عمادة الدِّراسات العليا

جامعة القدس

درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين

آيات عبد الحميد عبد العزيز رجوب

رسالة ماجستير

القدس– فلسطين

1445هـ - 2024 م

درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين

إعداد الطالبة :

آيات عبد الحميد عبد العزيز رجوب

بكالوريوس لغة عربية وأساليب تدريسها – جامعة القدس المفتوحة – فلسطين

إشراف الدكتور :

أشرف محمد أبو خيران

قدمت هذه الدراسة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من كلية العلوم التربوية / جامعة القدس

القدس – فلسطين

1445هـ / 2024 م

جامعة القدس

عمادة الدِّراسات العليا

برنامج ماجستير الإدارة التربوية

إجازة الرسالة

درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين

اسم الطالبة: آيات عبد الحميد عبد العزيز رجوب

الرقم الجامعي: 22212612

المشرف: د. أشرف محمد أبو خيران

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2024/5/21م من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1. مشرف ورئيس لجنة المناقشة: د. أشرف أبو خيران التوقيع:
2. ممتحن داخلي: أ.د. محمود أبو سمرة التوقيع:
3. ممحن خارجي: أ.د. مجدي زامل التوقيع:

القدس – فلسطين

1445هـ - 2024 م

الإهداء

إلى حبيب قلبي وقرة عيني ومن كان لخاطري جابرا ولقلبي مداويا أهدي أجر وثواب هذا العمل لروحه الطاهرة .....أبي (الأستاذ عبد الحميد عبد العزيز رجوب)

إلى ونيسة الفؤاد وحبيبة الروح إلى من غرست فينا الدين والأخلاق .....أمي(المعلمة أمينة عبد القادر سويطي)

إلى من كان لي دعما وسندا بعد الله مشجعا ومصفقا لكل نجاح وإنجاز .....زوجي الغالي

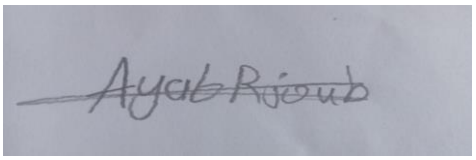
إلى صغاري وأحباب روحي لمن تطيب بهم الحياة .....أولادي وبناتي

إلى إخواني وأخواتي الذين أرى فيهم أبي وأشم فيهم ريحه الزكية

إقرار:

أُقر أنا معدة الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس، لنيل درجة الماجستير، وأَنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وأَن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أية درجة عليا لأي جامعة أو معهد آخر.

الاسم: آيات عبد الحميد عبد العزيز رجوب

التوقيع: 

التاريخ: 21/ 5 /2024

الشُّكر والتَّقدير

الحمد لله حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه , الحمد لله من قبل ومن بعد , والصلاة والسلام على حبيبي ورسولي محمد عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم.

أما بعد

إنه الطموح لاشيء سواه, والله بتوفيقه أولا واخيرا فلله الشكر والفضل من قبل ومن بعد.

و إن الحياة كبد كثير ذللناه بحب العلم والسير في سبيله نبغي وجه الله ورضاه ووجدنا في السبيل من كانوا منارة الدعم والتعزيز والتحفيز لكل تقدم ونجاح . الشكر والتقدير لزوجي الذي كان خير معين

وإذ أتقدم بخالص الوفاء لمن كان لنا نصيبا أن نتلقى العلم على يديهم أساتذتي الأفاضل في كل صرح كانوا أوفياء للعلم وأهله

والشكر الخاص للدكتور أشرف أبو خيران على ماقدم وأعطى خلال هذه المسيرة المباركة

والشكر لمن عرفنا من أصدقاء في هذه المرحلة العلمية الجميلة.

الباحثة: آيات عبد الحميد عبد العزيز رجوب

الملخص :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة مديري المدارس في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين, وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل وعددهم (3099) معلما ومعلمة والمشرفين التربويين وعددهم (50) في مديرية جنوب الخليل في الفصل الدراسي الثاني 2023 / 2024 م , على عينة عشوائية تكونت من (224) معلما ومعلمةً وكذلك (9) مشرفين ومشرفاتِ تم اختيارهم بطريقة قصدية , واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي, حيث قامت بتطوير أداتي الدراسة وهما الإستبانة والمقابلة التي تتعلق بدرجة ممارسة مديري المدارس في مديرية جنوب للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين, وتأكدت الباحثة من صدق أداتي الدراسة وثباتهما بالطرق التربوية والإحصائية المناسبة.

وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي(76.2%), ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للتفكير النظمي تعزى لمتغير(الجنس, والمؤهل العلمي, والتخصص, وعدد سنوات الخبرة, والمرحلة التعليمية), وتوصلت إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للتفكير النظمي من وجهة نظر المشرفين التربويين جاءت بدرجة (مرتفعة),حيث يمارس المديرون التفكير النظمي في مدارسهم, ويوظفونه في اتخاذ القرارت وتحقيق المساءلة, وبناءً على نتائج الدراسة أوصت الباحثة بعدة توصيات أهمها, تعزيز مهارات التفكير النظمي لدى المديرين, وتعزيز تعاطي المديرين مع مستجدات العصر في الميدان التربوي بتفكير نظمي , وتعزيز توظيف التفكير النظمي في اتخاذ القرارات وإدارة الأزمات.

الكلمات المفتاحية: مديري المدارس، مديرية جنوب الخليل، التفكير النظمي.

The degree to which school principals in the South Hebron Directorate practice systems thinking from the point of view of teachers and educational supervisors

Prepared by: Ayat Rjoob

Supervised by: Dr. Ashraf Abu Khayran

Abstract:

This study aimed to examine the extent to which school principals in the South Hebron Directorate employ systems thinking, as perceived by teachers and educational supervisors. The study included all public-school teachers in the South Hebron Directorate, totaling (3,099) male and female teachers, along with a total of 50 male and female educational supervisors, for the second trimester of the academic year 2023-2024. A random sample of (224) male and female teachers and (9) male and female supervisors were chosen by a purposive method. The researcher used a descriptive-analytical research approach, developing two research instruments: a questionnaire and an interview. These tools were designed to assess the extent to which school principals in the South Hebron Directorate apply systems thinking, as viewed by teachers and educational supervisors. The researcher confirmed and ensured the validity and reliability of both instruments by using the appropriate statistical methodologies. The study exposed that governmental school principals in the South Hebron Directorate show a high level of proficiency in systems thinking, as perceived by teachers, with an average score of (76.2%). Also, the study found no statistically significant differences in the use of systems thinking among governmental school principals based on variables such as gender, academic qualification, specialization, years of experience, and educational stages. From the supervisors' perspective, the degree to which governmental school principals practice systems thinking was also evaluated as high. As principals practice systemic thinking in their schools, and apply it in making decisions and achieving accountability. Based on these findings, the researcher has a few recommendations. Most importantly: improving skills of systemic thinking among principals, encouraging the interaction of principals with updates in the academic field by systemic thinking. In addition to supporting the employment of systemic thinking in making decisions and managing crises.

Keywords: School Principals، South Hebron Directorate، Systems Thinking .

الفصل الأوّل

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 مقدّمة

2.1 مشكلة الدّراسة

3.1 أسئلة الدراسة

4.1 فرضيّات الدّراسة

5.1 أهداف الدّراسة

6.1 أهمّية الدّراسة

7.1 حدود الدّراسة

8.1 التّعريفات الاصطلاحيّة والإجرائيّة

الفصل الأوّل

خلفيّة الدّراسة ومشكلتها

يتناول هذا الفصل عرض لمقدمة الدراسة، ومشكلتها، وأسئلتها, وفرضياتها، وأهدافها، وأهميتها، وحدودها، ومصطلحاتها.

1.1 مقدّمة

لم تكن الحياة في هذا الكون عشوائية؛ بل تسير وفق نظام كلي محكم متكامل، تتعاضد فيه الأجزاء من أجل تكامل الكل، فتغدو الحياة بصورتها المستمرة. وما تعيشة البشرية فيها من متغيرات وتطورات كثيرة متسارعة متعاقبة، إلى أن وصلت إلى عصر السرعة والتقدم وما يحمل في طياته من انفجار معرفي، وثورة المعلومات والاتصالات، واستمرار التقدم العلمي والتطور التقني وما يوازيه من تطور في الأنظمة العلمية والاجتماعية والثقافية والتربوية، وما رافق ذلك من تكيف وتعايش البشرية مع تلك المتغيرات المختلفة بإنتقاء نوعية تفكير تلائمها وتناسبها بحيث تحقق بقاءها وأهدافها إلا أن انعكاس التغيرات بشكل عملي واضح في نظامها التربوي خصوصا، جعل الحاجة للتفكير النظمي ضرورة ملحة يستخدمه عناصر هذا النظام (من مدراء ومعلمين ومتعلمين) للتعامل مع الواقع المتجدد.

وفي ظل التغيرات السريعة والمستمرة في مكونات وعلاقات الأنظمة جعلت من الصعوبة التنبؤ بهذه التغيرات وتوقع سلوكياتها ما أضعف قدرة النماذج الذهنية للأفراد على فهم طبيعة المنظمات الكبيرة والمعقدة واستيعاب جذور المشكلات فأصبح من الضروري اتخاذ أنماط تفكيرية حديثة، بحيث ينظر

للمنظمة كنظام شامل له ارتباطاته الداخلية, وارتباطاته بأنظمة البيئة الخارجية، فليس مقبولا عزل الأنظمة والأجزاء ودراستها منعزلة عن النظام الكلي(رضوان وآخرون، 2014).

فيمنح التفكير النظمي الفرد القدرة على الانسجام مع العالم الخارجي دائم التجدد والتغير، حيث يجعله معالجا للمشكلات من خلال النظرة الكلية في ضوء العلاقات المتداخلة بين مكوناتها، والميل إلى النظر إلى المواقف الضاغطة، أو الصعبة، أو الجديدة على أنها مرغوبة أو مصادر للتحدي، فيجعل الفرد قادرا على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي يمر بها دون الشعور بالتوتر والقلق(إسماعيل،2021).

إذ يرفض التفكير النظمي رؤية المواقف منفصلة فهو يجمع بين التفكير التحليلي و التفكير التركيبي ، ويتم ذلك من خلال تحليل المواقف إلى عناصرها الأساسية ثم إعادة تركيب العناصر في منظومة تعطي وظائف نوعية أو تعطي حلولا جديدة، فالتفكير النظمي يعد شكلا من أشكال المستويات العليا في التفكير التي تتطلب الحث على الاستنتاج، وتحليل المعلومات وبعض المهارات مثل التحليل والتركيب والتفسير وإدراك العلاقات والترتيب(إبراهيم، 2019).

فالأساس الذي يقوم عليه التفكير النظمي أن كل شيء يتفاعل مع الأشياء التي حوله ويؤثر فيها ويتأثر بها، أي أنه لا يمكن التعامل مع أجزاء موقف ما كل جزء بمعزل عن الآخر، إذ يتم التعامل معها في تناغم كلي، ويتم التعامل مع كل عنصر من عناصر الموقف، والنظر في كيفية تفاعلها معا

(مصطفى، 2009).

ويستند التفكير المنظومي على بناء نماذج بصرية وتصورات مقترحة بعد التأمل العميق والإستبصار الحقيقي، ويتطور مع الزمن. وفي ظل الممارسات التطبيقية له حتى يغدو جزءا من الحياة، وخاصية من

خصائص العقل فيستخدمه الفرد في مجالات متعددة منها التعليم والإدارة وحل المشكلات التربوية والاجتماعية والثقافية والنفسية(عبد الله، 2018) .

فلا يقتصر دور التفكير النظمي على المستوى العلاجي للموقف أو المشكلة إنما يتعداه للمستوى الوقائي الذي يستشرف المستقبل ويتابع المستجدات ويحللها في ضوء الإمكانيات، ثم يعيد ترتيبها ليتفق على النقطة التي تعبر عن واقعه الآني ومصيره المستقبلي في مشهد مدروس بعناية ومحلل بدقة. ويعد أحد المداخل التربوية لعلاج المشكلات المجتمعية وواحدا من الأساليب الحديثة المتبعة في إدارة الأزمات من منظور تربوي حيث تقترب في ضوئه وجهات النظر، وتتضافر فيه الجهود بين المؤسسات التربوية بأوعيتها ذات المهارة والجدارة في تدشين آليات وحلول منظومية بعيدة عن التفرد أو محدودية النظر في تعاطيها والتعامل معها(عبد الخالق، 2021).

إذ يعد التفكير النظمي مفتاح إعادة هندسة النظام التربوي في الألفية الجديدة، ويعتمد عليه للتأقلم مع متغيرات القرن الحادي والعشرين والتكيف معها(رضوان وآخرون، 2014).

ويمثل التفكير النظمي أحد الأبعاد التي يتضمنها التعلم المؤسسي؛ لأنه يسمح لنا بأن نرى المؤسسة التربوية كنظام متكامل وبالتالي التأثير فيها وتغييرها بصورة أكثر فاعلية، و يدعم عملية التغير المؤسسي والنجاح في تحقيقه؛ فتطبيق التفكير النظمي في مجال الإدارة يعني النظر للمؤسسة ككل من حيث تكامل الرؤية، والرسالة، و القيم، و الأهداف، و الهيكل التنظيمي، والعمليات، والإجراءات وقياس المخرجات في ضوء المستهدفات التي توضع لتحقيق(الرؤية، الرسالة، وأهداف المؤسسة)ما يعني أنه لا يمكن فصل أحد مكونات النظام ودراستها بمعزل عن المكونات الأخرى(الخوري وآخرون, 2015).

"وهو نسق فكري يدل على السلوك الذكي في الأنظمة المعقدة التي تشتمل على تفاعل متغيرات متعددة "(سالمان، 321:2022) .

و حيزا خصبا للتطور القيادي والنمو المهني حيث يستدعي قيادة تمتلك رؤية في فهم متطلبات القيادة في عصرهم(Mugadza and Marcus, 2019),

فيتضمن التطور القيادي القدرة على صناعة القرار الفعال ما يقتضي تدريب القيادة على أن يكونوا مفكرين للأنظمة ومدركين لهياكلها المعقدة وقدرة على التعامل معها(السريحي و الحريبي، 2021).

فالإدارة التربوية من خلال التفكير النظمي تعتبر المؤسسة التربوية أنها نظام يحوّل موارد المؤسسة إلى مخرجات ذات صلة بغايات المجتمع التربوية العامة، فلا يُرى النظام التربوي أنه تجمع لعناصر منفصلة، بل نظام إنساني يعيش مراحل من التفاعل الدينامي بين عناصره وبينها وبين البيئة المحيطة به (الطويل، 2006).

حيث يعد التفكير النظمي الأقدر على تفسير عمل مختلف عناصر النظام ومكونات المؤسسة التعليمية من المدخلات، والعمليات، والمخرجات، والتغذية الراجعة، وبيئة النظام من خلال النظر إليها كنظام رئيسي مكبر Macrosystem يضم بداخله مجموعة أنظمة فرعية مصغرة Microsystems أو عند النظر إليه(أي نظام المدرسة) كنظام مصغر في علاقته بالنظام الأكبر(النظام التعليمي) فتشكل المدرسة نظاما حيويا متكاملا متفاعلا من العناصر والديناميات، والفعاليات والمفاهيم والوظائف التي تترابط وفقا لمنطق المنظومات الحية، والمدرسة تكون بيئة منظومية أكبر من مجموع مكوناتها(وطفة والشهاب، 2004) .

إذ تتم ممارسة التفكير النظمي بصورة تشاركية تعاونية ما يسهم في تحسين الرؤية للنظام بصورة أفضل. فالمفكر النظمي هو ذلك الشخص القادر على رؤية أربعة مستويات من العمل في وقت واحد واكتشاف الروابط فيما بينها والتي تكون على عدة مستويات، الأحداث، ونماذج السلوك، والنظم، والنماذج الذهنية، ونظرا لتكوّن النظام من العديد من العناصر المترابطة والمتشابكة فإنه من الصعب تحديد طريقة واحدة للتعامل مع النظام والتأثير فيه فلا يمكن تصور وجود حل واحد صحيح لأية مشكلة تتعلق بعمله, وإنما يمكن تحديد العناصر الأكثر تأثيرا من غيرها في كيفية عمل النظام"(الخوري وآخرون,2015: 101). ومن خلاله تُتَخطّى الحدود التقليدية ويتم استنتاج المشترك بين الأشياء والقدرة على رؤية الأجزاء والكل معا فيتطلب القدرة على اتخاذ وجهات النظر المتعددة وتطبيق المعرفة المتكاملة لاختيار وإيجاد حلول المشكلات(Michael and Jerry,2011).

ويعمل على احتواء جميع العمليات التوافقية والظواهر للنظام، إذ أن فصل جزء من النظام يعطي معلومات ضحلة أو صورة خاطئة عن الكل، وتتحرك العمليات في النظام في مجال دائري بين الماضي والمستقبل وتعود هذه العمليات إلى الخبرات الماضية وتؤثر في المستقبل(الكامل،2002).

إذ يقوم التفكير النظمي على عروتين هما، تحقيق التوازن الداخلي للنظام من خلال تحريك النظام من حالته الراهنة إلى الحالة المرجوة عن طريق التفاعل بين البناء والفعل المؤثر، وتحقيق التماسك الذاتي للنظام وذلك بالتغذية الذاتية لتنشيط حالة النمو والتأثير الإيجابي(الكبيسي، 2010) .

ومن أهم ما يقدم التفكير النظمي للأنظمة التربوية، كيفية فهم وتحليل التحديات والمهددات، والإشراف والترتيبات التنظيمية، وتوزيع المصادر، وإعطاء الخدمات، وتسليط الضوء على المخرجات و

الأحداث إذ إن أبرز ما يميز الأنظمة التي تنتهج التفكير النظمي أنها تتبنى فلسفة علمية واضحة، و تحرص على الابتكار والإبداع والتطوير والحرية الأكاديمية، وتدشن جسوراً متينة بين المجتمع وأنظمته الفاعلة، وتصنع رؤية مشتركة تقوم على مراعاة قيم ومبادئ ومعتقدات الآخر، وتندفع بطاقة ذات توجهات إيجابية لها مضمون وأهداف(الآغا، 2017).

وترى الباحثة أن الواقع التربوي يتطلب مديرون بعقلية ونظرة نظمية قادرين على التكيف مع مستجدات العصر, والتعاطي المرن وتحقيق التكامل بين عناصر النظام وعلاقة النظام بالمجتمع وإيجاد حالة من التآلف مع غاياته وتحقيق أهدافه.

2.1 مشكلة الدراسة

تعتبر المدرسة نظام من نظام أكبر هو المجتمع ولهذا النظام غايات وأهداف يسعى لتحقيقها مستمدة من المنظومة المجتمعية, وفي واقع تشابك النظم وتعقدها وتعددها تصبح الحاجة للتفكير النظمي لوعي وادراك هذه العلاقات وتحديد العناصر وتفاعلاتها متطلب يجب على المدراء حيازته .

و تقدم المدرسة نفسها كمنظومة من العمليات المعقدة، وكتكوين من الفعاليات المنهجية المركبة، وتشهد هذه البنية في مراحل تكوينها ونشوئها، إجراءات متعددة تتكامل فيها مختلف أنواع الممارسات الذهنية والفكرية، والسياسية، المدرسة تكوين فكري اجتماعي تربوي، وهي كأي نظام تتكون من تضاريس، ووظائف، وفعاليات، وممارسات حيوية بالغة التعقيد، والتنظيم(الخميسي، 2007).

ويعتبر التفكير النظمي ضرورة ملحة عند التعامل مع النظام المدرسي وذلك لفهم وإدراك تفاعل وفاعلية العناصر المختلفة المكونة للنظام ومن أجل التعرف على كثير من هذه الاحتمالات، ترتبط طبيعة

الإدارة المدرسية بتوجيه العملية التعليمية التي تجمع الهيئتين الإدارية والتدريسية والتلاميذ لما بينهم من فروق فردية إلى إدارة واعية بعقلية ذكية قادرة على توجيههم ومعالجة مشكلاتهم واستدعاء أكبر عدد ممكن من الأفكار المناسبة للمواقف المختلفة للإسهام السريع في الحل وعدم تداعيها لما هو أكبر لذا تعد المهارات التصورية من أهم المهارات الضرورية لنجاح مدير المدرسة والعاملين بها والتي تتعلق بمدى الكفاءة في ابتكار الأفكار والإحساس بالمشكلات(الآغا، 2019).

فصارت الحاجة إلى التركيز على تطوير القيادات المدرسية ضرورة؛ نتيجة لما تفرضه الحياة المدنية من تغيرات، يقع صداها بشكل بارز على النظام التعليمي من خلال زيادة المؤثرات وتشابكها على نواتج التعلم ومخرجات التعليم وحتى تتمكن القيادات التربوية من مواجهة التيارات والمتغيرات المتسارعة لتحقيق الاهداف المأمولة والوقوف على الفجوة بين نواتج التعلم والواقع المعمول به حيث يتم التوجه نحو التفكير النظمي الذي يعد مصدرا لتعزيز القدرة على إعطاء الحلول المبتكرة والمستحدثة وعلاج المشكلات بفاعلية والتخطيط للمستقبل(السريحي و الحريبي،2021).

حيث يكون النظام مصمم وفق هندسة وخطة مدروسة لتنظيم وتفعيل الأنشطة في سبيل تحقيق الأهداف المتفق عليها, فينطلق التفكير النظمي من مبدأ العمل بنظرة شمولية على مكونات النظام من مدخلات وعمليات, ومخرجات, وتوظيف المخرجات, والتغذية الراجعة, والتقويم المستمر لنظام التقويم نفسه؛ لتجويد ارتقائه بتحقيق الأفراد للمستويات المطلوبة(الآغا،2017).

وفي ضوء ذلك كله وقيمة التفكير النظمي في النظام التربوي عموما والإدارة المدرسية خصوصا وضرورة تبني هذا النمط من قبل مديري المدارس الحكومية في ظل التغيرات المتسارعة والمتعاقبة عالميا ومحليا في العالم بشكل عام وفلسطين بشكل خاص، وتداخل الأنظمة وتعددها في ظل عصر التكنولوجيا والذكاء الصناعي تطلب نمط تفكير جديد في إدارة المدرسة واستيعاب التغيرات وإدارة الأزمات وحل

المشكلات، واتخاذ القرارات، وتدشين جسور الاتصال والتواصل مع الأنظمة الاجتماعية التي تعد المدرسة جزءا منها والمحققة لآمال وأهداف المجتمع الدينية والوطنية والثقافية، ومن خلال عمل الباحثة معلمة في الميدان التربوي ومعاصرتها عددا من الأحداث التي أرخت بثقلها الأكبر على النظام المدرسي، كأزمة كورونا، وإضراب المعلمين ظهرت الحاجة للتفكير النظمي لإدارة الواقع المتقلب بحيث يضمن تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية للنظام المدرسي.

وبناءً على ما تقدّم فقد تحدّدت مشكلة الدّراسة في الإجابة عن السّؤال الرّئيس التّالي:**"ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين؟**

3.1 أسئلة الدراسة

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

السّؤال الأوّل: ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين ؟

السّؤال الثّاني: هل تختلف متوسطات تقديرات درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين باختلاف متغيرات الدراسة(الجنس، المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة, المرحلة التعليمية)؟

السّؤال الثالث: (المقابلة) ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المشرفين التربويين؟ والذي يتفرع منه الأسئلة التالية:

السؤال الأول: كيف يقوم مديروالمدارس الحكوميّة بالتفكير النظمي ؟

السؤال الثاني: ما الممارسات التي يقوم بها مديرو المدارس الحكوميّة ويظهرون من خلالها مفكرين نظميين ؟

السؤال الثالث: كيف يتصرف مديرو المدارس الحكوميّة كقادة في مواقعهم ؟

السؤال الرابع: ما الإجراءات التي يتبعها مديرو المدارس الحكوميّة لتوظيف التفكير النظمي في اتخاذ القرارات ؟

السؤال الخامس: كيف يسعى مديرو المدارس الحكوميّة لتلبية الحاجات التربوية للطلبة والمجتمع؟

السؤال السادس: ما الممارسات التي يتبعها مديرو المدارس الحكوميّة لتحقيق الأهداف العامة للتعليم ؟

السؤال السابع: كيف يوظف مديرو المدارس الحكوميّة المساءلة في حال التقصير ؟

4.1 فرضيّات الدّراسة

وللإجابة عن السّؤال الثاني فقد صيغت الفرضيّات الصفريّة الآتية:

الفرضيّة الصفريّة الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي تبعاً لمتغير الجنس.

الفرضيّة الصفريّة الثّانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي تبعاً لمتغير المؤهّل العلميّ.

الفرضيّة الصفريّة الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي تبعاً لمتغير التخصص.

الفرضيّة الصفريّة الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضيّة الصفريّة الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي تبعاً لمتغير المرحلة التعليميّة.

5.1 أهداف الدّراسة

بالاعتماد على مشكلة الدراسة وأسئلتها, سعت الدّراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة للتفكير النظمي في مديرية جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين.
- التعرف إلى دور متغيرات الدراسة: الجنس، و المؤهل العلمي، و التخصص، و سنوات الخبرة، و المرحلة التعليميّة ، في تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة للتفكير النظمي في مديرية جنوب الخليل.

6.1 أهميّة الدّراسة

تكمن أهميّة هذه الدّراسة البحثيّة في الآتي:

1.6.1. الأهميّة النظريّة:

تكمن أهمية الدراسة العلمية من خلال الوقوف على درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، وذلك من خلال توفير إطار نظري للباحثين والمختصين في مجال الإدارة عموما والإدارة التربوية خصوصا، وبما تقدمه من إضافات في مجال التفكير النظمي.

2.6.1. الأهميّة التّطبيقيّة:

تأمل الباحثة أن تساعد هذه الدراسة في تحديد درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، وكذلك إمكانية الاستفادة مما تحققه هذه الدراسة من أجل تبني التفكير النظمي في الإدارة، وتعامل المديرين مع مستجدات العصر بعقلية نظمية واستبصار نظمي ونظرة شمولية للنظام، ومواكبة كل جديد في الميدان التربوي.

7.1 حدود الدّراسة ومحدداتها

تتحدّد نتائج الدّراسة وتعميماتها بالعوامل الآتية حيث جرت في إطار المحدّدات الآتية:

1.7.1 . الحدود البشريّة: اقتصر تطبيق الدّراسة على المعلّمين والمشرفين التربويين في المدارس الحكوميّة في مديرية جنوب الخليل.

2.7.1 . الحدود المكانيّة: طبّقت هذه الدّراسة في المدارس الحكوميّة في مديرية جنوب الخليل.

3.7.1. الحدود الزّمانيّة: طبّقت هذه الدّراسة في الفصل الثاني من العام الدّراسيّ 2023م- 2024م.

4.7.1. الحدود المفاهيميّة: اقتصرت الدّراسة على الحدود المفاهيميّة والمصطلحات الواردة في الدّراسة.

5.7.1. الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على البحث في درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين.

6.7.1. الحدود الإجرائيّة: تتمثل في الإجراءات التي حددتها الباحثة والأساليب الإحصائية التي اتبعتها في معالجة البيانات.

8.1 التّعريفات الإصطلاحيّة والإجرائيّة

التفكير النظمي اصطلاحاً: حيث يعرف سينج(Senge) التفكير النظمي:" قدرة القيادات الإدارية على اتخاذ أنماط تفكير حديثة، تمكنهم من النظر إلى المنظمة كنظام شامل متكامل، مع إدراكهم لشبكة العلاقات الداخلية والخارجية، التي تحكم هذا النظام بما يساعد على مواكبة التطور السريع وزيادة احتمالات فرص النجاح"(كليب،2023:44).

وتعرّفه الباحثة إجرائيّاً بأنه: مجموعة من المهارات العقلية العليا التي تقوم على الشمولية والتكامل وعلاج الجزء في إطار الكل وتحليل العلاقات بين العناصر والأجزاء التي تكوّن الكل و تحديد الكيفية التي يتم بها التفاعل بين مكونات النظام وهي في حالة دينامية وإعادة تركيبها, والنظر في علاقة النظام بالأنظمة الأخرى من أجل الوصول إلى غاية محددة.

ويعبر عنه من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة على الأداة المعدة لهذا الغرض على أنه نوعية تفكير ينتهجه المديرون في المدارس الحكومية للتعاطي مع مستجدات العصر وعلاج المشكلات واتخاذ القرارات بصورة بانورامية شاملة للنظام المدرسي وعناصره, و علاقته بالأنظمة الأخرى من أجل تحقيق الأهداف العامة للتعليم.

مديرية جنوب الخليل: هي جزء فعال من وزارة التربية والتعليم تعنى بخدمة المواطن في منطقة جنوب الخليل, تقدم خدمات تعليمية تربوية أكاديمية منبثقة عن خطة الوزارة, محققة لأهدافها التربوية والتعليمية, تضم 177مدرسة, وتضم 3099 معلما/ة في مدارسها وصل عدد طلابها 55343.

(قاعدة بيانات المديرية،2024).

المدارس الحكوميّة إجرائيّاً: هي المدارس الحكومية الواقعة في جنوب الخليل التابعة لإشراف وزارة التربية والتعليم الفلسطينية إداريا وفنيا على اختلاف مراحلها التعليمية المتمثلة بالمدارس في (دورا، والسموع ,الظاهرية والرماضين، وبيت عوا، ودير سامت وإذنا والكوم) التي قامت عليها هذه الدراسة .

الفصل الثّاني

(الإطار النّظريّ والدّراسات السّابقة)

1.2الإطار النّظريّ

2.2 الدّراسات الّسابقة

1.2.2 . الدراسات العربية

2.2.2. الدراسات الأجنبية

3.2.2. التعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثاني
الإطار النّظريّ والدّراسات السّابقة

1.2 الإطار النّظريّ

تمهيد

سيقدّم في هذا الفصل عرضاً للإطار النّظريّ والدّراسات السّابقة، ففي الجزء الأوّل منه سيكون العرض عن متغيّرات الدّراسة الرّئيسة، المتمثّلة في درجة ممارسة التفكير النظمي لدى مديري المدارس. أمّا الجزء الثّاني من هذا الفصل، فيتمثّل في الدّراسات السّابقة الّتي لها صلة بالدراسة الحالية؛ إذ وزّعت بحسب متغيّرات الدّراسة، وتضمّنت دراسات عربيّة وأخرى أجنبيّة. والتعقيب عليها، ومعرفة ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة، وماذا استفادت الباحثة من هذه الدراسات.

1.1.2. جذور التفكير النظمي:

يقول تعالى:" اليوم أكملت لكم دينكم وأتممت عليكم نعمتي ورضيت لكم الإسلام دينا"(المائدة:3) نزلت هذه الآية في يوم عرفة لما أكمل الله الدين بالحج, حيث تكاملت الأركان الخمسة بعضها مع بعض, وتكامل الحج مع شهادة أن لا إله إلا الله وأن محمد رسول الله, مما يشكل دورة متكاملة تؤدي في مجملها إلى وحدة وتكامل المنهج. ويقول تعالى "وفي أنفسكم أفلا تبصرون" (الذاريات :21) فبالتبصر في النفس البشرية نجد أنها تتكون من خمسة أجهزة (أنظمة) هي: الجهاز العصبي والجهاز التنفسي والجهاز الهضمي, والجهاز التناسلي, وجهاز تنقية الدم, تتكامل كلها بشكل دائري مشكلة نظام كلي هو الإنسان, وبالنظر إلى خلق البشر نجد أن الله سبحانه بدأ بخلق آدم وخلق من ضلعه حواء ثم خلق منهما بقية البشر إذ تظهر علاقة حواء الجزء بالكل آدم عليه السلام.

من خلال ذلك تظهر الأصول الإسلامية لمفهوم النظام, واعتماد الإسلام المنهج النظمي المتكامل الذي بدأ في الغرب وهو مستعار من التركيبة البيولوجية للإنسان حيث تم اتخاذه إطار عام لتحليل النظم وكأساس فلسفي لتكنولوجيا جديدة وتنظيم السلوك الإنساني(حجو,2004).

فيعود توظيف التفكير النظمي في الإدارة إلى ثلاثة من الرواد: ديمنغ (Deming), وفورستر (Forrester) وسينغ .

حيث عدّ ديمنغ(Deming) – رائد الجودة الشاملة– أن التفكير النظمي من أعظم القدرات التي يجب أن يتحلى بها الأفراد لإبداع ما وإنجاز ما يصبون إليه .

بينما عدّ فورستر (Forrester)– رائد دينامية النظم– أن النظم الاجتماعية تحتوي على علاقات معقدة لعناصرها, ومتغيراتها اللانهائية .

أما بيتر سينغ(Senge) فقد أوجد مفهوم المنظمة المتعلمة وعد التفكير النظمي أهم ضوابط المنظمات المعاصرة, فهو الإطار الذي يحوي باقي ضوابط المنظمة المتعلمة(رضوان وآخرون,2014). وقدم بيتر سينغ(Senge) التفكير المنظومي على أنه النظام الخامس Fifth Disciplina في المنظمة المتعلمة فهي تقوم على خمسة أركان هي: التمكن الشخصي، والنماذج العقلية، والرؤية المشتركة، والتعلم كفريق، والتفكير المنظومي، فتظهر قيمته بأنه يحقق الترابط الداخلي بين المكونات الأربعة الأخرى(كامل، 2010)

2.1.2. التفكير النظمي :

" كثيرة هي تلك المفردات التي يزخر بها الإنتاج الفكري في علم النفس المعرفي والتي تشير بصورة وأخرى إلى هذا المصطلح وذلك مثل مصطلحات، المدخل المنظومي، والتفكير ذو العلاقات المتبادلة

(Interrelated Thinking) والتفكير التجميعي (Joined Thinking) وتداخل الفروع المعرفية والارتباطات البينية (Interdisiplinarity Thinking) أو الارتباطي (Relational Thinking) " (زكريا،3:2013).

وبين أبوعودة (2006) أن مرادفات هذا المصطلح كثيرة منها التفكير المنظومي Systemic Thinking،Systems Thinking التفكير التشعيبيVemetzies Denken,وحل المشكلات Comlexes Proplemloesen والتفكير الدينامي Dynamic Thinking و التفكير الراجع back Thought fed و التعلم المنظم Organizational Learning`. "إذ يستخدم مصطلح التفكير المنظومي على نطاق واسع في الأدبيات الأوربية والعالمية. "فالتفكير النظمي مثله مثل أي منحنى أو استراتيجية أو نظرية في التفكير فهو حصيلة تراكمات طويلة مما سبق من إسهامات في التفكير الإبداعي عموما ومدارس التفكير الإبداعي المتصل بالنظم خصوصا وقد استعمل مفهوم التفكير النظمي لأول مرة في إدارة المؤسسات الصناعية والتجارية وأثبت نجاحه فيها " (السليمي، 59:2016).

وقد حظي التفكير النظمي بالعديد من التعريفات العلمية المتقاربة في دلالاتها و منها :

يعرف سينج(Seneg) التفكير النظمي أنه:" قدرة القيادات الإدارية على اتخاذ أنماط تفكير حديثة، تمكنهم من النظر إلى المنظمة كنظام شامل متكامل، مع إدراكهم لشبكة العلاقات الداخلية والخارجية، التي تحكم هذا النظام بما يساعد على مواكبة التطور السريع وزيادة احتمالات فرص النجاح" (كليب،44:2023) .

واعتبر التفكير المنظومي أنه مجموعة من المهارات التحليلية التآزرية المستخدمة لتحسين القدرة على تحديد وفهم الأنظمة والتنبؤ بسلوكياتها واستنباط التعديلات عليها من أجل إنتاج التأثيرات المرغوبة وتعمل هذه المهارات كنظام(Arnold and Waldm,2015).

ويعرفه الآغا(2019) أنه منهج عمل متكامل يقوم على تكوين صورة بانورامية واسعة وشاملة للمعالم ورؤية الكل في المدرسة، وفهم العلاقات الشبكية المعقدة والتي تربط أجزاء المدرسة بالمدارس وتفاعلاتها الديناميكية المستمرة.

وأشار القعاقعة(2022) إلى أنه مجموعة منظمة من العمليات العقلية العليا تعتمد على تحليل الموقف إلى أجزاء فرعية وإعادة تنظيمها وتركيبها بهدف إدراك العلاقات بحيث يصل إلى نتائج معينة.

وبين الكبيسي(60:2010) أنه "أسلوب للتفكير يهدف إلى إكساب الفرد نظرة كلية للمواقف والمشكلات المعقدة".

وعرفه الزبيدي(158:2011) "أنه ذلك النوع من التفكير الذي يتضمن إدارة عملية التفكير والتفكير في التفكير ويتطلب مهارات عليا في التفكير من تحليل الموقف ثم إعادة تركيب مكوناته بمرونة مع تعدد طرق إعادة التركيب المنظم في ضوء المطلوب الوصول إليه".

وتعرف الباحثة التفكير النظمي أنه: مجموعة من المهارات العقلية العليا التي تقوم على الشمولية والتكامل وعلاج الجزء في إطار الكل وتحليل العلاقات بين العناصر والأجزاء التي تكوّن الكل و تحديد الكيفية التي يتم بها التفاعل بين مكونات النظام وهي في حالة دينامية وإعادة تركيبها, والنظر في علاقة النظام بالأنظمة الأخرى من أجل الوصول إلى غاية محددة.

من خلال ماورد من تعريفات للتفكير النظمي نجد أن التفكير النظمي يتضمن مهارات عليا من التفكيرهما(التحليل والتركيب) من أجل إدراك العلاقات والارتباط بين العناصر الفرعية المكونة للكل وهو

النظام وعلاقة الكل بالأنظمة الخارجية من أجل تكوين صورة ورؤية شاملة للنظام من الداخل وعلاقته بالأنظمة الخارجية ما يساعد القائد والمدير على حل المشكلات واتخاذ القرارات وإدارة الأزمات بما يحقق الأهداف المقصودة .

3.1.2. أهمية التفكير النظمي:

"عدّ كينج وفريش(1999)التفكير النظمي مفتاح إعادة هندسة النظام التربوي في الألفية الجديدة، ويعتمد عليه المدراء والمدرسون والطلبة، للتأقلم مع متغيرات القرن الحادي والعشرين والتكييف معها"(رضوان وآخرون,141:2014). إذ تفرض تحديات الألفية الجديدة ضرورة تبني المدخل المنظومي لمواجهتها لأنها مترابطة ومتداخلة يصعب مواجهتها منعزلة أو منفردة, وتتمثل هذه التحديات بمبررات الأخذ بالمدخل المنظومي في العملية التعليمية المتمثلة بالتعلم ذي المعنى وتنظيم المعلومات، والتعقيد، و ضعف منظومة المنهج العالية، و ضعف الاهتمام بجوانب التعلم، وسرعة وديناميةالأحداث، و المشاكل الخلقية والانحرافات و واقع العولمة و المشاكل البيئية(المنوفي, 2002).

ومن هنا تظهر أهمية التفكير النظمي والحاجة إليه في ظل عصر السرعة وما يحمل في جعبته من متغيرات كثيرة إذ تتمثل أهمية التفكير النظمي في أنه ينمي لدى الفرد الرؤية المستقبلية الشاملة لأي موضوع دون أن يفقد جزئياته أي يرى الجزئيات في إطار كلي مترابط، وتنمية القدرة على رؤية العلاقات بين الأشياء نفسها وذلك يؤدي إلى تحسين الرؤية المعمقة، وتنمية القدرة على التحليل والتركيب وصولا للإبداع، ويعد مكملا للتفكير الناقد لكون مجال التفكير الناقد يندرج تحت الإيدلوجية والعدالة والسلطة، أما مجال اهتمام التفكير المنظومي فيتعلق بالافتراضات والأنماط والعلاقات، ويمثل أداة قوية لاتخاذ القرارات من خلال الإحساس بالمشكلة وتحديد أبعادها واقتراح الحلول بصورة مرنة متطورة(الحيدري,2022).

وبين أبو شنب(2015) أن أهمية التفكير النظمي تبدو من خلال شمولية الرؤية التي يقدمها في شبكة العلاقات التي تعيشها المؤسسات المختلفة وعلاقتها مع البيئة المحيطة، ومقدرته على تنظيم أولوية العمل في إحداث التغيرات وينمي لدى الفرد الرؤية المستقبلية الشاملة لأي موضوع دون أن يفقد جزئياته أي يرى الجزيئات في إطار كلي مترابط واستخدام التفكير النظمي عند تناول أي مشكلة يساعد في رؤية الأسباب الجذرية للمشكلات كما يساعد في تقديم نظرة شاملة لها مماقد يسمح بصورة كبيرة إلى التوصل للحلول المثلى والإبداعية لهذه المشكلات.

ويلخص زكريا(6:2013) أهمية التفكير النظمي في أنه " يساعد على تقديم حلول ذكية للمشكلات القائمة بصورة أشمل، وينمي لدى الفرد الرؤية المستقبلية الشاملة لأي موضوع دون أن يفقد جزئياته بحيث يرى الجزئيات في إطار كلي مترابط، ويساعد في رؤية الأسباب الجذرية للمشكلات، كما يساعد في تقديم نظرة شاملة لها مايسمح بصورة كبيرة إلى التوصل لحلول ناجعة وتنمية القدرة على رؤية العلاقات بين الأشياء نفسها، مما يؤدي إلى تحسين الرؤية المتعمقة للأمور ويعد أحد الوسائل لفهم العالم المعقد الذي بدوره يساعد الفرد على النظر إلى العالم بما فيه من مؤسسات نظرة كلية".

يتيح التفكير النظمي القدرة على تكوين الرؤية بشكل واضح والتعامل مع المعطيات بشكل منهجي متكامل والسيطرة والتحكم والتغيير بشكل ممنهج بالإضافة إلى إيضاح الفارق بين العوامل الأكثر والأقل تأثيرا في مخرجات النظام وبالتالي دعم القدرة على وضع الأهداف الاستراتيجية و التخطيط الاستراتيجي والتخطيط التشغيلي و وضع المقاييس والمؤشرات بأفضل صورة ممكنة ويساهم في دعم التغير المؤسسي والنجاح في تحقيقه من خلال، تفهم ديناميكية النظام، وتوفر الإدارة الواعية لعوامل التأثير الرئيسة والفرعية فيه (الخوري وآخرون,2015).

وبين السليمي(2016) أهمية التفكير النظمي من خلال إدراك الصورة الكلية وربط المكونات المختلفة في منظومة متكاملة، وتنمية القدرة على رؤية العلاقات الرابطة المكونة للصورة الشاملة لأي موضوع دون أن يفقد جزئياته، وتنمية القدرة على تحليل الموضوعات العلمية والثقافية والاجتماعية إلى مكوناتها الفرعية لتيسير ربطها مع بعضها البعض سواء كانت علاقات تفاعلية أو استدلالية، وتركيب العناصر والمكونات مع بعضها للوصول إلى منظومة تعطي الفكرة العامة فضلا عن ربط عدة منظومات جزئية مع بعضها البعض لإعطاء فكرة أكثر اتساعا وشمولية و يقدم حلول جديدة للمشكلات بطريقة إبداعية.

تعتبر السريحي والحريبي(2021) أن التفكير النظمي مجالا خصبا للتطوير القيادي والنمو المهني لما يتميز به من استراتيجيات واسعة وشاملة إذ يمكن تطبيقه على كافة الأنظمة المفتوحة والمعقدة في منظومة القرن الحادي والعشرين حيث تتطلب قيادة تملك رؤية واضحة في فهم متطلبات القيادة في عصرهم. ويضيف كليب(2023) أن أهمية التفكير النظمي تتجلى من خلال كفاءته في حل المشكلات المعقدة بالنظر إلى الأسباب الجذرية للمشكلات وتقديم نظرة شاملة لها ما يوصل إلى الحلول المثلى والإبداعية ويشجع على المشاركة أثناء حلها، ويحث على تقدير وجهات نظر الآخرين ويمكن تناوله على أنه لغة الاتصال بين مختلف التعقيدات و العلاقات المتداخلة بين العناصر التي يعتمد كل منهما على الآخر ويعمل على الدمج بين اتخاذ القرار والإدارة ويوسع النظرة إلى العالم والقدرة على التعامل الإيجابي مع النظم البيئية والوعي بالفروض والحدود التي نستعملها في تعريف الأشياء.

ويعتبر المدخل النظمي هو أكثر المداخل صلاحية لدراسة وفهم عملية اتخاذ القرارات(درة,1984).

ترى الباحثة بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة أن أهمية التفكير النظمي وقيمته في هذا العصر تجعله ضرورة للنظام التربوي ومؤسساته ويظهر ذلك من خلال أنه:

أحد الوسائل لفهم العالم بما فيه من تعقيدات وتغيرات متسارعة, فيمنح القدرة على التعاطي المرن معها, ومدخل مهم من مداخل اتخاذ القرارات وأداة قوية لاتخاذها, ومساحة تسمح للمدير أو الفرد بتمكين الأفراد العاملين وإشراكهم في اتخاذ القرارات, حيث يمنح الفرد رؤية مستقبلية شاملة لأي موضوع أو نظام أو مؤسسة, كأنه منظار يرى الفرد من خلاله الواقع المستقبلي للنظام أو المؤسسة, ومن خلال التفكير النظمي يمكن رؤية العلاقات بين الأجزاء ما يؤدي إلى رؤية معمقة وفهم دقيق, ووسيلة لحل المشكلات من خلال الرؤية الجذرية لأسباب المشكلات إذ يقود إلى حلولٍ إبداعيةٍ مثلى ذكيةٍ, يمنح الفرد القدرة على تنظيم أولويات العمل لإحداث التغيرات المطلوبة ويمتلك المدير أو الفرد من خلاله القدرة على التحليل والتركيب إذ يوصل إلى الإبداع , ويدعم القدرة على وضع الأهداف الاستراتيجية والتخطيط الاستراتيجي والتخطيط التشغيلي ووضع المقايس والمؤشرات بأفضل صورة ممكنة, و القدرة على تميز العوامل المهمة والأكثر تأثير في مخرجات النظام ونواتجه.

4.1.2. مهارات التفكير النظمي:

مهارات التفكير المنظومي مهارات عليا من التفكير تعطي رؤية شاملة عن الموضوع دون أن يفقد جزئياته ويقوم على تحليل الموقف ثم إعادة تركيب مكوناته بمرونة وطرق متعددة التنظيم في ضوء الهدف المنشود(الخزيمي, 2016).

"حيث ذكر درابير(Draper,1993) سبع مهارات للتفكير المنظومي, حيث احتوت كل مهارة على ثلاث مستويات، وتختص كل مهارة بنوع من العمليات يختلف عن غيرها من المهارات تتميز بالكفاءة والمقدرة وزيادة الإدراك لكل مستوى من المستويات الثلاث وهي:

- مهارة التفكير البنائي Structural Thinking

- مهارة التفكير الديناميكي Dynamic Thinking
- مهارة التفكير الشامل Generic Thinking
- مهارة التفكير المتعلق بالعمليات Operational Thinking
- مهارة التفكير العلمي Scientific Thinking
- مهارة التفكير ذي الحلقات المغلقة Closed-Loop Thinking
- مهارة التفكير المتصلContinuum Thinking " (اللواتية وآخرون،39:2014).

إذ يشترط " ريتشموند " أن ترقيم وترتيب مهارات التفكير السبع أمر ذو أهمية حيث تبنى كل مهارة على المهارة السابقة(الشويقي والرميسي, 2020).

ولخص كليب(2023) مهارات التفكير النظمي بوصفه مهارة كلية يحتوي على مجموعة من المهارات المتكاملة, حيث اتفق كليب(2023) والخزيم وآخرون(2016) على أن مهارات التفكير النظمي هي:

مهارة قراءة الشكل المنظومي: ويقصد بها القدرة على تحليل أبعاد وطبيعة الشكل المنظومي المعروف.

مهارة تحليل الشكل وإدراك العلاقات: أي القدرة على رؤية العلاقات في الشكل وتحديد خصائص تلك العلاقات وتصنيفها.

مهارة تكملة العلاقات في الشكل وإيجاد التوافقات بينها والمغالطات والنواقص فيها.

مهارة رسم الشكل المنظومي: وتعد هذه المهارة محصلة المهارات السابقة، لأنها تتضمن الخطوات التي تؤدي إلى ترجمة قراءة الشكل وتحديد علاقاته وأجزاءه من أجل رسمه في صورته النهائية بجميع أجزائه وعناصره وتفرعاته.

وأضاف أحمد(326:2009) أن مهارات التفكير المنظومي تتمثل في:" القدرة على تحديد عمليات ومكونات النظام، ثم القدرة على تحديد العلاقات بين المكونات، والقدرة على تحديد العلاقات الديناميكية داخل النظام، والعمل على فهم الطبيعة الدائرية للنظام، والقدرة على تنظيم مكونات النظام ووضعهم داخل إطار من العلاقات، ثم القدرة على عمل التعميمات، وفهم البعد الخفي للنظام، والتفكير في بعد الوقت".

وحدد الزبيدي(154:2011) "أن مهارات التفكير المنظومي تظهر في تحليل المنظومة الرئيسة إلى منظومات فرعية، وردم الفجوات داخل المنظومة، وإدراك العلاقات داخل المنظومة، ثم إعادة تركيب المنظومات من مكوناتها (أي القدرة على القيام بتجميع الأجزاء المختلفة من المحتوى في بنية موحدة تجمع هذه الأجزاء)".

ترى الباحثة أن مهارات التفكير النظمي تقوم على الرؤية الشاملة لأجزاء النظام، ثم تحليل النظام لأجزائه الفرعية المكونة له، وإدراك العلاقات بين أجزائه وهي في حالة دينامية، ثم القدرة على إعادة تركيب أجزاء النظام في إطار الكل المتكامل والمتفاعل معا من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.

5.1.2. أبعاد التفكير النظمي:

التفكير النظمي في جوهره يبحث عن العلاقات المتداخلة غير المرئية والتي تعمل كسمفونية؛ حتى يبقى النظام في كامل كفاءته حيث يمارس على نفسه التحكم الذاتي وتطوير الأداء باستمرار طبقا، لمعايير موضوعية تحدد طبيعة العلاقات داخل النظام ذاته ومع النظم الخارجية الأخرى.

"ويرى سينج"Seneg" أن جوهر التفكير المنظومي كفرع معرفي في التغيرات التي تطرأ على العقل أثناء تغييره للواقع، حيث حدد بعدين رئيسين يقوم عليهما عمل التفكير المنظومي وهما:

رصد العلاقات المتبادلةInterrelation Ship: بدلا من التفكير الخطي الذي ينحصر في تتبع السلسة بين السبب و النتيجة، فيعمل على إدراك بانورامي رفيع المستوى يساعد الفرد أو المؤسسة على رؤية كل جديد وفريد وأصيل.

الرؤية الشاملة للديناميات: حيث يعمل التفكير المنظومي على الرؤية الشاملة الدينامية لعمليات التغير بدلا من اللقطات Snapshots الجزئية المنفصلة الساكنة Static " (اللواتية وآخرون, 29:2014).

وتظهر أبعاد التفكير النظمي كما بينت محمد وآخرون(2021) في:

"النظرة الشمولية للنظام: كان الاختزال نهج بحثي سائد منذ ظهور العلم، فهو يركز على أجزاء من حالة المشكلة بدلا من الكل، أي يكون معرفة الظاهرة وفهمها من خلال تحليل علاقات السبب والنتيجة الخطية بدراسة الأجزاء المكونة لها في عزلة عن بعضها مع الأخذ بالاعتبار بالقليل من التفاعلات بينها على العكس من ذلك تلك النظرة الشمولية فهي تصور الظاهرة في مجملها قبل تلك الموجودة في أجزائها، فالتفكير الشامل يهدف إلى تغير التفكير بطريقة لرؤية الكل ويساعد على التعرف على بنية الظواهر المعقدة رؤية الصورة الكبيرة للنظام وليس فقط أجزاءها المنفصلة.

إدراك العلاقات المتبادلة للنظام: كل نظام يتكون من عدة عناصر، وهذه العناصر تتفاعل مع بعضها البعض لإحداث سلوك النظام فيتعلق هذا البعد بإدراك العلاقات التي تربط عناصر النظام بعضها البعض فمن الضروري التعرف على العلاقة بين العناصر الفرعية للنظام والتفكير في العلاقات السببية بينها وحلقات التغذية الراجعة والنظر في التغيرات الديناميكية في النظام بأكمله.

إدراك الخصائص الأصلية للنظام: لكل نظام خصائص خاصة فيه تميزه عن باقي الأنظمة، فالتفكير النظمي ينظر إلى أن خصائص أجزائه لا يمكن أن تفهم إلا عن طريق فهم ديناميكية الكل فيمكن عندها أن نشتق من حيث المبدأ على الأقل خصائص وتفاعلات الأجزاء، فالأنظمة تعرض خصائص النظام ككل وليس خصائص أي جزء من أجزاء المكونات الفردية، لأنها تكون موجودة فقط على مستوى النظام الكلي ولن يحدد أي قدر من دراسة الأجزاء المكونة وجودها، لذا يجب أخذها في ظل السياق الكامل للنظام وليس في سياق الأجزاء المكونة له.

إدراك واجبات النظام: وذلك من خلال التعرف على ضرورات النظام التي تتعلق بتحقيق الهدف الخاص بالنظام والحفاظ على النمط والتكامل وكذلك التكييف والعمل وفقا لها، فلكل نظام هدف أو أهداف يسعى لتحقيقها أي أنه في أي نظام, يحتاج الفرد إلى تحديد أهداف أو أغراض النظام أو الأهداف التي يجب أن تكون له، يتم ترتيبها حسب الأولوية وذلك لأن الأهداف التي يمتلكها النظام ستؤثر على هيكله وعلاقاته المتبادلة, لكن عندما لا يكون هناك قدرة على تحديد الغرض والهدف من النظام فيميل عندها الأفراد إلى اتخاذ إجراءات في هذه الأنظمة دون فهم تأثير هذا على النظام الكلي وبذلك سيكون هناك مجازفة بانهياره".

وتتفق كل من دراسة مباركي والعنزي(2021) ودراسة كامل(2010) ودراسة أبوعودة(2006) في سياق تناول أبعاد التفكيرالنظمي أن أبعاده تتمثل في :

- التفكير في نماذج Thinking Models
- التفكير ذو العلاقات المتبادلة Interrelated Thinking
- التفكير الديناميكي Dynamic Thinking
- توجيه المنظومات Steering Systems

التفكير في نماذج: يعني القدرة على بناء وتركيب النماذج، وتطويرها والتحقق من صدقها, فإمكانية بناء النموذج وتحليله يعتمد بدرجة كبيرة على الأدوات المتاحة لوصفه، كما أن اختيار شكل ملائم من أشكال التمثيل: مثل مخطط الحلقة السببية ورسوم المخزون والتدفيق، والمعادلات، وهو أمر مهم في التفكير النظمي.

التفكير ذو العلاقات المتبادلة: وهو نوع من التفكير يهتم بالنتائج المباشرة وغير المباشرة وذلك بسبب توافر حلقات التغذية الراجعة، وسلاسل الأسباب والنتائج، وتطورها عبر الزمن، كما يتطلب أيضا وجود تمثيلات ملائمة, ويعتبر الشكل الحلقي غير المنتظم هو أبسط أداة للإشارة إلى المشكلات ذات العلاقة المتبادلة وأكثرها استخداما. فهو علميا يعني ضرورة معرفة النتائج من خلال التغذية الراجعة متعددة المصادر.

التفكير الديناميكي: يعني التنبؤ بالتطورات المستقبلية الممكنة للمنظومة بالإضافة إلى الرؤية الاسترجاعية للتطورات الماضية بها فلكل منظومة مسار معين عبر الزمن، والملامح النموذجية للمنظومة مثل التأخيرات الزمنية والتذبذبات لا يمكن ملاحظتها بدون أخذ البعد الزمني في الاعتبار.

توجيه المنظومات: ويقصد بها التوجه العلمي للمنظومة والتأمل فيها والاهتمام بمهمة توجيهها. وبين أوستميز 1997، أن المعلومات تسري في النظام سواء كان(مدرسة، أو مؤسسة ،أو مصنع.... الخ) كما ينقل الدم التغذية إلى جميع أجزاء الجسم فالقيادة ليست فردية أو يقوم بها البعض داخل المؤسسة ولكنها قيادة منظومية للفكر والمعلومات والمعرفة التربوية(المباركي والعنزي،2021).

وتتفق الباحثة مع كل من دراسة مباركي والعنزي (2021)ودراسة كامل(2010) ودراسة أبو عودة (2006) في سياق تناول أبعاد التفكير النظمي أن أبعاده تتمثل في :

- التفكير في نماذجThinking Models
- التفكير ذو العلاقات المتبادلةInterrelated Thinking
- التفكير الديناميكيDynamic Thinking
- توجيه المنظومات Steering Systems

6.1.2. قوانين التفكير النظمي (Laws of Systems Thinking):

"وضع سينج(Senge) قواعد وقوانين أساسية في نموذجه تمثل مجموعة من الاستعارات الرمزية التي بدورها تحول دون التفكير النظمي:

مشكلات اليوم تأتي من حلول الأمس.

كلما زاد الضغط على النظام تراجع للوراء .

السلوك ينمو بشكل أفضل قبل أن يتفاقم سوءا .

الطريق السهل دائما يؤدي إلى التراجع إلى الخلف.

العلاج يمكن أن يكون أسوأ من المرض .

الحل الأسرع هو الأسوأ.

السبب والنتيجة لاتترتبط ارتباط وثيق في الزمان والمكان.

التغيرات الصغيرة يمكن أن تسفر عن نتائج كبيرة .

لا تستطيع الحصول على الكعكة وأكلها في نفس الوقت .

تقسيم الفيل إلى نصفين لا ينتج فيلين .

لا مجال للتوبيخ والملامة"(دويك،43:2018).

7.1.2 . خصائص التفكير النظمي:

يسمح التفكير النظمي للفرد بفهم طبيعة النظم الاجتماعية بشكل سلس وشامل فيعمل على تحسينها ويساعد على تحليل الأحداث وتفسيرها وحسن التنبؤ بالنتائج المترتبة عليها حيث تتفاعل فيه الأسباب والنتائج في علاقة سببية منظمة من وجهة نظر السلوكين وغير منظمة من وجهة نظر الإنسانين ويعمل بنظام الصورة الكلية في التفكير وفهم المشكلة يتوقف على فهم العلاقة السببية الكلية للمشكلة. ولا يعمل هذا النظام إذا فصلنا الأجزاء عن بعضها، فالكل فيه أكبر من مجموع الأجزاء إذ يتم دراسة أي مشكلة تحدث في حالة تفاعلية للعوامل المؤثرة والمتأثرة فيها وبها(القعاقعة، 2022).

لا يعتبر التفكير النظمي الكل هو مجرد أجزاء في إطار تعامله مع المنظومات الحية بل يتم الاهتمام بالعلاقات أكثر, ويرتكز التفكير المنظومي على التفكير السياقي أي فهم علاقات النظام مع سياق محيطها الأكبر وإدراك علاقة النظام ببيئته والعلاقات بين أجزاء النظام نفسه إذ يعتمد نظام اتصال وتواصل متقن ضمن شبكة العلاقات هذه. ما يعطي حيزاً من الانفتاح يضمن استمرار تدفق المدخلات من بيئته وتقديم المخرجات إليها, ويعد العمل الجماعي من خصائص التفكير النظمي وذلك لاعتماده على تكامل عناصر النظام فهو توجه أصيل للتفكير النظمي في الإدارة, ويعتمد نظاما مميزا للتغذية الراجعة يمكِّن النظام من مراجعة أخطائه وإصلاحها حيث أنه من أهم خصائص المنظمة المتعلمة, وضوابطها(كليب, 2023).

ومن خصائص التفكير النظمي، المرونة والشمولية حيث يستخدمه الفرد في حل المشكلات التعليمية والحياتية، ويتضمن إدارة عملية التفكير والتفكير في التفكير كما يتضمن مهارتي تحليل

المنظومات وإعادة تركيبها بمرونة واشتقاق المنظومات والحكم على صحتها، ويقاوم تبسيط الحلول والمشكلات وينظر إلى الموقف ككل في سياقه الواسع ويراعي خصائص النظام كله والتي تنشأ من العلاقات و الروابط بين الأجزاء المكونة للنظام(إبراهيم, 2019) .

8.1.2.العمليات المعرفية اللازمة لممارسة التفكير النظمي:

ليتم ممارسة التفير النمي ,لابد م عدد من العمليات المعرفية الازمة لذلك, والتي تتمثل بممارسة التفكير بشكل كلي, ومعرفة الأنماط والعلاقات المتبادلة في النظام, و التعرف على خصائص وسمات الأنظمة الجوهرية وأنماط الأنظمة المحددة والعمل وفقا لها, والتعرف على ضرورات النظام الخاصة بتحقيق الهدف والمحافظة على النمط والتكامل والتكييف والعمل وفقا لها(محمد وآخرون, 2021).

ويحدد الكبيسي(2010) الأسس التي يقوم عليها المدخل المنظومي أحد مرادفات التفكير النظمي : بضرورة وجود تفاعل وديناميةبين جميع عناصر النظام بصورة عامة، والكيفية والأسلوب التي يتم بهما التفاعل بين مكونات النظام، والتغذية الراجعة المرتدة بعودة النتائج إليه مرة ثانية لاستمرار الارتقاء، وتحديد المدخلات بدقة و أساليب المعالجة، وخصائص ومميزات النتائج المتوقعة.

9.2.1 . مميزات المفكر النظمي:

من العادات التي يجب أن يتصف بها المفكر النظمي كما يراها ليون (Leon,2008)

أن يكون باحثا عن تشابك و تداخل المتغيرات, و يمتلك المرونة التي تمكنه من تغير وجهة نظره لتحقيق مزيدا من الفهم والإدراك, و يسعى في فهم الصورة الكاملة الكلية, فيعمل على تحدد العلاقات السببية, مختبرا افتراضاته بشكل مستمر, ويعي ويدرك المسارات القصيرة والممتدة للأحداث محدداً أين تؤثر

الأحداث ومتى, و يركز على البناء الشامل وليس العيوب, مراقبا نتائج الأحداث ويربطها بالحاجات, و يعمد إلى فهم أنماط النظم وتركيباتها والنماذج العقلية السائدة فيها لفهم الأحداث(رضوان وآخرون,2014).

10.1.2. أنماط التفكير النظمي :

ينضوي التفكير المنظومي على نمطين أو عمليتين من التفكير، كلاهما يكمل الآخر بالضرورة وهما التفكير التحليلي والتفكير التركيبي(زكريا,2013).

نمط التفكير التحليلي Analytical Thinking

عند التصدي لمعالجة مشكلة أو ظاهرة معينة فعادة ما تبدأ بالخطوة الأولى بتحليل تلك المشكلة ورغم أهمية التحليل Analysis في فهم العناصر المكونة للمشكلة وأجزائها، إلا أنه لا يتجاوز الدور الذي يقوم به ليقدم لنا برهانا على كيفية عمل هذه الأجزاء وتفاعلها معا بصورة أو بأخرى، فعندما نحلل الموقف إلى عناصر صغيرة فأصغر لا يسعنا أن نلاحظ أي تفاعل حاصل فيما بينهما، إن تحليل الظاهرة إلى عناصرها لا يقدم علاجا نافعا عند هذا الحد، ولكنه خطوة أو مرحلة لابد من إجرائها بكل حال، تمهيدا لاتخاذ القرار المناسب حيال تلك الظاهرة .

نمط التفكير التركيبي Synthetical Thinking

إذا كان التحليل هو أداة فعالة لفهم أجزاء المشكلة التي تتصدى لمعالجتها في سياق ما، فإن التركيب Synthesis يعد أداة تفكير فعالة ولكن في سياق آخر، حيث يساعد التركيب بدوره على فهم كيفية تفاعل أجزاء الموقف مع بعضها البعض والتركيب أكثر من مجرد تجميع الأشياء معا مرة أخرى بعد تجزئتها كما تقدم بل هو فهم متعمق لكيفية عمل هذه الأشياء أو العناصر معا وبينما يساعدنا التحليل

على فهم أجزاء المشكلة أو عناصرها، فإن التركيب يساعد على استيعاب أداء جميع تلك العناصر فيما بينها بحيث لو وقع خلل ما. يمكن أن تدرك مكانه ووجه الأثر المترتب عليه، لأنه بالطبع يؤثر في بقية العناصر المكونة للظاهرة محل الدراسة، الأصل في أساليب التفكير التقليدية أن تكون تحليلية، بينما يجمع التفكير المنظومي بين نمطي التفكير التحليلي والتركيبي ومن الخطأ الاعتقاد بأن التركيب لا يحدث في التفكير التقليدي إذ أنه يحدث ولكن بطريقة عشوائية غير واعية، بحيث لا يقع التركيب استنادا إلى هدف معين من جرائه إذ يشتمل التفكير التقليدي على شيء من التركيب غير مقصود، بنما يشتمل التفكير المنظومي على نمطي التفكير تحليلا وتركيبا بطريقة منظمة مقصودة لذاتها(زكريا, 2013).

إن عملية التحليل والتركيب الثنائية التي تبدو ظاهريا عكسية, هي في الواقع عمليتان متلازمتان, كما نجد في خلايا جسم الإنسان فكل جزء من جسم الإنسان يقوم بعمليتين متلازمتين تؤدي دورا كجزء, ودور آخر جزئي من جزء أكبر وهكذا, فخلايا النظام الأصغر تخدم النظام الصغير, والنظام الصغير يخدم النظام الأكبر, وهذا لايتسنى إلا بعد أن يتم العمل بفلسفة النظام كوحدة, ومن خلال فلسفة واحدة لجزئيات النظام, حتى يتم تكاملها في نظام شامل(حجو, 2004) .

وترى الباحثة أن قيمة التفكير النظمي وأهميته في الميدان التربوي تجعله ضرورة يجب على المديرين تبني هذا النمط في ظل التقدم العلمي السريع فيمنحهم التفكير النظمي القدرة على فهم نماذج الأنظمة كوحدة واحدة كلية بدلا من تفصيلها وتجزئتها, وينمي القدرات الإبداعية لديهم من خلال وضع حلول جديدة لمشكلات مطروحة, و يعمل على نقل الفرد من التفكير المجرد إلى التفكير الشامل, ويجعل العناصر المتباعدة متشابكة ومشتركة في جوانب متعددة؛ إذ يقع التفكير النظمي ضمن المهارات المعرفيّة العليا التي تختلف عن مستويات التفكير الدنيا, وهو تفكير مفتوح يخرج من واقع إدراكي, ووعي شامل بأبعاد المشكلة التي يواجهها المدير في عمله.

ولعل أهم الفوائد التي يجنيها النظام التربوي النظمي, بأنه يجنب النظام الحلول المؤقته والمجزأة للمشكلات,ويمنحه القدرة على حل المشكلات وصنع القرارات واتخاذها ومتابعتها, والتعرف على العديد من الاحتمالات, واختيار المناسب ويعطي فهم أفضل لشبكة العلاقات بين وحدات النظام وأفراده , وإدراك تفاعل وفاعلية العناصر المكونة للنظام.

2.2 الدّراسات السّابقة

تشكل الدراسات السابقة منهلاً معرفياً خصباً للدارسين والمهتمين والباحثين، ألا وهي إرثاً تراكمياً مهماً، إذ تساعد في تكوين خلفية علمية حول موضوع الدراسة. حيث ركزت الباحثة جهودها نحو تحديد كيفية الاستفادة من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التفكير النظمي والذي هو موضوع الدراسة بما يفيد أغراض الدراسة، فقد اطلعت الباحثة على العديد من الأبحاث والمقالات والدراسات ذات العلاقة الوثيقة بموضوع الدراسة أو المرتبطة ارتباطا جزئيا بها، سواءً طبقت في بلاد عربية أو أجنبية، واختارت الباحثة ثلاث عشرة دراسة عربية وأجنبية والتي لها علاقة بمتغيرات وظروف الدراسة الحالية.

رتبت الباحثة هذه الدراسات ترتيباً تنازلياً وفق التدرج التاريخي لإجرائها، من الأحدث إلى الأقدم، وسيتم استعراضها مع التركيز على ما تضمنته هذه الدراسات، من حيث: أهداف الدراسة، منهجية الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة، الأدوات المستخدمة، ماتوصلت إليه الدراسات من نتائج.

ثم قامت الباحثة بالتعقيب على الدراسات السابقة، وتلخيص الباحثة لهذه الدراسات مبينة على النحو التالي:

1.2.2. الدّراسات العربيّة:

دراسة كليب (2023) هدفت التعرف إلى درجة ممارسة رؤساء الاقسام العلمية بكلية التربية طور الباحة –جامعة لحج – للتفكير النظمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وقد استعان الباحث بالمنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (82) عضوا من هيئة التدريس في كلية التربية طور الباحة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ،طبقت عليهم استبانة مكونة من (39) فقرة موزعة على ثلاثة محاور هي:

التفكير النظمي الموجه نحو الذات ، التفكير النظمي الموجه نحو الآخرين،التفكير النظمي الموجه نحو العمل .

وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة، أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام العلمية بكلية التربية طور الباحة للتفكير النظمي(ككل)متوسطة تميل إلى أن تكون ضعيفة، كما تبين أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى($\alpha<0.05$) تعزى لمؤهل المتغير العلمي، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى($\alpha<0.05$) في تقديرات أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور. وظهر أيضا وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha< 0.05$) تعزى لمتغير الخبرة ولصالح أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة المتقدمة(أكثر من 20 سنة), وتوصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات أبرزها: التدريب المستمر وبشكل دوري لرؤساء الأقسام العلمية وجميع العاملين على تقنيات التكنولوجيا، التوعية بأساليب ممارسة التفكير النظمي في العمل الجامعي، إجراء دراسات حول التحديات الحالية والمستقبلية التي تعرقل سير التفكير النظمي.

وهدفت دراسة السريحي والحربي(2021)إلى التعرف إلى درجة ممارسة التفكير المنظومي لدى قادة مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، طبقت الدراسة على جميع مجتمع الدراسة وجميع قادة مدارس البنين والبنات الحكومية والذي بلغ عددهم (131) عدد القادة الذكور(63) والإناث(68). طبقت عليهم استبانة مقتبسة من مقياس التفكير المنظومي Moor) and Dolansky), وتوصلت الدراسة إلى نتائج عديدة حيث جاءت درجة ممارسة التفكير المنظومي لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية مرتفعة بشكل عام، وأشارت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة($\alpha=0.05$) تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي. وتوصلت الدراسة إلى عدة

نتائج أبرزها: إجراء المزيد من الدراسات حول درجة ممارسة التفكير المنظومي لدى قادة مدارس المراحل والمدن الأخرى.

وهدفت دراسة الحمايدة(2019) التعرف إلى درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للتفكير النظمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعا لاختلاف نوع الجامعة، ونوع الكلية، والرتبة الأكاديمية، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، حيث تكونت عينة الدراسة من(314) عضو هيئة تدريس، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية طبقت عليهم الاستبانة التي تحقق لها دلالات صدق وثبات مقبولين، توصلت الدراسة إلى نتائج عدة، حيث جاءت درجة ممارسة القيادات الاكاديمية في الجامعات الأردنية للتفكير النظمي متوسطة, كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$)في تقديرات أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية ، لصالح رتبة أستاذ ، في حين لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيري نوع الجامعة ونوع الكلية، وتوصلت الدراسة إلى عدة من التوصيات أبرزها: ضرورة عقد دورات تدريبية هادفة إلى توعية القيادات الأكاديمية بأساليب ممارسة التفكير النظمي في العمل الجامعي.

أما دراسة الآغا(2019) فقد هدفت إلى التعرف على إطار مقترح لتطبيق التفكير النظمي في إدارة المدارس الثانوية الخاصة في قطاع غزة من وجهة نظرهم والكشف إن كان هناك فروق بين متوسط التقديرات تعزى للمتغيرات التالية: (الجنس– المؤهل العلمي– نوع الوظيفة– سنوات الخبرة). اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من جميع العاملين والإداريين والبالغ عددهم(81)، طبقت عليهم استبانة مكونة من(53) فقرة تم تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها(20) من مجتمع الدراسة تم التأكد من صدقها وثباتها. وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة منها, افتقار المدارس الثانوية في قطاع غزة إلى التفكير النظمي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى تطبيق التفكير النظمي في المدارس

تعزى لمتغير: الجنس, والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي, وسنوات الخبرة، ثم توصل الباحث إلى صياغة تصور مقترح لتطبيق التفكير النظمي في إدارة المدارس الثانوية الخاصة في فلسطين, وتوصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات أبرزها: ضرورة إجراء دراسة معمقة في التحديات التي تعرقل سير التفكير النظمي في المدارس، وتنمية الوعي نحو العلاقات المنظومية من خلال وسائل الإعلام المتقدمة.

وسعت دراسة الآغا (2017) إلى التعرف إلى إدارة الأنظمة التربوية في ضوء التفكير النظمي، اعتمدت الدراسة منهج البحث المكتبي لملائمته لطبيعة الدراسة وأهدافها ودراسة منطق العلاقات داخل الأنظمة التربوية ونسق العلاقات التي تحكمها، وعلاقة تلك الأنظمة مع الأنظمة الخارجية التي تقع في المجتمع والمجتمعات الأخرى. وخلصت الدراسة إلى أن التفكير النظمي في إدارة الانظمة التربوية هو مدخل كلي لحل المشكلات ويتيح منهجا للتحليل البنيوي في إطار العلاقات والقرارات وينمي لدى الأفراد والجماعات الرؤية المستقبلية الشاملة لأي موضوع دون أن يفتقد جزئياته ويرى الجزئيات في إطار كلي مترابط بشكل حلقي لا خطي، وبناء على ذلك أوصت الدراسة بضرورة إجراء الباحثين دراسات معمقة حول التحديات الحالية والمستقبلية التي تواجه سير التفكير النظمي في إدارة النظم التربوية و التعليمية في ضوء مفهوم(Six Sigma) مع تدريب جميع الأفراد على تقنيات التكنولوجيا المتقدمة بشكل مستمر لزيادة الوعي نحو العلاقات المنظومية وإشراك وسائل الإعلام والفضائيات في ذلك .

وسعت دراسة عبد النور وجابر(2016): التي تناولت مفهوم التفكير المنظومي لدى مديري المدارس الإعدادية المتميزين ونظرائهم العاديين في محافظة بابل ومحافظات العراق الأخرى حيث تكونت عينة الدراسة من(70) مديراً ومديرة, واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المقارن, وأعد الباحثان مقياس للتفكير المنظومي المعد من قبل(Dolansk and Moore, 2013) وبناء مقياس العمل الإداري المتميز لدى مدراء المدارس المتميزين والعاديين, وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج أنه يوجد لدى مدراء المدارس

الإعدادية مستوى عال من التفكير المنظومي و لدى المدراء المتميزين والعاديين مستوى أعلى من المديرات المتميزات والعاديات, و أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لتفاعل الجنس ونوع الإدارة في التفكير المنظومي لصالح مدراء المدارس الإعدادية المتميزين والعاديين, والوسط الحسابي للمدراء المتميزين أعلى من الوسط الحسابي للمديرات المتميزات, والوسط الحسابي للمدراء العاديين أعلى من الوسط الحسابي للمديرات العاديات ,وأوصت الدراسة بأهمية تدريب مدراء المدارس الإعدادية على تطوير مهارات التفكير المنظومي واستخدامها عملهم الإداري لتطوير و زيادة كفاءة عملهم .

وهدفت دراسة رضوان وآخرون(2014) إلى التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس في مديرية لواء بني عبيد للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من(330) معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية طبقت عليهم استبانة مكونة من(36) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: التفكير نحو الذات، التفكير نحو الآخرين، التفكير نحو العمل، توصلت الدراسة إلى نتائج عدة: حيث جاءت درجة ممارسة التفكير النظمي في مديرية لواء بني عبيد متوسطة، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية عند(α=0.05) تعزى لمتغير الجنس في تقديرات العاملين لدرجة ممارسة المديرين للتفكير النظمي، وجاءت الفروق لصالح المعلمين، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي، و وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة وجاءت الفروق لصالح أصحاب الخبرات(أكثر من12 سنة)، توصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات أبرزها متابعة مديري المدارس وحثهم على الابتعاد عن ممارسة النمط الإداري التسلطي والاستعاضة قدر المستطاع بالنمط الديموقراطي التشاركي، وتحديد آليات الرقابة والإشراف للتعرف على مدى تحقيق مديري المدارس للأهداف التربوية وتحويلها لممارسات لدى الطلبة.

فيما سعت دراسة علي(2012): إلى التعرف إلى درجة تبني مفاهيم التفكير النظمي في الجامعات الرسمية السعودية من وجهة نظر العمداء ورؤساء الأقسام في تلك الجامعات، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، تألف مجتمع الدراسة من خمس جامعات من الجامعات الحكومية السعودية. أي ما مجموعه(56)عميد كلية، و(353) رئيس قسم، فكان اجمالي العمداء ورؤساء الأقسام(409) وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، طبقت عليهم استبانة، أجاب عليها(187) فردا من أفراد العينة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة، حيث أن كلا من العمداء ورؤساء الأقسام في الجامعات رأوا أن درجة تبني تلك المفاهيم متوسطة في الدرجة الكلية في المجالات الثلاث التي شملت الأنشطة الداخلية في الجامعة، وفي العلاقة مع سوق العمل، وفي علاقات الجامعة مع الأطراف الأخرى مثل: المجتمع المحلي، ومؤسساته، والمؤسسات الحكومية، وتوصلت الدراسة إلى عدة من التوصيات أبرزها: ضرورة الاهتمام بمبادئ التفكير النظمي في المجال التربوي، واستقصاء امكانيات الاستفادة نظريا وعمليا خاصة أمام وجود فجوات بين مخرجات التعليم العالي وحاجات السوق.

وهدفت دراسة عبابنة(2010): لمعرفة درجة ممارسة العاملين في المدارس العامة في ليبيا للتفكير النظمي من وجهة نظرهم, اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي, حيث تكونت عينة الدراسة من (234) معلما وإداريا في المدارس الحكومية في مدينة مصراته, و اعتمدت الدراسة أداة الاستبانة للحصول على البيانات, ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة, أن درجة ممارسة العاملين في المدارس الحكومية في ليبيا للتفكير النظمي متوسطة, ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين والإناث والمدارس الأساسية, ومؤهل الليسانس, وتم توجيه بعض التوصيات التي تزيد من نشر ثقافة التفكير النظمي بين العاملين في المدارس الليبية .

2.2.2 الدراسات الأجنبية

تعرض الباحثة فيما يلي عدداً من الدراسات الأجنبية ذات الصلة بموضوع التفكير النظمي:

دراسة(Randle and Stroink ,2018) هدفت الدراسة إلى الكشف عن تأثير تطبيق التفكير المنظومي على القدرات الإبداعية وعلاقته بذلك, استخدمت الدراسة مقياس التفكير المنظومي لـ (Randle and Stroink ,2012) حيث تم تطويره لهذه الدراسة, تكون مجتمع الدراسة من طلاب جامعة ليكهيد في كندا, وكانت العينة(40) من الإناث, و(26) من الذكور من فئات ثقافية وعرقية مختلفة من طلاب علم النفس التمهيدي, وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها, أن العلاقة طردية أي كلما ارتفعت نتائج قياس التفكير المنظومي لدى الشخص ارتفعت القدرة على الإبداع لديه, وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أهمها تعميم البحث على عينة أكبر من أجل زيادة تعميم أنظمة التفكير.

دراسة(Kimberly,2007) هدفت الدراسة إلى التعرف على دور التفكير النظمي في التطوير التربوي, أجريت هذه الدراسة في ولاية أوريغون الأمريكية, اعتمدت الدراسة أسلوب دراسة الحالة تكونت عينة الدراسة من خمسة مدراء, استخدمت معهم المقابلات المعمقة, توصلت الدراسة نتائج عدة أهمها أن أكثر ممارسات التفكير النظمي التي تساهم في التطوير المدرسي هي شعور كل عامل أنه قائد في موقعه, وإدراك الإداريون أهمية الإطار الفكري والقيمي للعاملين في إحداث التغير المطلوب, وأن يشارك العاملون في برامج التأهيل والتدريب .

دراسة(Milliner,2006) هدفت هذه الدراسة إلى تقصي ممارسات التفكير في عمليات البحث والاستقصاء التي تستثمرها المؤسسات الإسترالية للوصول إلى تحقيق أهدافها في مسائل اتخاذ القرار الاستراتيجي في ظل ظروف غير معتادة معتبرة أن التفكير النظمي يتصل بقوة بعمليات اتخاذ القرار,

اعتمدت الدراسة المنهج النوعي باستخدام دراسة الحالة, ومن أهم النتائج التي قدمتها الدراسة, نظرية للتفكير النظمي من جوانب نظرية وعملية عديدة, وذلك بالرجوع للبيانات والمعلومات المتوفرة في الأرشيف مثل المعلومات والوثائق, وأهم ما استخلصت هذه الدراسة أن إدراك البيئة المحيطة بالصورة الأوسع والأشمل, واعتماد ثقافة البحث عن الفرص الجديدة يمكن أن يكون لهما الأثر الأكبر في اتخاذ القرار الاستراتيجي, وفي ثنايا ذلك كله كان منحنى التفكير النظمي ذو دور محوري ومركزي .

دراسة(Sade-Pirkko,2005) سعت هذه الدراسة لمعرفة كيفية تلبية احتياجات التطوير في التعليم, حيث تبنت الدراسة مجموعة من المحاور الخاصة بالمؤسسات التعليمية الأوروبية من منظور أهمية التفكير النظمي, حيث توصلت الدراسة إلى أن هذا المنحى في التفكير يرقى بعديد من جوانب العمل التعليمي, والتوصل إلى نماذج ذهنية أرقى في المؤسسات, والوصول إلى رؤية مشتركة وتعليم جماعي مشترك, وقيام التفكير النظمي بربط جميع العناصر المؤثرة في العملية التعليمية التعلمية .

3.2.2. التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية يتضح للباحثة أن هناك تنوع في طرح المواضيع والأهداف والنتائج التي تم التوصل إليها بتنوع الجوانب والمجالات التي هدفت لها كل دراسة. و من خلال الدراسات السابقة سواء التي كانت بالعربية أو الأجنبية، قد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في زيادة وعيها بمتغيرات الدراسة، وفي صياغة الأدب النظري للدراسة، وسوف تستفيد منها لاحقاً في تطوير أداة الدراسة وأساليب التحليل الإحصائي، وسوف تلجأ الباحثة لمقارنة النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة في تقديم أهم التوصيات والمقترحات ومقارنتها بنتائج هذه الدراسة ودعمها.

ويلاحظ أن بعض الدراسات أكدت ووضحت تأثير و علاقة التفكير النظمي بالقدرات الإبداعية كما في دراسة(Randle and Stroink ,2018), وأخرى تناولت دور التفكير النظمي في التطوير التربوي كما في دراسة دراسة(Kimberly,2007) وتلبية احتياجات التطوير في التعليم من منظور وأهمية التفكير النظمي وهذا ما جاء في دراسة(Sade–Pirkko,2005), وتناولت دراسات أخرى درجة ممارسة التفكير النظمي كما جاء في دراسة دراسة كليب(2023) حيث هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة رؤساء الأقسام العلمية بكلية التربية طور الباحة–جامعة لحج– للتفكير النظمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ودراسة, وهدفت دراسة السريحي والحربي(2021) إلى التعرف إلى درجة ممارسة التفكير المنظومي لدى قادة مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وهدفت دراسة الحمايدة(2019) إلى التعرف على درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للتفكير النظمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس, وهدفت دراسة رضوان وآخرون(2014) إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس في مديرية لواء بني عبيد للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين, بينما قدمت دراسة الآغا(2019) إطار مقترح لتطبيق التفكير النظمي في إدارة المدارس الثانوية الخاصة في قطاع غزة من وجهة نظرهم وسعت دراسة الآغا(2017) إلى التعرف إلى إدارة الأنظمة التربوية في ضوء التفكير النظمي, بينما تناولت دراسة عبد النور وجابر(2016) التي تناولت مفهوم التفكير المنظومي لدى مديري المدارس الإعدادية المتميزين ونظرائهم العاديين في محافظة بابل ومحافظات العراق الأخرى, و سعت دراسة علي(2012) إلى التعرف إلى درجة تبني مفاهيم التفكير النظمي في الجامعات الرسمية السعودية من وجهة نظر العمداء ورؤساء الأقسام في تلك الجامعات, و دراسة عبابنة(2010) جاءت لمعرفة درجة ممارسة العاملين في المدارس العامة في ليبيا للتفكير النظمي من وجهة نظرهم.

إذ تتفق الدراسة الحالية في بحثها درجة ممارسة التفكير النظمي لدى مدراء المدارس في مديرية جنوب الخليل مع دراسة كليب(2023) ودراسة السريحي والحريبي(2021) ودراسة الآغا(2019) ودراسة رضوان وآخرون(2014).

وتتفق الدراسة الحالية بأنها استخدمت المنهج الوصفي التحليلي لتحليل البيانات كما في دراسة كليب(2023) ودراسة السريحي والحريبي(2021) ودراسة الآغا(2019) ودراسة عبد النور وجابر(2016), ودراسة رضوان وآخرون(2014) ودراسة علي(2012) ودراسة عبابنة(2010). بينما اعتمدت دراسة الآغا (2017) البحث المكتبي لملاءمته أغراض البحث, واعتمدت دراسة Randle and) Stroink ,2018) مقياس التفكير المنظومي لـ (Randle and Stroink,2012) أعد لهذا الغرض, ووظفت دراسة(Milliner,2006) المنهج النوعي .

واستخدمت الدراسة الحالية الاستبانة والمقابلة كأدوات لجمع البيانات وتتفق في ذلك مع دراسة كليب (2023) ودراسة السريحي والحريبي(2021) ودراسة الآغا(2019) ودراسة الحمايدة(2019) ودراسة رضوان وآخرون(2014) ودراسة علي(2012) ودراسة عبابنة(2010) في اعتمادها الاستبانة وما يميز هذه الدراسة اعتمادها المقابلة وتتفق في ذلك مع دراسة(Kimberly,2007)التي اعتمدت مقابلات معمقة مع خمسة مدراء وتختلف مع دراسة(Milliner,2006) التي اعتمدت دراسة الحالة.

تعتقد الباحثة أن هذه الدراسة تميزت بتناولها درجة ممارسة التفكير النظمي لدى مديري المدارس الحكوميّة في مديرية جنوب الخليل وهي من الدراسات القليلة _في حدود علم الباحثة _ تناولت هذا العنوان في مديرية جنوب الخليل , واعتمدت هذه الدراسة على أداتي الاستبانة والمقابلة , وجاءت من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في مديرية جنوب الخليل .

الفصل الثالث

(الطريقة والإجراءات)

1.3 المقدمة .

2.3 منهج الدراسة .

3.3 مجتمع الدراسة .

4.3 عينة الدراسة .

5.3 أداة الدراسة (الصدق والثبات) .

6.3 تطبيق الدراسة .

7.3 متغيرات الدراسة .

8.3 المعالجة الإحصائية .

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً للطريقة والإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، وإعداد أداتي الدراسة(الاستبانة , والمقابلة)، والتأكد من صدقهما وثباتهما، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

1.3 منهج الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي. الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل من الباحثة فيها, والذي تحاول الباحثة من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقة بين المكونات والآراء التي تطرح حولها، والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها، وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسات الدقيقة بالفحص والتحليل.

ولجأت الباحثة إلى استخدام مصدرين أساسيين للمعلومات:

المصادر الثانوية: تتمثل في الكتب والمراجع العربية والأجنبية, والمقالات, و الأبحاث التي تناولت موضوع الدراسة بهدف معالجة الإطار النظري وأداة الدراسة وعينتها .

المصادر الأولية: من خلال أداتي الرسالة الاستبانة والمقابلة, والتي صممت خصيصا لهذا الغرض, وذلك لمعالجة الجوانب الإحصائية, والتحليلية لموضوع الدراسة.

2.3مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمشرفين التربويين في المدارس الحكومية في جنوب الخليل، والبالغ عددهم(3099) معلما/ة و(50) مشرفا/ة، وذلك حسب احصائية وزارة التربية والتعليم للعام الأكاديمي2023م/2024م.

3.3عينة الدراسة

اختارت الباحثة عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من بين المعلمين في المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل حيث اشتملت عينة الدراسة على(224) معلما/ة، أي بنسبة(7.2%) من مجتمع الدراسة، والجداول(1.3), يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة .

عينة أداة المقابلة: تم استخدام العينة القصدية, حيث تكونت عينة الدراسة من(9) مشرفين تربويين اللذين أجريت معهم المقابلة .

4.3 وصف متغيرات أفراد العينة:

يبين الجدول(1.3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس أن نسبة 39.7% للذكو، ونسبة 60.3% للإناث. ويبين متغير المؤهل العلمي أن نسبة 82.1% بكالوريوس فأقل، ونسبة 17.9 % ماجستير فأعلى, ويبين متغير التخصص أن نسبة 70.5% علوم إنسانية، ونسبة 29.5% علوم طبيعية. ويبين متغير عدد سنوات الخبرة أن نسبة 17.9 % 5 سنوات فأقل، ونسبة 22.3 % من 6-10 سنوات،

ونسبة 59.8 % لـ 11 سنة فأكثر. ويبين متغير المرحلة التعليمية أن نسبة 63.4 % أساسية، ونسبة 36.6% ثانوية.

جدول. (1.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	89	39.7
	أنثى	135	60.3
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	184	82.1
	ماجستير فأعلى	40	17.9
التخصص	علوم إنسانية	158	70.5
	علوم طبيعية	66	29.5
عدد سنوات الخبرة	5 سنوات فأقل	40	17.9
	من 6–10سنوات	50	22.3
	11سنة فاكثر	134	59.8
المرحلة التعليمية	أساسية	142	63.4
	ثانوية	82	36.6

5.3 أدوات الدراسة

استخدمت الباحثة أداتين لجمع البيانات المتعلقة بالدراسة, هما:

أولاً: الاستبانة:

بعد إطلاع الباحثة على الأدب النظري للدراسات السابقة, قامت الباحثة بتطوير أداتي الدراسة, ومن هذه الدراسات دراسة كليب(2023) ودراسة السريحي والحربي(2021) ودراسة الآغا(2019) ودراسة الحمايدة (2019) ودراسة الآغا(2017) ودراسة رضوان وآخرون(2014). حيث قامت الباحثة بتطوير أداة الدراسة الحالية .

تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من قسميين رئيسين القسم الأول تكون من بيانات أولية حول عينة الدراسة(الجنس, المؤهل العلمي, التخصص, عدد سنوات الخبرة, المرحلة التعليمية), أما القسم الثاني تكون من ثلاثة مجالات اشتملت على فقرات الدراسة وعددها(37) فقرة حول درجة ممارسة مديري المدارس في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين, وقد صممت الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي ويبين الملحق رقم(3) الاستبانة في صورتها النهائية .

1.5.3 . صدق أداة الدراسة(الاستبانة):

بعد أن قامت الباحثة بتصميم أداة الدراسة الاستبانة بصورتها الأولية، قامت بالتأكد من صدق مقياس التفكير النظمي لقياس درجة ممارسة مديري المدارس في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين بطريقتين:

أولاً: الصدق الظاهري(Face Validity)

للتحقق من صدق الأداة قامت الباحثة بعرضها على المشرف و مجموعة من المحكمين الخبراء وذوي الاختصاص كما تظهر أسماؤهم في الملحق رقم(2) حيث بلغ عددهم(18) محكما، طلب منهم إبداء الرأي في أسئلة وفقرات الاستبانة من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغوياً، ومدى شمول الفقرات للجانب المدروس، وإضافة أي معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة، ووفق هذه الملاحظات تم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي:

من ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون(Pearson Correlation)

لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة ويدل على أن هناك اتساق داخلي بين الفقرات. و الجدول(2.3) يبين:

جدول(2.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون(Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات درجة ممارسة مدراء المدارس في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.622**	0.000	14	0.531**	0.000	27	0.634**	0.000
2	0.494**	0.000	15	0.685**	0.000	28	0.615**	0.000
3	0.632**	0.000	16	0.542**	0.000	29	0.605**	0.000
4	0.639**	0.000	17	0.661**	0.000	30	0.691**	0.000
5	0.651**	0.000	18	0.625**	0.000	31	0.530**	0.000
6	0.673**	0.000	19	0.687**	0.000	32	0.694**	0.000
7	0.715**	0.000	20	0.684**	0.000	33	0.598**	0.000
8	0.656**	0.000	21	0.699**	0.000	34	0.730**	0.000
9	0.720**	0.000	22	0.669**	0.000	35	0.746**	0.000
10	0.716**	0.000	23	0.626**	0.000	36	0.715**	0.000
11	0.605**	0.000	24	0.704**	0.000	37	0.736**	0.000
12	0.695**	0.000	25	0.669**	0.000			
13	0.565**	0.000	26	0.692**	0.000			

** داله احصائية عند 0,001
* داله احصائية عند 0,050

2.5.3. ثبات الأداة:

قامت الباحثة من التحقق من ثبات الأداة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لأسئلة الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وكانت الدرجة الكلية لدرجة ممارسة مدراء المدارس في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين(0.963)، وهذه النتيجة تشير الى تمتع هذه الاداة بثبات يفي بأغراض الدراسة. والجدول التالي**(3.3)** يبين معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية.

جدول (3.3): نتائج معامل الثبات للمجالات

المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات
الموجه نحو الذات	**12**	**0.919**
الموجه نحو الآخرين	**13**	**0.917**
الموجه نحو العمل	**12**	**0.916**
الدرجة الكلية لواقع	**37**	**0.963**

ثانيا: أداة الدراسة الثانية(المقابلة):

من أجل تحقيق أغراض الدراسة والإجابة على السؤال الثالث من أسئلة الدراسة"**ما درجة ممارسة مديري المدارس في مديرية جنوب الخليل للتفكير من وجهة نظر المشرفين التربويين؟**

قامت الباحثة بإعداد أسئلة المقابلة, واعتمدت على إجراء المقابلات المقننة التي تعتمد على إعداد أسئلة موحدة لجميع الأفراد الذين سيتم مقابلتهم وكانت الأسئلة كما يلي:

السؤال الأول: كيف يقوم مدراء المدارس بالتفكير النظمي ؟

السؤال الثاني: ما الممارسات التي يقوم بها مدراء المدارس ويظهرون من خلالها مفكرين نظميين؟

السؤال الثالث :كيف يتصرف مدراء المدارس كقادة في مواقعهم ؟

السؤال الرابع: ما الإجراءات التي يتبعها مدراء المدارس لتوظيف التفكير النظمي في اتخاذ القرارات ؟

السؤال الخامس: كيف يسعى مدراء المدارس لتلبية الحاجات التربوية للطلبة والمجتمع؟

السؤال السادس: ما الممارسات التي يتبعها مدراء المدارس لتحقيق الأهداف العامة للتعليم ؟

السؤال السابع: كيف يوظف مدراء المدارس المساءلة في حال التقصير ؟

1.5.3 . صدق أداة الدراسة(المقابلة):

بعد أن قامت الباحثة بتصميم أداة الدراسة المقابلة بصورتها الأولية، بعرضها على المشرف و مجموعة من المحكمين الخبراء وذوي الاختصاص ملحق رقم (2) وبلغ عددهم(18) محكما.

6.3 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة الحالية, وهي دراسة وصفية على المتغيرات الآتية:

1. المتغيرات الوسيطة

أ. الجنس وله مستويان: (ذكر, أنثى)

ب. المؤهل العلمي وله مستويان: (بكالوريوس, ماجستير فأعلى)

ت. التخصص وله مستويان: (علوم إنسانية, علوم طبيعية)

ث. عدد سنوات الخبرة وله ثلاثة مستويات:(أقل من 5 سنوات، من5–10سنوات، أكثر من10سنوات)

ج. المرحلة التعليمية وله ثلاثة مستويات:(أساسي, أساسي عليا, ثانوي)

2 . المتغير التابع:" تقديرات المبحوثين لدرجة ممارسة مديري المدارس في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين ".

7. 3 إجراءات الدراسة

حصلت الباحثة على كتاب تسهيل المهمة من جامعة القدس الوارد في الملحق رقم(4) وقامت الباحثة بتوزيع الاستبانة على المعلمين العاملين في مديرية جنوب الخليل حيث تم استعادة(224)استبانة, تم مراجعتها وتدقيقها و التأكد من صلاحيتها للتحليل الإحصائي .

8.3 المعالجة الإحصائية

بعد جمع الاستبيانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل تم ترميزها(إعطائها أرقاما معينة)، وذلك تمهيدا لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب الآلي لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة وفق برنامج (SPSS)، وتحليل البيانات وفقا لأسئلة الدراسة وفرضيات الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها, تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة
- واختبار(t- test)، واختبار تحليل التباين الأحادي(One Way Anova) لعينة الدراسة
- ومعامل ارتباط بيرسون(Pearson Correlation)
- ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا(Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام الرزم الإحصائية(SPSS) (Statistical Package For Social Sciences).

9.3 المقياس الوزني:

حددت الباحثة المقياس الوزني بناء على الدراسات السابقة، وحتى يتم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تم اعتماد الدرجات التالية للتعبير عن درجة تقدير المبحوثين للفقرات والدرجة الكلية لقيم المتوسطات الحسابية كما في الجدول(4.3)

جدول(4.3): المقياس الوزني لدرجة تقديرات أفراد عينة الدراسة

الوسط الحسابي	الوزن النسبي %	التقدير
2.33 فأقل	أقل من 46.8 %	منخفضة
من 2.34 – 3.66	من 46.8 % –73.4%	متوسطة

3.67 فأكثر	73.4% فأكثر	مرتفعة

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

1.4 المقدمة

2.4 نتائج الدراسة

1.2.4. نتائج السؤال الأول

2.2.4. نتائج السؤال الثاني

3.2.4 . نتائج السؤال الثالث

3.4 نتائج فرضيات الدراسة

1.3.4. نتائج الفرضية الصفرية الأولى

2.3.4. نتائج الفرضية الصفرية الثانية

3.3.4. نتائج الفرضية الصفرية الثالثة

4.3.4. نتائج الفرضية الصفرية الرابعة

5.3.4. نتائج الفرضية الصفرية الخامسة

4.4 ملخص نتائج الدراسة

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

1.4 المقدمة

تضمن هذا الفصل عرضا لنتائج الدراسة، التي توصلت إليها الباحثة عن موضوع الدراسة وهو " **درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين**" وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة وفحص الفرضيات المنبثقة عنها, وبالإضافة لعرض نتائج أداة المقابلة .

2.4 نتائج أسئلة الدراسة

تعرض الباحثة في هذا الفصل نتائج التحليل الإحصائي للبيانات الناتجة عن الدراسة, وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة وفحص الفرضيات المنبثقة عنها, وبالإضافة لعرض نتائج أداة المقابلة .

1.2.4. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة التي تعبر عن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين. يبينها الجدول رقم **(1.4)**

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	الموجه نحو الذات	3.823	0.624	مرتفعة	76.5
2	الموجه نحو الآخرين	3.822	0.586	مرتفعة	76.4
3	الموجه نحو العمل	3.784	0.626	مرتفعة	75.7
	الدرجة الكلية	3.810	0.556	مرتفعة	76.2

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.81) وانحراف معياري(0.556) وهذا يدل على أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة ، وبنسبة مئوية(76.2%). ولقد حصل مجال الموجه نحو الذات على أعلى متوسط حسابي ومقداره(3.823)، ومن ثم مجال الموجه نحو الآخرين بمتوسط حسابي(3.822)، يليه مجال الموجه نحو العمل بمتوسط حسابي(3.78).

المجال الأول: الموجه نحو الذات

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الموجه نحو الذات, الجدول رقم **(2.4)** يبين ذلك.

جدول(2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الموجه نحو الذات

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	يدرك مديرو المدارس أن لهم دور مهم في تعلم الطلبة.	4.12	0.805	**مرتفعة**	82.4
3	يتصرفون على أنهم قادة في موقعهم.	4.09	0.832	**مرتفعة**	81.8
2	يعتبرون أنفسهم جزء من نظام أكبر هو المجتمع.	4.00	0.693	**مرتفعة**	80.0
4	يمتلكون مهارات جمع البيانات.	3.87	0.809	**مرتفعة**	77.4
5	يشاركون في برامج التدريب والتأهيل التي توفرها مديريات التربية في مناطقهم.	3.83	0.906	**مرتفعة**	76.6
9	يطورون أنفسهم للتعامل بنجاح مع الظروف الإدارية المتغيرة.	3.81	0.904	**مرتفعة**	76.2
10	يوظفون مهاراتهم الناعمة لتحفيز العاملين والطلبة لإنجاز مهامهم.	3.78	0.914	**مرتفعة**	75.6
6	يراجعون باستمرار تأثير ممارساتهم على أداء العاملين والطلبة داخل المدرسة.	3.71	0.888	**مرتفعة**	74.2
12	يهيئون أنفسهم للتعامل مع المستجدات عن طريق توظيف التفكير الإستراتيجي.	3.71	0.875	**مرتفعة**	74.2
7	يراعون تحديات العولمة وبناء مجتمع المعرفة.	3.67	0.825	**متوسطة**	73.4
11	يشركون العاملين وأولياء الأمور والطلبة في اتخاذ القرارات المتعلقة بهم.	3.67	0.928	**متوسطة**	73.4
8	ينظرون إلى الأحداث غير المتوقعة على أنها فرص للتعلم .	3.63	0.905	**متوسطة**	72.6
	الدرجة الكلية	**3.823**	**0.624**	**مرتفعة**	**76.5**

كما وتشير النتائج في الجدول رقم(2.4) أن(9) فقرات جاءت بدرجة مرتفعة و(3) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يدرك مديرو المدارس أن لهم دور مهم في تعلم الطلبة " على أعلى

متوسط حسابي(4.12)، ويليها فقرة " يتصرفون على أنهم قادة في موقعهم " بمتوسط حسابي (4.09). وحصلت الفقرة " ينظرون إلى الأحداث غير المتوقعة على أنها فرص للتعلم "على أقل متوسط حسابي(3.63)، يليها الفقرة " يشركون العاملين وأولياء الأمور والطلبة في اتخاذ القرارات المتعلقة بهم " والفقرة " يراعون تحديات العولمة وبناء مجتمع المعرفة " بمتوسط حسابي(3.67)

المجال الثاني : الموجه نحو الآخرين.

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الموجه نحو الآخرين.كما يبين الجدول رقم **(3.4)**

جدول(3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الموجه نحو الآخرين

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المؤية
1	يرون أن تعلم الطلبة يتأثر بالظروف المختلفة في المجتمع.	4.16	0.668	**مرتفعة**	83.2
4	ينظرون إلى المدخلات المادية كعوامل مساعدة لعمليتي التعلم والتعليم.	3.90	0.811	**مرتفعة**	78.0
5	يسعون إلى تلبية الحاجات التربوية للطلبة والمجتمع.	3.90	0.798	**مرتفعة**	78.0
3	يسعون إلى إحداث التأثير المطلوب للتعلم لدى الطلبة.	3.86	0.865	**مرتفعة**	77.2
10	يهتمون بالأنشطة التي تعمل على رفع مستوى تحصيل الطلبة.	3.86	0.877	**مرتفعة**	77.2
7	يعملون على تأقلم الطلبة مع المجتمع.	3.82	0.833	**مرتفعة**	76.4
2	يعدّون المورد البشري هو أهم المدخلات في النظام التربوي.	3.80	0.798	**مرتفعة**	76.0
12	يحفزون العاملين والطلبة لإنجازهم أعمالا إبداعية.	3.78	0.853	**مرتفعة**	75.6
9	يعملون على أن يمتلك الطلبة بعد تخرجهم من المدرسة المعارف المطلوبة.	3.76	0.916	**مرتفعة**	75.2
8	يسعون إلى تحويل الأهداف التربوية إلى ممارسات لدى الطلبة.	3.72	0.783	**مرتفعة**	74.4
13	يوفرون قنوات اتصال فاعلة بين العاملين في المدرسة لتسهيل تبادل المعرفة.	3.72	0.855	**مرتفعة**	74.4
11	يدفعون الطلبة إلى الإلتحاق بالتعليم المهني والتقني.	3.71	0.884	**مرتفعة**	74.2
6	يأخذون في الاعتبار وجهات نظر أولياء الأمور كمصدر من	3.70	0.802	**مرتفعة**	74.0

	مصادر التعلم.				
	الدرجة الكلية	**3.822**	**0.586**	**مرتفعة**	**76.4**

كما وتشير النتائج في الجدول رقم(3.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة مرتفعة. وحصلت الفقرة " يرون أن تعلم الطلبة يتأثر بالظروف المختلفة في المجتمع " على أعلى متوسط حسابي (4.16)، ويليها فقرة " ينظرون إلى المدخلات المادية كعوامل مساعدة لعمليتي التعلم والتعليم " والفقرة " يسعون إلى تلبية الحاجات التربوية للطلبة والمجتمع " بمتوسط حسابي(3.90). وحصلت الفقرة " يأخذون في الاعتبار وجهات نظر أولياء الأمور كمصدر من مصادر التعلم " على أقل متوسط حسابي(3.70)، يليها الفقرة " يدفعون الطلبة إلى الإلتحاق بالتعليم المهني والتقني " بمتوسط حسابي(3.71).

المجال الثالث: الموجه نحو العمل

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الموجه نحو العمل.كم يظهرها الجدول رقم(**4.4**).

جدول(4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الموجه نحو العمل

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	يسعون إلى تحقيق الأهداف العامة للتعليم.	4.08	0.813	**مرتفعة**	81.6
8	يقومون بمساءلة العاملين والطلبة عند تقصيرهم في إنجاز ما يوكل إليهم من أعمال وواجبات.	3.97	0.811	**مرتفعة**	79.4
12	يدركون أهمية الإطار الفكري والقيمي والثقافي للمدرسة في إحداث التغير المطلوب.	3.85	0.894	**مرتفعة**	77.0
2	ينظرون إلى المشكلات المدرسية على أنها أعراض لظروف معينة.	3.83	0.782	**مرتفعة**	76.6
3	يعتقدون أن المدرسة أكبر من مجموع أفرادها ومكوناتها.	3.77	0.863	**مرتفعة**	75.4
9	يرون إمكانية إدارة ضغوط العمل والاستفادة منها في تعزيز	3.76	0.865	**مرتفعة**	75.2

	عملية التعلم				
7	يتعاملون مع الأنشطة التربوية في المدرسة على أنها وحدة واحدة	3.75	0.858	**مرتفعة**	75.0
11	يعتمدون مبدأ الشمولية في التفكير عند حل المشكلات ومعالجتها.	3.72	0.936	**مرتفعة**	74.4
6	يدركون أن التغير داخل المدرسة أقل من التغير في المجتمع.	3.71	0.909	**مرتفعة**	74.2
5	ينظرون إلى الكل بدلا من الجزء فيما يتعلق بالعناصر المكونة لنظام العمل.	3.67	0.872	**متوسطة**	73.4
10	يعيدون تصميم إجراءات العمل بصورة تساعدهم على التكيف بمرونة مع المؤثرات الداخلية والخارجية.	3.67	0.845	**متوسطة**	73.4
4	يرون أن المدرسة نظام اجتماعي معقد يحتاج تغيره إلى تبصّر في العلاقات بين المكونات.	3.63	0.971	**متوسطة**	72.6
	الدرجة الكلية	**3.78**	**0.626**	**مرتفعة**	**75.7**

كما وتشير النتائج في الجدول رقم(4.4) أن(9) فقرات جاءت بدرجة عالية و(3) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يسعون إلى تحقيق الأهداف العامة للتعليم "على أعلى متوسط حسابي (4.08)، ويليها فقرة " يقومون بمساءلة العاملين والطلبة عند تقصيرهم في إنجاز ما يوكل إليهم من أعمال وواجبات " بمتوسط حسابي(3.97). وحصلت الفقرة " يرون أن المدرسة نظام اجتماعي معقد يحتاج تغيره إلى تبصّر في العلاقات بين المكونات " على أقل متوسط حسابي(3.63)، يليها الفقرة " يعيدون تصميم إجراءات العمل بصورة تساعدهم على التكيف بمرونة مع المؤثرات الداخلية والخارجية " والفقرة " ينظرون إلى الكل بدلا من الجزء فيما يتعلق بالعناصر المكونة لنظام العمل " بمتوسط حسابي(3.67).

2.2.4 . النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل تختلف تقديرات أفراد عيّنة الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين باختلاف متغيرات الدّراسة: الجنس، المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم فحص الفرضيات المنبثقة عنه :

نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس.

تم فحص الفرضية الأولى بحساب **اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير الجنس كما يظهر في الجدول (5.4)**

جدول(5.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
الموجه نحو الذات	ذكر	89	3.84	0.69	0.431	0.667
	أنثى	135	3.80	0.57		
الموجه نحو الآخرين	ذكر	89	3.83	0.67	0.283	0.778
	أنثى	135	3.81	0.52		
الموجه نحو العمل	ذكر	89	3.85	0.65	1.299	0.195

	أنثى	135	3.74	0.60		
الدرجة الكلية	ذكر	89	3.84	0.62	0.736	0.463
	أنثى	135	3.78	0.50		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.736)، ومستوى الدلالة (0.463)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس, وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الأولى.

نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

تم فحص الفرضية الثانية بحساب نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير المؤهل العلمي كما يظهر في الجدول (6.4).

جدول(6.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
الموجه نحو الذات	بكالوريوس	184	3.82	0.56	0.213	0.831
	ماجستير فأعلى	40	3.80	0.85		
الموجه نحو الآخرين	بكالوريوس	184	3.82	0.55	0.171	0.864
	ماجستير فأعلى	40	3.80	0.72		
الموجه نحو العمل	بكالوريوس	184	3.77	0.58	0.384	0.702
	ماجستير فأعلى	40	3.81	0.80		
الدرجة الكلية	بكالوريوس	184	3.81	0.50	0.001	0.999
	ماجستير فأعلى	40	3.81	0.75		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية(0.001)، ومستوى الدلالة(0.999)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي, وكذلك للمجالات, وبذلك تم قبول الفرضية الثانية.

نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير التخصص.

تم فحص الفرضية الثالثة بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير التخصص.

جدول(7.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير التخصص

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
الموجه نحو الذات	علوم إنسانية	158	3.83	0.61	0.274	0.784
	علوم طبيعية	66	3.80	0.65		
الموجه نحو الآخرين	علوم إنسانية	158	3.82	0.55	0.026	0.979
	علوم طبيعية	66	3.82	0.66		
الموجه نحو العمل	علوم إنسانية	158	3.76	0.62	0.679	0.498
	علوم طبيعية	66	3.82	0.63		
الدرجة الكلية	علوم إنسانية	158	3.80	0.52	0.138	0.890
	علوم طبيعية	66	3.81	0.61		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية(0.138)، ومستوى الدلالة(0.890)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير التخصص.

في متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير التخصص، وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة.

نتائج الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير سنوات الخبرة.

تم فحص الفرضية الرابعة بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير سنوات الخبرة.

جدول(8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الموجه نحو الذات	5 سنوات فأقل	40	3.84	0.71
	من 6- 10 سنوات	50	3.91	0.56
	11 سنة فأكثر	134	3.78	0.61
الموجه نحو الآخرين	5 سنوات فأقل	40	3.93	0.58
	من 6- 10 سنوات	50	3.85	0.66
	11 سنة فأكثر	134	3.77	0.55
الموجه نحو العمل	5 سنوات فأقل	40	3.78	0.63
	من 6- 10 سنوات	50	3.78	0.70
	11 سنة فأكثر	134	3.78	0.59

الدرجة الكلية	5 سنوات فأقل	40	3.85	0.57
	من 6- 10 سنوات	50	3.85	0.59
	11 سنة فأكثر	134	3.78	0.53

يلاحظ من الجدول رقم(8.4) وجود فروق ظاهرية في متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي(one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم(9.4):

جدول(9.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الموجه نحو الذات	بين المجموعات	0.66	2	0.334	0.854	0.427
	داخل المجموعات	86.33	221	0.391		
	المجموع	86.99	223			
الموجه نحو الآخرين	بين المجموعات	0.89	2	0.447	1.304	0.273
	داخل المجموعات	75.80	221	0.343		
	المجموع	76.69	223			
الموجه نحو العمل	بين المجموعات	0.001	2	0.000	0.001	0.999
	داخل المجموعات	87.65	221	0.397		
	المجموع	87.65	223			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.305	2	0.153	0.491	0.612
	داخل المجموعات	68.69	221	0.311		
	المجموع	69.000	223			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية(0.491) ومستوى الدلالة (0.612) وهي أكبر من مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)** أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير سنوات الخبرة, وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الرابعة.

نتائج الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

تم فحص الفرضية الخامسة بحساب نتائج اختبار نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

جدول(10.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير المرحلة التعليمية

المجال	المرحلة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
الموجه نحو الذات	أساسية	142	3.81	0.60	0.219	0.827
	ثانوية	82	3.83	0.66		
الموجه نحو الآخرين	أساسية	142	3.81	0.54	0.374	0.708
	ثانوية	82	3.84	0.64		
الموجه نحو العمل	أساسية	142	3.76	0.56	0.761	0.447
	ثانوية	82	3.82	0.72		
الدرجة الكلية	أساسية	142	3.79	0.52	0.497	0.620
	ثانوية	82	3.83	0.61		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية(0.497)، ومستوى الدلالة(0.620)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المرحلة التعليمية, وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الخامسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:(المقابلة)ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المشرفين التربويين؟ والذي يتفرع منه الأسئلة التالية:

السؤال الأول: كيف يقوم مديرو المدارس الحكومية بالتفكير النظمي ؟

السؤال الثاني: ما الممارسات التي يقوم بها مديرو المدارس الحكومية ويظهرون من خلالها مفكرين نظميين ؟

السؤال الثالث: كيف يتصرف مديرو المدارس الحكومية كقادة في مواقعهم ؟

السؤال الرابع: ما الإجراءات التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية لتوظيف التفكير النظمي في اتخاذ القرارات ؟

السؤال الخامس: كيف يسعى مديرو المدارس الحكومية لتلبية الحاجات التربوية للطلبة والمجتمع؟

السؤال السادس: ما الممارسات التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية لتحقيق الأهداف العامة للتعليم ؟

السؤال السابع: كيف يوظف مديرو المدارس الحكومية المساءلة في حال التقصير ؟

وقد كانت إجاباتهم كالآتي :

<u>مشرفة لغة عربية</u> :

السؤال الأول: يقوم المدير بالتفكير النظمي من خلال وضع خطة المدرسة العامة السنوية في كل عام دراسي، وما يتم في تلك الخطة من أهداف تخص كل عنصر من عناصر المدرسة وما يتعلق بالعملية التربوية بجميع نواحيها من مجتمع محلي وأنشطة منهجية أو اللامنهجية بأشكالها، من إبداعات، تطورات حديثة في كل أمر من هذه الأمور، ومتابعة ما يتم تحقيقه من هذه الأهداف خلال العام الدراسي.

السؤال الثاني: وضع الخطة السنوية للمدرسة، ومتابعة تنفيذها بشكل دقيق ومنظم, و متابعة كل جديد وحديث يخص العملية التعليمية، ومحاولة تنفيذه أو استثماره في المدرسة, و الاستعداد للطوارئ .

السؤال الثالث: يجب أن يتصف بصفات محددة أهمها الصبر، التسامح، الاحترام، الإنصاف, وتنفيذ خطته بوضع الأهداف العامة والخاصة في العملية التعليمية وإدارة عناصرها بشكل منظم، وتحقيق الأهداف التي تؤدي إلى إنشاء إنسان مواطن نافع منتج لديه اتجاهات صحيحة نحو نفسه ومجتمعه, يقوم بواجباته المختلفة: واجبات إدارية وتنظيمية، وواجبات فنية ومهنية ويشجع على التميز والتطور عند معلميه وطلابه ويتواصل بشكل جيد مع معلمي مدرسته وطلابها، والمجتمع المحلي بكافة مؤسساته ويتعاون مع معلميه وأولياء الأمور في أي أمر من شأنه أن يرفع من مكانة المدرسة وتطورها بكافة عناصرها وأهمها الطالب .

السؤال الرابع: خلق ثقافة التعاون لتنفيذ خطة المدرسة المرجوة، وبالتالي اتخاذ القرارات الصائبة واحتضان التغيير والتطور بالتشاور وتشجيع التطوير المهني.

السؤال الخامس: بالتعاون وحسن التواصل بين المدرسة بمديرها ومعلميها والطلبة والمجتمع المحلي في جميع الأمور التي تتعلق بالمصلحة العامة ، وتلبية الحاجات التربوية لهم .

السؤال السادس: تحديد أولويات المهام لكل من في المدرسة وإدارة الوقت بشكل جيد, و إشراك المعلمين والمجتمع المحلي في تحقيق الأهداف العامة للتعليم, و التأكد من نتاج هذه الأهداف على الطلبة.

السؤال السابع: باتباعه منهجية المتابعة والمراجعة بعد وضع القوانين والأنظمة اللازمة والمعايير المتفق عليها التي تخدم تحقيق الأهداف .

مشرفة دراسات:

السؤال الأول: بتحليل واقع مدرسته, وبناء الخطط والبرامج لتحسين المدرسة والتواصل مع فريقه, في المدرسة من عاملين والمتابعة وإجراء التقييمات .

السؤال الثاني: حسن إدارة الصراع ومشاركة المجتمع المحلي وفريقه في التخطيط لتحسين المدرسة .

السؤال الثالث: باتخاذ القرارات

السؤال الرابع: التقييم وتحليل المشكلات والتواصل الفعال

السؤال الخامس: تطوير المعلمين وتحسين البيئة المدرسية

السؤال السادس: إعداد الأنشطة التعليمية وتنفيذ يرامج التعليم الوزارية وتوفير كل المتطلبات

السؤال السابع : لا يوظف المساءلة إنما المحاسبة .

مشرفة رياضيات:

السؤال الأول: فهم المدرسة ككل والتحليل الشامل و التفكير الاستراتيجي وحلّ المشكلات والتواصل الفعال و صنع القرار.

السؤال الثاني: تشكيل فريق عمل متعاون وتفويض المهام وتقييم الأداء والتطوير المهني و استخدام التكنولوجيا .

السؤال الثالث: يكون المدير مُلهمًا ويكون المدير عادلاً ويكون المدير مُؤدبًا ويكون المدير منصتا يكون المدير مُقررًا: يُتخذ المدير القرارات الصعبة في الوقت المناسب.

السؤال الرابع: جمع المعلومات: يجمع المدير المعلومات من جميع المصادر ذات الصلة.

تحليل المعلومات: يُحلل المدير المعلومات ويُحدد المشكلة الأساسية.

تحديد الخيارات: يُحدد المدير جميع الخيارات المتاحة لحلّ المشكلة.

تقييم الخيارات: يُقيّم المدير كل خيار من حيث مزايا وعيوب

اختيار الخيار الأفضل: يُختار المدير الخيار الذي يُحقق أفضل النتائج للجميع.

السؤال الخامس: إجراء تقييمات دورية وتوفير برامج الدعم والمشاركة في الأنشطة المجتمعية

السؤال السادس: تحديد الأهداف وضع خطة عمل ومتابعة التنفيذ وتقديم الحوافز والتواصل مع أولياء الأمور و توفير بيئة آمنة وتوفير الموارد.

السؤال السابع: تحديد معايير الأداء و متابعة الأداء وتقديم التوجيه والدعم واتخاذ الإجراءات التأديبية

مشرف مرحلة أساسية:

السؤال الأول: تحليل البيئة و وضع الأهداف و تنظيم العمل و اتخاذ القرارات و مراقبة الأداء.

السؤال الثاني: تطوير خطط العمل وتوزيع الموارد بشكل فعّال و تحليل البيانات واستخدام الأدلة وتنظيم العمليات التعليمية و تنفيذ إجراءات التقييم والمراجعة.

السؤال الثالث: رؤية وإلهام وتحفيز وتشجيع الفريق و بناء علاقات و اتخاذ القرارات و التواصل الفعال و التعلم المستمر باعتباره قائدًا، يسعى مدير المدرسة لبناء بيئة تعليمية محفزة وداعمة تساهم في نجاح الطلاب وتطوير مهاراتهم وقدراتهم.

السؤال الرابع: تحليل البيانات والتحليل الشامل و تقديم الأدلة و استشارة الفريق و تحديد الأهداف والتوجيه وتقييم النتائج, باستخدام هذه الإجراءات، يمكن لمدير المدرسة توظيف التفكير النظمي بفعالية في اتخاذ القرارات التي تؤثر على أداء المدرسة وتحقيق أهدافها.

السؤال الخامس: مدير المدرسة يسعى لتلبية الحاجات التربوية للطلاب والمجتمع عبر العديد من الطرق، منها: توفير بيئة تعليمية مناسبة, و يعمل على إنشاء بيئة تعليمية آمنة وداعمة تشجع على التعلم والنمو الشخصي للطلاب وتقديم برامج تعليمية متنوعة و التواصل مع أولياء الأمورو إدارة الموارد بشكل فعّال والتواصل مع المجتمع المحلي وتوفير الدعم الاجتماعي والنفسي, من خلال هذه الجهود، يعمل مدير المدرسة على تلبية الحاجات التربوية للطلاب والمجتمع وتحقيق الأهداف التعليمية بشكل شامل ومستدام.

السؤال السادس: لتحقيق الأهداف العامة للتعليم، يمكن للمدير أن يتبع عدة ممارسات منها: تطوير رؤية تعليمية وتوجيه السياسات والبرامج وتعزيز الجودة والتقييم وتوفير الدعم والتوجيه وتعزيز التواصل

والشراكة و تحفيز الابتكار والتطوير ,باستخدام هذه الممارسات، يمكن للمدير تحقيق الأهداف العامة للتعليم وضمان تقديم تجربة تعليمية ممتازة لجميع الطلاب في المدرسة.

السؤال السابع: من الممارسات الفعالة التي يمكن لمدير المدرسة استخدامها لتعزيز المساءلة في حالة التقصير: تحديد الأهداف والتوقعات بوضوح ,وتوفير التدريب والدعم وتقييم الأداء بانتظام وتطبيق العقوبات والمكافآت بشكل عادل و تشجيع الشفافية والاتصال الفعّال باستخدام هذه الممارسات، يمكن لمدير المدرسة تعزيز المساءلة وتحفيز الفريق على تحقيق النجاح وتحسين الأداء و تقييم الأداء بانتظام وتطبيق العقوبات والمكافآت بشكل عادل وتشجيع الشفافية والاتصال الفعّال, باستخدام هذه الممارسات، يمكن لمدير المدرسة تعزيز المساءلة وتحفيز الفريق على تحقيق النجاح وتحسين .

مشرفة لغة انجليزية:

السؤال الأول: جمع المعلومات و تحليل هذه المعلومات وتصنيفها ووضع أولويات أو نقاط قوة وضعف (يصبح لدى المدير معرفة شاملة ودقيقة ومنظمة عن المدرسة) يستطيع وضع رؤية مستقبلية تسعى المدرسة لتحقيقها ثم يضع خطة للتطوير تشمل عناصر النظام, و يضع الأهداف والإجراءات ليتم تنفيذها و التقييم المستمر والتقويم والتعديل للحصول على نتائج أفضل .

السؤال الثاني: اتباع الاسلوب المنهجي في وضع الخطط وتنفيذها وتقييم النتائج والمتابعة والتقويم المستمر لهذه الخطط والتعديل باستمرار والتحفيز والتشجيع وتوفير الموارد المادية والبشرية وتشجيع النمو المهني والتطوير الذاتي وتطوير برامج تطويرية لجميع العاملين في المدرسة و تشجيع البحوث الاجرائية والتي تهدف إلى التطوير سواء كان في التحصيل أو البيئة أو في أساليب التدريس وبيداغوجيا التعليم والاتصال والتواصل مع المؤسسات الداعمة والعمل دائما ضمن فريق وتوزيع الأدوار و متابعة المستجدات

السؤال الثالث: القدرة على القيام بدوره بشكل فعال وتوجيه العملية التعليمية التعلمية من خلال وضع رؤية واضحة للمدرسة والحكمة في حل المشاكل واتخاذ القرار واتباع منهج منظم ومخطط له في تذليل العقبات والمشاكل و دمج المعلم واعطائه الثقة والقدرة على المشاركة والابداع وتحمل المسؤولية وادارة الموارد البشرية والمادية بشكل فعال ومثمر والقدرة على الاتصال والتواصل مع جميع الاطراف كمكتب تربية، مؤسسات، مجتمع محلي ومجتمعات التعلم كالمدارس والجامعات وآخرون والتركيز على ثمرة هذه الجهود و تحقيق الهدف المنشود وهو ايجاد نتاج أكاديمي وتربوي وأخلاقي يتمثل بشخصية الطالب أو المواطن بحيث يكون قادر على حل المشكلات، و مواجهة التحديات قادر أيضا على الإنتاج و قادر على التكيف والإبداع في عصر التكنولوجيا والتطور السريع .

السؤال الرابع: اتباع المنهج العلمي والبعد عن العشوائية والنظرة الشاملة, ودراسة الواقع و جمع المعلومات ودراستها بشكل دقيق قبل اتخاذ أي قرار و تحليل المعلومات وتحديد الأطراف والعوامل ذات الصلة بالمشكلة أو باتخاذ أي قرار وايجاد خيارات متعددة واختيار القرارات الأفضل ووضع تصور للنتائج سواء كانت إيجابية أو سلبية و متابعة وتقييم القرارات التي تم وضعها باستمرار.

السؤال الخامس: رصد وتحليل احتياجات المعلمين والطلاب من خلال تصميم استبانة توزع على الطلبة والهيئة التدريسية, تحليل النتائج ووضع خطة لتغطية هذه الاحتياجات(قد تكون مادية، تدريبية أو أكاديمية), ووضع اجراءات لتلبية هذه الاحتياجات والاطلاع على المستجدات وتطوير برامج تعليمية وتدريبية تهدف إلى تطوير المدرسة أكاديميا وبيئيا والاتصال والتواصل مع المجتمع المحلي وأولياء الأمور واعتبارهم مشاركون في العملية التربوية في المدرسة والاهتمام بإبداعات ومواهب الطلبة والهيئة التدريسية والمشاركة في المسابقات العالمية والمحلية وتحديد دائما وباستمرار احتياجات الطلبة والمدرسة والمعلمين

والعمل على تغطية هذه الاحتياجات(مادية، تدريبية، علمية، ....) وبناء مجتمعات تعلم وايجاد توأمة مع مدارس أخرى داخل وخارج الوطن, و تشجيع النمو المهني الذاتي للمعلمين .

السؤال السادس: وضوح الأهداف العامة وتحديدها والتخطيط والمتابعة المستمرة وقياس مدى التقدم في تحقيق هذه الأهداف بشكل متواصل دون انقطاع ووضوح الإجراءات وتلبية الاحتياجات لتنفيذ هذه الأهداف وتقييم أداء الطلبة والهيئة التدريسية بشكل مستمر لمعرفة مدى التطور وأثره على التحصيل الأكاديمي للطلبة التشجيع والتحفيز وإبراز النجاحات وتعزيزها و عقد اختبارات موحدة وتحليل النتائج والوقوف على النقاط والأهداف التي بحاجة لتطوير وتركيز والتعاون بين فريق المدرسة لتحقيق الأهداف العامة بطريقة أفضل .

السؤال السابع: عدم التسرع في اتخاذ القرار مهما كانت خطورة التقصير وتحديد نوع وأهمية التقصير وأثره على المدرسة و تصنيف هذا التقصير ودرجة خطورته والشفافية والعدالة والموضوعية في اتخاذ القرار وتحديد القرار الصائب والحكيم بحيث يكون لصالح المصلحة والفائدة العامة في المدرسة وليس مصلحة خاصة لفرد أو مجموعة أشخاص و الاستشارة في اتخاذ القرار ودراسته من جميع الأطراف بحيث تكون الخسائر قليلة والجرأة في اتخاذ القرار بحكمة ضمن النظام والقانون المتبع في وزارة التربية والتعليم بعد جمع البيانات وتحليلها و بعض الأمور تحتاج إلى السرية وإعطاء الشخص الفرصة والثقة للتعديل والتراجع و وجود سجل لرصد هذه الأمور والتوقيع عليها من جميع الأطراف لحفظ الحقوق وهناك بعض القضايا تتوجب رفعها للمسؤول المباشر للتعامل معها .

مشرف الرياضيات :

السؤال الأول: تفكير المدير المدرسي النظمي يتطلب القدرة على تحليل الأنظمة التعليمية بشكل شامل ومنهجي، واتخاذ القرارات الاستراتيجية بناءً على هذا التحليل.

السؤال الثاني: تحليل الأداء وتطوير السياسات والإجراءات وتخطيط البرامج والموارد و التفاعل مع الأطراف المعنية وتقييم النتائج وتحسين الأداء.

السؤال الثالث: وضع رؤية واضحة للمدرسة و توجيه وتحفيز الفريق التعليمي والإداري ووضع السياسات والإجراءات اللازمة وتقييم أداء الفريق واتخاذ الإجراءات الضرورية والتواصل مع أولياء الأمور وإدارة الموارد بفعالية وتطوير المهني لأعضاء الفريق التعليمي وحل النزاعات بحكمة وفعالية.

السؤال الرابع: جمع المعلومات وتحليل المعلومات والتفكير النقدي وإجراء تقييم شامل وضع الأولويات واستشارة الفريق واتخاذ القرار ومتابعته: بعد اتخاذ القرار، يقوم المدير بمتابعته وتقييم تأثيره واتخاذ الإجراءات التصحيحية إذا لزم الأمر.

السؤال الخامس: توفير برامج تعليمية متنوعة والاهتمام بالتطوير الشخصي وتوفير الدعم العاطفي والاجتماعي والعمل مع الأسر والمشاركة في المجتمع وتوفير البيئة الآمنة والمحفزة وتقييم الاحتياجات والاستجابة الفورية.

السؤال السادس: تطوير وتنفيذ رؤية واضحة و تطوير الفريق التعليمي و تقييم الأداء والتحسين المستمر و تحفيز الابتكار والإبداع و التعاون مع الشركاء و تحفيز الطلاب وتعزيز المشاركة و متابعة الاتجاهات التعليمية.

السؤال السابع: تحديد المعايير والأهداف و مراقبة الأداء و تقييم الأداء وتقديم التغذية الراجعة وتطبيق الإجراءات اللازمة و التوثيق والإبلاغ.

مشرفة مرحلة أساسية :

السؤال الأول : يقوم مدير المدرسة بتحليل عناصر النظام والعلاقات بين العناصر لإدراك الصورة الكاملة للنظام بجميع جوانبه، لمساعدته في معرفة الأسباب الحقيقية للمشكلات ومعالجتها.

السؤال الثاني: القدرة على التعامل مع جميع الجوانب بمهارة(المقصود الجوانب البشرية والمادية) قراءة النظم والمعلومات والقوانين والتعامل معها وحل المشكلات بناء على الخبرة بالإضافة للقانون و إعداد الخطط المرنة المناسبة للنهوض بالعملية التعليمية تربويا وتعليميا و تنفيذ الخطط ومتابعتها ومعرفة الأمور الإيجابية والنواقص وتعديلها.

السؤال الثالث: هناك الكثير من التصرفات التي تدل على المدير القائد منها الولاء والانتماء، الإنضباط الذاتي، المدير القدوة، المدير الإيجابي واسع الأفق والنظرة، القادر على التصرف في الطوارئ، المبادر القادر على اتخاذ القرار بسرعة، الواضح، غير متسلط، انساني، مخطط غير عشوائي، يتابع التطورات .

السؤال الرابع: يتبع التفكير العلمي لحل المشكلات، و الإدارة الجماعية واتباع المشورة من غير تسلط، يسعى لتحقيق أهدافه

السؤال الخامس: التواصل مع جميع الجوانب للمنظومة , لتوفير المستلزمات الضرورية لتنمية وتذويب الجوانب التي من دورها تلبي الحاجة التربوية لدي الطلبة والتعاون مع أولياء الأمور و تعزيز دورهم في تربية وتعليم أبنائهم المعلمين والهيئة الإدارية والتدريسية التي هي حجر الأساس ودورها في تلبية الحاجات التربوية.

السؤال السادس: تحديد الحاجات وبناء الخطط ومتابعة تحقيق الخطة وتطويرها وتطوير نفسه إداريا وفنيا ومتابعة المستجدات.

السؤال السابع: يقوم بالمساءلة شخصيا وحسب حجم التقصير وإذا كان التقصير كبير يحول إلى الجهات المسؤولة.

مشرف اللغة الإنجليزية:

السؤال الأول: قدرته على إدراك وفهم وحل المشكلات الإدارية والتربوية لتحقيق غرض معين، ويشمل القدرة على التمييز بين الأنماط المتكررة والأنماط المحددة في العمل لفهم كيف أن هذه الأنماط تعزز بعضها البعض وتؤثر في نظام العمل بأكمله ومن خلال بناء شبكة علاقات إيجابية مع الطاقم التدريسي وإجراء التحليل البيئي الرباعي والوقوف على نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات وبناء خطة تطويرية وتحديد الأولويات والمخرجات التي يرنو إلى تحقيقها من خلال إتباع أنماط تفكيرية مختلفة تساعده على تحقيق الأهداف المنشودة .

السؤال الثاني: يكون مدير المدرسة مفكرا نظميا من خلال الممارسات التي يقوم بها والخاصة بتحليل الأحداث اليومية والنماذج الذهنية ونماذج السلوك والنظم وتوظيفها بالشكل المطلوب لتساعده على اتخاذ القرارات الصحيحة في العمل .

السؤال الثالث: نظرا لتغير وظيفة المدرسة وزيادة مسؤوليتها امتد دور مديرها أو مديرتها اليوم ليكون قائداً تعليماً يبني خططاً استراتيجية في ضوء رؤية علمية مستقبلية، تهدف إلى رفع مستوى التعلم لدى الطلاب والطالبات، والإسهام في تجويد عملية التدريس، وتوفير فرص النمو المهني لمنسوبي ومنسوبات المدرسة، وبناء القرارات المحاسبية وفق معلومات صادقة. كما أصبح قائداً مجتمعياً يعي دور المدرسة في المجتمع، ويشارك القيادات وأولياء الأمور في تجويد عملية التربية. كما أضحى– أيضاً– قائداً ذا رؤية علمية يستطيع من خلالها أن يستثمر طاقات المجتمع المدرسي، ويرفع روح الالتزام والإنجاز في الآخرين، ويؤمن باستثمار قدرات جميع الطلاب والطالبات وتنميتها للوصول إلى أعلى المستويات بالإضافة إلى طبيعة التغيير المستمر للمجتمع المدرسي وتأثره بالمتغيرات....

السؤال الرابع: تحديد وتعريف المشكلة أو الموقف, جمع البيانات والمعلومات, تحليل هذه البيانات والمعلومات وطرح الحلول والبدائل المتاحة لعلاج وحل المشكلة أو الموقف و تقييم كل بديل ومعرفة عواقبه.

السؤال الخامس: يسعى مدير المدرسة لتلبية الحاجات التربوية للطلاب والمجتمع من خلال :

تحقيق الأهداف الأكاديمية وتحسين السلوك الاجتماعي وتحسين الصحة النفسية وتوفير بيئة تعليمية آمنة الاهتمام بالطلاب وتنمية احتياجاتهم التربوية ومتطلباتهم التعليمية يؤدي إلى تحسين جودة التعليم وفعاليته إذ تعتمد بشكل كبير على مستوى المعرفة والمهارات والقيم السابقة للطلاب فضلا عن نوعية التحفيز الذي يحصل عليه الطالب والبيئة التعليمية التي يتم فيها التعلم .

يجب أن تلبى احتياجات المعلم كاملة حسب هرم ماسلو ليستطيع العطاء وتقديم أفضل ما لديه بما يساعد في تحقيق النتائج المطلوبة .

تحليل المنهج الدراسي والوقوف على الحاجات التربوية والبنية التحتية وجهوزية مرافق المدرسة والمشاركة المجتمعية, و ضرورة التفاعل والتعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي ...

السؤال السادس: دراسة الواقع من خلال تحليل البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة, وتنمية شخصية مدير المدرسة لمواجهة التحديات والتهديدات المستقبلية, ويحدد الأدوار والقدرات والوقت الذي من خلاله يستطيع مدير المدرسة تحقيق أهدافه المدرسية. ويحقق مبدأ العمل بروح الفريق الواحد ويحسن أداء العاملين ويحقق التفوق في الأداء.

السؤال السابع: المساءلة ليست عملية عشوائيه ولا مزاجية بل هي عملية مخططة ومحددة, ويجب أن تكون معروفة لجميع الأطراف وهي عملية تشاركية ولتحقيق مساءلة فاعلة وتحقيق الغاية من دورها في حالة التقصير لا بد من توظيف الآتي من قبل مدير المدرسة .

الانضباط من طرفي المساءلة في حالة المساءلة الوجاهية, وشجاعة الاستعداد لتنفيذ المساءلة وقبولها والالتزام بأصول المواجهة بين الطرفين والالتزام بالعدل وقول الحق بما يحقق الثقة ونزع مخاوف الخطر والتهديد الوظيفي, والجهد الذهني والعقلي والتخطيط الجيد للمساءلة في حالة التقصير للعلاج والتحسين والتطوير وليس الهدف التدمير والإحباط, وتحديد الحقوق والواجبات كوصف ومواصفات وظيفية والعمل بناءً عليها, وكل هذا من أجل التحسين والتطوير التربوي وتوجيه الاهتمام نحو نتاجات التعلم

مشرفة مرحلة أساسية / علمي:

السؤال الأول: يقوم المدير بالتفكير النظمي من خلال فهم جميع المكونات في النظام المدرسي ومحاولة إيجاد روابط بينها والتعامل معها ككل متكامل وليس بشكل جزئي .

السؤال الثاني:(التخطيط، و التنظيم, التوجيه ،التوظيف، الرقابة) وتنعكس هذه الخطوات من خلال وضع خطة وتوزيع الأدوار والمهمات لتنظيم العمل وتوجيه العاملين والموظفين والعمل على توظيف طاقاتهم وتطويرها بما يخدم العمل ويؤدي إلى تحقيق الأهداف بأقل جهد ووقت إضافة إلى تعزيز الرقابة الذاتية لدى الموظف، ولا ننسى دور العلاقات والاتصال والتواصل الجيد بين العاملين في تحقيق نتائج أفضل.

السؤال الثالث: يتصرف المدير كقائد في موقعه من خلال امتلاكه لصفات القائد الناجح والتي تتلخص في القدرة على(التحليل، التخطيط، المتابعة, والتقييم) وحتى يكون قائداً ناجحا يجب أن يمتلك مجموعة من المهارات الشخصية والإدارية والفنية وأن تكون كلا متكاملا وليست جزئية في شخصيته.

السؤال الرابع: إجراءات توظيف التفكير النظمي في اتخاذ القرارات تتم من خلال المتابعة والتقويم المستمر للعمل وتحديد المشكلة وجمع البيانات عنها ثم وضع حلول وبدائل للحل، ثم اتخاذ القرار بالحل الأفضل للمشكلة ومتابعة تنفيذ القرار هو باختصار تنفيذ استراتيجية حل المشكلات القائم على النقد والإبداع.

السؤال الخامس: ويسعى المدير الناجح إلى تلبية الاحتياجات التربوية للطلبة والمجتمع من خلال معرفة هذه الاحتياجات وتحديدها وترتيب أولوياتها بحسب الفترة العمرية للطلبة ويجب التركيز على احتياجات التعلم الأساسية(القراءة، الكتابة، الحساب, وحل المسائل) والمضامين التعلّميّة الأساسية(المعارف، والمهارات، القيم والمواقف) لتتحول إلى مهارات حياتية وممارسات يومية لدى الطلبة والمجتمع.

السؤال السادس: تحديد الأهداف المراد تحقيقها من خلال التخطيط الجيد، وتشجيع التعلم التفاعلي النشط من خلال تنويع استراتيجيات وأساليب التدريس، مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة والمعلمين والعمل على تلبية احتياجاتهم، العمل بروح الفريق وتعزيز التعاون والعمل الجماعي، خلق بيئة تعليمية آمنة وداعمة ومحفزة، تشجيع الطلبة والمعلمين على التفكير الذاتي والنقدي والإبداعي وعلى التقويم الذاتي، التركيز على نوعية التعلم وليس كميّته، العمل على تطوير أداء الطلبة والمعلمين ومراعاة الموضوعية في تقييم الأداء.

السؤال السابع: يجب أن يكون في المدرسة نظاما للمساءلة الإدارية بهدف ضبط العمل وتجويده وأن يتضمن هذا النظام عقوبات وجزاءات ويكون ذلك بالتنسيق مع مديرية ووزارة التربية، ولكن من المهم قبل المساءلة أن يعمل المدير على بناء الثقة بينه وبين العاملين معه مما يشجعهم على تحمل مسؤولية عملهم، وتقديم التغذية الراجعة المستمرة لهم .

لخصت الباحثة إجابات المشرفيين التربويين على أسئلة المقابلة, فكانت كالآتي:

السؤال الأول: كيف يقوم مدراء المدارس بالتفكير النظمي ؟

يرى المشرفون التربويون أن مدراء المدارس يقومون بالتفكير النظمي من خلال تحليل الواقع, و بناء خطة شاملة تشمل كل عناصر النظام المدرسي وإدراك العلاقات بين عناصر النظام وتحديد الكيفية التي يتم فيها التفاعل بين عناصر النظام .

تقرأ الباحثة من خلال ذلك أن لدى المدراء القدرة على التفكير النظمي من خلال تحليل النظام لعناصره, ورسم خطة شاملة لكل عناصر النظام, ككل متكامل دون التعامل الجزئي مع هذه المكونات ما يمنح المدير القدرة على تكوين صورة بانورامية واضحة المعالم والأبعاد, فيحدد أهدافه لكل النظام, ويدرك الكيفية التي يتم التفاعل بين عناصر الكل .

السؤال الثاني: ما الممارسات التي يقوم بها مدراء المدارس, ويظهرون من خلالها مفكرين نظميين ؟

كانت إجابات المشرفين على هذا السؤال تتلخص في قدرة المدير على وضع خطة سنوية يتم متابعتها وتنفيذها وتقيمها بشكل مستمر وتعديلها بصورة تشاركية من فريق العمل والمجتمع المحلي, وتحقيق التطوير والنمو المهني لدى المعلمين واعتماد البرامج التطويرية, وتوظيف التكنولوجيا بصورة هادفة ممنهجة, وحسن إدارة الصراع وحل المشكلات, والاستعداد للطوارئ وتحليل الأحداث اليومية ومتابعة المستجدات, والمهارة في التعامل مع الموارد المادية والبشرية وتوزيع الأدوار وتفويض المهمات وتحليل الأداء وتطوير السياسات والإجراءات وتوظيف طاقات العاملين وقدراتهم وتحقيق الاتصال والتواصل مع فريق العمل والمجتمع المحلي والجهات المسؤولة, و العمل ضمن فريق, وتشجيع البحوث الإجرائية الهادفة للتطوير .

ترى الباحثة أن الممارسات هي الصورة العملية لنوعية التفكير الذي يتبناه مدير المدرسة, من خلال إجابات المشرفين التربويين نجد أن مدراء المدارس لديهم هذا النمط من التفكير الذي يقودهم إلى هذه الممارسات.

السؤال الثالث: كيف يتصرف مديرو المدارس كقادة في مواقعهم؟

جاءت إجابات المشرفين التربويين على هذا السؤال من خلال أن المدير يكون قائداً بامتلاكه بعض الصفات التي تمثلت في الصبر, و التسامح و الاحترام, وأن يكون ملهماً عادلاً حكيماً إنسانياً, غير متسلط منصتا قادرا على اتخاذ القرار ذو ولاء وانتماء, منضبطا ذاتيا وقدوة إيجابية ومبادر, و يمتلك رؤية واضحة, و يتبنى خطة يسعى لتحقيق أهدافها المتمثلة في تقديم مخرج جودة ويعي دور المدرسة في المجتمع فيشركه في تجويد عملية التربية و يستثمر طاقاته ويرفع روح الالتزام والإنجاز لدى الآخرين, يبني بيئة تعليمية محفزة وداعمة و يدشن جسور التواصل الفعال مع المعلمين و الطلبة والمجتمع المحلي, والقدرة على تذليل العقبات والمشاكل, ودمج المعلم ومنحه الثقة والقدرة على المشاركة والإبداع وتحمل المسؤولية والتطوير المهني وتحفيزه ومتابعة وتقييم أداء الفريق, قادرا على إدارة الصراع وحل المشكلات والنزاعات بحكمة وفاعلية, و بناء القرارات المحاسبية وفق معلومات صادقة, إذ يحقق التكامل بين المهارات الشخصية والإدارية والفنية .

ترى الباحثة أن المدراء استطاعوا الانتقال من دائرة الإدارة إلى القيادة وأن يكونوا قادة مؤثرين وملهمين ينقلوا المدرسة من حالة السكون إلى الحيوية والتأثير في المجتمع ولهم بصامتهم في فريق العمل والطلبة وذلك في إطار الرؤية التي يمتلكها المدير والخطة التي يرسمها لمدرسته ما يعكس بولائه وانتمائه قدوة تحاكى من قبل المعلمين والطلبة في صفاته الشخصية وعقليته الإدارية الحكيمة.

السؤال الرابع: ما الإجراءات التي يتبعها مدراء المدارس لتوظيف التفكير النظمي في اتخاذ القرارات ؟

تجمع إجابات المشرفين التربويين أن توظيف التفكير النظمي في اتخاذ القرار يتم من خلال تحديد المشكلة, وجمع البيانات عنها, وتحليل البيانات والمعلومات, ووضع حلول وبدائل وتقييم عواقب كل بديل واتخاذ القرار باختيار أفضلها ومتابعة تنفيذ القرار, حيث يتبنى استراتيجية حل المشكلات القائم على النقد

والإبداع, واتباع التفكير العلمي لحل المشكلات والنظرة الشاملة, واعتماد الإدارة الجماعية وخلق ثقافة التعاون, واتباع نهج المشورة من غير تسلط وتحقيق التواصل الفعال.

وترى الباحثة أن هذا يتفق مع التفكير العلمي الذي يقوم عليه التفكير النظمي في اتخاذ القرارات, حيث يتم اتخاذ القرار وفق نظرة كلية شاملة تقوم على تحليل والتركيب في إطار الصورة الشاملة.

السؤال الخامس: كيف يسعى مدراء المدارس لتلبية الحاجات التربوية للطلبة والمجتمع؟

يرى المشرفون التربويون أن ذلك يتم من خلال رصد وتحديد احتياجات المعلمين والطلبة والمجتمع المحلي بشكل دائم ومستمر, ورسم خطة تسعى لتلبية هذه الاحتياجات, إذ تحقق أهداف أكاديمية وتهدف إلى تحسين السلوك الاجتماعي, و تحقيق الصحة النفسية, وضبط الإجراءات التي تسعى لتحقيق ذلك, والتعاون البناء والفعال بين المدرسة بكل مكوناتها والمجتمع المحلي باعتباره مشارك في العملية التربوية في المدرسة وتحقيق المشاركة في الأنشطة المجتمعية, و تدشين مجتمعات تعلم, و تطوير المعلمين الذين هم حجر الأساس في إشباع الحاجات التربوية للمجتمع و الطلبة من خلال تعزيز النمو المهني لديهم والاهتمام بإبداعاتهم وتحفيزهم, وتوفير بيئة تعليمية(داعمة, آمنة, تشجع التعلم والنمو الشخصي للطالب), واحتواء إبداعات الطلبة وإظهارها للعيان والمشاركة في المسابقات العالمية والمحلية, وخلق توأمة مع مدارس أخرى .

وترى الباحثة أن هذا ينسجم مع التوجه الحديث في الإدارة بتلبية الحاجات التربوية والاجتماعية, وتسخير كل الموارد لتحقيق النمو العقلي والعاطفي والجسدي والروحي لدى الطلبة وتحقيق الانسجام بين المدرسة والمجتمع المحلي إذ تشبع المدرسة حاجات المجتمع وتحقق غاياته .

السؤال السادس: ما الممارسات التي يتبعها مديرو المدارس لتحقيق الأهداف العامة للتعليم؟

من خلال مدير قادر على مواجهة التحديات والتهديدات المستقبلية والتكيف ودراسة الواقع وتحليل البيئة الداخلية والخارجية, وتحديد الاحتياجات, ثم بناء خطة يصمم فيها رؤية وأهداف عامة واضحة قابلة للقياس المستمر, ثم يرسم خطة عمل يحدد فيها الأدوار و الإطار الزمني لكل هدف وتتضمن إجراءات واضحة لتحقيق هذ الاهداف, مع المتابعة والتقييم, و يعمل على توجيه السياسات والبرامج, و توفير بيئة آمنة وموارد يوظفها بشكل عملي في تحقيق الأهداف توفير الدعم والتعزيز والحوافز, و تعزيز الجودة والإبداع والابتكار والتطوير تقييم أداء الطلبة والمعلمين و العمل بروح الفريق وتحقيق التفوق في الأداء وتحسين أداء العاملين وتعزيز التفكير الذاتي والنقدي والإبداعي والتقويم الذاتي و مراعاة الفروق الفردية والتركيز على نوعية التعليم, و تبني استراتيجيات التعلم النشط وإشراك المجتمع المحلي والمعلمين في تحقيق هذه الأهداف, والتأكد من نتائجها لدى الطلبة.

ترى الباحثة أن تحقيق الأهداف العامة للتعليم ووضوحها هو أساس التخطيط واشتقاق الأهداف الخاصة ورسم الخطط التنفيذية و التشغيلية عند المدراء فيكون أساس الإدارة هو تحقيق الأهداف العامة للتعليم

السؤال السابع: كيف يوظف مديرو المدرسة المساءلة في حال التقصير؟

يرى المشرفون التربويون أن المساءلة عملية مخططة ومحددة ومعلومة لكل الأطراف(ليست مزاجية أو عشوائية) و التخطيط الجيد للمساءلة في حالة التقصير للعلاج والتحسين والتطوير وليس الهدف التدمير والإحباط ونظام له أخلاقه وقواعده التي يتم من خلالها وذلك بوضوح القوانين والأنظمة اللازمة والمعايير المتفق عليها وتخدم تحقيق الأهداف فتكون الأهداف والتوقعات واضحة لدى العاملين, ثم توفير التدريب والدعم, متابعة ومراجعة الأداء بانتظام, وبناء الثقة بين المدير والعاملين لتحمل المسؤولية, وتقديم التغذية الراجعة لهم باستمرار ويتم المساءلة إذا وقع التقصير وذلك لضبط العمل وتجويده والتطوير التربوي وتوجيه الاهتمام نحو نتاجات التعلم, فيحدد المدير نوع التقصير وحجمه, أثره على المدرسة, وتصنيف درجة

خطورته حيث تتم المساءلة بشكل شخصي يستند المدير فيها إلى عدم التسرع في اتخاذ القرار فشروط اتخاذه تجري وفق القرار الصائب والحكيم, ومصلحة المدرسة العامة, والاستشارة في اتخاذ القرار ودراسته من جميع الأطراف, والشفافية والعدالة و الموضوعية والجرأة الحكيمة في اتخاذه وفق(النظام والقانون) و إعطاء الفرد فرصة(للثقة والتعديل, والتراجع)

ترى الباحثة أن المساءلة نظام من النظام التربوي لا يمكن تهميشه أو تعطيل عمله لدى المدراء, حتى يتم تحقيق الأهداف المرسومة والخطط الاستراتيجية والتنفيذية, فلابد من توظيف التفكير النظمي؛ وليصل المدير إلى المساءلة في ظل التفكير النظمي يتم تقديم التغذية الراجعة التي تعد أعمق من مجرد مقابلة النتائج بالأسباب, بل هي حلقات وتفاعلات مصدرها حلقات وروابط أخرى, وتحقق المساءلة غايات ضبط العمل وتجويده, والتطوير التربوي, وتركيز الضوء على نتاجات التعلم.

2.4 ملخص نتائج الدراسة

تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة المدراء للتفكير النظمي في مديرية جنوب الخليل على الدرجة الكلية جاءت بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي(3.81)وانحراف معياري(0.556)حيث كانت تقديراتهم على مجال التفكير النظمي كالآتي: مجال الموجه نحو الذات إذ كان المتوسط الحسابي له(3.825)وجاء في الترتيب الأول, يليه المجال الموجه نحو الآخرين بمتوسط حسابي(3.822) ثم المجال الموجه نحو العمل بمتوسط حسابي(3.78).

أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة المدراء للتفكير النظمي تبعا لمتغير الجنس غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الأولى.

أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة المدراء للتفكير النظمي تبعا لمتغير المؤهل العلمي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الثانية.

أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة المدراء للتفكير النظمي تبعا لمتغير التخصص غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الثالثة.

أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة المدراء للتفكير النظمي تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الرابعة.

أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة المدراء للتفكير النظمي تبعا لمتغير المرحلة التعليمية غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الخامسة.

يرى معظم المشرفون التربويون أن المدراء يمارسون التفكير النظمي في مدارسهم بشكل مرتفع, وأنهم يمارسون التفكير النظمي بنظرة كلية شاملة, يعتبرونه مدخلا مهما في اتخاذ القرارات , وتوظيف المساءلة كنظام في النظام المدرسي .

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

1.5 المقدمة

2.5 النتائج

1.2.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

2.2.5 . مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

3.2.5 . مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

3.5 توصيات الدراسة

4.5 الدراسات المقترحة

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

يتضمن هذا الفصل عرضاً كاملاً و مفصلاً لمناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها, وذلك للإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من صحة فرضياتها.

2.5 نتائج أسئلة الدراسة

1.2.5. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

والذي ينص على: ما درجة ممارسة مدراء المدارس في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين؟

أظهرت المتوسطات الحسابية أن الدرجة الكلية لدرجة ممارسة مدراء المدارس في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين كانت(3.81) وهذا يدل على أن درجة ممارسة مدراء المدارس في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة عالية، وبنسبة مئوية(76.2%).

تعزو الباحثة ذلك لطبيعة العصر الذي يحمل في طياته تغيرات متعاقبة, تتطلب من المدراء نوعية تفكير تناسبها وتحتويها ما يفرض على المدير التكييف والتلاؤم مع تلك المتغيرات لصالح أهداف النظام التربوي وذلك بالنظر للمدرسة ككل متكامل في الرؤية, والرسالة, والقيم, والأهداف, والهيكل التنظيمي, والعمليات, والإجراءات حيث يمتلك المدراء الرؤية الكلية والمتكاملة لأجزاء النظام المدرسي فيدركون شبكة العلاقات المتداخلة التي تربط بين هذه الأجزاء ما يمنحهم القدرة على التعامل مع المعطيات والمستجدات

بشكل منهجي ومتكامل, وتفهم ديناميكية عمل النظام وتحديد العوامل المؤثرة في النظام بصورة رئيسة أو فرعية, ونلمس انتماء المدراء لمدارسهم وارتباطهم بالهيئات التدريسية لديهم والعمل معهم بروح الفريق الواحد واعتمادهم العمل الجماعي حيث هذه اتفقت هذه النتيجة مع(السريحي والحريبي, 2021) ودراسة (رضوان وآخرون, 2014) ودراسة(عبد النور وجابر,2016)حيث جاءت الدرجة الكلية لديهم مرتفعة بينما اختلفت مع دراسة(كليب, 2023)ودراسة(الحمايدة,2021) ودراسة(الآغا,2019) ودراسة(عبابنة, 2010) ودراسة(علي, 2012)حيث جاءت الدرجة الكلية لديهم متوسطة. ولقد حصل مجال الموجه نحو الذات على أعلى متوسط حسابي ومقداره(3.823)، ومن ثم مجال الموجه نحو الآخرين بمتوسط حسابي (3.822)، يليه مجال الموجه نحو العمل بمتوسط حسابي(3.78). وبذلك تتفق الدراسة مع دراسة (رضوان ،2014) وتختلف مع دراسة(كليب، 2023) من حيث ترتيب المجالات.

وتعزو الباحثة حصول المجال الموجه نحو الذات على أعلى متوسط حسابي ومقداره(3.823) و ذلك لقيام المدراء بتطوير أنفسهم والعمل على النمو المهني والتطور القيادي لديهم الذي يتضمن القدرة على صنع القرار, وتبني استراتيجيات إدارية حديثة تمكنهم من إدراك الأنظمة وفهم هياكلها المعقدة والتعامل معها, ومواكبة المستجدات والتطورات في الميدان التربوي بما يلبي حاجات المجتمع من النظام التربوي وإن دور المدير الذي يترتب عليه مهمات وواجبات كبيرة يعول عليهم في إنجازها وتجاوز الصعوبات التي تواجههم إذ ينعكس نجاحهم على العمل وبيئته بصورة إيجابية ونجاحهم في أعمالهم يؤدي إلى زيادة ثقة المسؤولين بهم وهذا يتطلب منهم تركيزا حول ذواتهم, و تختلف الدراسة مع دراسة(كليب, 2023) ودراسة(رضوان, 2014) حيث جاءت الدرجة لديهما متوسطة.

وتعزو الباحثة أن مجيئ المجال الموجه نحو الآخرين في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (3.822)، إلى أن الآخرين يمثلون المورد البشري في النظام التربوي الذي يعد عنصرا مهما في النظم

التربوية ذات التفكير النظمي حيث يتولى هذا المورد تشغيل كافة مكونات الأنظمة بكل ما يمتلكون من أبعاد بشرية ومعرفية وما يملكون من قدرات ومهارات وأفكار إبداعية خلاقة, حيث يعتبر هذا العنصر سياقا حساسا ومهما لدى مديري المدارس فهم من فريق المدرسة الجزء الأكبر, فالوصول بالطلبة نحو التفوق والنجاح والتأقلم مع متغيرات العصر دون ارتدادات سلبية عليهم, و تحقيق غايات المجتمع وتلبية احتياجاته من خلال مخرج جودة يعد هدفا يسعى المدراء لإنجازه, ويتماشى في ذلك مع التوجهات الحديثة في الإدارة أن الطالب محور عملية التعليم والتعلم فيشدد المدراء اهتمامهم وتفكيرهم نحو العمل على زيادة تحصيل الطلبة و إحداث التعلم المطلوب لديهم, وتحقيق التوجه المهني المناسب لدى الطلبة, حيث يحرص المدراء على بناء جسور متينة للاتصال والتواصل مع المجتمع المحلي وأولياء الأمور والعمل على إشراكهم في القرارات التي تخصهم, وإبرام حلقات تعاونية وتشاركية مع أولياء الأمور حيث تعتبر المدرسة جزء من نظام أكبر هو المجتمع تربطهما علاقة شمولية تكاملية.

أما مجيئ المجال الموجه نحو العمل بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي مقداره(3.78) وبدرجة عالية حيث أن لدى المدراء اهتمام بالعمل لكن أقل من الذات والآخرين, وتعزو الباحثة ذلك أن اهتمام المدراء بأنفسهم والآخرين لديهم إذ تعد من مدخلات النظام, فإذا كانت المدخلات ذات جودة وخامات مميزة انعكس ذلك على العمليات في النظام ما يؤدي إلى كفاءة الإنجاز والأداء فإن اهتمام المدراء بالعمل وأنشطته جزءا من مسؤولياتهم وواجباتهم التي ينبغي أن يعطوها اهتماما وتركيزا كافيين, وترى أن اهتمام المدراء بأنفسهم والآخرين لأجل تكوين مناخ تنظيمي صحي ينعكس على العمل بتشاركية وتكامل المعارف والمهارات والقدرات الإبداعية وخلق الانتماء وسرعة الإنجاز وتحقيق الأهداف بدقة, فجاءت هذه المجالات الثلاثة بدرجة عالية ما يعكس فهم وإدراك المدراء للعلاقة التكاملية بين هذه العناصر ضمن فهم دائري للبيئة الداخلية والخارجية للنظام.

أولا: المجال الموجه نحو الذات

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الموجه نحو الذات حيث تشير النتائج إلى أن(9) فقرات جاءت بدرجة عالية و(3) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة" يدرك مديرو المدارس أن لهم دور مهم في تعلم الطلبة " على أعلى متوسط حسابي(4.12)، تعزو الباحثة إلى أن الدور الرئيس لمدير المدرسة يتمثل في تحقيق التعلم لدى الطلبة بما يبرز فردية التلاميذ إذ أن محور العمل الإداري في المدرسة ينصب حول الطالب وتوفير كل الإمكانيات وتسخير الظروف وتكيف التغيرات والتطورات بما يساعد على توجيه النمو العقلي والبدني والروحي لدى الطالب وإعداده لتولى مسؤولياته في حياته الحاضرة والمستقبلية, والتوجه نحو الطالب المشارك والمعلم الموجه في عملية التعليم باحثا عن المعلومة بحيث يربطها بواقع حياته بشكل عملي.

ويليها فقرة " يتصرفون على أنهم قادة في موقعهم" بمتوسط حسابي(4.09). وهذا يعكس انتقال المدير من حيز الإدارة إلى القيادة(من مديرمدير إلى مدير قائد) يمتلك فن الإدارة فينقل المدرسة من حالة السكون إلى الحركة والديناميكية يعي ويدرك دوره وأثره في عناصر النظام من خلال فهمه لشبكة العلاقات والعناصر المكونة له وانفتاحه على النظام الأكبر الذي تنتمي له المدرسة فهي نظام مفتوح لا ينعزل عن المجتمع بل تؤثر فيه وتتأثر به إذ تسهم المدرسة في تقديم مخرجات بجودة عالية للمجتمع تسهم في تحقيق التنمية المستدامة له فدور المدير قائدا في هذا الميدان مؤثرا حكيما يفجر الطاقات الإبداعية ويعتني بها ويعززها .

وحصلت الفقرة" ينظرون إلى الأحداث غير المتوقعة على أنها فرص للتعلم"على أقل متوسط حسابي (3.63)، تعزو الباحثة أن العصر الذي نعيشه مليئ بالتغيرات المتسارعة والمتعاقبة ما يجعل المدراء في حالة حيرة وحاجتهم للمرونة في التعاطي مع هذه الأحداث, وتكيفها بما يصب في تحقيق الأهداف العامة للمدرسة دون أن تشتت هذه الأحداث النظام المدرسي عن رؤيته ورسالته و أن ينظر المدراء بنظرة جذرية لهذه الأحداث التي قد تكون على شكل أزمات(كأزمة كورونا مثلا) والنظر إليها في إطار ثلاث مستويات من التحليل(ماذا حدث, وكيف حدث,ولماذا حدث) ومن ثم إعادة تركيبها في إطار النظام المدرسي وشبكة علاقاته وعناصره المتفاعلة حيث يستوجب ذلك على المدراء تبني التفكير النظمي وجعلها فرصا للتعلم وتفتح طاقات جديدة تلائمها هذه الاحداث فتوظفها فرصا للإنجاز والإبداع .

ويليها الفقرة " يشركون العاملين وأولياء الأمور والطلبة في اتخاذ القرارات المتعلقة بهم " بمتوسط حسابي (3.67). إذ تعكس هذه النسبة المتوسطة لهذه الفقرة استحواذ بعض المدراء على الإدارة من حيث التخطيط والتنفيذ تماشيا مع النمط المركزي لوزارة التربية والتعليم في اتخاذ القرارات فلايشرك المدراء الطلبة وأولياء الامور في اتخاذ القرارات والفقرة " يراعون تحديات العولمة وبناء مجتمع المعرفة" بمتوسط حسابي (3.67). إذ تعطي هذه النسبة توجه ايجابي لدى المدراء لكن هناك العديد من العثرات التي تحول دون ذلك . في ظل افتقار المدارس لبنية تكنولوجية تواجه تحديات العولمة ومتطلبات مجتمع المعرفة فبعض المدارس تفتقر لمختبر الحاسوب والاعداد التكنولوجي للمعلمين مازال متوسطا و طبيعة بعض المناهج لم يتم إعدادها لتتم بصورة الكترونية وتراعي الفروق الفردية, ناهيك عن استعداد المجتمع للتأقلم مع العولمة وتحدياتها, فنجد ان المجتمع يناهض التعليم الإلكتروني والتعليم المدمج نظرا لمتطلبات هذين النوعين المرهقين للاسرة التي لديها خمسة أبناء في المدرسة على سبيل المثال .

ثانياً: المجال الموجه نحو الآخرين

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الموجه نحو الآخرين, فكانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الموجه نحو الآخرين للدرجة الكلية(3.822) وهذا يدل على أن مجال الموجه نحو الآخرين جاء بدرجة عالية, وأن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية.

وحصلت الفقرة" يرون أن تعلم الطلبة يتأثر بالظروف المختلفة في المجتمع" على أعلى متوسط حسابي(4.16)،وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الطالب مدخل في النظام المدرسي أخذ من نظام أكبر هو المجتمع فالطالب يأتي للمدرسة محملا بثقافة وعادات وقيم وتوجهات مجتمعه, فصار لزاما على المدرسة أن تهتم بتحقيق الأهداف الاجتماعية التي يدين بها المجتمع وزيادة التقارب والاتصال والمشاركة بين المدرسة والمجتمع من خلال تدشين جسور الاتصال والتواصل معه وتحقيق التوافق بين أهداف المدرسة والمنظومة القيمية للمجتمع, وأن تكون مخرجات المدرسة محققة لأهداف وتطلعات المجتمع و محققة بمخرجاتها متطلبات سوق العمل فيكون المدير مدركا لهذه التغيرات والظروف التي تنعكس وتلمس بشكل جلي في تعلم الطلبة؛ فتستوعب خطته وأهدافه وإدارته هذه الظروف لتكون مُعينَة على تحقيق التعلم لدى الطلبة لا مانعا دون ذلك.

ويليها فقرة " ينظرون إلى المدخلات المادية كعوامل مساعدة لعمليتي التعلم والتعليم " تعزو الباحثة ذلك أن الموارد المادية جزء مهم من مدخلات النظام المدرسي؛ فيصير النظام دونها أعرجا غير قادر على تحقيق حركة التفاعل بين مكونات النظام, وهي تشمل كل ماهو غير بشري من مبانٍ وتجهيزات واعتمادات مالية مخصصة لتفعيل النظام مع المحيط التعليمي وتنشيط عملياته وهي وسائل معينة على تحقيق غايتي التعليم والتعلم لدى الطلبة, وعوامل مساعدة يستند عليها المُدخل البشري لتحقيق أهداف النظام التربوي.

والفقرة" يسعون إلى تلبية الحاجات التربوية للطلبة والمجتمع" بمتوسط حسابي(3.90). وتعزو الباحثة ذلك إلى أن التفكير النظمي يقوم على التفكير السياقي أي فهم علاقات النظام مع سياق محيطه الأكبر وإدراك علاقة النظام ببيئته, ما يعطي مساحة من الانفتاح تضمن تدفق المدخلات من بيئته وتقديم المخرجات إليه, فالمدرسة تأخذ مدخلاتها من سياقها الأكبر المجتمع, فالعلاقة بنهما تكاملية توافقية فتسعى المدرسة لتلبية الحاجات التربوية للطلبة والمجتمع, ولعل فهم المدراء لمتطلبات الجودة الشاملة والعمل على تحقيق تطلعات وأقصى غايات المستفيدين جعل المدير ساعيا لتلبية حاجات الطلبة والمجتمع.

وحصلت الفقرة " يأخذون في الاعتبار وجهات نظر أولياء الأمور كمصدر من مصادر التعلم " على أقل متوسط حسابي(3.70)، تعزو الباحثة إلى أن مركزية النظام التربوي السائدة وفكرة أن المعلم هو مصدر المعلومة هي المتبناة من كثير من المدراء باعتقادهم أن المعلم في الميدان, هو أكثر قدرة على تحديد مصادر التعلم وتوجيه الطلبة نحوها والقادر على مراعاة الفروق الفردية لديهم و تقديم التقييم المناسب لكل طالب والتغذية الراجعة.

يليها الفقرة " يدفعون الطلبة إلى الإلتحاق بالتعليم المهني والتقني " بمتوسط حسابي(3.71). تعزو الباحثة أن فكرة التعليم المهني والتقني بحاجة إلى تعزيز في المجتمع أولاً, وأن تكون هذه الفكرة قد روج لها إلى حد القناعة عند الطلبة وقيمة وأهمية هذا النوع من التعليم حتى يتم رعاية هذا التوجه لديهم بشكل صحيح وأن يجد الطالب في سوق العمل مجالا؛ ليدفع المدير الطلبة ويقنعهم بهذا التوجه, ولعل تركيز المدراء على التعليم الأكاديمي يأخذ جل اهتمامهم, وأن توجيه الطلبة يحتاج لتميز مستوى كل طالب ومعرفة قدراته وإمكاناته والتواصل مع أولياء الأمور ليساهموا في هذا التوجه وتبنيه لدى أبنائهم.

ثالثاً: المجال الموجه نحو العمل

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الموجه نحو العمل فكانت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الموجه نحو العمل أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.78) وهذا يدل على أن مجال الموجه نحو العمل جاء بدرجة عالية، وبنسبة مئوية(75.7%), كما وتشير النتائج أن(9) فقرات جاءت بدرجة عالية و(3) فقرات جاءت بدرجة متوسطة.

وحصلت الفقرة " يسعون إلى تحقيق الأهداف العامة للتعليم" على أعلى متوسط حسابي(4.08)، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المدراء يعتبرون أن مهمتهم المحورية تدور حول تحقيق الأهداف العامة للتعليم وتسخير في ذلك الموارد البشرية والمادية والمعنوية من أجل تحقيق الأهداف والتقييم المستمر من أجل التعديل والتطوير في ظل التغذية الراجعة ومرونة التعامل مع مستجدات العصر والتكييف معها لتحقيق الأهداف العامة للتعليم فالسعي إلى تحقيق أهداف التعليم العامة أولوية المدراء في مجال العمل وترى الباحثة أن وضوح الأهداف يعني أن بوصلة المدير في اتجاهها السليم ما يسهل عليه اشتقاق الأهداف الخاصة, بناء الخطط التشغيلية وفق إطار زمني معلوم, و إجراءات واضحة وأدوار محددة, ومعايير بينة.

ويليها فقرة " يقومون بمساءلة العاملين والطلبة عند تقصيرهم في إنجاز ما يوكل إليهم من أعمال وواجبات " بمتوسط حسابي(3.97) وتعزو الباحثة ذلك إلى تلقي المدراء مساقات في القياس والتقويم والمتابعة وتحديدهم نقاط القوة والضعف وبالتالي قدرتهم على تحديد جوانب القصور والتقصير ومساءلتهم حيث تظهر قيمة المساءلة بأنها نظام يهدف للضبط الكيفي للنظام المدرسي وما يتضمنه من أنظمة

فرعية و إلى تحديد الأهداف ودرجة تحققها, وتحديد الإجراءات المناسبة المستمرة لتجويد نواتجه و لتقليل التفاوت بين الإنجازات المرجوة والإنجازات الفعلية , فالنظام المدرسي يسعى لانجاز وظائف معينة ,يتم تحديد هذه الوظائف إجرائيا في المواقف المدرسية الفعلية للنظام ككل وأنظمته الفرعية, من هنا تظهر الحاجة للمساءلة وضرورة تفعيلها.

وحصلت الفقرة " يرون أن المدرسة نظام اجتماعي معقد يحتاج تغيره إلى تبصّر في العلاقات بين المكونات "على أقل متوسط حسابي (3.63)، ترى الباحثة أن حاجة المدراء إلى ممارسة التفكير النظمي بشكل عملي ضرورة في إطار المدرسة وأن يكون المدير مفكرا نظميا قادرا على النظرة الشمولية للنظام وتحديد العناصر الجزئية المكونة له وتحديد العلاقات بين هذه العناصر والقدرة على تحليل النظام وإعادة تركيب عناصره بما يسهم في تحديد وفهم الأنظمة والتنبؤ بسلوكياتها واستنباط التعديلات عليها من أجل إنتاج التأثيرات المرغوبة والنظر إلى النظام وهو في حالة دينامية مايمنح القدرة على تحديد الأجزاء الأكثر فاعلية عند إجراء التغير واتخاذ القرارات المناسبة.

وحصلت الفقرة "يعيدون تصميم إجراءات العمل بصورة تساعدهم على التكيف بمرونة مع المؤثرات الداخلية والخارجية " بمتوسط حسابي (3.67).تعزو الباحثة ذلك إلى حاجة المدراء للمرونة عند ممارسة الوظائف الإدارية و إعداد الخطط ليكون فيها حيزا قادرا على استيعاب التغيرات والمؤثرات بشكل يُحتوى فتصيرا معينا على تحقيق الأهداف العامة والخاصة لا عائقا دون ذلك وهو ما يحققه التفكير النظمي من خلال الرؤية المستقبلية الشاملة لأي موضوع دون أن يفقد جزئياته فيعيد المدير ملاءمة وتكيف إجراءات العمل بصورة موازية للمؤثرات الداخلية والخارجية دون تقاطع بينها ما يحقق الأهداف العامة

والفقرة" ينظرون إلى الكل بدلا من الجزء فيما يتعلق بالعناصر المكونة لنظام العمل" بمتوسط حسابي (3.67). ترى الباحثة ان جوهر التفكير النظمي يقوم على النظرة الكلية للنظام وقراءة الأجزاء في إطار الكل إذ أن فصل جزء من النظام يعطي معلومات ضحلة أو صورة خاطئة عن الكل فيغدو تبني التفكير النظمي كنمط تفكير والتفكير في التفكير ضرورة عند النظر للعناصر المكونة للنظام .

2.2.5 . النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

والذي ينص على: هل تختلف تقديرات أفراد عيّنة الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين باختلاف متغيرات الدّراسة: الجنس، المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة، المستوى التعليمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات التالية:

الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس.

وأظهرت نتائج الفرضية الصفرية الأولى

حيث تشير المعطيات الواردة في الجدول(5.4)أن قيمة "ت" للدرجة الكلية(0.736)، ومستوى الدلالة (0.,463)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس,وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الأولى.

وتعزو الباحثة ذلك إلى انفتاح المعلمين سواء كانوا ذكورا أو إناثا واطلاعهم على البيئة الخارجية وحرصهم على بناء جسور الاتصال والتواصل مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي ويرون أن المدرسة جزء من كيان أكبر ترتبط معه بعلاقات عدة, وأن أحادية التفكير لكلا الجنسين حيث يكون باتجاه واحد. حيث اتفقت مع دراسة(السريحي والحريبي, 2021) ودراسة(الآغا, 2019) و اختلفت مع ودراسة(كليب, 2023) ودراسة(رضوان, 2014).

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أظهرت نتائج الفرضية الصفرية الثانية:

تشير المعطيات من خلال الجدول(6.4) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية(0.001)، ومستوى الدلالة (0.999)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي, وبذلك تم قبول الفرضية الثانية.

وتعزو الباحثة ذلك للدورات التدريبية التي يخضع لها المعلمون وتعقدها وزارة التربية والتعليم على اختلاف موضوعاتها قد ردمت الفجوة بين أصحاب المؤهلات المختلفة لتصبح معارفهم ومهاراتهم نوعا ما متكافئة إلى الحد الذي يختفي فيه الفرق بينهم 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 يساعد على تصور النظام المدرسي كجزء من نظام أشمل وأكبر. وقد اتفقت مع

دراسة(كليب, 2023)ودراسة (السريحي والحربي,2021)ودراسة (الآغا, 2019) ودراسة (رضوان ,2014)

الفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير التخصص.

أظهرت نتائج الفرضية الصفرية الثالثة:

حيث تشير المعطيات من خلال الجدول(7.4) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية(0.138)، ومستوى الدلالة (0.890)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير التخصص, وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن التفكير النظمي نمط تفكير لا يمكن أن يكون خاصا بتخصص دون غيره فقد يعتمد عليه الطالب في دراسته , والمعلم في تدرسيه مهما كانت طبيعة تخصصه , والمدير في إدارته , فيمكن لكل عناصر النظام التربوي تبني هذا النمط مهما اختلفت الميول والتخصصات .

الفرضية الصفرية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أظهرت نتائج الفرضية الصفرية الرابعة:

حيث تم فحص الفرضية الرابعة بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير سنوات الخبرة.

من خلال الجدول رقم(8.4) تبين وجود فروق ظاهرية في متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما ظهر في الجدول رقم(9.4):

حيث يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية(0.491) ومستوى الدلالة (0.612) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير سنوات الخبرة، وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الرابعة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن عصر المعرفة والمعلومات السريعة والتوجهات الحديثة في التعليم والإدارة والمهارات التي تتطلبها كل مرحلة ومايقدم من معلومات ودورات تدريبية للمعلمين و طبيعة المناهج التي تدرس في الجامعات(كتصميم المنهاج, وإدارة الصف وتنظيمه, واستراتيجيات التعليم والتعلم) أي أن التعليم كان له أثرا إيجابيا في توسيع مدارك المعلمين من خلال التأمل و الفهم والقراءة والاطلاع المستمر جسر الفجوة بين أصحاب الخبرات إلى الحد الذي يخفي الفرق بينهم فهم يدركون أن المدرسة جزء من نظام أكبر. حيت اتفقت مع دراسة(الآغا,2019) وتختلف مع دراسة(كليب, 2023) ودراسة(السريحي و الحربي,2021) ودراسة (رضوان, 2014).

الفرضية الصفرية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

أظهرت نتائج الفرضية الصفرية الخامسة:

تشير المعطيات من خلال الجدول(7.4) السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية(0.497)، ومستوى الدلالة (0.620)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المرحلة التعليمية, وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الخامسة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن السياسات والمعايير التي تعتمد في توظيف المعلمين واختيارهم متشابهة, فينظر كل معلم في كل مرحلة تعليمية نظرة متأنية ودقيقة لطبيعة ومتطلبات المرحلة , فيمعن المعلم النظر في العلاقات القائمة في أطار المدرسة وخارجها , فهو يتحمل جزءا من المسؤولية من تعليم الطلاب وتعلمهم و العمل على تفوقهم وتفجير طاقاتهم الإبداعية ما يجعل المعلم ينظر للأمور نظرة شمولية كلية اتفقت مع دراسة (الحمايدة, 2019) واختلفت مع دراسة (رضوان, 2014).

3.5 مناقشة نتائج السؤال الثالث

والذي ينص على: **(المقابلة) ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المشرفين التربويين؟ والذي يتفرع منه الأسئلة التالية:**

السؤال الأول: كيف يقوم مديرو المدارس الحكومية بالتفكير النظمي ؟

السؤال الثاني: ما الممارسات التي يقوم بها مديرو المدارس الحكومية ويظهرون من خلالها مفكريين نظميين ؟

السؤال الثالث: كيف يتصرف مديرو المدارس الحكومية كقادة في مواقعهم ؟

السؤال الرابع: ما الإجراءات التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية لتوظيف التفكير النظمي في اتخاذ القرارات ؟

السؤال الخامس: كيف يسعى مديرو المدارس الحكومية لتلبية الحاجات التربوية للطلبة والمجتمع؟

السؤال السادس: ما الممارسات التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية لتحقيق الأهداف العامة للتعليم ؟

السؤال السابع: كيف يوظف مديرو المدارس الحكومية المساءلة في حال التقصير ؟

حيث أظهرت نتائج المقابلات مع المشرفين التربويين أن لدى المديرين القدرة على التفكير النظمي من خلال تحليل النظام لعناصره, ورسم خطة شاملة لكل عناصر النظام, ككل متكامل دون التعامل الجزئي مع هذه المكونات ما يمنح المدير القدرة على تكوين صورة بانورامية واضحة المعالم والأبعاد, فيحدد أهدافه لكل النظام, ويدرك الكيفية التي يتم التفاعل فيها بين عناصر الكل, وأن الممارسات هي الصورة العملية لنوعية التفكير الذي يتبناه مدير المدرسة, من خلال إجابات المشرفين التربويين نجد أن مديري المدارس لديهم هذا النمط من التفكير الذي يقودهم إلى هذه الممارسات وأن المديرين استطاعوا الانتقال من دائرة الإدارة إلى القيادة وأن يكونوا قادة مؤثرين وملهمين ينقلوا المدرسة من حالة السكون إلى الحيوية والتأثير في المجتمع ولديهم بصامتهم في فريق العمل والطلبة وذلك في إطار الرؤية التي يمتلكها المدير والخطة التي يرسمها لمدرسته ما يعكس بولائه وانتمائه قدوة تحاكى من قبل المعلمين والطلبة في صفاته الشخصية وعقليته الإدارية الحكيمة. و أن قدرة المديرين على اتخاذ القرار يتم بتفكير علمي وهذا مايستند عليه التفكير النظمي بالنظر إلى الأسباب الجذرية والتحليل وإعادة التركيب ويسعى المدراء لتلبية الحاجات التربوية والاجتماعية, وهذا ينسجم مع التوجه الحديث في الإدارة, وتسخير كل الموارد لتحقيق النمو العقلي والعاطفي و الجسدي والروحي لدى الطلبة وتحقيق الانسجام بين المدرسة والمجتمع المحلي إذ تشبع المدرسة حاجات المجتمع وتحقق غاياته, وتحقيق الأهداف العامة للتعليم هو أساس التخطيط واشتقاق الأهداف الخاصة ورسم الخطط التنفيذية والتشغيلة عند المديرين فيكون أساس الإدارة هو تحقيق الأهداف العامة للتعليم وتظهر المساءلة جزء من النظام التربوي عند المديرين لا يمكن تهميشه, حتى يتم تحقيق الأهداف المرسومة والخطط الاستراتيجية والتنفيذية, ومعرفة العناصر المقصرة في النظام, والتحقق من جودة العمليات مايحقق الكفاءة في النظام المدرسي

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن العوامل التي يفرضها الواقع المفعم بالتغيرات تتطلب من المديرين هذا النمط من التفكير, ليتكيف المدير مع متغيرات العصر, ويصيرالنظام المدرسي بعناصره المختلفة صالح لكل زمان ومكان وقادرا على التعاطي مع المستجدات المتسارعة, والتكيف مع حاجات المجتمع وتلبية حاجات الطلبة التربوية على مختلف المجالات؛ محافظا على شبابيّة النظام فلا يهرم بمرور الزمن ولايشيخ عن تحقيق الأهداف العامة للتعليم, ومن هنا تأتي حاجة المدير ليكون قائدا في موقعه ملهما ومؤثرا حيويا فاعلا في ميدانه التربوي منفتحا بنظامه المدرسي على المجتمع وفي خضم ذلك كله فإن عملية اتخاذ القرار في النظام المدرسي في ظل التفكير النظمي تتم بتفكير علمي وتمكين لعناصر النظام من خلال إشراكهم في اتخاذ القرار وتعتبر التغذية الراجعة التي تعد أوكسجين النظام عنصرا مهما لتحقيق المساءلة فهي نظام مهم في النظام المدرسي , تتحقق من خلاله الفاعلية في تحقيق الأهداف والكفاءة في توظيف الموارد والوصول بكل عناصر النظام إلى الجودة.

3.5 توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثة بمجموعة من التوصيات:

أ. تعزيز ممارسات المديرين للتفكير النظمي في ظل التغيرات التي يشهدها النظام المدرسي في كل عام, وانعكاس هذه الممارسات على النظام المدرسي, وتحقيق الأهداف العامة للتعليم.

ب. تعزيز العوامل التي تيسر عمل مدير المدرسة , والتخفيف من الأعباء الملقاة على عاتقه.

ت. تعزيز تعاطي المدراء مع الازمات والمشكلات بنظرة جذرية لأسبابها.

ث. تعزيز نظرة المدراء للأحداث الطارئة أنها فرص تعلم وإبداع وإنجاز.

ج. اعتماد التفكير النظمي مدخلا لاتخاذ القرارات.

ح. العمل على تهيئة وتدريب مديري المدارس ليتمكنوا من أنماط التفكير النظمي ومهاراته.

خ. تدشين قنوات الاتصال والتواصل بين المدرسة والمجتمع؛ لتكون المدرسة في حالة تآلف مع النظام الأكبر وهو المجتمع.

د. العمل على إشراك أولياء الأمور والطلبة في اتخاذ القرارات.

ذ. العمل على مراعاة المدير لتوجهات المجتمع وحاجات سوق العمل من التعلم المهني والتقني وتوجيه الطلبة نحو ذلك.

ر. تعزيز هذا النمط من التفكير لدى المعلمين وأن يتم تدريس موادهم بتفكير نظمي, وتكوين هذا النمط لدى الطلبة.

ز.أن يوجد المدير حيزا للإبداع والتميز ويتبنى فيه المبدعين من المعلمين والطلاب.

4.5 الدراسات المقترحة

توصي الباحثة بإجراء المزيد من الأبحاث والدراسات حول التفكير النظمي في المدارس الحكومية , بشكل خاص توصي بالعناوين التالية:

أ. التفكير النظمي وعلاقته بتحقيق الجودة الشاملة.

ب. التفكير النظمي وعلاقته بتحسين مستوى الطلبة في المدارس الحكومية.

ت. التفكير النظمي وعلاقته بإدارة الأزمات.

ث. واقع معيقات التفكير النظمي في المدارس الحكومية في فلسطين.

ج. إعادة إجراء نفس العنوان ليشمل كل مديريات التربية والتعليم الفلسطينية.

المصادر والمراجع العربية والأجنبية:

أولاً: المصادر المراجع العربية:

الآغا، ناصر. (2019). إطار مقترح لتطبيق التفكير النظمي في إدارة المدارس الثانوية الخاصة في فلسطسن. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية**، 33(1): 125-158.

الآغا، ناصر. (2017). إدارة الأنظمة التربوية في ضوء التفكير النظمي "رؤية منهجية". **مجلة كلية فلسطين التقنية للأبحاث والدراسات**، (4): 172-208.

إبراهيم, هبة حسن حسن . (2019) . التفكير المنظومي وعلاقته بالمهارات الحياتية لطفل الروضة في ضوء المنهج الجديد لرياض الأطفال2.0. **مجلة الطفولة والتربية**, مج 11(40ع): 261-312.

أبو شنب, سامح عبد الكريم محمود . (2015) . آثار دور الزكاة في معالجتها لمشكلة الفقر من منظور مفاهيم التفكير النظمي: حالة دراسية زكاة الودائع المصرفية والقيمة السوقية للأسهم في الادرن . **مجلة العلوم القانونية والسياسية**, س5,(1): 292-327.

أبو عودة, سليم محمد محمد.(2006). **أثر استخدام النموذج البنائي في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير المنظومي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف السابع الأساسي بغزة**.(رسالة ماجستير منشورة)، الجامعة الإسلامية, غزة ، فلسطين.

إسماعيل, إبراهيم السيد إبراهيم .(2021). دور التفكير المنظومي وتحمل الغموض في التأثير على التوجه نحو المستقبل لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية**, (20): 259-313.

حجو, حجو عبد الواحد .(2004). تأصيل إسلامي لمفهوم التفكير النظمي .**مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الإقتصاد الإسلامي**,17 (2): 39 -62.

الحمايدة، علا محمود .(2019). درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للتفكير النظمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. **دراسات العلوم التربوية**،4(2): 435-453.

الحيدري, أحمد علي عبد الله .(2022). فاعلية برنامج محوسب قائم على استراتيجية التفكير المنظومي في تنمية المهارات النحوية لدى تلاميذ الحلقة الثالثة من التعليم الأساسي بأمانة العاصمة صنعاء. **مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية**, (63): 95-139.

الخزيم, خالد بن محمد وآل سالم, على بن يحيى .(2016). درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمهارات التفكير المنظومي في التدريس في ضوء بعض المتغيرات. **رسالة الخليج**, (155): 15-40.

الخميسي, السيد سلامة إبراهيم. (2007). معايير جودة المدرسة الفعالة في ضوء منحنى النظم رؤية منهجية: اللقاء السنوي الرابع عشر الجودة في التعليم العام, الرياض. **الجمعية السعودية للعلوم النفسية التربوية(جستين)– كلية التربية جامعة الملك سعود**: 903-927.

الخوري, علي محمد ودرويش, عبد الكريم و غنيم, أيمن مختار. (2015). **التعلم المؤ سسي الطريق إلى المنافسة والتطور في القرن الحادي والعشرين**: منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية جامعة الدول العربية, القاهرة. جمهورية مصر العربية.

درة, عبد الباري إبراهيم.(1984). نحو مدخل نظمي لدراسة عملية اتخاذ القرارات. **تنمية الرافدين**, 6(12):13- 28.

دويك, ميساء عز الدين .(2018). **درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة حسب أبعاد بيتر سينج في جامعة بوليتكنك فلسطين**. (رسالة ما جستير منشورة), جامعة الخليل, الخليل, فلسطين.

رضوان، أحمد محمود و طلافحة، إبراهيم علي والمصاروة، أسامة محمد .(2014) . درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في لواء بني عبيد للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**،22 (1): 139- 171.

الزبيدي,أحمد محمد عبد .(2011). بعض الذكاءات وعلاقتها بمهارات التفكير المنظومي. **مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية**, 10(3-4): 149-176.

زكريا, محمود شريف. (2013) . التفكير المنظومي في فهم بعض القضايا المرتبطة بتخصص المكتبات والمعلومات؛ دراسة نظرية أساس 1, **الاتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات**, 20(39): 283- 302 .

سالمان, الشيماء محمود . (2022) .الذكاء المنظومي كمنبئ برشاقة التعلم لدى طلاب الدراسات العليا . **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**, 37(3): 319-368.

السريحي، هبة إبراهيم بن فضل و الحربي، رباب صالح. (2021). درجة ممارسة التفكير المنظومي لدى قادة مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. **المجلة الدولية للعلوم التربوية النفسية**، 45(63): 196- 244

السليمي, خالد بن سعد. (2016) . التفكير النظمي وعلاقته بالأداء الوظيفي لمديري المدارس الأهلية بمنطقة مكة المكرمة**. مجلة كلية التربية,** 31(4):57_ 84.

الشويقي, أبو زيد سعيد والرميسي, هدى مصطفى حسن. (2020) . مهارات التفكير المنظومي وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى طالبات الجامعة. **مجلة كلية التربية,** 78(2):1040 -1077 .

الطويل, هاني عبد الرحمن. (2006). **الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق**. عمان: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع .

عبابنة, صالح. (2010) . درجة ممارسة العاملين في المدارس العامة في ليبيا للتفكير النظمي من وجهة نظرهم. **مجلة علوم إنسانية**, (45): 1-19 .

عبد الخالق, محمد محمد أحمد .(2021) . توظيف مهارات التفكير المنظومي في عمليات حل المشكلة " رؤية مقترحة من منظور سيو تربوي " . **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**,8(15): 103-209.

عبد الله, بكر محمد سعيد .(2018). فاعلية برنامج مقترح قائم على النموذج المعرفي المعلوماتي في تنمية التفكير المنظومي والتحصيل الأكاديمي لطلاب السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية. **مجلة العلوم التربوية: جامعةالأمير شطام بن عبد العزيز**, 3(2): 67-105.

عبد النور, كاظم وغصون, جابر . (2016) . التفكير المنظومي لدى مدراء المدارس الإعدادية المتميزين ونظرائهم العاديين. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية/ جامعة بابل**, (25) : 585-613 .

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) : 289-353 .

القعاقعة, عمر رياض محمد . (2022). درجة ممارسة معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا لمهارات التفكير المنظومي من وجهة نظرهم في محافظة عجلون. **مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية**,3 (2): 616- 634 .

كامل, عبد الوهاب محمد .(2010). التفكير المنظومي لمواجهة الأزمة في المعرفة التربوية, المؤتمر العلمي الثاني عشر –حال المعرفة التربوية المعاصرة – مصر أنموذجا, مج 1, طنطا. **كلية التربية جامعة طنطا ومركز الدراسات المعرفية في القاهرة**, 28–56.

الكامل, حسنين. (2002) . قضية للمناقشة: تعليم التفكير المنظومي. **الثقافة والتنمية**, س 2 , 5: –2 14 .

الكبيسي, عبد الواحد حميد . (2010). **التفكير المنظومي وتوظيفه في التعلم والتعليم استنباطه من القرآن الكريم**. عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع .

كليب، عمر محبوب سيف. (2023). درجة ممارسة رؤساء الأقسام العلمية بكلية التربية طور الباحة – جامعة لحج– للتفكير النظمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. **مجلة السعيد للعلوم الإنسانية والتطبيقية**، 6(1): 35–68 .

اللواتية, زهور بنت عبد الرضا بن جمعة و الشوربجي, سحر أحمد و إمام, محمود محمد و كاظم, علي مهدي . (2014) . **بناء اختبار للتفكير المنظومي وقياس مستواه لدى العاملين بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان**. (رسالة ماجستير غير منشورة), جامعة السلطان قابوس, مسقط, عمان .

مباركي, شذى علي محمد و العنيزي, علي عبد الله فرحان . (2021) . **فعالية استخدام استراتيجية الابعاد السداسية في تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات.**(رسالة ماجستير غير منشورة), جامعة جازان, جازان, اليمن .

محمد, رنا عبد الله ومنهل, محمد حسين. (2021) . تأثير التفكير النظمي في زيادة المناعة التنظيمية - دراسة استطلاعية لآراء عينة من المسؤولين في شركة الحفر العراقية. **مجلة الاقتصادي الخليجي**: (47): 96- 150 .

مصطفى, منال محمود محمد . (2009) . فعالية برنامج لتنمية التفكير المنظومي في كل من التحصيل, والقيادة والتفكير المنظومي النقدي لدى طالبات الجامعة . **مجلة التربية**,3 (143): 43-135.

المنوفي, سعيد جابر. (2002) . فعالية المدخل المنظومي في تدريس حساب المثلثات أثره على التفكير المنظومي لدى طلاب المرحلة الثانوية ,المؤتمر الرابع عشر– مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء,مج 2, القاهرة . **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس _جامعة عين شمس**: 461-496.

موقع مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل تم الوصول إليه في السادس من شهر أيار لعام 2024 من خلال الرابط التالي : (https://shebron.edu.ps)

وطفة, علي أسعد و الشهاب, علي جاسم .(2004) . **علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة ووظيفتها الاجتماعية**. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر .

ثانيا: المصادر والمراجع الأجنبية

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

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

Michael, E., Jerry, K. (2001). Systemic Thinking or aquick Fix: Amanagerial dilemma. Supervision,62(7): 3-4

Milliner, L. A. (2006). **Systems thinking and strategic decision-making: a consideration of chaos theory** (Doctoral dissertation, Griffith University).

Mugadza, G., & Marcus, R. (2019). A systems thinking and design thinking approach to leadership. **Expert journal of business and management**, 7(1): 1-10.

Nissilä, S. P. (2005). Individual and collective reflection: How to meet the needs of development in teaching. **European Journal of Teacher Education**, 28(2): 209-219.

Randle, J. M., & Stroink, M. L. (2018). The development and initial validation of the paradigm of systems thinking. **Systems Research and Behavioral Science**, 35(6): 645-657.

الملاحق

ملحق رقم (1) الاستبانة في صورتها الأولية

الاستبانة في صورتها الأولية

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج ماجستير الادارة التربوية

حضرة الأستاذ الدكتور ..... المحترم

تقوم الباحثة بدراسة تهدف التعرف إلى " **درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين**"، وهي استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة القدس؛ ولتحقيق ذلك فقد اطلعت الباحثة على مجموعة من المقاييس بهذا المجال، ونظراً لما تتمتعون به من علم وخبرة ودراية واهتمام في هذا المجال، فإني أتوجه إليكم لإبداء آرائكم وملاحظاتكم القيمة في تحكيم فقرات اداة الدراسة الحالية، من حيث مناسبتها لقياس ما وضعت لقياسه، ووضوح الفقرات وسلامة صياغتها اللغوية، وإضافة أي تعديل مقترح ترونه مناسباً، من أجل إخراج الأداة بالصورة المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة.

وقد صممت الأداة من جزأين، هما:

الجزء الأول: ويشتمل على البيانات الشخصية والعامة (المتغيرات التصنيفية).

الجزء الثاني: ويتكون من أداة قياس التفكير النظمي.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة: **آيات الرجوب**

إشراف: د.**أشرف أبو خيران**

بيانات المُحكم:

اسم المحكم	الجامعة	الرتبة العلمية	التخصص

الجزء الأول: المتغيرات التصنيفية:

أرجو التكرم بوضع إشارة (X) في المربع الذي يتفق وحالتك:

1	الجنس	1- ( ) ذكر 2- ( ) أنثى
2	المؤهل العلمي	1- ( ) بكالوريوس 2- ( ) ماجستير فأعلى.
3	التخصص	1_ ( ) علوم انسانية 2- ( ) علوم طبيعية.
4	عدد سنوات الخبرة	1-( ) أقل من خمس سنوات،2- ( ) من 5-10سنوات، 3-( ) أكثر من11سنوات
5	مستوى المدرسة	1- ( ) أساسي 2- ( ) ثانوي

الجزء الثاني: أداة قياس درجة ممارسة التفكير النظمي

تعريف التفكير النظمي :

يعرف سينج التفكير النظمي إذ يعد أول من أدخل مصطلح التفكير النظمي إلى أدبيات المنظمة المتعلمة أنه : قدرة القيادات الإدارية على اتخاذ أنماط تفكير حديثة , تمكنهم من النظر إلى المنظمة كنظام شامل متكامل , مع إدراكهم لشبكة العلاقات الداخلية والخارجية , التي تحكم هذا النظام بما يساعد على مواكبة التطور السريع وزيادة احتمالات فرص النجاح . (كليب , 2023 :44) .

وبين الكبيسي(2010 :60) أنه أسلوب للتفكير يهدف إلى إكساب الفرد نظرة كلية للمواقف والمشكلات المعقدة .

وقد استندت الباحثة في تطوير اداة قياس التفكير النظمي إلى عدد من المراجع والدراسات السابقة والرجوع للأدب التربوي، لقياس درجة ممارسة المدراء للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في مديرية جنوب الخليل مستفيدة من ودراسة كليب (2023) ودراسة السريحي والحربي (2021) ودراسة الآغا (2019) ودراسة الحمايدة (2019) ودراسة الآغا (2017) دراسة رضوان وآخرون (2014) .

علماً أن الإجابة على فقرات المقياس ستكون وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي على النحو الآتي:

مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
5	4	3	2	1

الرقم	الفقرة	وضوح الفقرة		دقة الصياغة اللغوية وسلامتها		انتماء الفقرة للمجال		التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
المجال الأول : الموجه نحو الذات								
1	يدرك مدير/ ة المدرسة ان له دور مهم في تعلم الطلبة .							
2	ينظر مدير /ة المدرسة انه جزء من نظام أكبر هو المجتمع .							
3	يشعر مدير /ة المدرسة أنه قائد في موقعه .							
4	يرى مدير /ة المدرسة أنه يتمتع بمهارات جمع البيانات والمعلومات .							
5	يشارك مدير/ ة المدرسة ببرامج التدريب والتأهيل التي توفرها مديريات التربية في منطقتهم .							
6	يراجع مدير/ة المدرسة باستمرار تأثير ممارساتهم على أداء العاملين والطلبة داخل المدرسة .							
7	يراعي مدير/ ة المدرسة تحديات العولمة وبناء مجتمع المعرفة .							
8	ينظر مدير /ة المدرسة إلى الأحداث غير المتوقعة على أنها فرص للتعلم .							
9	يطور مدير/ة المدرسة أنفسهم للتعامل بنجاح مع الظروف الإدارية المتغيرة .							
10	يوظف مدير /ة المدرسة مهاراتهم الناعمة لتحفيز العاملين والطلبة لإنجاز مهامهم .							
11	يشرك مدير /ة المدرسة العاملين وأولياء الأمور والطلبة في اتخاذ القرارات المتعلقة بهم .							
12	يهيئ مدير/ة المدرسة أنفسهم للتعامل مع المستجدات عن طريق توظيف التفكير الإستراتيجي .							
المجال الثاني : الموجه نحو الآخرين								
1	يرى مدير/ة المدرسة أن تعلم الطلبة يتأثر بالظروف المختلفة في المجتمع .							
2	يعدّ مدير/ة المدرسة المدخلات البشرية هي الأهم في النظام التربوي .							
3 .	يسعى مدير /ة المدرسة على إحداث التعلم المطلوب لدى الطلبة .							
4	ينظر مدير/ة المدرسة إلى المدخلات المادية كعوامل مساعدة لعملية التعلم والتعليم .							

5	يسعى مدير/ة المدرسة إلى تلبية الحاجات التربوية للطلبة والمجتمع .							
6	يرى مدير /ة المدرسة أن ملاحظات أولياء الأمور تساعد في تحسين التعلم داخل المدرسة .							
7	يعمل مدير /ة المدرسة على تأقلم الطلبة مع المجتمع .							
.8	يسعى مدير/ة المدرسة إلى تحويل الأهداف التربوية إلى ممارسات لدى الطلبة .							
. 9	يعتقد مدير /ة المدرسة أن الطلبة بعد تخرجهم من المدرسة يمتلكون المعارف المطلوبة .							
10	يركز مدير/ة المدرسة على زيادة تحصيل الطلبة .							
11	يحرص مدير/ة المدرسة على توجيه الطلبة نحو المهن التي يحتاجها المجتمع .							
12	يحفز مدير /ة المدرسة العاملين و الطلبة عند إنجازهم أعمالا إبداعية .							
المجال الثالث : الموجه نحو العمل								
.1	يسعى مدير / ة المدرسة إلى تحقيق الأهداف العامة للتعليم .							
.2	ينظر مدير/ة المدرسة إلى المشاكل المدرسية على أنها أعراض لظروف معينة .							
3	يعتقد مدير/ة المدرسة أن المدرسة أكبر من مجموع أفرادها ومكوناتها .							
.4	يرى مدير /ة المدرسة أن المدرسة نظام اجتماعي معقد يحتاج تغيره إلى تبصّر في العلاقات بين المكونات .							
.5	يرى مدير/ة المدرسة أن النظام التربوي يتكون من أنظمة فرعية يؤثر بعضها ببعض .							
.6	يدرك مدير /ة المدرسة أن التغير داخل المدرسة أقل من التغير في المجتمع.							
.7	يتعامل مدير / ة المدرسة مع الأنشطة التربوية في المدرسة على أنها وحدة واحدة .							
.8	يقوم مدير / ة المدرسة بمساءلة العاملين والطلبة عند تقصيرهم في إنجاز ما يوكل إليهم من أعمال وواجبات .							
9	يرى مدير /ة المدرسة إمكانية إدارة ضغوط العمل والاستفادة منها في تعزيز التعلم .							
.10	يعيد مدير/ة المدرسة تصميم إجراءات العمل بصورة تساعده على التكيف بمرونة مع المؤثرات الداخلية والخارجية .							

.11	يحلل مدير/ة المدرسة أي موضوع أو مشكلة من جميع الجوانب قبل اتخاذ القرار فيه .							
.12	يدرك مدير/ة المدرسة أهمية الإطار الفكري والقيمي والثقافي للمدرسة في إحداث التغير المطلوب .							

ملحق رقم (2) قائمة المحكمين :

الرقم	الاسم	التخصص	الجامعة
.1	د. بلقيس محمد أبو جامع	أصول التربية / أستاذ مساعد	الكلية العصرية الجامعية / رام الله
.2	د. حسام حسين قاسم القاسم	الإدارة التعليمية /	فلسطين التقنية /

			خضوري
.3	د . حنان موسى محمد سمير	الإدارة التربوية / أستاذ مساعد	كلية العلوم الإسلامية / فلسطين
.4	د . يوسف فهمي حرفوش	الإدارة التربوية	جامعة القدس
.5	د. فريال هشام سليم عودة	الإدارة التربوية	الجامعة العربية الأمريكية
.6	د. كرم سفيان الكركي	الإدارة التربوية / أستاذ مساعد	جامعة الخليل
.7	أ . د مجدي علي زامل	أصول التربية والإدارة / أستاذ دكتور	جامعة القدس المفتوحة
.8	د. حسن محمد تيم	الإدارة التربوية	جامعة النجاح الوطنية
.9	د. جمال بحيص	إدارة وتخطيط تربوي / أستاذ مشارك	جامعة القدس المفتوحة
.10	أ .د باسم محمد أحمد شلش	الإدارة التربوية / أستاذ	جامعة القدس المفتوحة
.11	د. هند خليفة الصويعي	إدارة موارد بشرية / أستاذ مشارك	جامعة بنغازي / ليبيا
.12	د. جعفر أبو صاع	الإدارة التربوية / أستاذ مشارك	جامعة فلسطين التقنية _ الخضوري
.13	أ .د. خالد نظمي عبد الفتاح قرواني	الإدارة التربوية / أستاذ دكتور	جامعة القدس المفتوحة
.14	د. عبد القادر خالد أبو علي	الإدارة التربوية / أستاذ مساعد	وزارة التربية والتعليم
.15	د. حسين جاد الله حمايل	الإدارة التربوية / أستاذ مشارك	جامعة القدس المفتوحة
.16	أ.د. محمد أحمد شاهين	الإرشاد النفسي والتربوي / أستاذ	جامعة القدس المفتوحة
.17	د. روان وائل سياج	الإدارة التربوية / أستاذ مساعد	جامعة فلسطين الأهلية
.18	أ.د . عفيف زيدان	أساليب تدريس	جامعة القدس

ملحق رقم (3) الاستبانة في صورتها النهائية .

استبانة الدراسة

جامعة القدس

تحية طيبة وبعد :

تقوم الباحثة بإعداد دراسة بعنوان " درجة ممارسة مدراء المدارس في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين " , وهذه الدراسة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية , حيث ستحاط هذه المعلومات بسرية تامة , ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي .

الباحثة : آيات عبد الحميد عبد العزيز رجوب

إشراف : د . أشرف أبو خيران

القسم الأول : أرجو التكرم بوضع إشارة (X) في المربع الذي يتفق وحالتك:

1	الجنس	1- ( ) ذكر 2- ( ) أنثى
2	المؤهل العلمي	1- ( ) بكالوريوس 2- ( ) ماجستير فأعلى.

3	التخصص	1_ ( ) علوم إنسانية 2- ( ) علوم طبيعية.
4	عدد سنوات العمل	1-( ) أقل من خمس سنوات، 2- ( ) من 5-10سنوات، 3-( ) أكثر من10سنوات
5	المرحلة التعليمية	1-( ) أساسي 2_ ( ) أساسي عليا 3- ( ) ثانوي

القسم الثاني : فقرات الاستبانة

يرجى وضع إشارة (×) عند الخيار الذي يمثل رأيك حول درجة ممارسة مدراء المدارس في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين .

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المجال الأول : الموجه نحو الذات						
1	يدرك مديرو المدارس أن لهم دور مهم في تعلم الطلبة .					
2	يعتبرون أنفسهم جزء من نظام أكبر هو المجتمع .					
3	يتصرفون على أنهم قادة في موقعهم .					
4	يمتلكون مهارات جمع البيانات .					
5	يشاركون في برامج التدريب والتأهيل التي توفرها مديريات التربية في مناطقهم .					
6	يراجعون باستمرار تأثير ممارساتهم على أداء العاملين والطلبة داخل المدرسة .					
7	يراعون تحديات العولمة وبناء مجتمع المعرفة .					
8	ينظرون إلى الأحداث غير المتوقعة على أنها فرص للتعلم .					
9	يطورون أنفسهم للتعامل بنجاح مع الظروف الإدارية المتغيرة .					
10	يوظفون مهاراتهم الناعمة لتحفيز العاملين والطلبة لإنجاز مهامهم .					
11	يشركون العاملين وأولياء الأمور					

	والطلبة في اتخاذ القرارات المتعلقة بهم .					
12	يهيئون أنفسهم للتعامل مع المستجدات عن طريق توظيف التفكير الإستراتيجي .					
المجال الثاني : الموجه نحو الآخرين						
1	يرون أن تعلم الطلبة يتأثر بالظروف المختلفة في المجتمع .					
2	يعدّون المورد البشري هو أهم المدخلات في النظام التربوي .					
3	يسعون إلى إحداث التأثير المطلوب للتعلم لدى الطلبة .					
4	ينظرون إلى المدخلات المادية كعوامل مساعدة لعمليتي التعلم والتعليم .					
5	يسعون إلى تلبية الحاجات التربوية للطلبة والمجتمع .					
6	يأخذون في الاعتبار وجهات نظر أولياء الأمور كمصدر من مصادر التعلم .					
7	يعملون على تأقلم الطلبة مع المجتمع .					
8	يسعون إلى تحويل الأهداف التربوية إلى ممارسات لدى الطلبة .					
9	يعملون على أن يمتلك الطلبة بعد تخرجهم من المدرسة المعارف المطلوبة .					
10	يهتمون بالأنشطة التي تعمل على رفع مستوى تحصيل الطلبة .					
11	يدفعون الطلبة إلى الإلتحاق بالتعليم المهني والتقني .					
12	يحفزون العاملين و الطلبة لإنجازهم أعمالا إبداعية .					
13	يوفرون قنوات اتصال فاعلة بين العاملين في المدرسة لتسهيل تبادل المعرفة .					

المجال الثالث : الموجه نحو العمل						
1	يسعون إلى تحقيق الأهداف العامة للتعليم .					
2	ينظرون إلى المشكلات المدرسية على أنها أعراض لظروف معينة .					
3	يعتقدون أن المدرسة أكبر من مجموع أفرادها ومكوناتها .					
4	يرون أن المدرسة نظام اجتماعي معقد يحتاج تغيره إلى تبصّر في العلاقات بين المكونات .					
5	ينظرون إلى الكل بدلا من الجزء فيما يتعلق بالعناصر المكونة لنظام العمل					
6	يدركون أن التغير داخل المدرسة أقل من التغير في المجتمع.					
7	يتعاملون مع الأنشطة التربوية في المدرسة على أنها وحدة واحدة .					
8	يقومون بمساءلة العاملين والطلبة عند تقصيرهم في إنجاز ما يوكل إليهم من أعمال وواجبات .					
9	يرون إمكانية إدارة ضغوط العمل والاستفادة منها في تعزيز عملية التعلم .					
10	يعيدون تصميم إجراءات العمل بصورة تساعدهم على التكيف بمرونة مع المؤثرات الداخلية والخارجية .					
11	يعتمدون مبدأ الشمولية في التفكير عند حل المشكلات ومعالجتها					
12	يدركون أهمية الإطار الفكري والقيمي والثقافي للمدرسة في إحداث التغير المطلوب .					

شكرا لحسن تعاونكم .

ملحق رقم (4) تسهيل مهمة

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
مكتب العميد

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences
Dean's Office

التاريخ: 11/ 11 /2023

حضرة السادة / مديرية التربية والتعليم المحترمين
جنوب الخليل

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة **ايات عبد الحميد عبد العزيز رجوب ورقمها الجامعي (22212612)** تخصص ماجستير في الإدارة التربوية بإعداد دراسة ،بعنوان :

" درجة ممارسة مدراء المدارس في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين "

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة في الحصول على المعلومات المطلوبة ولتطبيق الدراسة خلال الفصل الأول الحالي من العام الأكاديمي 2024/2023.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،

كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Sciences

أ.د. محمود أبوسمرة
عميد كلية العلوم التربوية

نسخه: الملف

Telfax 02-2794913 -Jerusalem P.O. Box 20002

تلفاكس 02-2794913 -القدس ص.ب 20002

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	الاستبانة في صورتها الأولية	111

2	أسماء المحكمين	116
3	الاستبانة في صورتها النهائية	117
4	تسهيل المهمة من الجامعة إلى مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل	122

فهر س الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
(1.3)	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.	46
(2.3)	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات درجة ممارسة مدراء المدارس في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين	48
(3.3)	نتائج معامل الثبات للمجالات	49
(4.3)	المقياس الوزني لدرجة تقديرات أفراد عينة الدراسة	51
(1.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مدراء المدارس في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين	55
(2.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الموجه نحو الذات	56
(3.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الموجه نحو الآخرين	57
(4.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الموجه نحو العمل	58
(5.4)	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات درجة ممارسة مدراء المدارس في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير الجنس	60
(6.4)	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في	61

	متوسطات درجة ممارسة مدراء المدارس في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير المؤهل العلمي	
(7.4)	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات درجة ممارسة مدراء المدارس في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير التخصص	62
(8.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات درجة ممارسة مدراء المدارس في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير سنوات الخبرة	63
(9.4)	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات درجة ممارسة مدراء المدارس في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير سنوات الخبرة	64
(10.4)	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات درجة ممارسة مدراء المدارس في مديرية جنوب الخليل للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير المرحلة التعليمية	65

فهرس المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الإقرار	أ
شكر وتقدير	ب
الملخص بالعربية	ج
الملخص بالإنجليزية	ه
الفصل الأول : مشكلة الدراسة وأهميتها	
المقدمة	2
مشكلة الدراسة	7
أسئلة الدراسة	9
فرضيات الدراسة	10
أهداف الدراسة	11
أهمية الدراسة	11
حدود الدراسة	12
مصطلحات الدراسة	13
الفصل الثاني : الإطار النظري والدراسات السابقة	
الإطار النظري	15
الدراسات السابقة	33
الدراسات العربية	33
الدراسات الأجنبية	39

تعقيب على الدراسات السابقة	41
الفصل الثالث : الطريقة والإجراءات	
المقدمة	44
منهج الدراسة	44
مجتمع الدراسة	45
عينة الدراسة	45
أداة الدراسة	46
صدق أداة الدراسة	47
ثبات أداة الدراسة	49
إجراءات الدراسة	50
متغيرات الدراسة	50
المعالجات الإحصائية	51
الفصل الرابع : نتائج الدراسة	
المقدمة	54
نتائج الدراسة	54
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	54
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	60

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	66
ملخص نتائج الدراسة	84
الفصل الخامس : مناقشة نتائج الدراسة	
المقدمة	86
النتائج	86
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	87
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	95
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	99
توصيات الدراسة	102
الدراسات المقترحة	103
المصادر والمراجع	
المصادر والمراجع العربية	104
المصادر والمراجع الأجنبية	109
الملاحق	
الملاحق	111
فهرس الملاحق	123
فهرس الجداول	124
فهرس المحتويات	126