مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الثاني والعشرون، العدد الأول، ص139– ص171 يناير 2014
ISSN 1726-6807 http://www.iugaza.edu.ps/ar/periodical/

درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في لواء بني عبيد للتفكيرالنظمي من وجهة نظر المعلمين

د. أحمد محمود رضوان

أستاذ مساعد

قسم الإدارة أصول التربية

جامعة اليرموك–الأرد ن

د. إبراهيم علي طلافحة — مديرية تربية لواء الكورة

أ. أسامة محمد المصاروة — مديرية تربية لواء بني عبيد

ملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس في مديرية لواء بني عبيد للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، حيث طو ّرت لهذه الغاية استبانة مكونة من(36) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: التفكير نحو الذات، التفكير نحو الآخر ين، التفكير نحو العمل. وطبقت الاستبانة على عينة طبقية عشوائية تكونت من(330)معلماً معلمة. وقد بينت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس للتفكير النظمي في مديرية لواء بني عبيد كانت بدرجة متوسطة ، حيث بلغت (3.402) وبنسبة (68.04%)، وأشارت النتائج إلى و جود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) تعزى لمتغير الجنس في تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة المديرين للتفكير النظمي، وجاءت الفروق لصالح المعلمين، ووجود فروق تعزى لمتغير المرحلة التعليمية، وجاءت الفروق لصالح المرحلة الثانوية ، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ووجود فروق تعزى لمتغير الخبرة، وجاءت الفروق لصالح أصحاب الخبرات الأخرى (أكثر من 12 سنة) مقابل أصحاب الخبرات، أوصى الباحثون عدة توصيات منها: متابعة مديري المدارس وحثهم على الابتعاد عن ممارسة النمط الإداري التسلطي والاستعاضة عنه قدر المستطاع بالنمط الديمقراطي التشاركي، وتحديث آليات الرقابة والإشراف للتعرف على مدى تحقيق مديري المدارس للأهداف التربوية وتحويلها لممارسات لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: التفكير النظمي، مديرو المدارس، المعلمون، مديرية تربية بني عبيد.

The Practice Degree of School Principals in the Directorate of Bani Obeid for Systems Thinking from the Perspective of Teachers

Abstract: This study aimed to identify the practice degree of principals in Bani Obeid Directorate of Education for systems thinking from the perspective of teachers. To achieve the objectives of the study, the researchers used the analytical descriptive methodology ,and they developed a questionnaire consisting of (36) items distributed on three areas: Thinking

about the self, thinking about the others and thinking about the work. The questionnaire was applied at stratified random sample consisted of (330) teachers. The results showed that : 1) The practice degree of principals in Bani Obeid Directorate of Education for systems thinking from the perspective of teachers was moderate and reached (3.402) which corresponds to a rate of (68.04 %). 2) There were statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) due to the variables gender, level of education and experience, in the estimates of teachers to the practice degree of principals for systems thinking, and the differences were in favor of male teachers, secondary schools and the owners of experience (over 12 years), but there weren't any differences due to the variable of qualification. Finally, researchers made several recommendations including: Follow-up principals and urged them to stay away from the practices of authoritarian administrative style and replacing it as much as possible participatory democratic style, and update the control and supervision mechanisms to identify the extent to which the principals achieve the educational objectives and transferred it as practices among the students.

Key words: Systemic thinking, Principals, Teachers, Bani Obeid Directorate of Education.

المقدمة:

رغم الاهتمام العالمي المتنامي بالتفكير النظمي إلا أن الاهتمام بهذا الجانب ما يزال محدوداً جداً في الدول العربية عموماً، ومنها المملكة الأردنية الهاشمية، بل لا يكاد المرء يجد دراسة نظرية أو تجريبية في هذا الميدان، الأمر الذي يُظهر غياب مديري المدارس عن هذا المفهوم وأهميته في العملية التربوية التعليمية، مما يستدعي تقصي درجة ممارسة مديري المدارس للتفكير النظمي (Systems Thinking)، باعتباره شبكة علاقات فكرية، ذات أبعاد إنسانية واجتماعية واقتصادية هامة، مما يمكن المدرسة من أداء دورها الوظيفي والاجتماعي والاقتصادي مستثمرة ما تهيأ لها من معرفة أكاديمية علمية، وما يستلزمه ذلك أيضاً من رؤى ومفاهيم، تمكنها من التفاعل مع المستجدات والمفاهيم المعاصرة في التعليم والإدارة في مستويات أرقى (علي، 2012).

ويعد النظام التربوي النظام الأهم بين الأنظمة الأخرى المزاملة للنظام التربوي في المجتمع كالنظام الاقتصادي والنظام الاجتماعي والنظام السياسي وغيرها من النظم الاجتماعية الأخرى التي يتشكل منها المجتمع وذلك بسبب ما يقوم به من رفد للأنظمة المزاملة من المخرجات التي توظفها وتشكل لها المدخلات الأساسية التي لا غنى عنها من أجل تحقيق تطلعاتها وأهدافها وغاياتها ومن ثم تقدم المجتمع وازدهاره برمته (الطويل، 1997).

فالتفكير النظمي هو تجمع لأشياء وتمحورها أو أفكار أو مبادئ أو عقائد أو ما إلى ذلك ليشكل كلاً مترابطاً متناسقاً ضمن إطار منظم من التفاعلات التي تعتمد على بعضها البعض، ولهذا يكون النظام تصميماً وخطة مدروسة لتنظيم مجموعة من النشاطات وتفعيلها ضمن مسعى لتحقيق الأهداف المتفق عليها والمخطط لها (الطويل، 1999)وقد عدّ كينج وفريش (King & Frich, 1999) التفكير النظمي مفتاح إعادة هندسة النظام التربوي في الألفية الجديدة، ويعتمد عليه الطلبة والمدرسون، للتأقلم مع متغيرات القرن الحادي والعشرين والتكيف معها.

وذكر جبران (2011) أ ذ سينغ (Senge)قد عدّ التفكير النظمي أهم خصائص المنظمة المتعلمة (Learning Organization) وضوابطها التي تشمل على خمسة مجالات هي :

1. التفكير النظمي: ويقصد به القدرة على تكوين رؤية واضحة وكاملة للعلاقات المتداخلة للنظام وبدونه ستكون المجالات الأخرى معزولة، ولن تتحقق أهدافها، فالتفكير المنظم يتكامل معها لتشكل النظام بشكل كامل. ويوفر هذا المجال هيكلية فكرية لربط الأحداث والقرارات بعضها ببعض، لتكون النظرة شمولية لجميع الأحداث والفعاليات لاتخاذ قرارات أكثر واقعية .
2. البراعة الشخصية: ويشير إلى توفر براعة شخصية تعزز الدوافع الذاتية للتعلم المستمر عن كيفية تأثير أفعالنا على البيئة المحيطة، وا ٍتاحة الفرصة لجميع العاملين بتقديم الحلول الإبداعية للمشكلات التي تواجههم وزيادة مهاراتهم ومعارفهم وقدراتهم في كافة المستويات الإدارية.
3. النماذج العقلية: وتركز على الانفتاح المطلوب بين العاملين لكشف مواطن الضعف في طرق تحليل البيئة المحيطة لتحقيق أهداف المنظمة، وذلك بتشجيع تبني طرق تفكير تحليلية ذهنية وأساليب قابلة التحديث من خلال التفاعل مع الآخرين استجابة لما يستجد من ظروف، بدلاً من التمسك والتعنت بالأفكار الشخصية غير الواقعية في أداء المهام.
4. الرؤية المشتركة: حيث يدل هذا المجال على القدرة والالتزام الحقيقي من العاملين نحو الرؤية المؤسسية، بحيث ينظر العاملون إلى مستقبل المنظمة وأهدافها برؤية متشابهة ناجحة مما يؤدي إلى توحيد جهودهم في وضع خطة عمل مشتركة للوصول إلى المستقبل المنشود وتحقيق الأهداف المرجوة، كما تؤدي الرؤية المشتركة إلى تزويد الأفكار بالطاقة اللازمة للتعلم والتصرف بما يتفق مع غرض التنظيم وتوجهاته المستقبلية.
5. تعلم الفريق: ويقصد بهذا المجال درجة امتلاك العاملين القدرة على العمل كفريق لتطوير مهاراتهم وقدراتهم عن طريق تبادل الخبرات بصورة جماعية تساعدهم في تحسين أداء المهام بصورة أفضل.

ويلاحظ أن هذه الضوابط أو الخصائص قد راعت مستوى الفرد والجماعة على حد سواء، وهذا يحقق ضرورة إشراك جميع العاملين في عملية التعلم المستمر للنهوض بمستوى المدرسة (بكار والفاعوري، 2004).إن توفر الضوابط الخمسة معاً يمثل برنامجاً دافعاً لإحداث تغير نظمي مستمر، ويصبح من السهل بناء منظمات يعمل أفرادها باستمرار على توسيع مقدراتهم وتحقيق النتائج التي يرغبون فيها، ويتم استحداث أنماط جديدة من التفكير يتبادلونها معاً ويطلقون العنان لطموحاتهم، ويتعلم أفرادها كيف يتعلمون معاً (Brunner, Davidson & Mitchell, 1997).

ومن منظور نشأة التفكير النظمي وتطوره، فإنه لا يمكننا في أي حال من الأحوال تحديد نقطة زمنية يمكن الإشارة إلى أنها بداية انطلاق التفكير النظمي، مثله مثل أي منحى أو استراتيجية أو نظرية في التفكير.فهو حصيلة تراكمات طويلة مما سبق من إسهامات في التفكير الإبداعي عموماً، ومدارس التفكير الإبداعي المتصل بالنظم على وجه الخصوص (علي، 2012).

ولكن التفكير النظمي جاء في هذا السياق ليفرض نفسه من حيث كونه استراتيجية تفكير ناجح في مواجهة المشكلات وحلها استناداً إلى تقنيات جيدة التحديد، من خلال معرفة التفاعلات والروابط الأكثر أهمية بين الأطراف الراهنة في علاقة ضمن نظام معين.وهي تفاعلات وروابط يصعب كثيراً الوصول إلى جوهرها وتحديدها دون استخدام التفكير النظمي (Baker, 2006).

ومن جانب آخر فإن التغيرات السريعة والمستمرة في مكونات وعلاقات الأنظمة جعلت من الصعوبة بمكان التنبؤ بهذه التغيرات، وتوقع سلوكياتها، مما أضعف مقدرة النماذج الذهنية للأفراد على فهم طبيعة المنظمات الكبيرة والمعقدة واستيعاب جذور مشكلاتها.

ومن هنا أصبح من المهم اتخاذ أنماط تفكيرية حديثة، بحيث ينظر للمنظمة كنظام شامل، له ارتباطاته الداخلية، وله ارتباطات بأنظمة البيئة الخارجية، إذ لم يعد مقبولاً فصل تلك الأنظمة والأجزاء، ودراستها منفصلة عن النظام الكلي (Mekenna, 1995).

لذلك ظهرت الحاجة إلى التفكير النظمي بسبب تداخل المتغيرات وتأثير القوى الخارجية وغيرها، مما يستلزم النظر إلى الكل وليس إلى الجزء وبمجرد قبول التفكير النظمي يمكن تحسين تعلم الأفراد ليتوجهوا نحو فهم النظام ككل من خلال دعم الأفراد بالمهارات والأدوات التي تمكنهم من التعلم ومن ملاحظة أنماط السلوك السائدة في النظم التي يعملون فيها (جاد الرب، 2006).

ويوضح كابرا المشار إليه في (أبو زينة، 2008) أن هناك ثلاثة جذور أو أوجه للتفكير النظمي تتصف بها العلوم كافة؛ ويختص الوجه الأول بالعلاقة بين الجزء والكل. ففي النموذج الآلي

العلمي الكلاسيكي كان يُعتقد أن نلمية الكل في أية منظومة مركبة يمكن أن تُفهَم من خصائص الأجزاء. حسبك أن تعرف الأجزاء، أي خصائصها الأساسية والآليات التي تتفاعل من خلالها، حتى تستطيع أن تشتق، من حيث المبدأ على الأقل، دينامية الكل. لذا فإن القاعدة المعمول بها كانت الآتية: حتى تفهم أية منظومة مركّبة ما عليك إلا أن تفتتها إلى قطعها. والقطع لايمكن أن تفسَّر بأكثر من ذلك، إلا أن تقسَّم إلى قطع أصغر؛ لكنك بقدر ما تمضي في هذا الإجراء بعيداً، سينتهي بك الأمر عند شوط ما بالحصول على لبنات بناء أساسية (عناصر، جواهر، قسيمات) ذا ت خصائص لايعود بإمكانك أن تفسرها. وبلبنات البناء الأساسية هذه، ذات قوانين التفاعل الأساسية، بوسعك عندئذٍ إعادة بناء الكل الأكبر وتحاول تفسير ديناميّته من حيث خصائص أجزائه.

أما الوجه الثاني من أوجه التفكير النظمي فيتعلق بنقلة من التفكير من حيث البنية إلى التفكير من حيث السيرورة (process). التفكير النظمي هو التفكير السيروري في النموذج القديم كان يُظَن أن هناك بنى أساسية، ومن ثم توجد قوى وآليات تتفاعل من خلالها هذه البنى، فتولِّد سيرورات. أما في النموذج الجديد فنعتقد أن السيرورة شأن أولي، وأن كل بنية نرصدها هي تجلٍّ لسيرورة هي منها الأساس. والنقلة من التفكير من حيث البنية إلى التفكير من حيث السيرورة هام بصفة خاصة عند التعامل مع منظومات حية.

أما الوجه الثالث من أوجه التفكير النظمي فيتعلق برؤية الواقع كشبكة من العلاقات، وأن المفاهيم والنظريات والنماذج تشكل شبكة تمثل الظاهرة المرصودة، وفي مثل هذه الشبكة لن يكون هناك شيء أولي وثانوي، ولن تكون هُناك أُسس. أي يجب أن تفهم الأحداث عبر الاتساق الذاتي.

لهذا يصبح أسلوب التفكير النظمي ضرورة مُلحة، عند النظر إلى النظام التعليمي، والتعامل معه لإدراك تفاعل العناصر المختلفة المكونة للنظام وفاعليتها، وتفاعله مع الأنظمة المزاملة الأُخرى، من خلال شبكة علاقات متناغمة متناسقة، لتعرف عديداً من الاحتمالات، واختيار أفضلها، والاهتمام بالأبدال، والاكتشاف المتعلق بالسبل المختلفة لتفعيل وظائفها وتفاعلاتها أثناء التخطيط، ووضع التصورات لمستقبل النظام التربوي، والحلول الناجحة عند معالجة المشكلات وحلها، وصنع القرارات ومتابعتها بما يعود بالفائدة على النظام التربوي، وعلى الأنظمة الأخرى.

أما الإدارة التربوية عبر أسلوب التفكير النظمي فتنظر للمؤسسة التربوية على أنها نظام يترجم الموارد المتوافرة في المؤسسة من أموال وأجهزة ومؤهلين إلى نتائج أو عوائد مرتبطة بأهداف المجتمع التربوية العامة. فالنظام التربوي لا ينظر إليه على أنه تجميع لعناصر منفصلة وإنما نظام إنساني يمر بخبرات من التفاعل الدينامي بين أجزائه وبينها وبين البيئة (الطويل، 1999).

ويرى ليون (Leon, 2008) أ ن عملية توظيف التفكير النظمي في الإدارة تعود إلى ثلاثة من الرواد: ديمنغ (Deming) وفورستر (Forrester) وسينغ (Senge). فقد عدّ ديمنغ (1900– 1993)– وهو رائد الجودة الشاملة– التفكير النظمي من أعظم القدرات التي يجب أن يتمتع بها الأفراد لإبداع ما يطمحون إليه. بينما عدّ جيه فورستر المولود في عام (1918) – وهو رائد دينامية النظم– أن النظم الاجتماعية تحتوي على علاقات معقدة لعناصرها ومتغيراتها اللانهائية، أما بيتر سينغ فقد ابتدع مفهوم المنظمة المتعلمة، وعد التفكير النظمي أهم ضوابط المنظمات المعاصرة، وهو الإطار الذي يحوي باقي ضوابط المنظمة المتعلمة.

واوضح سينغ (Senge, 1990) نموذجه في التفكير النظمي من خلال مجموعة من الاستعارات الرمزية، التي بدورها تمنع التفكير النظمي في مدارسهم، وهي:

- الحل الأسرع هو الأبطأ.
- ينمو السلوك للأفضل قبل نموه للأسوأ.
- العلاج يمكن أن يكون أسوأ من المرض.
- الطرق السهلة غالباً ما تقود إلى الخلف.
- السبب والنتيجة ليسا مرتبطين بالمكان والزمان.
- التغيرات الصغيرة قد تعطي نتائج كبيرة.
- تستطيع الحصول على الطعام، ولكن لا تستطيع أكله دفعة واحدة.
- لا مجال للوم.
- قسمة الفيل إلى نصفين لا تعطِ فيلين صغيرين.

ويذكر السويدان(2001) أ ن سينغ (Senge) شكّل ثمانية من النماذج الشائعة للسلوكيات الخاطئة التي تقع ضمن المدخل النظمي والتي أُعتبرت كأدوات للتشخيص وا يجاد الحلول وهي:

- معالجة الإخفاق أو الفشل: ويقصد بها استخدام حلول قصيرة الأمد لتطبيقها على أعراض مشكلة ما، مما يؤدي إلى اختفاء الأعراض، ولكن قد يزيد المشكلة الكامنة وراءها.
- مأساة الإشتراك : ويقصد بها عندما يحاول كل فرد مضاعفة منافعه بأقصى درجة ممكنة لصالحه هو، وعندما يعاني الجميع ويصبحون في مشكلة لأن كل فرد يسعى لتحقيق مصالحه هو وحده فقط.

- التصعيد : إذ تقوم منظمة ما بتصرف ما، تفسره منظمة أُخرى على أنه تهديد لها، لذا فإنها ترد عليه بتصرف يمثل تهديداً أكبر، وبهذا تتوالى أفعال التصعيد وردود الأفعال حتى يفقد كل منهما السيطرة.
- تحويل الأعباءويحدث عندما تتحقق نتائج إيجابية نتيجة أجزاء قصيرة المدى، مما يُ شجع على إعادة استخدام هذه الأَجزاء لعدة مرات، وبالتالي يقل الاهتمام بالإجراءات التصحيحية التي كان يفترض اتخاذها لحل المشكلة، فتفقد الإجراءات الأولى جدواها مع مرور الزمن.
- حدود النجاح: وهي عملية هدفها تسريع النمو أو التوسع لمرحلة ما، ثم يبدأ هذا النمو بالتباطؤ إلى مرحلة التوقف أو الإنهيار، فمرحلة النمو هذه سببتها عملية التغذية من المقدرات المميزة والإيجابية، أما التباطؤ فقد نتج عن ردة فعل معينة للنمو، وقد تكونت من الداخل أو الخارج، أو ناتجة عن قيود جديدة فرضت نفسها.
- النجاح للناجحين: فالنجاح يولد نجاحاً، فمن يحصل على دعم أكثر تزيد لديه احتمالات النجاح، مما يجعله يحصل على موارد أكبر في المستقبل، وفي نفس الوقت فإن من كانوا أقل حظاً ستكون احتمالات فشلهم في المستقبل أكثر.
- الأهداف الضائعة: ففي بعض الأحيان تغفل المنظمة عن أهدافها الأساسية التي أُنشئت من أجلها في خضم ما تواجهه من تحديات وضغوطات كثيرة.
- النمو وانخفاض الاستثمار: إذ تصل المنظمة إلى قمة النمو، ثم بتخفيض المستوى لاستيعاب المزيد من النمو بدلاً من استثمار رؤوس الأموال.

إ ذ ّ الناس يتعلمون في التفكير النظمي الفهم الأفضل للعلاقات المتبادلة، وبذلك يستطيعون التعامل بفاعلية مع القوى التي تشكل سلوك الأفراد، ويعتمد التفكير النظمي على النمو في الإطار النظري للسلوك والتغذية الراجعة مما يقود إلى النمو أو الثبات عبر الزمن (Senge, 1995).

ومن العادات التي يجب أن يتحلى بها المفكر النظمي كما يراها ليون (Leon , 2008):

- يبحث عن تداخل المتغيرات.
- يغير وجهة نظره ليحقق مزيداً من الفهم.
- يسعى لفهم الصورة الكاملة وليس منظراً منها.
- يحدد العلاقات السببية.
- يعرض افتراضاته للاختبار المستمر.
- يفهم المسارات القصيرة والممتدة للأحداث.

- يحدد أين تؤثر الأحداث، ومتى.
- يركز على البناء الشامل، وليس على العيوب.
- يراقب نتائج الأحداث ويربطها بالحاجات.
- يعمد إلى فهم أنماط النظم وتركيباتها والنماذج العقلية السائدة فيها لفهم الأحداث.

ويتضح مما سبق أن أسلوب التفكير النظمي يعتمد على التعرف على العديد من الاحتمالات واختيار أفضلها. بالإضافة إلى الاهتمام بمكونات النظام التي يجب أن تعمل مع بعضها البعض بشكل متناسق ومتناغم ومتكامل لتحقيق الأهداف المخطط لها دون تسلط لمكون من مكونات النظام على الآخر. فلا الإدارة أفضل من العاملين، ولا الفنيون أفضل من غيرهم، بل الكل مهم، ولكل منهم أثره المهم في النظام الواحد المتكامل (الطويل، 1999).

الدراسات السابقة:

أجرى تومبسون وغريغ ونيسك (Thompson, Gregg & Nisk, 2004) دراسة هدفت إلى معرفة تأثير مديري المدارس في إيجاد المجتمعات المدرسية المتعلمة، وأُجريت هذه الدراسة في ولاية كاليفورنيا الأمريكية. وقد استخدم الباحثون في دراستهم المقابلة والاستبانة حيث تمت مقابلة مديري ست مدارس متوسطة، وتوزيع استبانة مكونة من (25) فقرة لقياس ضوابط المنظمة المتعلمة على معلمي تلك المدارس، وأظهرت نتائج الدراسة أن المدارس تطبق الضوابط الخمسة بدرجة عالية وكانت على الترتيب التنازلي الآتي: الرؤية المشتركة، التمكن الشخصي، النماذج العقلية، تعلم الفريق، وأخيراً التفكير النظمي، ولم يكن هناك اختلاف بين تقدير الإداريين لدرجة ممارسة ضوابط المدرسة المتعلمة عن المعلمين.

وأجرى سيد– بيركو (Sade – Pirkko, 2005) دراسة هدفت إلى معرفة كيفية تلبية احتياجات التطوير في التعليم، حيث تبنت الدراسة عدداً من المحاور الخاصة بالمؤسسات التعليمية الأوروبية من منظور أهمية التفكير النظمي. وتوصلت الدراسة إلى أن هذا المنحى في التفكير يرتقي بعديد من جوانب العمل التعليمي– التعلمي، والتوصل إلى نماذج ذهنية أرقى في المؤسسة، والوصول إلى رؤية مشتركة وتعليم جماعي مشترك، وقيام التفكير النظمي بربط مجمل العناصر المؤثرة في العملية التعليمية – التعلمية بصورة أرقى وأكثر فاعلية.

وأجرت البكري (2006) دراسة هدفت التعرف على واقع التعليم التنظيمي في مدارس التعليم الحكومي بسلطنة عُمان ومعوقات تحقيقه، وكذلك تحديد ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع التعلم التنظيمي ومعوقات تحقيقه، وكذلك تحديد ما إذا كانت هناك فروق تعزى لمتغيرات

النظام التعليمي والوظيفة والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة العملية. كما هدفت الدراسة إلى وضع مقترحات إجرائية لتفعيل التعلم التنظيمي في مدارس التعليم الحكومي بسلطنة عُمان. وتألفت عينة الدراسة من 101 مديراً ومديرة، و388 معلماً ومعلمة في مدارس التعليم العام والأساسي. وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة وجود أنواع التعلم التنظيمي وعملياته في مدارس التعليم الحكومي في سلطنة عمان بين المتوسطة والضعيفة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير الوظيفة في محور عوامل التعلم التنظيمي، ولمتغير النظام في محور العوامل المرتبطة بالقيادة ومحور العوامل المرتبطة بالبيئة الملائمة، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغير الخبرة بين ذوي الخبرة (1– 5) سنوات، وذوي الخبرة (10 سنوات فأكثر)، على محور العوامل المرتبطة بالبيئة الموائمة للتعلم ، وكذلك لمتغير المؤهل العلمي في محور مستويات التعلم.

وأجرى عبابنة (2007) دراسة هدفت التعرف على واقع ممارسة المدارس الحكومية الأردنية لخصائص المدرسة كمنظمة متعلمة حسب إطار سينغ (Senge) الذي يتضمن التمكن الشخصي، والنماذج العقلية، والرؤية المشتركة، وتعلم الفريق، والتفكير النظمي. وتم اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية، حيث تكونت من 875 من العاملين في المدارس الحكومية في نهاية العام 2006/2005، ضمت 701 معلماً، و174 إدارياً، ولتحقيق هدف الدراسة طوّر الباحث (استبانة) تكونت من 59 فقرة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مجال التفكير النظمي قد حصل على درجة ممارسة متوسطة، وكانت الممارسات التي حصلت على درجة ممارسة كبيرة هي الفقرات (يعد العاملون المشكلات المدرسية أعراضاً لظروف متنوعة)، (والمدرسة جزء من نظام أكبر وهو المجتمع). وكانت ممارسات الفقرات التالية متوسطة: (يعد العاملون كل سلوك تربوي ناتج عن شبكة من العوامل)، (ينظر العاملون إلى المدرسة بأنها أكبر من مجموع أفرادها ومكوناتها)، (يطور الإداريون مقدرة للتعامل بنجاح مع الظروف الإدارية المتغيرة)، (يدرك الإداريون أهمية الإطار الفكري والقيمي للطلبة وللعامين لإحداث التغيير المطلوب)، (ينظر العاملون إلى الأحداث غير المتوقعة على أنها فرص للتعلم)، (يتمتع الإداريون بمهارات جمع البيانات)، (يراجع العاملون تأثير ممارساتهم على أداء الطلبة باستمرار)، (يتم تعزيز العاملين عند تقديمهم لإبداع أو حل مبتكر لمشكلة مدرسية)، (يمكن إدارة ضغوط العمل والإستفادة منها في تعزيز التعلم). بينما كانت درجة الممارسة قليلة في كل من

الفقرا ت: (شعور العاملين بأنهم قادة تربويو ن كل في موقعه)، أن لكل منهم دوراً مهماً بالدرجة نفسها في تعلم الطلبة).

وأجرى كيمبرلي (Kimberly, 2007) دراسة في ولاية أوريغون الأمريكية هدفت التعرف على دور التفكير النظمي في التطوير التربوي، وكانت أهم ممارسات التفكير النظمي التي تساعد على التطوير المدرسي: (يشعر كل من العاملين أنه قائد في موقعه)، (يدرك الإداريون أهمية الإطار الفكري والقيمي للعاملين لإحداث التغيير المطلوب)، (يشارك العاملون ببرامج التدريب والتأهيل).

وأجرت خضر (2008) دراسة هدفت إلى تطوير نموذج لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة، كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، وتألف مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعة الأردنية للعام الدراسي (2008/2007) والبالغ عددهم (1109)، وتم اختيار (289) عضواً بالطريقة الطبقية العشوائية، وتم تصميم استبانة شملت المجالات الآتية: (التمكن الشخصي، والنماذج الذهنية، والرؤية المشتركة، وتعلم الفريق، والتفكير النظمي، والتعلم التنظيمي، وا دارة المعرفة). وكانت أهم نتائج الدراسة أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة كبيرة في مجالات: (التمكن الشخصي، والنماذج الذهنية، وتعلم الفريق)، ومتوسطة في مجالات: (التفكير النظمي، وا دارة المعرفة، والتعلم التنظيمي، والرؤية المشتركة). كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة تعزى لمتغير نوع الكلية، وأن هناك فروقاً احصائية دالة تعزى لمتغير المركز الوظيفي ومتغير الرتبة الأكاديمية عند مجال تعلم الفريق ومجال التعلم التنظيمي والأداة الكلية.

قام عاشور (2009) بدراسة هدفت التعرف على تصورات مديري ومعلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد لتطبيق ضوابط (سينج) في المنظفة المتعلمة، طور الباحث استبانة اشتملت على(58) فقرة وزعت على خمسة مجالات: التفكير النظمي، التمكن الشخصي، النماذج الذهنية، بناء رؤية مشتركة، التعلم الجماعي. وقد تألفت عينة الدراسة من (150) مديراً ومديرة و(700) معلماً و معلمة اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تصورات المديرين والمعلمين لتطبيق ضوابط (سينج) في المنظمة المتعلمة جاءت بدرجة متوسطة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد عينة الدر اسة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي على جميع مجالات الأداة ولصالح الإناث، وكما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد العينة على متغير سنوات الخبرة، ومتغير المؤهل العلمي.

وأجرى عبابنه (2010) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة العاملين (المعلمين والإداريين) في المدارس العامة في ليبيا للتفكير النظمي من وجهة نظرهم، بالإضافة إلى معرفة مقدار الاختلاف في درجة ممارسة العاملين في المدارس العامة في ليبيا للتفكير النظمي، حسب متغيرات: الوظيفة، والجنس، ومستوى المدرسة، والمؤهل العلمي للعاملين، وخبراتهم في مجال العمل. وتكونت عينة الدراسة من 280 من العاملين في المدارس العامةفي مدينة مصراته. واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن العاملين في المدارس العامة يمارسون التفكير النظمي بدرجة تتراوح بين الكبيرة والقليلة، وتوصلت أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة العاملين في المدارس العامة في ليبيا للتفكير النظمي تعزى لمتغير الوظيفة لصالح المعلمين مقارنة بالإداريين، وفروق تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث مقارنة بالذكور، وفروق تعزى لمتغير مستوى المدرسة لصالح المرحلة الأساسية مقارنة بالمرحلة الثانوية، وفروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المؤهلين لمستوى الليسانس مقارنة بالمؤهلين لمستوى الدبلوم ، وفروق تعزى لمتغير الخبرة لصالح العاملين الذين لديهم خبرة أكثر من عشر سنوات مقارنة مع غيرهم.

من خلال ما تم عرضه من در اسات سابقة يلاحظ أن موضوعاتها متعددة، فبعض الدراسات تناولت المدرسة كمنظمة متعلمة وفقاً للضوابط الخمسة التي وضعها سينع (senge)، مثل دراسة تومبسون وغريغ ونيسك (Thompson, Gregg & Nisk, 2004)، ودراسة العبابنة (2010). كما أن هناك دراسات أخرى تناولت دور التفكير النظمي في التطوير التربوي وتطوير عمليتي التعلم والتعليم مثل دراسة البكري (2006)، ودراسة كيمبرلي (Kimberly, 2007). وهناك بعض الدراسات تقصت درجة ممارسة التفكير النظمي في المدارس كدراسة خضر (2008) ودراسة عبابنة (2010). كما أن الدراسة الحالية تتشابه مع معظم الدراسات السابقة في اعتمادها الاستبانة كأداة لجمع البيانات كدراسة البكري (2006)، ودراسة عبابنة (2007)، ودراسة خضر (2008)، ودراسة عاشور (2009)، ودراسة عبابنة (2010). في حين استخدمت دراسة تومبسون وغريغ ونيسك (Thompson, Gregg & Nisk, 2004) الاستبانة والمقابلة لجمع البيانات. وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تناولت ضابطاً واحداً فقط من الضوابط التي وضعها سينغ للمنظمات المتعلمة وهو التفكير النظمي، في حين أن غالبية الدراسات السابقة قد تناولت الضوابط الخمسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لاحظ الباحثون أن العمل التربوي في المدارس الحكومية في مديرية تربية لواء بني عبيد يمتاز بالخطية في التفكير والتسرع في تفسير الظواهر التربوية والاعتماد على الحدس والإشاعة، ويتعامل مديرو المدارس مع المشكلات التربوية بنظرة منفصلة عن سياقها التربوي والاجتماعي، مما دفع الباحثين للقيام بهذه الدراسة لمعرفة درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في لواء بني عبيد للتفكير النظمي، وبالتحديد تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- ما درجة تقدير المعلمين لدرجة ممارسة مدوي المدارس الحكومية في مديرية التربية و التعليم للواء بني عبيد للتفكير النظمي ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة تقدير المعلمين لمدى ممارسة مديري المدارس الحكومية في لواء بني عبيد للتفكير النظمي تعزى إلى متغيرات (جنس المعلم، ومؤهله العلمي، والمرحلة التعليمية، وخبرته) ؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة التعرف على:

- درجة تقدير المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد للتفكير النظمي.
- مقدار الاختلاف في درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في لواء بني عبيد للتفكير النظمي وفقا لمتغيرات الدراسة: (جنس المعلم، مؤهله العلمي، المرحلة التعليمية، الخبرة).

أهمية الدراسة:

- تبرز أهمية الدراسة في كونها من الدراسات التي تسعى إلى تزويد المسؤولين التربويين في وزارة التربية والتعليم بمعلومات حول درجة ممارسة مديري المدارس للتفكير النظمي.
-تقدم إطاراً نظرياً لأول مرة في المملكة – في حدود علم الباحثين– لمفهوم التفكير النظمي في الحقل التربوي.
- قد تساعد نتائج هذه الدراسة مديري المدارس والمعلمين في تعاملهم مع الطلبة، بحيث يتم النظر إلى الطالب كجزء من نظام اجتماعي أكبر تؤثر في سلوكه قوى مختلفة.
- قد تساعد نتائجها أيضاً مديري المدارس والإداريين في المستويات الإدارية المختلفة في تحسين أدائهم المهني وتعاملهم مع المشكلات التربوية ضمن إطار نظمي شامل.

مصطلحات الدراسة:

التفكيـر النظمي: هو نظام يتجاوز الأحداث التي تبدو مستقلة ومنفصلة، إلى نماذج وأنماط أكثر عمقاً بإدراك الروابط بين الأحداث ومن ثم تحسين فهم الأحداث والتأثير فيها (اوكونور وماكدرموث، 2005، ص 4).

ويعرفه الباحثون إجرائياً بأنه منحى في التفكير يمكن مديري المدارس الحكومية في لواء بني عبيد في رؤية الظواهر والأحداث والأنشطة في مدارسهم والتعامل معها في ضوء علاقة هذه الأجزاء مع الكل المكون لها، وتحليل هذه العلاقات من منظور وظيفي تفاعلي.

درجة الممارسة: هي الرتبة التي يحددها مديرو المدارس لممارستهم الفعلية لمجال ما من مجالات عملهم (الطعاني، 2012).

ويعرفها الباحثون إجرائياً بمدى تطبيق مديري المدارس الحكومية في لواء بني عبيدلأبعاد التفكير النظمي في مدارسهم. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها مديرو المدارس من خلال استجابة المعلمين على فقرات الاستبانة.

مدير المدرسة: هو الشخص المعين رسمياً في مدرسته ليكون مسؤولاً عن جميع جوانب العمل فيها لتحقيق بيئة تعليمية أفضل وتوفير كل الظروف المناسبة لبلوغ هذا الهدف (صافي، 2003).

ويعرفه الباحثون إجرائياً بأنه الشخص الذي تم تعيينه أو تكليفه ليتولى بنفسه إدارة شؤون المدرسة في إحدى مدارس مديرية التربية والتعليم في لواء بني عبيد، ويشرف عليها من أجل تحقيق أهدافها.

محددات الدراسة:

المحددات المكانية: تم تطبيق الدراسة على المدارس التابعة لمديرية لواء بني عبيد.

المحددات الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني من العام 2012 / 2013.

المحددات البشرية: تم تطبيق الدراسة على المعلمين في مدارس لواء بني عبيد.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: اعتمد الباحثون في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والتي تعد الاستبانة أداة أساسية فيه لجمع البيانات المطلوبة وتحليلها وذلك لمناسبته لغرض الدراسة الحالية. بالإضافة إلى ذلك قام الباحثو ن بمسح مكتبي من أجل بناء الإطار النظري للدراسة والأداة المستخدمة فيها لجمع البيانات.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس لواء بني عبيد الحكومية والبالغ عددهم (1816)معلماً ومعلمة للفصل الثاني للعام الدراسي 2013/2012، منهم (812)معلماً ، و(1004) معلمة. وتألفت عينة الدراسة من (330) معلماً ومعلمة في مديرية تربية وتعليم لواء بني عبيد، حيث تم اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية؛ والجدول (1)يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة	مستويات متغيرات الدراسة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	152	46.1
	أنثى	178	53.9
	الكلي	330	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	197	59.7
	دراسات عليا	133	40.3
	الكلي	330	100.0
المرحلة التعليمية	أساسية	230	69.7
	ثانوية	100	30.3
	الكلي	330	100.0
الخبرة	أقل من 6 سنوات	97	29.4
	من 6 إلى 10 سنوات	82	24.8
	أكثر من 10 سنوات	151	45.8
	الكلي	330	100.0

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثون بإعداد أداة الدراسة لتقيس درجة ممارسة التفكير النظمي لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلمي ومعلمات مدارس لواء بني عبيد، وذلك بعد الرجوع إلى

الأدب النظري والدراسات السابقة وثيقة الصلة بموضوع الدراسة، حيث تكونت أداة الدراسة من 36 فقرة في صورتها النهائية ، وزعت على ثلاثة مجالات؛ هي: التفكير الموجه نحو الذات، والتفكير الموجه نحو الآخرين، والتفكير الموجه نحو العمل. حيث تم تبني تدريج ليكرت الخماسي، وذلك على النحو الآتي: قليلة جداً وتأخذ الدرجة (1)، قليلة وتأخذ الدرجة (2)، متوسطة وتأخذ الدرجة(3)، كبيرة وتأخذ الدرجة (4)، كبيرة جداً وتأخذ الدرجة (5).

صدق المحتوى:

للتحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة؛ تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة تدريس من المتخصصين في مجالات: الإدارة وأصول التربية، والقياس والتقويم في جامعة اليرموك، وذلك بهدف إبداء ملاحظاتهم حول مدى مناسبة وملاءمة الفقرات من الناحية اللغوية، وحذف أو إضافة أي من الفقرات، ومدى مناسبة الفقرات من الناحية المنطقية للمجالات التي أدرجت ضمنها، وأي ملاحظات أو تعديلات يرونها مناسبة. وقد تم الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين التي تمثلت في مجملها في إعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات .

ثبات أداة الدراسة:

تم حساب معاملات ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا من خلال بيانات العينة الاستطلاعية، ولأغراض حساب ثبات الإعادة باستخدام معامل ارتباط بيرسون تمت إعادة التطبيق على أفراد العينة الاستطلاعية بفاصل زمني مقداره أسبوعان، وكما هو موضح في الجدول(2).

الجدول (2)

قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لمقياس درجة تقدير المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس في مديرية تربية لواء بني عبيد للتفكير النظمي (ككل)

المقياس ومجالاته	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرا ت
التفكير نحو الذات	0.86	0.87	12
التفكير نحو الآخرين	0.78	0.89	12
التفكير نحو العمل	0.89	0.86	12
الكلي للمقياس	0.93	0.83	36

يلاحظ من الجدول (2)، أن ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة قد كانت قيمته (0.93) وثبات الإعادة له (0.83)، في حين تراوحت قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمجالات أداة الدراسة بين (0.78–0.89) وتراوحت قيم معاملات ثبات الإعادة لها بين (0.86–0.89).

مما تقدم يتضح من خلال دلالات الصدق والثبات لأداة الدراسة أنها مؤشر على جودة بناء أداة الدراسة؛ مما قاد الباحثين إلى تبني أداة الدراسة في التطبيق النهائي على عينة الدراسة.

معيار تصحيح أداة الدراسة:

تم تبني النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي؛ بهدف إطلاق الأحكام على المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة التفكير النظمي لدى مديري المدارس في مديرية تربية وتعليم لواء بني عبيد من وجهة نظر المعلمين والمعلمات (ككل) ومجالاته، وذلك على النحو الآتي: درجة كبيرة يقابلها متوسط حسابي (3.67–5.00) ووزن نسبي (73.40% – 100%)، ودرجة متوسطة ويقابلها متوسط حسابي (2.34–3.66) ووزن نسبي (46.80% – 73.20%)، ودرجة متدنية ويقابلها متوسط حسابي (1.00–2.33) ووزن نسبي (20% – 46.60%).

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أ. المتغيرات المستقلة؛ وهي:

- الجنس، وله فئتان (ذكر، أنثى).
- التخصص، وله مستويان (علمي، إنساني).
- المرحلة التعليمية، وله مستويان (أساسية، ثانوية).
- الخبرة؛ وله ثلاثة مستويات: (أقل من 6 سنوات،).

(من 6 إلى 10 سنوات)

(أكثر من 10 سنوات).

ب. المتغيرات التابعة؛ وهي: درجة ممارسة التفكير النظمي لدى مديري المدارس في مديرية تربية وتعليم لواء بني عبيد من وجهة نظر المعلمين والمعلمات (ككل) ومجالاته .

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة؛ تم إجراء المعالجات الإحصائية الآتية:

- للإجابة عن سؤال الدراسة الأول؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقدير المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد للتفكير النظمي (ككل)ومجالاته وفقرات كل مجال مع مراعاةترتيب المجالات تنازلياً .
- للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة التفكير النظمي لدى مديري المدارس في مديرية تربية وتعليم لواء بني عبيد من وجهة نظر المعلمين والمعلمات (ككل)ومجالاته وفقاً لمتغيرات الدراسة متبوعة بإجراء تحليل التباين الرباعي (بدون تفاعل) لدرجة ممارسة التفكير النظمي لدى مديري المدارس في مديرية تربية لواء بني عبيد من وجهة نظر المعلمين والمعلمات (ككل)ومجالاته وفقاً لمتغيرات الدراسة.

نتائج الدراسة وتفسيرها

أولاً: الإجابة عن سؤال الدراسة الأوّل الذي نصّ على:" **ما درجة تقدير المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد للتفكير النظمي (ككل) ومجالاته؟**"؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين والمعلمات في مديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد لدرجة ممارسة مديري المدارس للتفكير النظمي (ككل) ومجالاته، وذلك كما في الجدول (3).

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين والمعلمات في مديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للتفكير النظمي (ككل) ومجالاته

الرتبة	رقم المجال	مجالات المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية%
1	1	التفكير نحو الذات	3.459	0.62	69.18
2	2	التفكير نحو الآخرين	3.451	0.52	69.02
3	3	التفكير نحو العمل	3.295	0.66	65.90
الكلي للمقياس			**3.402**	**0.53**	**68.04**

يلاحظ من الجدول (3) أ ن الوزن النسبي للدرجة الكلية لتقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس في مديرية تربية وتعليم لواء بني عبيد للتفكير النظمي قد بلغت (68.04%)، وهي تقابل درجة ممارسة (متوسطة) ووسط حسابي (3.402). في حين جاءت الأوزان النسبية لمجالات ممارسة التفكير النظمي الثلاثة وفقاً للترتيب الآتي: التفكير نحو الذات في المرتبة الأولى وبوزن نسبي بلغ (69.18%) ووسط حسابي (3.459)، والتفكير نحو الآخرين في المرتبة الثانية وبوزن نسبي بلغ (69.02%) ووسط حسابي (3.451)، والتفكير نحو العمل في المرتبة الثالثة وبوزن نسبي بلغ (65.90%) ووسط حسابي (3.295). ويمكن عزو هذه النتيجة ربما إلى أن مديري المدارس ينظرون إلى أنفسهم على أنهم قيادات تربوية، توكل إليهم مهمات وواجبات كبيرة، ويعول عليهم كثيراً في إنجازها وتجاوز الصعوبات التي تواجههم، وأن نجاحهم في مهامهم ينعكس أثره على العمل وبيئة العمل بصورة إيجابية كما أن نجاحهم في أعمالهم يؤدي إلى زيادة ثقة المسؤولين بهم ومن هنا جاء تركيز مديري المدارس والالتفات في التفكير نحو الذات ضمن فقرات المجال الأول بالدرجة الأولى .

كما أن مجيء المجال الثاني المتعلق بالتفكير نحو الآخرين بالمرتبة الثانية يمكن تفسيره على أساس أن العاملين في المدرسة يعدون محط تفكير مديري المدارس لأنهم يشكلون العضد والمعين للمديرين في إنجاز مهماتهم، كما أنهم يشكلون الجزء الأكبر من فريق المدرسة، وأن إرضاء المستفيدين (الطلبة وأولياء أمورهم) يعد مطلباً أساسياً وهدفاً يسعى مديرو المدارس لتحقيقه، وأن الطالب ينظر إليه كمحور أساسي في العملية التعليمية التعلمية، فينصب اهتمام مديري المدارس

تفكيرهم نحو العمل على زيادة تحصيل الطلبة، وا ٍحداث التعلم المطلوب، وتوجيه الطلبة توجيها مهنيا مناسباً وا ٍشراك الطلبة وأولياء أمورهم في القرارات التي تخصهم.

أما مجيء مجال التفكير نحو العمل بالمرتبة الثالثة وبدرجة متوسطة، هذا يعني أن المديرين بحاجة ماسة لإعادة النظر فيما يتعلق بالعمل، ويمكن تفسيره على أن مديري المدارس ربما كان تفكيرهم واهتمامهم بأنفسهم وبالآخرين يعد مقدمة لاهتمامهم بالعمل وبيئة العمل، حيث إن الاهتمام بأنفسهم وبالأطر البشرية وبإعدادها الإعداد الصحيح سينعكس أثر ه إيجاباً على العمل، كما أن التفكير بالعمل وبأنشطته هو جزء من مسؤوليات المدير وواجباته التي ينبغي القيام بها على أحسن وجه، لذلك ربمايكون قد تولد في أذهان المديرين أن العمل وظروفه هي دوماً تتحسن بتحسن النظرة للذات وللآخرين، وكما هو ملاحظ جاءت التقديرات على المجالات الثلاثة بدرجة متوسطة وبأوساط متقاربة، وهذا يشير إلى وعي مديري المدارس بالعلاقة البينية بين هذه المجالات والنظر إليها بصورة ترابطية ضمن فهم عام للبيئة المدرسية الداخلية والخارجية. وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة عاشور (2009) حيث جاء مجال التفكير النظمي بدرجة متوسطة، وكذلك دراسة عبابنة (2007) التي كشفت أن واقع ممارسة التفكير النظمي جاء بالمرتبة الثانية بدرجة متوسطة، ودراسة خضر (2008) التي بينت أن درجة ممارسة التفكير النظمي لدى أفراد العينة كانت متوسطة. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع ما جاءت به نتائج دراسة تومبسون وغريغ ونيسك (Thompson, Gregg & Nisk, 2004) التي بينت أن درجة ممارسة التفكير النظمي كانت عالية ودراسة عبابنة (2010) التي بينت أن درجة ممارسة التفكير النظمي لدى عينة الدراسة كانت بدرجة ما بين الكبيرة والمتدنية.

وبالإضافة إلى ما تقدم؛ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرا ت كل مجال من مجالات التفكير النظمي وعلى النحو الآتي:

المجال الأول: التفكير نحو الذات

تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات المعلمين والمعلمات في مديرية تربية لواء بني عبيد لدرجة ممارسة مديري المدارس للتفكير النظمي على فقرات مجال التفكير نحو الذات كما هي موضحة في الجدول (4).

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس للتفكير النظمي على فقرات مجال التفكير نحو الذات

الرتبة	رقم الفقرة	مضمون فقرات المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية%
1	2	ينظر مديرو المدارس إلى أنفسهم على أنهم جزء من نظام أكبر هو المجتمع	3.758	0.95	75.16
2	9	يطور مديرو المدارس أنفسهم للتعامل بنجاح مع الظروف الإدارية المتغيرة	3.645	0.98	72.90
3	7	يراعي مديرو المدارس في مدارسهم تحديات العولمة وبناء مجتمع المعرفة	3.639	0.88	72.78
4	4	يرى مديرو المدارس أنهم يتمتعون بمهارات جمع البيانات والمعلومات	3.636	0.82	72.72
5	8	ينظر مديرو المدارس إلى الأحداث غير المتوقعة على أنها فرص للتعلم.	3.527	0.95	70.54
6	3	يشعر كل مدير أنه قائد في موقعه.	3.521	0.96	70.42
7	10	يوظف مديرو المدارس مهارتهم الناعمة لتحفيز العاملين والطلبة لإنجاز مهامهم	3.476	0.95	69.34
8	1	يدرك المديرون ، لكل منهم دوراً مهماً في تعلم الطلبة.	3.458	0.99	69.16
9	5	يشارك مديرو المدارس ببرامج التدريب والتأهيل التي توفرها مديريات التربية في منطقتهم.	3.391	1.08	67.82
10	6	يراجع مديرو المدارس باستمرار تأثير ممارساتهم على أداء العاملين والطلبة داخل المدرسة	3.264	1.12	65.28

11	12	يهيئ مديرو المدارس أنفسهم للتعامل مع المستجدات عن طريق توظيف التفكير الاستراتيجي	3.161	1.04	63.22
12	11	يشرك المديرون العاملين وأولياء الأمور والطلبة في اتخاذ القرارات المتعلقة بهم	3.036	1.18	60.72

يلاحظ من الجدول (4) أ ذ الفقرة التي تنص على "ينظر مديرو المدارس إلى أنفسهم على أنهم جزء من نظام أكبر هو المجتمع" قد احتلت المرتبة الأولى وبوزن نسبي مقداره (75.16%) ومتوسط حسابي (3.758) وهو يقابل درجة ممارسة كبيرة. ويمكن عزو هذه النتيجة ربما إلى أن معظم مدير ي المدارس يحملون مؤهل الدبلوم في الإدارة المدرسية كحد أدنى، وهذا شرط من الشروط المعمول بها عند اختيار مديري المدارس، مما يعني أنهم درسوا مساقات جامعية في الإدارة المدرسية تناولت النظريات الإدارية ومن بينها نظرية النظم، الأمر الذي ساعدهم في تكوين فكر شمولي عن البيئة الداخلية والبيئة الخارجية للمدرسة كنظام وعن مركزهم كمكو ّن من مكونات هذا النظام. وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة عبابنة (2007) التي بينت أن العاملين في المدارس ينظرون للمدرسة على أنها جزء من نظام أكبر هو المجتمع.

في حين احتلت المرتبة الأخيرة الفقرة التي تنص على "يشرك مديرو المدارس العاملين وأولياء الأمور والطلبة في اتخاذ القرارات المتعلقة بهم" وبوزن نسبي مقداره (60.72%) ومتوسط حسابي (3.036) وهو يقابل درجة ممارسة متوسطة. ويمكن عزو هذه النتيجة ربما إلى أن بعض مديري المدارس ما زال يمارس النمط الدكتاتوري في الإدارة ، فالمدير هو الذي يخطط، وهو الذي ينفذ، ولا يرغب في إشراك أي من العاملين معه في اتخاذ القرارات ولا الطلبة أو أولياء أمورهم متأثراً بالنمط العام السائد في وزارة التربية وهو النمط المركزي.

المجال الثاني: التفكير نحو الآخرين

تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات المعلمين والمعلمات في مديرية تربية لواء بني عبيد لدرجة ممارسة مديري المدارس للتفكير النظمي على فقرات مجال التفكير نحو الآخرين كما هي موضحة في الجدول (5).

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس للتفكير النظمي على فقرات مجال التفكير نحو الآخرين

الرتبة	رقم الفقرة	مضمون فقرات المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية%
1	22	يركز المديرون على زيادة تحصيل الطلبة.	3.721	0.87	74.42
2	15	يسعى مديرو المدارس على إحداث التعلم المطلوب لدى الطلبة.	3.655	0.84	73.10
3	21	يعتقد المديرون أن الطلبة بعد تخرجهم من المدرسة يمتلكون المعارف المطلوبة.	3.639	0.93	72.78
4	23	يحرص مديرو المدارس على توجيه الطلبة نحو المهن التي يحتاجها المجتمع.	3.612	0.90	72.24
5	13	يرى مديرو المدارس أن تعلم الطلبة يتأثر بالظروف المختلفة في المجتمع	3.567	0.93	71.34
6	17	يسعى مديرو المدارس إلى تلبية الحاجات التربوية للطلبة والمجتمع.	3.552	1.07	71.04
7	14	عدّ مديرو المدارس المدخلات البشرية هي الأهم في النظام التربوي.	3.470	0.89	69.40
8	16	ينظر المديرون إلى المدخلات المادية كعوامل مساعدة لعملية التعلم والتعليم.	3.409	0.93	68.18
9	19	يعمل مديرو المدارس على تأقلم الطلبة مع المجتمع.	3.285	0.99	65.70
10	18	يرى المديرون أن ملاحظات أولياء الأمور تساعد في تحسين التعليم داخل المدرسة.	3.255	0.99	65.10
11	24	حفّز المديرون العاملين والطلبة عند إنجازهم عملاً إبداعية	3.136	1.09	62.72
12	20	يسعى المديرون إلى تحويل الأهداف التربوية إلى ممارسات لدى الطلبة.	3.112	1.07	62.24

يلاحظ من الجدول (5) أ ذ الفقرة التي تنص على "يركز المديرون على زيادة تحصيل الطلبة " قد احتلت المرتبة الأولى وبوزن نسبي مقداره (74.42%) وبمتوسط حسابي (3.721)، وهو يقابل درجة ممارسة كبيرة. ويمكن عزو هذه النتيجة ربما إلى أن معظم مديري المدارس يدركون أن من أهم مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الإدارة هو إرضاء المستفيد (الطالب وولي الأمر)، إضافة إلى أن من واجبات مديري المدارس تحقيق أهداف النظام التربوي الذين يعملون فيه، ومن هذه الأهداف العمل على تحسين العملية التعليمية التعلمية؛ لينعكس أثر ذلك تحسين مستوى الطالب في جميع مجالات شخصيته والذي يعد التحصيل إحدى هذه المجالات.

واحتلت المرتبة الأخيرة الفقرة التي تنص على " يسعى المديرون إلى تحويل الأهداف التربوية إلى ممارسات لدى الطلبة " وبوزن نسبي مقداره (62.24%) وبمتوسط حسابي (3.112) وهو يقابل درجة ممارسة متوسطة. ويمكن عزو هذه النتيجة ربما إلى أن بعض مديري المدارس قد يختلق الذرائع فيما يتعلق بالتمويل المالي للمدارس، إذ أن هناك ضعف في ميزانيات العديد من المدارس، الأمر الذي سينعكس أثره سلباً على دافعية مديري المدارس نحو العمل على تحويل الأهداف التربوية إلى ممارسات لدى الطلبة، إضافة إلى أن هناك عوامل ومشكلات في المجتمع تعمل في اتجاهات معاكسة لعمل المدرسة، وتحبط همم وعزائم بعض مديري المدارس مما يجعلهم يستسلمون لهذا الواقع المؤلم، عندها يتحولون لمديرين تقليديين هدفهم تسيير العمل اليومي للمدرسة وفق الروتين الذي تعودوا عليه دون الالتفات لتحقيق مثل هذه الأهداف نتيجة لضعف الرقابة والإشراف.

المجال الثالث: التفكير نحو العمل

تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات المعلمين والمعلمات في مديرية تربية لواء بني عبيد لدرجة ممارسة مديري المدارس للتفكير النظمي على فقرات مجال التفكير نحو العمل كما هي موضحة في الجدول (6).

الجدول 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس للتفكير النظمي على فقرات مجال التفكير نحو العمل

الرتبة	رقم الفقرة	مضمون فقرات المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية%
1	28	يرى المديرون أن المدرسة نظام اجتماعي معقد يحتاج تغييره إلى تبصر في العلاقات بين مكوناته	3.491	1.05	69.82
2	33	يرى المديرون إمكانية إدارة ضغوط العمل والاستفادة منها في تعزيز التعلم	3.461	0.91	69.22
3	26	ينظر المديرون إلى المشاكل المدرسية على أنها أعراض لظروف متنوعة	3.439	0.92	68.78
4	32	يقوم مديرو المدارس بمساءلة العاملين والطلبة عند تقصيرهم في إنجاز ما يوكل لهم من أعمال وواجبات.	3.409	1.02	68.18
5	29	يرى المديرون أن النظام التربوي يتكون من أنظمة فرعية يؤثر بعضها ببعض.	3.388	1.01	67.67
6	30	يدرك مديرو المدارس أن التغير داخل المدرسة أقل من التغير في المجتمع	3.309	0.94	66.18
7	34	يعيد مديرو المدارس تصميم إجراءات العمل بصور تساعدها على التكيف بمرونة مع المؤثرات الداخلية والخارجية	3.242	0.94	64.84
8	31	يتعامل المديرون مع الأنشطة التربوية في المدرسة على أنها وحدة واحدة	3.236	0.91	64.72
9	35	يحلل المديرون أي موضوع أو مشكلة من جميع الجوانب قبل اتخاذ قرار فيه	3.236	0.96	64.72

10	25	يسعى مديرو المدارس إلى تحقيق الأهداف العامة للتعليم في المدارس	3.227	1.00	64.54
11	27	يعتقد مديرو المدارس أن المدرسة أكبر من مجموع أفرادها ومكوناتها	3.200	1.02	64.00
12	36	يدرك مديرو المدارس أهمية الإطار الفكري القيمي والثقافي للمدرسة في إحداث التغيير المطلوب.	2.906	1.02	58.12

يلاحظ من الجدول (6) أ ن الفقرة التي تنص على "يرى مديرو المدارس أن المدرسة نظام اجتماعي معقد يحتاج تغييره إلى تبصر في العلاقات بين مكوناته "قد احتلت المرتبة الأولى وبوزن نسبي مقداره (69.82%) وبمتوسط حسابي (3.491)، وهو يقابل درجة ممارسة متوسطة. ويمكن عزو هذه النتيجة ربما إلى أن معظم مديري المدارس لديهم الخلفية النظرية لمفهوم النظم الأمر الذي ساعدهم في رؤية المدرسة من منظور نظمي ما زال يحتاج لجهد أفضل ودربة جيدة حتى يكونوا قادرين على تبصر العلاقات في النظام الاجتماعي المدرسي؛ ليستطيعوا إحداث التغيير والتطوير فيه بشكل مرضٍ . في حين احتلت المرتبة الأخيرة الفقرة التي تنص على "يدرك مديرو المدارس أهمية الإطار الفكري القيمي والثقافي للمدرسة في إحداث التغيير المطلوب" وبوزن نسبي مقداره (58.12%) وبمتوسط حسابي (2.906) وهو يقابل درجة ممارسة متوسطة. ويمكن عزو هذه النتيجة ربما إلى أن بعض مديري المدارس هم من أصحاب الخبرات الطويلة (أكثر من 10 سنوات) في العمل الإداري ممن ينتظرون الإحالة إلى التقاعد، فيكون همهم القيام بالأعمال والواجبات المنوطة بهم التي يسألوا عنها من المشرفين التربويين أو من الجهات التفتيشية الأخرى التي قد تزور المدرسة، لذلك لا نجدهم يهتمون في بعض الأحيان بالتطوير و التغيير؛ لأنهم يدركون أن هذا الأمر يتطلب منهم جهداً إضافياً . وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كيمبرلي (Kimberly, 2007) التي بينت أن الإداريين في المدارس يدركون أهمية الإطار الفكري والقيمي للعاملين لإحداث التغيير المطلوب.

ثانياً : للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي نصّ على: "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات تقديرات المعلمين والمعلمات لدرجة ممارسة مديريهم للتفكير النظمي تعزى لمتغيرات الدراسة (جنس المعلم، تخصصه، المرحلة التعليمية، خبرته)؟**"؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية لواء بني عبيد (ككل)وفقاً لمتغيرات الدراسة، وذلك كما هو مبين في الجدول (7)

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية تربية لواء بني عبيد من وجهة نظر المعلمين والمعلمات (ككل) وفقاً لمتغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة	مستويات متغيرات الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.437	0.48
	أنثى	3.372	0.56
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.342	0.50
	دراسات عليا	3.490	0.55
المرحلة التعليمية	أساسية	3.334	0.55
	ثانوية	3.557	0.44
الخبرة	أقل من 6 سنوات	3.299	0.50
	من 6 إلى 10 سنوات	3.320	0.48
	أكثر من 10 سنوات	3.512	0.55

يلاحظ من الجدول (7)، وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديري المدارس للتفكير النظمي (ككل) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ناتجة عن اختلاف مستويات متغيرات الدراسة؛ وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم إجراء تحليل التباين الرباعي المتعدد (بدون تفاعل) لدرجة ممارسة مديري المدارس للتفكير النظمي (ككل) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة، وذلك كما في الجدول (8).

الجدول (8)

نتائج تحليل التباين الرباعي المتعدد (بدون تفاعل) لدرجة ممارسة مديري المدارس للتفكير النظمي (ككل) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	التفكير نحو الذات	7.721	1	7.721	**23.060**	**0.000**
	التفكير نحو الآخرين	1.031	1	1.031	**3.997**	**0.046**
	التفكير نحو العمل	0.030	1	0.030	0.074	0.786
المؤهل العلمي	التفكير نحو الذات	1.091	1	1.091	3.257	0.072
	التفكير نحو الآخرين	0.141	1	0.141	0.545	0.461
	التفكير نحو العمل	0.559	1	0.559	1.392	0.239
المرحلة التعليمية	التفكير نحو الذات	6.646	1	6.646	**19.849**	**0.000**
	التفكير نحو الآخرين	2.696	1	2.696	**10.454**	**0.001**
	التفكير نحو العمل	5.723	1	5.723	**14.255**	**0.000**
الخبرة	التفكير نحو الذات	7.794	2	3.897	**11.639**	**0.000**
	التفكير نحو الآخرين	1.234	2	0.617	2.393	0.093
	التفكير نحو العمل	4.103	2	2.051	**5.110**	**0.007**
الخطأ	التفكير نحو الذات	108.489	324	0.335		
	التفكير نحو الآخرين	83.560	324	0.258		
	التفكير نحو العمل	130.072	324	0.401		
الكلي	التفكير نحو الذات	128.226	329			
	التفكير نحو الآخرين	88.055	329			
	التفكير نحو العمل	141.221	329			

يتضح من الجدول (8)، عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديري المدارس للتفكير النظمي (ككل) من وجهة نظر

المعلمين والمعلمات في مديرية تربية لواء بني عبيد تعزى لمتغير الدراسة (المؤهل العلمي). ويمكن للباحثين عزو هذه النتيجة إلى أنه يفترض وجود فرق جوهري لصالح المعلمين ممن مؤهلاتهم العلمية (دراسات عليا) مقارنة بمن مؤهلاتهم العلمية (بكالوريوس) نظراً للمعرفة والمعلومات التي يتلقونها في الجامعات فيبرامج الدراسات العليا ؛ إلاّ أنَّه كما يبدو أن الدورات التدريبية التي تعقدها وزارة التربية والتعليم على اختلاف موضوعاتها قد جسَّرت الفجوة بين أصحاب المؤهلات المختلفة لتصبح معارفهم ومهاراتهم نوعاً ما متكافئة إلى الحد الذي يختفي فيه الفرق بينهما بحيث تصبح نظرة أي منهم نحو ذاته أو غيره أو عمله بنفس الكيفية وهم يدركون لما لهذه العلاقات من دور في فهم ما يحيط بالمدرسة من عوامل تؤثر في عملية التعلم والتعليم مما يساعدهم على تصور النظام المدرسي كجزء من نظام أكبر وأشمل. وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة عاشور (2009) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المديرين والمعلمين تعزى للمؤهل العلمي لتطبيق ضوابط (سينج) للمنظمة المتعلمة على مجال التفكير النظمي كواحد من هذه الضوابط. وتختلف نتيجة هذه الدراسة عن نتيجة دراسة عبابنة (2010) التي بينت وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة درجة البكالوريوس مقابل حملة الدبلوم.

ويتضح من الجدول (8)، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديري المدارس للتفكير النظمي (ككل) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مديرية تربية لواء بني عبيد تعزى لمتغير الدراسة (جنس المعلم) ولصالح المعلمين مقارنة بالمعلمات على المجالين التفكير نحو الذات والتفكير نحو الآخرين، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن المعلمين أكثر انفتاحا واطلاعا على البيئة الخارجية للمدرسة، وأنهم على سعي دائم لإيجاد قنوات اتصال مع أولياء الأمور سواء كانت رسمية أو غير رسمية، كما أن المعلمات أكثر إنشغالاً من المعلمين فيما يخص العمل في البيت وتربية الأبناء مما يجعلها أقل تفكيرا في مثل تلك العلاقات، على الرغم من ذلك فهي تعي علاقتها بعملها في المدرسة شأنها في ذلك شأن المعلم وهي ترى أن المدرسة جزء من كيان أكبر ترتبط معه بعلاقات. تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البكري (2006)، ودراسة عاشور (2009)، ودراسة عبابنة (2010) التي أظهرت جميعها وجود أثر لمتغير الجنس في استجابات المبحوثين إلا أن هذا الأثر كان لصالح الإناث على خلاف الدراسة الحالية التي أظهرت أن الفروق كانت لصالح الذكور.

كما يتضح من الجدول (8)، وجود فوق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديري المدارس للتفكير النظمي (ككل) من وجهة نظر

المعلمين والمعلمات في مديرية تربية لواء بني عبيد تعزى لمتغير الدراسة المرحلة التعليمية ولصالح معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية مقارنة مع نظرائهم في المرحلة الأساسية وعلى جميع مجالات الدراسة. ويمكن تفسير هذه النتيجة ربما إلى أن معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية ينظرون إلى هذه المرحلة نظرة متأنية ودقيقة حيث إنها مرحلة حاسمة في حياة الطالب وذويه لأن الطالب في نهاية هذه المرحلة يجلس لتأدية امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة (التوجيهي) والذي يقرر مسير الطالب وتتوقف عليه حياته، ومن هنا يمعن المعلم النظر في العلاقات القائمة في إطار المدرسة وخارجها، ويعمل فكره فيها بروية ؛ لأنه يتحمل جزءاً من المسؤولية الأدبية اتجاه النتائج التي يحصل عليها الطلبة في ذلك الامتحان، مما يجعل المعلم ينظر للأمور نظرة كلية شاملة. تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة عبابنة (2010) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة في استجابات أفراد العينة الدراسة تعزى لمتغير المرحلة بيد أن الفروق كانت لصالح العاملين في المرحلة الأساسية .

كما يتضح من الجدول (8)، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديري المدارس للتفكير النظمي (ككل) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مديرية تربية لواء بني عبيد تعزى لمتغير الدراسة (الخبرة)؛ ولكون متغير الدراسة (الخبرة) متعدد المستويات؛ فقد تم إجراء اختبار Games-Howell للمقارنات البعدية المتعددة للكشف عن جوهرية الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديري المدارس للتفكير النظمي (ككل) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مديرية تربية لواء بني عبيد وفقاً لمتغير الدراسة (الخبرة)، وذلك كما في الجداول (9).

الجدول (9)

نتائج اختبار Games-Howell لدرجة ممارسة مديري المدارس للتفكير النظمي (ككل) وفقاً لمتغير (الخبرة)

التفكير نحو الذات	**الخبرة**		**أقل من 6 سنوات**	**6 – 10سنوات**	**أكثر من 10 سنوات**
	Games-Howell	م.الحسابي	3.286	3.393	3.605
	أقل من 6 سنوات	3.286			
	من 6 - 10 سنوات	3.393	0.107		
	أكثر من 10سنوات	3.605	**0.319**	**0.212**	
التفكير نحو العمل	**الخبرة**		**أقل من 6 سنوات**	**6 - 10 سنوات**	**أكثر من 10 سنوات**
	Games-Howell	م.الحسابي	3.183	3.196	3.422
	أقل من 6 سنوات	3.183			
	من 6 - 10 سنوات	3.196	0.013		
	أكثر من 10 سنوات	3.422	**0.239**	**0.225**	

يتضح من الجدول (9)، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديري المدارس للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مديرية لواء بني عبيد وفقاً لمتغير الدراسة (الخبرة)؛ لصالح المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرات المتقدمة (أكثر من 10 سنوات) مقارنة بذوي الخبرات: المتدنية (أقل من 6 سنوات)، والمتوسطة (6 إلى 10 سنوات) على المجالين التفكير نحو الذات، والتفكير نحو العمل. ويمكن للباحثين عزو هذه النتيجة إلى أنه كلما زادت خبرة الإنسان في مجال عمله أصبح أكثر وعياً ببيئة العمل الداخلية والخارجية والعوامل التي تؤثر فيها، كما أنه يستطيع إدراك العلاقات المكونة لعناصر تلك البيئات، مما يجعله أكثر قدرة على تحليلها وتفسيرها بشمولية معتمداً بذلك على مفهوم النظمية التي ينعكس أثره على طريقة تفكيره ونظرته للأشياء والأحداث من حوله، هذا الأمر ربما جعل أفراد عينة الدراسة يفكرون أكثر بذواتهم وبالعمل؛ لأنهم في هذه المرحلة العمرية والوظيفة ينظرون إلى أنفسهم على أنهم أصبحوا خبراء وهذا الأمر يتطلب نوعاً من التركيز في العمل والتفكير فيه على نحو عميق وبصورة أكثر شمولية. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة عبابنة (2010).

التوصيات:

1. عقد دورات تدريبية للمعلمين والمديرين ممن هم من أصحاب الخبرات القصيرة والمتوسطة تتناول موضوع المدرسة كمجتمع تعلم لتنمية الوعي بالتفكير النظمي لدى كافة العاملين في المدرسة وخاصة مدارس الإناث.
2. متابعة مديري المدارس وحثهم على الابتعاد عن ممارسة النمط الإداري التسلطي والاستعاضة عنه قدر المستطاع بالنمط الديمقراطي التشاركي.
3. تحديث آليات الرقابة والإشراف للتعرف على مدى تحقيق مديري المدارس للأهداف التربوية وتحويلها لممارسات لدى الطلبة.

المراجع:

1. أبو زينه، تيسير. (2008). **التفكير النظمي وهندسة القرار**. منتدى المعهد العربي للبحوث والدراسات الاستراتيجية. تحميل 2013/2/16 من الموقع:
http://www.airssforum.com/showthread.php?t=22137
2. أوكونور، جوزيف وماكدرموت، أيان. (2005). **فن تفكير الأنظمة : مهارات أساسية للإبداع وحل المشكلات**. ترجمة: مكتبة جرير، الرياض، السعودية.
3. بكار، براء والفاعوري، رفعت. (2004). إدارة الإبداع في المنظمات المتعلمة، دراسة ميدانية لشركة موبايلكم الأردنية. أبحاث اليرموك، ***سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية***.
4. البكري، نعيمة. (2006).واقع التعلم التنتظيمي بمدارس التعليم الحكومي بسلطنة عُمان ومعوقات تحقيقه. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعةالسلطان قابوس، عُمان.
5. جاد الرب، سيد. (2006). **إدارة الموارد الفكرية والمعرفية في منظمات الأعمال العصرية.**: منشورات جامعة قناة، أسيوط مصر .
6. جبران، علي. (2011). المدرسة كمنظمة متعلمة والمدير كقائد تعليمي من وجهة نظر المعلمين في الأردن، مجلة **الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، 19(1).
7. خضر، ضحى حيدر. (2008). تطوير أنموذج لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
8. السويدان، طارق. (2001). **المنظمة المتعلمة: كيف يتعلم الإنسان؟ وكيف تتعلم المنظمات؟**، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع – بيروت.

9. صافي، حسن عبد الرحيم. (2003). صعوبات التخطيط التربوي كما يراها مديرو ومديرات مدارس الحكومة ووكالة الغوث في محافظة رام الله والبيرة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

10. الطعاني، حسن. (2012). درجة ممارسة مديري المدارس لمهامهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في الأردن. مجلة جامعة دمشق، المجلد (28)، العدد (2).

11. الطويل، هاني. (1997). الإدارة التربوية والسلوك المنظمي: سلوك الأفراد والجماعات في النظم، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

12. الطويل، هاني. (1999). الإدارة التعليمية: مفاهيم وآفاق، دار وائل، عمان، الأردن.

13. عاشور، محمد علي. (2009). تصورات المدراء والمعلمين في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة إربد لتطبيق ضوابط سينج في المنظمة المتعلمة، **مجلة ساتل**، السنة الثالثة، العدد السابع.

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

15. عبابنة، صالح أحمد. (2010). درجة ممارسة العاملين في المدارس العامة في ليبيا للتفكير النظمي من وجهة نظرهم. ***مجلة العلوم الإنسانية***، السنه السابعة، العدد 45.

16. علي، سهام. (2012). درجة تبني مفاهيم التفكير النظمي في الجامعات الحكومية السعودية، من وجهة نظر العمداء ورؤساء الأقسام في تلك الجامعات. ***مجلة جامعة دمشق***، 28 (3).

17. كابرا، فريتيوف. (2008). معايير التفكير المنظوماتي
http://www.maaber.org/first_issue/epistemology_3.htm

18. Baker, Jim (2006). **Systems Thinking and Counterinsurgencie.** Available: http://www.ndu.edu/nwc/Research/Docs/Baker.pdf

19. Brunner, I., Davidson, A., & Mitchell, P. (1997). **Accelerated Schools as Learning Organization: Cases From the University of New Orleans Accelerated Schools Network**. A Paper Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (Chicago March 24-28).

20. Kimberly, M.(2007). A systems thinking approach to education reform: Addressing issues surrounding teacher burnout through comprehensive school change. Doctoral Dissertation. Oregon State University, **DAI**. AAT 3295639.

21. King, K.& Frich, T.(1999). Transforming Education: Case Studies in Systems Thinking. **Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April 19, Montreal, Canada.** Available at website:
http://www.indiana.edu/~tedfrick/aera99/transform.pdf at: 9-1-2009.

22. Leon, J.(2008). Systems Thinking: The Key for the Creation of Truly Desired Futures, **International Journal of Reality Therapy. 27**(I) 15-20.

23. Mckenna, S. (1995). Moving a Business Power through Team Learning. ***Journal of Management Psychology***, *1*(10): 26 – 36.

24. Sade-Pirkko, Nissila (2005). "Individual and collective reflection: How to Meet the Needs of Development in Teaching". **European Journal of Teacher Educatio**, Vol. 28, No. 2, June 2005, pp. 209–219.

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

26. Senge, H., & Mahinder, S. (1995). **Organizational Leadership Fundamentals of Educational Management**, New Delhi: Ricks Publishing House .

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

28. Thompson, S., Gregg, L., & Niska, J. (2004). **Professional Learning Communities, Leadership and Student Learning. Research in Middle Level Education**, 28 (1): 78 – 92.