) الاتساق الداخلي لبنود مجال النماذج العقلية مع الدرجة الكلية للمجال نفسه

البند	معامل الارتباط
1	,717 **
2	,721**
3	,682**
4	,781**
5	,827**
6	,756**
7	,726**
8	,840**
9	,808**
10	,682**
11	,724**

** دال عند مستوى 01,

جدول (5) الاتساق الداخلي لبنود مجال الرؤية الشخصية مع الدرجة الكلية للمجال نفسه

البند	معامل الارتباط
1	,811 **
2	,757**
3	,831**
4	,774**
5	,724**
6	,849**
7	,889**
8	,808**
9	,905**
10	,849**

** دال عند مستوى 01,

جدول (6) الاتساق الداخلي لبنود مجال تعلم الفريق مع الدرجة الكلية للمجال نفسه

البند	معامل الارتباط
1	,787 **
2	,887**
3	,882**
4	,896**
5	,715**
6	,618**
7	,866**
8	,791**
9	,825**

** دال عند مستوى 01,

جدول (7) الاتساق الداخلي لبنود مجال التفكير النظمي مع الدرجة الكلية للمجال نفسه

البند	معامل الارتباط
1	,791 **
2	,665**
3	,762**
4	,833**
5	,735**
6	,801**
7	,710**
8	,778 **
9	,859**
10	,876**
11	,696**
12	,758**
13	,609**
14	,820**

** دال عند مستوى 01,

جدول (8) الاتساق الداخلي لبنود مقياس مجالات المنظمة المتعلمة مع الدرجة الكلية في الدراسة الحالية

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	,579**	12	,744**	23	,616**	34	,568**	45	,776**
2	,474**	13	,669**	24	,749**	35	,693**	46	,772**
3	,521**	14	,659**	25	,725**	36	,682**	47	,795**
4	,517**	15	,742**	26	,666**	37	,770**	48	,643**
5	,637**	16	,782**	27	,746**	38	,762**	49	,745**
6	,728**	17	,667**	28	,765**	39	,603**	50	,609**
7	,745**	18	,690**	29	,647**	40	,653**	51	,820**
8	,642**	19	,654**	30	,787**	41	,698**		
9	,703**	20	,708**	31	,806**	42	,609**		
10	,671**	21	,813**	32	,836**	43	,683**		
11	,740**	22	,586**	33	,692**	44	,703**		

وبالنظر إلى النتائج السابقة يمكن القول بأن معاملات الاتساق لبنود المقياس تتمتع بمستويات دلاله مقبولة وذات دلالة عند 01 ,.

نتائج التساؤل الأول: ما درجة ممارسة المعلمات في مدارس الدمج الابتدائية الملحق بها فصول لذوي التحديات السمعية لمجالات المنظمة المتعلمة التي وضعها سينجي والمتمثلة في (التمكن الشخصي، والنماذج العقلية، والرؤية المشتركة، وتعلم الفريق، والتفكير النظمي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات المنظمة المتعلمة

جدول (9) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجالات المنظمة المتعلمة

المجال	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
التمكن الشخصي	3,857	,714	1	كبيرة
النماذج العقلية	3,552	,743	5	كبيرة
الرؤية المشتركة	3,586	,913	4	كبيرة
تعلم الفريق	3,660	,841	3	كبيرة
التفكير النظمي	3,662	,731	2	كبيرة
المقياس ككل	3,650	,700	–	كبيرة

من الجدول السابق يتضح ما يلي:

- أن مجالات المنظمة المتعلمة ككل تمارس بدرجة كبيرة من قبل المعلمات في مدارس الدمج الابتدائية لأن جميع المتوسطات الحسابية تقع في المدى الذي يتراوح من 3,40 إلى اقل من 4,20.
- يمكن ترتيب ممارسة المجالات لدى المعلمات تنازليا على النحو التالي: التمكن الشخصي حيث حصل على أعلى متوسط حسابي (3,857)، يليه التفكير النظمي بمتوسط حسابي بلغ (3,662)، ومن ثمّ تعلم الفريق بمتوسط حسابي مقداره (3,660)، يعقبه الرؤية المشتركة (3,586)، وأخيرا النماذج العقلية إذ بلغ المتوسط الحسابي (3,552).

كما تمت الاستعانة بالتكرارات والنسب المئوية وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل بند من بنود المجالات الخمسة. والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (10) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لبنود مجال التمكن الشخصي

رقم العبارة		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
1. تسعى المعلمات لتحسين أدائهن عبر التعرف على الجديد في تخصصاتهن العلمية.	ك	13	25	10	2	–	98,3	795,	3	كبيرة
	%	26	50	20	4	–				
2. تقبل المعلمات على فرص التعلم داخل المدرسة وخارجها.	ك	19	21	8	2	–	14,4	832,	2	كبيرة
	%	38	42	16	4	–				
3. تواكب المعلمات التطورات الحديثة في مجالي التعلم والتعليم.	ك	19	25	4	2	–	22,4	763,	1	كبيرة جدا
	%	38	24	16	4	–				
4. تستخدم المعلمات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات باستمرار.	ك	14	21	11	4	–	90,3	909,	4	كبيرة
	%	28	42	22	8	–				
5. تزود الإدارة المعلمات بفرص التعلم اللازمة لتحسين أدائهن.	ك	13	15	15	5	2	64,3	102,1	5	كبيرة
	%	26	30	30	10	4				
6. يدعم المجتمع المدرسي المبادرة وتجريب الجديد في التعليم والتعلم.	ك	9	19	25	6	1	58,3	991,	6	كبيرة
	%	18	38	30	12	2				
7. تولي المدرسة اهتماما كبيرا بالنمو المهني المستمر للمعلمات.	ك	10	15	19	4	2	54,3	034,1	7	كبيرة
	%	20	30	38	8	4				

يتضح من الجدول السابق المتعلق بمجال التمكن الشخصي ما يلي:

- أن متوسطات البنود المنتمية للمجال تتراوح من (4,22) كحد أعلى حققت العبارة رقم3 وحتى 3,54 كحد أدنى للعبارة رقم 7 وهذا في مجملة يشير إلى أن درجة الممارسة للبنود من قبل المعلمات تتراوح من كبيرة جداً وحتى كبيرة.

- أن جميع بنود المجال حققت درجة ممارسة كبيرة باستثناء البند رقم 3 الذي حقق درجة ممارسة كبيرة جداً على اعتبار أن متوسطة يقع في الفئة الخامسة التي تمتد من المتوسط الكبر من 20, 4 وحتى اقل من 5.
- يمكن ترتيب درجة ممارسة بنود المجال تنازلياً على النحو التالي: (3)، (2)، (1)، (4)، (5)، (6)، (7).

جدول (11) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لبنود مجال النماذج العقلية

رقم العبارة		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
1. تسود المدرسة وجهات نظر تربوية متقاربة حول مختلف القضايا.	ك	6	17	20	7	–	3,44	,884	8	كبيرة
	%	12	34	40	14					
2. تحدث مناقشات مهنية مستمرة بين المعلمات في المدرسة.	ك	8	25	11	5	1	3,68	,935	4	كبيرة
	%	16	50	22	10	2				
3. تتجز المعلمات أعمالهن بهمة وحماس.	ك	14	22	11	2	1	3,92	,922	1	كبيرة
	%	28	44	22	4	2				
4. تتصف المناقشات بين المعلمات بالأمانة والصراحة.	ك	12	20	12	4	2	3,72	1,050	3	كبيرة
	%	24	40	24	8	4				
5. تقوم المعلمات بتأمل الممارسات المدرسية ومناقشتها.	ك	9	14	22	3	2	3,50	,994	7	كبيرة
	%	18	28	44	6	4				
6. تدرك المعلمات الفروق بين مفهومي التعلم والتعليم بوضوح.	ك	8	20	16	4	2	3,56	,993	6	كبيرة
	%	16	40	32	8	4				
7. تنظر المعلمات	ك	10	22	15	1	2	3,74	,943	2	كبيرة

رقم العبارة		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
إلى الأخطاء كفرص إيجابية للتطوير.	%	20	44	30	20	4				
8. تعبر المعلمات بحرية عما يتعلمنه.	ك	11	15	17	6	1	3,58	1,03	5	كبيرة
	%	22	30	34	12	2				
9. يتم التعرف على أنماط تعلم المعلمات لتحسين طرق الاتصال.	ك	7	15	22	3	3	3,40	1,01	9	كبيرة
	%	14	30	44	6	6				
10. يتم تحديث السياسات والممارسات و الإجراءات المدرسية.	ك	6	15	18	9	2	3,28	1,03	10	متوسطة
	%	12	30	36	18	4				
11. يتم تقبل وجهات النظر المختلفة حول القضايا الحساسة المطروحة للنقاش من قبل العاملين في المدرسة.	ك	6	13	22	6	3	3,26	1,02	11	متوسطة
	%	12	26	44	12	6				

يتضح من الجدول السابق المتعلق بمجال النماذج العقلية ما يلي:

- أن أعلى متوسط في المجال كان 3,92 وقد حققته العبارة رقم (3) في حين كان اقل متوسط حسابي 3,26 للعبارة رقم (11) وهذا يعني أن مدى الممارسة لهذا المجال يتراوح من درجة كبيرة وحتى درجة متوسطة.
- أن جميع بنود المجال كانت تمارس بدرجة كبيرة من قبل المعلمات باستثناء البندين رقم (10) و(11) واللذين كانا يمارسا بدرجة متوسطة.
- ممارسة بنود المجال تترتب تنازلياً ابتداءً بالبند رقم (3)، (7)، (4)، (2)، (8)، (6)، (5)، (1)، (9)، وأخيراً البند رقم (10).

جدول (12) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لبنود مجال الرؤية المشتركة

رقم العبارة		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
1.تدرك جميع المعلمات الرؤية الخاصة بالمدرسة.	ك	8	27	11	3	1	3,76	,870	3	كبيرة
	%	16	54	22	6	2				
2.تركز الرؤية الخاصة للمدرسة على تعلم الطلبة.	ك	14	27	6	2	1	4,02	,868	1	كبيرة
	%	28	54	12	4	2				
3.يتم بناء الرؤى والأهداف المدرسية بالتعاون مع جميع المعلمات .	ك	14	14	12	5	5	3,54	1,28	6	كبيرة
	%	28	28	24	10	10				
4.يعد النجاح في المدرسة نجاحا لكل المعلمات.	ك	22	15	7	3	3	4,00	1,17	2	كبيرة
	%	44	30	14	6	6				
5.تشعر المعلمات في المدرسة بأن أي إخفاق هو إخفاق لهن جميعا.	ك	8	17	11	10	4	3,30	1,19	9	متوسطة
	%	16	34	22	20	8				
6.تتم مراجعة رؤية المدرسة بشكل مستمر.	ك	7	14	17	7	5	3,22	1,16	10	متوسطة
	%	14	28	34	14	10				
7.تتم مناقشة الخطة التطويرية للمدرسة مع المعلمات.	ك	8	17	15	6	4	3,38	1,14	8	متوسطة
	%	16	34	30	12	8				
8.تشترك معلمات المدرسة في ممارسة السلطة وتحمل المسؤولية.	ك	6	24	9	6	5	3,40	1,16	7	كبيرة
	%	12	48	18	12	10				
9.تهدف اجتماعات الهيئة المدرسية إلى تحقيق نتاجات تربوية.	ك	14	19	9	3	5	3,68	1,23	4	كبيرة
	%	28	38	18	6	10				
10.تلتزم جميع المعلمات بتحقيق الشعارات التي تتبناها المدرسة.	ك	13	15	14	3	5	3,56	1,23	5	كبيرة
	%	26	30	28	6	10				

يتضح من جدول مجال الرؤية المشتركة السابق ما يلي:

- يتراوح مدى المتوسطات من 4,02 حققته العبارة رقم (2) في حين بلغ أقل المتوسطات 3,22 للعبارة رقم (6) مما يعنى أن ممارسة مجالات الرؤية المشتركة يمتد من درجة كبيرة وحتى متوسطة.

- حققت البنود رقم (2) و (4) و (1) و (9) و(10) و (3) و (8) تنازلياً درجة ممارسة كبيرة من قبل معلمات مدارس الدمج الابتدائية، ويليها البنود رقم (7) و (5) و (6) والتي كانت تطبق بدرجة متوسطة.

جدول (13) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لبنود مجال تعلم الفريق

رقم العبارة		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
1.تتبادل المعلمات الزيارات الصفية.	ك	12	23	9	3	3	3,67	1,07	5	كبيرة
	%	24	46	18	6	6				
2.تسود روح الفريق والعلاقات التشاركية المنتجة بين المعلمات في المدرسة.	ك	14	18	14	3	1	3,82	,983	3	كبيرة
	%	28	36	28	6	2				
3.تلتقي المعلمات بشكل دوري لتبادل الخبرات والتجارب التربوية.	ك	10	18	12	8	2	3,52	1,11	8	كبيرة
	%	20	36	24	16	4				
4.تحول المعلمات الأخطاء إلى فرص تعلم للجميع.	ك	10	21	13	4	2	3,66	1,02	6	كبيرة
	%	20	42	26	8	4				
5.تعرف المعلمات ساعات التدريب والتعلم التي سيتلقينها سنويا.	ك	5	14	10	14	7	2,92	1,24	9	متوسطة
	%	10	28	20	28	14				
6.تتقبل المعلمات حالات النشاط غير العادي في المدرسة.	ك	7	19	18	5	1	3,52	,931	7	كبيرة
	%	14	39	36	10	2				
7.تستخدم المعلمات طرقا مختلفة لتشجيع التواصل فيما بينهن.	ك	15	18	9	7	1	3,78	1,09	4	كبيرة
	%	30	36	18	14	2				
8.تنتشر روح الثقة بين المعلمات.	ك	15	20	11	3	1	3,90	,974	2	كبيرة
	%	30	40	22	6	2				
9.تقدم المعلمات العون والدعم لبعضهن البعض.	ك	19	18	11	1	1	4,06	,934	1	كبيرة
	%	38	36	22	2	2				

من استعراض الجدول السابق يمكن رصد التالي:

- أعلى متوسط كان للعبارة رقم (9) حيث بلغ 4,06 أما أقل متوسط فقد حققت العبارة رقم (5) وبلغ 2,92.
- أن جميع بنود المجال تمارس بصورة كبيرة من قبل المعلمات باستثناء البند رقم (5) الذي كان يمارس بصورة متوسطة من قبل العينة.
- يمكن ترتيب بنود المجال من حيث الممارسة تنازلياً على النحو التالي: (9)، (8)، (2)، (7)، (1)، (4)، (6)، (3)، (5).

جدول (14) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لبنود مجال التفكير النظمي

رقم العبارة		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	رجة الممارس
1.تعد المعلمات كل سلوك تربوي ناتجاً عن شبكة من العوامل.	ك	7	26	15	2	–	3,76	,743	6	كبيرة
	%	14	52	30	4	–				
2.تنظر المعلمات إلى المدرسة بأنها أكبر من مجموع أفرادها ومكوناتها.	ك	6	22	17	3	2	3,54	,930	10	كبيرة
	%	12	44	34	6	4				
3.تعد المعلمات المشكلات المدرسية أعراضا لظروف متنوعة.	ك	6	26	12	5	1	3,62	,901	8	كبيرة
	%	12	52	24	10	2				
4.تعتبر المعلمات أن لكل منهن دورا مهما بالدرجة نفسها في تعلم الطالبات.	ك	14	25	9	1	1	4,00	,857	1	كبيرة
	%	28	50	18	2	2				
5.تنظر المعلمات إلى الأحداث غير المتوقعة على أنها فرص للتعلم..	ك	7	24	14	4	1	3,64	,898	7	كبيرة
	%	14	48	28	8	2				
6.تراجع المعلمات تأثير ممارساتهن على أداء الطالبات باستمرار.	ك	11	26	10	1	2	3,86	,926	5	كبيرة
	%	22	52	20	2	4				
7.تتمتع المعلمات بمهارات جمع البيانات.	ك	9	14	21	5	1	3,50	,974	11	كبيرة
	%	18	28	42	10	2				

رقم العبارة		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	رجة الممارس
8.يتم الاطلاع على البيئة الخارجيـــة لإدخـــال الجديد إلى المدرسة.	ك	10	19	15	4	2	3,62	1,02	9	كبيرة
	%	20	38	30	8	4				
9.تشـعر المعلمـات بـأنهن قائدات تربويات في العملية التعليمية كل في موقعه.	ك	17	17	12	2	2	3,90	1,05	4	كبيرة
	%	34	34	24	4	4				
10.تعد المعلمات المدرسة جزءا من نظام أكبر هو المجتمع.	ك	17	21	9	1	2	4,00	,989	2	كبيرة
	%	34	42	18	2	4				
11.تدرك المعلمات أهمية الإطـــار الفكـــري والقيمـــي للطالبـــات لإحـــداث التغييـــر المطلوب.	ك	12	25	11	1	1	3,92	,853	3	كبيرة
	%	24	50	22	2	2				
12.يمكـــن إدارة ضـــغوط العمـــل والاســـتفادة منهـــا فـــي تعزيـــز التعلم.	ك	4	22	18	2	4	3,40	,989	13	كبيرة
	%	8	44	36	4	8				
13.يـتم تعزيـز المعلمـات لإبـــــــداعهن أو تقديمهن لحل مبتكر لمشكلة مدرسية.	ك	2	19	13	10	6	3,02	1,15	14	متوسطة
	%	4	38	26	20	12				
14.تطـــور المعلمـــات مقـدراتهن للتعامـل بنجاح مع الظروف الإدارية المتغيرة.	ك	9	20	12	5	14	3,50	1,14	12	كبيرة
	%	18	40	24	10	8				

من استعراض الجدول السابق يُلاحظ ما يلي:

- أن مدى متوسطات المجال يتراوح من 4,00 للبند رقم (4) وينتهي عند3,02 للبند رقم (13).
- أن جميع بنود المجال حققت درجة كبيرة من الممارسة من قبل العينة ما عدا البند رقم (13) الذي كان يقع في مجال الدرجة المتوسطة من حيث الممارسة.
- عند ترتيب درجة التطبيق لعبارات المجال تنازلياً فإنها تكون على النحو التالي: (4)، (10)، (11)، (9)، (6)، (1)، (5)، (3)، (8)، (2)، (7)، (14)، (12)، واخيراً (13).

كما يمكن استخلاص النتائج التالية من تتبع درجة ممارسة مجالات المنظمة المتعلمة:

- أعلى متوسط حسابي في المقياس ككل كان البند رقم (3) في مجال التمكن الشخصي حيث كان 4,22 في حين حقق البند رقم (5) في مجال تعلم الفريق اقل متوسط حسابي وكان 2,92
- مدى ممارسة بنود مجالات المنظمة المتعلمة كمقياس كلي يمتد من درجة الممارسة الكبيرة جداً وحتى المتوسطة.

نتائج التساؤل الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مجالات المنظمة المتعلمة (التمكن الشخصي، والنماذج العقلية، والرؤية المشتركة، وتعلم الفريق، والتفكير النظمي، والدرجة الكلية)؟ في مدارس الدمج الابتدائية الملحق بها فصول لذوي التحديات السمعية تُعزى لنوع التخصص (تربية خاصة/ تخصص آخر)؟

وللتحقق من التساؤل تم استخدام اختبار (ت) test t لدراسة الفروق بين متوسطات درجات عينه المعلمات في تخصص التربية الخاصة و عينة المعلمات من تخصصات أخرى في مدارس الدمج الابتدائية في درجة ممارسة مجالات المنظمة المتعلمة. والجدول (15) يوضح النتائج:

جدول (15) **نتائج اختبار (ت) للفروق بين عينة معلمات التربية الخاصة وعينة المعلمات من تخصصات أخرى في درجة ممارسة مجالات المنظمة المتعلمة**

المتغير	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التمكن الشخصي	التربية الخاصة	27	26,925	4,419	-,112	,911 غير داله
	تخصص آخر	23	27,087	5,720		
النماذج العقلية	التربية الخاصة	27	38,925	6,213	-,143	,887 غير داله
	تخصص آخر	23	39,260	10,167		
الرؤية المشتركة	التربية الخاصة	27	33,963	8,649	-1,584	,120 غير داله
	تخصص آخر	23	38,078	9,755		
تعلم الفريق	التربية الخاصة	27	32,814	6,232	-,125	,901 غير داله
	تخصص آخر	23	33,087	9,039		
التفكير النظمي	التربية الخاصة	27	52,111	7,958	,618	,539 غير داله
	تخصص آخر	23	50,304	12,520		
الدرجة الكلية	التربية الخاصة	27	184,740	27,499	-,301	,764 غير داله
	تخصص آخر	23	187,826	44,133		

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات عينة معلمات التربية الخاصة وعينة المعلمات من تخصصات أخرى في درجة ممارسة مجال التمكن الشخصي.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات عينة معلمات التربية الخاصة و عينة المعلمات من تخصصات أخرى في درجة ممارسة مجال النماذج العقلية.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات عينة معلمات التربية الخاصة و عينة المعلمات من تخصصات أخرى في درجة ممارسة مجال الرؤية الشخصية.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات عينة معلمات التربية الخاصة و عينة المعلمات من تخصصات أخرى في درجة ممارسة مجال فريق العمل.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات عينة معلمات التربية الخاصة و عينة المعلمات من تخصصات أخرى في درجة ممارسة مجال التفكير النظمي.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات عينة معلمات التربية الخاصة و عينة المعلمات من تخصصات أخرى في درجة ممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كدرجة كلية.

يتضح من النتائج السابقة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات عينة معلمات التربية الخاصة و عينة المعلمات من تخصصات أخرى في أي مجال من مجالات المنظمة المتعلمة وللمقياس ككل(هل العبارة صحيحة) تعزى لمتغير التخصص ويمكن تفسير ذلك كما يلي:

- أن النظام التعليمي في مدارس الدمج يستخدم نفس المنهجية ويطبق نفس الأنظمة على جميع المعلمات بمختلف التخصصات.
- أن النمو المهني وحرص المعلمات على تحديث المعرفة لديهن أمرا مطلوبا عاما لدى جميع المعلمات وليس محصورا بتخصص معين.
- كون الدراسة طبقت في مدينة الرياض فإن معظم المعلمات خرجن من نفس البيئة الاجتماعية، كما يمكن لعامل المجاراة والخوف الخروج عن الشائع تأثيرا في وجود نمط معين من النماذج العقلية بغض النظر عن نوع التخصص.
- عدم انتشار مفهوم الرؤية في مدارس التعليم العام وإن وجدت الرؤية فإنها تكون باشتراك من جميع الأطراف دون تحديد فئة أو تخصص.

- كون النظام التعليمي في المملكة في المدارس الابتدائية هو نظام التقييم الذي يتطلب مراجعة مستمرة لمستويات الطالبات سواء من قبل الهيئة الإدارية أو رائدات الفصول وبالتالي سيكون هناك عمل ورؤية مشتركة.
- أن خبرة المعلمات في مجالات المنظمة المتعلمة مشتركة كون هذا المفهوم حديث وكونه تابع للمجال الإداري أيضا وبالتالي لايكون للتخصص تأثيرا واضحا.
- كان من المتوقع ظهور فروق ذات دلالة تعزى لمتغير التخصص لصالح معلمات التربية الخاصة نتيجة طريقة الإعداد في برامج التربية الخاصة إذ يركز على العمل كفريق متعدد التخصصات. لكن ظهور عكس ذلك قد يكون نتيجة لتطور العمل المدرسي ودخول مفاهيم تربوية جديدة إلى النظام التعليمي التي تدعم التعاون من قبل المعلمات والانفتاح على نقل الخبرات.

نتائج التساؤل الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مجالات المنظمة المتعلمة (التمكن الشخصي، والنماذج العقلية، والرؤية المشتركة، وتعلم الفريق، والتفكير النظمي، والدرجة الكلية)؟ في مدارس الدمج الابتدائية الملحق بها فصول لذوي التحديات السمعية تُعزى لمتغير الخبرة؟

وللإجابة على التساؤل تم استخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA one way لدراسة اختلاف متوسطات مجالات المنظمة المتعلمة وفقاً لاختلاف عدد سنوات الخبرة لعينة المعلمات في مدارس الدمج الابتدائية. والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (16) **نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA one way للفروق في درجة ممارسة مجالات المنظمة المتعلمة تبعاً لاختلاف الخبرة**

المتغير	الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التمكن الشخصي	من 1 إلى أقل من 6سنوات	11	25,909	3,448	بين المجموعات	18,438	2	9,219	0,358	0,701 غير داله
	من 6- 10 سنوات	11	27,636	5,766	داخل المجموعات	1,209,562	47	25,735		
	أكثر من 10 سنوات	28	27,178	5,298						
النماذج العقليا	من 1 إلى أقل من 6سنوات	11	36,818	8,886	بين المجموعات	72,148	2	36,074	0,529	0,593 غير داله
	من 6- 10	11	39,727	6,958	داخل المجموعات	1,207,532	47	68,254		

المتغير	الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	سنوات									
	أكثر من 10 سنوات	28	39,714	8,462						
الرؤية المشتركة	من 1 إلى أقل من 6سنوات	11	37,454	9,801	بين المجموعات	35,887	2	17,943	0,200	0,819 غير داله
	من 6– 10 سنوات	11	35,454	6,653	داخل المجموعات	4,214,133	47	89,662		
	أكثر من 10 سنوات	28	35,392	10,202						
تعلم الفريق	من 1 إلى أقل من 6سنوات	11	28,454	8,629	بين المجموعات	335,690	2	167,854	3,190	0,050 داله
	من 6– 10 سنوات	11	32,363	5,104	داخل المجموعات	2,473,130	47	52,620		
	أكثر من 10 سنوات	28	34,928	7,373						
تفكير النظمي	من 1 إلى أقل من 6سنوات	11	47,545	11,724	بين المجموعات	204,129	2	102,064	0,973	0,386 غير داله
	من 6– 10 سنوات	11	51,636	7,365	داخل المجموعات	4,931,951	47	104,935		
	أكثر من 10 سنوات	28	52,607	10,566						
الدرجة الكلية	من 1 إلى أقل من 6سنوات	11	167,181	38,459	بين المجموعات	1457,340	2	737,670	,567	,571 غير داله
	من 6– 10 سنوات	11	186,818	25,360	داخل المجموعات	61155 ,380	47			
	أكثر من 10 سنوات	28	189,821	38,457						

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مجالات المنظمة المتعلمة في بعد التمكن الشخصي في مدارس الدمج الابتدائية الملحق بها فصول لذوي التحديات السمعية تُعزى لمتغير الخبرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مجالات المنظمة المتعلمة في بعد النماذج العقلية في مدارس الدمج الابتدائية الملحق بها فصول لذوي التحديات السمعية تُعزى لمتغير الخبرة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مجالات المنظمة المتعلمة في بعد الرؤية المشتركة في مدارس الدمج الابتدائية الملحق بها فصول لذوي التحديات السمعية تُعزى لمتغير الخبرة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 05, بين المجموعتين الأولى من 1-6 سنوات والثالثة أكثر من 10 سنوات في مجال تعلم الفريق لصالح المجموعة الثالثة بينما لا توجد فروق بين المجموعة الأولى والثانية والثانية والثالثة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مجالات المنظمة المتعلمة في بعد التفكير النظمي في مدارس الدمج الابتدائية الملحق بها فصول لذوي التحديات السمعية تُعزى لمتغير الخبرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية لممارسة مجالات المنظمة في مدارس الدمج الابتدائية الملحق بها فصول لذوي التحديات السمعية تُعزى لمتغير الخبرة.

وفي ضوء ما سبق يتبين أنه لم تظهر النتائج فروقا تعزى لمتغير الخبرة في مجلات المنظمة المتعلمة التالية(التمكن الشخصي، النماذج العقلية، الرؤية المشتركة، فريق العمل، التفكير النظمي) وعلى المقياس كدرجة كلية ويمكن تفسير ذلك بكون الممارسات عامة ويمكن ملاحظتها من قبل جميع المعلمات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبابنة(2007) ومع دراسة أبو خضير (2007) إذ أظهرت نتائج الدراستين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في جميع مجلات المنظمة المتعلمة وعلى المقياس كدرجة كلية.

ماعدا مجال تعلم الفريق إذ أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 05, بين المجموعتين الأولى من 1-6 سنوات والثالثة أكثر من 10 سنوات في مجال تعلم الفريق لصالح المجموعة الثالثة ويمكن يفسر ذلك بكون المعلمات الأكثر خبرة يتمكن بصورة أكبر تكوين علاقات فيما بينهن بصورة أكبر وبالتالي تبادل الخبرات والتواصل بشكل أكبر، أن عملية التعلم تكون أكبر من خلال طول فترة الممارسة مما يجعلهن أكثر تعاونا ومساعدة للمعلمات الأخريات، كما أن الخبرة تمكنهن من التعلم من الأخطاء وتحويلها لفرص تعلم جديدة. وجاءت هذه النتيجة مختلفة مع دراستي عبابنة(2007) وأبو خضير (2007) إذ أظهرت نتائج الدراستين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في مجال تعلم الفريق.

التوصيات:

1. أن تتبني وزارة التربية والتعليم نماذج مقترحة للمنظمة المتعلمة وتطبيقها على المدارس.
2. أن يعمل القائمين على التربية والتعليم على نشر مفهوم وممارسات المدرسة المتعلمة بين المعلمات والعاملات في المدارس.
3. أن تعمل مديرات المدارس على توفير ظروف مدرسية تساعد على تنمية تعلم الفريق بين المعلمات مثل تحديد وقت تلتقي فيه المعلمات لتبادل الخبرات والتجارب التربوية ، وتبادل الزيارات الصفية.

المقترحات:

1. إجراء دراسة مشابهه باستخدام ضوابط أخرى للمنظمة المتعلمة .
2. إجراء دراسة تستهدف تحديد العلاقة بين درجة ممارسة المعلمات لمجالات المنظمة المتعلمة ومتغيرات أخرى مثل المؤهل العملي، الجنس.
3. إجراء دراسات لتحديد درجة ممارسة مجالات المنظمة المتعلمة في مراحل دراسية أخرى.
4. إجراء دراسات لتحديد درجة ممارسة مجالات المنظمة المتعلمة على فئات أخرى من العاملية مثل (المديرات، الإداريات).

المراجع:

أبو العلاء، أماني. (٢٠٠٨). معوقات الدمج التي تواجه معلمات رياض الأطفال عند تدريس الاطفال غير العاديين (تخُّلف عقلي بسيط) من وجهة نظر المشرفات والمديرات والمعلمات. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة، السعودية.

أبو خضير، إيمان سعود. (2007). التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة: اتجاهات حديثة لتطوير منظمات القرن 21. الرياض: دار المؤيد.

أبو قاعود، غازي رسمي؛ الربايعة، فاطمة علي. (2013م). دور عوامل النجاح الحرجة CSFs في تحقيق التميز التنظيمي في شركات الأعمال: دراسة ميدانية على شركات الأدوية الأردنية من وجهة نظر الإدارة العليا، مجلة جامعة الملك سعود (العلوم الإدارية)، مج 25، ع 1، ص ص 1 – 38.

الجردي، فراس محمد. (2012م). التمكين النفسي: مدخل نظري. المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، مصر، ع 3، (2012)، ص ص 747 – 768.

الحواجره، كامل محمد. (2011م). مفهوم المنظمة المتعلمة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة، المجلة الاردنية في إدارة الأعمال، مج 6، ع 2.

الخشرمي، سحر أحمد. (٢٠١٠). دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، ٣٤ (١)، ٤٠٣-٤٢٧.

الخطيب، جمال . (2008). التربية الخاصة المعاصرة قضايا وتوجهات. عمان: دار وائل.

الديحاني، سلطان غالب. (2015م). أبعاد المنظمة المتعلمة والقيادة التحويلية والعلاقة بينهما لدى القيادات الجامعية في جامعة الكويت، المجلة التربوية، الكويت، مج29، ع116، 15 – 102.

الرشودي، محمد. (2009م). المنظمة المتعلمة. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الرفاعي، محمد نايف. (2013م). مستوى تطبيق المنظمة المتعلمة و معوقاتها كما يراها العاملون في المؤسسات العامة الأردنية في محافظة اربد، المجلة الاردنية في إدارة الأعمال، مج 9، ع 1

رمضان، عصام جابر. (2014م). مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر العاملين فيها، مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية، فلسطين، مج28، ع10، صص(2373 – 2410).

سيسالم، كمال سالم. (2001). الدمج في فصول ومدارس التعليم العام. العين: دار الكتاب الجامعي.

شقير، زينب محمود. (2005). خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة: الدمج الشامل-التدخل المبكر-التأهيل المتكامل. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية. ط3.

الشلقان، عادل احمد محمد. (2012م). دور المنظمة المتعلمة في الالتزام الوظيفي: دراسة مسحيه على موظفي البنك السعودي للتسليف والادخار في مدينة الرياض، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، مج 8، ع 1.

الشهري، سلمان بن ظافر. (2002). ذوو الصعوبات السمعية وكيفية ربطهم بالمجتمع. الرياض: دار طويق للنشر.

صقر هدى. (2002م). المنظمة المتعلمة في عصر تكنولوجيا المعلومات، المؤتمر العلمي لسابع والعشرون للإحصاء وتطبيقات علوم الحاسب والاستثمار في مجالات وتقنيات الإدارة الحديثة، القاهرة، ابريل.

الطروانة، ردينة خضر إبراهيم. (٢٠٢٠). اتجاهات معلمات رياض الأطفال قبل الخدمة نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الروضة. مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث (١)٦، ٣٠٠-٣٢٠.

الطويل، هاني وعبابنة، صالح أحمد. (2009). المدرسة المتعلمة مدرسة المستقبل. الأردن: دار وائل.

عبابنة، صالح أحمد أمين. (2007). المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة : الواقع والتطلعات. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عبد الوهاب، ياسر. (2012م). أثر التمكين الإداري على الولاء التنظيمي: دراسة حالة بنك مصر المركز الرئيس. مجلة البحوث والدراسات العربية، مصر، ع 56، ص ص 175 – 222.

العجمي، حمد. (٢٠١٣). اتجاهات مديري ومعلمي مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة ومدارس التعليم العام نحو الدمج التربوي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، المجلة التربوية، العدد 105 (الجزء الأول)، مجلد 27، ص ص 47-96

العياصره، معن، والحارثي، خلود. (2015م). درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (11)، العدد (1)، 31-43.

الغامدي، علي صالح. (2009). فاعلية خدمات التدخل المبكر للأطفال التوحديين من وجهة نظر أولياء الأمور والعاملين بالمؤسسات الحكومية والخاصة بالمدينة المنورة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

محمد، محمد درويش. (2012م): الدمج الواقع والمأمول "دراسة تحليلية ، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة ، العد الأول ، يناير.

الموسى، ناصر علي. السرطاوي، زيدان أحمد. والعبدالجبار، عبدالعزيز محمد. والبتال، زيد محمد. والحسين، عبدالله سعد. (٢٠٠٦). الدراسة الوطنية لتقييم تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مدارس التعليم العام. وزارة التربية و التعليم، وكالة التخطيط و التطوير.

النعمة، عادل ذاكر؛ سليمان، آمال سرحان سليمان. (2012م). دور تمكين العاملين في دعم أهداف التحسين المستمر: دراسة ميدانية في الشركة العامة لصناعة الأدوية و المستلزمات الطبية في نينوي، تنمية الرافدين، العراق، مج 34، ع 108، ص ص 165 – 187.

نوفل، نهلة محمد لطفي. (2016م). موقف تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة عند سينج برياض الأطفال بمصر، مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، جامعة الحدود الشمالية، مج1، ع2، ص ص 31 – 60

هاني، جهاد صياح. (2007م). أساسيات بناء المنظمة المتعلمة في الشركات الصناعية الأردنية: دراسة ميدانية على شركات صناعة البرمجيات في الأردن، المجلة الاردنية في إدارة الأعمال، مجلد3، (العدد 4).

وزارة التعليم. (٢٠٢٣). حقوق ذوي الإعاقة. مسترجع من:
https: //www. my. gov. sa/wps/portal/ snp/careaboutyou/ Rights Of People With Disabilities/!ut/p/z1/jdBNb4JAEAbgX8OVmQXBbW9Lm2pQsq74QffSrA1dSYA1y1b-vha9VW3nNpPnTd4MSChAtupYaeUq06r6vL_L- 5
وزارة التعليم. (١٤٤٣). المساواة في التعليم للطلاب ذوي الإعاقة. مسترجع من https: //www. moe. gov. sa/ar/education/generaleducation/Pages/PeopleWithSpecialNeeds. aspx
Agbenyega، J. S. ، & Klibthong، S. (2014). Assessing Thai early childhood teachers' knowledge of inclusive education. International Journal of Inclusive Education، 18(12)، 1247-1261. doi: 10. 1080/13603116. 2014. 886306
Alharbi، A. ، & Madhesh، A. (2018). Inclusive education and policy in Saudi Arabia. International Journal of Education Research and Reviews، 6(1)، 946-956. Retrieved from http: //internationalscholarsjournals. org/download. php?id=285094428401152048. pdf&type=appli cation/pdf&op=1
AlMahdi، O. ، & Bukamal، H. (2019). Pre-service teachers' attitudes toward inclusive education during their studies in Bahrain Teachers College. SAGE Open، 9(3)، 2158244019865772.
AlWadaani، N. (2019). Exclusion Inside of Inclusion: The Experiences and Perceptions of Eight Saudi Early Childhood Education Teachers of the Inclusion of Children With SEN (Doctoral dissertation، University of Sheffield).
Begeny، J. C. ، & Martens، B. K. (2007). Inclusionary education in Italy: A literature review and call for more empirical research. Remedial and special education، 28(2)، 80-94.
Beghin، H. (2021). The Benefits of Inclusion for Students on the Autism Spectrum. BU Journal of Graduate Studies in Education، 13(2)، 12-16.
Gordon، A. M. ، & Browne، K. W. (2011). Beginnings and beyond: Foundations in early childhood education.
Hassanein، E. E. ، Alshaboul، Y. M. ، & Ibrahim، S. (2021). The impact of teacher preparation on preservice teachers' attitudes toward inclusive education in Qatar. Heliyon، 7(9).
Hicks-Monroe، S. L. (2011). A Review of Research on the Educational Benefits of the Inclusive Model of Education for Special Education Students. Journal of the American Academy of Special Education Professionals، 61، 69.
Ismailos، L. ، Gallagher، T. ، Bennett، S. ، & Li، X. (2022). Pre-service and in-service teachers' attitudes and self-efficacy beliefs with regards to inclusive education. International Journal of Inclusive Education، 26(2)، 175-191.
Katz، J. ، & Mirenda، P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Educational benefits. International Journal of Special Education، 17، 14-25.
Kelly A. Phipps، . (2012); Spirituality and Strategic Leadership: The Influence of Spiritual Beliefs on Strategic Decision Making، Springer Science+Business Media B. V، Bus Ethics (2012) 106: 177–189
Okech، J. B. ، Yuwono، I. ، & Abdu، W. J. (2021). Implementation of Inclusive Education Practices for Children with Disabilities and Other Special Needs in Uganda. Journal of Education and E-learning research، 8(1)، 97-102.

Patricia D. (2010);VIEWPOINTS Planning Strategically، American Journal of Pharmaceutical Education2010; 74 (1) Article 2.

Scanlon، G. ، Radeva، S. ، McKenna، G. ، & Maguire، C. (2023). Together from kindergarten: exploring quality to inform inclusion in early childhood settings in Bulgaria. European Early Childhood Education Research Journal، 31(4)، 544-561.