



الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق

المعهد العالي للتنمية الإدارية

قسم الريادة والإبداع والاستراتيجيات

مشروع بحث ماجستير بعنوان:

**أثر التعلم التنظيمي على تنمية التفكير الناقد للطلبة
دراسة ميدانية على مدرسي التعليم الأساسي في مديرية
تربية درعا**

**The Effect of Organizational Learning on Developing
Students Critical Thinking
Field study on the Teachers of the Primary Education of Dora's
Education Directorate**

بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في الإدارة الاستراتيجية

إعداد الباحثة:

غفران جهاد قناه

إشراف الدكتور:

همام خونده

أ.م السلوك التنظيمي في المعهد العالي للتنمية الإدارية - جامعة دمشق

2024م

قرار لجنة الحكم

اسم الباحثة: غفران جهاد قناه

عنوان الرسالة: "أثر التعلم التنظيمي على تنمية التفكير الناقد للطلبة دراسة ميدانية على مدرسي التعليم الأساسي في مديرية تربية درعا".

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير الأكاديمي في الإدارة الاستراتيجية من المعهد العالي للتنمية الإدارية - جامعة دمشق.

لجنة المناقشة والحكم

الاسم	التخصص	الصفة	التوقيع
د. همام حمزة	العلم التنظيمي	عضواً مشرفاً	
د. سمير حسان	تنمية الموارد البشرية	عضواً	
د. منة ماري	إدارة العمليات	عضواً	

تاريخ المناقشة: في تمام الساعة ١٠:٠٠ من يوم ٢٠/١٢/٢٠٢٤م في مبنى المعهد العالي للتنمية الإدارية.

الإقرار

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات لنيل درجة الماجستير في الإدارة الاستراتيجية في قسم
الريادة والإبداع والاستراتيجيات بالمعهد العالي للتنمية الإدارية.

الباحثة

غفران جهاد قناه

This thesis was submitted in fulfillment of the requirements for obtaining a master's degree in strategic management in the Department of Leadership, Creativity and Strategies at the Higher Institute for Development and Management.

The researcher

Ghofran Jihad kanah

تصريح

أُقرّ بأن هذا البحث بعنوان: (أثر التعلم التنظيمي على تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة: دراسة ميدانية على مدرّسي التعليم الأساسي في مديرية تربية درعا) لم يسبق قبوله لنيل أي درجة علمية، كما أنه غير مقدّم حاليًا للحصول على أي درجة أخرى.

التاريخ: / / 2024م

الباحثة

غفران جهاد قناه

A permit

I declare that this research (The impact of organizational learning on developing students' critical thinking - a field study on basic education teachers in the Daraa Education Directorate) has not previously been accepted to obtain any certificate, nor is it currently submitted to obtain another certificate.

Date: / / 2024 AD

The researcher

Ghofran Jihad kanah

شهادة

نشهد بأن العمل الموصوف في هذه الرسالة هو نتيجة بحث علمي قامت به الباحثة/ غفران
جهد قناه تحت إشراف الدكتور/ همام خونده في قسم الريادة والإبداع والاستراتيجيات بالمعهد
العالي للتنمية الإدارية وأي رجوع إلى بحث آخر في هذا الموضوع موثق في النص.

التاريخ: / / 2024م

المشرف

الباحثة

الدكتور: همام خونده

غفران جهد قناه

certificate

We certify that the work described in this thesis is the result of scientific research carried out by researcher Ghofran Jihad kanat under the supervision of Dr. Hammam Khundeh in the Department of Leadership, Creativity and Strategies at the Higher Institute for Development and Administration, and any reference to other research on this topic is documented in the text.

Date: / / 2024 AD

The researcher

The supervisor

Ghofran jihad kanah

Dr homam khundeh

هَدَاة

إلى الرَّجُلِ الَّذِي أودَعَ حَبِيبَاتُهُ كُلَّهَا لِأَجْلِنَا، وأورثَنَا قُرَابَةَ الْأَرْضِ رِضًا، ولم يَبْخَسْ عَلَيْنَا نَاقَةً وَلَا جَمْلًا..... "أبي"

المرأة التي كُنَّتْ غُبَارَ التَّعَبِ عَنْ أَكْتَانِنَا بِقُبْلَةٍ، ومَهَّدَتِ الطَّرِيقَ بِكَفَّيْنِ مَبْسُوطَتَيْنِ لِلسَّمَاءِ، وسَهَرِ حِينَ لَيْلِنَا.....أُمِّي

إلى رفيقِ الدربِ وشريكِ العمر..

إلى زوجي الغالي، الذي شاركته الطموح والخطى، وسهرت معه الليالي ترقباً لهذه اللحظة. أهدي إليك هذا النجاح الذي هو نجاحي الأكبر، فخورة بالرجل الذي أنت عليه، وبإصرارك الذي لا يلين. مبارك لك الماجستير يا حبيبي، وسندي، وفرحة أيامي

تَفَاحَاتُ عُمُرِي، وَسَكَكُرُ الْبَيْتِ الَّذِي أَلْفَتِ، خُيُوطُ الشَّمْسِ الْأُولَى، وَالرُّكْنُ الَّذِي لَا يَخِيبُ...أُخُوتِي....
نور، وجدان، حنان، صفاء، نسرين.

وحيدُنَا، وظلُّ أَبِي، وَعِنَايَةُ أُمِّي، وَحُبُّ عَيْنِي.... أَخِي مُحَمَّد

إلى حبيبيَّ عُمُرِي، وفلذتي قلبي وكبدي، الحبَّ الأبديَّ الذي أرجو من الله أن يبقيه لي عُمراً وُدُّخراً، ومصدرَ قوتي وفرحي في هذه الحياة...
إلى ابنيَّ الغاليين: محمد وصادق.

أهديكما ثمرة هذا الجهد، وأسأل الله أن يحفظكما، ويبارك فيكما، ويجعلكما قرّة عينٍ لي في الدنيا والآخرة.

إلأى نجمتينا المدلتين وجماليات قلبي وقلب أمهم الغالية (ليا ونايا) وعصافير العائلة (منى وعبودي وملاك) أهديكم الكثير من القبلات وأشارككم فرحتي بهذه الرسالة

إلى الَّذِي أغْنَانَا بِعِلْمِهِ وَزَانَ قَوَافِي مَعْرِفَتِنَا، لم يَبْخَلْ عَلَيْنَا بِمِثْقَالِ ذَرَّةٍ مِنْ جَوَابِ لَشَقِّ تَمَرَةٍ مِنْ سؤَال....
الدكتور: هُمام خوندّة.

الرَّجَالُ الَّذِينَ أَصَابُوا بِحُنُوءِهِمْ قَلْبِي، فَكَانَ الْعَضْدُ الْمَشْدُودَ دَائِماً، وَالْيَدُ الَّتِي لَا تَرْتَحِي.... أعمامي.

إلى الَّذِينَ تَرَكَوا قُلُوبَهُمْ مُشْرَعَةً فِي كُلِّ الْأَيَّامِ، وَكَانُوا بِإِذْخِينِ فِي الْحَنَانِ.. شَقَائِقُ وَرْدَةٍ أَحَبَّهَا، وَأَحَبُّهُمْ.... أخوالي.

الْبَرَكَهَ فِي حَيَاتِنَا، الَّتِي غَابَتْ عَنْ عَيْنِي وَبَقِيَتْ فِي قَلْبِي حَاضِرَةً، فِي ضِيَاةِ اللَّهِ وَرَحْمَتِهِ.... جدتي.

فهرس المحتويات

1	الملخص.....
3	الفصل الأول.....
3	الإطار العام للبحث.....
4	أولاً: المقدمة:.....
5	ثانياً: - الدراسات السابقة:.....
5	1_الدراسات العربية:.....
13	ب- الدراسات الأجنبية:.....
16	موقع الدراسة من الدراسات السابقة:.....
17	ثالثاً: مشكلة البحث:.....
19	خامساً: أهداف البحث:.....
20	سادساً: متغيرات البحث:.....
21	سابعاً: فرضيات البحث:.....
21	ثامناً: منهجية البحث:.....
22	تاسعاً: حدود البحث:.....
22	عاشراً: مصطلحات الدراسة:.....
22	الحادي عشر: مجتمع عينة الدراسة:.....
23	الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة.....
24	المبحث الأول.....
24	التعلم التنظيمي.....
25	أولاً: مفهوم التعلم التنظيمي:.....

27	ثانياً: أهمية التعلم التنظيمي:
29	ثالثاً: خطوات التعلم التنظيمي:
32	رابعاً: أنماط التعلم التنظيمي:
37	متطلبات الربط بين التعلم الفردي والتنظيمي:
38	خامساً: أنواع التعلم التنظيمي:
40	سادساً: فوائد التعلم التنظيمي:
41	سابعاً: خصائص التعلم التنظيمي:
42	ثامناً: نماذج التعلم التنظيمي:
47	تاسعاً: نظريات التعلم التنظيمي:
50	عاشراً: المؤسسة المتعلمة:
51	<u>الفرق بين التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة:</u>
55	مفهوم الذاكرة التنظيمية:
58	خصائص الذاكرة التنظيمية:
59	علاقة التعلم التنظيمي بالذاكرة التنظيمية:
60	علاقة التعلم التنظيمي بالمعرفة التنظيمية:
63	المبحث الثاني.....
63	التفكير الناقد CRITICAL THINKIN
63	أولاً: - مفهوم التفكير الناقد:
65	ثانياً: - أهمية التفكير الناقد:
67	ثالثاً: مراحل التفكير الناقد:
70	رابعاً: معايير التفكير الناقد:
73	خامساً: النظريات المفسرة للتفكير الناقد:

80	سادسا: تنمية مهارات التفكير الناقد وأهميتها:
82	سابعا: متطلبات التفكير الناقد وأدواته:
83	<u>خطوات تنمية التفكير الناقد:</u>
85	خلاصة حول التفكير الناقد:
86	العلاقة بين التعلم التنظيمي وتنمية التفكير الناقد:
89	الفصل الثالث: الإطار العملي للدراسة
90	الدراسة الميدانية
90	مجتمع الدراسة:
90	أدوات التحليل الإحصائية:
91	اختبار صدق وثبات أداة الدراسة (الاستبانة)
99	الدراسة الوصفية:
115	اختبار الفرضيات
124	النتائج والتوصيات
129	المراجع:

فهرس الجداول

جدول (1) خصائص التعلم التنظيمي	41
جدول (2) يوضح الفرق بين التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة	53
الجدول رقم (3) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور التعلم التنظيمي	92
الجدول رقم (4) معاملات ارتباط بيرسون لمحور تنمية التفكير الناقد للطلبة	95
الجدول رقم (5) نتائج اختبار ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة	98
الجدول رقم (6) توزيع أفراد العينة نوع المدرسة	99
الجدول رقم (7) توزيع أفراد العينة حسب النوع	100
الجدول رقم (8) توزيع أفراد العينة حسب الدرجة العلمية	101
الجدول رقم (9) توزيع أفراد العينة حسب عدد سنوات الخبرة	102
الجدول رقم (10) فقرات المقياس الخماسي وأوزانه	103
الجدول رقم (11) توزيع الفئات	103
الجدول رقم (12) استجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات المحور الأول التعلم التنظيمي	103
الجدول رقم (13) استجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات المحور الثاني: تنمية التفكير الناقد للطلبة	109
الجدول رقم (14) إحصائيات محور التعلم التنظيمي	115
الجدول رقم (15) نتيجة اختبار (ONE-SAMPLE TEST) لمحور التعلم التنظيمي	115
الجدول رقم (16) إحصائيات محور تنمية مهارات التفكير الناقد للطلبة	116
الجدول رقم (17) نتيجة اختبار (ONE-SAMPLE TEST) لمحور تنمية مهارات التفكير الناقد للطلبة	117
جدول رقم (18) الدالات الإحصائية للعلاقة بين المتغير المستقل (التعلم التنظيمي) والمتغير التابع (تنمية التفكير الناقد للطلبة)	118
جدول رقم (19) تحليل التباين لنموذج الانحدار المقدر (التعلم التنظيمي في تنمية التفكير الناقد للطلبة)	118

- جدول رقم (20) لقيم الإحصائية لمعاداة أثر المتغير المستقل (التعلم التنظيمي) والمتغير التابع (تنمية التفكير الناقد للطلبة) 120
- جدول رقم (21) الدالات الإحصائية لاختبار الفروق في تقييم المحاور تبعاً لنوع المدرسة 121
- جدول رقم (22) الدالات الإحصائية لاختبار الفروق في تقييم المحاور تبعاً للنوع 121
- جدول رقم (23) الدالات الإحصائية لاختبار الفروق في تقييم المحاور تبعاً للدرجة العلمية 122
- جدول رقم (24) الدالات الإحصائية لاختبار الفروق في تقييم المحاور تبعاً لعدد سنوات الخبرة . 123

فهرس الأشكال

الشكل رقم (1) نموذج الدراسة.....	20
الشكل رقم (2): الخطوات التي تقوم على التعلم التنظيمي وفق جوادي.....	31
الشكل (3) أنموذج تدفق الطاقة.....	36
الشكل (4) يوضح عملية الربط بين التعلم الفردي والتعلم التنظيمي.....	37
الشكل (5) فوائد التعلم التنظيمي	40
الشكل رقم (6) يوضح توزيع أفراد العينة حسب نوع المدرسة.....	100
الشكل رقم (7) يوضح توزيع أفراد العينة حسب النوع.....	101
الشكل رقم (8) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الدرجة العلمية.....	102
الشكل رقم (9) يوضح توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة.....	102

المخلص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر التعلم التنظيمي على تنمية التفكير الناقد للطلبة، متخذة من المنهاج الوصفي والقائم على تحليل منهج البحث لعام 2024 شهد العالم في السنوات الأخيرة جملة من التحديات ذات أبعاد سياسية واقتصادية وتربوية واجتماعية وثقافية (2023_2024م). حيث بلغ عدد العينة (300) مدرس ومدرسة وعددهم (69) مدرس و(231) مدرسة. خرجت الدراسة بعدد من النتائج منها:

1. يوجد تطبيق بدرجة متوسطة التعلم التنظيمي كأحد الأساليب العلمية التربوية في المؤسسة محل الدراسة عند مستوى دلالة (0,05) من وجهة نظر افراد العينة.
 2. توجد مقومات بدرجة متوسطة لتنمية مهارات التفكير الناقد للطلبة في المؤسسة محل الدراسة عند مستوى الدلالة (0,05) من وجهة نظر أفراد العينة.
 3. توجد أثر ذو دلالة إحصائية للتعلم التنظيمي على تنمية التفكير الناقد للطلبة في المؤسسة محل الدراسة عند مستوى دلالة (0,05) وفق المعادلة التالية: $Y=2,006+0,340X$ حيث ان أي تغيير في التعلم التنظيمي سيسبب تغير في تنمية التفكير الناقد للطلبة من وجهة نظر أفراد عينة البحث.
 4. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة حول قضية تنمية مهارات التفكير الناقد للطلبة تبعا لنوع المدرسة والنوع والدرجة العلمية وسنوات الخبرة.
- وفي ضوء هذه الدراسة نوصي بعدد من التوصيات أهمها:

1. استخدام التعلم التنظيمي في المؤسسات التربوية وعدم اهمالها.
2. منحه مقومات التفكير الناقد والاهتمام بمهاراتها.
3. عقد اجتماعات مع أولياء أمور الطلبة بشكل دوري.
4. إثارة اهتمام الطلبة دائما وتطوير وتشجيع انماط التفكير.

كلمات مفتاحية: التعلم التنظيمي_ التفكير الناقد_ تنمية التفكير الناقد

Abstract

This study aimed to determine the impact of organizational learning on the development of students' critical thinking skills. It employed a descriptive methodology based on analyzing the research methodology for the year 2023-2024. The world has witnessed a number of challenges with political, economic, educational, social, and cultural dimensions in recent years. The sample consisted of 300 teachers (69 male teachers and 231 female teachers). The study yielded several results, including:

1. Organizational learning is applied to a moderate degree as one of the educational methods in the institution under study, at a significance level of 0.05, according to the sample.
2. There are moderate components for developing skills
Significance level (0.05) from the perspective of the sample members.
3. There is a statistically significant effect of organizational education on developing students' critical thinking skills in the institution under study at a significance level of (0.05) according to the following equation: $Y = 2.006 + 0.340X$, where any change in organizational education will cause a change in the development of students' critical thinking skills from the perspective of the research sample members.
4. There are no statistically significant differences between the opinions of the study sample members regarding the issue of developing students' critical thinking skills
based on school type, gender, academic degree, and years of experience.

In light of this study, we recommend a number of recommendations, the most important of which are:

1. Using organizational education in educational institutions and not neglecting it.
2. Providing students with the components of critical thinking and paying attention to its skills.
3. Holding meetings with students' parents periodically.
4. Always stimulating students' interest and developing and encouraging thinking patterns.

Keywords: Organizational Education, Critical Thinking, Developing Critical Thinking

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

أولاً: مقدمة

ثانياً: دراسات سابقة:

1_دراسات عربية

2_دراسات أجنبية

ثالثاً: مشكلة البحث

رابعاً: أهمية البحث

خامساً: أهداف البحث

سادساً: متغيرات البحث

سابعاً: فرضية البحث

ثامناً: منهجية البحث

تاسعاً: حدود البحث

عاشراً: تحديد المصطلحات

الحادي عشر: مجتمع عينة الدراسة

أولاً: المقدمة:

شهد العالم في السنوات الأخيرة جملة من التحديات ذات أبعاد سياسية واقتصادية وتربوية واجتماعية وثقافية شكلت هذه التحديات بأبعادها المختلفة منطلقاً لدعوات عديدة لضرورة إصلاح النظام التعليمي بجميع مدخلاته وعملياته ومخرجاته، خصوصاً في محدودية النظام التعليمي في مواجهة التحديات التي أفرزها تحول العالم من مجتمع يعتمد الإنتاج الصناعي إلى مجتمع يعتمد الإنتاج المعرفي، وهو ما انعكس في احتياجات متجددة للشركات والمجتمعات لناحية توعية العمالة التي تتطلبها، فلم تعد هناك الحاجة المتزايدة إلى العمالة الماهرة وأصبح التوجه أكثر نحو استقطاب عمالة معرفية، وهو ما دفع بالمؤسسات التعليمية إلى وضع أسس واضحة لتنمية مثل هذه الأطر المعرفية في إطار سعيها نحو تطوير متطلبات التفكير الناقد خاصة مع الجهود الرامية إلى عملية إصلاحية باتجاه تحقيق هذا الهدف الذي أصبح اليوم أمراً ضرورياً وذلك بالانفتاح على تقنيات العصر الموجود، وإدخالها في بيئتها التعليمية، فلم يعد الهدف يقتصر على اكتساب الأفراد المعارف والحقائق بل تعداه إلى تنمية مهاراته وقدراته وبناء شخصيته ليكون قادراً على التفاعل مع متغيرات العصر.

وفي إطار تنمية هذه المتطلبات الجوهرية؛ بدأ البحث في أدوات يمكنها أن تساعدنا في الانتقال من الأسلوب التقليدي إلى أسلوب أكثر تفاعلية يتناسب مع معطيات الحياة اليومية، حيث ظهر مفهوم التعلم التنظيمي الذي وضع العديد من الخطط والاستراتيجيات التي تبنت هدف التوجه نحو المعرفة والتركيز على التعلم الذي ينشر وينتج المعرفة، وتأسيس قدرات قادرة على الوصول إلى المعرفة ونقلها وتوليدها وإنتاجها واستثمارها وتوظيفها بصورة إيجابية في مختلف القطاعات الاجتماعية والاقتصادية، والعمل على تكوين متعلمين فاعلين مدى الحياة، ولديهم القدرة التنافسية العالمية، كما تم اعتماد إستراتيجية الموهبة ودعم الابتكار وتنمية التفكير حيث تساهم عملية التنمية لدى الأفراد في اكتسابه القدرة على فهم المواقف الذي يتعرض له ويجد فيه متعة عند التعامل معه، ويسعى إلى التعامل بعقلانية، ويعطيه اهتماماً خاصاً وأن التفكير مفيد في حل المشكلات ولديه القدرة على إعطاء أحكام

موضوعية وإصدار قرارات حاسمة قائمة على يقين محسوس ومدرّك ولا شك أن الهدف السامي في منظومتنا التربوية هو تنمية قدرات التفكير عند الأفراد وعلى رأسهم التفكير الناقد حيث يقوم على محاولة تغيير طرائق تفكير معظمنا وبذلك يقف التفكير الناقد في مواجهة الكثير من أساليب التفكير الهدامة في المجتمع كالانغلاق الفكري، والتطرف في الرأي والاتجاهات التعصبية نحو موضوع ما.

وفي إطار يحمل البعد الاستراتيجي كان لابد للمؤسسات التعليمية في سورية في حلقاتها الأولى أن تأخذ بهذه المعطيات، حيث تم تطوير مناهج أكثر تفاعلية مع الطلبة بما يستهدف النهوض بمهارات التفكير الناقد للطلبة، الأمر الذي يستدعي تقصي الدور لاستخدام تقنيات أكثر تفاعلية في العملية التعليمية من خلال بحث اثر التعلم التنظيمي على تنمية مهارات التفكير الناقد للطلبة عبر تطبيق دراسة مبدئية على مدرسي محافظة درعا على اعتبارهم البنية الأساسية للتعلم التنظيمي المسؤولين عن نقل المعرفة في المنظمة وهي هنا (المدرسة) وهو ما ستحاول الباحثة النظر فيه على مدرسي محافظة درعا.

ثانياً: - الدراسات السابقة:

1_الدراسات العربية:

•(فاطمة علي الفرجاني، إيمان فرج الطيرة (2023): التعلم التنظيمي وعلاقته بالرشاقة التنظيمية دراسة حالة شركة الخطوط الجوية الافريقية – بنغازي، مجلة الدراسات الاقتصادية، كلية الاقتصاد، جامعة سرت، المجلد السادس، العدد الأول.)

سعت الدراسة إلى التعرف على مستوى التعلم التنظيمي وأبعاده التعلم التكيفي التعلم التوليدي، ومستوى الرشاقة التعليمية وأبعادها والاستشعار، المحلة القرار، للممارسة في شركة الخطوط الجوية الافريقية بمدينة بنغازي، كما هدفت الدراسة إلى تحديد طبيعية واتجاه العلاقة بين التعلم التنظيمي والرشاقة التنظيمية وأبعادهما بالشركة، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتحقيق أهدافها تم تطوير استمارة الاستبانة استناداً على بعض الدراسات السابقة، وقد بلغ حجم مجتمع الدراسة (220) موظف وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة حجمها (140) موظف، كما تم تحليل البيانات باستعلام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد أظهرت النتائج الدراسة وجود مستوى متوسط من التعلم

التنظيمي والرشاقة التنظيمية وأبعادهما بالشركة وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية بين التعلم التنظيمي والرشاقة التنظيمية وأبعادهما، وأخيراً طرحت الدراسة لمجموعة من التوصيات التي قد تسهم في تعزيز دور التعلم التنظيمي في الرشاقة التنظيمية بشركة الخطوط الجوية الأفريقية بمدينة بنغازي.

• دراسة عبد الرب صالح علي الحداي، محمد صالح عبد الله العبدلي (2021) بعنوان: "مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية يافع"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية يافع، متخذة من المنهج الوصفي القائم على التحليل منهجاً للبحث ومن طلبة المستوى الرابع لعام 2019 / 2020 م حيلة قصدية وعددهم (87) طالباً وطالبة وتم تقليص العدد إلى (68) طالباً وطالبة مستبعدين للطلبة الذين لم يجيبوا على جميع الأسئلة ومن حيث الأداة تم اختيار اختبار كاليفورنيا 2000م ليكون نموذجاً للتطبيق وهو اختبار شامل يتكون من (34) فقرة بعضها لها أربعة بدائل والبعض الآخر خمسة وتقتن أدوات الدراسة ومعرفة صدقها وثباتها تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين، من ثم تطبيقها على عينة استطلاعية من طلبة الكلية بواقع (25) طالباً وطالبة التأكد من سلامة الفقرات ومعرفة الزمن اللازم لأداء الاختبار، وحساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وكان ثبات الاختبار ضمن المدى المقبول.

وخرجت الدراسة بعدد من النتائج منها:

1. احتلت مهارة التقييم المرتبة الأولى لدى طلبة كلية التربية يافع، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.02) وانحراف معياري (0.509)، وفي المرتبة الخامسة والأخيرة جاءت مهارة الاستنتاج، بمتوسط حسابي (2.50) وانحراف معياري (0.511)، ثم تدرجت بقية المهارات: الاستدلال (المرتبة الثانية) والتحليل (المرتبة الثالثة) والاستقراء (المرتبة الرابعة).

2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) تعزى لمتغير التخصص

في كل من المهارات الآتية: الكحيل، الاستقرار الاستنتاج، التقييم.

3. وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) تعزى لمتغير التخصص في

مهارة الاستدلال فقد الصلح الإناث.

4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) تعزى لمتغير التخصص لصالح

قسم لحياء كيمياء. وفي ضوء هذه النتائج توصي الدراسة بعدد من الترسيات أهمها الاهتمام

بالقدرات العقلية لدي الطلبة وتنمية مهاراتهم، ووضع اختبار يقيس مستوى هذه المهارات لدى

الطلبة الاجتياز كل مستوى، وجعل مهارات التفكير الناقد مادة مهارية يخضع لها جميع

الطلبة. تصميم برامج التعليمية من ذوي الاختصاص لإعداد دروس نموذجية في مهارات

التفكير النقد.

•دراسة دعاء بنت أحمد منور بن محمد الدراسي، فهد بن ماجد الفهر الشريف

(2022) بعنوان: "تقويم مقرر اللغة الإنجليزية (Mega Goal 5) للصف الثالث ثانوي"

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع تضمين مقرر اللغة الإنجليزية (5) (Mega Goal) للصف

الثالث ثانوي لمهارات التفكير الناقد وتحديد درجة توافرها ومهارات التفكير الناقد التي ينبغي توافرها أيضاً

في ذات المقرر. وتحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي: ما واقع تضمين مقرر اللغة

الإنجليزية (5) (Mega Goals) للصف الثالث ثانوي لمهارات التفكير الناقد؟

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي في تحليلها لمحتوى المقرر، وتكون مجتمع الدراسة من

جميع مقررات اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بينما اقتصرَت العينة على مقرر اللغة الإنجليزية (

Mega Goal) للصف الثالث ثانوي بكتابه الطالب والتمارين والذي يتم تدريسه بالمملكة العربية

السعودية لعام 1443هـ، أما فيما يخص أداة الدراسة، فقد تم بناء بطاقة لتحليل محتوى مقرر اللغة

الإنجليزية (5) (Mega Goals) في ضوء مهارات التفكير الناقد وكان من أبرز نتائج الدراسة توافر

جميع مهارات التفكير الناقد بنسب مختلفة في مقرر اللغة الإنجليزية (Mega Goal) للصف الثالث ثانوي بكتابه الطالب، والتمارين، إذ استحوذت مهارة التنبؤ بالافتراضات على النسبة المئوية الأعلى وكانت نسبتها 22,4%، يليها مهارة التفسير في الترتيب الثاني بنسبة 1,7% بينما حصلت مهارة التقويم على الترتيب الثالث بنسبة بلغت 8,19%. بينما حلت مهاري الاستنتاج والاستنباط في المرتبتين الأخيرتين، إذ حصلت مهارة الاستنباط على الترتيب الرابع بنسبة 18,2% بينما حصلت مهارة الاستنتاج على الترتيب الخامس إذ بلغت نسبة توافرها 17,9% وقد أوصت الدراسة بناء على تلك النتائج بعدد من التوصيات الموجهة للمعنيين والقائمين على تصميم وإعداد المقرر وكان من أبرزها: استمرار الاهتمام بتضمين مهارات التفكير الناقد في مقرر اللغة الإنجليزية العمل على زيادة مساهمة محتوى المقرر في تطوير المهارات الخاصة بالتفكير الناقد وإجراء مراجعة شاملة لمقرر اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية لإعطاء المزيد من الاهتمام لمهاري الاستنتاج والاستنباط الكلمات.

•دراسة مجدي أحمد محمد أحمد (2023) بعنوان: "أثر استخدام استراتيجيات التعلم باللعب في تدريس اللغة الانجليزية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مديرية التربية والتعليم لمحافظة جرش"

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية التعلم باللعب في تدريس اللغة الانجليزية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الاساسي في مديرية التربية والتعليم لمحافظة جرش، اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من خمسين طالبا من طلبة المدارس الاساسية التابعة لمديرية تربية جرش، وبناء عليه فقد تم اختيار مجموعتين من طلبة الصف الثامن الاساسي بالطريقة العشوائية البسيطة حيث تمثل المجموعة الأولى والبالغ عددها خمسة وعشرون طالبا المجموعة التجريبية والمجموعة الثانية والبالغ عددها خمسة وعشرون طالبا المجموعة الضابطة، ولتحقيق اهداف الدراسة تم إعداد اختبار لمهارات التفكير الناقد، وقد اظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لإستراتيجية التعلم باللعب دالة إحصائيا بين متوسط علامات المجموعتين التجريبية التي درست

باستخدام إستراتيجية التعلم باللعب وعلامات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية على اختبارات التفكير الناقد الصالح المجموعة التجريبية.

•دراسة داهي سعاد، تايدي فاطمة (2022): بعنوان العلاقة بين التعلم التنظيمي والذاكرة التنظيمية وتأثيره على إستراتيجيات إدارة المعرفة دراسة حالة: شركة الجزائرية للكهرباء والغاز بتيميمون، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة أحمد دراية- أدرار

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التعلم التنظيمي والذاكرة التنظيمية وتأثيره على إستراتيجيات إدارة المعرفة ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة، تم التطرق إلى أساسيات متغيرات الدراسة من الناحية النظرية من خلال اتباع المنهج الوصفي، وأما عن الجانب الميداني تم اسقاط هذه الدراسة على الشركة الجزائرية للكهرباء والغاز بوكالة تيميمون التابعة لولاية أدرار وتم اعتماد على الأسلوب التحليلي ولذلك تم وضع مجموعة من الفرضيات لاختبار صحة العلاقة، من خلال استبيان ووزع على عينة الدراسة شملت (35) استبيان مفردة تم تفريغها وتحليلها باستخدام برنامج spss وبعد اختبار فرضيات الدراسة تم التوصل إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها وجود علاقة اثر بين التعلم التنظيمي والذاكرة التنظيمية إيجابية التي تبين وجود علاقة ارتباط قوية بين المتغيرين وهذا يعد مقبولا إحصائيا، لأن قيمة F المحسوبة بلغت (41.774)، وهي ذات دلالة معنوية عند مستوى ($\alpha < 0.05$) ومن بين التوصيات التي تم الخروج بها هو انه يجب على قيادات الشركة الجزائرية للكهرباء والغاز ينبغي على الشركة أن تقيم أداء العاملين الذي بلغ متوسطها (3.54) على أساس معايير ومؤشرات موضوعية، وضرورة امتلاك موظفين الشركة معلومات كافية عن تاريخها وإنجازاتها السابقة والذي بلغ متوسطها (3.68) كما يجب على الشركة الاهتمام بشكاوى الموظفين ومتابعتها لتحسين من متوسطها الحسابي الذي كانت نسبته 3.77%.

•دراسة أماني (2020) بعنوان: "مدى معرفة مديري المدارس لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم أنفسهم "

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى معرفة مديري المدارس لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة:

- ما مدى معرفة مديري المدارس لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم؟
- هل تختلف معرفة مديري المدارس لمهارات التفكير الناقد باختلاف الجنس (مديرة، مدير)، والمرحلة (أساسي، ثانوي)؟

حيث تكون مجتمع الدراسة من (187) مديراً ومديرة، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (115) مديراً ومديرة من مديرية التربية والتعليم للواء قصبه أربد، وقد دلت نتائج الدراسة إلى أن معرفة مديري المدارس لمهارات التفكير الناقد وفقاً لتقديراتهم كانت متوسطة وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($a=0,05$) تعزى للجنس في مدى معرفة مديري المدارس لمهارات التفكير الناقد، بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($a=0,05$) تعزى للمرحلة الدراسية ولصالح المرحلة الثانوية، وأوضحت الباحثة بضرورة أيجاد برامج تدريبية لمديري المدارس تركز على التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص بالإضافة إلى وضع أسس ومعايير جديدة في اختبار مديري المدارس.

•دراسة جودت، (2019) بعنوان: " أثر توظيف الإستراتيجيات القصصية ذات الاتجاه الواحد وذات الاتجاهين في تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ رياض الأطفال

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية التدريس القائم على القصة ذات الاتجاه الواحد والقصة ذات الاتجاهين في تنمية التفكير لدى التلاميذ التمهيدي من رياض الأطفال. حيث تألفت عينة الدراسة من (45) طفل ثم اختيروهم بطريقة عشوائية عنقودية من ثلاث مدارس فيها رياض الأطفال بمنطقة ناعور الأردنية العلمية واختبار ثلاث شعب منها كي تشكل مجموعتين تجريبيتين أحدهما تم تدريسها حسب إستراتيجية القصة ذات الاتجاه الواحد، والثانية حسب إستراتيجية القصة ذات الاتجاهين بينما كانت المجموعة الثالثة تمثل المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية .وبعد (15) طفاً في كل شعبة. ومن أهم نتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين متوسطات تلاميذ رياض الأطفال في مهارات التفكير الناقد وعدم وجود أثر لتوظيف

استراتيجيتي القصة ذات الاتجاه الواحد والقصة ذات الاتجاهين في تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ رياض الأطفال.

•دراسة فنيش، (2019)، بعنوان: " أثر إدارة المعرفة على التعلم التنظيمي الدور المعدل لتكنولوجيا المعلومات دراسة من وجهة نظر عينة من موظفي جامعة واسط"

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق القدرة على الاتصال بأية معلومات يريدها الشخص في أي مجال وفي أي وقت من خلال الاتصال بالشبكة البيئية وتوليد إدارة المعرفة اللازمة لتحقيق عمليات التعلم وعمليات نشر المعرفة إلى كل الأطراف ذات العلاقة. حيث تم توزيع الاستبانة على عينة صدفية حيث كان توزيع (125) استبانة على مفردات الدراسة فكان المسترجع منها (97) استبانة وتم استبعاد (8) استبيانات لعدم استكمال إجاباتهم وبالتالي أصبح عدد الاستبيانات القابلة للتحليل (89) استبانة وهذا ما يمثل حجم عينة الدراسة.

ومن أهم النتائج أنه يوجد أثر الإدارة المعرفة على التعلم التنظيمي في ظل التكنولوجيا في المؤسسة عينة الدراسة، ورغم توفر الانترنت في الجامعة لكن لم يتم تعميمها في كافة مصالح الجامعة.

•دراسة محمد، (2019)، بعنوان: " إدارة المعرفة في التعلم التنظيمي بالجامعات الليبية"

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل صلاحية مقاييس البنية التحتية لإدارة المعرفة، وعمليات إدارة المعرفة، والتعلم التنظيمي لتحديد مدى ملائمة النموذج للبيانات وإلى تحليل العلاقات المباشرة وغير المباشرة من البنية التحتية لإدارة المعرفة، وعمليات الإدارة المعرفة والتعلم التنظيمي وتحليل اختلاف متغيرات الجنس، والدرجة العلمية والخبرة لعينة الدراسة قام الباحث بتوزيع عدد (600) استبانة وتم استيراد عدد (503) استبانة أي أن نسبة الاسترداد بلغت تقريبا 83%.

ومن نتائج هذه الدراسة أن مقياس البنية التحتية لإدارة المعرفة، وعمليات إدارة المعرفة والتعلم التنظيمي، يطابق بيانات العينة كذلك كشفت نتائج نمذجة المعادلة الهيكلية أن العلاقات المباشرة بين البنية التحتية لإدارة المعرفة وعمليات إدارة المعرفة والتعلم التنظيمي كانت إيجابية، وذات دلالة إحصائية،

وان العلاقة غير مباشرة بين البنية التحتية لإدارة المعرفة والتعلم التنظيمي في وجود عملية إدارة المعرفة لمتغير وسيط كانت ايجابية ومهمة وأن هناك اختلاف بين متغيرات الجنس والدرجة العلمية، والخبرة في النموذج المقترح.

•دراسة قاسم حبوب، (2019) بعنوان: " تأثير القيادة بالتمكين وقدرات التعلم التنظيمي على رأس المال المعرفي مبحث تطبيقي في جامعة واسط"

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد المتطلبات الإرادية والثقافية والشخصية اللازمة لمفهوم إداري حديث وهو القيادة بالتمكين الإداري لهذه الجامعة وتحديد أي من أبعاد القيادة بالتمكين وأبعاد التعلم التنظيمي أكثر تأثير في رأس المال المعرفي في جامعة المبحوثة.

وجرى توزيعها على عينة البحث البالغة (63) مستجيباً والتي استهدفت رؤساء جامعة واسط في واسط، وتوصلت نتائج الدراسة إلى مجموعة من الاستنتاجات كان أهمها:

يوجد تأثير متعدد ذو دلالة إحصائية معنوية للقيادة بالتمكين وقدرات التعلم التنظيمي يشكل مجتمع في رأس المال المعرفي، وأوصى البحث إلى أهمية حيث يتوجب على الجامعة أن تعمل على تطبيق هذين المفهومين ومالهما من أثر على تعزيز رأس المال المعرفي في الجامعة، وماله من مردود ايجابي على الأداء العام للجامعة.

•دراسة يوسف، (2018)، بعنوان: " أثر برنامج التعليمي قائم على نموذج أبعاد التعلم (لمارزانو) (Marzana) في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بمبحث التربية الإسلامية في الأردن"

تهدف هذه الدراسة إلى تطوير برنامج التعليمي قائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو بمبحث التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي وعلى اثر هذا البرنامج في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي لمبحث التربية الإسلامية، خلال العام الدراسي 2018/2017. حيث اختيرت شعبتان من طالبات الصف العاشر الأساسي في مدرسة مادبا الثانوية الأولى للبنات ممن هن على

مقاعد الدراسة للعام الدراسي 2018/2017 حيث كانت إحدى الشعبتين تجريبية وعدد أفرادها (38) طالبة، درست بالبرنامج المقترح والأخرى ضابطة وعدد أفرادها (36) طالبة درست بالطريقة الاعتيادية. واستخدمت الدراسة مقياس واطسون وجلسر للتفكير الناقد، المترجم والمعدل للبيئة الأردنية. ومن نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في مستوى التفكير الناقد ولصالح المجموعة التجريبية.

ب- الدراسات الأجنبية:

• دراسة (2020) April Mercy E. Lapuz1 Marlon N. Fulgencio, بعنوان: "تحسين مهارات التفكير النقدي لدى طلاب المرحلة الثانوية باستخدام التعلم القائم على حل المشكلات"

التعلم القائم على حل المشكلات (PBL) هو علم أصول التدريس حيث يكتسب الطلاب المعرفة حول موضوع ما من خلال حل مشكلة غير منظمة. مهارات التفكير النقدي (CTS) هي القدرة على التفكير فيما يجب فعله أو ما يجب على الفرد مراعاته. سعت هذه الدراسة إلى تحديد ما إذا كان استخدام التعلم المستند إلى حل المشكلات (PBL) يحسن مهارات التفكير النقدي (CTS) للطلاب في مدرسة ثانوية في موضوع الاقتصاد. استخدم هذا البحث تصميمًا تجريبيًا. تم اختيار سبعة وعشرين (27) طالبًا عن قصد من مدرسة ثانوية في زامباليس، الفلبين للعام الدراسي 2017-2018. أثبتت النتائج وجود فرق كبير في درجات الاختبار قبل التدخل وبعده. لقد وجدنا أن (PBL) فعالة في تحسين مهارات التفكير النقدي للطلاب بناءً على نتيجة التحليل المتوسط والانحراف المعياري واختبار t . يوصي الباحثون بأن التعلم القائم على حل المشكلات قد يحسن مستوى مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب ويحسن عملية التدريس والتعلم.

• دراسة ندا الصالح، (2020) بعنوان: "تدريس مهارات التفكير النقدي: مراجعة الأدبيات" تم التعرف على التفكير النقدي (CT) باعتباره أحد أهم مهارات التفكير وأحد أهم مؤشرات جودة تعلم الطلاب. من أجل تطوير مفكرين نقديين ناجحين، يتم دمج حصيرة التصوير المقطعي المحوسب

في محتوى المناهج وأساليب التدريس وترتيبها في جميع مستويات الصف. يقدم هذا البحث مراجعة منهجية للأدبيات الموجودة حول تدريس مهارات التصوير المقطعي المحوسب. أدت المراجعة الشاملة إلى بناء إطار عمل مفاهيمي يناقش المناظرات الأربعة الرئيسية بين الباحثين المشاركين في مجال تدريس التصوير المقطعي المحوسب. واحدة من هذه المناقشات؛ هل يمكن للتكنولوجيا تعزيز مهارات الطلاب في التصوير المقطعي المحوسب بشكل عام، تشير دراسة الممارسات الفعلية إلى أن مناهج التدريس تميل إلى التركيز على محتوى الموضوع بدلاً من تطوير التصوير المقطعي.

تشير النتائج إلى وجود فجوة في تدريس مهارات التصوير المقطعي المحوسب من حيث الأساليب المبتكرة وخاصة في استخدام التقنيات الجديدة. كما يسلطون الضوء على الحاجة إلى مزيد من البحث الذي يبحث في الأساليب الحالية لا لتعلم مهارات التصوير المقطعي المحوسب.

•دراسة بوروانتو، (2019) بعنوان: " التحقق في مهارة التفكير الناقد للمدرسة الإعدادية في حل مشكلة رياضية"

هدفت هذه الدراسة التعرف على وصف التفكير النقدي لمهارات طلاب المرحلة الإعدادية في حل المشكلات الرياضية وتحديد مكونات التفكير النقدي لدى الطلاب في تحليل والتقييم، المهارات الفرعية للاستدلال والشرح والتنظيم الذاتي. وتم جمع البيانات من خلال اختبار ومقابلات يتم تحقيق التثليث من خلال المقارنة بين الاختبار والمقابلات. واشتملت عينة الدراسة على (24) موضوعاً ضمت (9) طلاب و(15) طالبة يتكون الاختبار المستخدم في هذا البحث من (6) مسائل تمثل (6) مهارات فرعية مهارات التفكير الناقد. وأظهرت نتائج الدراسة أن مهارات التفكير الناقد لطلاب المدارس الإعدادية كانت في فئة منخفضة وأصبحت المهارات الفرعية للتقييم والتحليل والتنظيم الذاتي هي الأقل مهارات فرعية للتفكير النقدي يتقنها الطلاب مقارنة بالنقاد الآخرين.

•دراسة سلامة، (2019) بعنوان: "التفكير الناقد باعتباره مهارة القرن الحادي والعشرين: المفاهيم والتنفيذ والتحديات في فصل اللغة الانكليزية"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المفاهيم والتفكير النقدي في الفصل الدراسي وشارك في الدورة (24) من المدرسين الجامعيين الليبيين وكشف تحليل المحتوى المطبق على إجابات المشاركين عن مفاهيم مختلفة والمفاهيم الخاطئة للتفكير النقدي وكشف أيضاً أن غالبية المشاركون نفذ التفكير الناقد في جوانب مختلفة من تعلمهم وقد حدثت الحواجز الاجتماعية والثقافية والإدارية من فعالية ذلك التنفيذ وتطور التفكير الناقد، وأظهرت نتائج الدراسة أن اللغة الانكليزية تمثل سياقاً مناسباً للتنفيذ الحرج للتفكير، ويمكن لمعلمي اللغة الانكليزية دمج اللغة في جوانب مختلفة من التدريس والتعلم بما في ذلك طرق التعليم واستراتيجيات التقييم والمواد التعليمية. وأن الطريقة المثلى لتعزيز هذا النوع من التفكير بين الطلاب هي من خلال تقديم لهم نموذج للمعلم المفكر النقدي وإشراكهم في المهام والأنشطة التي تتضمن التحليل والتركيب والتفكير وحل المشكلات.

• دراسة آنا سي، وكارمن، (2019) بعنوان: " محددات فاعلية الاستخدام المحاكاة القائمة على إدارة الموارد المتجددة في تنمية التفكير النقدي"

هدفت الدراسة إلى تقديم نموذج تحديد العوامل المحددة (واقعية المحاكاة وهيكلها والفائدة المتصورة وتحفيز الطلاب على التعلم) فاعلية استخدام هذه الأدوات لتطوير التفكير الناقد. وكانت العينة (360) مفردة تم إكمالها بواسطة البكالوريوس وتم الحصول على الطلاب الذين استخدموا نموذج المعادلة الهيكلية لتحليل تأثير الواقعية، وهيكل المحاكاة، والفائدة المتصورة، ودوافع الطلاب للتطوير التفكير النقدي. وأظهرت النتائج أن اللعبة واقعية وتتيح للطلاب إدراك فائدة كبيرة كما وتحدد جنباً إلى جنب بنية محاكاة مناسبة لدوافع تعلم الطلاب من خلال تطوير التفكير الناقد.

• دراسة Natasa، (2019)، بعنوان: " التعلم التنظيمي في العلاقات مع أصحاب المصلحة"

هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على التحديات المتعلقة بالتعلم في علاقات أصحاب المصلحة في المؤسسات الربحية والغير الربحية ومن أجل تحديد العوامل التي تحدد الربحية وأظهرت النتائج تم فحص التعلم التنظيمي في المؤسسات الربحية والغير الربحية، وتم تحديد العوامل التي تحفز هذه العملية وتم

فحص التعلم التنظيمي في مجلس الإدارة بشكل نقدي والاعتماد كعامل يساهم في التعلم التنظيمي في التعلم العالي وتم فحص التعاون والتعلم بين المهنيين وكذلك التنظيمية التعلم كنهج تصاعدي تدعمه القيادات التحويلية.

•دراسة كونغ، بوي (2019) بعنوان: " نموذج التعلم التنظيمي الجامعي للتطوير التنظيمي"

هدفت هذه الدراسة إلى تنظيم التعلم التنظيمي تقليدياً باستخدام نماذج التعلم الداخلية التقليدية بهدف تزويد الموظفين بالمهارات العملية للاحتياجات التشغيلية، ويحث المجتمع القائم على المعرفة الضمنية على شكل جديد من نموذج التعلم التنظيمي للتعامل مع الموظفين، ومن نتائج هذه الدراسة انه يغطي النموذج الجديد نقاط القوة في الأساليب الحالية التي تنطلق منها الأطراف الثلاثة الأساسية.

•سوك أوه (2018) بعنوان: " آثار التعلم التنظيمي على الأداء: "اعتدال أدوار الثقة في

القادة والعدالة التنظيمية"

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد كيفية تأثير عمليات التعلم التنظيمي إدراك الأداء التنظيمي ودراسة الأدوار الوسيطة للعدالة التنظيمية والثقة في المديرين فيه، وهي نموذجاً نظرياً لإظهار كيفية المعرفة تؤثر أنشطة الاستحواذ والنقل على الأداء التنظيمي المتصور. تم جمع البيانات من (515) مستجيباً، وأظهرت نتائج العينة أن تدفقات التعلم الفوري، مع الثقة في المدير يعدل تأثير مخزون التعلم على الأداء التنظيمي من خلال تدفقات التعلم التغذية الراجعة.

موقع الدراسة من الدراسات السابقة:

يقوم البحث العلمي على البدء من حيث ما توصل إليه الآخرون وبالتالي فإن ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها تتقصى دور محتمل لمدرسي مرحلة التعليم الأساسي عن طريق تبنيها الأسلوب التفاعلي في العملية التعليمية لا يعتمد على الأسلوب التقليدي في إطار تنمية مهارات في التفكير الناقد للطلبة خاصة في ظل معطيات متطلبات التوجه نحو اقتصاد معرفي في مواجهة

مفرزات الأزمة التي تمر بها البلاد تقدم أدوات تسهم بتطوير مهارات التفكير الناقد للطلبة والتي كان لها انعكاسات قاسية على الأجيال. وهو ما يميزها على وجه الخصوص عن دراسة يوسف (2018) لناعية السياق الفكري وإن مجال تطبيقها الذي كان حول مرحلة التعلم الثانوي حيث يكون التفكير لدى الطالب قد تشكل وتكون على خلاف التفكير لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي.

ثالثاً: مشكلة البحث:

تشهد النظم التعليمية المعاصرة تحولات متسارعة تفرض عليها تبني مداخل حديثة تسهم في تحسين جودة العملية التعليمية، والانتقال من التركيز على نقل المعرفة إلى تنمية مهارات التفكير العليا، وفي مقدمتها التفكير الناقد. وعلى الرغم من الأهمية المتزايدة لهذا النوع من التفكير في إعداد الطلبة لمتطلبات الحياة المعاصرة، إلا أن العديد من الممارسات التعليمية لا تزال تقليدية، وتعتمد على التلقين والحفظ، مما يحدّ من قدرة الطلبة على التحليل والنقد والاستنتاج.

وفي هذا السياق، برز مفهوم التعلم التنظيمي كأحد المداخل الحديثة التي تركز على تطوير الأداء المؤسسي من خلال تعزيز التعلم المستمر، وتبادل المعرفة، والعمل الجماعي داخل المؤسسات التعليمية، الأمر الذي يُتوقع أن ينعكس إيجاباً على ممارسات المعلمين التدريسية، ومن ثم على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة. ومع ذلك، تشير الملاحظات الميدانية والدراسات السابقة إلى وجود قصور نسبي في توظيف التعلم التنظيمي داخل المدارس، وضعف في استثماره كأداة فاعلة لتحسين مخرجات التعلم.

ومن خلال عمل الباحثة كمشرفة على مرحلة التعلم الإلزامي، ومن خلال الزيارات الميدانية المتكررة للمدارس، لوحظ وجود تباينات واضحة بين المدارس الحكومية والخاصة في مستوى الممارسات المرتبطة بالتعلم التنظيمي، مثل تبادل الخبرات بين المعلمين، والعمل بروح الفريق، وتبني أساليب تدريس حديثة. كما تبين وجود اختلاف في مستوى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، حيث تميل بعض

المدارس الخاصة إلى استخدام استراتيجيات التعلمية تفاعلية أكثر من المدارس الحكومية التي يغلب عليها الطابع التقليدي في كثير من الأحيان.

وقد أثار هذا التباين تساؤلات حول طبيعة هذه الفروق وأسبابها، ومدى ارتباطها بمستوى تطبيق التعلم التنظيمي داخل كل نوع من المدارس، الأمر الذي عزز الحاجة إلى دراسة هذه الظاهرة بصورة علمية منظمة للكشف عن أبعادها وتفسيرها. وانطلاقاً من ذلك، تتحدد مشكلة البحث في وجود فجوة بين أهمية التعلم التنظيمي كمفهوم وممارسة حديثة، وبين مستوى تطبيقه الفعلي في البيئة المدرسية، وانعكاس ذلك على ضعف تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة. ومن هنا، تسعى هذه الدراسة إلى تقصي أثر التعلم التنظيمي (كمتغير مستقل) في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة (كمتغير تابع)، من خلال دراسة ميدانية على مدرسي التعليم الأساسي في مديرية تربية درعا.

لهذا تلخص مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

ما هو دور التعلم التنظيمي في تنمية التفكير الناقد للطلبة في المؤسسة محل الدراسة؟

ولتوضيح هذه الإشكالية قامت الباحثة بوضع التساؤلات الفرعية التالية:

- 1- ما هي الأنماط التي تحدد التعلم التنظيمي في المؤسسة محل الدراسة؟
- 2- هل تتوفر مقومات تنمية التفكير الناقد للطلبة في المؤسسة محل الدراسة؟
- 3- كيف يؤثر التعلم التنظيمي على التفكير الناقد للطلبة في المؤسسة محل عمل الدراسة؟
- 4- هل توجد اختلافات بين آراء أفراد عينة الدراسة حول أثر التعلم التنظيمي على تنمية التفكير الناقد للطلبة في المؤسسة محل الدراسة؟
- 5- هل توجد فروق بين المدارس الحكومية والخاصة في مستوى التعلم التنظيمي وأثره على تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة، وتفسير هذه الفروق في ضوء الواقع التربوي؟

رابعاً: أهمية البحث:

تأتي أهمية الدراسة مما يلي:

الأهمية النظرية:

يشكل الاهتمام عملية تنمية مهارات التفكير الناقد مطلباً أساسياً تجاه عملية التطوير الاستراتيجي فلا بد من تسليط الضوء على الوظائف الواجب القيام بها بحيث تأتي مواكبة لتطوير الفكر الإداري، وتطورات العمل المؤسسي. وتعريف أصحاب القرار في المؤسسات التعليمية بالعوامل المرتبطة بتحسين الأداء المؤسسي وتطوير التعلم التنظيمي وضرورة الاهتمام بالتفكير الناقد للطلبة، لذلك فإن تطوير مفهوم التعلم التنظيمي في مكان العمل يعتبر قضية أساسية نحو إعداد الطلبة وتطوير مهاراتهم في التفكير الناقد.

• الأهمية العملية:

قد يستفيد من نتائج هذه الدراسة القائمون على المؤسسات التعليمية والتربوية مثل (الجامعات، والمدارس) والمسؤولين عن السياسة التربوية في سورية وذلك من منطلق أن المعرفة من الجوانب الأساسية في بناء الشخصية خاصة في ضوء التطورات التي تشهدها البلاد.. ومن الممكن أن تشكل الدراسة الحالية إضافة إلى المكتبة العربية في مجال الإعداد وتنمية المهارات وقد تفتح قنوات بحث إضافية للباحثين والتربويين.

واستجابة لاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة والتي تنادي بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير لدى المعلمين والتوسع في اكتساب العاملين المهارات والخبرات التي تساهم على الأداء العمل بشكل فعال.

خامساً: أهداف البحث:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الهدف الرئيس الآتي:

• التعرف على دور التعلم التنظيمي في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة في

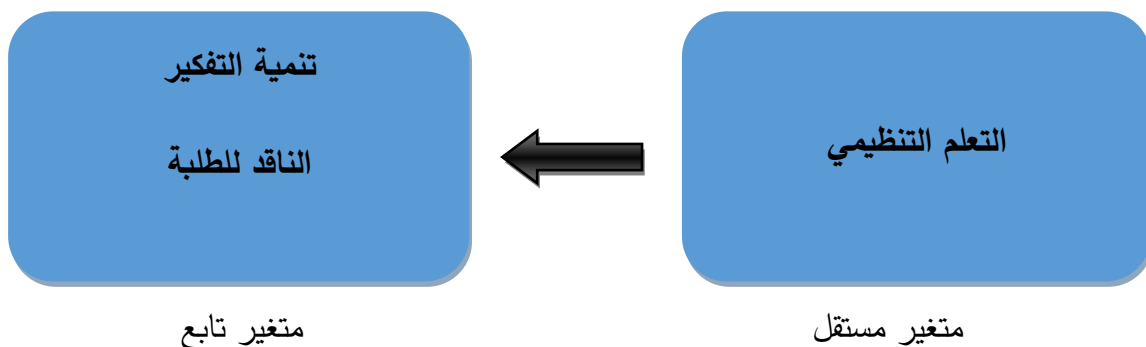
المؤسسة محل الدراسة.

وينبثق عن هذا الهدف الرئيس مجموعة من الأهداف الفرعية، تتمثل في:

1. التعرف على الأنماط التي تحدد التعلم التنظيمي في المؤسسة محل الدراسة .
2. الكشف عن مدى توافر مقومات تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة في المؤسسة محل الدراسة .
3. تحليل أثر التعلم التنظيمي على تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة في المؤسسة محل الدراسة .
4. التعرف على الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة حول أثر التعلم التنظيمي على تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة في المؤسسة محل الدراسة .
5. التعرف على الفروق بين المدارس الحكومية والخاصة في مستوى التعلم التنظيمي وأثره على تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة، وتفسير هذه الفروق في ضوء الواقع التربوي.

سادساً: متغيرات البحث:

- المتغير المستقل: التعلم التنظيمي.
- المتغير التابع: تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة.



الشكل رقم (1) نموذج الدراسة

المصدر: من إعداد الباحثة (2024)

سابعاً: فرضيات البحث:

بناءً على الإشكالية التي تم عرضها، وبغرض تقصي هذه الإشكالية، قامت الباحثة بصياغة الفرضيات التالية:

- الفرضية الرئيسية الأولى: لا يوجد تطبيق للتعليم التنظيمي كأحد أساليب العملية التربوية في المؤسسة محل الدراسة عند مستوى دلالة (0.05).
- الفرضية الرئيسية الثانية: لا توجد مقومات لتنمية مهارات التفكير الناقد للطلبة في المؤسسة محل الدراسة عند مستوى دلالة (0.05).
- الفرضية الرئيسية الثالثة: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتعليم التنظيمي على تنمية التفكير الناقد للطلبة في المؤسسة محل الدراسة عند مستوى دلالة (0.05).
- الفرضية الرئيسية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة حول قضية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة باختلاف المتغيرات الديمغرافية.

ثامناً: منهجية البحث:

تم إتباع المنهج الوصفي بهدف تقصي الباحثة لوجود كل من التعلم التنظيمي والتفكير الناقد للطلبة عن طريق استخدام الباحثة لأداة الاستبانة لتقصي آراء عينة الدراسة. ولتوضيح ذلك ستقوم الباحثة بالاستبانة بالبيانات التالية:

- البيانات الأولية: عن طريق استخدام أسلوب الاستبانة والمقابلات الأولية مع عدد من الأفراد الذين يعملون في القطاع محل الدراسة.
- البيانات الثانوية: عبر الرجوع إلى الأبحاث والرسائل والكتب ذات العلاقة الصلة في مجال الدراسة.

تاسعاً: حدود البحث:

- الحدود الزمانية: سيتم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي 2024/2023.
- الحدود المكانية: سيتم تطبيق الدراسة في مدارس محافظة درعا.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على المدرسين في مدارس محافظة درعا على اعتبار المدرس هو القائم على تنمية المهارات وتطبيق الأسلوب التعليمي.
- الحدود الموضوعية: تمثلت الحدود الموضوعية للدراسة في تناول مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي فقط عبر تقصي الدور المحتمل للتعليم التنظيمي لدى المدرسين ولاسيما التفكير الناقد للطلبة وذلك عن طريق التعلم التنظيمي وأنماطه.

عاشراً: مصطلحات الدراسة:

- التعلم التنظيمي: مفهوم يتعلق بتحقيق الفاعلية التنظيمية يعتمد على قدرة المنظمة لاكتساب ومشاركة واستخدام وتخزين المعرفة ذات الأهمية. (Mcshane ,VonGlinow,2012 .p19)
- التفكير الناقد: مهارة تستهدف اتخاذ قرارات حكيمة والتوصل إلى استنتاجات دون التعرض للعواطف والمشاعر والتحيز وإنما لمحاكمة عقلانية. (Moore, parker, 2012.p2).

الحادي عشر: مجتمع عينة الدراسة:

- شمل مجتمع الدراسة مدرسي الحلقة الأساسية الثانية في مديرية التربية في درعا، والبالغ عددهم (16600) معلماً ومعلمة، وتم اعتماد أسلوب العينة العشوائية البسيطة بما يتناسب مع أهداف الدراسة ومتطلباتها، حيث بلغ حجم العينة المختارة وفق القوانين الإحصائية (300) مفردة (مديرة التربية في درعا، 2024).

الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة

أولاً: المبحث الأول:

التعلم التنظيمي

تمهيد إداري:

يستعرض الإطار النظري من البحث الآراء والمعلومات التي تم تناولها حول

قضايا التعلم التنظيمي والتفكير الناقد حيث تناول الفصل:

1- التعلم التنظيمي من حيث مفهومه من وجهة نظر الباحثين والأهمية التي

يقوم عليها والنماذج والنظريات والعمليات التي تطور من خلالها.

2- البحث في جذور التفكير الناقد ونشأته من خلال مفهومه حسب رأي

الباحثين والعلماء والمراحل التي يقوم عليها والمتطلبات التي تحتاجها

المنظمة للوصول إلى التفكير الناقد. وذلك بالاعتماد على مجموعة الثانوية

لناحية استخدام الكتب المرجعية والمقالات العلمية المحكمة في مجال كل

من التعلم التنظيمي والتفكير الناقد.

المبحث الأول التعلم التنظيمي

يستعرض المبحث الأول التعلم التنظيمي في إطاره السياقي والنماذج التي ساهمت في اغناؤه وسيتم تناولها من خلال المحاور التالية:

- مفهوم التعلم التنظيمي - البدايات السياقية وأهميته
- نماذج التعلم التنظيمي - الإطار المكون
- نظريات التعلم التنظيمي - سياسات التطوير
- خصائص التعلم التنظيمي - محددات التعلم التنظيمي
- خطوات التعلم التنظيمي.

أولاً: مفهوم التعلم التنظيمي:

"لقد تناولت الدراسات والبحوث موضوع التعلم التنظيمي من زوايا متعددة، مما أدى إلى تعدد تعريفاته ومفاهيمه. ويعود أول استخدام لمصطلح «التعلم التنظيمي» إلى أكثر من أربعين عاماً، حين قدمه سايرت ومارش (Cyert & March, 1963)؛ حيث عرّفاه على أنه عملية تعلم جماعية داخل المنظمات، تتحقق من خلال التفاعل المستمر مع البيئة المحيطة بها، وتضم جميع أعضاء المنظمة بهدف تحسين الأداء التنظيمي والتكيف مع المتغيرات البيئية". (Cyert & March, 1963, p. 12)

"وأشار سايمون (Simon, 1969) إلى أن التعلم التنظيمي هو الوعي المتنامي بالمشكلات التنظيمية والقدرة على تحديدها من قبل الأفراد العاملين في المؤسسات، بما ينعكس على مدخلات ومخرجات المنظمة (Simon, 1969, p. 63) أما أرغريس (Argyris, 1978) فيعرّفه على أنه عملية اكتشاف الأخطاء وتصحيحها داخل المنظمة". (Argyris, 1978, p. 7).

وركز هيوبر (Huber, 1999) على الجانب المعرفي للتعلم التنظيمي، معرّفاً إياه بأنه المعالجة الصحيحة للمعلومات المكتسبة أو الناتجة عنها، ويصاحبها تغيير في سلوك المنظمة، مع تحديد أربع عمليات أساسية: الحصول على المعرفة، توزيع المعلومات، تفسير المعلومات، والذاكرة التنظيمية (Huber, 1999, p. 88).

بينما يرى الكبيسي (2005) أن التعلم التنظيمي هو العملية التي تسعى المؤسسات من خلالها إلى تحسين قدراتها وتطوير ذاتها، وتعزيز علاقاتها مع البيئة والتكيف مع الظروف والمتغيرات الداخلية والخارجية، مع تعبئة العاملين ليصبحوا وكلاء لاكتساب المعرفة (الكبيسي، 2005، p. 95).

وأكد كينيكي وكريتير (Kinicki & Kreitner, 2008) أن التعلم التنظيمي يشمل معرفة كيفية الإبداع الاستباقي، ونقل المعرفة، وإحداث التغيير في السلوك على أساس المعرفة والرؤى الجديدة (Kinicki & Kreitner, 2008, p. 414)

وأضاف جادج (Judge, 2009) أن التعلم التنظيمي هو أي تغيير نسبي في سلوك المنظمة يحدث نتيجة الخبرة والممارسة أو التدريب. (Judge, 2009, p. 88)

ومن منظور حديث، يرى ميكيمه (Mekimah, 2020) أن التعلم التنظيمي يهدف إلى رفع كفاءة المؤسسة الإنتاجية وفعاليتها التنظيمية، وتطوير علاقات تفاعلية بين الكفاءات المتوفرة، بالإضافة إلى اكتساب الموارد البشرية معارف ومهارات جديدة تسهم في تحسين الأداء. (Mekimah, 2020, p. 643).

وأخيراً، تعرّفه الزهرة (2015) بأنه جميع آليات وعمليات تحسين إمكانيات الفرد بشكل مستمر لتحقيق أهداف محددة تتعلق بالمؤسسة وأعضائها، من خلال التفاعل وتبادل المعرفة (الزهرة، 2015، p. 192) وترى الباحثة أن تعدد تعريفات التعلم التنظيمي يعكس عمق هذا المفهوم وأهميته المتزايدة في فهم ديناميكية المؤسسات وعملياتها. فالتعريفات الكلاسيكية مثل تعريف سايرت ومارش (Cyert & March, 1963) تؤكد أن التعلم التنظيمي عملية جماعية قائمة على التفاعل مع البيئة، بينما تسلط تعريفات سايمون (Simon, 1969) وأرغريس (Argyris, 1978) الضوء على الأبعاد العملية والتحليلية، مثل إدراك المشكلات وتصحيح الأخطاء، مما يوضح أن التعلم التنظيمي ليس مجرد تراكم للمعلومات، بل عملية مستمرة لتطوير الأداء واتخاذ القرارات الاستراتيجية.

من جهة أخرى، تركز التعريفات الحديثة مثل هيوبر (Huber, 1999) وكينيكى وكريتتر (Kinicki & Kreitner, 2008) على الجوانب المعرفية والسلوكية، بما في ذلك معالجة المعلومات وتوزيعها ونقيسها، وإكساب المنظمة القدرة على التغيير المستمر، بينما تسلط تعريفات ميكيمه (Mekimah, 2020) والزهرة (2015) الضوء على التفاعلات البشرية وعلاقات المعرفة بين الأفراد، وإمكانية تحسين الأداء التنظيمي من خلال تعزيز مهارات وكفاءات الموارد البشرية.

وبذلك، يمكن القول إن التعلم التنظيمي يمثل منظومة متكاملة تشمل جميع عناصر المنظمة، من أفراد وعمليات وبنية معلوماتية، بهدف تعزيز القدرة على التكيف مع المتغيرات الداخلية والخارجية،

وتحقيق تحسين مستمر في الأداء. وتبرز الباحثة أن فهم هذه التعريفات بشكل متكامل يمكّن المؤسسات من تصميم استراتيجيات تعليمية فعّالة، تعزز من مرونتها التنظيمية، وتدعم التحسين المستمر، وتتيح للموارد البشرية اكتساب مهارات جديدة تتوافق مع التطورات المتسارعة في بيئة العمل، ما يجعل التعلم التنظيمي عنصراً محورياً في بناء مؤسسات قادرة على الابتكار والتطوير المستمر.

ثانياً: أهمية التعلم التنظيمي:

زاد الاهتمام بالتعلم التنظيمي نتيجة لحاجة المؤسسات إلى تعزيز قدرتها على التنافس والاستمرار في بيئات ديناميكية ومعقدة. إذ يُعد التعلم التنظيمي المصدر الأساسي للتغير الاستراتيجي داخل المؤسسات، ويسهم في اكتساب المهارات والمعارف والخبرات الضرورية للعاملين، كما يساعد على كسب الخبرة، واستخلاص الدروس الإيجابية والسلبية، وكشف الأخطاء وتصحيحها، بالإضافة إلى تعزيز رأس المال الاجتماعي والتنظيمي، وتمكين المنظمة من التعامل مع المتغيرات البيئية الداخلية والخارجية (Senge, 1990; Garvin et al., 2008).

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن التعلم التنظيمي يمثل العمود الفقري لتطوير الأداء المؤسسي، حيث إنه لا يقتصر على نقل المعرفة النظرية، بل يشمل بناء بيئة تعليمية ديناميكية تدعم التجريب والتطوير المستمر، مما يزيد من قدرة الأفراد على مواجهة التحديات واتخاذ القرارات الصائبة.

يشير سليمان (2014) إلى أن التعلم التنظيمي يرفع الروح المعنوية للعاملين من خلال تزويدهم بالقدرات التي تمكنهم من أداء أعمالهم بفعالية وكفاءة، واكتساب الخبرات الجديدة التي تؤهلهم لشغل المناصب العليا داخل المؤسسة (Suleiman, 2014, p.597) ومع التغير السريع والتنافس الديناميكي في بيئات العمل اليوم، أصبح التعلم التنظيمي أداة محورية تمنح المؤسسات القدرة على إعادة بناء هيكلها التنظيمي واستراتيجياتها بما يتوافق مع البيئة المحيطة، وزيادة المعرفة بما يتيح لها الحفاظ على قدرتها التنافسية.

رأي الباحثة: من منظور الباحثة، يتمثل التأثير الاستراتيجي للتعلم التنظيمي في تطوير مرونة المؤسسة وقدرتها على الابتكار، إذ إن المؤسسات التي تتبنى ممارسات التعلم المستمر تتمتع بمزايا تنافسية واضحة على المؤسسات التي لا تولي اهتماماً بالتعلم المؤسسي.

أكدت جوهرة (2014) أن التعلم التنظيمي يساهم في تعزيز التطور الفكري للعاملين، ويرتبط ارتباطاً مباشراً بتحقيق الميزة التنافسية للمؤسسة، كما يمكن الأفراد من الربط بين التطوير الذاتي وارتفاع مستوى الأداء، والتمسك بتحقيق جودة المخرجات، ويساهم في تعديل السلوك واكتساب المهارات اللازمة لتطوير الأداء الإداري. (Jowhara, 2014, p. 110) كما يشير الرفاعي (2013) إلى أن التعلم التنظيمي يضمن استمرار عملية التجديد داخل المؤسسة ويعزز روح الديناميكية، مما يمنع الجمود المؤسسي (Al-Rifai, 2013, p. 125).

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن هذه النقاط تؤكد أن التعلم التنظيمي ليس مجرد أداة لتطوير المعرفة، بل هو آلية لتشكيل ثقافة مؤسسية قائمة على الابتكار والتحسين المستمر، مما ينعكس مباشرة على الأداء الفردي والجماعي.

تتطوي أهمية التعلم التنظيمي على عدة مستويات، تشمل المستوى التشغيلي، المستوى العام، والمستوى الاستراتيجي:

الأهمية التشغيلية: يساعد التعلم التنظيمي الموظفين على اكتساب المهارات والمعارف الضرورية لإعادة تشكيل أطرافهم الفكرية وفق رؤية جديدة، مما يمنحهم القدرة على الاستجابة المرنة والسريعة للتغيرات البيئية، ويحررهم من القيود الهيكلية الجامدة ويزيد من إبداعهم ومشاركتهم في اتخاذ القرارات

(Wargitsch, 1998; Al-Saadi, 2020, p. 20) كما يساهم في تعزيز رأس المال الاجتماعي والتنظيمي، وتمكين المنظمة من التكيف مع المتغيرات الداخلية والخارجية، وتحسين الأداء التنظيمي بشكل عام.

رأي الباحثة: تؤكد الباحثة أن الأهمية التشغيلية للتعلم التنظيمي تكمن في تمكين الأفراد من المشاركة الفعالة وصنع القرار المبني على المعرفة، وهو ما يعزز ثقافة التعلم الجماعي داخل المؤسسة.

الأهمية الاستراتيجية: في بيئة تنافسية تتسم بالتغير السريع، يصبح التعلم التنظيمي ضرورة استراتيجية، إذ يمكن المنظمة من إعادة بناء هياكلها التنظيمية واستراتيجياتها، والتعامل مع حالات عدم التأكد البيئي، وتشكيل رؤيتها الاستراتيجية بما يضمن استمرار قدرتها التنافسية (Al-Saadi, 2020).

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن التعلم التنظيمي في المستوى الاستراتيجي يمثل عامل نجاح أساسي للمؤسسات، إذ أنه يضمن قدرة المنظمة على الابتكار والتكيف المستمر بما يتوافق مع متطلبات البيئة المتغيرة.

الأهمية العامة: يساهم التعلم التنظيمي في تطوير شخصية الفرد وفهمه لذاته وللآخرين، وتحسين مهاراته التفاعلية والاجتماعية، ومساعدته على التوافق مع المتطلبات التنظيمية والثقافية والاجتماعية، كما يتيح له اكتساب المعرفة ونشرها، وصنع القرارات المبنية على معلومات دقيقة، وهو ما يعزز القدرة المؤسسية على التعلم والتكيف المستمر (Al-Saadi, 2020, p. 25).

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن أهمية التعلم التنظيمي العامة تكمن في كونه النواة الأساسية لتطوير قدرات الفرد والمؤسسة على حد سواء، فهو يحقق توازنًا بين تطوير المهارات الشخصية وتعزيز القدرات الاستراتيجية للمؤسسة.

ثالثاً: خطوات التعلم التنظيمي :

يشير التعلم التنظيمي إلى العملية التي تطور من خلالها المؤسسات معرفتها وقدراتها بهدف تحسين الأداء وتعزيز القدرة على اتخاذ القرار، ويعتمد على خطوات منهجية تساهم في التحليل والتطوير المستمر (Argyris & Schön, 1996 ; Senge, 1990).

1. إدراك الفجوة أو التناقض: تعد هذه الخطوة أولى مراحل التعلم التنظيمي، حيث يتم مقارنة الممارسات الحالية بالمعايير المرجعية المطلوبة. يساعد هذا التشخيص على التعرف على نقاط الضعف والمجالات التي تحتاج إلى تحسين، ويتم عادة عبر الحوار والتحليل الجماعي للوضع الحالي، مما يساهم في جمع المعلومات الدقيقة وتوضيح الفجوة (الجوادي، 2015، ص. 32).

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن إدراك الفجوة يمثل نقطة الانطلاق الأساسية لأي عملية تعلم مؤسسي، إذ يحدد أولويات التطوير ويعزز وعي الأفراد بالمهارات والمعارف المطلوبة لتحسين أدائهم.

2. التحليل والتحقق (أخلاق عملية التحقق):

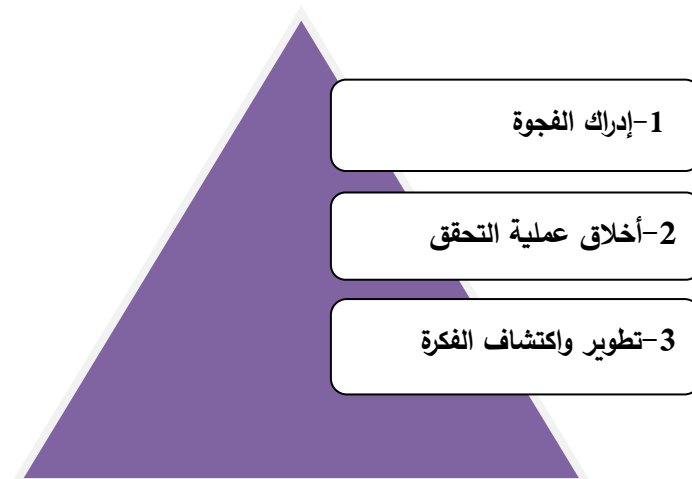
تشمل هذه المرحلة دراسة الواقع وتحليل الظواهر المرتبطة بالمؤسسة، واستكشاف الأسباب الجذرية للمشكلات الحالية، والعمل على تفسير الوضع بشكل علمي. تتيح هذه الخطوة استخلاص الخبرات الكامنة داخل المؤسسة وخارجها، ووضع حلول عملية تساهم في تحسين الأداء (الجوادي، 2015، ص. 32 ؛ Garvin et al., 2008, p.114).

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن التحليل العميق يمكّن العاملين من فهم بيئة عملهم بشكل أدق، ويعزز قدرتهم على اتخاذ قرارات مستندة إلى المعرفة، وهو ما يدعم ثقافة التعلم المؤسسي المستمر.

3. تطوير واكتشاف الفكرة:

بعد تشخيص الفجوات وتحليل المشكلات، يتم تطوير حلول مبتكرة وتحويلها إلى خطط قابلة للتنفيذ، بهدف سد الفجوات وتحقيق التغيير المنشود. ترتبط هذه المرحلة بالابتكار المؤسسي والقدرة على التكيف مع المتغيرات البيئية (الجوادي، 2015، ص. 32 ؛ Crossan et al., 1999).

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن تطوير الأفكار هو المرحلة الأكثر تأثيراً في التعلم التنظيمي، إذ يعزز الإبداع المؤسسي ويحول المعرفة المكتسبة إلى أدوات عملية قابلة للتطبيق.



الشكل رقم (2): الخطوات التي تقوم على التعلم التنظيمي وفق جوادي

المصدر: من إعداد الباحثة (2023).

وهناك خطوات عملية إضافية للتعلم التنظيمي في المؤسسات، وفقاً لعواد وأيوب (2021)، يمكن

تعزيز خطوات التعلم التنظيمي من خلال ما يلي:

- تحديد المشكلات التي تواجه المؤسسة لضمان إيجاد حلول سريعة وفعالة.
- الإعداد للتغيير لتعزيز المرونة الثقافية والتكيف المستمر مع المتغيرات.
- بناء الفريق وإنشاء وحدة المعرفة لتوجيه عمليات التعلم ومتابعة حل المشكلات.
- تحديد الشواهد الرئيسة للحل وتنفيذ أسس إدارة المعرفة لضمان نقل المعرفة وتوظيفها بشكل منهجي.

- ربط المعرفة بالناس لضمان أن تصبح المعرفة المتوفرة ذات قيمة عملية وتأثير مباشر على

الأداء المؤسسي (عواد وأيوب، 2021، ص. 17).

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن الجمع بين هذه الخطوات يعكس التعلم التنظيمي كعملية شاملة

تتضمن التحفيز، جمع المعلومات، التحليل، التدريب، والتقييم المستمر، مما يساهم في بناء قدرات المؤسسة على التكيف والابتكار.

رابعاً: أنماط التعلم التنظيمي:

لقد كان التوجه الأساسي للتعلم التنظيمي هو الربط بين المعرفة الشخصية التي يكتسبها الفرد على مر حياته، من خلال التعلم والتجربة والمعرفة الجماعية التي تحتفظ بها المنظمة بشكل موثق في ثقافتها أو نظمها وهياكلها أو في عقول أعضائها، فتجميع التجارب والاستفادة من التجارب الماضية لحل المشاكل الآنية، وهكذا يتحول التعلم من الشخص إلى الجماعة ثم إلى المنظمة بشكل يحدد مسافات ارضية، يشار من خلالها إلى المستويات التنظيمية لذلك التعلم، فهناك التعلم على مستوى الفرد، والتعلم على مستوى الجماعة والتعلم على مستوى المنظمة وقد ساند هذا الاتجاه كل من: (آرغيس 1981، Argyris، وآرغوت 1978، Argot) (1993، وسيمون)، كما أن هناك من ميز بين مستويات التعلم على أساس نوع استجابة الأفراد، إذ أنه قد يكون تعلم تكيفي أو تعلم توليدي، إلا أن هناك فرقاً بين مستويات التعلم وأنواعه، فكونه تكيفي أو توليدي فإن ذلك يشير إلى أنواعه وليس إلى مستوياته، وسوف نعتمد على تصنيف وتحديد هذه المستويات بالإستناد إلى ما هو أكثر شيوعاً ووفقاً لما جاء في الفكر الإداري، متجنبين التداخل الملاحظ على أغلب الدراسات، رغم أن هذا التداخل لا يلامس جوهر هذه المستويات بقدر ما يلامس مسمياتها (الساعدي، 2020، ص. 195).

• مستويات التعلم التنظيمي بحسب حلقاته:

حددت مستويات التعلم التنظيمي في هذا التصنيف بثلاث أنواع هي:

1. التعلم ذو الحلقة الواحدة: (Signal-Loop Learning):

يشار إليه بالتعلم المتدني المستوى أو التعلم البسيط، كما أن هناك من وصفه بنوع من أنواع التعلم التكيفي الناتج من خلال استجابة المنظمة لمحيطها (Daft & Weick, 1984, p88)، وقرارات هذا النوع من التعلم مبنية على الملاحظة وتأثيرها قليل، وهو مرتبط بالفعاليات التشغيلية التي تهدف للمحافظة على الإنجاز التنظيمي، وهو يعتمد على طرح سؤال ذي بعد واحد ويستتبط جواباً ذي بعد واحد، ويؤدي أيضاً إلى تطور سلوكي استجابي وليس إلى تطور إدراكي. إن عد الباحثين لهذا المستوى

على أنه بسيط لا يعني قطعاً أنه تعلم سيء أو غير مرغوب فيه، وهناك العديد من المؤسسات التي تتبناه وتعتبره تعلمًا نموذجيًا، لاسيما البيروقراطية منها والتي تعمل في بيئة مستقرة وسهلة التكيف وتبعث على القليل من الحاجة إلى التغيير والتعلم، والتي تعتمد على هياكل تنظيمية هرمية ونشاطاتها تميل إلى الروتين والتكرار، ولهذا السبب فإن هذا التعلم يميل لأن يحصل في المجال التنظيمي المفهوم جيدًا، كما يشير (Argrys & Schon, 1978,p.88) إلى أنه التعلم الذي يحافظ على الملامح الرئيسية للمنظمة ومجموعة قوانينها وقوانينها المنبعة في تتبع وتصحيح الأخطاء ضمن نظام معين فهو تعلم يميل إلى الاستتساخ (الساعدي، 2020، ص. 200).

2. التعلم ذو الحلقة الثنائية: (Double-Loop Learning)

إن تعلم الحلقة الثنائية يتخذ خطوة أو خطوات إضافية عديدة مقارنة بسابقه، حيث أشار (Argrys & Schoon, pp.22_24) إلى أن هذا المستوى من التعلم يرجع السؤال إلى السائل ولا يكتفي بالإجابة عن السؤال الأول، ويتم من خلال تفاعل ومشاركة جماعية تهدف إلى تطوير مخططات جديدة وأشكال ذهنية مشتركة، بما يؤدي إلى تغيير القواعد والسياسات والأعراف السائدة داخل المنظمة ويطلق على هذا المستوى بالتعلم البنائي، حيث يعاد تقييم التجارب وتغيير القواعد ومراجعة المعايير والقيم التنظيمية، وقد ربط (Senge, p50, 2020) هذا التعلم بالعمل الإبداعي إذ يرتبط بعملية الخلق والابتكار، كما أنه يتميز أيضا بكونه يركز على التفسير المشترك للمعلومات، وقد وصف (Ghazer) هذا المستوى بأنه تعلم يتجاوز رد الفعل البسيط للتغيرات البيئية عامة، وأنه عملية تغيير مستمرة.

3. التعلم ذو الحلقة الثلاثية: (Triple-Loop Learning)

يعرف هذا المستوى على أنه القدرة على معرفة كيفية التعلم، وهذا من خلال استيعاب تعلم الحلقتين المفردة والثنائية عندما يكون هدف التعلم هو التعلم نفسه، وذلك حين يحاول أعضاء المنظمة أن يكتشفوا كيف استطاع أسلافهم تسهيل وعرض عملية التعلم من أجل توليد صيغ واستراتيجيات جديدة للتعلم، مما ينتج عنه تغيير للمرجعيات الأساسية. إن نجاح هذا المستوى يعتمد على مدى تزويد الأشخاص بالشروط الضرورية وتوفير مناخ تنظيمي يتيح فرصا للتعلم كالاتصال، التحليل، التفاعل

فضلا عن الشفافية، إلا أن إعادة بناء الخرائط الإدراكية للأفراد والأطر التنظيمية يعد أمرا صعبا للغاية، وبالتالي يجب إقناعهم بإزالة الهياكل القديمة والطرائق غير العلمية، والتي وصفت بعملية التعلم قاصدا بها الصيغ والإجراءات القديمة، ويضيف (الساعدي، 2020، ص. 50) أن التعلم من الممكن أن يؤدي إلى معرفة جديدة، وهذا من خلال إقناع الأفراد بالتخلي عن الأفكار الخاطئة، وي طرح هذا المستوى من التعلم أسئلة تبدأ بـ (لماذا؟) لكن ذلك يتم عند مستوى رغبة العمال والوجود الجماعي، وليس بدافع تحديد المقصر أو المساءلة.

• التصنيف بحسب المستويات التنظيمية:

بعد استعراض مستويات التعلم بحسب حلقاته، يمكن تصنيف التعلم التنظيمي على أساس المستويات الإدارية التي تشكل الهيكل التنظيمي لأي منظمة. ويظهر هذا التصنيف تأثير التعلم على الفرد، الفريق، والمنظمة ككل، ويتضمن المستويات التالية:

1. التعلم الشخصي (Personal Learning):

يرتكز التعلم الشخصي على تطوير قدرات الفرد وإمكاناته الذاتية، وهو مرتبط بمبدأ السيطرة الذاتية في نموذج Senge للتعلم التنظيمي، الذي يشير إلى قدرة الفرد على تحديد الأولويات وتحقيق الإنجازات بشكل مستقل (Senge, 1990).

ويشير (Agrawal, 1999, p.60) إلى أن التعلم الشخصي إلزامي للفرد ليكون مؤهلاً لأداء الأعمال واكتساب الوظائف، وأن التعلم يتطور مع دخول الفرد مجال العمل عبر اكتساب تأثيرات اجتماعية وتنظيمية، مما يسمح بنقل المعرفة الظاهرة والضمنية للآخرين، واكتساب مهارات جديدة تعزز الأداء الجماعي.

ويكتسب التعلم الشخصي أهمية كبيرة، إذ تعد المعرفة الفردية الأساس الذي تبنى عليه الذاكرة التنظيمية والتعلم الجماعي، وبالتالي يحدد قاعدة المعرفة للمؤسسة.

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن التعلم الشخصي يشكل حجر الأساس للمعرفة المؤسسية، إذ أن تطوير مهارات وقدرات الأفراد هو المدخل الأساسي لبناء تعلم جماعي وتنظيمي فعال.

2. التعلم الجماعي (Collective Learning):

يحدث التعلم الجماعي عندما يتم نقل المعرفة وتطبيقها على مستوى الفرق والإدارات داخل المؤسسة. ويعتبر التعلم الجماعي أكثر من مجموع التعلم الشخصي، إذ يعكس القدرة على مشاركة المعرفة بين الأفراد والفرق لتعزيز الأداء المؤسسي (Agrawal, 1999, p.66؛ السالم، 2020، ص. 56).

ويُظهر نموذج Senge أن التعلم الشخصي والجماعي مرتبطان، حيث يشكل التعلم الشخصي المدخل الأول الذي يتطور إلى التعلم الجماعي عبر الذهنية المفتوحة والرؤية المشتركة، وهو ما يساهم في صياغة تفكير النظام ككل (الساعدي، 2020، ص. 220) وفق (Jones 1995, p.66)، فإن التعلم الجماعي ينتقل من الفهم الفردي إلى المستوى الاستراتيجي، عبر إعادة بناء الإدراك الفكري للبيئة وتحليلها بشكل غير تكراري.

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن التعلم الجماعي يمثل الجسر بين تطوير الأفراد وتحقيق أهداف المؤسسة، إذ يعزز من قدرة الفرق على التكيف واتخاذ القرارات الاستراتيجية المبنية على المعرفة المشتركة.

3. التعلم على مستوى المنظمة

يُعتبر هذا المستوى مدخلاً شاملاً للتعلم، حيث يشمل الفرد والفرق والمنظمة ككل، ويستهدف التغيير في النماذج الفكرية المشتركة بين العاملين (Arie De Geus, 1998, p.60؛ السالم، 2020، ص. 55).

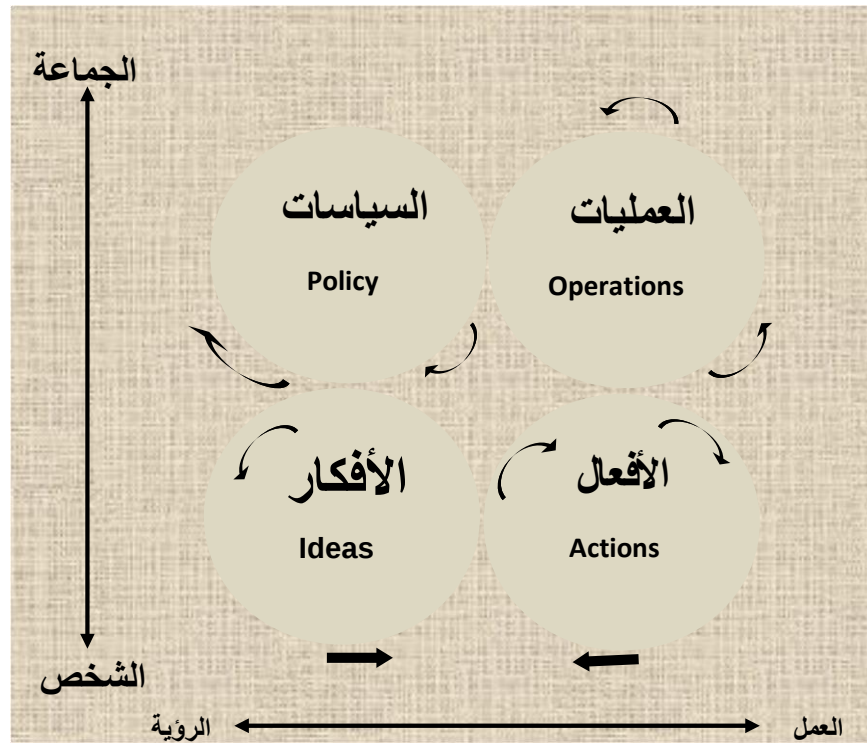
يعتمد التعلم التنظيمي على قدرة الإدارة على تقييم البيئة الداخلية والخارجية، ويعد تعلم الفريق المفتاح الأساسي لتطبيق التعلم على مستوى المنظمة. ويتطلب هذا النوع تحويل التعلم الشخصي إلى تعلم جماعي ثم إلى تعلم تنظيمي، بهدف تحسين آليات العمل وإعادة تقييم الأساليب والأنظمة بطريقة شاملة (الساعدي، 2020، ص. 220).

ويتمثل دور التعلم التنظيمي هنا في خلق أنظمة تنظيمية متكاملة، وإتاحة المعرفة لتوجيه اتخاذ القرارات وتحسين الأداء المؤسسي.

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن التعلم على مستوى المنظمة هو المرحلة النهائية في بناء ثقافة التعلم المؤسسي، إذ يربط بين جميع المستويات ويضمن استدامة المعرفة وتطوير الأداء التنظيمي بشكل مستمر.

نموذج تدفق الطاقة: (The Energy Flow Model)

وفقاً (Pedler et al.1991)، يوضح هذا النموذج كيفية انتقال التعلم من المستوى الشخصي إلى الجماعي ثم التنظيمي، عبر تداخل الأفكار، السياسات، والعمليات داخل المنظمة. يمثل المحور العمودي الطاقة الناتجة عن الرؤية المشتركة، ويتيح تداخل عمل الأفراد مع الجماعة إنتاج معرفة



جماعية واستراتيجيات مؤسسية فعالة (الساعدي، 2020، ص. 220).

الشكل (3) أنموذج تدفق الطاقة

المصدر: (Pedler and all,1991)

متطلبات الربط بين التعلم الفردي والتنظيمي:

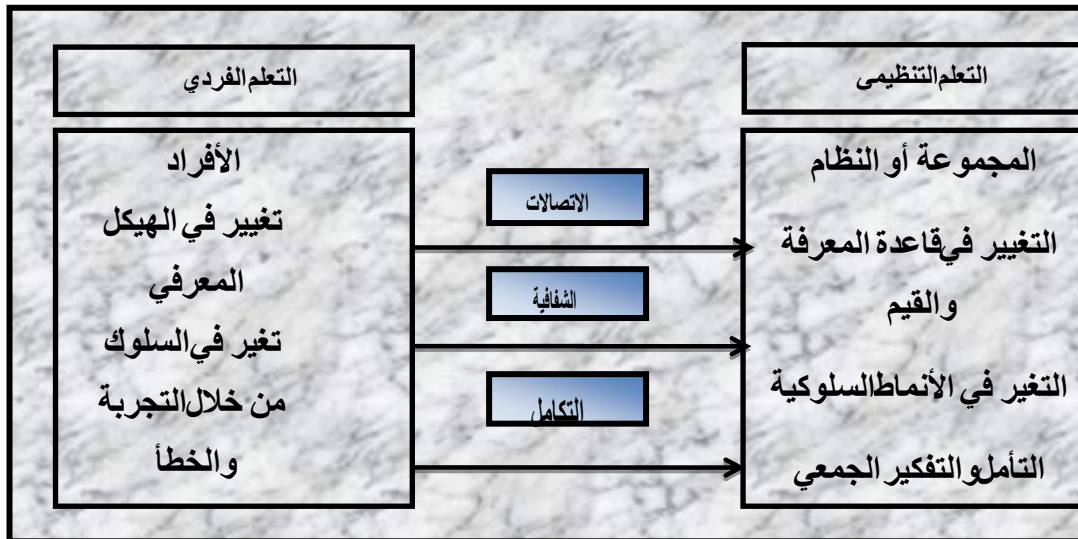
يشير (Prosbt & Buehel (1997) إلى أن الانتقال من التعلم الفردي إلى التنظيمي يتطلب:

4. الاتصالات (Communications): وجود نظم اتصال فعالة تسمح بتبادل المعرفة بين الأفراد.

5. الشفافية (Transparency): إتاحة المعرفة والمعلومات لجميع الأفراد في جميع المستويات لتمكين الفهم المشترك.

6. التكامل (Integration): ربط المعرفة الفردية بالعمل الجماعي لضمان تطوير المهارات والمعارف المؤسسية بشكل متسق.

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن هذه المتطلبات أساسية لضمان انتقال التعلم الشخصي إلى جماعي ثم تنظيمي، مما يعزز من كفاءة المؤسسة وقدرتها على التعلم المستمر والتكيف مع التغيرات.



الشكل (4) يوضح عملية الربط بين التعلم الفردي والتعلم التنظيمي

المصدر: (السالم، 2002)

خامساً: أنواع التعلم التنظيمي:

تشير الأدبيات إلى أن التعلم التنظيمي ليس نمطاً واحداً، بل مجموعة متكاملة من الأنماط التي تمكن المنظمة من التحول إلى منظمة متعلمة، وأوضح (Marquardt 2002, pp. 37-45) أن هناك خمسة أنماط رئيسية للتعلم التنظيمي.

1. التعلم التكيفي: (Adaptive Learning)

يركز التعلم التكيفي على قدرة المنظمة على تعديل سلوكياتها وإجراءاتها بما يتوافق مع المتغيرات البيئية، مستفيدة من خبراتها السابقة. يعتمد هذا النوع على التغذية الراجعة وتحليل النتائج لمواءمة الأداء مع الأهداف المنشودة (Marquardt, 2002, pp. 37-45).
رأي الباحثة: ترى الباحثة أن التعلم التكيفي يشكل قاعدة أساسية لأي منظمة، إذ يتيح الاستفادة من الخبرات السابقة وتصحيح المسار التيمي، لكنه يظل محدود الأفق الاستراتيجي لأنه يركز على الاستجابة لا التنبؤ بالمستقبل.

2. التعلم التنبؤي: (Anticipatory Learning)

يعتمد التعلم التنبؤي على اكتساب المعرفة عبر تصور المستقبل والاستعداد له، ويتجاوز مجرد الاستجابة للتغيرات، حيث يسعى لتوقع الفرص والتهديدات المستقبلية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي والاستراتيجي. (Marquardt, 1996, p. 66).
رأي الباحثة: ترى الباحثة أن التعلم التنبؤي خطوة نوعية نحو بناء قدرات تنظيمية متقدمة، إذ يمكن أن يسهم في صياغة استراتيجيات مستقبلية مدروسة، كما يعزز التفكير النقدي والإبداعي لدى الأفراد داخل المؤسسة التعليمية.

3. التعلم التفاعلي: (Action Learning)

يستند إلى فكرة أن التعلم يحدث من خلال العمل، وأن كل مهمة تحمل فرصة للتعلم، سواء كانت مقصودة أو غير مقصودة. يشمل هذا التفاعل مع الآخرين في فرق العمل والاجتماعات الدورية والمناقشات الجماعية (Marquardt, 2002, pp. 37-45).

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن التعلم التفاعلي هو الأكثر واقعية وملموسة، إذ يربط المعرفة بالخبرة العملية مباشرة. في السياق التعليمي، يعزز هذا النوع التفكير النقدي من خلال المشاريع التعاونية وحل المشكلات الواقعية.

4. التعلم الجمعي: (Collective Learning)

يركز على اكتساب المعرفة وتنميتها على مستوى الفريق أو المنظمة، ويشمل مهارات حل المشكلات، التجريب بأساليب جديدة، وتحويل المعرفة بين أفراد المنظمة بكفاءة. (Marquardt, 2002, pp. 37-45)

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن التعلم الجمعي يشجع التعاون ومشاركة المعرفة، وهو جوهري لبناء بيئة تعليمية غنية تدعم التفكير النقدي الجماعي وابتكار حلول جديدة.

4. التعلم التوليدي: (Generative Learning)

يشجع على ابتكار معرفة جديدة وتحدي الواقع القائم، ويستلزم التفكير خارج الأطر التقليدية وتمكين العاملين من المشاركة في اتخاذ القرار وإعادة بناء الهياكل التنظيمية (الكبيسي، 2004، ص. 22-24).

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن التعلم التوليدي يمثل أعلى مستويات التعلم التنظيمي، إذ يسعى لإنتاج معرفة جديدة يمكنها تحسين الأداء وتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة، ويعد أساساً للابتكار المستدام في البيئة التعليمية.

وجهة نظر الباحثة العامة: تؤكد الباحثة أن أنواع التعلم التنظيمي تتكامل مع مستويات التعلم الفردي والجماعي والمؤسسي والاستراتيجي، حيث:

التعلم الفردي: تطوير المعرفة والمهارات على مستوى الفرد.

التعلم التشاركي: تبادل الخبرات بين مجموعات العمل لتحقيق التعلم الجماعي.

التعلم المؤسسي: اعتماد المنظمة على التعلم كجزء أساسي من استراتيجيتها.

التعلم الاستراتيجي: توجيه التعلم لتحقيق أهداف واستراتيجيات محددة.

وهذا التكامل يعزز قدرة المؤسسات التعليمية على تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة بفعالية.

سادساً: فوائد التعلم التنظيمي:

يعتبر التعلم التنظيمي أداة رئيسية لتعزيز كفاءة الأفراد داخل المنظمة، حيث يؤدي إلى تحسين الأداء وزيادة الإنتاجية التنظيمية. يشير (Pedler, Burgoyne & Boydell, 1996, p. 56) إلى أن التعلم التنظيمي يُمكن الأفراد من تطوير معرفتهم ومهاراتهم وقدراتهم، مما يتيح لهم أداء واجباتهم الوظيفية بفعالية، كما يمنحهم الاحترام والتقدير من الآخرين ويعزز الثقة بالنفس، وبتيح تزويد المجتمع بكفاءات وقيادات إدارية قادرة على مواكبة التطورات التقنية الحديثة.

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن التعلم التنظيمي لا يقتصر على تطوير الأداء الفردي فقط، بل يساهم في خلق بيئة عمل محفزة، حيث يشعر العاملون بالقيمة الذاتية، مما ينعكس إيجابياً على أدائهم وإنتاجيتهم، ويشجعهم على تبني سلوكيات إيجابية ومبادرات ابتكارية.

كما توضح (مسعودة 2018، ص. 160) أن التعلم التنظيمي يعزز القدرة على اكتساب المعرفة والمهارات الجديدة، وتحسين السلوك الوظيفي، وتعزيز قدرة الفرد على التكيف مع التغيرات التنظيمية والتقنية.

فوائد التعلم التنظيمي

ثالثاً: زيادة استجابة المنظمة للمتغيرات التي تجري خارج بيئة المنظمة والعمل على مجارات هذه المتغيرات.

ثانياً: يساعد على التقليل من معدلات الأخطاء التي فيها الأفراد أثناء القيام بأعمالهم.

أولاً زيادة معرفة الأفراد بمهاراتهم وقدراتهم مما يقع يساعدهم على القيام بأعمالهم بكفاءة عالية.

أخيراً: تساعد على تطوير المهارات السلوكية لدى الفرد مما يؤهله لاستلام مناصب قيادية والتي تساعد على فتح الأبواب أمامه نحو المستقبل

رابعاً: تعزيز المكانة الاجتماعية للفرد علمياً وعملياً ورفع روح المعنوية لديه.

الشكل (5) فوائد التعلم التنظيمي

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن هذه الفوائد تشير إلى أن التعلم التنظيمي عنصر أساسي في بناء الموارد البشرية المؤهلة، حيث يمكن من خلاله تحسين جودة الأداء الفردي والجماعي، ويعمل كآلية أساسية لنقل المعرفة داخل المؤسسة وتطوير قدرات الموظفين.

ويشير سليمان (2019، ص. 485) إلى أن التعلم التنظيمي يمنح الفرد الثقة بالنفس ويزوده بخبرات جديدة تساعد على إنجاز العمل بكفاءة دون الاعتماد على الآخرين، وتطوير المهارات السلوكية والتفكير الناقد.

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن التعلم التنظيمي يسهم في تغيير سلوك العاملين، وزيادة معارفهم ومهاراتهم المتنوعة، وتحفيزهم على التفكير الإبداعي، مما يجعل نجاح أي مؤسسة مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بمدى فعالية التعلم التنظيمي في تطوير قدرات الأفراد.

سابعاً: خصائص التعلم التنظيمي:

يمكننا أن نلخص أهم الخصائص التي جاءت بها الأدبيات النظرية من خلال الجدول التالي:

جدول (1) خصائص التعلم التنظيمي

المصدر	خصائص التعلم التنظيمي
(عيشوش 2018، 22)	1- التعلم ناتج عن اكتساب المعارف والمهارات. 2- هو تغيير سلوك الفرد ونتاج عملية التعلم. 3- نتاج الخبرات والتجارب التي مارسها الفرد أثناء حياته.
(السكرانة، 2011، 288-290)	1- المصدر الأساسي للميزة التنافسية المستدامة. 2- تحسين الأنشطة عن طريق المعرفة والفهم. 3- يساعد على التكيف والتغير المستمر.
(judge,2017,p657)	1- أنها عملية مستمرة تحدث بصورة تلقائية. 2- تخلق رؤية مشتركة يتفق عليها الجميع والسعي لتحقيقها. 3- الابتعاد عن الطرق القديمة في التفكير من أجل حل المشكلات التي يواجهونها. 4- جعل الأفراد يتواصلون مع بعضهم البعض دون

	الخوف من النقد أو العقاب.
(همشري, 2013, 390)	1-عملية هادفة ومنظمة تقوم على تعديل السلوك الأفراد وتحسين أدائها وزيادة فاعليتها. 2-عملية مستمرة لا تقف عند فرد أو مرحلة معينة. 3-تقوم على تقديم تسهيلات التعلم لكل أفراد المنظمة وليس لعينه معينة.

المصدر: من إعداد الباحثة.

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن هذه الخصائص مجتمعة تُبرز أن التعلم التنظيمي عملية مستمرة، شاملة، ومنظمة، تسهم في تطوير الأفراد والمؤسسة معًا، وتعزز القدرة على الابتكار والتكيف مع التغيرات، وتدعم بناء بيئة التعلمية وعملية محفزة على التعلم المستدام.

ثامناً: نماذج التعلم التنظيمي:

نموذج Huber للتعلم التنظيمي

1. اكتساب المعلومات (Acquisition of Information)

يشير (العباسي 2020, ص.261) إلى أن اكتساب المعلومات يمثل القاعدة الأساسية في التعلم التنظيمي، حيث تقوم المنظمة بتحديد المعلومات الملائمة والمناسبة لها للحصول عليها من المصادر الداخلية والخارجية. وغالبًا ما تكون هذه المعلومات موجودة ضمن المنظمة نفسها أو لدى الأفراد العاملين فيها.

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن على المؤسسات توسيع دائرة اكتساب المعلومات الموجودة داخل المنظمة، وتطوير المعارف والمعلومات التي يحملها الأفراد لضمان الاستفادة القصوى منها في تحسين الأداء واتخاذ القرارات المستنيرة.

2. توزيع المعلومات (Information Distribution)

يعني توزيع المعلومات تشاركها داخل المنظمة وجعلها متاحة لكل الوحدات التنظيمية، وخصوصًا الوحدات التي تكون بأمس الحاجة لها (Slater & Narver, 1995, p.65). ويستلزم هذا استخدام

وسائل جديدة لنقل المعلومات بسهولة وسرعة إلى جميع أجزاء المنظمة (حسين، 2011، ص. 55).

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن المؤسسات ينبغي أن تبحث عن وسائل متطورة لتسهيل وصول المعرفة، مثل الإنترنت ووسائل الاتصالات الحديثة، لضمان أن تصل المعلومات بشكل سريع وفعال لجميع الأفراد داخل المنظمة.

3. تفسير المعلومات (Information Interpretation)

تعد مرحلة تفسير المعلومات جزءًا حيويًا في عملية التعلم التنظيمي، إذ قد يمتلك المديرون أو العاملون المعلومات الملائمة، إلا أنهم قد يفشلون في إعطاء التفسير الصحيح لها (Pedler, Burgoyne & Boydell, 1996, p. 56).

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن تفسير المعلومات من أهم المراحل في التعلم التنظيمي، ولذا يجب على المؤسسات إيجاد أفضل الطرق لتوضيح المعلومات للعاملين، من خلال دورات تدريبية وورش عمل تساعد الأفراد على فهم المعلومات واستثمارها بشكل فعال.

4. الذاكرة التنظيمية (Organizational Memory)

تعد الذاكرة التنظيمية المرحلة الأخيرة، حيث تتضمن إيداع المعرفة الجديدة في ذاكرة المنظمة، وتحويلها إلى أفعال تنظيمية جديدة وتعديل الروتينات والإجراءات بما يتوافق مع المعرفة المكتسبة. وتنقسم الذاكرة التنظيمية إلى جزئين: التخزين بالاحتفاظ بالمعلومات واسترجاع المعلومات عند الحاجة (Levitt & March, 1988, p. 320).

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن عمليات التعلم التنظيمي تتكامل من اكتساب المعلومات وتسهيل الوصول إليها ونشرها داخل المنظمة، بحيث تتفاعل هذه العمليات مع بعضها البعض للوصول إلى ذاكرة تنظيمية فعالة تعزز من استدامة المعرفة وتحسين الأداء المؤسسي.

7. نموذج Senge (1990) للتعلم التنظيمي:

حدد سينج (1990) خمسة أسس رئيسية للتعلم التنظيمي يجب مراعاتها:

1. البراعة الشخصية (Personal Mastery)

تشير البراعة الشخصية إلى العمل المستمر على توضيح الرؤية الشخصية وتحديد بدقة ووضوح، إذ تساعد على رؤية الواقع بموضوعية، وزيادة الجهود وتركيزها، والمثابرة على تحقيق الأهداف الشخصية (موهوب، 2019، ص. 8).

2. النماذج الذهنية (Mental Models)

تمثل النماذج الذهنية استجابة الفرد للوضعيات الجديدة وتأثره بالافتراضات الكامنة وأحكامه الخاصة حول سير الأمور داخل المؤسسة، ما يؤثر على تصوره للعالم وطريقة تفسير الأحداث والتعامل معها (موهوب، 2019، ص. 8).

3. تعلم الفريق (Team Learning)

يعني تعلم الفريق تطوير قدرة الأفراد على خلق النتائج التي يرغبون بها، من خلال تنظيم وتوحيد جهود مجموعة من الأفراد لتحقيق هذه النتائج (عيشوش، 2020، ص. 24).

4. الرؤية المشتركة (Shared Vision)

تعني الرؤية المشتركة قدرة المجموعة على صياغة صورة مستقبلية مشتركة، بحيث يشترك جميع أفراد المؤسسة في الحوار والتفاهم للوصول إلى هذه الرؤية، ما يزيد حماسهم والتزامهم لتحقيقها (موهوب، 2019، ص. 8).

5. التفكير النمطي (Systems Thinking)

يعد التفكير النمطي القاعدة الخامسة والأهم، حيث يقوم على تحليل نتائج الأسس الأربعة السابقة، واستبدال التفكير الخطي البسيط في معرفة الأسباب والنتائج بالتفكير النظامي لفهم العلاقات المعقدة داخل المنظمة (موهوب، 2019، ص. 9).

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن نموذج Senge يوضح أن التعلم التنظيمي ليس فردياً فقط بل منظومياً متكاملًا، حيث تساهم هذه الأسس في تنمية قدرات الأفراد والجماعات داخل المؤسسة، وتوحيد الجهود نحو تحقيق رؤية مستقبلية واضحة، وتعزيز التفكير النقدي والنمطي لتحسين الأداء المؤسسي.

• نموذج ممارسة عملية التعلم التنظيمي:

يركز نموذج ممارسة التعلم التنظيمي على ثلاثة أبعاد أساسية: البعد الاستراتيجي، البعد التنظيمي، البعد الثقافي، لضمان ممارسة فعالة للتعلم داخل المنظمة (Marquardt, 2002؛ فطيمة، 2016؛ الخالدي، 2018).

1- البعد الاستراتيجي (Strategic Dimension)

يشمل البعد الاستراتيجي العناصر التالية:

- الرؤية المشتركة بين أفراد التنظيم: تعني أن ينظر الأفراد إلى واقع المنظمة ومستقبلها وأهدافها برؤية واحدة، ما يعزز توحيد الجهود لتحقيق الأهداف المرجوة (الخالدي، 2018، ص. 45؛ Senge, 1990, p. 48).
- متابعة التغيرات البيئية: يقصد بها التنبؤ بالتغيرات البيئية والاستعداد لها، ووضع سيناريوهات مناسبة للتخفيف من تأثير العوامل المختلفة ودعم قدرة المنظمة على التعلم (الحمود، 2020، ص. 52؛ Pedler & Burgoyne, 1996, p. 56).
- إستراتيجية التعلم: امتلاك خطة عمل واضحة تدعم التدريب والتعلم والابتكار لضمان القدرة التنافسية (فطيمة، 2016، ص. 39؛ Marquardt, 2002, p. 44).

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن البعد الاستراتيجي يعزز قدرة المنظمة على مواجهة التغيرات المستقبلية بنجاح، ويحفز التعاون والتفكير المشترك لوضع خطط واضحة، ما يرفع فرص النجاح والتنافسية.

2- البعد التنظيمي: (Organizational Dimension)

يتضمن البعد التنظيمي العناصر التالية: العمل من خلال مجموعات: يشجع الحوار بين أعضاء المنظمة، تبادل الأفكار والمعارف، وتحويل المعارف الضمنية إلى صريحة يمكن تداولها (Huber, 1991, p. 100؛ الحمود، 2020، ص. 53).

الهيكل التنظيمي المرن: يشمل هياكل مثل هيكل الفريق الذي يمنح حرية الابتكار والتجريب، مع تقليل مستويات الإدارة لتسهيل وصول المعلومات لاتخاذ القرارات بسرعة (Levitt & March, 1988, p. 320؛ الخالدي، 2018، ص. 47).

إيجاد المعرفة ونقلها بين أعضاء المنظمة: يشمل التعلم من الأخطاء السابقة، تبادل الخبرات والمعرفة مع المنظمات المنافسة، ونقلها لجميع العاملين للاستفادة العملية (العنزي، 2019، ص. 50؛ Pawlowsky et al., 2003، ص. 777).

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن البعد التنظيمي يساعد على نجاح المنظمة عبر تعزيز العمل الجماعي، تبادل المعلومات والخبرات، تقليل الروتين، وتشجيع الابتكار والتعلم المستمر بين الأفراد.

3- البعد الثقافي: (Cultural Dimension)

يتكون البعد الثقافي من: تجنب التركيز على الفشل والتعلم من الأخطاء: خلق بيئة عمل تقدر التعلم وتشجع استثمار الأخطاء كفرص لتطوير الأداء (العنزي، 2019، ص. 52؛ Pedler & Burgoyne, 1996، ص. 60).

البيئة المساندة للتعلم: تمكين العاملين بالسلطة والمسؤولية المناسبة، إشراكهم في اتخاذ القرارات، وتعزيز معنوياتهم (فالخالدي، 2018، ص. 50؛ Slater & Narver, 1995, p. 65).

الجودة الكلية للتعلم: الاهتمام بالجودة في التدريب والتعلم وتحفيز التعلم المستمر لضمان أداء العمل بكفاءة (الحمود، 2020، ص. 57؛ Marquardt, 2002, p. 44).

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن البعد الثقافي يشجع الأفراد على التعلم من الأخطاء، ويخلق بيئة عمل محفزة للتطوير المستمر، ويعزز الروح الإيجابية والمعنوية، بما يسهم في تعزيز التعلم التنظيمي المستدام.

تاسعا: نظريات التعلم التنظيمي:

تعددت الدراسات التي تناولت مفهوم التعلم التنظيمي، حيث وصفه بعض الباحثين بوصفه ظاهرة عامة مرتبطة بالأسس النفسية والاجتماعية، في حين ركز آخرون على التعلم التنظيمي كظاهرة خاصة بالمنظمة والعاملين فيها، تتداخل فيها الجوانب النفسية والاجتماعية والثقافية والتنظيمية (Argyris & Schön, 1988; Levitt & March, 1988; الساعدي، 2020، ص. 88). ويهدف التعلم التنظيمي إلى تحسين الأداء المؤسسي من خلال اكتساب المعرفة وتوزيعها وتطبيقها، وهو يختلف عن التعلم الشخصي الذي يقتصر على الأفراد فقط. وقد اقترحت الدراسات تصنيف نظريات التعلم التنظيمي إلى ثلاثة مداخل رئيسية: المدخل الشخصي، والمدخل الاجتماعي، والمدخل النقدي أو البديل.

أولاً: المدخل الشخصي: (Personal Approach)

يركز هذا المدخل على التعلم كظاهرة فردية تتعلق بالقدرات المعرفية للأفراد، ويشمل أربع نظريات أساسية:

1_ نظرية منحنى التعلم (Learning Curve Tradition Theory):

تعتمد على فكرة أن التكرار المستمر للعمل يساهم في اكتساب التعلم سواء كان صحيحاً أم خاطئاً، ويعتبر التكرار أحد أهم آليات التعلم التنظيمي، إذ يتيح للفرد تجاوز الأخطاء وتحسين الأداء، ويعزز المعرفة الشخصية كجزء من قدرة المنظمة على تحقيق ميزة تنافسية (Senge, 1990, p.77)، الساعدي، 2020، ص. 240).

2_ نظرية معالجة المعلومات (Information Processing Theory):

تستند إلى مفاهيم حل المشكلات واتخاذ القرارات، وتشير إلى محدودية القدرات الإدراكية للفرد، مما يدعو للاستعانة بالحواسيب لدعم عملية اتخاذ القرار، على اعتبار وجود تشابه بين دور الحاسوب والعقل البشري في تحليل المعلومات (الساعدي، 2020، ص. 242؛ Simon & March, 1993).

3_ النظرية التداخلية (Interventionist Theory):

ترى التعلم التنظيمي عملية تصحيح مستمر للأخطاء، حيث تواجه المنظمات تحديات نتيجة السياسات الدفاعية للأفراد أو مواقفهم الخاصة، وتبرز أهمية التمييز بين التعلم التكيفي، الذي يستجيب لحالات معينة، والتعلم التوليدي الذي يسعى إلى تطوير حلول جديدة وإحداث تغيير مستدام (Argyris & Schön, 1978؛ Senge, 1990؛ الساعدي، 2020، ص. 246).

4_ نظرية التعلم الظرفي (Situational Learning Theory):

تؤكد على التعلم الاجتماعي، من خلال تبادل الخبرات والقصص بين الأفراد أثناء أداء مهامهم اليومية، مع التركيز على السياقات الاجتماعية في فهم الممارسات المؤسسية (Brown & Duguid, 1991؛ Orr, 1990).

رأي الباحثة: يشير المدخل الشخصي إلى دور الفرد في التعلم التنظيمي، لكنه يحتاج إلى دمج المعرفة الفردية مع التعلم الجماعي لضمان انتقال المعرفة إلى مستوى المنظمة.

ثانياً: المدخل الاجتماعي (Social Approach)

يهتم المدخل الاجتماعي بفهم التعلم التنظيمي من خلال العلاقات الاجتماعية والمعرفة المشتركة بين أفراد المنظمة، ويضم أربع نظريات رئيسية:

1_ نظرية الفكر المؤسسي (Institutional School of Thought): تركز على أن التعلم التنظيمي يتشكل من خلال التفاعل بين الأشخاص والمؤسسات، بحيث تتحول المعاني القديمة إلى معاني جديدة تمثل معرفة جماعية، ويؤكد هذا المدخل على أهمية التنظيم والتحكم في المعرفة الناتجة عن التفاعل الاجتماعي (Mary Douglas, 1996؛ الساعدي، 2020، ص. 242).

2_ نظرية البنين الاجتماعي للمعرفة (Social Constructivist Theory): تعتبر المنظمة ككيان اجتماعي يتم فيه إنتاج وإعادة إنتاج المعرفة من خلال النشاط اليومي لأعضائها، مشددة على التفاعل بين المكونات الرسمية وغير الرسمية لتكوين معاني جديدة (Megalhaes, 1996 ; الساعدي، 2020، ص. 242).

3_ نظرية النظم المطبقة على المنظومات الاجتماعية: تربط بين الثبات والتغيير في الأنظمة، حيث تُرى المنظمة كنظام مفتوح يتفاعل مع بيئته، ويتعلم من خلال المعلومات المستجدة، وليس فقط من المعرفة المخزنة (Pearson, 1965 ; Walsh, 1991 ; الساعدي، 2020، ص. 222).

4_ نظرية الناتج الذاتي والاجتماعي: تشير إلى قدرة النظام على إعادة إنتاج نفسه داخلياً واجتماعياً، مع استقلالية النظام والمرجعية الذاتية، وتأكيد الاقتران الهيكلي بين المنظمة وبيئتها لضمان توليد معرفة جديدة مستمرة (Brown, 1989 ; الساعدي، 2020، ص. 88).

رأي الباحثة: المدخل الاجتماعي يوضح كيف يمكن للمنظمة تكوين المعرفة من خلال التفاعل بين الأفراد، مما يعزز التعلم الجماعي ويقوي ذاكرة المنظمة.

ثالثاً: المدخل النقدي والبديل (Critical / Alternative Approach)

يهتم هذا المدخل بتحليل مدى فاعلية النظريات السابقة ويربط التعلم التنظيمي بالاستراتيجية والبيئة المحيطة:

1_ نظرية نقد التعلم التنظيمي (Critical of Organizational Learning): تركز على قدرة التعلم الشخصي على بناء معرفة منظمة، مع التساؤل عن يتعلم في المنظمة وكيفية الدمج بين تعلم الأفراد والمنظمة ككل (Duncan & Weiss, 1979 ; الساعدي، 2020، ص. 99).

2_ النظرية النقدية لاستخدامات الحاسوب: تربط بين عمليات المعالجة الحاسوبية وطبيعة التفكير البشري، لكنها تواجه انتقادات لكونها تقلل من دور الإنسان في توليد المعرفة (Simon, 1945 ; الساعدي، 2020، ص. 60).

3_ نظرية المعرفة التنظيمية من منظور الإدارة الإستراتيجية: تعتمد على الموارد المعرفية للمنظمة كعامل أساسي لتعزيز التعلم التنظيمي، مع التركيز على السرد القصصي لنقل الخبرة وتنمية مهارات الأفراد في بيئة التعلم مستمرة (Penrose, 1962 ; Nonaka, 1991; Nelson & Winter, 1982; الساعدي، 2020، ص. 220).

رأي الباحثة: المدخل النقدي يوفر إطاراً شاملاً يربط بين التعلم الشخصي والجماعي واستراتيجيات المنظمة، مما يساهم في تطوير القدرات التنظيمية والمعرفة المؤسسية بشكل مستدام.

عاشراً: المؤسسة المتعلمة:

حظيت فكرة المؤسسة المتعلمة باهتمام واسع من قبل الباحثين خلال العقود الثلاثة الأخيرة، نظراً لتأثيرها بمجموعة من المفاهيم الأخرى مثل المجتمع المتعلم، واقتصاد المعرفة، والتعلم التنظيمي، والتطوير التنظيمي. ويُعد Schoon من رواد بلورة هذه المفاهيم، تلاه كل من Marquardt و Pedler، وصولاً إلى Senge الذي يُنسب إليه الفضل في وضع نموذج المنظمة المتعلمة في كتابه The Fifth Discipline. وقد أكد Senge أن المؤسسة المتعلمة هي تلك المؤسسة التي يسعى معظم أفرادها باستمرار إلى تطوير قدراتهم على التعلم، بما يمكنهم من تحقيق النتائج المرجوة (Senge, 2006). يعرفها Gravin (1998) على أنها المؤسسة الماهرة في توليد المعرفة واكتسابها ونقلها، فضلاً عن قدرتها على تعديل سلوكها بناءً على هذه المعرفة. ويرى Senge أن المؤسسة المتعلمة هي تلك التي يسعى أفرادها باستمرار إلى تنظيم قدرتهم على تحقيق النتائج المرجوة، من خلال تطوير أنماط تفكير جديدة، ووضع مجموعة من الأهداف والطموحات الجماعية، مع تعلم الأفراد المستمر لكيفية التعلم الجماعي (المليجي، 2020، ص. 222).

كما يرى Pedler أن المؤسسة المتعلمة هي المؤسسة التي تسعى باستمرار إلى وضع الأسس اللازمة لتسهيل عملية التعلم، مع القدرة على تعديل نفسها لتتلاءم مع هذه العمليات. ويضيف Kinicki & Kreitner أن المؤسسة المتعلمة تقوم بشكل استباقي باكتساب وإيجاد ونقل المعرفة الجديدة، وتغيير

سلوكها بشكل مستمر على أساس تلك المعرفة والنظرة المستقبلية الثاقبة (المليجي، 2020، ص. 206). بينما يعرفها Ross وآخرون (Ross et al.) بأنها المؤسسة التي تتجه نحو مصادر تعلمها، حيث تقوم بفحص تجاربها وتحويلها إلى معرفة يسهل الوصول إليها لجميع أعضاء المؤسسة، وتكون مرتبطة بأهدافها الاستراتيجية (المليجي، 2020، ص. 205).

وحسب (Marquardt, 1997, p. 78)، فإن المؤسسة المتعلمة تتصف بما يلي: توقع التغيرات البيئية وإمكانية التكيف معها، التطوير المستمر للعمليات والإجراءات والخدمات، نقل المعرفة داخل المؤسسة والتعاون مع مؤسسات أخرى بسرعة ويسر، الاستثمار الأمثل للموارد البشرية على جميع المستويات، تحسين وتحفيز العاملين باستمرار، استقطاب أفضل الكفاءات البشرية، وامتلاك هيكل تنظيمي تحفيزي يشجع على السلوك التكيفي.

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن المؤسسة المتعلمة تمثل إطاراً استراتيجياً حيوياً يربط بين التعلم الفردي والجماعي وبين الأداء المؤسسي المستدام. فهذه المؤسسة لا تكتفي باكتساب المعرفة، بل تحولها إلى سلوكيات وممارسات عملية تدعم الابتكار والتطوير المستمر. وتعتبر القدرة على التعلم داخل المؤسسة سلاحاً تنافسياً رئيسياً، إذ تعمل على تعزيز مهارات الموظفين وتطوير أدائهم من خلال تبادل المعرفة والخبرات، ما يسهم في تحسين الفاعلية المؤسسية، ويخلق بيئة ديناميكية تواكب التطورات الداخلية والخارجية. كما أن الجمع بين التطوير المستمر للأفراد واستثمار الموارد البشرية بطريقة استراتيجية يجعل المؤسسة المتعلمة نموذجاً يُحتذى به في إدارة المعرفة وتحقيق أهدافها بعيدة المدى.

الفرق بين التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة:

بعد استعراض مفاهيم التعلم التنظيمي، أصبح من الضروري الإشارة إلى مفهوم المؤسسة المتعلمة ومحاولة التمييز بين المفهومين. وعلى الرغم من التشابه بين التعلم التنظيمي (Organizational Learning) والمؤسسة المتعلمة (Learning Organization) في أنهما يركزان على التعلم ودور

المنظمة، إلا أن هناك فروقاً مهمة بينهما. فكلا المفهومين يؤكدان على أهمية التعلم وضرورة استثمار مهارات الأفراد وخبراتهم كعامل أساسي في تحقيق التفوق المؤسسي، إلا أن التفرقة تكمن في الخصائص التعريفية لكل منهما (عبابنة، 2002، ص. 20).

أولاً: التعلم التنظيمي يمثل العمليات التي تستخدمها المؤسسة لمعالجة التساؤلات المرتبطة بكيفية تعلم الأفراد، وقد تتجسد هذه العمليات في تغييرات جوهرية في السلوكيات، أو تكون مفيدة في المستقبل. بينما تعتبر المؤسسة المتعلمة حالة مستقبلية مرغوبة، تهدف المؤسسة للوصول إليها، ويجب أن يتحول التعلم من الشكل الفردي إلى الشكل الجماعي وصولاً إلى التعلم التنظيمي، بحيث ينعكس على تغييرات فعلية ومستدامة في السلوك المؤسسي.

ثانياً: أهم أهداف المؤسسة المتعلمة تتمثل في دمج التعلم ضمن إجراءات العمل اليومية بشكل كفء وفعال، بما يمكنها من الاستجابة للمتغيرات البيئية. أما التعلم التنظيمي فيمثل مجموعة من العمليات التي تهدف إلى الحصول على المعرفة، وإيجاد السلوكيات والقيم والآليات الجديدة المرغوبة، وتفعيلها داخل المؤسسة لضمان تحسين الأداء المستدام.

ثالثاً: التعلم التنظيمي يُنظر إليه كنظام متكامل من الأنشطة والعاملين والعمليات التي تمكن المؤسسة من تحويل المعلومات إلى معرفة ذات قيمة، مما يزيد قدرة المؤسسة على التكيف على المدى الطويل. في المقابل، فإن المؤسسة المتعلمة تمثل هدفاً مستقبلياً يمكن الوصول إليه، ولها قواعد وخصائص محددة، ويُعد التعلم التنظيمي شرطاً أساسياً لتكوين المؤسسة المتعلمة، بحيث يمكن اعتباره مقدمة ضرورية لضمان تحقيق هذا الهدف (عبابنة، 2002، ص. 20)، نوردتها في الجدول التالي:

جدول (2) يوضح الفرق بين التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة

التعلم التنظيمي O.L	المنظمة المتعلمة L.O
يخدم قضايا تعيشها المنظمة	المنظمة تسعى لإثراء تعلمها والاستفادة منه في إعادة صياغة ذاتها ومسايرة المستجدات

خبرات التعلم الجمعية المستخدمة لكسب المعرفة وتطوير المهارات	المنظمة التي تظهر خصائص التعلم المتطورة والمنظمة والجماعية
يرتبط بالأساليب والطرق والعمليات المستخدمة في التعلم الجماعي	تتفوق في عملية التعلم المتطورة والمنظمة والجماعية
يعبر عن عملية التعلم والتصرفات المرتبطة به أي كيفية حدوث التعلم وآلياته المساعدة على التحول إلى منظمة تعلم (How)	تعبّر عن وجود كينونة المنظمة التي تسعى إلى التعلم مما يتطلب حصر بيئة التعلم وما يتم تعلمه لوحدة واحدة (WHAT)
يعبر عن وجهة نظر الأكاديميين	تعبّر عن الطابع العملي التطبيقي وتمثل وجهة نظر الممارسين
العملية التي تستخدمها المنظمة لبناء المعرفة أو إعادة بناء المعرفة الموجودة	هي أداة التعلم لتحسين أداء المنظمة (أداء الأفراد)
عمليات موجودة تتم ممارستها	مفهوم مثالي لا يمكن الوصول إليه
خصائص وعمليات تنظيمية	شكل تنظيمي
مفهوم وصفي	مفهوم معياري

المصدر: (عبابنة، 2002، ص 20)

يتضح أن التعلم التنظيمي يختلف عن المؤسسة المتعلمة من عدة جوانب أساسية، على الرغم من التشابه بينهما في التركيز على التعلم وأهمية مهارات الأفراد وخبراتهم.

تعريفات أساسية:

التعلم التنظيمي: يعرف التعلم التنظيمي بأنه عملية منظمة تحدث داخل المؤسسة تهدف إلى تحسين قدرة العاملين على اكتساب المعرفة وتحويلها إلى سلوكيات قابلة للتطبيق لتعزيز الأداء المؤسسي والتكيف مع التغيرات البيئية (عبابنة، 2002، ص. 20، Huber، 1991).

المؤسسة المتعلمة: تعرف المؤسسة المتعلمة بأنها المؤسسة التي تصمم بشكل هادف هياكلها وثقافتها واستراتيجياتها لتعزيز إمكانات التعلم التنظيمي، بحيث يتعلم جميع الأعضاء باستمرار كيفية التعلم الجماعي، تطوير مهاراتهم، وتحقيق أهداف مشتركة (Senge، 2006؛ Pedler et al., 1997).

الطبيعة والهدف:

التعلم التنظيمي: عملية تركز على كيفية حدوث التعلم داخل المؤسسة، سواء على المستوى الفردي أو الجماعي، بهدف تحسين النشاطات والعمليات من خلال المعرفة والفهم الأفضل. المؤسسة المتعلمة: حالة مستقبلية تسعى المؤسسة للوصول إليها، حيث تمثل بيئة تنظيمية متكاملة تدمج التعلم ضمن إجراءات العمل اليومية، وتمكن الأعضاء من التكيف المستمر مع التغيرات وتحقيق الابتكار المستدام.

المستوى التطبيقي:

التعلم التنظيمي: يركز على العمليات التي تحول المعلومات إلى معرفة قيمة قابلة للتطبيق داخل المؤسسة، ويُعتبر شرطاً أساسياً لتطوير المؤسسة المتعلمة. المؤسسة المتعلمة: تمثل الهدف الاستراتيجي الشامل، إذ تشمل جميع مستويات المؤسسة، وتعتمد على نقل المعرفة وتبادل الخبرات لضمان تطوير مستمر في الأداء وابتكار حلول جديدة (Argyris & Schön، 1978).

الأهداف العملية:

التعلم التنظيمي: تحسين الأداء الوظيفي والعمليات التنظيمية من خلال اكتساب المعرفة وتوظيفها بفعالية. المؤسسة المتعلمة: تعزيز ثقافة التعلم المستمر، وخلق بيئة تمكن جميع الأعضاء من اكتساب المعرفة وتطبيقها بشكل متكامل لدعم الابتكار والتطوير المستمر. باختصار، يمكن اعتبار التعلم التنظيمي عملية مستمرة تحدث داخل المؤسسة، بينما تمثل المؤسسة المتعلمة هدفاً استراتيجياً شاملاً يسعى إلى تطوير البيئة التنظيمية بأكملها لتعزيز الاستفادة من التعلم وتطبيقه بشكل مستدام (عبانة، 2002؛ Senge، 2006).

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن هذا التمييز يوضح أن التعلم التنظيمي يشكل الأساس الضروري لبناء مؤسسة متعلمة ناجحة، حيث أن عملية التعلم الفردي والجماعي لا تقتصر على تطوير قدرات الأفراد فقط، بل يجب أن تتحول إلى معرفة مؤسسية قابلة للتطبيق. هذا يعزز الأداء التنظيمي ويسهم في تمكين المؤسسة من التكيف المستمر مع المتغيرات البيئية وتحقيق أهدافها الاستراتيجية، كما أنه يمكن المؤسسة من الابتكار المستمر وتعزيز ميزة تنافسية مستدامة.

مفهوم الذاكرة التنظيمية:

يعد الذاكرة التنظيمية من المفاهيم الأساسية في إطار التعلم التنظيمي، وقد ظهر منذ أكثر من عقدين أو ثلاثة، حيث يشير إلى تمثيل أو تخزين صريح وواضح للمعرفة داخل المؤسسة، ويعتبر مكوناً رئيسياً في عمليات التعلم التنظيمي، لأنه يقوم بتخزين المعلومات والمعارف والخبرات المرتبطة بأنشطة المؤسسة وإنجازاتها (ياسين، 2004، ص. 225).

وقد حاولت العديد من المؤسسات بناء ذاكرتها التنظيمية عبر حفظ التقارير الرسمية، ووثائق التصميم، ومحاضر الاجتماعات، وحلقات النقاش، وذاكرة فرق المشاريع المتمثلة في الأفكار والقرارات والاتصالات والبريد الإلكتروني، سعياً منها للاستفادة من الدروس السابقة والتجارب المكتسبة (Fisher & Paalen, 1999؛ ياسين، 2004، ص. 224).

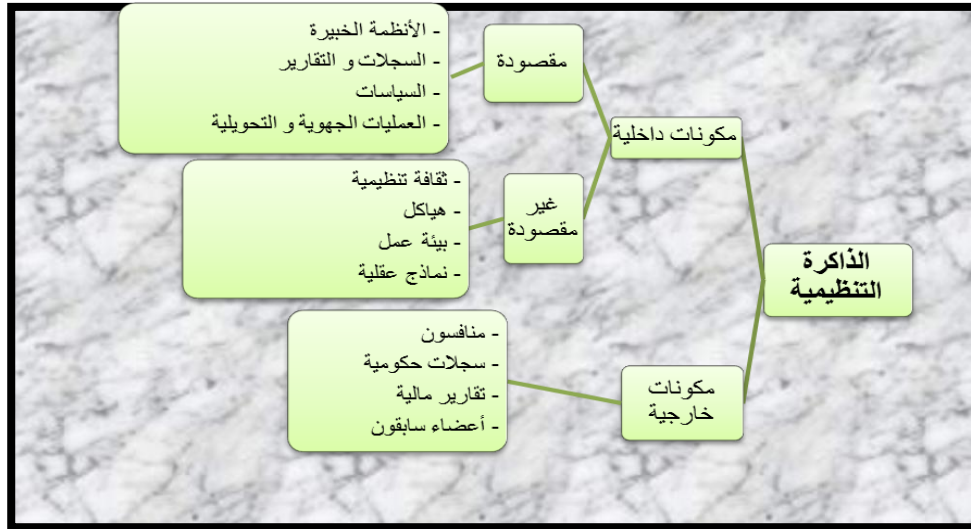
وتقوم الذاكرة التنظيمية بدور الذاكرة الجماعية للمؤسسة، حيث تُستدعى عند مواجهة مشكلات أو مواقف غير مؤكدة لاتخاذ القرارات المناسبة، من خلال استحضار المعرفة المخزنة داخل المؤسسة عبر أنشطة وعمليات وقرارات سابقة، مما يجعلها مرجعية هامة لتاريخ المؤسسة ونجاحاتها أو إخفاقاتها (ياسين، 2004) وتتضمن الذاكرة التنظيمية في المؤسسات الصناعية أربع أنواع رئيسية:

(الذاكرة التنظيمية الإدارية_الذاكرة التنظيمية التقنية_الذاكرة التنظيمية الثقافية_الذاكرة التنظيمية التسويقية).

وتعد هذه الأنواع عوامل محركة للتطوير التنظيمي، إذ ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأداء المؤسسي وتعد مكوناً أساسياً للميزة التنافسية، حيث تُعتبر المعرفة جوهر الذاكرة التنظيمية (البغدادى، 2004، ص. 66). وتتضمن الأدبيات الحديثة عدة مفاهيم حول الذاكرة التنظيمية، منها: الأحداث الماضية، والوعد، والافتراضات والسلوكيات المؤسسية (March & Olsen, 1976, p.88).

نموذج من المعلومات المخزنة من تاريخ المؤسسة يمكن استحضاره لدعم القرارات المستقبلية (Seveling, 2000). عملية معرفية واسعة تتفاعل بين الأفراد، مكونة من عناصر ملموسة وغير ملموسة، تعمل على استخراج المعرفة الجديدة من مصادرها لتخزينها وصيانتها ونشرها واسترجاعها عند الحاجة (البغدادى، 2004). وتتكون الذاكرة التنظيمية من مكونات داخلية وخارجية، كما يظهر في الشكل (5)، لتعكس التكامل بين الخبرات والمعرفة المكتسبة من البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة.

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن الذاكرة التنظيمية تمثل عنصراً محورياً في تعزيز التعلم التنظيمي، إذ أنها لا تعمل فقط على حفظ المعرفة، بل على تفعيلها واسترجاعها في الوقت المناسب لدعم اتخاذ القرار والتطوير المؤسسي المستمر. كما أن بناء الذاكرة التنظيمية القوية يتيح للمؤسسات الاستفادة من التجارب السابقة، وتقليل المخاطر، وتحقيق ميزة تنافسية مستدامة من خلال نقل المعرفة بين الأفراد والأقسام المختلفة، مما يعزز من قدرة المؤسسة على التكيف مع التغيرات البيئية وإحداث التطوير المستمر.



الشكل رقم (6) يوضح مكونات الذاكرة

المصدر: (نجم، 2002، ص 254)

تعد الذاكرة التنظيمية عنصرًا أساسيًا في عمليات التعلم التنظيمي داخل المؤسسات، حيث تقوم بتخزين المعلومات والمعارف والخبرات المرتبطة بأنشطة المنظمة وقراراتها السابقة، وتُمكنها من مواجهة المواقف الجديدة واتخاذ القرارات المبنية على المعرفة المكتسبة (نجم، 2002، ص. 254).

يقسم Dixon الذاكرة التنظيمية إلى ذاكرة داخلية وذاكرة خارجية:

الذاكرة الداخلية تنقسم بدورها إلى:

ذاكرة مقصودة: تشمل الأنظمة الخبيرة، قواعد البيانات، السجلات، التقارير، الدروس المستفادة، بالإضافة إلى السياسات، المنتجات، والعمليات التحويلية.

ذاكرة غير مقصودة: تتمثل في الثقافة المؤسسية مثل الأساطير، اللغة، القصص، الرموز، الأدوار، المهام، وآليات الرقابة (نجم، 2002، ص. 256).

الذاكرة الخارجية: تمثل المعرفة المخزنة خارج حدود المؤسسة في أرشيفات يمكن استرجاعها واستخدامها لدعم أهداف المؤسسة (نجم، 2002، ص. 256).

تظهر الذاكرة التنظيمية من خلال عدة مكونات:

الأفراد: أصحاب الخبرة والذاكرة الفعالة الذين يوظفون تجاربهم السابقة في المؤسسة، مع ملاحظة أن هذه الذاكرة قد تتأثر بعدم رغبة الأفراد في مشاركة معرفتهم أو مغادرتهم المؤسسة.

ثقافة المؤسسة: تمثل مجموع القيم، المعتقدات، العادات، الطقوس، والأساطير التي تعكس شخصية المنظمة، وتشكل إلى جانب خبرات الأفراد المعرفة الضمنية للمؤسسة.

المعرفة الصريحة المسجلة: وهي الجزء الأكثر وضوحاً من الذاكرة التنظيمية، وتشمل الوثائق، السجلات، قواعد البيانات، البرامج، السياسات، والإجراءات التنظيمية، وتزداد أهميتها عند توظيف تكنولوجيا المعلومات لتسهيل الوصول إليها واسترجاعها وإعادة استخدامها بكفاءة (نجم، 2002، ص. 256).

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن تقسيم الذاكرة التنظيمية وفق Dixon يوضح الأبعاد المختلفة للمعرفة داخل المؤسسة، سواء كانت ضمنية أو صريحة، داخلية أو خارجية، مما يجعلها أداة استراتيجية للتعلم المؤسسي واتخاذ القرار. فدمج خبرات الأفراد مع الثقافة المؤسسية والمعرفة المسجلة يُمكن المؤسسة من تطوير آليات التعلم المستمر، وتحقيق التكيف مع التغيرات البيئية، وتعزيز الميزة التنافسية من خلال استغلال المعرفة بشكل فعال ومستدام.

خصائص الذاكرة التنظيمية:

تعد الذاكرة التنظيمية مكوناً أساسياً في التعلم التنظيمي، إذ تقوم بتخزين واسترجاع المعرفة المكتسبة بهدف دعم اتخاذ القرار وتحسين الأداء المؤسسي. وتشمل هذه الذاكرة المعرفة الصريحة، مثل الوثائق والسجلات الرسمية، والمعرفة الضمنية المرتبطة بثقافة المؤسسة وأنماط التفاعل بين أعضائها، مما يسهل ربط الخبرات السابقة بالحاضر والمستقبل ويعزز قدرة المؤسسة على التكيف وتحقيق التميز في الأداء (بن قرقورة & ليندة، 2022).

تقوم الذاكرة التنظيمية بدور محوري في حفظ المعرفة المكتسبة داخل المؤسسة واسترجاعها لدعم اتخاذ القرار وتحقيق التعلم المؤسسي. وتتمثل أهم عناصرها في الأفراد، الثقافة، الهياكل التنظيمية،

الإجراءات، البيانات والوثائق المخزنة، والتي تساعد على توظيف الخبرات السابقة في مواجهة المواقف الحالية والمستقبلية (بن قرقورة & ليندة، 2022).

كما يشير العمري (1999) إلى أن الذاكرة التنظيمية يمكن أن تتجسد في ذاكرة مشروع الفريق التي تشمل التقارير الرسمية، وثائق التصميم، حلقات النقاش، والأفكار والقرارات المسجلة. وتتمتع بسهولة الوصول إليها لجميع أعضاء المؤسسة، وتتكيف مع المتغيرات الخارجية للحفاظ على استقرار المعرفة وزيادة مرونتها، كما تمثل معرفة خاصة بالمؤسسة مرتبطة بتاريخها وهيكلها وأسلوب إدارتها، وتتيح التطلع للمستقبل من خلال دعم القرارات والتعلم التجريبي (العمري، 1999، ص 99).

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن دمج هذين التصورين يعكس أهمية الذاكرة التنظيمية كدعامة أساسية للتعلم التنظيمي، إذ تمكّن المؤسسة من الحفاظ على المعرفة واستثمارها بشكل استراتيجي. فالذاكرة التنظيمية ليست مجرد مخزن للمعلومات، بل هي أداة للتعلم المستمر والتكيف مع البيئة، مما يربط الخبرات السابقة بالعمليات الحالية والمستقبلية ويساهم في تحسين الأداء المؤسسي وتعزيز القدرة التنافسية للمؤسسة.

علاقة التعلم التنظيمي بالذاكرة التنظيمية:

لا يمكن الحديث عن التعلم التنظيمي دون الذاكرة التنظيمية، إذ تمثل المستودع الذي تُخزن فيه المعرفة والخبرات التنظيمية لاستخدامها في المستقبل، مما يجعلها أساساً لحدوث التعلم داخل المؤسسة. فكلما كانت المؤسسة أكثر قدرة على تخزين المعرفة واسترجاعها وتوظيفها، كان ذلك مؤشراً على ارتفاع مستوى التعلم التنظيمي وفاعلية الأداء. وتتجسد الذاكرة التنظيمية في الأفراد، والثقافة التنظيمية، والمعرفة الصريحة المتمثلة في الوثائق وقواعد البيانات والسياسات، الأمر الذي يساهم في ربط الخبرات السابقة بالحاضر والمستقبل. لذلك، فإن تطوير آليات حفظ المعرفة، وتحسين الوصول إليها، وتحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة صريحة، يعد من العوامل الأساسية لتعزيز التعلم التنظيمي واستمراره داخل المؤسسة (Walsh & Ungson, 1991, p.61).

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن الذاكرة التنظيمية تمثل حجر الأساس في بناء التعلم التنظيمي الفعال، إذ لا يقتصر دورها على حفظ المعرفة فقط، بل يمتد ليشمل تفعيلها وتوظيفها في تحسين الأداء المؤسسي. كما أن قدرة المؤسسة على إدارة ذاكرتها التنظيمية بفعالية تسهم في تحقيق التعلم المستمر، وتعزز من قدرتها على التكيف مع التغيرات البيئية، مما يجعلها أكثر قدرة على الابتكار والاستدامة في بيئة تنافسية متسارعة.

علاقة التعلم التنظيمي بالمعرفة التنظيمية:

تُعد العلاقة بين التعلم التنظيمي والمعرفة التنظيمية علاقة تكاملية مترابطة، حيث يهدف التعلم التنظيمي إلى تطوير المعرفة التنظيمية بصورة مستمرة، في حين تهدف إدارة المعرفة إلى تكوين المعرفة وتخزينها وتنظيمها وتوزيعها بين أفراد المؤسسة. وتشترك كل من عمليتي التعلم التنظيمي وإدارة المعرفة في تعزيز تبادل الأفكار وتقاسمها وتوليد معرفة جديدة، إذ يسهم التعلم التنظيمي في إضافة أصول معرفية جديدة إلى رصيد المؤسسة، بينما تركز إدارة المعرفة على تنظيم هذه الأصول وتخزينها ونشرها بما يضمن الاستفادة منها (نجم، 2002، ص. 260). ويعتمد نجاح المؤسسة إلى حد كبير على قدرتها على إنتاج المعرفة وجمعها وحفظها ونشرها، وتطوير الإجراءات التي تضمن تدفق المعرفة بشكل فعال داخلها، بما يعزز التعلم المستمر ويحقق الأداء المتميز.

وتتقسم المعرفة التنظيمية إلى نوعين رئيسيين، هما المعرفة الضمنية والمعرفة الصريحة؛ حيث تُعد المعرفة الضمنية معرفة شخصية قائمة على الخبرة والحدس والمهارات، يصعب التعبير عنها أو نقلها بسهولة بين الأفراد، في حين تمثل المعرفة الصريحة المعرفة الموثقة التي يمكن كتابتها وتنظيمها ونقلها عبر الوثائق والوسائل المختلفة، مثل السياسات والإجراءات وقواعد العمل. ويظهر هذا التصنيف أن المعرفة الضمنية تمثل المصدر الأساسي لإنتاج المعرفة الجديدة، بينما تمثل المعرفة الصريحة الأداة التي يتم من خلالها تنظيم هذه المعرفة وتوظيفها داخل المؤسسة (نجم، 2002، ص. 262).

ترى الباحثة أن العلاقة بين التعلم التنظيمي والمعرفة التنظيمية تمثل محوراً أساسياً في بناء المؤسسات المعاصرة، إذ إن التعلم التنظيمي يسهم في توليد المعرفة وتطويرها، بينما تعمل إدارة المعرفة على تنظيمها واستثمارها بشكل فعال. كما أن التكامل بين المعرفة الضمنية والصريحة يعزز من قدرة المؤسسة على الابتكار والتكيف مع التغيرات البيئية، ويؤدي إلى تحويل الخبرات الفردية إلى أصول معرفية تنظيمية قابلة للاستخدام المستدام، مما ينعكس إيجاباً على تحسين الأداء المؤسسي وتحقيق الميزة التنافسية.

الخلاصة

يتضح أن التعلم التنظيمي والمعرفة التنظيمية يشكلان عنصرين مترابطين وأساسيين في أداء أي مؤسسة حديثة. فالتعلم التنظيمي لا يقتصر على اكتساب الفرد للمعرفة، بل يشمل جميع العمليات التي تتيح للمؤسسة جمع المعلومات، تحليلها، وتطبيقها بطريقة تسهم في تحسين الأداء وتعزيز الكفاءة. ومن جهتها، تعمل المعرفة التنظيمية على تخزين هذه المعلومات والخبرات وتوثيقها، سواء كانت صريحة في شكل قواعد وإجراءات ووثائق، أو ضمنية في خبرات ومهارات الأفراد وثقافة المؤسسة، مما يضمن استمرارية التعلم واستخدام المعرفة السابقة في مواجهة التحديات المستقبلية (نجم، 2002).

وتشير الأدبيات إلى أن العلاقة بين التعلم التنظيمي وإدارة المعرفة علاقة ديناميكية، حيث يولد التعلم أصولاً معرفية جديدة، بينما تضمن إدارة المعرفة أن تظل هذه الأصول قابلة للوصول والاستخدام والمشاركة بين جميع أفراد المؤسسة. بهذا الشكل، يصبح التعلم التنظيمي محركاً لإنتاج المعرفة، والمعرفة التنظيمية هي الوسيلة لضمان بقاء هذه المعرفة حية وفعالة داخل المؤسسة، مما يسهم في الابتكار المستمر والتحسين المؤسسي (بن قرقورة وليندة، 2022).

وترى الباحثة أن نجاح المؤسسات في البيئة المعاصرة يعتمد بشكل أساسي على قدرتها على ربط التعلم بالممارسة العملية وتحويل المعرفة إلى أدوات فعالة للتطوير المستمر. فالقدرة على دمج المعرفة الضمنية والصريحة، واستثمارها في تحسين الإجراءات والعمليات، تمنح المؤسسة ميزة

تنافسية واضحة، كما تعزز قدرتها على التكيف مع التغيرات السريعة في بيئتها الداخلية والخارجية. وبالتالي، يعتبر هذا التكامل بين التعلم التنظيمي والمعرفة التنظيمية أحد أهم عوامل استدامة الأداء المؤسسي وتحقيق التميز والابتكار المؤسسة الحديثة.

المبحث الثاني

التفكير الناقد Critical thinkin

سنتاول في هذا المبحث عن التفكير الناقد من حيث نشأة وتطور هذا المصطلح عبر التاريخ وذلك من خلال مفهوم التفكير الناقد وأهميته وخصائصه والشروط التي قام عليها ومراحل تطوره وذلك عبر المحاور الآتية:

أولاً- مفهوم التفكير الناقد -جذوره وتعاريفه

ثانياً- أهمية التفكير الناقد

ثالثاً-متطلبات التفكير الناقد وشروطه

رابعاً-أدوات التطوير للتفكير الناقد

خامساً-خصائص التفكير الناقد - ومراحل تتطوره

أولاً: - مفهوم التفكير الناقد:

يُعدّ التفكير الناقد من المفاهيم التربوية المعقدة التي حظيت باهتمام واسع في الأدبيات التربوية والنفسية، نظرًا لتعدد أبعاده وتداخله مع العديد من العمليات العقلية العليا. ومن خلال استعراض التعريفات المختلفة، يتضح وجود تباين بين الباحثين في تحديد مفهومه، ويُعزى ذلك إلى اختلاف منطلقاتهم النظرية واهتماماتهم البحثية، فضلاً عن الطبيعة المركبة لهذا النوع من التفكير. ويشير (عبد السلام، 2020، ص 48) إلى أن تعدد تعريفات التفكير الناقد يعكس ثراء هذا المفهوم وتعدد زوايا النظر إليه. فقد عرّف (إبراهيم، 2010، ص 54) التفكير الناقد بأنه عملية عقلية منظمة يتم من خلالها معالجة المعلومات بمختلف أشكالها، سواء كانت بسيطة أو مركبة، نظرية أو تطبيقية، وذلك بهدف تنظيمها وتحليلها وتقييمها باستخدام مهارات عقلية وأساليب منهجية متنوعة. ويؤكد هذا التعريف على البعد التنظيمي والمعرفي في التفكير الناقد، باعتباره عملية عقلية واعية تهدف إلى التعامل مع المعلومات بكفاءة.

كما يرى (شنة، 2014، ص 65) أن التفكير الناقد يتمثل في قدرة الفرد على تحليل المعلومات وفرزها واختيار ما هو مناسب منها، بما يمكنه من التمييز بين الأفكار الصحيحة والخاطئة، وهو ما يعكس البعد التمييزي في التفكير الناقد القائم على الحكم العقلي.

وفي سياق متصل، يعرف (أميرة، وأشرف، 2016، ص 51) التفكير الناقد بأنه نمط من التفكير يستخدمه المتعلم لفحص المعلومات وتحليلها وتفسيرها، ومن ثم تركيبها واستنتاج العلاقات بينها، مدعوماً بالحجج والبراهين، مما يشير إلى أن التفكير الناقد يتضمن مجموعة متكاملة من المهارات العقلية المتداخلة.

كما تشير (هالة، 2017، ص 23) إلى أن التفكير الناقد هو نشاط عقلي مرن يمارسه المتعلم عند مواجهة موقف غامض أو مشكلة تتطلب تفسيراً، ويعتمد على مهارات الاستدلال والاستقراء

والاستنباط، ويتميز بالقدرة على تعميم الحلول على مواقف مشابهة، وهو ما يبرز البعد التطبيقي والوظيفي لهذا النوع من التفكير.

وتؤكد (سحر، 2021، ص 323) أن التفكير الناقد يمثل نمطاً من التفكير الذي يستخدمه الفرد في تقييم القرارات واختيار البدائل المناسبة، من خلال فحص الأدلة وتحليلها بصورة موضوعية، وهو ما يعكس ارتباط التفكير الناقد بعملية اتخاذ القرار.

كما يرى (الدروع، والخوالدة، 2021، ص 334) أن التفكير الناقد هو عملية عقلية منظمة تهدف إلى حل المشكلات واتخاذ القرارات من خلال اختبار البدائل وفق معايير وأدلة، ومن ثم تعميم النتائج على مواقف أخرى، وهو ما يبرز الطابع المنهجي للتفكير الناقد.

ويشير (عبد السلام، 2020، ص 48) إلى إمكانية تصنيف تعريفات التفكير الناقد ضمن اتجاهين رئيسيين؛ يمثل الأول في الاتجاه الذاتي الذي يركز على التفكير التأملي للفرد بهدف تحسين تفكيره وتنظيمه، بينما يمثل الثاني في الاتجاه الاجتماعي الذي يركز على دور التفكير الناقد في الحكم على القضايا والمواقف من خلال تحليل المعلومات وتقييمها.

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن التفكير الناقد يمثل عملية عقلية متكاملة تجمع بين التحليل والتفسير والتقييم، وتهدف إلى الوصول إلى أحكام موضوعية قائمة على الأدلة والمعايير العلمية. كما أنه لا يقتصر على الجانب المعرفي فقط، بل يمتد ليشمل البعد المهاري والوجداني، مما يجعله أداة أساسية في تنمية شخصية المتعلم القادر على مواجهة التحديات واتخاذ القرارات بوعي ومنطقية.

ثانياً: - أهمية التفكير الناقد:

يُعد التفكير الناقد من المهارات العقلية العليا التي تحظى بأهمية كبيرة في العملية التعليمية المعاصرة، خاصة في ظل الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي المتسارع الذي أدى إلى تضخم كم المعلومات وتنوع مصادرها. ولم يعد دور المتعلم مقتصرًا على استقبال المعرفة بشكل سلبي، بل أصبح مطالبًا بامتلاك القدرة على تحليل المعلومات وتقييمها، والتمييز بين الصحيح منها والمغلوط، بما يسهم

في بناء معرفة واعية قائمة على الفهم لا الحفظ. وفي هذا السياق، يشير (جروان، 2016، ص 45) إلى أن التفكير الناقد يمثل نشاطاً عقلياً منظماً يهدف إلى إصدار أحكام قائمة على معايير محددة.

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن التحول نحو تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة يُعد ضرورة تربوية ملحة، إذ إن طبيعة العصر الرقمي تفرض على المتعلم أن يكون منتجاً للمعرفة لا مجرد متلقي لها، وهو ما يعزز استقلاليته الفكرية وقدرته على التعامل الواعي مع مصادر المعلومات المختلفة.

كما يسهم التفكير الناقد في تنمية قدرة المتعلم على طرح الأسئلة العميقة وإثارة التساؤلات، والتي تُعد أساساً في بناء المعرفة وتطويرها. فالتعلم القائم على التساؤل يفتح المجال أمام المتعلم للبحث والاستقصاء، ويعزز من قدرته على التحليل والاستدلال. ويؤكد (قطامي، 2013، ص 112) أن مهارة طرح الأسئلة تمثل جوهر التفكير الناقد، لأنها تدفع المتعلم إلى فحص المعلومات وعدم التسليم بها بشكل مباشر.

رأي الباحثة: تعتقد الباحثة أن تنمية مهارة التساؤل لدى الطلبة تمثل مدخلاً أساسياً لتنشيط التعلم النشط، حيث إن السؤال الجيد يقود إلى تعلم أعمق وأكثر رسوخاً، ويسهم في تنمية القدرة على التفكير التحليلي، وهو ما يتقاطع مع أهداف التعلم التنظيمي في بناء بيئات التعلم قائمة على الحوار والتفاعل.

وتبرز أهمية التفكير الناقد أيضاً في تنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات، حيث يساعد الأفراد على تحليل المواقف المختلفة بطريقة موضوعية، والابتعاد عن التحيزات والأحكام المسبقة. كما يمكنهم من التمييز بين الرأي والحقيقة، وتقويم الأدلة قبل إصدار الأحكام. وفي هذا الإطار، يرى (زيتون، 2015، ص 78) أن التفكير الناقد يسهم في تطوير قدرة الفرد على مواجهة المشكلات الحياتية بطريقة عقلانية ومنهجية.

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن التفكير الناقد يمثل أداة أساسية في بناء شخصية متوازنة قادرة على اتخاذ قرارات رشيدة، خاصة في ظل التحديات المتغيرة التي يواجهها الطلبة، مما يعزز من قدرتهم على التكيف مع المواقف المختلفة بكفاءة ووعي.

إضافة إلى ذلك، يسهم التفكير الناقد في تحصين الأفراد من الأفكار المغلوطة والانحرافات الفكرية، من خلال تنمية وعيهم النقدي وقدرتهم على فحص المعلومات وتحليلها بموضوعية. كما يعزز من قيم الانفتاح الفكري وتقبل الآخر، والابتعاد عن التعصب والجمود الفكري. ويشير (عبد الهادي، 2014، ص 134) إلى أن التفكير الناقد يساعد في بناء اتجاهات إيجابية قائمة على التسامح واحترام الآراء المختلفة.

رأي الباحثة: تؤكد الباحثة أن التفكير الناقد يشكل وسيلة فعالة لحماية الطلبة من التأثير بالأفكار السطحية أو المتطرفة، حيث يزودهم بأدوات عقلية تساعدهم على تحليل الخطاب وتقييمه، مما يساهم في بناء شخصية واعية ومنتزعة فكرياً. وفي ضوء ما سبق، يتضح أن التفكير الناقد يساهم في تحقيق التعلم العميق من خلال ربط الخبرات السابقة بالجديدة، وفهم المشكلات بصورة شمولية، مما يدعم بناء المعرفة بشكل متكامل. كما أنه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتعلم التنظيمي، الذي يسعى إلى تنمية قدرات الأفراد داخل المؤسسات التعليمية من خلال التعلم المستمر وتبادل الخبرات.

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن العلاقة بين التفكير الناقد والتعلم التنظيمي علاقة تكاملية، حيث يوفر التعلم التنظيمي بيئة تعليمية محفزة على التفكير والتحليل، بينما يعمل التفكير الناقد على تعظيم الاستفادة من هذه البيئة، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على جودة مخرجات العملية التعليمية

ثالثاً: مراحل التفكير الناقد:

تُعدّ عملية التفكير الناقد من العمليات العقلية المركبة التي تمر بعدة مراحل متداخلة، لا تسير بالضرورة بشكل خطي متتابع، بل قد تتداخل هذه المراحل أو تتزامن بحسب طبيعة الموقف أو المشكلة المطروحة. ويشير (الدوسري، 2014، ص 87) إلى أن هذه المراحل تمثل إطاراً يساعد على فهم كيفية

توظيف مهارات التفكير الناقد في تحليل المشكلات ومعالجتها. كما يؤكد (Facione,2015) أن التفكير الناقد عملية ديناميكية تعتمد على التحليل والتقييم المستمر للمعلومات.

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن مرونة مراحل التفكير الناقد تعكس طبيعة العقل البشري في معالجة المعلومات، مما يستدعي تطوير بيئات التعلمية مرنة تدعم هذا النمط من التفكير.

المرحلة الأولى:

البحث عن المعلومات: تتمثل هذه المرحلة في جمع المعلومات وفهمها من خلال الانتباه للمثيرات المختلفة، وإدراك المفاهيم والعلاقات بينها، إضافة إلى تحديد التناقضات في المشكلة. كما تشمل تنظيم المعرفة والتعرف على مصادر المعلومات المختلفة واستخدامها بشكل فعال في معالجة المشكلة (الدوسري، 2014، ص 87). ويؤكد (Paul & Elder,2019) أن جودة التفكير الناقد تعتمد بشكل كبير على جودة المعلومات التي يتم جمعها في البداية.

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن هذه المرحلة تمثل الأساس في بناء التفكير الناقد، إذ إن دقة المعلومات تؤثر بشكل مباشر على جودة التحليل والاستنتاج.

المرحلة الثانية:

ربط المعلومات: تتضمن هذه المرحلة تحليل المعلومات وربطها ببعضها البعض، من خلال تحديد العلاقات بين الأفكار، واكتشاف الأنماط، وممارسة التفكير التقاربي الذي يساعد على تصنيف المعلومات واختزالها. كما تشمل مهارات الاستنتاج والاستدلال وتوجيه الأسئلة لتحديد الفجوات المعرفية (قطامي، 2013، ص 112). ويشير (Ennis,2018) إلى أن التفكير الناقد يعتمد على القدرة على ربط الأدلة بالمفاهيم للوصول إلى استنتاجات منطقية.

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن هذه المرحلة تمثل جوهر التفكير الناقد، حيث يتم فيها تحويل المعلومات إلى معرفة منظمة ذات معنى.

المرحلة الثالثة:

التقويم: تركز هذه المرحلة على تقييم الحلول والنتائج التي يتم التوصل إليها، من خلال مراجعة الفرضيات والحكم على مدى دقتها وكفائتها. كما تتضمن تقويم عملية التفكير نفسها من حيث الاستراتيجيات المستخدمة وفعاليتها (الدوسري، 2014، ص 89). ويؤكد (Facione, 2015) أن مهارة التقويم تعد من أهم مهارات التفكير الناقد الأساسية.

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن التقويم يعزز وعي المتعلم بعملية تفكيره، مما يساعده على تطوير قدرته على إصدار أحكام دقيقة وموضوعية.

المرحلة الرابعة:

التعبير: في هذه المرحلة يتم عرض النتائج أو الحلول التي توصل إليها المفكر الناقد، وغالبًا ما تكون قابلة للتعديل في ضوء معلومات جديدة أو تغذية راجعة، مما قد يؤدي إلى العودة لمراحل سابقة من التفكير (علي، 2009، ص 76). ويشير (Paul & Elder, 2019) إلى أن التعبير عن النتائج جزء أساسي من عملية التفكير النقدي لأنه يتيح اختبار الأفكار عمليًا.

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن التعبير عن النتائج يمثل مرحلة اختبار للأفكار وليس نهاية التفكير، مما يعزز التعلم المستمر.

المرحلة الخامسة:

التكامل: تمثل هذه المرحلة دمج النتائج مع البنية المعرفية للفرد، بحيث يصل إلى فهم أعمق واستقرار معرفي، ويشعر بالوضوح تجاه ما توصل إليه من نتائج (علي، 2009، ص 76). ويؤكد (Ennis, 2018) أن التكامل المعرفي هو ما يجعل المعرفة قابلة للتطبيق في مواقف جديدة.

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن مرحلة التكامل تمثل الهدف النهائي للتفكير الناقد، حيث تتحول المعرفة إلى خبرة راسخة قابلة للتطبيق.

رابعاً: معايير التفكير الناقد:

يقصد بمعايير التفكير الناقد مجموعة من المحكات أو الموصفات العامة التي اتفق عليها الباحثون في مجال التفكير، والتي تُستخدم كأساس للحكم على جودة التفكير الاستدلالي أو التقييمي الذي يمارسه الفرد عند معالجة المشكلات أو القضايا المطروحة. وتُعد هذه المعايير أدوات تساعد على توجيه التفكير نحو الدقة والموضوعية والعمق. ويشير (الدوسري، 2014، ص 91) إلى أن هذه المعايير تمثل إطاراً مرجعياً لتقويم جودة التفكير الناقد لدى المتعلمين. كما يؤكد (Facione, 2015) أن معايير التفكير الناقد ضرورية لضمان التفكير المنظم القائم على الأدلة والمعايير العقلانية.

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن أهمية معايير التفكير الناقد لا تكمن فقط في معرفتها، بل في تطبيقها العملي داخل المواقف التعليمية، حيث تساعد المتعلم على ضبط تفكيره وتقويمه بشكل مستمر.

أولاً: الوضوح: يُعد الوضوح من أهم معايير التفكير الناقد، إذ يُمثل المدخل الأساسي لبقية المعايير، فلا يمكن تحليل فكرة غير واضحة أو الحكم عليها. فكلما كانت الفكرة أو العبارة أكثر وضوحاً، كان فهمها أسهل وأدق. ويتحقق ذلك من خلال إعادة صياغة الأفكار، وطلب التوضيح أو الأمثلة. ومن الأسئلة التي تساعد على تحقيق هذا المعيار: ما المقصود بهذا الطرح؟ هل يمكن توضيحه بشكل أكثر؟ هل يمكن تقديم مثال يشرح الفكرة؟ (الدوسري، 2014، ص 92). ويشير (Paul & Elder, 2019) إلى أن الوضوح يمثل الخطوة الأولى في التفكير النقدي لأنه يحدد مدى قابلية الفكرة للفهم والتحليل.

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن غياب الوضوح يؤدي إلى ضعف في جميع عمليات التفكير اللاحقة، لذلك فإن تدريب الطلبة على التعبير الواضح يُعد أساساً في تنمية التفكير الناقد.

ثانياً: الصحة: يقصد بمعيار الصحة أن تكون المعلومات أو العبارات صحيحة وموثوقة ويمكن التحقق منها، أي أنها تستند إلى مصادر دقيقة وليست مجرد آراء شخصية. ومن الأسئلة المرتبطة بهذا

المعيار: هل هذه المعلومة صحيحة؟ ما مصدرها؟ وكيف يمكن التحقق منها؟ (الدوسري، 2014، ص 92). ويؤكد (Facione, 2015) أن التفكير الناقد يعتمد بشكل أساسي على التحقق من صحة المعلومات قبل قبولها أو استخدامها في الاستنتاج.

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن معيار الصحة يمثل خط الدفاع الأول ضد المعلومات المضللة، خاصة في ظل الانتشار الكبير للمعلومات غير الموثوقة عبر الوسائل الرقمية.

ثالثاً: الدقة: يقصد بالدقة تقديم الفكرة أو المعلومات بشكل كامل دون زيادة أو نقصان، مع الالتزام بالتفاصيل الضرورية التي توضح المعنى الحقيقي. ومن الأسئلة التي تساعد على هذا المعيار: هل يمكن تقديم تفاصيل أكثر؟ هل الفكرة محددة بشكل كافٍ؟ (الدوسري، 2014، ص 93). ويشير (Zohar & Dori, 2014) إلى أن الدقة في التفكير ترتبط بقدرة المتعلم على تحليل التفاصيل الدقيقة دون إغفال العناصر المهمة.

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن الدقة تعكس مستوى عالٍ من التفكير، حيث تدل على قدرة المتعلم على معالجة المعلومات بشكل متوازن دون مبالغة أو تبسيط مخل.

رابعاً: الربط يعني الربط مدى العلاقة بين الأفكار المطروحة والمشكلة الأساسية، بحيث تكون الحجج والأدلة مرتبطة مباشرة بموضوع النقاش. ومن الأسئلة المساعدة: هل ترتبط هذه الفكرة بالموضوع؟ هل تدعم الأدلة المطروحة القضية أم لا؟ (الدوسري، 2014، ص 94).

ويؤكد (Ennis, 2018) أن التفكير الناقد يعتمد على القدرة على ربط الأدلة بالنتائج بطريقة منطقية ومنظمة.

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن ضعف الربط يؤدي إلى تشتت التفكير، بينما يساهم الربط الجيد في بناء تسلسل منطقي واضح للأفكار.

خامساً: العمق: يشير العمق إلى مدى قدرة الفرد على تحليل المشكلات المعقدة بشكل متعمق، وعدم الاكتفاء بالمعالجة السطحية. ومن الأسئلة المرتبطة به: ما الأسباب العميقة لهذه المشكلة؟ ما

الافتراضات الكامنة خلف هذا الرأي؟ (الدوسري، 2014، ص 95). ويشير (Paul & Elder, 2019) إلى أن التفكير العميق يتطلب تحليل الجذور الأساسية للمشكلة وليس فقط مظاهرها الخارجية.

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن العمق يمثل مستوى متقدماً من التفكير، حيث يعكس قدرة المتعلم على الغوص في التفاصيل الجوهرية للمشكلة.

سادساً: الاتساع: يعني الاتساع النظر إلى المشكلة من زوايا متعددة وأخذ وجهات نظر مختلفة بعين الاعتبار. ومن الأسئلة: هل هناك وجهات نظر أخرى؟ هل تم مراعاة جميع الجوانب؟ (الدوسري، 2014، ص 95). ويؤكد (Facione, 2015) أن التفكير الناقد يتطلب شمولية في النظر إلى القضايا وعدم الاكتفاء برؤية واحدة.

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن الاتساع يعزز الانفتاح الفكري ويقلل من التحيز، مما يجعل التفكير أكثر موضوعية وحيادية.

سابعاً: الدلالة أو الأهمية: يقصد بها تحديد أهمية الأفكار وترتيبها من حيث الأولوية، بحيث يتم التركيز على الأفكار الأساسية دون الثانوية. ومن الأسئلة: ما الفكرة الأهم؟ ما الأفكار الفرعية؟ (الدوسري، 2014، ص 96). ويشير (Zohar & Dori, 2014) إلى أن تحديد الأهمية يساعد في تنظيم التفكير وتحسين جودة القرار.

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن هذا المعيار يساعد المتعلم على التركيز على جوهر المشكلة بدل التشتت في التفاصيل غير المهمة.

ثامناً: المنطق: يقصد به تنظيم الأفكار وربطها بطريقة متسلسلة تؤدي إلى نتائج واضحة ومقبولة عقلاً. ومن الأسئلة: هل هذا منطقي؟ هل توجد تناقضات بين الأفكار؟ (العتيبي، 2007، ص 70). ويؤكد (Ennis, 2018) أن المنطق هو الأساس الذي تُبنى عليه عملية التفكير الناقد.

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن المنطق يمثل العمود الفقري للتفكير الناقد، حيث يضمن الاتساق الداخلي للأفكار ويمنع التناقض.

خامساً: النظريات المفسرة للتفكير الناقد:

1. نظرية بلوم (Bloom):

قام بلوم (Bloom) بتصنيف مستويات التفكير الإنساني إلى ستة مستويات متدرجة تبدأ بالعمليات العقلية البسيطة وتنتهي بالعمليات العليا الأكثر تعقيداً، وهي: المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، والتقويم. ويقوم هذا التصنيف على مبدأ التدرج الهرمي، حيث يعتمد كل مستوى على إتقان المستوى الذي يسبقه، مما يجعل المستويات الأدنى أساساً ضرورياً لبناء المستويات الأعلى. ويشير (المبدل، 2010، ص 23) إلى أن هذا التصنيف يوضح كيفية انتقال المتعلم من اكتساب المعلومات إلى توظيفها في عمليات تفكير عليا أكثر تعقيداً. كما يؤكد (Anderson & Krathwohl, 2001) في التعديل الحديث لتصنيف بلوم أن المستويات العليا من التفكير تشمل التحليل والتركيب (أو الإبداع) والتقويم، وهي المستويات التي ترتبط بشكل مباشر بمهارات التفكير الناقد، حيث تتطلب معالجة معرفية عميقة تتجاوز مجرد التذكر أو الفهم.

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن تصنيف بلوم يُعد إطاراً مهماً لفهم تطور التفكير لدى المتعلم، إذ يوضح أن التفكير الناقد لا يظهر بشكل تلقائي، بل يحتاج إلى بناء تدريجي يبدأ من المهارات البسيطة وصولاً إلى مهارات التحليل والتقويم التي تمثل جوهر التفكير الناقد.

التحليل: (Analysis)

يُعد التحليل من أهم مهارات التفكير الناقد ضمن المستويات العليا في تصنيف بلوم، ويقصد به القدرة على تفكيك المادة أو الفكرة إلى عناصرها الأساسية، وفهم العلاقات القائمة بينها، واكتشاف أوجه التشابه والاختلاف والارتباط. وهي عملية عقلية معقدة تتطلب استخدام عدد كبير من المهارات المعرفية المتداخلة. ويؤكد (المبدل، 2010، ص 23) أن التحليل يمثل خطوة أساسية لا يمكن ممارسة التفكير الناقد دونها، لأنه يساعد على فهم بنية الموضوع قبل الحكم عليه.

كما يشير (Krathwohl, 2002) إلى أن مهارة التحليل تمثل مرحلة انتقالية بين الفهم والتقويم، حيث تمكن المتعلم من تفكيك المعرفة إلى مكوناتها الأساسية تمهيداً للحكم عليها.

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن التحليل يمثل نقطة الانطلاق الحقيقية للتفكير الناقد، إذ لا يمكن إصدار حكم موضوعي على أي فكرة دون فهم مكوناتها وعلاقاتها الداخلية، مما يجعل هذه المهارة أساساً في بناء التفكير العلمي السليم.

التركيب والتقويم: (Synthesis & Evaluation)

يمثل التركيب والتقويم المستويين الأعلى في تصنيف بلوم، حيث يشير التركيب إلى قدرة المتعلم على إعادة بناء العناصر وربطها بطريقة جديدة تؤدي إلى إنتاج معنى أو حل جديد، بينما يعبر التقويم عن القدرة على إصدار حكم منطقي على الأفكار أو الحلول بناءً على معايير محددة. وتعد هذه المستويات جوهر التفكير الناقد لأنها تتطلب استخدام التفكير التحليلي بطريقة منظمة ومتقدمة (المبدل، 2010، ص 23). ويؤكد (Anderson & Krathwohl, 2001) أن مستوى التقويم يتطلب إصدار أحكام مبنية على معايير واضحة، بينما يرتبط التركيب بالإبداع في إنتاج أفكار جديدة.

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن مستويي التركيب والتقويم يمثلان قمة التفكير الناقد، حيث يتم فيهما تحويل المعرفة إلى قرارات وأحكام، مما يعكس نضجاً فكرياً لدى المتعلم وقدرته على التعامل مع المشكلات بطريقة علمية ومنهجية.

2. نظرية جيلفورد (Guilford) وعلاقتها بالتفكير الناقد:

يرى Guilford أن التفكير الناقد يُعد عملية تقييمية (Evaluative Process)، حيث يمثل المرحلة الختامية لسلسلة من العمليات العقلية التي تشمل التذكر، والتعرف، والفهم، والاستنتاج. وبحكم كونه عملية تقييمية، فإنه يستند إلى محكات معيارية يتم من خلالها الحكم على صحة المعلومات ودقتها.

وفي هذا السياق، قدم Guilford نموذج البنائي للعقل (Structure of Intellect Model) الذي يقوم

على تنظيم هرمي يتضمن أنماطاً عريضة لبنية العقل، وأنماطاً عامة للتفكير، وأنماطاً محددة من العمليات العقلية (علام، 2000، ص 98).

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن تصور جيلفورد للتفكير الناقد كعملية تقييمية يبرز الطابع العميق لهذا النوع من التفكير، إذ لا يقتصر على الفهم، بل يتجاوزه إلى إصدار أحكام مبنية على معايير دقيقة، مما يجعله من أعلى مستويات النشاط العقلي.

كما تبني Guilford التمييز الذي قدمه Bloom بين نوعين من التقييم: التقييم القائم على محكات داخلية (Internal Criteria)، والتقييم القائم على محكات خارجية (External Criteria). وقد أضاف (أبوحطب 1986، ص 76) تصنيفاً فرعياً لكل منهما؛ إذ تشمل المحكات الداخلية محك التطابق (Identity)، الذي يتمثل في الحكم على مدى تماثل وحدات المعلومات، ومحك الضرورة المنطقية (Logical Necessity)، الذي يعكس درجة الاتساق بين المقدمات والنتائج. أما المحكات الخارجية فتتضمن محك الاتفاق (Consensus)، الذي يشير إلى توافق المعلومات مع خبرات الجماعة أو الفرد، والمحك التجريبي (Empirical)، الذي يعتمد على التحقق الواقعي من صحة المعلومات.

رأي الباحثة: تعتقد الباحثة أن هذا التصنيف يعكس عمق البنية المعرفية للتفكير الناقد، حيث يجمع بين البعد المنطقي الداخلي والبعد الواقعي الخارجي، مما يمنح عملية التقييم شمولية ودقة أعلى في الحكم على المعلومات.

وفي إطار تفسيره للتفكير الناقد، يؤكد Guilford أن القدرات التقييمية تمثل أحد أبعاد العمليات العقلية، حيث ترتبط بقدرة الفرد على التحقق من صحة البيانات والمعلومات من خلال مقارنتها بمحكات محددة مسبقاً (الموسى، 2011، ص 134؛ القحطاني، 2010). كما تشير الدراسات إلى أن نموذج Guilford يتضمن عدداً كبيراً من القدرات العقلية، بلغ نحو (112) قدرة، موزعة على مجالات متعددة، منها القدرات المعرفية، والتذكرية، والتفكير التقاربي، والتفكير التباعدي، إضافة إلى (18) قدرة تقييمية تمثل جوهر مهارات التفكير الناقد (علي، 2009).

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن إدراج التفكير الناقد ضمن منظومة واسعة من القدرات العقلية يعكس طبيعته المركبة، ويؤكد أنه ليس مهارة منفصلة، بل نتاج تفاعل مجموعة من العمليات المعرفية المتداخلة.

وتتبع أهمية نظرية Guilford من كونها شكلت تحولاً نوعياً في دراسة الذكاء، إذ قدمت تصوراً موسعاً يتجاوز النظرة التقليدية، من خلال تضمينها عدداً كبيراً من العمليات العقلية التي أغفلتها نظريات أخرى. كما أسهمت هذه النظرية في إعادة النظر في بناء المناهج الدراسية، من خلال التأكيد على ضرورة تنويع الخبرات التعليمية بما يتيح للمتعلم توظيف قدرات عقلية متعددة (المبدل، 2010).

رأي الباحثة: تعتقد الباحثة أن القيمة التطبيقية لنظرية جيلفورد تظهر بوضوح في المجال التربوي، حيث توفر إطاراً علمياً لتصميم مناهج التعليمية تعزز التفكير الناقد عبر تنويع الأنشطة والخبرات التعليمية.

وعلى الرغم مما تتمتع به نظرية Guilford من تنظيم واتساق، إلا أنها لم تسلم من النقد؛ إذ أخذ عليها اعتمادها الكبير على نتائج دراسات محدودة أجريت في مختبره بجامعة جنوب كاليفورنيا، إضافة إلى صغر حجم العينات، وتركيزها على الجانب اللغوي على حساب الأداء الحركي، فضلاً عن عدم توضيح العلاقات بين القدرات المختلفة بشكل كافٍ (المبدل، 2010، ص 45).

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن هذه الانتقادات لا تقلل من أهمية النظرية، لكنها تشير إلى ضرورة تطويرها وإعادة اختبارها في سياقات متنوعة، بما يعزز من موثوقيتها وقابليتها للتطبيق في البيئات التعليمية المختلفة.

3. نموذج واطسون وجلاسر (Watson & Glaser) في التفكير الناقد:

يرى كلٌّ من Watson & Glaser أن التفكير الناقد يُمثل نوعاً من الحكم المنطقي على موقف أو قضية معينة، حيث يتطلب ذلك فهماً دقيقاً للموقف قبل إصدار الحكم، والتأمل فيه بصورة شاملة، وتجنب التسرع، إضافة إلى الاعتماد على الاستدلال المنطقي وتقييم الأدلة المتاحة بدقة (Watson & Glaser).

(Glaser,1940). ومن هذا المنطلق، فإن التفكير الناقد لا يُعد مجرد استجابة معرفية، بل هو عملية عقلية مركبة تستند إلى تحليل متأنٍ للمعطيات قبل الوصول إلى نتائج.

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن هذا التصور يعكس الطبيعة المنهجية للتفكير الناقد، حيث يربط بين الفهم العميق والتريث في إصدار الأحكام، وهو ما يميز التفكير العلمي عن التفكير العفوي أو السطحي.

كما ينظر Watson & Glaser إلى التفكير الناقد على أنه بناء مركب يتألف من مجموعة من الاتجاهات، والمعارف، والمهارات، ويتضمن اتجاهات نقدية مثل القدرة على التعرف على أبعاد المشكلة، وقبول الأدلة والبراهين الصحيحة، إضافة إلى امتلاك المعرفة المرتبطة بقواعد الاستدلال المنطقي (Watson & Glaser,1964؛ القحطاني، 2010، ص 348). ويؤكد هذا التصور أن التفكير الناقد ليس مهارة منفصلة، بل منظومة متكاملة تشمل الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية.

رأي الباحثة: تعتقد الباحثة أن شمولية هذا النموذج تكمن في دمجها بين المعرفة والاتجاهات والمهارات، مما يجعله أكثر واقعية في تفسير السلوك النقدي، إذ لا يمكن تنمية التفكير الناقد دون توافر هذه الأبعاد مجتمعة.

ويتكون نموذج Watson & Glaser من خمس مهارات أساسية، تُعد مؤشرات رئيسية على امتلاك التفكير الناقد، ومن أبرزها مهارة الاستنتاج (Inference)، والتي تُعرف بأنها العملية التي يتم من خلالها التوصل إلى نتائج أو استنتاجات بناءً على معطيات محددة، مع تقدير درجة صحتها. وتندرج هذه الدرجة من صحة مؤكدة، إلى محتملة، إلى غير قابلة للحكم، ثم محتملة الخطأ، وصولاً إلى الخطأ المؤكد، وذلك وفقاً لمدى توافق الاستنتاج مع الحقائق المعطاة (المبدل، 2011).

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن مهارة الاستنتاج تمثل جوهر التفكير الناقد، لأنها تعكس قدرة الفرد على الانتقال من المعطيات إلى النتائج بشكل منطقي ومنظم، بعيداً عن التحيز أو القفز إلى استنتاجات غير مدعومة.

كما يتضمن النموذج مهارة تحديد الافتراضات (Recognition of Assumptions)، والتي تشير إلى قدرة الفرد على الكشف عن المسلمات الضمنية الكامنة وراء الأفكار والمواقف. ويؤكد Brookfield (1993) أن التعرف على هذه الافتراضات يمثل محور التفكير الناقد، حيث يبدأ المفكر الناقد باختبار مدى صحتها وصلاحياتها. وفي السياق ذاته، يرى (Argyris et al. 1985) أن هذه الافتراضات تشكل ما يُعرف بالنظريات الضمنية التي تؤثر في تفسير الأفراد للواقع وتوجيه سلوكهم.

رأي الباحثة: تعتقد الباحثة أن الكشف عن الافتراضات الضمنية يُعد خطوة أساسية نحو التفكير الناقد الحقيقي، لأنه يساعد الفرد على تجاوز التفسيرات السطحية والوصول إلى فهم أعمق للواقع، كما يحرره من التحيزات غير الواعية.

ويُظهر هذا النموذج أهمية التفكير الناقد كعملية تحليلية مركبة تتضمن فحص الأدلة، واختبار الفرضيات، وتحليل العلاقات المنطقية بين المعطيات، مما يجعله من النماذج الأساسية في الدراسات التربوية المعاصرة التي تسعى إلى تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة.

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن نموذج Watson & Glaser يتميز بطابعه التطبيقي، حيث يمكن توظيف مهاراته بشكل مباشر في المواقف التعليمية، خاصة في تنمية قدرة الطلبة على التحليل والنقد واتخاذ القرارات المبنية على أدلة.

مهارة الاستنباط (Deduction) من المهارات الأساسية في نموذج (Watson & Glaser) وهي العملية التي يستخلص الفرد من خلالها نتائج جزئية انطلاقاً من قاعدة عامة أو مبدأ كلي. ويقوم هذا النوع من التفكير على مبدأ منطقي مفاده أن ما يصدق على الكل يصدق على الجزء، حيث يتم التحقق من مدى انطباق القاعدة العامة على حالة خاصة. وتُبنى عملية الاستنباط عادة على مقدمتين: كبرى (تمثل القاعدة العامة)، وصغرى (تمثل الحالة الخاصة)، ومنهما يتم التوصل إلى نتيجة منطقية لا تخرج عن حدود المعطيات، لكنها تتطلب جهداً ذهنياً في تحليلها. ومن الأمثلة على ذلك:

"تتمدد المعادن بالحرارة" (مقدمة كبرى)، "النحاس معدن" (مقدمة صغرى)، وبالتالي "النحاس يتمدد بالحرارة" (نتيجة) (المبدل، 2011، ص 190).

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن مهارة الاستنباط تمثل أساس التفكير المنطقي المنظم، إذ تُمكن الفرد من بناء استنتاجات دقيقة انطلاقاً من قواعد عامة، مما يعزز قدرته على تحليل المواقف واتخاذ قرارات قائمة على أسس عقلانية.

أما مهارة التفسير (Interpretation)، فتشير إلى قدرة الفرد على إضفاء معنى على الخبرات والمواقف والمعطيات المختلفة، من خلال تحليلها وفهم دلالاتها. فالتفسير عملية عقلية تهدف إلى استخلاص المعنى من البيانات أو الظواهر، بحيث يتم تقديم شرح منطقي يعكس مضمونها الحقيقي. ويتجلى ذلك في القدرة على اختيار التفسير الأكثر دقة واتساقاً مع المعطيات المتوفرة، بعيداً عن التحيز أو التأويل غير المدعوم بالأدلة. فعلى سبيل المثال، إذا أظهرت البيانات عدد حالات الزواج والطلاق في مجتمع معين، فإن التفسير الصحيح هو الذي يعكس العلاقة الواقعية بين الأرقام دون مبالغة أو تحريف (المبدل، 2011).

رأي الباحثة: تعتقد الباحثة أن مهارة التفسير تعكس عمق الفهم لدى الفرد، حيث لا يكفي باستقبال المعلومات، بل يعمل على تحليلها وربطها بسياقها، مما يساهم في تكوين رؤية أكثر دقة وموضوعية.

وتتمثل مهارة تقويم الحجج (Evaluation of Arguments) في قدرة الفرد على التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة عند مناقشة قضية معينة أو اتخاذ قرار. فالحجج القوية هي التي تتسم بالارتباط المباشر بالموضوع، والأهمية، والاستناد إلى أدلة منطقية، في حين أن الحجج الضعيفة قد تكون غير مرتبطة بالقضية بشكل مباشر، أو تركز على جوانب هامشية لا تؤثر في جوهر الموضوع. وتُعد هذه المهارة ضرورية في دعم التفكير الموضوعي، حيث تساعد الفرد على اتخاذ قرارات مبنية على تحليل منطقي للحجج المتاحة (المبدل، 2011، ص 34).

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن تقويم الحجج يُعد من أكثر مهارات التفكير الناقد أهمية في الحياة الواقعية، لأنه يمكّن الفرد من مقاومة التضليل واتخاذ مواقف مبنية على أدلة قوية، خاصة في ظل كثرة المعلومات وتباين مصادرها.

سادساً: تنمية مهارات التفكير الناقد وأهميتها:

أصبح التعلم الناقد من المتطلبات الأساسية في النظم التربوية المعاصرة، حيث يشير إبراهيم (إبراهيم، 2005، ص 372) إلى أن إعداد الأفراد للحياة في القرن الحادي والعشرين يستلزم تنمية قدراتهم على التفكير والتحليل، وليس الاكتفاء على نقل المعرفة. ويعكس ذلك توجهاً تربوياً حديثاً يركز على تنمية مهارات التفكير العليا بوصفها أداة أساسية لفهم الواقع والتفاعل معه بوعي.

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن هذا التوجه يعكس تحولاً نوعياً في فلسفة التعلم، حيث لم يعد الهدف تخزين المعلومات، بل تنمية القدرة على استخدامها وتحليلها بصورة نقدية.

كما يتطلب إعداد المعلم المعاصر امتلاك مهارات التفكير الناقد، لما لها من دور في تحسين جودة العملية التعليمية. ويؤكد جروان (جروان، 2013، ص 45) أن تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة ترتبط بشكل مباشر بأساليب التدريس التي يعتمد عليها المعلم، خاصة تلك التي تقوم على إثارة التساؤل وتشجيع التفكير التباعدي، مما يؤدي إلى تنوع الاستجابات وتعميق الفهم لدى المتعلمين.

رأي الباحثة: تعتقد الباحثة أن المعلم يمثل العنصر المحوري في تنمية التفكير الناقد، إذ إن طبيعة الأسئلة التي يطرحها تحدد مستوى التفكير الذي يصل إليه الطلبة.

وتتطلب تنمية مهارات التفكير الناقد تدريب الطلبة على تحليل وجهات النظر المختلفة، والكشف عن الافتراضات الضمنية، والمقارنة بين الآراء المتباينة. ويشير (عبيد، 2004، ص 23) إلى أن التفكير الناقد يعتمد على عمليات البحث والمقارنة التي تهدف إلى التمييز بين الصحيح والخطأ، مما يستدعي استخدام أسلوب التساؤل وتنمية القدرة على اكتشاف التناقضات والفروق بين الظواهر.

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن تدريب الطلبة على تحليل الأفكار ومناقشتها يسهم في بناء عقلية نقدية قادرة على التمييز بين الآراء المدعومة بالأدلة وتلك القائمة على الانطباعات.

كما يؤكد (جروان، 2013، ص 52) أن التعلم الفعال الذي يقوم على المشاركة النشطة والحوار يسهم في تنمية التفكير الناقد، حيث يتيح للطلبة فرصة التعبير عن آرائهم وتبادل الأفكار، مما يعزز قدرتهم على التحليل والتقييم. وفي السياق ذاته، يشير (قنديل، 1983، ص 44) إلى أن تنمية التفكير الناقد تتطلب توفير مواقف تعليمية تشجع على المناقشة والمجادلة المنظمة داخل الصف.

رأي الباحثة: تعتقد الباحثة أن الحوار التربوي يمثل بيئة خصبة لتنمية التفكير الناقد، لأنه يسمح بإعادة بناء المعرفة من خلال التفاعل وتبادل وجهات النظر.

ومن ناحية أخرى، يؤكد جروان (2013، ص 60) أن التفكير الناقد مهارة قابلة للتعلم، ويمكن تنميتها من خلال التدريب والممارسة المستمرة داخل البيئة الصفية. كما أن الانتقال من الاستجابات السطحية السريعة إلى التفكير المتأني القائم على التحليل يُعد مؤشرًا على تطور هذه المهارات لدى الطلبة.

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن الممارسة العملية تمثل الأساس في تنمية التفكير الناقد، إذ لا يمكن اكتساب هذه المهارات دون الانخراط في مواقف تعليمية تتطلب التحليل والتفسير.

وفي ظل التغيرات المتسارعة في المجتمعات المعاصرة، أصبح التفكير الناقد من الأهداف التربوية الرئيسية، لما له من دور في دعم اتخاذ القرارات السليمة. ويشير عصفور (1994، ص 30) إلى أن العديد من الأحكام قد تُبنى على افتراضات غير دقيقة أو منطق غير سليم، مما يبرز أهمية التفكير الناقد في التحقق من صحة المعلومات وتحليلها.

رأي الباحثة: تعتقد الباحثة أن تنمية التفكير الناقد أصبحت ضرورة ملحة في العصر الحديث، خاصة في ظل تعدد مصادر المعرفة، مما يتطلب من الفرد امتلاك القدرة على التمييز بين المعلومات الصحيحة والمضللة.

سابعا: متطلبات التفكير الناقد وأدواته:

يمكن تنمية مهارات التفكير الناقد ضمن المقررات الدراسية إذا توفرت بيئة التعلمية داعمة تشمل عناصر أساسية تتمثل في المعلم، والمنهاج، والبنية التحتية. ويُعد المعلم الركيزة الأهم في هذه البيئة، نظراً لدوره المحوري في توجيه العملية التعليمية نحو تنمية التفكير. وفي هذا السياق، يشير نوافلة (2015، ص 221-235) إلى مجموعة من المتطلبات التي ينبغي توافرها في المعلم، من أبرزها أن يكون مؤهلاً لالتعلم التفكير، ويمتلك الكفاءة اللازمة لتوظيف استراتيجياته، إضافة إلى إدراكه لأهمية التفكير الناقد وامتلاكه الرغبة في تنميته لدى الطلبة. كما ينبغي أن يكون قادراً على إدارة بيئة صفية تعاونية يسودها التسامح والعمل الجماعي، مع توفير مناخ آمن يسمح بحرية التعبير دون خوف من النقد أو السخرية، فضلاً عن تشجيع الطلبة على تنمية الثقة بالنفس.

ويُعد المنهاج الدراسي كذلك من العناصر الأساسية في دعم التفكير الناقد، حيث ينبغي أن يتضمن أنشطة التعلمية تركز على التحليل، والمناقشة، وحل المشكلات، بدلاً من الاختصار على عرض المعلومات. كما أن توفير بنية تحتية مناسبة، تشمل الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة، يساهم في تعزيز فرص التعلم النشط، ويدعم تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة.

وفيما يتعلق بأدوات تنمية التفكير الناقد، يشير عبد السلام (2020، ص 55) إلى أن هذا النوع من التفكير يمكن تطويره من خلال مجموعة من المراحل المتسلسلة التي تعتمد على التدرج في بناء المهارات العقلية. وتبدأ هذه المراحل بالملاحظة، حيث يقوم المتعلم بفحص المعلومات والبيانات المتعلقة بالموقف التعليمي بدقة، تليها مرحلة تحديد الحقائق، والتي تتطلب التمييز بين المعلومات الموثوقة وغير الموثوقة. ثم تأتي مرحلة الاستدلال، حيث يتم اختبار صحة هذه الحقائق وربطها ببعضها البعض.

كما تشمل هذه المراحل تكوين الافتراضات، والتي تعتمد على بناء تصورات مبدئية حول موضوع التعلم، تليها مرحلة تكوين الآراء وفق قواعد منطقية، ثم مرحلة تحليل الحجج والأدلة المرتبطة بالموقف التعليمي.

وُتُخْتَم هذه العملية بمرحلة التحليل الناقد، والتي تتضمن دمج جميع المراحل السابقة وتحليلها بصورة شاملة، بهدف الوصول إلى موقف واضح ومبني على أسس عقلية ومنطقية.

ومن جهة أخرى، يتطلب امتلاك التفكير الناقد توفر مجموعة من السمات الشخصية لدى الفرد، حيث يشير أبو غرار (2019، ص 39) إلى أن الشخص الناقد يتميز بالقدرة على التمييز والموضوعية، والتفريق بين الرأي والحقيقة، إضافة إلى امتلاكه مهارات الاستطلاع والمرونة الفكرية، والأمانة العلمية في التعامل مع المعلومات. كما يتميز بقدرته على توليد الأفكار الجديدة، واستيعاب وجهات نظر الآخرين، والاعتماد على مصادر موثوقة في بناء أحكامه.

وتُعد هذه السمات ضرورية لممارسة التفكير الناقد بفاعلية، إذ إنها تسهم في توجيه العمليات العقلية نحو التحليل الموضوعي، وتجنب التحيز أو التسرع في إصدار الأحكام.

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن تنمية التفكير الناقد لا تعتمد فقط على توفير بيئة تعليمية مناسبة، بل تتطلب تكاملاً بين دور المعلم، وطبيعة المنهاج، وخصائص المتعلم، بحيث يتم تدريب الطلبة بشكل منهجي على ممارسة مهارات التفكير في مواقف تعليمية متنوعة.

خطوات تنمية التفكير الناقد:

تُعد عملية تنمية التفكير الناقد من العمليات التربوية المعقدة التي تتطلب اتباع خطوات منهجية متدرجة، تهدف إلى تدريب المتعلم على ممارسة مهارات التفكير العليا بصورة واعية ومنظمة. ولا تتحقق هذه العملية بشكل عفوي، بل تحتاج إلى تخطيط تربوي يعتمد على استراتيجيات واضحة تُسهم في بناء قدرات المتعلم تدريجياً، بدءاً من إثارة دافعيته وانتهاءً بتكامل معارفه وتكوينه لأحكام عقلانية (جروان، 2013، ص 66). وفي هذا السياق، يشير بورسلي وأبو أسعد (2017) إلى أن تنمية التفكير الناقد تمر بعدة مراحل مترابطة، تشكل في مجموعها عملية ديناميكية تهدف إلى تطوير قدرات المتعلم العقلية. وتبدأ هذه العملية بمرحلة الدافعية، والتي تُعد الأساس الذي تنطلق منه عملية التفكير، حيث يتم فيها

إثارة انتباه المتعلم وتحفيزه نحو التفاعل مع الموقف التعليمي. وتكمن أهمية هذه المرحلة في أنها تُثمي لدى المتعلم حب الاستطلاع والرغبة في البحث عن الأسباب والتفسيرات، مما يدفعه إلى طرح الأسئلة والتفكير بصورة أعمق، ويسهم في توجيه تفكيره نحو الموضوعية (بورسلي وأبو أسعد، 2017).

تلي ذلك مرحلة البحث عن المعلومات، والتي تتطلب من المتعلم استدعاء خبراته السابقة، وتوظيفها في فهم الموقف التعليمي، إضافة إلى تحديد مصادر المعلومات المناسبة وكيفية استخدامها. ويُعد هذا الجانب من أهم مكونات التفكير الناقد، حيث يؤكد جروان (2013، ص 70) أن توظيف المعرفة السابقة والبحث المنظم عن المعلومات يسهم في بناء فهم متكامل للمشكلة.

أما مرحلة ربط المعلومات، فتتمثل في قدرة المتعلم على إقامة علاقات بين المعلومات الجديدة والمخزون المعرفي السابق، وهو ما يُسهم في بناء فهم عميق ومترابط. وفي هذا السياق، يشير عبيد (2004، ص 25) إلى أن الربط بين المعارف يساعد المتعلم على تجاوز الفهم السطحي والوصول إلى مستويات أعلى من التفكير التحليلي.

ثم تأتي مرحلة التقويم، والتي تُعد من أبرز مراحل التفكير الناقد، إذ يتم فيها تحليل المعلومات وإصدار الأحكام في ضوء معايير محددة. ويؤكد عصفور (1994، ص 33) أن القدرة على تقويم الأدلة والتمييز بين الحجج القوية والضعيفة تمثل جوهر التفكير الناقد، لما لها من دور في بناء أحكام عقلانية دقيقة.

وتتبعها مرحلة التعبير، والتي تعكس قدرة المتعلم على تنظيم أفكاره وعرضها بصورة منطقية، حيث يقوم بتقديم آرائه مدعومة بالأدلة والبراهين. ويشير جروان (2013، ص 82) إلى أن التعبير عن الأفكار يُعد مؤشراً على نضج التفكير، لأنه يتطلب وضوح الفهم والقدرة على التواصل.

أما المرحلة الأخيرة فهي التكامل، والتي يتم فيها دمج المعارف الجديدة مع الخبرات السابقة، مما يؤدي إلى تكوين بنية معرفية متماسكة. ويؤكد بورسلي وأبو أسعد (2017) أن هذه المرحلة تمثل ذروة التفكير الناقد، حيث يصل المتعلم إلى فهم شامل يمكنه من التعامل مع مواقف جديدة بكفاءة.

ومن جهة أخرى، يقدم عبد السلام (2020، ص 59) نموذجًا إجرائيًا لخطوات التفكير الناقد يركز على التعامل مع النصوص، حيث تبدأ العملية بقراءة النص واستيعابه، تليها مرحلة تحديد الأفكار الأساسية، ثم تحديد المفاهيم الرئيسية، وهي خطوات تساعد على بناء فهم منظم للمحتوى. كما تشمل العملية إعادة صياغة النص وتنظيم المعلومات بشكل منطقي، مما يساهم في تعزيز القدرة على التحليل.

وتنتهي هذه الخطوات بمرحلة تقويم المعلومات، والتي يتم فيها إصدار الأحكام في ضوء معايير محددة، مثل الدقة والموضوعية. ويشير عبد السلام (2020، ص 59) إلى أن هذه المرحلة تمثل المرحلة النهائية التي تتوج عملية التفكير الناقد، حيث يتم الانتقال من الفهم إلى النقد والتحليل.

وتُظهر هذه النماذج أن تنمية التفكير الناقد تعتمد على تكامل مجموعة من العمليات العقلية، ولا يمكن تحقيقها دون تدريب مستمر وممارسة منظمة داخل البيئة التعليمية. كما يؤكد قنديل (1983، ص 47) أن تنمية التفكير تتطلب تصميم مواقف تعليمية تتيح للطلبة ممارسة مهارات التحليل والنقد بشكل فعلي.

خلاصة حول التفكير الناقد:

يُعد التفكير الناقد من أهم مهارات التفكير العليا التي تسعى التربية الحديثة إلى تنميتها لدى المتعلمين، لما له من دور أساسي في تمكين الفرد من تحليل المعلومات، وتفسيرها، وتقويمها في ضوء معايير منطقية وعلمية. فهو لا يقتصر على مجرد الفهم أو الاستيعاب، بل يتجاوز ذلك إلى إصدار أحكام عقلانية مبنية على الأدلة، والتمييز بين الحقائق والآراء، واكتشاف التحيزات والأخطاء في الطروحات المختلفة (جروان، 2013، ص 60؛ عبيد، 2004، ص 21).

كما يُساهم التفكير الناقد في تعزيز قدرة الفرد على اتخاذ القرارات السليمة، والتعامل مع المشكلات بطريقة منهجية، خاصة في ظل التغيرات المتسارعة والانفجار المعرفي الذي يشهده العصر الحديث. ويؤكد إبراهيم (2005، ص 372) أن تنمية التفكير الناقد أصبحت ضرورة تربوية، لما لها من أثر في تحسين جودة التعلم، وتحويل المتعلم من متلقٍ سلبي إلى عنصر فاعل في بناء المعرفة.

ولا يمكن تنمية التفكير الناقد بصورة فعالة إلا من خلال بيئة التعلمية داعمة، تعتمد على الحوار، والتساؤل، والتفاعل، وتوفر فرصاً حقيقية لممارسة مهارات التحليل والتقييم. كما أن دور المعلم يُعد محورياً في هذا المجال، من خلال استخدام استراتيجيات تدريسية تحفّز التفكير، وتشجع على التعبير عن الرأي ومناقشته في إطار علمي منظم (قنديل، 1983، ص 44).

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن التفكير الناقد لم يعد خياراً تربوياً، بل أصبح ضرورة حتمية في ظل التعقيد المعرفي الذي يعيشه الإنسان المعاصر، حيث تتزايد الحاجة إلى أفراد قادرين على تحليل المعلومات، والتمييز بين الصحيح والمضلل منها. كما تعتقد الباحثة أن تنمية التفكير الناقد تتطلب تحولاً حقيقياً في أساليب التعلم، بحيث يتم التركيز على تنمية مهارات التفكير بدلاً من الاكتفاء بنقل المعرفة، مما يسهم في إعداد متعلمين قادرين على مواجهة تحديات الحياة بوعي وكفاءة.

العلاقة بين التعلم التنظيمي وتنمية التفكير الناقد:

يُعد التفكير الناقد أحد أبرز مخرجات العملية التعليمية المعاصرة، إذ يرتبط بقدرة المتعلم على إصدار الأحكام المبنية على التحليل والتقييم وفق معايير واضحة. وفي هذا السياق، يشير إبراهيم (2010، ص 187) إلى أن النقد لا يقتصر على الكشف عن الأخطاء أو نواحي القصور، بل يتضمن عملية تحليلية تقييمية تهدف إلى تحديد عناصر القوة والضعف في ضوء معايير محددة، سواء كانت ضمنية أو صريحة. كما أن فعالية النقد تعتمد بشكل أساسي على قوة الأساس الذي يستند إليه، إذ إن غياب المعايير أو ضعفها يؤدي إلى أحكام غير دقيقة. ويتفق هذا الطرح مع ما ذهب إليه جروان (2013، ص 88) بأن التفكير الناقد يتطلب استخدام معايير عقلانية ومنطقية للحكم على المعلومات، وهو ما يعزز موضوعية المتعلم في التعامل مع المعرفة.

ومن جهة أخرى، يرتبط تنمية التفكير الناقد بطبيعة العملية التعليمية المنظمة، حيث يؤكد الخوالدة (2017، ص 98) أن أي عمل علمي جاد يبدأ بتحديد أهداف واضحة، واختيار الوسائل والإجراءات المناسبة لتحقيقها، وهو ما يمثل جوهر التعلم التنظيمي الذي يقوم على التخطيط المنهجي، والتقييم

المستمر، وتحسين الأداء. كما يشير سينج (Senge, 2006) إلى أن التعلم التنظيمي يعتمد على بناء بيئات التعلمية مرنة تدعم التفكير والتحليل، وتشجع على التعلم المستمر، وهو ما ينعكس إيجاباً على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الأفراد.

وفي هذا الإطار، يبرز دور التعلم التنظيمي بوصفه مدخلاً حديثاً يسهم في تنمية التفكير الناقد، من خلال توفير بيئة التعلمية قائمة على التفاعل، والتغذية الراجعة، والعمل الجماعي. إذ إن المؤسسات التعليمية التي تتبنى مبادئ التعلم التنظيمي تسعى إلى تطوير قدرات أفرادها بشكل مستمر، من خلال تعزيز مهارات التحليل، وحل المشكلات، واتخاذ القرار. ويؤكد ريان (2008، ص 109) أن تطوير القدرات الفكرية لدى الأفراد يتطلب تصميم أنشطة التعلمية تركز على العمليات العقلية مثل المقارنة، والتصنيف، والتفسير، وهي مهارات تشكل أساس التفكير الناقد. كما يشير Watkins & Marsick (2013) إلى أن التعلم التنظيمي يعزز التعلم العميق من خلال تبادل المعرفة والخبرات، مما يسهم في تنمية التفكير التأملية والنقدي.

كما أن أهمية التفكير الناقد تتزايد في ظل التغيرات المتسارعة التي يشهدها العالم المعاصر، حيث يشير الدردور (2001، ص 153) إلى أن التفكير الناقد يُعد من أهم الأهداف التربوية، نظراً لدوره في مساعدة الأفراد على اتخاذ قرارات واعية في ظل انتشار المعلومات غير الدقيقة أو غير المدعومة بالأدلة. ويتفق ذلك مع ما أشار إليه Facione (2015) من أن التفكير الناقد يُعد مهارة أساسية في التعامل مع المعلومات المعقدة، وتحليلها بشكل موضوعي، مما يجعله ضرورياً في البيئات التعليمية الحديثة.

ومن خلال ما سبق، يتضح أن العلاقة بين التعلم التنظيمي والتفكير الناقد هي علاقة تكاملية، حيث يسهم التعلم التنظيمي في توفير بيئة التعلمية محفزة تدعم تنمية التفكير الناقد، من خلال تنظيم المعرفة، وتعزيز التفاعل، وتوفير فرص التعلم المستمر. كما أن تنمية التفكير الناقد لا يمكن أن تتحقق

من خلال تقديم المعلومات فقط، بل تتطلب تدريباً مستمراً على مهارات التفكير، مثل التحليل، والتقييم، والاستدلال، وهو ما يتوافق مع مبادئ التعلم التنظيمي التي تركز على التعلم النشط والمستمر.

رأي الباحثة: ترى الباحثة أن العلاقة بين التعلم التنظيمي وتنمية التفكير الناقد تمثل علاقة تفاعلية عميقة، لا يمكن النظر إليها باعتبارها علاقة أحادية الاتجاه، بل هي علاقة تأثير متبادل، حيث يساهم كل منهما في تعزيز الآخر. فالتعلم التنظيمي، بما يتضمنه من آليات مثل العمل الجماعي، والتعلم المستمر، والتغذية الراجعة، يخلق بيئة تعليمية غنية تسمح للمتعلم بممارسة مهارات التفكير الناقد بشكل فعلي، وليس نظري فقط. كما أن هذه البيئة تساهم في نقل المتعلم من دور المتلقي إلى دور الفاعل في بناء المعرفة، مما يعزز قدرته على التحليل والتقييم.

ومن ناحية أخرى، فإن التفكير الناقد بدوره يعزز من فعالية التعلم التنظيمي، حيث يساهم في تحسين جودة القرارات داخل المؤسسة التعليمية، ويعزز من قدرة الأفراد على التعامل مع المشكلات بمرونة وكفاءة. كما أن الأفراد الذين يمتلكون مهارات التفكير الناقد يكونون أكثر قدرة على التكيف مع التغيرات، وأكثر استعداداً لتطوير معارفهم ومهاراتهم، وهو ما يشكل جوهر التعلم التنظيمي.

وعليه، ترى الباحثة أن تحقيق التكامل بين التعلم التنظيمي والتفكير الناقد يتطلب إعادة النظر في تصميم المناهج التعليمية، بحيث يتم تضمين أنشطة التعلمية تركز على تنمية مهارات التفكير، إلى جانب توفير بيئة تعليمية داعمة تشجع على الحوار، والتساؤل، والتحليل.

كما يتطلب ذلك تأهيل المعلمين وتدريبهم على استخدام استراتيجيات التعلمية حديثة تساهم في تنمية التفكير الناقد، مما يؤدي في النهاية إلى تحسين جودة العملية التعليمية ومخرجاتها.

الفصل الثالث: الإطار العملي للدراسة

الدراسة الميدانية

مجتمع الدراسة:

المدرسين والمدرسات في التعليم الأساسي من العاملين في مديرية التربية في درعا.

عينة الدراسة:

عينة عشوائية بسيطة تتألف من (300) مدرس ومدرسة في مدارس مديرية تربية درعا الحكومية والخاصة، في مدارس مدينة الصنمين للتعليم الأساسي، الحلقة الثانية.

الإجراءات المنهجية:

-أداة الدراسة: صممت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة بالاعتماد على الأدبيات والدراسات، وتم اعتمادها للإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

وقد تم تقسيم الاستبانة كالآتي:

■ **المحور الأول:** البيانات الشخصية (النوع - نوع المدرسة - عدد سنوات الخبرة - الدرجة العلمية).

■ **المحور الثاني:** (37) عبارة لمعرفة مدى توفر التعلم التنظيمي.

■ **المحور الثالث:** (45) عبارة لمعرفة مدى تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة.

أدوات التحليل الإحصائية:

تم الاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية لتحليل الاستبانات:

1. الإحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة المتمثلة بعبارات الاستبانة والتوزيعات التكرارية النسبية.

2. . معامل الثبات (Cronbach's Alpha)

3. معامل الارتباط بيرسون: لتبيان الارتباط بين محاور الدراسة ودرجة ارتباط كل عبارة مع المحور الذي تنتمي إليه ومع المجموع الكلي للاستبانة.
4. المتوسط الحسابي: للحصول على متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الاستبانة.
5. الانحراف المعياري: الذي يمكن من معرفة مدى التشتت المطلق بين أوساطها الحسابية.
6. اختبار الانحدار الخطي البسيط لاختبار أثر التعلم التنظيمي في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة.
7. اختبار Independent Samples T Test للمقارنة الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة حول أثر التعلم التنظيمي في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة، تبعاً لـ (النوع – نوع المدرسة).
8. اختبار On Way Anova لمعرفة الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة حول أثر التعلم التنظيمي في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة تبعاً لـ (عدد سنوات الخبرة – الدرجة العلمية).
9. اختبار One-Sample Test لمعرفة مدى تطبيق التعلم التنظيمي، ومدى وجود مقومات لتنمية مهارات التفكير الناقد للطلبة.

اختبار صدق وثبات أداة الدراسة (الاستبانة)

1. **صدق الأداة الظاهري:** تم التأكد من صدق الاستبانة الظاهري من خلال عرضه على المحكمين د. أسامة، د. محمد العلي، د. أحمد صهيوني، د. سمر قبلان، وبناءً عليه تم تعديل بعض البنود.
 2. **صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة:** يقصد بالاتساق الداخلي لأسئلة الاستبانة قوة الارتباط بين درجات كل مجال ودرجات أسئلة الاستبانة الكلية، والصدق ببساطة هو أن تقيس أسئلة الاستبانة أو الاختبار ما وضعت لقياسه.
- وقد قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور التابعة له، وكذلك الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لكامل الاستبانة.

1- الصدق الداخلي لعبارات المحور الأول: التعلم التنظيمي:

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لعبارات محور التعلم التنظيمي مع الدرجة الكلية للمحور

التابعة له وكذلك الارتباط مع الدرجة الكلية لكامل الاستبانة، وذلك كما يلي:

جدول رقم (3) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور التعلم التنظيمي

عبارات محور التعلم التنظيمي	ارتباط العبارة مع المحور التابعة له	مستوى الدلالة p	ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	مستوى الدلالة P
1 أبلغ إدارة المدرسة بالمستلزمات والوسائل التعليمية الواجب توفرها لإنجاز العملية التعليمية	.675**	0.000	.541**	0.000
2 أطلب من المدرسة توفير الأثاث والمتطلبات اللازمة للحاجات التعليمية ضمن الخطة السنوية	.664**	0.000	.484**	0.000
3 أعمل على مقارنة ما تم التخطيط لإنجازه وما تم تنفيذه بمشاركة إدارة المدرسة	.734**	0.000	.597**	0.000
4 اضطر أحياناً لاتخاذ قرارات سريعة دون إشراك الإدارة بقراري.	.734**	0.000	.660**	0.000
5 المدرسة قادرة على تقديم ما لا تستطيع المدارس الأخرى المماثلة تقديمه	.613**	0.000	.513**	0.000
6 تمتلك المدرسة التعليمية وسائل تساعد الطلبة على الابتكار	.694**	0.000	.485**	0.000
7 أتعاون في وضع برامج التوعية أو نشرها بصدد أمر معين أو ظرف طارئ كما عند انتشار جائحة مرضية	.798**	0.000	.635**	0.000
8 تضع المدرسة للعاملين سلطة كافية تتناسب مع مسؤولية عملهم	.703**	0.000	.580**	0.000
9 أنظم برنامج للرحلات المدرسية لتوطيد التواصل ما بين المدرسين من جهة والطلاب من جهة أخرى	.772**	0.000	.622**	0.000
10 أقدم للإدارة المدرسية بحوث ودراسات بهدف تطوير العملية التعلمية	.799**	0.000	.678**	0.000
11 يتم الاستفادة من المدارس المجاورة لتوليد معارف جديدة	.831**	0.000	.625**	0.000

12	لا أجد صعوبة في الحصول على بعض المعلومات عند الحاجة إليها	.763**	0.000	.552**	0.000
13	يعتمد معظم شرحي على استخدام السبورة	.768**	0.000	.599**	0.000
14	تقوم المدرسة بوضع خطة عمل تساعد على التدريب والتعلم والابتكار	.736**	0.000	.613**	0.000
15	يتم إقامة دورات تدريبية لتطوير المعلمين وإعدادهم للمشاركة في اتخاذ القرارات	.798**	0.000	.653**	0.000
16	لا أقوم بالرد على المكالمات الهاتفية في أي وقت	.785**	0.000	.610**	0.000
17	لا أعاني من ضيق الوقت وكثرة الأعمال	.808**	0.000	.627**	0.000
18	تمتلك المدرسة مراجع ملهمة لعمليات البحث	.766**	0.000	.661**	0.000
19	لا أقوم بتأجيل الأعمال من وقت لآخر	.740**	0.000	.650**	0.000
20	تعتمد المدرسة على البعد الروتيني والبيروقراطي في العمل	.730**	0.000	.691**	0.000
21	استثمر وسائل التواصل الاجتماعي لعرض الأنشطة بشكل واسع	.747**	0.000	.640**	0.000
22	لا أجد صعوبة في ترتيب الأنشطة بما يتناسب مع الوقت المخصص لها	.796**	0.000	.738**	0.000
23	أناقش مع المدرسة أوضاع الطلبة الذين يتعرضون للتمييز	.804**	0.000	.680**	0.000
24	أحتفظ بجدول زمني للأنشطة فيه وقت احتياجي لمواجهة الأزمات	.686**	0.000	.644**	0.000
25	أخصص موعد لعقد اجتماعات دورية مع أولياء الأمور الطلبة بشكل دوري	.732**	0.000	.620**	0.000
26	تحرص المدرسة دائماً على تقييم الموظفين وفقاً لمشاركتهم بالمعرفة	.711**	0.000	.696**	0.000
27	أشجع أولياء الأمور على توثيق العلاقة مع المدرسة	.788**	0.000	.651**	0.000
28	أحرص على إقامة فعاليات لتكريم الطلبة المتميزين من قبل إدارة المدرسة	.730**	0.000	.690**	0.000
29	تطوير وسائل مختلفة للحصول على المعرفة الضمنية من الإداريين وأتاحتها للاستخدام بفاعلية	.806**	0.000	.707**	0.000
30	يتم إشراك العاملين في المدرسة باتخاذ القرارات مما يساعد على التشارك المعرفي	.734**	0.000	.725**	0.000
31	يملك الأفراد القدرة على تطوير أساليب العمل والتعامل مع الوسائل المستخدمة في العمل والمساهمة	.791**	0.000	.683**	0.000

				في توليد الأفكار	
0.000	.753**	0.000	.761**	أتابع نتائج تحصيل الطلبة بهدف العملية التعليمية	32
0.000	.714**	0.000	.797**	أستفيد من تجاربي بجل المشكلات دون النظر إلى تجارب غيري	33
0.000	.744**	0.000	.710**	أحاول تقصي ومعرفة الأسباب التي أدت إلى وقوع المشكلات بالتعاون مع زملائي	34
0.000	.714**	0.000	.779**	تعتبر المدرسة الأخطاء التي يقع فيها المعلم نقطة ضعف أدائهم	35
0.000	.806**	0.000	.821**	تضع المدرسة التعليمية أساليب تتكيف مع الظروف المحيطة	36
0.000	.679**	0.000	.801**	تقوم الإدارة المدرسية بإشراك المعلمين باتخاذ القرارات	37

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على نتائج برنامج SPSS25

يبين الجدول رقم (3) أن معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المحور الأول التعلم التنظيمي والدرجة الكلية للمحور، وكذلك مع الدرجة الكلية لكامل الاستبانة جميعها كانت موجبة وقوية وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.000، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباط قوية وموجبة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لعبارات هذا المحور، وبين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة، وبذلك تعتبر عبارات المحور الأول صادقة لما وضعت لقياسه مما يدل على اتساقها الداخلي وتعتبر بوضوح عن المبدأ الذي تقيسه.

2_الصدق الداخلي لعبارات المحور الثاني: تنمية التفكير الناقد للطلبة:

جدول رقم (4) معاملات ارتباط بيرسون لمحور تنمية التفكير الناقد للطلبة

عبارات محور تنمية التفكير الناقد للطلبة	ارتباط العبارة مع المحور التابعة له	مستوى الدلالة p	ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	مستوى الدلالة P
1 أصنف مثيرات وأفكار الطلبة وفق قواعد أو نظم محددة	.467**	0.000	.712**	0.000
2 أميز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية للطلبة.	.327**	0.000	.649**	0.000
3 يتم طرح الإشكالية وإشراك الطلبة على تطويرها	.465**	0.000	.732**	0.000
4 أقوم بإثارة اهتمام الطلبة وتطوير تساؤلاتهم وتشجيع أنماط التفكير لديهم.	.450**	0.000	.749**	0.000
5 يتم تنوع الأسئلة التي تثير مستويات التفكير لدى الطلبة في الحصة الدراسية.	.479**	0.000	.748**	0.000
6 يتم استخدام تعبيرات الوجه واليدين والرأس في تبادل وسائل الاتصال مع الطلبة.	.418**	0.000	.737**	0.000
7 يتم تنوع أدوات الاتصال السمعية والبصرية لتحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة	.504**	0.000	.757**	0.000
8 تخصص وقت لطرح الأسئلة في نهاية كل حصة الدراسية.	.388**	0.000	.716**	0.000
9 تصمم خطة مفصلة عن الدرس وإطلاع الطلبة عليها.	.512**	0.000	.682**	0.000
10 يتم إفساح المجال للطلبة بالقيام بالأنشطة الجديدة وإبداء رأيهم فيها	.416**	0.000	.688**	0.000
11 يتم تقديم معلومات جديدة من خارج المادة الدراسية	.609**	0.000	.313**	0.000
12 أساعد الطلبة على ترتيب أولويات المشكلة المطروحة	.714**	0.000	.520**	0.000
13 أوفر للطلبة معلومات كافية عن المواقف التعليمية	.640**	0.000	.417**	0.000
14 أساعد الطلبة على تطوير الحقائق والمعلومات الخاصة بمشكلة ما.	.633**	0.000	.453**	0.000

15	يتم تجنب تشتيت أذهان الطلبة عبر تجديد قنوات الاتصال مع الطلبة لمعرفة ما يدور في أفكارهم ومشاعرهم واستخدامها بشكل هادف ومثمر	.727**	0.000	.439**	0.000
16	يتم طرح أسئلة تفاعلية لمعرفة مدى استيعاب الطلبة ومدى تفاوت وجهات نظرهم	.677**	0.000	.441**	0.000
17	يتم المحافظة على انتباه المتعلمين من خلال طرح أفكار جديدة دائماً	.725**	0.000	.495**	0.000
18	أستطيع إضافة أشياء من خبرتي الشخصية واستخراج معنى منها	.696**	0.000	.491**	0.000
19	يتم تنوع مصادر التعلم والتعلم للحصول على المعلومات والخبرات	.693**	0.000	.468**	0.000
20	أعطي الطلبة حرية اتخاذ القرار المناسب حول التصور المناسب لحل المشكلة	.749**	0.000	.550**	0.000
21	يتم إعطاء الطلبة فرصة النقد والتعديل للحل	.668**	0.000	.431**	0.000
22	يتم تطوير الفكرة من خلال مناقشة الآراء مجتمعة مع الطلبة حول قضية معينة.	.757**	0.000	.593**	0.000
23	يسمح للطلبة بالتعبير عن رأيهم بالحلول التي تم التواصل إليها	.742**	0.000	.499**	0.000
24	أوفر للطلبة حرية التعبير عن النظريات والآراء وفق وجهة نظرهم.	.743**	0.000	.565**	0.000
25	يسمعي الطلبة بكل جدية عند تقديم مقترحات للمشكلة	.717**	0.000	.470**	0.000
26	أضع استنتاجات جديدة وإذا كانت ترتبط بموضوعات خارج نطاق الأهداف الدراسية	.746**	0.000	.548**	0.000
27	يتم تشجيع الطلبة على التخمين كإعطاء نهايات القصص، وشرح معاني الكلمات	.682**	0.000	.419**	0.000
28	يتم استخدام طرائق العصف الذهني لتشكيل الافتراضات	.697**	0.000	.478**	0.000
29	لدي القدرة لتوقع نهاية القصة وفقاً لمجريات أحداثها	.642**	0.000	.403**	0.000
30	يتم منح الطلبة وقت كافي لتطوير الفرضيات حول قضية معينة	.667**	0.000	.389**	0.000

0.000	.410**	0.000	.657**	31	يتم تشجيع الطلبة للعمل كفريق لاستنتاج فرضيات وإثبات صحتها
0.000	.375**	0.000	.672**	32	يتم مراجعة آراء ومداخلات الطلبة لما قاموا فيه وما قالوه سابقاً في نهاية الحصة الدراسية.
0.000	.460**	0.000	.680**	33	يتم التنويه على الإضافات الجيدة لطلبة متميزين قاموا بمشاركة فعالة.
0.000	.454**	0.000	.668**	34	يتم توزيع نماذج لتقييم المخرجات التعليمية للطلبة (كأسلوب سبر المعلومات).
0.000	.440**	0.000	.654**	35	دائماً أعمل على ترتيب خصائص الموضوع حتى يكون الكلام دقيق وفق دليل المدرسين المعتمد
0.000	.388**	0.000	.616**	36	أقوم بمتابعة مستوى تحسين الطلبة في أداء انجاز المهام الموكلة إليهم (دفتر العلامات)
0.000	.478**	0.000	.661**	37	أصل إلى النتيجة المطلوبة من المادة الدراسية دائماً
0.000	.441**	0.000	.652**	38	أوضح للطلبة كيفية الترابط بين الأفكار وكيفية تطبيقاتها المحتملة.
0.000	.368**	0.000	.593**	39	أبسط المادة التعليمية وأربطها بواقع الحياة
0.000	.398**	0.000	.618**	40	أقوم بطلب تفسير للافتراضات التي يقترحها الطلبة
0.000	.405**	0.000	.646**	41	أوفر جواً من النقاش يسمح للتلاميذ بإعطاء حجج لافتراضاتهم
0.000	.404**	0.000	.684**	42	أقبل جميع الحلول والفرضيات دون النظر إلى الحجج
0.000	.350**	0.000	.619**	43	يكون دور الطلبة متلقين للمعلومات المقدمة من قبلي
0.000	.505**	0.000	.713**	44	أضع القاعدة الرئيسية أمام الطلبة وأطلب منهم تطبيقها
0.000	.520**	0.000	.734**	45	أقدم للطلبة تمارين مباشرة عن القاعدة دون تسليط الضوء على كيفية إيجادها

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على نتائج برنامج SPSS25

يبين الجدول رقم (4) أن معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المحور الثاني تنمية التفكير الناقد للطلبة والدرجة الكلية للمحور، وكذلك مع الدرجة الكلية لكامل الاستبانة جميعها كانت موجبة وقوية وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.000، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباط قوية وموجبة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لعبارات هذا المحور، وبين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة، وبذلك تعتبر عبارات المحور الثاني صادقة لما وضعت لقياسه مما يدل على اتساقها الداخلي وتعتبر بوضوح عن المبدأ الذي تقيسه.

3-الثبات (معامل ألفا كرونباخ):

استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة، حيث يعبر عن متوسط الارتباط الداخلي بين العبارات التي يقيسها وتتراوح قيمته ما بين (0 - 1) وتعتبر القيمة المقبولة له (0.60) فأكثر وكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح كلما ارتفعت درجة ثبات الأداة وصلاحياتها للاستخدام وكانت النتائج للاستبانة كالآتي:

جدول رقم (5) نتائج اختبار ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

المحور	عدد العبارات	الثبات
التعلم التنظيمي	37	0.979
تنمية التفكير الناقد للطلبة	45	0.964
الإجمالي	82	0.975

المصدر: من اعداد الباحثة بناء على نتائج برنامج SPSS25

بناءً على الجدول رقم (5) (كافة المحاور أكثر من 60 %) يمكن القول بأن الاستبانة تتمتع بالثبات والمصدقية ويمكن الاعتماد عليها في تحليل النتائج والإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

حيث بلغت قيمة ألفا كرونباخ أكبر من 90% مما يدل على ثبات القياس أي ان النتائج يمكن تعميمها في حال ثبات الافتراضات.

الدراسة الوصفية:

توزع أفراد عينة البحث وفق المتغيرات الشخصية والوظيفية:

1. توزع أفراد العينة حسب نوع المدرسة:

الجدول رقم (6) توزع أفراد العينة نوع المدرسة

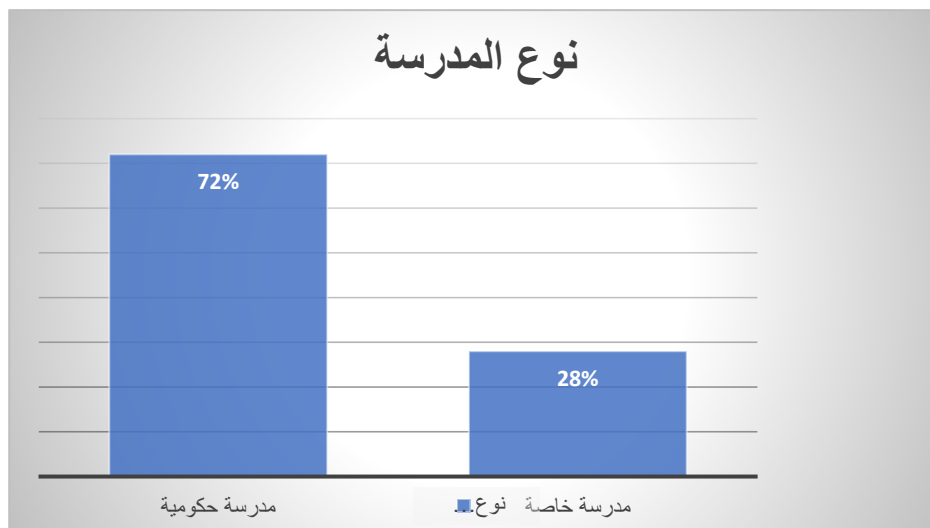
النسبة المئوية	العدد	
72%	217	مدرسة حكومية
28%	83	مدرسة خاصة
100%	300	الإجمالي

المصدر: من اعداد الباحثة بناء على نتائج برنامج SPSS25

يتضح من الجدول رقم (6) توزع أفراد عينة الدراسة حسب نوع المدرسة حيث بلغ عدد المدرسين

من أفراد العينة من المدارس الحكومية 217/ بنسبة 72%، بينما بلغ عددهم من المدارس الخاصة

83/ بنسبة 28%.



الشكل رقم (6) يوضح توزع أفراد العينة حسب نوع المدرسة

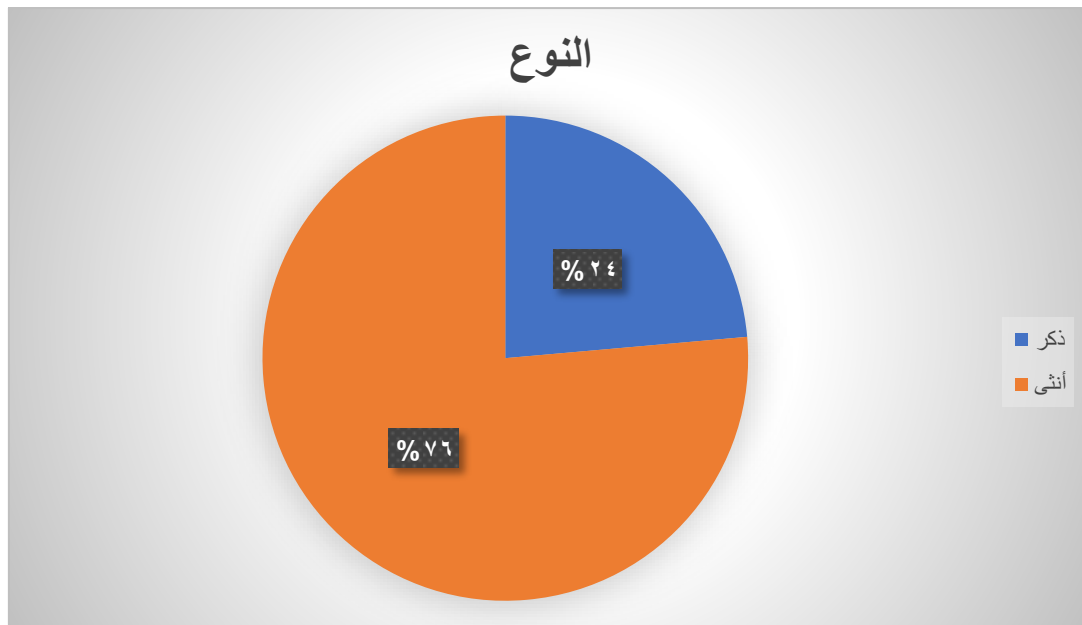
2. توزيع أفراد العينة حسب النوع:

الجدول رقم (7) توزيع أفراد العينة حسب النوع

النسبة المئوية	العدد	
23.6%	69	ذكر
76.4%	231	أنثى
100%	300	الإجمالي

المصدر: من اعداد الباحثة بناء على نتائج برنامج SPSS25

يتضح من الجدول رقم (7)، توزيع أفراد عينة الدراسة حسب النوع حيث بلغ عدد الذكور 69/ بنسبة 23.6% من أفراد العينة، بينما بلغ عدد الإناث 231/ بنسبة 76.4%، ونلاحظ أن نسبة الإناث كانت أكبر في عينة الدراسة، ويمكن إرجاع ذلك إلى اتجاه الإناث بشكل عام إلى مهنة التعلم أكثر من الذكور.



الشكل رقم (7) يوضح توزيع أفراد العينة حسب النوع

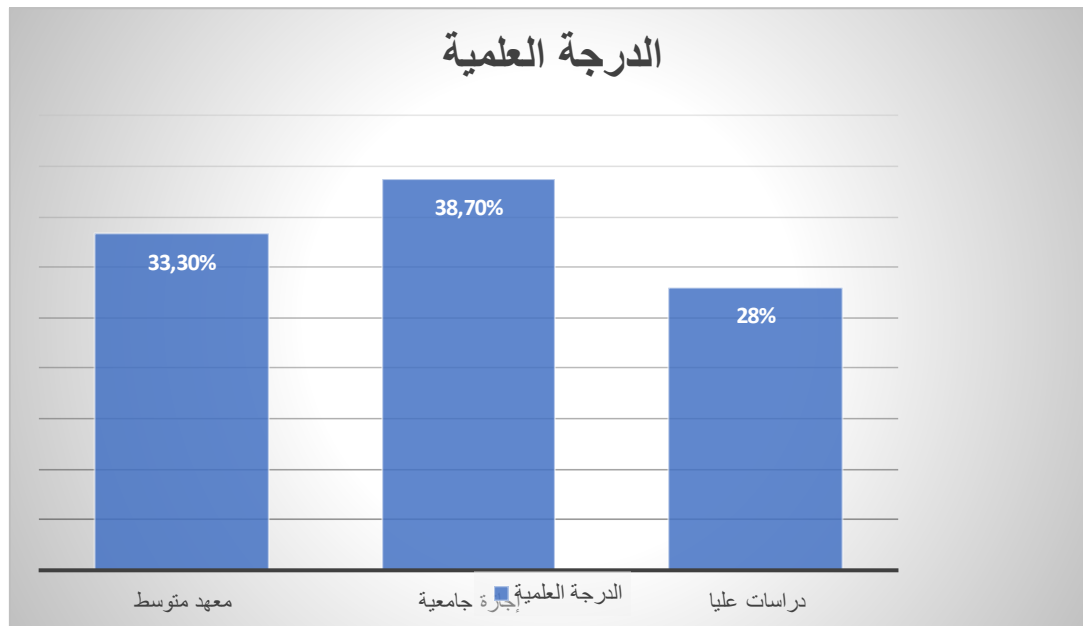
3. توزيع أفراد العينة حسب الدرجة العلمية:

الجدول رقم (8) توزيع أفراد العينة حسب الدرجة العلمية

النسبة المئوية	العدد	
33.3%	132	معهد متوسط
38.7%	158	إجازة جامعية
28%	10	دراسات عليا
100%	300	الإجمالي

المصدر: من اعداد الباحثة بناء على نتائج برنامج SPSS25

يتضح من الجدول رقم (8) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الدرجة العلمية، حيث بلغ عدد الحائزين على شهادة معهد /132/ بنسبة /33.3%/, وعدد الحائزين على إجازة جامعية /158/ بنسبة /38.7%/, وعدد الحائزين على دراسات عليا /10/ بنسبة /28%/, ونلاحظ أن الحائزين على شهادات جامعية كانت لهم النسبة الأكبر.



الشكل رقم (8) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الدرجة العلمية

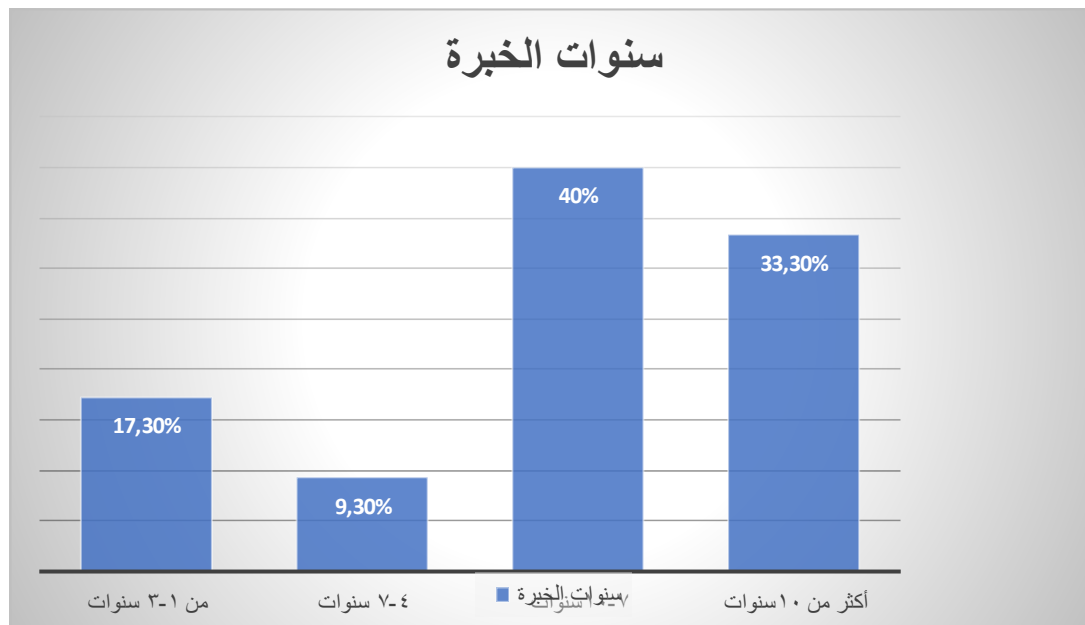
4. توزيع أفراد العينة حسب عدد سنوات الخبرة:

الجدول رقم (9) توزيع أفراد العينة حسب عدد سنوات الخبرة

النسبة المئوية	العدد	
17.3%	52	من 1-3 سنوات
9.3%	28	4-7 سنوات
40%	120	7-10 سنوات
33.3%	100	أكثر من 10 سنوات
100%	300	الإجمالي

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على نتائج برنامج SPSS25

يتضح من الجدول رقم (9) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب عدد سنوات الخبرة، حيث بلغ عدد من تتراوح خبرتهم من سنة لـ 3 سنوات /52/ بنسبة /17.3%/, وعدد من تتراوح خبرتهم بين 4-7 سنوات /28/ بنسبة /9.3%/, وعدد من تتراوح خبرتهم من 7-10 سنوات /120/ بنسبة /40%/, بينما بلغ عدد من تزيد خبرتهم عن عشر سنوات /100/ بنسبة /33.3%/, ونلاحظ أن النسبة الأكبر كانت لمن تتراوح خبرتهم بين 7-10 سنوات وكذلك هناك ارتفاع لنسبة من تزيد سنوات خبرتهم عن 10 سنوات مما يشير إلى الاستقرار الوظيفي لأفراد عينة الدراسة.



الشكل رقم (9) يوضح توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة

تقييم استجابة أفراد العينة لعبارات الاستبانة:

اعتمدت الباحثة على فقرات المقياس الخماسي للإجابة على أسئلة الاستبانة، وتم تخصيص وزن لكل فقرة كما هو موضح في الجدول رقم 10/.

جدول رقم (10) فقرات المقياس الخماسي وأوزانه

الإجابة	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
الوزن	1	2	3	4	5

المصدر: من إعداد الباحثة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري باستخدام برنامج spss25، لمعرفة مدى تقييم أفراد العينة لتوفر التعلم التنظيمي، ومدى وجود مقومات لتنمية التفكير الناقد للطلبة، حيث وضعت الباحثة مقياساً لتقدير مدى توفر العبارة من خلال توزيع الفئات كما هو موضح في الجدول رقم 11/:

جدول رقم (11) توزيع الفئات

الفئة	طول الفئة	مستوى التقييم
الأولى	1-1.79	منخفض جداً
الثانية	1.80 - 2.59	منخفض
الثالثة	2.60 - 3.39	متوسط
الرابعة	3.40 - 4.19	مرتفع
الخامسة	4.20 - 5	مرتفع جداً

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على نتائج برنامج SPSS25

وكانت النتائج كما يلي:

1. تقييم استجابة أفراد العينة لعبارات المحور الأول التعلم التنظيمي:

جدول رقم (12) استجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات المحور الأول التعلم التنظيمي

عبارات المحور الأول التعلم التنظيمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	النتيجة
1 أبلغ إدارة المدرسة بالمستلزمات والوسائل	2.626	1.136	23	متوسطة

				التعلمية الواجب توفرها لإنجاز العملية التعليمية	
2	أطلب من المدرسة توفير الأثاث والمتطلبات اللازمة للحاجات التعليمية ضمن الخطة السنوية	2.906	1.243	11	متوسطة
3	أعمل على مقارنة ما تم التخطيط لإنجازه وما تم تنفيذه بمشاركة إدارة المدرسة	2.720	1.168	19	متوسطة
4	اضطر أحيانا لاتخاذ قرارات سريعة دون إشراك الإدارة بقرارتي.	2.920	1.249	10	متوسطة
5	المدرسة قادرة على تقديم ما لا تستطيع المدارس الأخرى المماثلة تقديمه	2.746	1.175	17	متوسطة
6	تمتلك المدرسة وسائل التعليمية تساعد الطلبة على الابتكار	3.040	1.201	6	متوسطة
7	أتعاون في وضع برامج التوعية أو نشرها بصدد أمر معين أو ظرف طارئ كما عند انتشار جائحة مرضية	3.026	1.432	7	متوسطة
8	تضع المدرسة للعاملين سلطة كافية تتناسب مع مسؤوليتهم	2.666	1.297	22	متوسطة
9	أنظم برنامج للرحلات المدرسية لتوطيد التواصل ما بين المدرسين من جهة والطلاب من جهة أخرى	3.053	1.324	5	متوسطة
10	أقدم للإدارة المدرسية بحوث ودراسات بهدف تطوير العملية التعلمية	2.693	1.314	20	متوسطة
11	يتم الاستفادة من المدارس المجاورة لتوليد معارف جديدة	3.133	1.318	3	متوسطة
12	لا أجد صعوبة في الحصول على بعض المعلومات عند الحاجة إليها	2.813	1.291	15	متوسطة
13	يعتمد معظم شرحي على استخدام السبورة	3.026	1.262	7	متوسطة
14	تقوم المدرسة بوضع خطة عمل تساعد على التدريب والتعلم والابتكار	2.733	1.255	18	متوسطة
15	يتم إقامة دورات تدريبية لتطوير المعلمين وإعدادهم للمشاركة في اتخاذ القرارات	3.120	1.273	4	متوسطة

16	لا أقوم بالرد على المكالمات الهاتفية في اي وقت	2.800	1.284	16	متوسطة
17	لا أعاني من ضيق الوقت وكثرة الأعمال	3.053	1.344	5	متوسطة
18	تمتلك المدرسة مراجع ملهمة لعمليات البحث	2.613	1.250	24	متوسطة
19	لا أقوم بتأجيل الأعمال من وقت لآخر	2.933	1.244	9	متوسطة
20	تعتمد المدرسة على البعد الروتيني والبيروقراطي في العمل	2.826	1.349	14	متوسطة
21	استثمر وسائل التواصل الاجتماعي لعرض الأنشطة بشكل واسع	3.200	1.252	1	متوسطة
22	لا أجد صعوبة في ترتيب الأنشطة بما يتناسب مع الوقت المخصص لها	2.680	1.367	21	متوسطة
23	أناقش مع المدرسة أوضاع الطلبة الذين يتعرضون للتمييز	3.173	1.245	2	متوسطة
24	أحتفظ بجدول زمني للأنشطة فيه وقت احتياجي لمواجهة الأزمات	2.466	1.177	28	متوسطة
25	أخصص موعد لعقد اجتماعات دورية مع أولياء الأمور الطلبة بشكل دوري	3.053	1.206	5	متوسطة
26	تحرص المدرسة دائماً على تقييم الموظفين وفقاً لمشاركتهم بالمعرفة	2.533	1.211	26	متوسطة
27	أشجع أولياء الأمور على توثيق العلاقة مع المدرسة	2.853	1.215	13	متوسطة
28	أحرص على إقامة فعاليات لتكريم الطلبة المتميزين من قبل إدارة المدرسة	3.013	1.330	8	متوسطة
29	تطوير وسائل مختلفة للحصول على المعرفة الضمنية من الإداريين وأتاحتها للاستخدام بفاعلية	2.893	1.300	12	متوسطة
30	يتم إشراك العاملين في المدرسة باتخاذ القرارات مما يساعد على التشارك المعرفي	2.533	1.297	26	متوسطة
31	يملك الأفراد القدرة على تطوير أساليب العمل	2.853	1.322	13	متوسطة

				والتعامل مع الوسائل المستخدمة في العمل والمساهمة في توليد الأفكار	
متوسطة	25	1.307	2.546	أتابع نتائج تحصيل الطلبة بهدف تطوير العملية التعليمية	32
متوسطة	14	1.359	2.826	أستفيد من تجاربي بحل المشكلات دون النظر إلى تجارب غيري	33
متوسطة	29	1.276	2.453	أحاول تقصي ومعرفة الأسباب التي أدت إلى وقوع المشكلات بالتعاون مع زملائي	34
متوسطة	11	1.415	2.906	تعتبر المدرسة الأخطاء التي يقع فيها المعلم نقطة ضعف أدائهم	35
متوسطة	27	1.256	2.506	تضع المدرسة التعليمية أساليب تتكيف مع الظروف المحيطة	36
متوسطة	7	1.325	3.026	تقوم الإدارة المدرسية بإشراك المعلمين باتخاذ القرارات	37
متوسطة		0.964	2.816	إجمالي محور التعلم التنظيمي	

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على نتائج برنامج SPSS25

يبين الجدول رقم/12/ آراء عينة الدراسة تجاه محور التعلم التنظيمي حيث بلغ المتوسط الحسابي /2.816/ وانحراف معياري /0.964/, وتشير هذه النتيجة إلى توفر أبعاد التعلم التنظيمي لدى أفراد العينة ولكن بدرجة متوسطة، وقد جاءت جميع العبارات بدرجة تقييم متوسطة تراوحت بين /2.453/ و/3.200/, ويمكن ملاحظة ترتيب توفرها من وجهة نظرهم فنجد أن العبارة رقم /21/ جاءت في المرتبة الأولى وتشير إلى أن أفراد العينة يستثمرون وسائل التواصل الاجتماعي لعرض موسع للأنشطة ولكن ليس بشكل كبير، أما العبارة رقم /23/ في المرتبة الثانية تشير إلى توسط آراء أفراد العينة تجاه توفر المناقشة حول أوضاع الطلبة الذين يتعرضون للتممر، أما العبارة رقم /11/ في المرتبة الثالثة فتشير إلى أن الاستفادة من المدارس المجاورة لتوليد معارف جديدة يتمثل بدرجة متوسطة، أما العبارة رقم /15/ في المرتبة الرابعة فتشير إلى أنه يتم إقامة دورات تدريبية لتطوير المعلمين وإعدادهم للمشاركة في اتخاذ

القرارات ولكن ليس بالشكل المطلوب، أما المرتبة الخامسة فقد كانت للعبارات /9/ و/17/ و/25/ وتشير إلى أن أفراد العينة يجدون توفر تنظيم للرحلات المدرسية لتوطيد التواصل ما بين المدرسين من جهة والطلاب من جهة أخرى ولكن ليس بالمستوى المطلوب، كما أنهم يعانون قليلاً من ضيق الوقت ويجدون إلى حد ما كثرة في الأعمال التي يكلفون بها، بالإضافة إلى توسط آرائهم حيال تخصيص موعد لعقد اجتماعات دورية مع أولياء الأمور الطلبة بشكل دوري، أما المرتبة السادسة فقد كانت للعبارة رقم /6/ مما يشير إلى أن أفراد العينة لا يميلون إلى الموافقة على كون المدرسة تمتلك وسائل تعليمية تساعد الطلبة على الابتكار، أما المرتبة السابعة فقد كانت للعبارات /7/ و/13/ و/37/ مما يشير إلى أن آراء أفراد العينة جاءت متوسطة حول توفر التعاون في وضع برامج التوعية أو نشرها بصدد أمر معين أو ظرف طارئ كما عند انتشار جائحة مرضية، واستخدام السبورة بشكل دائم، وكذلك على توسط آرائهم حيال قيام الإدارة المدرسية بإشراك المعلمين باتخاذ القرارات، أما المرتبة الثامنة فقد كانت للعبارة /28/ مما يدل أن أفراد العينة لا يجدون الحرص الكافي من إدارة المدرسة على الاهتمام بإقامة فعاليات لتكريم الطلبة المتميزين، أما المرتبة التاسعة فقد كانت للعبارة رقم /19/ مما يشير إلى توسط آراء أفراد العينة حيال الالتزام بتأدية الأعمال في وقتها وعدم تأجيلها، أما المرتبة العاشرة فقد كانت للعبارة رقم /4/ فتشير إلى عدم ميل أفراد العينة على الموافقة حيال قدرتهم على اتخاذ القرارات بسرعة، أما المرتبة إحدى عشر فقد كانت للعبارتين /35/ و/2/ مما يشير إلى توسط آراء أفراد العينة فيما يخص النظر إلى أخطائهم كنقاط ضعف في أدائهم من قبل إدارة المدرسة، كذلك الأمر فيما يخص إمكانية طلبهم لتوفير الأثاث والمتطلبات اللازمة للحاجات التعليمية ضمن الخطة السنوية، أما المرتبة اثني عشر فقد كانت للعبارة رقم /29/ تشير إلى أن تطوير وسائل مختلفة للحصول على المعرفة الضمنية من الإداريين وأتاحتها للاستخدام بفاعلية جاءت بدرجة متوسطة، أما المرتبة ثلاثة عشر فقد كانت للعبارتين /31/ و/27/ مما يشير إلى عدم ميل أفراد العينة للموافقة على امتلاكهم القدرة على تطوير أساليب العمل والتعامل مع الوسائل المستخدمة في العمل والمساهمة في توليد الأفكار، وكذلك الأمر حيال حرصهم على تشجيع

أولياء الأمور على توثيق العلاقة مع المدرسة، أما المرتبة أربعة عشر فقد كانت للعبارتين /33/ و/20/ مما يشير إلى أن أفراد العينة لا يجدون القدر الكافي من الاستفادة من تجارب الآخرين، ولا يجدون كذلك أن المدرسة تعتمد كثيراً على الأبعاد الروتينية والبيروقراطية في العمل، أما المرتبة خمسة عشر فقد كانت للعبارة رقم /12/ مما يشير إلى أن أفراد العينة لا يجدون هناك إمكانية كبيرة في الحصول على ما يلزمهم من معلومات عند الحاجة إليها، أما المرتبة ستة عشر فقد كانت للعبارة رقم /16/ مما يشير أن أفراد العينة يلجؤون أحياناً إلى الرد على المكالمات الهاتفية في وقت الحصة الدراسية، أما المرتبة سبعة عشر فقد كانت للعبارة رقم /5/ مما يشير إلى أن أفراد العينة يجدون المدرسة أحياناً قادرة على تقديم ما لا تستطيع المدارس الأخرى المماثلة تقديمه، أما المرتبة ثمانية عشر فقد كانت للعبارة رقم /14/ مما يشير إلى أن أفراد العينة يجدون مشكلة في وضع المدرسة لخطة عمل تساعد على التدريب والتعلم والابتكار، أما المرتبة تسعة عشر فقد كانت للعبارة رقم /3/ مما يشير إلى أن أفراد العينة يقومون أحياناً بمقارنة ما تم التخطيط لإنجازه وما تم تنفيذه بمشاركة إدارة المدرسة، أما المرتبة عشرون فقد كانت للعبارة رقم /10/ مما يشير إلى أن أفراد العينة لا يميلون إلى تقديم بحوث ودراسات بشكل كافي بهدف تطوير العملية التعليمية، أما المرتبة إحدى وعشرون فقد كانت للعبارة رقم /22/ مما يشير إلى أن أفراد العينة أحياناً يجدون صعوبة في ترتيب الأنشطة بما يتناسب مع الوقت المخصص لها، أما المرتبة اثني وعشرون فقد كانت للعبارة رقم /8/ مما يشير إلى عدم ميل أفراد العينة على الموافقة على كون السلطة التي تعطيهم أياها المدرسة متناسبة مع مسؤولية عملهم، أما المرتبة ثلاثة وعشرون فقد كانت للعبارة رقم /1/ مما يشير إلى عدم ميل أفراد العينة دائماً إلى طلب المستلزمات والوسائل التعليمية الواجب توفرها لإنجاز العملية التعليمية، أما المرتبة أربعة وعشرون فقد كانت للعبارة رقم /18/ مما يشير إلى أن أفراد العينة لا يجدون أن المدرسة تمتلك القدر الكافي من المراجع الملهمة لعمليات البحث، أما المرتبة خمسة وعشرون فقد كانت للعبارة رقم /32/ مما يشير إلى أن أفراد العينة أحياناً يتابعون نتائج تحصيل الطلبة بهدف تطوير العملية التعليمية.

أما المرتبة ستة وعشرون فقد كانت للعبارتين رقم /26/ و/30/ مما يشير إلى أن أفراد العينة يجدون أحياناً حرص من المدرسة على تقييم الموظفين وفقاً لمشاركتهم بالمعرفة، ويتم أحياناً إشراك العاملين في المدرسة باتخاذ القرارات مما يساعد على التشارك المعرفي، أما المرتبة سبعة وعشرون فقد كانت للعبارة رقم /36/ تشير إلى أن أفراد العينة يجدون أحياناً أن المدرسة تضع أساليب التعليمية تتكيف مع الظروف المحيطة، أما المرتبة ثمانية وعشرون فقد كانت للعبارة رقم /24/ مما يشير إلى أفراد العينة لا يحتفظون دائماً بجدول زمني للأنشطة فيه وقت احتياجي لمواجهة الأزمات، أما المرتبة الأخيرة فقد كانت للعبارة رقم /24/ مما يشير إلى أن أفراد العينة أحياناً فقط يحاولون التعاون لتقصي ومعرفة الأسباب التي أدت إلى وقوع المشكلات.

تقييم استجابة أفراد العينة لعبارات المحور الثاني: تنمية التفكير الناقد للطلبة:

جدول رقم (13) استجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات المحور الثاني: تنمية التفكير الناقد للطلبة

عبارات المحور الثاني: تنمية التفكير الناقد للطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	النتيجة
1 أصنف مثيرات وأفكار الطلبة وفق قواعد أو نظم محددة	2.573	1.296	20	متوسطة
2 أميز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية للطلبة.	2.986	1.437	12	متوسطة
3 يتم طرح الإشكالية وإشراك الطلبة على تطويرها	2.560	1.387	21	متوسطة
4 أقوم بإثارة اهتمام الطلبة وتطوير تساؤلاتهم وتشجيع أنماط التفكير لديهم.	3.013	1.437	10	متوسطة
5 يتم تنويع الأسئلة التي تثير مستويات التفكير لدى الطلبة في الحصة الدراسية.	2.600	1.335	19	متوسطة
6 يتم استخدام تعبيرات الوجه واليدين والرأس في تبادل وسائل الاتصال مع الطلبة.	3.026	1.365	9	متوسطة
7 يتم تنويع أدوات الاتصال السمعية والبصرية لتحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة	2.440	1.254	23	متوسطة
8 تخصص وقت لطرح الأسئلة في نهاية كل حصة الدراسية.	2.986	1.320	12	متوسطة
9 تصمم خطة مفصلة عن الدرس وإطلاع الطلبة عليها.	2.546	1.348	22	متوسطة
10 يتم إفساح المجال للطلبة بالقيام بالأنشطة الجديدة وإبداء	2.986	1.390	12	متوسطة

رأيهم فيها				
11	يتم تقديم معلومات جديدة من خارج المادة الدراسية	2.920	1.182	16 متوسطة
12	أساعد الطلبة على ترتيب أولويات المشكلة المطروحة	2.920	1.112	16 متوسطة
13	أوفر للطلبة معلومات كافية عن المواقف التعليمية	2.986	1.235	12 متوسطة
14	أساعد الطلبة على تطوير الحقائق والمعلومات الخاصة بمشكلة ما.	3.146	1.170	2 متوسطة
15	يتم تجنب تشتيت أذهان الطلبة عبر تجديد قنوات الاتصال مع الطلبة لمعرفة ما يدور في أفكارهم ومشاعرهم واستخدامها بشكل هادف ومثمر	3.053	1.195	7 متوسطة
16	يتم طرح أسئلة تفاعلية لمعرفة مدى استيعاب الطلبة ومدى تفاوت وجهات نظرهم	2.853	1.170	18 متوسطة
17	يتم المحافظة على انتباه المتعلمين من خلال طرح أفكار جديدة دائماً	3.146	1.193	2 متوسطة
18	استطيع إضافة أشياء من خبرتي الشخصية واستخراج معنى منها	3.013	1.213	10 متوسطة
19	يتم تنويع مصادر التعلم والتعلم للحصول على المعلومات والخبرات	3.120	1.173	3 متوسطة
20	أعطي الطلبة حرية اتخاذ القرار المناسب حول التصور المناسب لحل المشكلة	2.986	1.224	12 متوسطة
21	يتم إعطاء الطلبة فرصة النقد والتعديل للحل	3.093	1.232	5 متوسطة
22	يتم تطوير الفكرة من خلال مناقشة الآراء مجتمعة مع الطلبة حول قضية معينة.	3.053	1.250	7 متوسطة
23	يسمح للطلبة بالتعبير عن رأيهم بالحلول التي تم التواصل إليها	2.973	1.207	13 متوسطة
24	أوفر للطلبة حرية التعبير عن النظريات والآراء وفق وجهة نظرهم.	2.973	1.304	13 متوسطة
25	يسمعي الطلبة بكل جدية عند تقديم مقترحات للمشكلة	3.040	1.245	8 متوسطة
26	أضع استنتاجات جديدة وإذا كانت ترتبط بموضوعات خارج نطاق الأهداف الدراسية	3.053	1.282	7 متوسطة

27	يتم تشجيع الطلبة على التخمين كإعطاء نهايات القصص، وشرح معاني الكلمات	2.920	1.238	16	متوسطة
28	يتم استخدام طرائق العصف الذهني لتشكيل الافتراضات	2.960	1.256	14	متوسطة
29	لدي القدرة لتوقع نهاية القصة وفقا لمجريات أحداثها	3.120	1.240	3	متوسطة
30	يتم منح الطلبة وقت كافي لتطوير الفرضيات حول قضية معينة	3.053	1.125	7	متوسطة
31	يتم تشجيع الطلبة للعمل كفريق لاستنتاج فرضيات وإثبات صحتها	3.053	1.113	7	متوسطة
32	يتم مراجعة آراء ومداخلات الطلبة لما قاموا فيه و ما قالوه سابقا في نهاية الحصص الدراسية.	3.120	1.126	3	متوسطة
33	يتم التنويه على الإضافات الجيدة لطلبة متميزين قاموا بمشاركة فعالة.	3.000	1.162	11	متوسطة
34	يتم توزيع نماذج لتقييم المخرجات التعليمية للطلبة (كأسلوب سبر المعلومات).	2.960	1.224	14	متوسطة
35	دائما أعمل على ترتيب خصائص الموضوع حتى يكون الكلام دقيق وفق دليل المدرسين المعتمد	2.933	1.189	15	متوسطة
36	أقوم بمتابعة مستوى تحسين الطلبة في أداء انجاز المهام الموكلة إليهم (دفتر العلامات)	2.893	1.157	17	متوسطة
37	أصل إلى النتيجة المطلوبة من المادة الدراسية دائماً	2.920	1.182	16	متوسطة
38	أوضح للطلبة كيفيا ترابط بين الأفكار وكيفية تطبيقاتها المحتملة.	3.013	1.202	10	متوسطة
39	أبسط المادة التعليمية وأربطها بواقع الحياة	3.000	1.219	11	متوسطة
40	أقوم بطلب تفسير للافتراضات التي يقترحها الطلبة	3.146	1.226	2	متوسطة
41	أوفر جواً من النقاش يسمح للتلاميذ بإعطاء حجج لافتراضاتهم	3.160	1.284	1	متوسطة
42	أقبل جميع الحلول والفرضيات دون النظر إلى الحجج	3.106	1.258	4	متوسطة
43	يكون دور الطلبة متلقين للمعلومات المقدمة من قبلي	3.066	1.200	6	متوسطة
44	أضع القاعدة الرئيسية أمام الطلبة وأطلب منهم تطبيقها	3.066	1.211	6	متوسطة
45	أقدم للطلبة تمارين مباشرة عن القاعدة دون تسليط الضوء	3.120	1.185	3	متوسطة

				على كيفية إيجادها	
متوسطة		0.771	2.970	إجمالي محور تنمية التفكير الناقد للطلبة	

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على نتائج برنامج SPSS25

يبين الجدول رقم/13 آراء عينة الدراسة تجاه محور تنمية التفكير الناقد للطلبة حيث بلغ المتوسط الحسابي /2.970/ وانحراف معياري /0.771/، وتشير هذه النتيجة إلى توفر مقومات تنمية التفكير الناقد للطلبة لدى أفراد العينة ولكن بدرجة متوسطة، وقد جاءت جميع العبارات بدرجة تقييم متوسطة تراوحت بين /2.440/ و/3.160/، ويمكن ملاحظة ترتيب توفرها من وجهة نظرهم فنجد أن العبارة رقم /41/ جاءت في المرتبة الأولى وتشير إلى أن أفراد العينة لا يميلون بشكل كبير إلى توفير جو من النقاش يسمح للتلاميذ بإعطاء حجج لافتراضاتهم، أما العبارات رقم /40/ و /17/ و/14/ في المرتبة الثانية تشير إلى أن أفراد العينة أحياناً يقومون بطلب تفسير للافتراضات التي يقترحها الطلبة، ويساعدون الطلبة على تطوير الحقائق والمعلومات الخاصة بمشكلة ما، كذلك الأمر فأحياناً يتم المحافظة على انتباه المتعلمين من خلال طرح أفكار جديدة دائماً، أما العبارات رقم /29/ و /32/ و/45/ في المرتبة الثالثة فتشير إلى أن آراء أفراد العينة جاءت متوسطة حيال توفر القدرة لديهم لتوقع نهاية القصة وفقاً لمجريات أحداثها، و مراجعة آراء ومداخلات الطلبة لما قاموا فيه وما قالوه سابقاً في نهاية الحصة الدراسية، وكذلك الأمر حيال تقديمهم لتمرين مباشرة عن القاعدة دون تسليط الضوء على كيفية إيجادها، أما العبارة رقم /42/ في المرتبة الرابعة تشير إلى أن أفراد العينة أحياناً يقبلون جميع الحلول والفرضيات دون النظر إلى الحجج، أما المرتبة الخامسة فقد كانت للعبارة رقم /21/ وتشير إلى أن أفراد العينة أحياناً يقومون بإعطاء الطلبة فرصة النقد والتعديل للحل، أما المرتبة السادسة فقد كانت للعبارتين رقم /43/ و/44/ مما يشير إلى أن أفراد العينة لا يميلون إلى الموافقة على كون دور الطلبة فقط كمتلقين للمعلومات المقدمة من قبلهم، وأنهم يضعون القاعدة الرئيسية أمام الطلبة ويطلبون منهم تطبيقها، أما المرتبة السابعة فقد كانت للعبارات رقم /15/ و/22/ و/26/ و/30/ و/31/ وتدل هذه النتيجة إلى أن

أفراد العينة لا يجدون أن هناك قدر كافي من تجنب تشتيت أذهان الطلبة عبر تجديد قنوات الاتصال مع الطلبة لمعرفة ما يدور في أفكارهم ومشاعرهم واستخدامها بشكل هادف ومثمر، وتطوير الفكرة من خلال مناقشة الآراء مجتمعة مع الطلبة حول قضية معينة، ووضع استنتاجات جديدة ترتبط بموضوعات خارج نطاق الأهداف الدراسية، ومنح الطلبة وقت كافي لتطوير الفرضيات حول قضية معينة، وتشجيعهم للعمل كفريق لاستنتاج فرضيات وإثبات صحتها، أما المرتبة الثامنة فقد كانت للعبارة رقم 25/ فتشير إلى أن أفراد العينة أحياناً يسمعون الطلبة بكل جدية عند تقديم مقترحات للمشكلة، أما المرتبة التاسعة فقد كانت للعبارة رقم 6/ فتشير إلى أن أفراد العينة أحياناً يستخدمون تعبيرات الوجه واليدين والرأس في تبادل وسائل الاتصال مع الطلبة، أما المرتبة العاشرة فقد كانت للعبارة رقم 4/ و 18/ و 38/ مما يشير إلى توسط آراء أفراد العينة حيال إثارة اهتمام الطلبة وتطوير تساؤلاتهم وتشجيع أنماط التفكير لديهم، وإضافة أشياء من خبرتهم الشخصية واستخراج معنى منها، وتوضيح كيفية الترابط بين الأفكار وكيفية تطبيقاتها المحتملة، أما المرتبة إحدى عشر فقد كانت للعبارة رقم 33/ و 39/ مما يشير إلى أن أفراد العينة يقومون أحياناً بالتنويه على الإضافات الجيدة لطلبة متميزين قاموا بمشاركة فعالة، كما يقومون بتبسيط المادة التعليمية وربطها بواقع الحياة، أما المرتبة اثني عشر فقد كانت للعبارة رقم 2/ و 8/ و 10/ و 13/ و 20/ مما يشير إلى أن آراء أفراد العينة لا يجدون أن هناك تمييز كافي بين الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية للطلبة، وليس هناك تخصيص لوقت كافي لطرح الأسئلة في نهاية كل حصة الدراسية، كما يقومون أحياناً بإفساح المجال للطلبة للقيام بالأنشطة الجديدة وإبداء رأيهم فيها، وأحياناً يقومون بتوفير المعلومات الكافية للطلبة عن المواقف التعليمية، كذلك الأمر فأحياناً يعطون الطلبة حرية اتخاذ القرار المناسب حول التصور المناسب لحل المشكلة، أما المرتبة ثلاثة عشر فقد كانت للعبارة رقم 23/ و 24/ مما يشير إلى أن آراء أفراد العينة جاءت متوسطة حيال السماح للطلبة بالتعبير عن رأيهم بالحلول التي تم التواصل إليها، وتوفيرهم حرية التعبير عن النظريات والآراء وفق وجهة نظر الطلبة، أما المرتبة أربعة عشر فقد كانت للعبارة رقم 28/ و 34/ مما يشير إلى أن أفراد

العينة أحياناً يستخدمون طرائق العصف الذهني لتشكيل الافتراضات، ويقومون أحياناً بتوزيع نماذج لتقييم المخرجات التعليمية للطلبة (كأسلوب سبر المعلومات)، أما المرتبة خمسة عشر فقد كانت للعبارة رقم 35/ مما يشير إلى أن أفراد العينة أحياناً يعملون على ترتيب خصائص الموضوع حتى يكون الكلام دقيق وفق دليل المدرسين المعتمد، أما المرتبة ستة عشر فقد كانت للعبارة رقم 11/ و 12/ و 27/ و 37/ ويشير ذلك إلى توسط آراء العينة حيال قيامهم بتقديم معلومات جديدة من خارج المادة الدراسية، وحيال قيامهم بمساعدة الطلبة على ترتيب أولويات المشكلة المطروحة، وكذلك حيال تشجيعهم الطلبة على التخمين كإعطاء نهايات القصص، وشرح معاني الكلمات، بالإضافة إلى أنهم أحياناً يصلون إلى النتيجة المطلوبة من المادة الدراسية، أما المرتبة سبعة عشر فقد كانت للعبارة رقم 36/ مما يشير إلى أن أفراد العينة أحياناً يقومون بمتابعة مستوى تحسين الطلبة في أداء وإنجاز المهام الموكلة إليهم، أما المرتبة ثمانية عشر فقد كانت للعبارة رقم 16/ مما يشير إلى أن أفراد العينة أحياناً يقومون بطرح أسئلة تفاعلية لمعرفة مدى استيعاب الطلبة ومدى تفاوت وجهات نظرهم، أما المرتبة تسعة عشر فقد كانت للعبارة رقم 5/ مما يشير إلى أن أفراد العينة أحياناً يقومون بتنوع الأسئلة التي تثير مستويات التفكير لدى الطلبة في الحصة الدراسية، أما المرتبة عشرون فقد كانت للعبارة رقم 1/ مما يشير إلى أن أفراد العينة أحياناً يقومون بتصنيف مثبرات وأفكار الطلبة وفق قواعد أو نظم محددة، أما المرتبة إحدى وعشرون فقد كانت للعبارة رقم 3/ مما يشير إلى أن أفراد العينة أحياناً يقومون بطرح الإشكالية وإشراك الطلبة على تطويرها، أما المرتبة اثني وعشرون فقد كانت للعبارة رقم 9/ مما يشير إلى أن أفراد العينة أحياناً يقومون بتصميم خطة مفصلة عن الدرس وإطلاع الطلبة عليها، أما المرتبة الأخيرة فقد كانت للعبارة رقم 7/ مما يشير إلى أن أفراد العينة أحياناً يقومون بتنوع أدوات الاتصال السمعية والبصرية لتحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة.

اختبار الفرضيات

اختبار الفرضية الرئيسية الأولى:

"لا يوجد تطبيق للتعليم التنظيمي كأحد أساليب العملية التربوية في المؤسسة محل الدراسة عند مستوى دلالة (0.05)".

لاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي لإجمالي المحور والانحراف المعياري باستخدام برنامج spss25، لمعرفة فيما إذا كان يوجد تطبيق للتعليم التنظيمي من وجهة نظر أفراد العينة، ووضع معيار لتحديد النتيجة حسب المقياس المعتمد في الجدول رقم 9/، ولمعرفة فيما إذا كانت النتيجة ذات دلالة إحصائية استخدمت اختبار One-Sample T-Test، وقد ظهرت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (14) إحصائيات محور التعلم التنظيمي

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التعلم التنظيمي	300	2.837	0.967	.11166

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على نتائج برنامج SPSS25

يُظهر الجدول رقم (14) إن المتوسط الحسابي لمحور التعلم التنظيمي بلغ 2.837/، وبمقارنة هذه النتيجة مع سلم القياس المعتمد نجد أنها درجة متوسطة مما يدل على أن تطبيق التعلم التنظيمي كأحد أساليب العملية التربوية في المؤسسة محل الدراسة متوفر ولكن بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد العينة، وبما أن الانحراف المعياري 0.967/ وهو صغير نسبياً مما يدل على تقارب إجابات أفراد العينة.

ولمعرفة فيما إذا كانت هذه النتيجة دالة إحصائياً تم حساب اختبار (One-Sample Test) وكانت النتيجة كما يلي:

الجدول رقم (15) نتيجة اختبار (One-Sample Test) لمحور التعلم التنظيمي

	Test Value =2.40					
	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
التعلم التنظيمي	3.019	299	.003	.33712	.1146	.5596

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على نتائج برنامج SPSS25

يبين الجدول رقم (15) أن قيمة (T) المحسوبة تساوي /3.019/ وهي أكبر من قيمتها الجدولية البالغة /1.645/ وبما أن مستوى الدلالة /0.003/ وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد /0.05/, فإننا نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة القائلة: "يوجد تطبيق بدرجة متوسطة للتعلم التنظيمي كأحد أساليب العملية التربوية في المؤسسة محل الدراسة عند مستوى دلالة (0.05) من وجهة نظر أفراد العينة.

اختبار الفرضية الرئيسية الثانية:

"لا توجد مقومات لتنمية مهارات التفكير الناقد للطلبة في المؤسسة محل الدراسة عند مستوى دلالة (0.05)"

لاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي لإجمالي المحور والانحراف المعياري باستخدام برنامج spss25، لمعرفة فيما إذا كان يوجد مقومات لتنمية مهارات التفكير الناقد للطلبة في المؤسسة محل الدراسة من وجهة نظر أفراد العينة، ووضع معيار لتحديد النتيجة حسب المقياس المعتمد في الجدول رقم 9/، ولمعرفة فيما إذا كانت النتيجة ذات دلالة إحصائية استخدمت اختبار One-Sample T-Test، وقد ظهرت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (16) إحصائيات محور تنمية مهارات التفكير الناقد للطلبة

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التفكير الناقد للطلبة	300	2.970	0.771	.08903

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على نتائج برنامج SPSS25

يُظهر الجدول رقم (16) إن المتوسط الحسابي لمحور تنمية مهارات التفكير الناقد للطلبة بلغ $2.970/$ ، وبمقارنة هذه النتيجة مع سلم القياس المعتمد نجد أنها درجة متوسطة مما يدل على وجود مقومات لتنمية مهارات التفكير الناقد للطلبة في المؤسسة محل الدراسة ولكن بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد العينة، وبما أن الانحراف المعياري $0.771/$ وهو صغير نسبياً مما يدل على تقارب إجابات أفراد العينة.

ولمعرفة فيما إذا كانت هذه النتيجة دالة إحصائياً تم حساب اختبار (One-Sample Test) وكانت النتيجة كما يلي:

الجدول رقم (17) نتيجة اختبار (One-Sample Test) لمحور تنمية مهارات التفكير الناقد للطلبة

	Test Value =2.4					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
التفكير الناقد للطلبة	5.283	299	.000	.47037	.2930	.6478

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على نتائج برنامج SPSS25

يبين الجدول رقم (17) أن قيمة (T) المحسوبة تساوي $5.283/$ وهي أكبر من قيمتها الجدولية البالغة $1.645/$ وبما أن مستوى الدلالة $0.000/$ وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد $0.05/$ ، فإننا

نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة القائلة: " توجد مقومات بدرجة متوسطة لتنمية مهارات التفكير الناقد للطلبة في المؤسسة محل الدراسة عند مستوى دلالة (0.05) " من وجهة نظر أفراد العينة.

اختبار الفرضية الرئيسية الثالثة:

"لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتعليم التنظيمي على تنمية التفكير الناقد للطلبة في المؤسسة محل الدراسة عند مستوى دلالة (0.05)".

لمعرفة أثر التعلم التنظيمي على تنمية التفكير الناقد للطلبة تم حساب الانحدار الخطي البسيط باعتبار (التعلم التنظيمي) المتغير المستقل و(تنمية التفكير الناقد للطلبة) المتغير التابع، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (18) الدالات الإحصائية للعلاقة بين المتغير المستقل (التعلم التنظيمي) والمتغير التابع (تنمية التفكير الناقد للطلبة)

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.426a	.182	.171	.70221
a. Predictors: (Constant), التعلم التنظيمي				

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على نتائج برنامج SPSS25

من خلال الجدول رقم (18) نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط R تساوي 42.6% وأن معامل التفسير هو 0.182 أي أن التعلم التنظيمي يفسر 18.2% من التغيرات الحاصلة في تنمية التفكير الناقد للطلبة.

جدول رقم (19) تحليل التباين لنموذج الانحدار المقدر (التعلم التنظيمي في تنمية التفكير الناقد للطلبة)

ANOVA ^b						
Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	7.996	1	7.996	16.216	.000a
	Residual	35.996	298	.493		
	Total	43.992	299			
a. Predictors: (Constant): التعلم التنظيمي						
b. Dependent Variable: تنمية التفكير الناقد للطلبة						

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على نتائج برنامج SPSS25

يُظهر الجدول رقم (19) أن قيمة $f=16.216$ والتي تشير لتفسير نموذج الانحدار الخطي أي أن جزء كبير من البيانات يُفسر بهذا النموذج وأن الاختلافات العشوائية قليلة وأن هناك دلالة إحصائية لمعنوية العلاقة بين المتغير التابع والمتغير المستقل.

جدول رقم (20) القيم الإحصائية لمعادلة أثر المتغير المستقل (التعلم التنظيمي) والمتغير التابع (تنمية التفكير الناقد للطلبة)

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2.006	.253		7.934	.000
	التعلم التنظيمي	.340	.084	.426	4.027	.000
a. Dependent Variable: تنمية التفكير الناقد للطلبة						

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على نتائج برنامج SPSS25

يشير الجدول رقم (20) إلى أن التعلم التنظيمي تأثيره دال إحصائياً حيث قيمة $t=4.027$ وهي أكبر من قيمتها الجدولية، وأن ثابت الانحدار $/2.006/$ أما الميل الذي يعبر عن تأثير التعلم التنظيمي هو $/0.340/$ في تنمية التفكير الناقد للطلبة.

وبالتالي نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية " يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتعلم التنظيمي على تنمية التفكير الناقد للطلبة في المؤسسة محل الدراسة عند مستوى دلالة (0.05)", وفق المعادلة التالية:

$$y = 2.006 + 0.340x$$

حيث y: تنمية التفكير الناقد للطلبة x : التعلم التنظيمي

أي أن أي تغير في التعلم التنظيمي سيسبب تغيراً في تنمية التفكير الناقد للطلبة من وجهة نظر أفراد عينة البحث.

اختبار الفرضية الرئيسية الرابعة:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة حول قضية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة باختلاف المتغيرات الديمغرافية ".

1. من حيث نوع المدرسة:

قامت الباحثة باختبار Independent Samples T Test لمقارنة الفروق في التقييم تبعاً لنوع المدرسة وفق ما يلي:

جدول رقم (21) الدالات الإحصائية لاختبار الفروق في تقييم المحاور تبعاً لنوع المدرسة

المحور	نوع المدرسة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	t	F	Sig
تنمية التفكير الناقد للطلبة	حكومية	217	3.0033	.74031	.738	1.150	.287
	خاصة	83	2.8385	.89964	.656		

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على نتائج برنامج SPSS25

يبين الجدول رقم (21) أن قيمة الدالة الإحصائية $sig > 0.05$, وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة حول قضية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة تبعاً لنوع المدرسة.

2. من حيث النوع:

قامت الباحثة باختبار Independent Samples T Test لمقارنة الفروق في التقييم تبعاً للنوع وفق ما يلي:

جدول رقم (22) الدالات الإحصائية لاختبار الفروق في تقييم المحاور تبعاً للنوع

المحور	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	t	f	Sig
تنمية التفكير الناقد للطلبة	ذكر	69	3.1500	.66881	1.051	.734	.394
	أنثى	231	2.9217	.79466	1.161		

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على نتائج برنامج SPSS25

يبين الجدول رقم (22) أن قيمة الدالة الإحصائية $\text{sig} > 0.05$ وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة حول قضية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة تبعاً للنوع.

3. من حيث الدرجة العلمية:

قامت الباحثة بإجراء اختبار One Way Anova لمقارنة الفروق في التقييم تبعاً للدرجة العلمية، كما يلي:

جدول رقم (23) الدالات الإحصائية لاختبار الفروق في تقييم المحاور تبعاً للدرجة العلمية

Sig	F	Mean square	df	Sum of squares		
.907	.098	.060	2	.120	Between Groups	تنمية
		.609	297	43.873	Within Groups	التفكير
			299	43.992	Total	الناقد للطلبة

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على نتائج برنامج SPSS25

يبين الجدول رقم (23) أن قيمة الدالة الإحصائية $\text{sig} > 0.05$ وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة حول قضية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة تبعاً للدرجة العلمية.

4. من حيث عدد سنوات الخبرة:

قامت الباحثة بإجراء اختبار One Way Anova لمقارنة الفروق في التقييم تبعاً لعدد سنوات الخبرة، كما يلي:

جدول رقم (24) الدالات الإحصائية لاختبار الفروق في تقييم المحاور تبعاً لعدد سنوات الخبرة

Sig	F	Mean square	df	Sum of squares		
.695	.483	.293	3	.879	Between Groups	تنمية التفكير الناقد للطلبة
		.607	296	43.113	Within Groups	
			299	43.992	Total	

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على نتائج برنامج SPSS25

يبين الجدول رقم (22) أن قيمة الدالة الإحصائية ($\text{sig} > 0.05$) وبالتالي لا توجد فروق ذات

دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة حول قضية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة تبعاً لعدد

سنوات الخبرة.

النتائج والتوصيات

أولاً: النتائج:

توصلت الباحثة من خلال تحليل الاستبانات واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة إلى النتائج

الآتية:

1. تبين من خلال الدراسة الوصفية لأفراد عينة الدراسة أن عدد المدرسين من المدارس الحكومية كان لهم النسبة الأكبر، وأن عدد الإناث كان أكبر في عينة الدراسة، أما من حيث مستوى الدرجة العلمية فإن الحائزين على شهادات جامعية كانت لهم النسبة الأكبر، أما بالنسبة لعدد سنوات الخبرة فقد كانت النسبة الأكبر لمن تتراوح خبرتهم بين 7-10 سنوات.
2. أشارت نتائج المتوسطات الحسابية لمحور التعلم التنظيمي إلى توفر أبعاد التعلم التنظيمي لدى أفراد العينة ولكن بدرجة متوسطة، وقد جاءت جميع العبارات بدرجة تقييم متوسطة مما يشير إلى أن أفراد العينة يستثمرون وسائل التواصل الاجتماعي لعرض موسع للأنشطة ولكن ليس بشكل كبير.
3. توسط آراء أفراد العينة تجاه توفر المناقشة حول أوضاع الطلبة الذين يتعرضون للتمتر، وتجاه الاستفادة من المدارس المجاورة لتوليد معارف جديدة.
4. أن إقامة دورات تدريبية لتطوير المعلمين وإعدادهم للمشاركة في اتخاذ القرارات لا يتم بالشكل المطلوب، ويجدون تنظيم للرحلات المدرسية لتوطيد التواصل ما بين المدرسين من جهة والطلاب من جهة أخرى ولكن ليس بالمستوى المطلوب، كما أنهم يعانون قليلاً من ضيق الوقت ويجدون إلى حد ما كثرة في الأعمال التي يكلفون بها.
5. توسط آراء أفراد العينة حيال تخصيص موعد لعقد اجتماعات دورية مع أولياء الأمور الطلبة بشكل دوري، كما أنهم لا يميلون إلى الموافقة على كون المدرسة تمتلك وسائل التعليمية تساعد

الطلبة على الابتكار، وحيال توفر التعاون في وضع برامج التوعية أو نشرها بصدد أمر معين أو ظرف طارئ كما عند انتشار جائحة مرضية.

6. توسط آراء أفراد العينة حياء قيام الإدارة المدرسية بإشراك المعلمين باتخاذ القرارات، كما أن أفراد العينة لا يجدون أن المدرسة تمتلك القدر الكافي من المراجع الملهمة لعمليات البحث.

7. أشارت نتائج المتوسطات الحسابية لمحور تنمية التفكير الناقد للطلبة إلى توفر مقومات تنمية التفكير الناقد للطلبة لدى أفراد العينة ولكن بدرجة متوسطة، وقد جاءت جميع العبارات بدرجة تقييم متوسطة مما يشير إلى أن أفراد العينة لا يميلون بشكل كبير إلى توفير جو من النقاش يسمح للتلاميذ بإعطاء حجج لافتراضاتهم، وأحياناً يقومون بطلب تفسير للافتراضات التي يقترحها الطلبة، ويساعدون الطلبة على تطوير الحقائق والمعلومات الخاصة بمشكلة ما، كذلك الأمر فأحياناً يتم المحافظة على انتباه المتعلمين من خلال طرح أفكار جديدة دائماً.

8. آراء أفراد العينة جاءت متوسطة حياء مراجعة آراء ومداخلات الطلبة لما قاموا فيه وما قالوه سابقاً في نهاية الحصة الدراسية، وكذلك الأمر حياء تقديمهم لتمارين مباشرة عن القاعدة دون تسليط الضوء على كيفية إيجادها

9. أفراد العينة لا يجدون أن هناك قدر كافي من تجنب تشتيت أذهان الطلبة عبر تجديد قنوات الاتصال مع الطلبة لمعرفة ما يدور في أفكارهم ومشاعرهم واستخدامها بشكل هادف ومثمر، وأن أفراد العينة أحياناً ما يسمعون الطلبة بكل جدية عند تقديم مقترحات للمشكلة، وأحياناً يستخدمون تعبيرات الوجه واليدين والرأس في تبادل وسائل الاتصال مع الطلبة.

10. توسط آراء أفراد العينة حياء إثارة اهتمام الطلبة وتطوير تساؤلاتهم وتشجيع أنماط التفكير لديهم، وإضافة أشياء من خبرتهم الشخصية واستخراج معنى منها، وتوضيح كيفية الترابط بين الأفكار وكيفية تطبيقاتها المحتملة، وأحياناً يقومون بتصميم خطة مفصلة عن الدرس وإطلاع الطلبة

عليها، يقومون أحياناً بتنويع أدوات الاتصال السمعية والبصرية لتحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة.

- نتائج اختبار الفرضيات:

- يوجد تطبيق بدرجة متوسطة للتعليم التنظيمي كأحد أساليب العملية التربوية في المؤسسة محل الدراسة عند مستوى دلالة (0.05) من وجهة نظر أفراد العينة.

وهذا يتفق مع دراسة (الفرجاني, 2023)

- توجد مقومات بدرجة متوسطة لتنمية مهارات التفكير الناقد للطلبة في المؤسسة محل الدراسة عند مستوى دلالة (0.05) من وجهة نظر أفراد العينة.

وهذا لا يتفق مع دراسة (الدرسي والشريف, 2022) التي توصلت إلى توفر مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، ويتفق مع دراسة (أمني, 2020) ولا يتفق مع دراسة (بوروانتو, 2019) التي توصلت الدراسة أن مهارات التفكير الناقد لطلاب المدارس الإعدادية كانت في فئة منخفضة.

- يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتعليم التنظيمي على تنمية التفكير الناقد للطلبة في المؤسسة محل الدراسة عند مستوى دلالة (0.05) من وجهة نظر أفراد العينة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة حول قضية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة تبعاً لنوع المدرسة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة حول قضية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة تبعاً للنوع. وهذا يتفق مع دراسة (الحداي والعبدلي, 2021) ودراسة

(أمني, 2020)

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة حول قضية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة تبعاً للدرجة العلمية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة حول قضية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة تبعاً لعدد سنوات الخبرة.

ثانياً: التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة، فقد قدمت مجموعة من التوصيات تتمثل في مايلي:

1. لتطوير التعلم التنظيمي في المدارس لا بد من توفير برامج تدريبية وتطويرية تهدف إلى تحسين وتنمية قدرات المدرسين من خلال العمل على تعزيز ممارسات التعلم التنظيمي مع التركيز على من الخبرات والمعارف في المدارس الأخرى من أجل توليد معارف جديدة.

2. استخدام أساليب التعلم التفاعلي في تنمية مهارات الطلبة للتفكير الناقد خاصة، بالاستفادة من الأجواء التفاعلية خلال الرحلات العلمية، والزيارات الهادفة لمواقع العمل بإشراف المدرسين مع الأخذ بالاعتبار الوقت المخصص لكل مهمة بحيث يتناسب مع المهام الواجب القيام بها وضرورة امتلاك وسائل التعليمية تساعد الطلبة على الابتكار وتمكينهم من تطبيق العلوم النظرية التي تلقوها من دراستهم بشكل عملي.

3. تخصيص موعد لعقد دورية مع أولياء أمور الطلبة بشكل دوري، وذلك لتعزيز التعاون في وضع برامج التوعية أو نشرها بصدد أمر معين أو ظرف طارئ كما عند انتشار جائحة مرضية، وأقامة فعاليات لتكريم الطلبة المتميزين مما يساهم في تحفيز بقية الطلاب وتشجيعهم والسعي نحو التميز.

4. ضرورة تعزيز قدرة المدرسين على تطوير اساليب العمل والتعامل مع الوسائل المستخدمة في العمل وتوليد الافكار من خلال تطوير نظام معلومات جيد يمكن المدرسين من الوصول إلى مايلزمهم من المعلومات عند الحاجة إليها، ووضع المنظمة خطة عمل تساعد على التدريب

والتعلم والابتكار مع الاخذ بالاعتبار مقارنة ماتم التخطيط لانجازه، وماتم تنفيذه من أجل التحقق من سير الخطة والعمل على حل أي انحراف أو مشكلة قد تعترض التنفيذ.

5. ضرورة انجاز المزيد من البحوث والدراسات بهدف تطوير العملية التعلمية وذلك بمنح المدرسين سلطة متناسبة مع مسؤولية عملهم والسعي إلى امتلاك المزيد من المراجع المهمة لعمليات البحث.

6. ضرورة وضع اساليب التعلمية تتكيف مع الظروف المحيطة من خلال اعطاء الطلبة فرصة النقد والتعديل للحل والعمل على تطوير الفكر من خلال مناقشة الآراء مجتمعة مع الطلبة حول قضية معينة، والعمل على اثارة اهتمام الطلبة وتطوير تساؤلاتهم وتشجيع انماط التفكير لديهم، وازافة أشياء من خبراتهم الشخصية، واستخراج معنى منها وذلك من خلال قيام المدرسين بطرح اسئلة تفاعلية لمعرفة مدى استيعاب الطلبة ومدى تعاون وجهات نظرهم.

7. العمل على أثارة اهتمام الطلبة وتطوير تساؤلاتهم وتشجيع انماط التفكير لديهم، وازافة اشياء من خبرتهم الشخصية واستخراج معنى منها، وذلك من خلال قيام المدرسين بطرح اسئلة تفاعلية لمعرفة مدى استيعاب الطلبة ومدى تعاون وجهات نظرهم وتنويع وسائل الاتصال السمعية والبصرية لتحقيق الاهداف التعليمية.

8. ضرورة تعزيز دور المجتمع المحلي للمساهمة في تطوير خاصية تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة والاستفادة من خبراته وإمكانياته.

المراجع:

المراجع العربية:

1. أبو حطب، فؤاد. (1986). علم النفس التربوي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
2. أبو خضير، أ. (2007). الإدارة الاستراتيجية للمنظمات التعليمية. عمان: دار الفكر الجامعي.
3. أبو غرار، أمل عبد الرزاق. (2019). تنمية مهارات التفكير الناقد. عمان: دار المسيرة.
4. إبراهيم، محمد عبد الله. (2010). مهارات التفكير الناقد. القاهرة: دار الفكر العربي.
5. إبراهيم، مجدي عزيز. (2010). التفكير الناقد: أسسه وتطبيقاته. القاهرة: عالم الكتب.
6. البديري، ر. (2019). إدارة التعلم والتطوير في المنظمات الحديثة. القاهرة: دار النهضة العربية.
7. البغدادي، أ. (2004). الذاكرة التنظيمية والتعلم التنظيمي: دراسة تطبيقية. عمان: دار الفكر الجامعي.
8. بن قرقورة، ل. (2022). دور التعلم التنظيمي في تحقيق التميز في الأداء (رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر 3).
9. بورسلي، أحمد، وأبو أسعد، أحمد. (2017). تنمية مهارات التفكير. عمان: دار المسيرة.
10. جروان، فتحي عبد الرحمن. (2013). التعلم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. عمان: دار الفكر.
11. جوهرة، أ. (2014). التعلم التنظيمي والميزة التنافسية. الرياض: جامعة الملك فهد للنشر.
12. حسين، ر. (2011). إدارة المعرفة والتعلم التنظيمي في المنظمات. القاهرة: دار النهضة.
13. الخوالدة، محمد. (2017). التفكير العلمي وأساليبه. عمان: دار المسيرة.
14. الدردور، أحمد. (2001). التفكير الناقد في التربية. القاهرة: دار النهضة العربية.
15. الدروع، محمد عبد الله، والخوالدة، عبد الكريم محمد. (2021). التفكير الناقد وحل المشكلات. عمان: دار اليازوري.
16. ريان، محمد. (2008). التعلم التنظيمي في المؤسسات التعليمية. عمان: دار المسيرة.
17. الساعدي، م. (2020). التعلم التنظيمي وأثره على الأداء المؤسسي. القاهرة: دار الفكر العربي.

18. السالم، أ. (2020). التعلم التنظيمي والذاكرة المؤسسية. عمان: دار الفكر العربي.
19. السكارنة، س. (2011). إدارة التعلم التنظيمي في المنظمات الحديثة. عمان: دار الفكر العربي.
20. سليمان، م. (2014). تطوير الموارد البشرية والتعلم التنظيمي. عمان: دار الحميد.
21. شنة، أحمد بن علي. (2014). تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة. عمان: دار المسيرة.
22. عبابنة، أ. (2002). التعلم التنظيمي والمؤسسة المتعلمة: دراسة مقارنة. عمان: دار الفكر الجامعي.
23. العباسي، م. (2020). التعلم التنظيمي وتطبيقاته في المؤسسات الحديثة. عمان: دار الفكر الجامعي.
24. عبد السلام، محمد. (2020). تنمية مهارات التفكير. القاهرة: دار الفكر العربي.
25. عبد السلام، مصطفى محمد. (2020). التفكير الناقد: المفهوم والتطبيقات التربوية. القاهرة: دار المسيرة.
26. عبيد، محمد. (2004). تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة. عمان: دار الفكر.
27. عصفور، محمد. (1994). التفكير الناقد في التربية. القاهرة: دار النهضة العربية.
28. علام، صلاح الدين محمود. (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي. القاهرة: دار الفكر العربي.
29. علي، عبد الله. (2009). علم النفس المعرفي. القاهرة: دار المسيرة.
30. العمري، أ. (1999). الذاكرة التنظيمية والتعلم المؤسسي. القاهرة: دار الفكر العربي.
31. عيشوش، أ. (2018). التعلم التنظيمي وأثره على الأداء الوظيفي. عمان: دار الفكر الجامعي.
32. عيشوش، أ. (2020). التعلم التنظيمي وأثره على الأداء الوظيفي. عمان: دار الفكر الجامعي.
33. القحطاني، سالم بن سعيد. (2010). التفكير الناقد وتطبيقاته التربوية. الرياض: مكتبة الرشد.
34. قنديل، أحمد. (1983). أساليب تنمية التفكير. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
35. الكبيسي، ع. (2004). التعلم التنظيمي: الأسس والاستراتيجيات. بغداد: دار المعارف.

36. الكبيسي، م. (2005). الإدارة الحديثة والتعلم التنظيمي. القاهرة: دار الفكر العربي.
37. المبدل، عبد الله بن محمد. (2011). نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية. الرياض: دار الزهراء.
38. الموسى، عبد الله بن عبد العزيز. (2011). التعلم الإلكتروني وتطبيقاته في التعلم. الرياض: مكتبة الرشد.
39. المليجي، أ. (2020). المؤسسات المتعلمة وأثرها في تطوير الأداء المؤسسي. القاهرة: دار الفكر المعاصر.
40. مسعودة، ع. (2018). التعلم التنظيمي وإدارته في المؤسسات التعليمية. عمان: دار الفكر الجامعي.
41. موهوب، أ. (2019). التعلم التنظيمي ونماذج التطوير المؤسسي. عمان: دار الفكر الجامعي.
42. نجم، أ. (2002). إدارة المعرفة: المفاهيم والاستراتيجيات والتطبيقات. القاهرة: دار الفكر العربي.
43. نجم، ع. (2002). الذاكرة التنظيمية وإدارة المعرفة في المؤسسات الحديثة. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
44. نوافلة، محمد عبد الله. (2015). التعلم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. عمان: دار المسيرة.
45. همشري، ع. (2013). استراتيجيات التعلم التنظيمي وتطبيقاتها. الرياض: دار المدى.
46. ياسين، أ. (2004). الذاكرة التنظيمية في المؤسسات الصناعية. القاهرة: دار النهضة العربية.
47. مديرية التربية في درعا. (2024). بيانات رسمية حول أعداد مدرسي الحلقة الأساسية الثانية. بيانات غير منشورة.

المراجع الأجنبية:

1. Agrawal, A. (1999). Personal and collective learning in organizations. McGraw-Hill.
2. Argyris, C. (1978). Organizational learning: A theory of action perspective. Addison-Wesley.
3. Argyris, C., Putnam, R., & Smith, D. (1985). Action science. Jossey-Bass.
4. Argyris, C., & Schön, D. (1996). Organizational learning II: Theory, method, and practice. Addison-Wesley.
5. Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Longmans.
6. Brown, J. S. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42.
7. Brown, J. S., & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice. *Organization Science*, 2(1), 40–57.
8. Brookfield, S. D. (1993). Developing critical thinkers. Jossey-Bass.
9. Crossan, M., Lane, H., & White, R. (1999). An organizational learning framework. *Academy of Management Review*, 24(3), 522–537.
10. Cyert, R. M., & March, J. G. (1963). A behavioral theory of the firm. Prentice-Hall.
11. De Geus, A. (1998). The living company. Harvard Business School Press.
12. Dixon, N. M. (1994). The organizational learning cycle. McGraw-Hill.
13. Facione, P. A. (2015). Critical thinking: What it is and why it counts. Insight Assessment.
14. Fisher, K., & Paalen, P. (1999). Organizational memory systems. *Journal of Knowledge Management*, 3(2), 121–131.

15. Garvin, D. A., Edmondson, A. C., & Gino, F. (2008). Is yours a learning organization? *Harvard Business Review*, 86(3), 109–116.
16. Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill.
17. Huber, G. P. (1991). Organizational learning. *Organization Science*, 2(1), 88–115.
18. Jones, M. (1995). *Organizational learning and strategic change*. Routledge.
19. Kinicki, A., & Kreitner, R. (2008). *Organizational behavior* (3rd ed.). McGraw-Hill.
20. Levitt, B., & March, J. G. (1988). Organizational learning. *Annual Review of Sociology*, 14, 319–340.
21. Marquardt, M. J. (2002). *Building the learning organization*. McGraw-Hill.
22. McShane, S. L., & Von Glinow, M. A. (2018). *Organizational behavior* (8th ed.). McGraw-Hill.
23. Moore, B. N., & Parker, R. (2012). *Critical thinking* (10th ed.). McGraw-Hill.
24. Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. Oxford University Press.
25. Pawlowsky, P., et al. (2003). Organizational learning processes. *Organizational Studies*, 24(5), 777–789.
26. Pedler, M., Burgoyne, J., & Boydell, T. (1997). *The learning company*. McGraw-Hill.
27. Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline*. Doubleday.
28. Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday.
29. Simon, H. A. (1969). *The sciences of the artificial*. MIT Press.

- 30.Slater, S. F., & Narver, J. C. (1995). Market orientation and learning organization. *Journal of Marketing*, 59(3), 63–74.
- 31.Walsh, J. P., & Ungson, G. R. (1991). Organizational memory. *Academy of Management Review*, 16(1), 57–91.
- 32.Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2013). *Sculpting the learning organization*. Jossey-Bass.
- 33.Watson, G., & Glaser, E. M. (1940). *Critical thinking appraisal*. Harcourt, Brace.
- 34.Watson, G., & Glaser, E. M. (1964). *Watson-Glaser critical thinking appraisal manual*. Harcourt, Brace & World

Syrian Arab Republic

Damascus University



Higher Institute for Administrative Development

Department of leadership, creativity and Strategies

**The Effect of Organizational Learning on Developing
Students Critical Thinking
Field study on the Teachers of the Primary Education
of Dora's Education Directorate**

**A Research Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the
Master's Degree in Strategic Management**

Prepared by:

Ghufran Jihad kanah

Supervisors

Dr. Homam Khundeh

*Assistant Professor of Organizational Behavior at the Higher Institute for
Administrative Development – Damascus University*

2024

