

درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للتفكير النظامي، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

علا محمود الحمادية*

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للتفكير النظامي، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومعرفة الفروق في تقديرات أعضاء هيئة التدريس، تبعاً لاختلاف نوع الجامعة، ونوع الكلية، والرتبة الأكاديمية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي باستخدام الاستبانة التي تحقق لها دلالات صدق وثبات مقبولين، وتكونت عينة الدراسة من (314) عضو هيئة تدريس، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للتفكير النظامي، جاءت ضمن الدرجة الممارسة المتوسطة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في تقديرات أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، لصالح رتبة أستاذ، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في تقديرات أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيري نوع الجامعة ونوع الكلية. وخرجت الدراسة بمجموعة توصيات، منها: ضرورة عقد الدورات التدريبية الهادفة إلى توعية القيادات الأكاديمية بأساليب ممارسة التفكير النظامي في العمل الجامعي.

الكلمات الدالة: القيادات الأكاديمية- الجامعات الأردنية- التفكير النظامي.

المقدمة

نظراً للحاجة المستمرة للتطوير والتغيير بسبب التحديات المختلفة التي تواجهها الجامعات، فإن هناك حاجة كبيرة إلى قيادات أكاديمية فاعلة، وذلك لما لتلك القيادات من دور كبير تقوم به في قيام الجامعات بتأدية وظائفها، وتحقيق أهدافها. تعد القيادات الأكاديمية المتغير الأساس في هيكليّة الجامعة، الذي يساهم بفاعلية في جودة التعليم الذي تقدمه، فسلوكيات وممارسات القيادات الأكاديمية من قيم واتجاهات وأنماط تفكير ومهارات مختلفة، تنعكس على المنظومة الجامعية برمتها، التي بدورها تعكس الرسالة الجامعية، من خلال حجم الخدمات الجامعية وجودتها، ومدى انسجامها مع متطلبات روح العصر (أبو كريم وطناش، 2008) وبالتالي فإن هناك حاجة ماسة إلى مراجعة وتقييم الأداءات للقيادات الجامعية، وأن هذه الجامعات مطالبة باعتماد نموذج جديد ينقلها من الانكفاء على ما تعرف، إلى مداومة التعلم، وتحقيق ما تسعى إليه من جودة، لتصبح منظمات متعلمة (خضر وخصاونة، 2011)، وفي هذا المجال فقد أحدثت أفكار سينج (Senge) ثورة في مفهوم المنظمة المتعلمة، إذ قدم خمسة مجالات يجب أن تتوفر في أية منظمة لاعتبارها منظمة متعلمة، وهي: التمكّن الشخصي، والنماذج الذهنية، والرؤية المشتركة، وتعلم الفريق، والتفكير النظامي (Senge, 2006)،

ويشير التفكير النظامي (Systems Thinking) إلى قدرة القائد على رؤية النظام بشكل شامل من خلال فهم الخصائص والقوى والعلاقات المتبادلة والنماذج التي تشكل سلوكيات النظام، ويستند التفكير النظامي إلى مقولة أن الكل أكبر من مجموع أجزائه، وهذا يجعل التفكير النظامي مفيداً لفهم المنظمة وخصائصها الداخلية التي تميل إلى إنتاج التغيير في النظام للتكيف المستمر، الذي يسمح للنظام النمو والتغيير استجابة للتغيرات في النظام البيئي الأكبر والتصحيح الذاتي من خلال آلية التغذية الراجعة، فيحصل التحول من التفكير الخطي إلى التفكير الشامل (Pisapia, Ellington, Toussaint, & Morris, 2011).. وفي ذات السياق يرى الخوري ودرويش وغنيم (2015) أن التفكير النظامي يمثل أحد الأبعاد التي يتضمنها التعلم المنظمي، لأنه

* جامعة ام القرى، السعودية. تاريخ استلام البحث 2017/8/30، وتاريخ قبوله 2018/5/31.

يسمح برؤية المنظمة كنظام متكامل، وبالتالي التأثير فيها وتغييرها بصورة أكثر فعالية، وبالتالي فعندما تغيب القدرة على التفكير النظامي، تتعدم القدرة على الرؤية المتكاملة، ويترتب على ذلك أن رؤية المنظمة كأجزاء منفصلة أو منعزلة، ما يجعل من الصعب رصد العلاقات فيما بينها، وبالتالي يستحيل قياس التأثير فيها وتغييرها بفعالية. كما يعد التفكير النظامي من أهم مداخل التفكير المفيدة في فهم حالة عدم اليقين التي يتسم بها العالم المعاصر وقضاياها المتداخلة، بحيث يقوم على مجموعة من المفاهيم الرئيسية في فهم التعقيد والتركيب، أهمها: (صبري وزهران، 2013 ؛ علي، 2012 ؛ الطويل، 2006)

- الرؤية الشمولية التكاملية: وهي رؤية مبنية على أساس أن فهم الجزء، أو العلاقة المحددة أو الظاهرة لا يمكن أن يبني على تحليل هذا الجزء فقط، وبدون التعرف على النظام الأشمل الذي يتركب من مجمل تفاعلات الأجزاء الديناميكية. أي أن خصائص الأجزاء لا يمكن أن تفهم إلا من خلال دينامية الكل.

- مفهوم الشبكة: وهو تصور من أجل فهم علمي للحياة، ومظاهرها وعلاقات مكوناتها ونظمها الأعم والجزئية، وما دونها، في شبكة العلاقات أو روابط لا انفصام بينها، التي تشهد باستمرار تغيرات تنعكس على مجمل هذه الشبكة.

- الثبات النسبي للنظام وديناميته: وهو مفهوم أشبه شكليا بالسكون في الظاهرة، ولكن تبعا للتفكير النظامي، فإن التفاعلات غير المرئية على السطح، والتدخلات، وعمليات التغيير وما إليها من مستجدات ومتغيرات داخل النظام، يجعل من الممكن رؤية النظام والشبكة بصورة مغايرة لصورتها القديمة.

- التغذية الراجعة كوسيلة للضبط النظامي: إن أهم ميزات العمل ضمن إطار التفكير النظامي هو توافر عمليات التغذية الراجعة والتكيف، وتشمل هذه العمليات كلا من مدخلات النظام وعمليات التحويل فيه، ومخرجاته، وعمليات التغذية الراجعة تنطلق من القدرة على تطوير نموذج مخرجات يقوم على أساس أهداف النظام المعين، ومن ثم يتم جمع معلومات وشواهد عن مخرجات النظام الفعلية بهدف التعرف على مدى مناسبتها من خلال تحليلها وتفسيرها في ضوء نموذج المخرجات المطور، ومن ثم بناء نموذج تكيف يشتمل على مجموعة من البدائل الممكنة بقصد دراستها والالتزام ببدائل التكيف الملائمة ذات المترتبات المناسبة للنظام، مع الأخذ بالاعتبار تكلفتها وإمكانية استيعابها.

من خلال استعراض المفاهيم الرئيسة للتفكير النظامي، يمكن القول إن ممارسة القيادات الأكاديمية للتفكير النظامي أصبح ضرورة ملحة لإدراك تفاعل وفعالية العناصر المختلفة المكونة للنظام الجامعي، وطبيعة تفاعله مع النظم الأخرى من خلال دراسة شبكه العلاقات والارتباطات الديناميكية القائمة بين مكونات هذا النظام؛ وذلك من أجل التعرف على العديد من الاحتمالات والاهتمام بالبدائل واختيار أفضلها، واكتشاف الطرق والوسائل المختلفة لمعالجة المشكلات ووضع التصورات المستقبلية، وصنع القرارات واتخاذها ومتابعتها بما يعود بالكفاءة والفاعلية على أداء النظام الجامعي وعلى المجتمع (صبري وزهران، 2013)، حيث إن اعتماد التفكير النظامي هو القادر على فهم التداخلات والتفاعلات في النظم التربوية الدينامية المعقدة، وهو يحتاج مسؤولين يستطيعون رؤية المؤسسة التربوية كمنظمة معقدة بمكوناتها المنفصلة، ويجعلهم قادرين على اتخاذ القرارات (Thornton, Pelter & Perreault, 2004). كما تعود أهمية ممارسة التفكير النظامي في الجامعات إلى كونه ينظر إلى الجامعة على أنها شبكة من العلاقات ذات أبعاد إنسانية واجتماعية واقتصادية؛ تستطيع من خلالها القيادات الأكاديمية أداء دورها والتفاعل مع المستجدات المعاصرة، كما إن التفكير النظامي في القيادة الأكاديمية يعد مدخلا للعمل القائم على التنسيق والتعاون، وعلى مبدأ الشمولية لدراسة وتحليل الأوضاع المعقدة من أجل تحديد المشاكل ومحاولة القضاء عليها، كما يساعد في إنجاح مسار الجودة الشاملة (علي، 2012 ؛ بديسي، 2006). وبالتالي فقد أصبح التفكير النظامي ركيزة أساسية في اتخاذ القرارات وحل المشكلات في ظل التطورات المتسارعة في شتى الميادين ومنها النظم التعليمية، حيث إن التفكير النظامي يعد ضرورة حتمية للتعامل مع متطلبات العصر، وبالرغم من الاهتمام العالمي المتنامي بالتفكير النظامي.

إلا أن الملاحظ في مختلف المؤسسات التربوية ومنها الجامعات، قلة إدراك القيادات الأكاديمية للعلاقات بين مكونات النظام الإداري التربوي، لعدم إدراكهم للتفكير النظامي، وهذا يفسر حدوث التحسن الطفيف أو عدم حدوثه عند تطبيق برامج التطوير (Sparks, 2002)، وبالنسبة للجامعات العربية فتؤكد علي (2012) أن الاهتمام بهذا الجانب ما يزال محدودا جدا في الدول العربية عموما، بل لا يكاد المرء يجد دراسات نظرية أو تجريبية في هذا الميدان، وتكاد مؤسسات التعليم العالي تكون غائبة عن هذا المفهوم وأهميته في العملية التعليمية، ومنها الجامعات، الأمر الذي يستدعي تقصي حدود اهتمام تلك الجامعات في هذا المجال، خاصة مع كثرة الشكوى من عدم تلاؤم مخرجات التعليم الجامعي، مع ما يطلبه سوق العمل من متخرجين ذوي كفاءات ومهارات أعلى، تتواءم مع حاجاته، وفي ذات السياق يرى صبري وزهران (2013) وجود فجوة عميقة في الهيكل التعليمي سواء

كان على مستوى الجامعة الواحدة أو على مستوى الجامعات كجسد واحد. حيث إن مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي تتكفى على ذاتها في اتخاذ قراراتها وحل المشكلات بمعزل عن العلاقات والتأثيرات المتبادلة مع الأنظمة الأخرى.

من هنا نجد بأنه حتى تستطيع القيادات الأكاديمية أداء دورها والتفاعل مع المستجدات المعاصرة و تجويد التعليم ، ممارسة سلوكيات أكاديمية كالقيم والاتجاهات وأنماط تفكير ومهارات مختلفة تتعكس على المنظومة الجامعية برمتها التي بدورها تعكس الرسالة الجامعية ، بما يتماشى ومتطلبات العصر وتقييم أداءات القيادات الجامعية ، وتحقيق ما تسعى إليه من جودة ، لتصبح منظمات متعلمة.

مشكلة الدراسة:

تعد مؤسسات التعليم العالي في الأردن من القطاعات التي بدأت بالاهتمام بمفاهيم التفكير النظمي ، نظرا لشمولية الرؤية التي يقدمها في شبكة العلاقات التي تعيشها تلك المؤسسات، وعلاقتها مع البيئة المحيطة. وهو بذلك نقيض الكثير من مناهج التفكير السائدة لدى القيادات الأكاديمية التي تقوم على تقسيم الكل إلى أجزاء، ودراسة كل جزء على حدة، ثم التوصل إلى استنتاجات تطبق على الكل، وهذه الطريقة الآلية في التفكير لم تعد فعالة في حل المشكلات واتخاذ القرارات لتطوير العمل الجامعي في الجامعات الأردنية ، ذلك أن معظم القضايا المهمة اليوم مترابطة بشكل لا يتلاءم معها أسلوب السببية الخطية في التفكير.

ونظرا للدور الهام الذي تقوم به القيادات الأكاديمية الجامعية في الجامعات الأردنية في ظل مستجدات العصر الحالي، والتغيرات والمشكلات التي يواجهها التعليم العالي في الأردن نتيجة لتعدد وظائفه وأدواره في خدمة المجتمع، أصبح من الضروري إحداث تغييرات في كيفية تناول المشكلات والنظم المتبعة في إيجاد الحلول لها، فالعديد من القيادات لا تترك أهمية التفكير بمشكلات الجامعات وفق مفاهيم التفكير النظمي، ولا تتعامل مع النظام الجامعي باعتباره أكبر من مجرد عناصر وأجزاء، الأمر الذي ينعكس على النتائج والمخرجات.

وبالرغم من تزايد الاهتمام بالتفكير النظمي، إلا أن الاهتمام به في الجامعات العربية لا يزال محدودا جدا، وتكاد الجامعات الأردنية تكون غائبة عن هذا المفهوم، وأهميته في العمل الجامعي، الأمر الذي يستدعي تقصي حدود اهتمام القيادات في تلك الجامعات بالتفكير النظمي. حيث يبدو للناظر في طريقة تناول القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للمشكلات وكيفية الإدارة داخل الأقسام و العمدات، حجم الصراعات وعدم جدوى كثير من الحلول، نظرا لغياب الرؤية لدى تلك القيادات حول كيفية ممارسة التفكير النظمي، وتواضع تبني هذا النوع من التفكير في العمل القيادي الجامعي.

وقد لاحظت الباحثة السلوك السائد لدى القيادات الأكاديمية، من خطية في التفكير، عند الشروع في اتخاذ القرارات، بسبب طبيعة الإدارة التقليدية، الأمر الذي دفعها للقيام بهذه الدراسة. وتتمثل مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤال الآتي : ما درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للتفكير النظمي ، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟ وسيتم الإجابة عن هذا السؤال من خلال الإجابة عن الفرضيات الآتية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للتفكير النظمي، تعزى لمتغير نوع الجامعة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للتفكير النظمي، تعزى لمتغير نوع الكلية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للتفكير النظمي، تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية؟

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة من إمكانية الاستفادة من نتائجها التي تعكس ممارسة القيادات الأكاديمية للتفكير النظمي، حيث يعد التفكير النظمي من أهم الاتجاهات الإدارية الحديثة، وعليه يؤمل أن تقيّد نتائج هذه الدراسات من خلال النقاط الآتية:

- تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية موضوعها الذي تتناوله بالبحث والتحليل، وهو موضوع يتسم بالحدائث، ويشكل محور اهتمام الباحثين المهتمين بقضايا القيادة الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي.
- تسهم الدراسة الحالية في إعطاء تصور واضح حول ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للتفكير النظمي، وبالتالي مساعدة المسؤولين عن التخطيط في الجامعات الأردنية على توفير الآليات الملائمة لتبني التفكير النظمي في العمل الجامعي.

- تعطي نتائج الدراسة تغذية راجعة للقيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية لدرجة ممارستهم للتفكير النظامي، وبما يسهم في لفت أنظارهم إلى أهمية ممارسة التفكير النظامي في العمل القيادي، بغية رفع مستوى أدائهم، وإنارة الطريق أمامهم للتحسين والتجويد في العمل القيادي بكفاءة وفاعلية عالية.
- تفيد الدراسة الحالية في توجيه أنظار المسؤولين في الجامعات الأردنية نحو أهمية التفكير النظامي، وبناء برامج للتعريف والتدريب على هذا النوع من المداخل الحديثة في القيادة الأكاديمية.
- تفتح الدراسة الحالية المجال أمام الباحثين لإجراء أبحاث مشابهة، سواء أكان ذلك على مستوى مؤسسات التعليم العالي أم التعليم العام.
- قد تفتح هذه الدراسة المجال لإجراء دراسات مماثلة لقياس ممارسة القيادات الأكاديمية للتفكير النظامي على عينة أكبر أو مناطق أكثر على مستوى الجامعات العربية.

حدود الدراسة:

- عند تعميم نتائج هذه الدراسة يجب أخذ الحدود الآتية بعين الاعتبار:
- الحدود المكانية: أجريت الدراسة في أربعة جامعات أردنية فقط، هي: الأردنية، والبلقاء التطبيقية "المركز" (جامعتان حكوميتان)، والأميرة سمية الأهلية، وعمان الأهلية (جامعتان خاصتان).
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الجامعي 2016/2017م.
- الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية والخاصة من شاغلي رتب: أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد.

مصطلحات الدراسة:

- تشتمل الدراسة على عدد من المصطلحات التي تم تعريفها مفاهيمياً وإجرائياً وهي كالآتي:
- التفكير النظامي: هو إطار مفاهيمي لرؤية الأشياء، يضم مجموعة من المبادئ العامة والحقول الفرعية، ولديه الأدوات والأساليب الخاصة به، ومن يمارس التفكير النظامي يستطيع رؤية النظام بصورة كلية مع رؤية أدق التفاصيل والعلاقات التي تربط بينها (صالح وأبو مخ، 2017: 172).

وتعرف الباحثة ممارسة التفكير النظامي إجرائياً بأنه: قدرة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية على اتخاذ نمط تفكير حديث، يمكنهم من النظر إلى الجامعة كنظام شامل متكامل مع إدراكهم لشبكة العلاقات الداخلية والخارجية التي تحكم هذا النظام، وتقاس درجة ممارسة التفكير النظامي بمقدار استجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية على فقرات أداة الدراسة التي أعدت لهذا الغرض.

- القيادات الأكاديمية: هي المجموعات القيادية التي تقوم بالمهام الموكلة إليها ضمن مواقع قيادية في الجامعات الأردنية، تتكون من رؤساء الجامعات ونوابهم وعمداء الكليات ورؤساء الأقسام في الكليات.
- أعضاء هيئة التدريس: هم الأشخاص الذين يقومون بالتدريس في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، في التخصصات العلمية أو الإنسانية النظرية، ويشغلون إحدى الرتب الأكاديمية: أستاذ، أو أستاذ مشارك، أو أستاذ مساعد.

الإطار النظري للتفكير النظامي

يعد بيرتالانفي "Bertalanffy" -المتخصص في علم الأحياء- أول من وضع الخطوط العامة لفكرة ما يسمى اليوم بنظرية النظم العامة عام 1950م، حيث توصل من خلال تجاربه إلى إدراك مدى شدة تعقيد الكائنات الحية، وقد قادته جملة استنتاجاته إلى المطالبة بضرورة التفكير والعمل في إطار الكل لا الجزء، كما طالب بضرورة تعميم هذه الأفكار لتشمل باقي الميادين الأخرى (بديسي، 2006) ومع بداية السبعينيات من القرن الماضي بدأت دلائل تطبيق مدخل النظم في مختلف مجالات النظام التربوي، حيث يشير مدخل النظم في الإدارة إلى عملية تطبيق التفكير العلمي في حل المشكلات الإدارية، وأن هذا المدخل يطرح أسلوباً في التعامل ينطلق عبر الوحدات والأقسام، وكل النظم الفرعية المكونة للنظام الواحد، فالنظام أكبر من مجموع الأجزاء المكونة له (الطويل، 2006)

مفهوم التفكير النظامي

يعد بيتر سينج (Senge) أول من أدخل هذا المصطلح إلى أدبيات المنظمة المتعلمة، حيث يعرف سينج (Senge, 2006: 13) التفكير النظامي بأنه: مقدرة 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، وبما يساعد على مواكبة التطور السريع وزيادة احتمالات فرص النجاح. كما يقصد بالتفكير النظامي ذلك النوع من التفكير الذي يقوم على فهم الاعتماد المتبادل والتعقيد بين أجزاء النظام، ودور التغذية الراجعة في تطوير النظام (Buchanan & Huczynski, 2004)، أما سمير (2013: 14) فقد عرفت التفكير النظامي بأنه: المبدأ الذي يدمج العلاقات المترابطة غير مرئية للنظام دمجا متماسكا في كيان موحد، ويحفظها من التفكك وبدونه لا توجد دافعية لملاحظة كيفية ارتباط العلاقات المترابطة للنظام بعضها ببعض. وتعرفه صبري وزهران (2013: 127) بأنه: التفكير القائم على مبدأ "المنظور الكلي" وليس الجزئي في التعامل مع النظام في المؤسسات، لأن التغيير في أي مكون من مكونات النظام الواحد يؤثر على مكوناته الأخرى، وبالرغم من أن النظام يتكون من عدة عناصر فإنه أكثر من مجرد تجميع هذه العناصر، وهو كذلك إطار مستقل تترتب فيه الأجزاء والمكونات ضمن شبكة علاقات محددة سعيا لتحقيق مخرجات محددة. ويعرف رضوان والطلافة والمصاروة (2014: 141) التفكير النظامي بأنه: "القدرة على تكوين رؤية واضحة وكاملة للعلاقات المتداخلة للنظام، وبدونه ستكون المجالات الأخرى معزولة، ولن تتحقق أهدافها، فالتفكير المنظم يتكامل معها لتشكيل النظام بشكل كامل، ويوفر هذا المجال هيكلية فكرية لربط الأحداث والقرارات بعضها ببعض، لتكوين النظرة الشمولية لجميع الأحداث والفعاليات لاتخاذ قرارات أكثر واقعية".

من خلال التعريفات السابقة للتفكير النظامي، يمكن القول إن التفكير النظامي هو نوع من التفكير يقوم على فكرة رئيسية مفادها أن أي نظام له ديناميكية ذاتية تتأثر بالتفاعلات بين مكوناته وبعضها، وبينها وبين البيئة الخارجية، وأن هذه التفاعلات تولد التعقيد في سلوك النظام، كما يقوم التفكير النظامي على أن أي نظام هو نظام معقد بطبيعته، ويتألف من عدد كبير من المكونات المنتظمة، التي تتفاعل مع بعضها، ورغم تعقد هذه النظم فإنها قد تبدو مستقرة لبعض الوقت، ويبدو أنها في توازن ما، ولكنها في حقيقة الأمر تتكيف باستمرار.

خصائص التفكير النظامي

يمتاز التفكير النظامي بمجموعة من الخصائص، أهمها:

- يتعامل التفكير النظامي مع المنظومات الحيوية بأنها كل متكامل يستلزم الانتقال من الجزء إلى الكل، والكل ليس مجرد مجموع الأجزاء، وهنا يبرز الاهتمام بالعلاقات أكثر من الأجزاء.
- فهم العلاقات يستلزم أيضا فهما للعلاقات بين النظم في محيطها الأكبر، بالإضافة إلى العلاقات بين أجزاء النظام الأصغر، وفهم علاقة النظام ببيئته، وهو ما يسمى بالسياق أو فكرة الشبكة أي أن التفكير النظامي يقوم على التفكير السياقي.
- يعتمد التفكير النظامي على نظام محكم من الاتصال والتواصل ضمن شبكة العلاقات، ونظام مميز للتغذية الراجعة وهي عملية تمكن النظام من إعادة النظر بأخطائه وإصلاحها.
- يمتاز التفكير النظامي بأن النظم تتمتع بدرجة من الانفتاح ما يستلزم استمرار تدفق المدخلات من بيئة النظام وانبثاق المخرجات إليه (كابرا، 2008).

ويرى العبيد والعززي (2009) أن العمل الجماعي يعد من الخصائص المميزة للتفكير النظامي، فالعمل الجماعي يعد إحدى التوجهات الجوهرية للتفكير النظامي في الإدارة، وذلك لاعتماده على تكامل العناصر، فالتغيير المنشود من استخدام التفكير النظامي قد يتعرض للمقاومة، الأمر الذي يتطلب إشراك العاملين في فلسفة إدارة الجودة الشاملة، لكي تحقق تحسينات في أسلوب العمل، وحل المشكلات بسهولة، وبطرق ذات جدوى لإنجاح ذلك باستخدام أسلوب فريق العمل، الذي يعد بمثابة مجموعة من الأفراد من ذوي المهارات المكتملة بعضها لبعض الآخر.

أهمية ممارسة التفكير النظامي في القيادة التربوية

ومن المبررات المهمة لاستخدام التفكير النظامي في القيادة التربوية، تعدد وتشعب مداخل عملية اتخاذ القرارات التربوية، الأمر الذي يتطلب نظرة شمولية لهذه المداخل، وإذا ما أغفلت هذه النظرة الشمولية فإن عملية اتخاذ القرار يشوبها الكثير من نقاط الضعف، حيث يوفر التفكير النظامي مدخل شامل مترابط، يسهم في تحسين عملية اتخاذ القرارات، إذ لا يصلح استخدام المداخل الجزئية -كالاتجاه التحليلي- لدراسة المشكلة واتخاذ القرار المناسب، وعليه فإن قادة النظم التربوية عليهم أن يكونوا على دراية تامة بالتفكير النظامي، ليتمكنوا من دراسة العلاقات بين المكونات الفرعية، وبالتالي اتخاذ القرارات الأكثر صحة والأكثر مناسبة للمؤسسة التربوية (الطويل، 1999).

وتبرز أهمية التفكير النظمي في الإدارة القيادة بالآتي:

- مقدرته على تنظيم أولويات العمل في إحداث التغييرات المطلوبة، بما يوفره التفكير النظمي من صور ديناميكية تستخدم على شكل برمجيات جاهزة في المؤسسات التربوية وخاصة الجامعية منها.
- يعد التفكير النظمي استراتيجية تفكير ناجحة في مواجهة المشكلات وحلها، استنادا إلى تقنيات جيدة التحديد، من خلال معرفة التفاعلات والروابط الأكثر أهمية بين الأطراف في علاقة ما ضمن نظام معين.
- يؤدي استخدام التفكير النظمي إلى تجويد عملية اتخاذ القرار، ذلك أن اتخاذ القرار عملية شمولية، وبالتالي فإن استخدام التفكير النظمي يساهم في شمول القرار المتخذ جميع جزئيات ومكونات النظام ومنظوماته الفرعية وكذلك سلوك الجماعات والأفراد والمنظومات الأخلاقية والقيم.
- إن المؤسسات والنظم التي تعتمد التفكير النظمي تساهم في ابتكار أفكارا إبداعية ومبتكرة تؤدي إلى تقدم المؤسسة التربوية، وتزيد من كفاءة تحقيق الأهداف فيها (Baker, 2007).

ويرى سينج (Senge, 2006) أن التفكير النظمي أصبح ضرورة ملحة عند النظر والتعامل مع النظام التربوي، لإدراك تفاعل وفعالية العناصر المختلفة المكونة لهذا النظام، من أجل التعرف على العديد من الاحتمالات واختيار ما هو مناسب، في حل المشاكل وصنع القرارات واتخاذها ومتابعتها، بما يعود بالفائدة على النظام التربوي، فالتفكير النظمي يساعد على تجنب وضع الحلول المؤقتة والمجزأة للمشكلات، ويسمح بحدوث فهم أفضل لشبكة العلاقات بين وحدات المؤسسة التربوية وأفرادها.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة ثومبسون وغريغ ونيسكا (Thompson, Gregg & Niska, 2004) إلى معرفة تأثير مديري المدارس في إيجاد المجتمعات المدرسية المتعلمة، وأجريت هذه الدراسة في ولاية كاليفورنيا الأمريكية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام المقابلة والاستبانة كأدوات لجمع البيانات، حيث تمت مقابلة مديري (6) مدارس متوسطة، شكلوا عينة الدراسة، كما وزعت عليهم استبانة مكونة من (25) فقرة لقياس ضوابط المنظمة المتعلمة الخمسة، ومنها التفكير النظمي عند معلمي تلك المدارس، وأظهرت نتائج الدراسة أن المدارس في ولاية كاليفورنيا الأمريكية تطبق الضوابط الخمسة، ومنها التفكير النظمي بدرجة عالية، ولم يكن هناك اختلاف بين تقدير الإداريين لدرجة ممارسة ضوابط المدرسة المتعلمة عن المعلمين.

وأجرى ميلنر (Milliner, 2006) دراسة هدفت إلى تقصي ممارسات التفكير النظمي في عمليات البحث والاستقصاء التي تستثمرها المؤسسات الأسترالية للوصول إلى تحقيق أهدافها في مسائل اتخاذ القرار الاستراتيجي في ظل ظروف غير معتادة، معتبرة أن التفكير النظمي يتصل بقوة في عمليات اتخاذ القرار، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي باستخدام أسلوب دراسة الحالة. وقدمت الدراسة في نتائجها نظرية للتفكير النظمي من جوانب نظرية وعملية عديدة، من خلال الرجوع للبيانات والمعلومات المتوفرة في الأرشيف كالبيانات والوثائق والمعلومات، واستخلصت الدراسة أن إدراك البيئة المحيطة بمعناها الأوسع والأشمل وثقافة البحث عن الجديد من الفرص، يمكن لها أن تكون ذات تأثير هام في اتخاذ القرار الاستراتيجي، وفي ذلك كله كان منحى التفكير النظمي ذو دور مركزي.

وحاولت دراسة عباينة (2007) تحديد درجة ممارسة العاملين في المدارس الحكومية في الأردن لضوابط المدرسة المتعلمة، ومنها التفكير النظمي. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (875) معلما وإداريا في المدارس الحكومية، وأظهرت نتائج الدراسة أن ممارسة العاملين في المدارس الحكومية للتفكير النظمي قد حصل على درجة ممارسة متوسطة، وكانت ممارسات التفكير النظمي التي حصلت على درجة ممارسة كبيرة، هي: يعد العاملون بالمشكلات المدرسية أعراضا لظروف متنوعة، والمدرسة جزء من نظام أكبر وهو المجتمع.

وهدف دراسة كيمبرلي (Kimberly, 2007) إلى التعرف على دور التفكير النظمي في التطوير التربوي في ولاية أوريغون الأمريكية، واستخدمت الدراسة أسلوب الحالة من خلال استخدام المقابلات المعمقة مع خمسة من مديري المدارس، وأظهرت النتائج أن أهم ممارسات التفكير النظمي التي تساعد على التطوير المدرسي: يشعر كلا من العاملين أنه قائد في موقعه، ويدرك الإداريون أهمية الإطار الفكري والقيمي للعاملين لإحداث التغيير المطلوب، ويشارك العاملون ببرامج التدريب والتأهيل.

أما دراسة كافانا وماني (Cavana & Maani, 2008) التي أجريت في نيوزيلندا، فقد هدفت إلى تقديم إطار للتفكير النظمي للوصول إلى إجراءات للتدخل من أجل الارتقاء بالعمل وأساليبه في مراحل محددة، واتبعت الدراسة المنهج النوعي من خلال استعراض أدبيات التفكير النظمي في العمل الإداري، وقدمت الدراسة خطوات اتباع التفكير النظمي ممثلة في أبرز المفاهيم

من الزاوية التطبيقية، منذ بحث بنية المشكلة القائمة، مروراً بنمذجة الدائرة السببية، والنمذجة المتحركة (الدينامية)، وصولاً إلى مرحلة التطبيق، وقيام المؤسسة ككل بالتعلم.

وقام الحديدي (2009) بدراسة هدفت التعرف إلى مدى ممارسة القيادة التربوية العليا في وزارة التربية والتعليم العالي لدورها الإداري في ضوء الفكر الإداري الحديث وما يتضمنه من ممارسة التفكير النظامي في الإدارة، وذلك من وجهة نظر المرؤوسين، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي باستخدام الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (158) فرداً، وخرجت الدراسة بعدة نتائج، أهمها: أن درجة ممارسة القيادة التربوية العليا في وزارة التربية والتعليم العالي لدورها الإداري في ضوء الفكر الإداري الحديث وما يتضمنه من ممارسة التفكير النظامي كان بدرجة متوسطة.

وهدف دراسة عاشور (2009) إلى تقصي تصورات مديري ومعلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد لتطبيق ضوابط (سينج) في المنظمة المتعلمة ومنها التفكير النظامي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، باستخدام استبانة مكونة من خمسة مجالات: التفكير النظامي، التمكين الشخصي، النماذج الذهنية، بناء رؤية مشتركة، التعلم الجماعي، وتم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من (150) مديراً ومديرة و(700) معلم ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تصورات المديرين والمعلمين لتطبيق ضوابط (سينج) في المنظمة المتعلمة بما فيها التفكير النظامي جاءت بدرجة متوسطة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي على مجال التفكير النظامي لصالح الإناث، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

واهتمت دراسة عبابنة (2010) بالتعرف إلى درجة ممارسة المعلمين والإداريين في المدارس العامة في ليبيا للتفكير النظامي من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (280) من العاملين في المدارس العامة في مدينة مصراته. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدم الباحث الاستبانة أداة لجمع البيانات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن العاملين في المدارس العامة يمارسون التفكير النظامي بدرجة متوسطة، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة العاملين في المدارس العامة في ليبيا للتفكير النظامي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

أما دراسة خضر وخصاونة (2011) فقد حاولت تطوير نموذج لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة، منها مجال التفكير النظامي، كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، واشتملت عينة الدراسة على (289) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، وتم اتباع المنهج الوصفي المسحي، حيث صممت استبانة لقياس درجة ممارسة مجالات المنظمة المتعلمة ومنها مجال التفكير النظامي، وكانت أهم نتائج الدراسة: أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة كانت متوسطة في مجالات: التفكير النظامي، وإدارة المعرفة، والتعلم التنظيمي، والرؤية المشتركة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة ومنها التفكير النظامي تعزى لمتغير نوع الكلية، في حين توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية ولصالح أستاذ وأستاذ مشارك.

وهدف دراسة علي (2012) إلى الكشف عن درجة تبني مفاهيم التفكير النظامي في الجامعات الحكومية السعودية، من وجهة نظر العمداء ورؤساء الأقسام في تلك الجامعات. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتألفت عينة الدراسة من (187) عميد ورئيس قسم في خمس من الجامعات الحكومية السعودية: الملك سعود، الملك فيصل، الملك خالد، الملك عبد العزيز، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تبني مفاهيم التفكير النظامي كانت متوسطة، بشكل عام، وفي 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.

وحاولت دراسة رضوان وآخرون (2014) تقصي درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في لواء بني عبيد بالأردن للتفكير النظامي من وجهة نظر المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (330) معلماً ومعلمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس للتفكير النظامي في مديرية لواء بني عبيد من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة المديرين للتفكير النظامي تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور، ووجود فروق تعزى لمتغير المرحلة التعليمية، ولصالح المرحلة الثانوية، ووجود فروق تعزى لمتغير الخبرة، ولصالح الخبرات (أكثر من 12 سنة) مقابل أصحاب الخبرات الأخرى.

وهدفت دراسة تيم ومرشود (2014) إلى تقصي واقع تطبيق ضوابط المنظمة المتعلمة - ومنها التفكير النظامي - في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية، وتكون مجتمع الدراسة من (84) مديرا ومديرة في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات الضفة الغربية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد استبانة اشتملت مكونة من (5) مجالات، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن واقع التطبيق الكلي لضوابط المنظمة المتعلمة في جميع المجالات ومنها مجال التفكير النظامي جاء بدرجة تطبيق متوسطة. وأظهرت الدراسة أنه توجد فروق تبعا لمتغير الجنس في جميع المجالات ولصالح المديرات، وتوجد فروق تبعا لمتغير التخصص على مجال التفكير النظامي ولصالح الكليات العلمية.

وهدفت دراسة صالح وأبو مخ (2017) إلى الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمين داخل الخط الأخضر في فلسطين في ضوء الثقافة التنظيمية وضوابط المنظمة المتعلمة ومنها التفكير النظامي، ولتحقيق أهداف تم اتباع المنهج الوصفي المسحي باستخدام الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (230) معلما ومعلمة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن درجة تطبيق المدارس الابتدائية لضوابط المنظمة المتعلمة ومنها التفكير النظامي من وجهة نظر المعلمين، كانت بدرجة كبيرة.

من خلال مراجعة الدراسات السابقة يلاحظ أن هناك تعددا في موضوعاتها، فبعض الدراسات تناولت المؤسسات كمنظمات متعلمة وفقا للضوابط الخمسة التي وضعها سينج (Senge)، مثل دراسة ثومبسون وآخرون (Thompson, et al, 2004)، ودراسة عباينة (2007)، ودراسة عاشور (2009)، ودراسة خضر وخصاونة (2011)، ودراسة تيم ومرشود (2014)، ودراسة صالح وأبو مخ (2017). كما تناولت دراسات أخرى دور التفكير النظامي في التطوير المؤسسي ومنها التطوير التربوي وتطوير عمليتي التعلم والتعليم مثل دراسة كيمبرلي (Kimberly, 2007)، ودراسة ميلينر (Milliner, 2006)، وكان هناك بعض الدراسات ناقصت درجة ممارسة التفكير النظامي في الجامعات والمدارس كدراسة علي (2012) ودراسة عباينة (2010)، ودراسة رضوان وآخرون (2014).

وتتشابه الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة في اعتمادها الاستبانة كأداة لجمع البيانات، كدراسة عباينة (2007)، ودراسة خضر وخصاونة (2011)، ودراسة عاشور (2009)، ودراسة الحديدي (2009)، ودراسة عباينة (2010)، ودراسة علي (2012)، ودراسة رضوان وآخرون (2014)، ودراسة تيم ومرشود (2014)، ودراسة صالح وأبو مخ (2017). في حين تختلف مع بعض الدراسات في نوعية الأداة، حيث استخدمت دراسة ثومبسون وآخرون (Thompson, et al, 2004) الاستبانة والمقابلة لجمع البيانات، واستخدمت دراسة ميلينر (Milliner, 2006) الأرشيف والوثائق والمعلومات، واستخدمت دراسة كيمبرلي (Kimberly, 2007) المقابلات المعمقة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي ، لملاءمته تحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في أربع جامعات أردنية، هي: الأردنية، والبلقاء التطبيقية (المركز)، وكلية الأميرة سمية الجامعية، وجامعة عمان الأهلية، خلال الفصل الثاني من العام الجامعي 2016/2017م، والبالغ عددهم (2047) عضو هيئة تدريس، والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1) توزيع مجتمع الدراسة وفقا لمتغيرات الجامعة ونوع الكلية والرتبة الأكاديمية

المجموع	الرتبة الأكاديمية			الكلية	الجامعة
	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ		
661	167	232	262	علمية	الأردنية
522	135	178	209	نظرية	
1183	302	410	471	المجموع	
295	120	125	50	علمية	البلقاء التطبيقية "المركز"
205	114	66	25	نظرية	

المجموع	الرتبة الأكاديمية			الكلية	الجامعة
	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ		
500	234	191	75	المجموع	الأميرة سمية
80	41	22	17	علمية	
48	25	15	8	نظرية	
128	66	37	25	المجموع	عمان الأهلية
137	79	37	21	علمية	
99	56	26	17	نظرية	
236	135	63	38	المجموع	المجموع
1173	407	416	350	علمية	
874	330	285	259	نظرية	
2047	737	701	609	المجموع	

عينة الدراسة:

للحصول على حجم العينة الملائم من مجتمع الدراسة، تم تطبيق معادلة ستيفن تامبسون التالية (Thompson, 2002):

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{[N-1 \times (d^2 \div z^2)] + p(1-p)}$$

حيث إن:

N هي: حجم مجتمع الدراسة Z هي: الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الثقة 0.95 وتساوي 1.96

d هي: نسبة الخطأ وتساوي (0.05) P هي: نسبة توفر الخاصية والمحايدة وتساوي (0.5)

وبتطبيق المعادلة بلغ حجم العينة المطلوب (324) عضو هيئة التدريس، وبما نسبته (15.8%) من حجم مجتمع الدراسة من

أعضاء هيئة التدريس.

وقد قامت الباحثة بسحب عينة الدراسة باستخدام أسلوب العينة العشوائية الطبقية من أجل مراعاة متغيرات الدراسة: نوع الجامعة ونوع الكلية والرتبة الأكاديمية، في اختيار العينة من الجامعات الأربع موضوع الدراسة، وبعد توزيع الأداة على عينة الدراسة البالغة (324) عضو هيئة التدريس، بلغ المسترجع منها والصالح للتحليل الإحصائي (314) استبانة، شكل المستجيبون عليها عينة الدراسة النهائية. والجدول (2) يوضح توزيع عينة الدراسة النهائية، وفقاً لمتغيرات: نوع الجامعة ونوع الكلية والرتبة الأكاديمية.

الجدول (2) توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	فئات المتغير	العدد في المجتمع	أفراد العينة	المستجيبون	النسبة المئوية
نوع الجامعة	حكومية	1683	266	258	82.17%
	خاصة	364	58	56	17.83%
	المجموع	2047	324	314	100%
نوع الكلية	علمية	1173	186	179	57.01%
	إنسانية	874	138	135	42.99%
	المجموع	2047	324	314	100%
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	609	96	91	28.98%
	أستاذ مشارك	701	111	108	34.39%
	أستاذ مساعد	737	117	115	36.62%
	المجموع	2047	324	314	100%

أداة الدراسة:

لتحديد درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للتفكير النظمي، تم تطوير أداة لهذا الغرض، وذلك من خلال الرجوع إلى للأدب التربوي والدراسات السابقة مثل: كيمبرلي (Kimberly, 2007)، وكافانا وماني (Cavana & Maani, 2008)، وعبابنة (2010)، وعلي (2012) ورضوان وآخرون (2014)، وقد تم صياغة الاستبانة بشكلها الأولي بحيث تشمل على جزئين:

- الجزء الأول: يحتوي البيانات الشخصية لعضو هيئة التدريس: الجامعة ونوع الكلية، والرتبة الأكاديمية.
- الجزء الثاني: وتضمن فقرات الاستبانة التي تقيس درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للتفكير النظمي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، وبلغ عددها (30) فقرة.

صدق وثبات أداة الدراسة:

استخرج صدق وثبات أداة الدراسة قبل تطبيقها على عينة الدراسة الأصلية كما يلي:

1- صدق أداة الدراسة:

صدق المحتوى:

تم التأكد من صدق الاستبانة بصورتها الأولية بعرضها على (10) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في الجامعات الأردنية، حيث طلب منهم تحديد مناسبة الفقرات الواردة في الاستبانة لقياس درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للتفكير النظمي، وكذلك التأكد من مدى وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية، كما طلب إليهم ذكر أية ملاحظات أخرى يرونها ضرورية، وقد قامت الباحثة بالأخذ بأراء المحكمين وإجراء التعديلات الضرورية، التي تمثلت في حذف (6) فقرات بسبب التكرار وعدم مناسبة لقياس ممارسات التفكير النظمي، بالإضافة إلى إعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات. حيث أصبحت الاستبانة بعد الانتهاء من إجراءات التحكيم مكونة من (24) فقرة.

كيفية الاستجابة لأداة الدراسة:

تكون الاستجابة على عبارات أداة الدراسة وفق نموذج (Likert Scale) ذو التدرج الخماسي كما يلي:

عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
5	4	3	2	1

بعد الانتهاء من إجراءات التحكيم، طبقت أداة الدراسة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، اشتملت على (30) عضو هيئة تدريس بالجامعات الأردنية، ومن ثم استخراج معاملات صدق الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، بين كل فقرة من الفقرات مع الدرجة الكلية لأداة الدراسة، لإظهار مدى اتساق الفقرات في قياس ممارسات التفكير النظمي، ويستخدم الاتساق الداخلي إحصائيا للتأكد من أن كل فقرة في الاستبانة متسقة مع الأداة، بمعنى أن كل فقرة تهدف إلى قياس المفهوم أو الوظيفة نفسها التي تقيسها الفقرات الأخرى في الأداة، وبحيث تعكس معاملات الارتباط صدق التكوين للأداة (Anastasi, 1999). ويستخدم في استبعاد الفقرات غير الصالحة وغير المتسقة مع الأداة، في حال لم يكن معامل الارتباط دال إحصائيا. ويبين الجدول (3) قيم معاملات الارتباط لفقرات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للأداة.

الجدول (3) قيم معاملات الارتباط لقياس مدى الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للأداة

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.833**	9	0.913**	17	0.967**
2	0.873**	10	0.750**	18	0.879**
3	0.736**	11	0.870**	19	0.912**
4	0.818**	12	0.887**	20	0.770**
5	0.961**	13	0.952**	21	0.874**
6	0.835**	14	0.757**	22	0.906**
7	0.866**	15	0.929**	23	0.860**
8	0.885**	16	0.826**	24	0.873**

** معامل الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$).

تشير النتائج المتعلقة باتساق فقرات أداة الدراسة، في الجدول (3) إلى أن قيم معاملات الارتباط للفقرات مع الدرجة الكلية للأداة تراوحت ما بين (0.736) و(0.967)، وبدلالة إحصائية $(\alpha=0.01)$ ، مما يشير إلى مناسبة هذه الفقرات لقياس درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للتفكير النظامي. وفي ضوء نتائج الاتساق الداخلي لم تحذف أية فقرة من فقرات أداة الدراسة.

2- ثبات أداة الدراسة:

بعد التحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، استخرج معامل الثبات للأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ "Cronbach's alpha"، حيث أظهرت النتائج أن قيمة معامل الثبات لأداة الدراسة بلغت (0.941). وهي قيمة مرتفعة، ومناسبة لأغراض الدراسة الحالية؛ لأنها تزيد عن (0.60). وبعد التأكد من دلالات الصدق والثبات لأداة الدراسة، يمكن القول بأن أداة الدراسة تتمتع بالثبات، وأن البيانات التي يتم الحصول عليها من خلال تطبيقها تخضع لدرجة مقبولة من الاعتمادية ويمكن الوثوق بصحتها.

ولأغراض الدراسة الحالية قامت الباحثة باحتساب درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للتفكير النظامي، وفق معادلة المدى، على النحو التالي:

الحد الأعلى للبدائل (5) - الحد الأدنى للبدائل (1)

عدد الفئات (3)

$$\text{حيث إن: } \frac{5-1}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

وعليه يكون:

$$\text{أ. الحد الأدنى} = 1.33 + 1 = 2.33$$

$$\text{ب. الحد المتوسط} = 1.33 + 2.34 = 3.67$$

$$\text{ج. الحد الأعلى} = 3.68 \text{ فأكثر.}$$

وهكذا تصبح الأوزان على النحو الآتي :

- المتوسط الحسابي بين (1.00-2.33) يعني أن درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للتفكير النظامي منخفضة.

- المتوسط الحسابي بين (2.34-3.67) يعني أن درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للتفكير النظامي متوسطة.

- المتوسط الحسابي بين (3.68-5.00) يعني أن درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للتفكير النظامي مرتفعة.

المعالجة الإحصائية :

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم استخدام مقياس الإحصاء الوصفي (Descriptive Statistic) من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وللإجابة عن أسئلة الدراسة الثاني والثالث المتعلقة بالكشف عن الفروق في تقديرات أفراد العينة على أداة الدراسة وفقاً لمتغيرات نوع الجامعة ونوع الكلية، تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples t-test). وللإجابة عن سؤال الدراسة الخامس المتعلق بالكشف عن الفروق في تقديرات أفراد العينة على أداة الدراسة وفقاً لمتغير الرتبة الأكاديمية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وفي حال أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية وفقاً لمتغير الرتبة الأكاديمية، تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة "شيفيه" (Scheffe) للكشف عن مصدر الفروق الدالة إحصائياً.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للتفكير النظامي، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والترتيب لتقديرات أعضاء هيئة التدريس على أداة الدراسة التي تقيس درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للتفكير النظامي، وكانت النتائج كما في الجدول (4).

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للتفكير النظمي

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	8	ينساب التواصل بين القيادات الأكاديمية والعاملين في الجامعة عبر منظومة للاتصال تعم الجامعة بأكملها.	3.46	0.94	متوسطة
2	3	يوجد توزيع للسلطة على الأقسام الأكاديمية ضمن نطاق اختصاصها بطريقة تكفل التكامل بينها في أداء المهام.	3.39	0.93	متوسطة
3	1	تتعامل الإدارة العليا في الجامعة مع الأطراف الفاعلة فيها باعتبارها مكونات وأجزاء ضمن منظومة عملها.	3.36	0.90	متوسطة
4	11	تتعامل القيادات الأكاديمية في تسيير الأعمال على أساس أن الجامعة هي حلقات متشابكة من الأحداث داخل النظم الفرعية وفيما بينها.	3.33	0.91	متوسطة
5	2	تمتاز العلاقات بين القيادات الأكاديمية في الجامعة بأنها منظومة متكاملة ومتعاونة.	3.31	0.88	متوسطة
6	18	تنظر القيادات الأكاديمية إلى التغيرات غير المتوقعة داخل الجامعة على أنها فرص للتعلم.	3.25	0.89	متوسطة
7	23	تعتمد القيادات الأكاديمية في تسيير العمل في الجامعة على بناء القدرات والمهارات وليس القولية والنمطية.	3.24	0.89	متوسطة
8	21	يتم تعديل البرامج الأكاديمية في الجامعة بما يخدم حاجات سوق العمل.	3.19	0.90	متوسطة
9	6	تتعاون الأقسام الأكاديمية في الجامعة على حل المشكلات باعتبارها مشكلة الجامعة ككل وليس لقسم واحد.	3.16	0.84	متوسطة
10	7	تؤدي القيادات الأكاديمية أعمالها بطريقة تشجع العاملين على النظر للنظام الجامعي بوصفه أكبر من مجموع مكوناته.	3.16	0.93	متوسطة
11	13	تقوم القيادات الأكاديمية بضبط الأداء الجامعي عبر فاعلية التشابك بين النظم الفرعية الداخلية (الكليات، الأقسام) وبين البيئة الخارجية.	3.13	0.94	متوسطة
12	4	تعمل قيادة القسم الأكاديمي في الجامعة على دعم حاجات باقي الأقسام الأكاديمية الأخرى وتحقيق أهدافها.	3.12	0.94	متوسطة
13	19	تعد القيادات الأكاديمية المشاكل التي تواجه الجامعة أعراضاً لظروف متنوعة.	3.11	0.88	متوسطة
14	14	تهتم القيادات الأكاديمية بالحصول على التغذية الراجعة عن أداء أعمالها بشكل مستمر بهدف تطوير نظم عملها القيادي.	3.10	0.94	متوسطة
15	20	تؤمن القيادات الأكاديمية بضرورة الانفتاح النسبي على البيئة الخارجية (سوق العمل، مؤسسات المجتمع المدني، المؤسسات الحكومية).	3.08	0.83	متوسطة
16	12	تنظر القيادات الأكاديمية إلى الجامعة باعتبارها شبكة معقدة تحتاج إلى تبصر في العلاقات بين مكوناتها.	3.07	0.81	متوسطة

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
17	17	تقيم القيادات الأكاديمية تأثير ممارساتها على أداء الطلبة وأعضاء هيئة التدريس باستمرار.	3.04	0.94	متوسطة
18	5	تبدأ القيادات الأكاديمية في معالجة المشكلات الجامعية بتقصي جذورها.	3.03	0.92	متوسطة
19	10	تتوافر لدى القيادات الأكاديمية في الجامعة منظومة من المعطيات الإحصائية حول حاجات سوق العمل من التخصصات المختلفة.	3.00	0.93	متوسطة
20	15	تقيم القيادات الأكاديمية المدخلات والعمليات والنواتج قبل الشروع في تنفيذ التغييرات المتعلقة بأداء العمل.	2.99	0.92	متوسطة
21	24	تراعي القيادات الأكاديمية متطلبات وحاجات البيئة الخارجية كموجهات توجه العمل الأكاديمي في الجامعة.	2.98	0.93	متوسطة
22	16	تعد القيادات الأكاديمية في الجامعة برامج فعالة لتنمية أعضاء هيئة التدريس مهنياً وفقاً لنتائج التغذية الراجعة.	2.96	0.94	متوسطة
23	22	تبحث القيادات الأكاديمية عن حلول إبداعية لجسر الهوة بين مخرجاتها وحاجات سوق العمل.	2.94	0.94	متوسطة
24	9	توظف القيادات الأكاديمية شبكة العلاقات التي تربط بينها وبين البيئة الخارجية (سوق العمل، مؤسسات المجتمع المدني، المؤسسات الحكومية) لتحقيق أهداف الجامعة.	2.89	0.93	متوسطة
		المتوسط العام لممارسة التفكير النظمي	3.14	0.57	متوسطة

يشير الجدول (4) إلى أن درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للتفكير النظمي بشكل عام، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت ضمن درجة الممارسة المتوسطة، وبمتوسط حسابي (3.14) وانحراف معياري (0.57). وبالنسبة للفقرات فقد جاءت جميعها ضمن درجة الممارسة المتوسطة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين (2.89) و(3.46)، كما تراوحت الانحرافات المعيارية للفقرات ما بين (0.57) و(0.94) مما يشير إلى اتساق واتفاق إجابات أفراد العينة على الدرجة المتوسطة التي منحوها للفقرات.

وقد حلت الفقرة (8) "ينساب التواصل بين القيادات الأكاديمية والعاملين في الجامعة عبر منظومة للاتصال تعم الجامعة بأكملها" في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (3.46)، وانحراف معياري (0.94)، وبدرجة ممارسة متوسطة. وجاءت الفقرة (3) "يوجد توزيع للسلطة على الأقسام الأكاديمية ضمن نطاق اختصاصها بطريقة تكفل التكامل بينها في أداء المهام" في الترتيب الثاني، بمتوسط حسابي (3.39)، وانحراف معياري (0.93)، وبدرجة ممارسة متوسطة. تلتها في الترتيب الثالث الفقرة (1) "تتعامل الإدارة العليا في الجامعة مع الأطراف الفاعلة فيها باعتبارها مكونات وأجزاء ضمن منظومة عملها"، بمتوسط حسابي (3.36)، وانحراف معياري (0.90)، وبدرجة ممارسة متوسطة.

أما الفقرات التي حازت على أقل الرتب، فقد حلت الفقرة (9) "توظف القيادات الأكاديمية شبكة العلاقات التي تربط بينها وبين البيئة الخارجية (سوق العمل، مؤسسات المجتمع المدني، المؤسسات الحكومية) لتحقيق أهداف الجامعة" في الترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (2.89)، وانحراف معياري (1.93) وبدرجة ممارسة متوسطة. وحلت الفقرة (22) "تبحث القيادات الأكاديمية عن حلول إبداعية لجسر الهوة بين مخرجاتها وحاجات سوق العمل" في الترتيب قبل الأخير، بمتوسط حسابي (2.94)، وانحراف معياري (0.94) وبدرجة ممارسة متوسطة. ثم الفقرة (16) "تعد القيادات الأكاديمية في الجامعة برامج فعالة لتنمية أعضاء هيئة التدريس مهنياً وفقاً لنتائج التغذية الراجعة"، بمتوسط حسابي (2.96)، وانحراف معياري (0.94) وبدرجة ممارسة متوسطة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة علي (2012) التي أظهرت أن درجة تبني الجامعات السعودية لمفاهيم التفكير النظمي جاءت

بدرجة متوسطة، ومع دراسة عابنة (2010) التي توصلت إلى أن العاملين في المدارس العامة يمارسون التفكير النظامي بدرجة متوسطة. كما تتفق مع دراسة رضوان وآخرون (2014) التي أظهرت أن درجة ممارسة مديري المدارس للتفكير النظامي كانت بدرجة متوسطة. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة عابنة (2007)، ودراسة عاشور (2009)، ودراسة خضر وخصاونة (2011)، ودراسة تيم ومرشود (2014) التي أظهرت أن درجة ممارسة التفكير النظامي كأحد ضوابط المنظمة المتعلمة كانت متوسطة، كما تتفق مع دراسة الحديدي (2009) التي أظهرت أن درجة ممارسة القيادة التربوية العليا لدورها الإداري وما يتضمنه من ممارسة التفكير النظامي كان بدرجة متوسطة.

في حين تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ثومبسون وآخرون (Thompson, et al, 2004) التي توصلت إلى أن مديري المدارس في ولاية كاليفورنيا الأمريكية يطبقون التفكير النظامي كأحد ضوابط المنظمة المتعلمة بدرجة عالية. كما تختلف مع دراسة صالح وأبو مخ (2017) التي توصلت إلى أن درجة تطبيق المدارس لضوابط المنظمة المتعلمة ومنها التفكير النظامي، كانت بدرجة كبيرة.

وقد يعود السبب في هذه النتيجة المتوسطة لدرجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للتفكير النظامي إلى أن القيادات الأكاديمية على الأغلب لا يمارسون الرؤية الكلية لأجزاء النظام الجامعي، وبالتالي لا يدركون شبكة العلاقات المتداخلة التي تربط بين هذه الأجزاء، إذ أن القائد الأكاديمي غالباً ما يرتبط بوحده الأكاديمية ويركز على جزئيات عمله ضمن الكلية أو القسم الأكاديمي الذي يتبعه. كما أن هذه النتيجة تعود إلى قلة الدورات التدريبية التي تعدها الجامعات الأردنية للقيادات الأكاديمية فيها في مجال توظيف التفكير النظامي في القيادة الأكاديمية، حيث إن هناك مهارات يجب أن يتحلى بها المفكر النظامي، وتحتاج إلى تدريب مستمر لاكتسابها، مثل: تغيير وجهات النظر لتحقيق مزيداً من الفهم لطبيعة ما يحدث في الجامعة كنظام، والسعي إلى الكشف عن تداخل المتغيرات والعمل على تنظيمها، كما يتطلب التفكير النظامي عرض الافتراضات للفحص المستمر للتأكد من مناسبة تلك الافتراضات لجميع المواقف، وضرورة التركيز على البناء الشامل للمنظمة، وليس على العيوب فقط، فالتفكير النظامي يهتم بالتركيز على فهم العلاقات البنينة للمشكلة، وليس الإسراع في حلها فقط. كما قد يعود السبب في هذه النتيجة المتوسطة إلى اعتماد القيادات الأكاديمية على استخدام الحلول قصيرة الأمد، وخصوصاً عندما تحقق تلك الحلول نتائج إيجابية، مما يشجع على إعادة استخدام هذا الإجراء لعدة مرات، مما يقلل الاهتمام بالإجراءات التصحيحية بشكل مستمر التي تعد من مقومات التفكير النظامي.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للتفكير النظامي، تعزى لمتغير نوع الجامعة؟ للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للتفكير النظامي، تبعاً لمتغير نوع الجامعة (حكومية، خاصة)، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على أداة الدراسة، كما تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة Independent Samples t-test، وكانت النتائج كما في الجدول (5).

الجدول (5) نتائج اختبار (Independent Samples t-test) للكشف عن دلالة الفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة

لدرجة ممارسة القيادات الأكاديمية للتفكير النظامي، تبعاً لمتغير نوع الجامعة

نوع الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
حكومية	258	3.15	0.55	0.862	312	0.389
خاصة	56	3.08	0.66			

تبين المتوسطات الحسابية في الجدول (5) وجود اختلاف ظاهري في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للتفكير النظامي، وذلك تبعاً لمتغير نوع الجامعة (حكومية، خاصة)، وقد تم إجراء تحليل "ت" للعينات المستقلة، للكشف عن دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة في ضوء متغير نوع الجامعة (حكومية، خاصة)، حيث

أظهرت النتائج أن الفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للتفكير النظامي، لم تكن دالة إحصائياً، إذ بلغت قيمة "t" المحسوبة للفروق بين تقديرات أفراد العينة في الجامعات الحكومية والخاصة (0.862)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$). وهذه النتيجة تعني أن ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للتفكير النظامي لا يختلف باختلاف نوع الجامعة، وأن القيادات الأكاديمية في الجامعات الحكومية والخاصة تمارس التفكير النظامي بدرجة متقاربة.

ويعزى السبب في هذه النتيجة إلى أن القيادات الأكاديمية في الجامعات الحكومية والخاصة، هم غالباً يتبعون التعليمات من الإدارة العليا في الجامعات وما تتضمنه من أساليب التفكير الخطي، مما يجعل القيادات الأكاديمية أكثر حرصاً على تجنب التغيير واتباع الروتين والالتزام بالإجراءات التقليدية في تسيير شؤون الكليات والأقسام الأكاديمية في الجامعات، ويجعلهم يغمسون في العمليات التنظيمية مركزين على أطر ضيقة في عملهم تضمن لهم عدم الوقوع في المشكلات وتحافظ على سير الأمور بالشكل الاعتيادي، وبعدهم عن ممارسة التفكير النظامي بالصورة المطلوبة، إذ يميلون بحكم طبيعة عملهم إلى الربط بين الأمور بعلاقات خطية ولا يتلمسون شبكة العلاقات الداخلية ولا يمتلكون النظرة الكلية إلى النظام الجامعي.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للتفكير النظامي، تعزى لمتغير نوع الكلية؟ للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للتفكير النظامي، تبعاً لمتغير نوع الكلية (علمية، نظرية)، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على أداة الدراسة، كما تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة Independent Samples T-test، وكانت النتائج كما في الجدول (6).

الجدول (6) نتائج اختبار (Independent Samples t-test) للكشف عن دلالة الفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة

لدرجة ممارسة القيادات الأكاديمية للتفكير النظامي، تبعاً لمتغير نوع الكلية

نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
علمية	179	3.17	0.57	1.183	312	0.238
نظرية	135	3.09	0.59			

تشير المتوسطات الحسابية في الجدول (6) إلى وجود اختلاف ظاهري في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للتفكير النظامي، وذلك تبعاً لمتغير نوع الكلية (علمية، نظرية)، وقد تم إجراء تحليل "t" للعينات المستقلة، للكشف عن دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة في ضوء متغير نوع الكلية (علمية، نظرية)، حيث أظهرت النتائج أن الفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للتفكير النظامي، لم تكن دالة إحصائياً، إذ بلغت قيمة "t" المحسوبة للفروق بين تقديرات أفراد العينة في الجامعات الحكومية والخاصة (1.183)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$). وهذه النتيجة تعني أن القيادات الأكاديمية في الكليات العلمية والنظرية تمارس التفكير النظامي في الجامعات الأردنية بدرجة متقاربة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة خضر وخصاونة (2011) التي توصلت في نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة ومنها التفكير النظامي تعزى لمتغير نوع الكلية. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة تيم ومرشود (2014) التي أظهرت وجود فروق في ممارسة التفكير النظامي تعزى لمتغير التخصص ولصالح الكليات العلمية.

وقد يعزى السبب في هذه النتيجة إلى أن الجامعات الأردنية تتبع سياسة متشابهة، ومعايير متشابهة في تعيين القيادات الأكاديمية سواء في الكليات العلمية أو الكليات النظرية، وهذه المعايير تنقصرها التركيز على قدرة القادة الأكاديمي في الكليات العلمية والنظرية على ممارسة التفكير النظامي، مما جعل القيادات الأكاديمية في الكليات العلمية والنظرية تمارس التفكير النظامي

بدرجة متقاربة، وعدم فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة التفكير النظمي تعزى إلى متغير الكلية. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للتفكير النظمي، تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية؟ للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للتفكير النظمي، تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على أداة الدراسة، وفقاً لمتغير الرتبة الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)، وكانت النتائج كما في الجدول (7).

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادات الأكاديمية للتفكير النظمي، تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية

متغير الرتبة الأكاديمية			الإحصائيات الوصفية
أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ	
115	108	91	العدد
3.02	3.15	3.27	المتوسط الحسابي
0.59	0.57	0.52	الانحراف المعياري

تشير المتوسطات الحسابية في الجدول (7) إلى وجود اختلاف ظاهري في تقديرات أفراد عينة الدراسة من فئات الرتبة الأكاديمية الثلاث لدرجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للتفكير النظمي، ولمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية للفروق في المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) عند مستوى الدلالة الإحصائية $(0.05 \geq \alpha)$ ، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (8).

الجدول (8) نتائج تحليل (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادات الأكاديمية للتفكير النظمي، تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	3.314	2	1.657	5.156	0.006*
داخل المجموعات	99.948	311	0.321		
المجموع	103.262	313			

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(0.05 \geq \alpha)$.

تشير النتائج في الجدول (8) إلى أن الفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للتفكير النظمي كانت دالة إحصائية، وذلك تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية، حيث بلغت قيمة "F" المحسوبة للفروق بين فئات الرتبة الأكاديمية الثلاث (5.156) وهذه القيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(0.05 \geq \alpha)$. وهذه النتيجة تعني أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للتفكير النظمي، تختلف باختلاف رتبتهم الأكاديمية. وللكشف عن مصدر الفروق لوجود دلالة إحصائية لمتغير الرتبة الأكاديمية في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للتفكير النظمي، تم إجراء مقارنات بعدية بطريقة "شيفيه" (Scheffe) كما هو موضح في الجدول (9).

الجدول (9) نتائج المقارنات البعدية بطريقة (Scheffe) للكشف عن مصدر الفروق في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة ممارسة القيادات الأكاديمية للتفكير النظامي، تبعا لمتغير الرتبة الأكاديمية

الرتبة الأكاديمية	X	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد
أستاذ	3.27	-	0.12	0.25*
أستاذ مشارك	3.15	-	-	0.13
أستاذ مساعد	3.02	-	-	-

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0.05)$.

تبين نتائج المقارنات البعدية في الجدول (9) أن مصدر الفروق الدالة إحصائياً في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للتفكير النظامي، كان بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس من رتبة (أستاذ)، وبين تقديرات أعضاء هيئة التدريس من رتبة (أستاذ مساعد)، ولصالح أعضاء هيئة التدريس من رتبة (أستاذ). وهذه النتيجة تعني أن أعضاء هيئة التدريس من رتبة أستاذ قيموا ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للتفكير النظامي، بدرجة أعلى من درجة تقييم زملائهم من رتبة أستاذ مساعد.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة خضر وخصاونة (2011) التي أظهرت أن هناك فروقا دالة إحصائية في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة ومنها التفكير النظامي تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية ولصالح الرتب الأكاديمية (أستاذ وأستاذ مشارك).

وتعزى هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس من رتبة (أستاذ) لديهم خلفية نوعية مكنتهم من الحكم على ممارسة القيادات الأكاديمية للتفكير النظامي بدرجة أعلى من أعضاء هيئة التدريس من رتبة (أستاذ مساعد)، حيث إن أعضاء هيئة التدريس من رتبة (أستاذ) غالباً يتم الاستعانة بهم في عمليات وضع الخطط للكليات والأقسام، وهم أقرب إلى القيادات الأكاديمية من حيث العلاقات المهنية، إما بسبب تقارب الرتبة العلمية بينهم وبين العمداء ورؤساء الأقسام؛ أو لأن بعضهم قد شغل هذا المنصب سابقاً، ومن ثم فهم على اطلاع ومعرفة بألية عمل القيادات الأكاديمية مكنتهم من بناء تصور أفضل عن درجة ممارسة التفكير النظامي في الجامعات، خصوصاً أن هناك فئة كبيرة من رتبة أستاذ مساعد هم من حديثي التعيين، وبالتالي ربما ليس لديهم خلفية واسعة عن طبيعة عمل القيادات الأكاديمية وتحديدًا في مجال ممارسة التفكير النظامي.

التوصيات:

- بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، توصي الباحثة بالآتي:
- 1- ضرورة قيام الجامعات الأردنية بالعمل على تحسين ممارسة القيادات الأكاديمية فيها للتفكير النظامي من خلال عقد الدورات التدريبية الهادفة إلى توعية القيادات الأكاديمية بأساليب توظيف وممارسة التفكير النظامي في العمل الجامعي.
- 2- تحسين ممارسات القيادات الأكاديمية من رتبة أستاذ بأساليب توظيف وممارسة التفكير النظامي في العمل الجامعي.
- 3- تضمين معايير وصفات المفكر النظامي ضمن شروط ومعايير تعيين القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية.
- 4- إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في درجة ممارسة التفكير النظامي من قبل القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية، وبحيث تتناول آراء رؤساء الجامعات وعمداء الكليات ورؤساء الأقسام.

المراجع

- أبو كريم، أ. ووطناش، س. (2008). فاعلية الاتصال الإداري لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية. مجلة دراسات-العلوم التربوية، (1)35، 190-208.
- بديسي، ف. (2006). تفعيل مدخل النظم لتحقيق الجودة الشاملة- دراسة تطبيقية في المؤسسة الاقتصادية الجزائرية-. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.
- تيم، ح. ومرشود، ج. (2014). واقع تطبيق ضوابط المنظمة المتعلمة في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية. مجلة جامعة-أكاديمية القاسمي، (1)18، 55-84.

- الحديدي، ع. (2009). درجة ممارسة القيادة التربوية العليا في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية لدورها الإداري في ضوء الفكر الإداري الحديث. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- خضر، ض. وخصاونة، س. (2011). تطوير أنموذج لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية. مجلة دراسات، العلوم التربوية، 38(5)، 1652-1681.
- الخوري، ع. ودرويش، ع. وغنيم، أ. (2015). التعلم المؤسسي الطريق إلى المنافسة والتطور في القرن الحادي والعشرين. القاهرة: منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- رضوان، أ. والطلافحة، إ. والمصاروة، أ. (2014). درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في لواء بني عبید للتفكير النظامي من وجهة نظر المعلمين. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 22(1)، 17-39.
- سمير، ح. (2013). دور الإدارة الجامعية في تفعيل ضوابط المنظمة المتعلمة في جامعات الضفة الغربية العامة في فلسطين. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- صالح، ع. وأبو مخ، م. (2017). درجة ممارسة مديري المدارس للمهارات القيادية داخل الخط الأخضر في فلسطين من وجهة نظر المعلمين في ضوء مدخلي المنظمة المتعلمة والثقافة التنظيمية. المجلة الدولية للبحوث التربوية-جامعة الإمارات، 41(1)، 163-200.
- صبري، س. وزهران، ن. (2013). التفكير النظامي في الدراسات المستقبلية: من التحليل إلى التعقيد والتركيب والنمذجة. مجلة أوراق، الإسكندرية، ع(6)، 30-39.
- الطويل، ه. (1999). الإدارة التعليمية مفاهيم وأفاق. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- الطويل، ه. (2006). الإدارة التربوية والسلوك المنظمي- سلوك الأفراد والجامعات في النظم، ط4. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- عاشور، م. (2009). تصورات المدرء والمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد لتطبيق ضوابط (سينج) في المنظمة المتعلمة، مجلة السائل-جامعة مصراتة، 3(7)، 15-146.
- عبابنة، ص. (2010). درجة ممارسة العاملين في المدارس العامة في ليبيا للتفكير النظامي من وجهة نظرهم. مجلة علوم إنسانية، 7(45)، 1-23.
- عبابنة، ص. (2007). المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة: الواقع والتطلعات. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- العبيد، ع. والعنزي، س. (2009). فلسفة إدارة الجودة الشاملة للبيئة. مجلة العلوم الاقتصادية والإداري، جامعة بغداد، 15(53)، 1-19.
- علي، س. (2012). درجة تبني مفاهيم التفكير النظامي في الجامعات الحكومية السعودية من وجهة نظر العمء ورؤساء الأقسام في تلك الجامعات. مجلة جامعة دمشق، 28(3)، 289-353.
- كابرا، ف. (2008). معايير التفكير المنظوماتي. مستلة من الموقع الإلكتروني http://www.maaber.org/first_issue/epistemology_3.htm. 2017-2-17.
- Anastasi, A. (1999). *Psychological Testing*. New York: Macmillan
- Baker, J. (2007). Systems thinking and counterinsurgencies. *Parameters Journal*, 36(4), 26-34.
- Buchanan, D and Huczynski, A. (2004). *Organizational Behaviour: An Introductory Text*. 5th edition. New York: Prentice-Hall.
- Cavana, R. & Maani, K. (2008). *A Methodological Framework for Systems Thinking and Modeling (ST & M)*. retrieved from <http://ftp.informatik.rwth-aachen.de/Publications/CEUR-WS/Vol-72/019%20Cavana%20Methodological.pdf>. Access date 3-February-2017.
- Kimberly, M.(2007). *A Systems Thinking Approach to Education Reform: Addressing Issues Surrounding Teacher Burnout through Comprehensive School Change*. Unpublished Doctoral Dissertation. Oregon State University, USA.
- Milliner, L. (2006). *Systems Thinking and Strategic Decision-Making: A Consideration of Chaos Theory*. Master of Philosophy Thesis, Griffith Business School – Graduate School of Management, Brisbane, Australia.
- Pisapia, J. Ellington, L. Toussaint, G. & Morris, J. (2011). *Strategic Thinking Skills: Validation and Confirmation of Constructs*. Florida: Atlantic University Press.
- Senge, P. (2006). *The Fifth Discipline The Art and Practice Of The Learning Organization*, 2nd edition. London: Random House Business.
- Sparks, D. (2002). Why change is so challenging for schools: An interview with Peter Senge. *Journal of Staff Development*, 22(3), 42-47.
- Thompson, S. (2002). *Sampling, Wiley Series in Probability and Statistics*. New Jersey: John Wiley and Sons.

- Thompson, S; Gregg, L. & Niska, J. (2004). Professional learning communities, leadership and student learning. *Research in Middle Level Education*, 28(1), 78 – 92.
- Thornton B.; Pelter G. & Perreault, G. (2004). Systems thinking: skill to improve student achievement. *The Clearing House*, 77(5), 222-227.

The Degree of Academic Leaders' Practice in Jordanian Universities for Systems Thinking, From the Viewpoint of the Faculty Members

*Ola Mhmoud Hmaedh**

ABSTRACT

The study aims at revealing the degree of academic leaders' practice in Jordanian universities for systems thinking, from the viewpoint of the faculty members, and determining the differences in the faculty members estimates, depending on the variables: type of university, type of college, academic rank. The study follows a descriptive methodology using the questionnaire, the validity and reliability of the questionnaire is acceptable. The sample of the study consists of (314) faculty members who have been chosen by the random stratified method. The results show that the degree of academic leaders' practice in Jordanian universities for systems thinking comes within a moderate degree of practice. Also, the results show that there have been statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the estimations of the faculty members due to the academic rank variable in favor of professor rank. There are no statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the estimations of the faculty members due to the type of university and the type of college variables. The study concludes with a set of recommendations, including: the need to hold training courses aiming to raise the awareness of academic leaders on the methods of practicing the systems thinking in university work.

Keywords: Academic leaders; Jordanian universities; systems thinking.

* Umm Al Qura University, Saudi Arabia, Received on 30/8/2017 and Accepted for Publication on 31/5/2018.