التفكير المنظومي وعلاقته بالرشاقة التعليمية لدى معلمي التربية الخاصة بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية

Systemic Thinking and its Relationship to Educational Agility Among Special Education Teachers in Riyadh at the Kingdom of Saudi Arabi

أسماء فراج بن خليوي
أستاذ مشارك/ جامعة شقراء/ المملكة العربية السعودية

زهير عبد الحميد النواجحة
أستاذ مشارك/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

إبراهيم سليمان مصري
أستاذ مساعد/ جامعة الخليل/ فلسطين

Asma Farraj bin Khelaiwi
Associate Professor \Shaqra University \ Kingdom of Saudi Arabia
afalotaibi@su.edu.sa

Zuhair Abdul Hamid El-Nawajiha
Associate Professor\Al-Quds Open University\ Palestine
nawajha307@hotmail.com

Ibrahim Sulaimanm Masri
Assistant Professor\ Hebron University\ Palestine
masrii@hebron.ed

تاريخ الاستلام: 2/ 1/ 2021م، **تاريخ القبول:** 5/ 9/ 2022م.
Received: 2/ 11/ 2021, **Accepted:** 5/ 9/ 2022.
DOI:
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرُّفُ إلى مستوى التفكير المنظومي والرشاقة التعليمية، والتحقق من العلاقة الارتباطية بينهما، والكشف عن الفروق في التفكير المنظومي، والرشاقة التعليمية وفقاً لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، وتكونت عينة الدراسة من (128) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الخاصة بمدينة الرياض، واستخدم الباحثون مقياس التفكير المنظومي: من إعداد الباحثين، ومقياس الرشاقة التعليمية من إعداد Yazıcı & Özgenel (2020) تعريب الباحثين (2021م) ، وبينت النتائج أن التفكير المنظومي، والرشاقة التعليمية جاءا بمستوى مرتفع. وأظهرت النتائج وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين التفكير المنظومي والرشاقة التعليمية، كما بينت النتائج وجود فروق في أبعاد (التنظيم الذاتي لإدارة الوقت، والتنظيم الداخلي للسلوك) والدرجة الكلية للتفكير المنظومي لصالح الإناث. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير المنظومي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وعدم وجود فروق في الرشاقة التعليمية وفقاً لمتغير الجنس، وسنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: التفكير المنظومي، الرشاقة التعليمية، معلمي التربية الخاصة.

Abstract:

The study aimed to identify the level of systemic thinking and educational agility, verify the correlation between them, and reveal the differences in systemic thinking and educational agility according to the variables of gender, and years of experience. The study sample consisted of 128 teachers of special education in the city of Riyadh. The researchers used the systemic thinking scale prepared by the researchers, and the educational agility scale prepared by Yazıcı, & Özgenel, (2021) . The results showed that the systemic thinking and educational agility came at a high level. The results showed a direct statistically significant relationship between systemic thinking and educational agility. There were differences in the dimensions of self-regulation of time management, internal regulation of behavior. The overall degree of systemic thinking came in favor of females. There were no statistically significant differences in the systemic thinking according to the variable of years of experience, and there were no differences in the educational agility according to the variable of gender and experience years.

***Keywords**: Systemic thinking, educational agility , special education teachers.*

مقدمة:

يؤدي التعليم دوراً رئيساً في ازدهار المجتمعات وتنميتها وتطورها، ويعد الركيزة الأساسية التي تعتمدها في قياس معدل نمو اقتصادها المعرفي وثقافة مجتمعها، بل إن المجتمعات أصبحت تعتمد تحقيق ميزة تنافسية عالمية من خلال إدارتها لمؤسساتها التعليمية والمساهمة في تطويرها وتحقيق استدامتها. وبما أن التعليم المعاصر يجعل من الطالب مفكراً جيداً يسعى إلى بناء معرفة متقنة، فلا بد من تعليمه مهارات التفكير من خلال خطوات واضحة المعالم تتلاءم وطبيعة التغيرات النمائية، والمرحلة العمرية، واستيعابه، وقدرته على بناء التفاعل، وكسب الآراء، وتبادل المعلومات، واختيار المواقف التعليمية المناسبة.

ويُعد التفكير من أكثر الموضوعات النفسية والمعرفية التي نالت اهتمام الكثير من التربويين؛ حيث يشير الواقع التعليمي إلى أن التفكير الخطي هو السائد في مؤسساتنا التعليمية كونه يركز على تراكم المعرفة، ولكن الاهتمام بالجانب العقلي، وتنمية المهارات العقلية الخاصة بالتفكير المنظومي أصبح من المتطلبات الأساسية، والهامة لمواجهة تحديات المستقبل (المنوفي، 2002) ، فمن خلاله يستطيع المتعلم التفكير، ورؤية الأشياء بطريقة أكثر تميزاً وقدرة على النقد، والإبداع (عفانة، نشوان، 2004) لذلك يؤكد Haroldsson & Sverdrup (2006) على أن التفكير المنظومي يساعد على تعلم أطار مفاهيمي عام، ومفردات ضرورية لإعداد البرامج والمناهج بصورة تكاملية، بينما يؤكد (Arnold & wade, 2015) على أن التفكير المنظومي يُستخدم لتحسين قدرة الأفراد على تحديد النظم وفهمها، وتوقع سلوكياتهم ووضع التعديلات عليها حتى نحصل على الاثار المرجوة، وبذلك تعمل بطريقة تلقائية ضمن نظام تكاملي واضح.

بينما يرى (John & Tim, 2007) أن التفكير المنظومي عدسة يمكن من خلالها رؤية العالم بصورة شمولية تساعد على اكتشاف الانماط المتكررة. وينظر (Kalus,2004) إليه من زاوية القدرة على مشاهدة المتغيرات في وقت معين والتدقيق المستمر للنظام، وذلك لتفادي التركيز على عنصر واحد على حساب بقية العناصر. كما أن التفكير المنظومي عبارة عن الاستجابة الذكية عند وجود تداخلات معقدة، ومختلفة في أبنية البيئة، كما يُعرف بأنه: التصرف الذكي للفرد عند مواجهة المنظومات المعقدة التي تتطلب تغذية راجعة. (Shaked, & Schechter,2020) . ويمكن القول إن التفكير المنظومي ليس نوع ضمن تصنيفات التفكير المختلفة والمعروفة، ولكنه يعتبر أساس التفكير في جميع الأنظمة والعمليات، لأنه يجب إن يكون لدى أي متعلم مهارة تحليل الخصائص واكتشافها والعلاقات التي تربط جميع الأنظمة (سليمان، 2017)

وعليه يمكن اعتبار التفكير المنظومي على نطاق واسع نشاطًا للتفكير المطبق في سياق الأنظمة، مما يشكل أساسًا للمناهج الأساسية للعديد من التخصصات (Holyoak& Morrison,2012) . فعندما تتم تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى الفرد من خلال المنحى المنظومي، وباستخدام مهاراته من إدراك للعلاقات، وإدراك المنظومة ككل، والخصائص، والتفاصيل، والأجزاء في المنظومة الواحدة، سيكتشف العلاقات التي تُبنى على أساسها المنظومات وطبيعة عمل كل عملية، وتأثيرها في العلميات الأخرى وبهذا يمكن تشخيص المشكلة، والوصول لحلها بأسهل الطرائق، فالتفكير المنظومي هو أداة ناجحة في حل المشكلات. (عياد، 2014)

ويستند التفكير المنظومي في فلسفته إلى نظريات علم النفس المعرفي Cognitive Psychology التي تهتم بدراسة العمليات العقلية للمتعلم، وتفعيل دوره في الموقف التعليمي، بحيث يكون معالجا نشطاً للمعارف، والمهارات، والقيم المستهدف اكتسابها، وليس مجرد استقبالا سلبيا لها، ومن هذه النظريات النظرية البنائية Constructivism Theory ، ونظرية التركيب الهرمي للذاكرة Theory Memory Hierarchical إذ يشير "أوزوبل" إلى أن التعلم المعني يحدث نتيجة تفاعل المعرفة الجديدة مع المعرفة السابقة لدي الفرد، ومن ثم تكوين معرفة جديدة ذات معنى تمثل القاعدة الأساسية لبناء التعلم اللاحق، وكذلك فإن "بياجيه" يعرف التعلم بأنه: ربط المعلومات الجديدة بما لدى الفرد من معرفة مسبقة، كما أن "فيجوتسكي" ينظر إلى منظومة المعرفة لدى الفرد علي أنها: تكوين لمعاني جديدة في سياق ثقافي واجتماعي (سليمان،2017) .

كما أن اتباع إجراءات التصميم المنظومي للتعليم من شأنه جعل التعليم أكثر فاعلية وتأثيراً وذا صلة بالموقف التعليمي، وذلك نظراً لاعتماده على تحليل التفاعل بين المكونات التعليمية والسعي إلى تنسيق جميع أنشطة التعلم (Gustafson & Branch,2002) . ويتناسب هذا مع اعتبار التعليم عملية يجب أن تكون قابلة للتغيير والتطوير ومواكبة للمستجدات الإنسانية والتقنية؛ لذلك فإن التصميم التعليمي يعد الخيار الأفضل للتعبير عن الرغبة في النجاح في تعليم الكفايات، والمهارات الأساسية مرتفعة المستوى للمتعلمين، وهذا ما تسمو لتحقيقه الأنظمة التعليمية (Reigeluth & Carr-Chellman, 2009) .

وبهذا يساعد التفكير المنظومي الفرد على البناء المعرفي وتراكم خبراته بصورة منظمة، ويساعده على التفكر بطريقة منظوميه، مما يؤدي إلى تنمية قدرته على الابداع وابتكار حل للمشكلات التي تواجهه في البيئة التي يعيش فيها، وذلك لأنه يتفاعل مع المشكلة بأسلوب شامل ومتكامل (الكبيسي، 2010) .

ويتبنى الباحثون في هذه الدراسة تفسير التفكير المنظومي وفق وجهة نظر النظرية البنائية؛ التي تعتمد على قدرة المعلم على تكوين نماذج أو علاقات تتعلق بالموقف التعليمي. وهذه النماذج أو المنظومات هي تمثيل للحقيقة يتم بناؤها من قبل المعلم وليست الحقيقة نفسها وتلعب النماذج، والمنظومات الفرعية العلاقات السببية والمنطقية بينها.

وهكذا يمكن القول إن التفكير المنظومي هو أساس التفكير في جميع الأنظمة والعمليات، ويجب إن يكون لدى أي متعلم مهارة تحليل، واكتشاف الخصائص، والعلاقات التي تربط جميع الأنظمة (Cabrera,2006) ، ويؤكد الجبيلي (2017) أن تنظيم المواد التعليمية يضمن تنمية مهارات التفكير المنظومي بطريقة تساعد على تجميع الاجزاء وتركيبها وفق نسق معين مما يؤدي إلى مخرجات تتطابق مع أهداف التدريس.

ويرى الباحثون أن ذوي الاحتياجات الخاصة على اختلاف قدراتهم العقلية بحاجة إلى أساليب مختلفة من أجل إنماء قدراتهم العقلية ورفع مستوى مهارتهم بطريقة تفاعلية للوصول إلى درجة من التقبل للذات من جهة، وتقبل الاخرين لهم من جهة اخرى.

وهكذا الأفراد يتوجهون في النماء العقلي إلى ثلاثة توجهات تحكم تعلمهم، مواجهة التحديات، العمل الجاد، مواجهة أوجه القصور وتصحيحها، ويفضلون المهام التي تنتمي إلى قدراتهم، فالإفراد ذوي القصور قد ينسحبوا من المهام بسرعة لعدم القدرة على التناغم مع طبيعة المهمة (Dweck, 2007) ، وبهذا يكون المجتمع بحاجة إلى معلمين يمكنهم القيام بواجباتهم بصورة مرتفعة في ظل التطور والتغير السريع؛ بهدف نقل خبرات التعلم وتطبيقاته إلى افاق لم يتم اكتشافها مسبقا (Howard, 2017) .

وتعد رشاقة التعلم المرتبطة نظرياً بالمتغيرات النفسية المسببة للفروق الفردية إحدى أهم المتغيرات التي تتأثر بعمليات التفكير (Laxon, 2018) . على الرغم من ندرة الدراسات في هذا المجال، إلا أن الدراسات أشارت إلى دورها في ضبط شخصية الفرد وبنائه المعرفي، مما يؤثر في أداء الأفراد ومستوى تواصلهم مع الاخرين (Davis & Barnett, 2010) ، فالأفراد رشيقو التعلم يمكنهم التعلم في أي وقت من الزمن بما يتناسب وقوتهم على فهم الواقع (Gravett & Caldwell, 2016) .

ويؤكد (Burke & Smith, 2017) على أن عوامل الشخصية بمتغيراتها داعمة ومؤثرة في رشاقة التعلم. وقياس رشاقة التعلم يسهم في الكشف عن المتغيرات المتعلقة بالفروق الفردية في القدرة على التعلم (McCauley, 2001) . كما أن دراسة الرشاقة يحدد ما إذا كان الفرد لديه القدرة على الفهم السريع (Example, 2018) . وهكذا يمكن التنبؤ بأداء كل فرد وقياس قدرته على الاستجابة (Gravett, & Caldwell,2016) . ومن ثم العمل على تحسينه وسد الفجوات بين المهارات اللازمة للأفراد، والمساعدة في تحسين نمائهم العقلي اللازم للتطور. (Duncum, 2020)

وقد افترض نموذج (De Rue et al. ,2012) أن القدرة المعرفية ترتبط بالرشاقة التعليمية، وأن السبب في ذلك أنها هي التي تمكنه من معالجة المعلومات بشكل أسرع، وتحسن ذاكرته العاملة، وتزيد من قدرته على رؤية الأنماط، والتحرك بين الأفكار بسهولة، وقدم نموذجاً لتفسير الرشاقة التعليمية يضعها ضمن إطار موسع من المكونات النفسية، بحيث ركز هذا النموذج على العمليات المعرفية والسلوكية التي تظهر وتتعزز رشاقة التعلم من خلالها، ويوضح هذا النموذج الذي ركز على العوامل السياقية الموقفية التي تظهر فيها آثار رشاقة تعلم الفرد؛ حيث تقوم فكرته على أن رشاقة التعلم تعزز التعلم داخل كل موقف على حدة، وفيما بين المواقف المتتابعة والمختلفة، وأنها بذلك ستؤدي إلى حدوث تغير إيجابي في الأداء مع مرور الوقت، ورغم ذلك فإنه لا يمكن الادعاء بأن هذا النموذج شامل، لكنه على الأقل يوضح أن رشاقة التعلم بناء نفسي يتناغم مع شبكة أوسع من المفاهيم النفسية الأخرى.

كما يرى (محمد، 2021) أن هناك مجموعة من العوامل المتعلقة بالفروق الفردية في الرشاقة التعلمية كنموذج تتحدد فيه الأبنية النفسية القريبة ذات الصلة المحتملة برشاقة التعلم يمكن أن يكشف عن سبب الفروق الفردية فيها بين الناس، وبالتالي يعطي صورة واضحة عنها، وهي: "توجه الهدف orientation Goal، القدرة المعرفية وما وراء المعرفية ability Metacognitive & Cognitive، الانفتاح على الخبرة experience to Openness ". وبذلك يرى الباحثون أننا لا زلنا بحاجة إلى الكثير من المعلومات والمعارف لتلك البنية النفسية الجديدة التي عرفت بإسم رشاقة التعلم، من

خلال استكشاف مكوناتها عبر إطار مفاهيمي موسع والتأكد من علاقاتها بالمتغيرات النفسية الأخرى.

ومن خلال ما سبق يمكن القول أن مفهوم الرشاقة لازال في مهده كبناء نفسي جديد نسبة لغيره في المفاهيم السيكولوجية مثل الذكاء والشخصية (De Meuse, 2017) . وبالرغم من ذلك يتضح بأن هناك أبعاداً للرشاقة تتمثل في رشاقة العلاقات الإنسانية، رشاقة النتائج، الرشاقة الذهنية، رشاقة التغيير، الوعي الذاتي (Ya-dav & Dixit, 2017) .

ويظهر الذكاء المنظومي في قدرة الفرد وسلوكه الذكي على فهم العمليات المعقدة والتفاعل معها في البيئة المنظومة وتشجيع الأفراد على تحديد مقيدات النظام والعوامل المساعدة له، من جهة أخرى وعي المعلمين بالرشاقة التعليمية؛ حيث إن وعيهم بتفكيرهم وقدرتهم على معرفة أحاسيسهم يسهم في فهمهم لأنفسهم مما يسهم في إيجاد الحلول للمشاكل والمواقف التي تواجههم.

فيما يتعلق بالدراسات السابقة التي اهتمت بالذكاء المنظومي فقد تناولت متغيرات مختلفة، ولا توجد دراسة ربطت بين متغير التفكير المنظومي مع الرشاقة التعليمية على حد علم الباحثين؛ حيث أظهرت دراسة (المسعيدين) و (طه) و (النجادات) (2016) التي هدفت إلى التعرف إلى درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير المنظومي من وجهة نظر المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (30) معلم ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن: درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير المنظومي من وجهة نظر المعلمين تتراوح بين المستويات المرتفعة والمنخفضة، وبينت النتائج عدم وجود فروق في ممارسة مهارات التفكير المنظومي تبعًا لمتغيرات الجنس، والمؤهل، والخبرة.

أما دراسة Shaked & Schechter (2016) فهدفت لاستكشاف مستوى التفكير المنظومي لدى قادة المدارس المتوسطة والمعلمين الذين لديهم إدارة ومسؤولية فريق من المعلمين أو جانب من جوانب عمل المدرسة. تم إجراء المقابلات مع (93) من منسقي المدارس، ومن بينهم رؤساء الأقسام، ومنسقي التقييم ومنسقي التعليمات، ومنسقي تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات، وكشف تحليل البيانات أن التفكير المنظومي بين قادة المدارس المتوسطة يتكون من أربع خصائص هي: رؤية الكل، واستخدام عرض متعدد الأبعاد، والتأثير بشكل غير مباشر، وتقييم الأهمية.

أما دراسة نور وجابر (2016) فقد هدفت إلى التعرف إلى مستوى التفكير المنظومي لدى المدراء المتميزين ونظرائهم العاديين، والفروق في التفكير المنظومي تبعًا لمتغير الجنس، وتكونت عينة الدراسة من (70) مديرًا ومديرة، وأظهرت النتائج: أن أفراد العينة يتسمون بمستوى مرتفع من التفكير المنظومي، وبينت النتائج: أن التفكير المنظومي لدى المديرين المتميزين ونظرائهم العاديين، أعلى من المديرات.

وجاءت دراسة الجبيلي (2017) لمعرفة مستوي التفكير المنظومي عند طلبة كلية العلوم بجامعة الملك خالد، وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي وأُعدت أداة لقياس التفكير المنظومي من قبل الباحث، وتم اختيار عينة عشوائية من طلبة كلية العلوم بجامعة الملك خالد بأبها بلغت (226) طالبا وطالبة، منهم (113) طالبا و (113) طالبة من السنوات الدراسية الأربع، وأخذت معدلاتهم التراكمية في نهاية العام الدراسي، وأظهرت النتائج مستوي متوسطا من التفكير المنظومي بالدرجة الكلية علي المقياس، وبالأبعاد الخمسة المكونة له بشكل عام، كما بينت النتائج أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيا علي الدرجة الكلية لمقياس التفكير المنظومي تُعزى لمتغير المستوي التعليمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة علي مقياس التفكير المنظومي تُعزى لمتغير الجنس لصالح الطالبات، كما وجدت فروق ذات دالة إحصائية بين درجات الطلبة علي مقياس التفكير المنظومي تعزى لمتغير الجنس لأبعاد مهارة استخدام الأسلوب العلمي، ومهارة قراءة الشكل المنظومي ورسمه، ومهارة تحليل الشكل لصالح الإناث؛ بينما لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين درجات الطلبة علي مقياس التفكير المنظومي تعزي لمتغير الجنس في متوسطات مهارة إدراك العلاقات، ومهارة الاستنتاج وربط العلاقات وبينت النتائج وجود علاقة إيجابية متوسطة بين التفكير المنظومي والتحصيل الأكاديمي.

وفي دراسة قام بها السلمي (2017) هدفت إلى معرفة مستوى الذكاء والتفكير والتعليم ما وراء المعرفي والعلاقة بينهما على عينة مكونة من (900) طالب وطالبة من جامعة الملك عبد العزيز، وجامعة أم القرى، وجامعة الطائف، في تخصصات اللغة العربية والكيمياء، مستخدماً مقياسي للذكاء المنظومي والتفكير ما وراء المعرفي. مستخدما المنهج الوصفي الارتباطي المقارن. واظهرت النتائج أن مستوى الذكاء المنظومي لدى الطلبة كان متوسطاً، ولم تظهر النتائج فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير المنظومي وفق تخصص الطلبة، أو جنسهم، أو موقعهم الجغرافي، كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير المنظومي والتفكير ما وراء المعرفي، التي يمكن التنبؤ بها من خلال الذكاء المنظومي.

كما قام الساعدي وعبد الوهاب (2019) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى التفكير المنظومي لتدريسي كلية التربية، وعلاقته بالتفكير الإبداعي لطلبتهم، وتكونت العينة من (42) مدرساً، و (100) طالب جامعي، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير المنظومي لدى مدرسي كلية التربية جاء بدرجة مرتفعة، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية بين التفكير المنظومي لمدرسي كلية التربية والتفكير الإبداعي للطلبة.

كذلك قامت الغامدي (2019) بدراسة هدفت إلى تحديد مستوى ممارسة معلمات الطالبات الموهوبات لمهارات التفكير المنظومي في التدريس، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت أداة الدراسة من بطاقة ملاحظة، ، وتكونت عينة الدراسة من (80) طالبة من الطالبات الموهوبات في منطقة الباحة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مهارة التقويم جاءت في الترتيب الأول بين مهارات التفكير المنظومي تلاها مهارة التحليل، ومن ثم مهارة إدراك العلاقات، وجاءت مهارة التركيب بالترتيب الأخير، وأن تقدير جميع المهارات جاءت بدرجة مرتفعة جداً، كما أظهرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة المعلمات لمهارات التفكير المنظومي يُعزى لمتغيرات الطالبات الموهوبات (التخصص، والصف الدراسي) .

على حين قام صادق وعطا (2020) بدراسة هدفت إلى تحليل مسار العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين الذكاء المنظومي، والطموح المهني، والتفكير الإيجابي وجودة الحياة المدركة، وقد تكونت عينة الدراسة من (350) معلمًا ومعلمة بمدارس محافظة الفيوم، وترجمت الباحثتان مقياسًا للذكاء المنظومي بالإضافة إلى إعدادهما لثلاثة مقاييس أخرى لكل من: التفكير الإيجابي، وجودة الحياة المدركة والطموح المهني، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا لكل من جودة الحياة المدركة، والطموح المهني والتفكير الإيجابي في الذكاء المنظومي، ووجود تطابق جزئي بين نموذج العلاقات السببية لمتغيرات الدراسة لدى المعلمين والمعلمات، فيما عدا تباين جودة الحياة المدركة؛ أي لا توجد فروق بين المعلمين والمعلمات في الارتباطات بين المتغيرات المستقلة، والتباينات داخل المتغيرات المستقلة، وتأثير المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة، ما عدا تباين (جودة الحياة المدركة) التي اختلفت بين المعلمين والمعلمات.

وهدفت دراسة السيد والصفتي (2020) إلى معرفة أثر برنامج تعليمي قائم على بعض مهارات التفكير المنظومي في تنمية الكفاءة التدريسية المدركة، وخفض التجول العقلي لدى عينة من الطالبات المعلمات بالفرقة الرابعة في جامعة الأزهر، بلغ عددها (26) طالبة معلمة؛ قسمن إلى (13) طالبة يمثلن المجموعة التجريبية، و (13) طالبة يمثلن المجموعة الضابطة وتتراوح أعمارهن جميعًا ما بين (23–22) سنة. وطبق عليهن مقياس الكفاءة التدريسية المدركة، ومقياس التجول العقلي، والبرنامج التعليمي القائم على بعض مهارات التفكير المنظومي، واستمارة تقييم ذاتي لكل جلسة، واختبار الذكاء اللفظي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في الدرجة الكلية للكفاءة التدريسية المدركة وفي كل بعد من أبعادها لصالح المجموعة التجريبية. أما دراسة التعبان وناجي (2020) فقد هدفت للكشف عن فاعلية استراتيجية التعلم القائم على مشروع في تنمية مهارات التفكير المنظومي، وإنتاج المشروعات الالكترونية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى، وتحقيقًا لأهداف الدراسة استخدم الباحثان منهج تطوير المنظومات التكنولوجي الذي يتضمن المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي وباستخدام النموذج العام للتصميم التعليمي، كما قام الباحثان بتصميم أداتين للدراسة هما (اختبار التفكير المنظومي، وبطاقة تقييم المنتج) ، كما تم اعتماد التصميم التجريبي للمجموعتين (ضابطة وتجريبية) وبعد التحقق من تكافؤ المجموعتين تم تطبيق التجربة وأدوات الدراسة على عينة الدراسة المتمثلة بـ (22 طالبة للمجموعة التجريبية، 22 طالبة للمجموعة الضابطة) توصلت الدراسة إلى أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في مهارات التفكير المنظومي لدي طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى تعزى لمتغير المجموعات (ضابطة – تجريبية) لصالح المجموعة التجريبية، وتتصف استراتيجية التعلم بالمشروع بفاعلية في تنمية مهارات التفكير المنظومي لدي طلبة كلية التربية وفقاً للكسب بمعامل (بلاك) .

واظهرت دراسة السريحي والحربي (2021) التي هدفت إلى التعرف إلى درجة ممارسة التفكير المنظومي لدى قادة مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من (231) من الذكور والإناث، وبينت النتائج أن درجة ممارسة التفكير المنظومي لدى قادة مدارس المرحلة الثانوية جاءت مرتفعة، وأظهرت النتائج وجود فروق في ممارسة التفكير المنظومي وفقًا لمتغير الجنس لصالح الإناث.

ويرى الباحثان أن قدرة المعلمين على التفاعل المشترك بين عناصر النظام التعليمي والبيئة المحيطة بهم التي تتضمن قدرتهم على الوعي والتحكم والتطوير لعناصر المنظومة بشكل أفضل. أما ما يتعلق بالدراسات التي اهتمت بالرشاقة التعليمية فقد أجريت عدد من الدراسات في ضوء بعض المتغيرات منها دراسة Bedford (2011)التي سعت للتعرف إلى علاقة رشاقة التعلم بالأداء الوظيفي، والتقدم المهني، وتكونت عينة الدراسة من (294) مشاركًا، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين رشاقة التعلم وكل من الأداء الوظيفي، وإمكانية التقدم المهني، وأشارت تحليلات الانحدار المتعددة إلى أن رشاقة التعلم كانت بشكل ملحوظ تنبؤية فقط لإمكانية التقدم المهني، وليس الأداء الوظيفي.

ودراسة (Allen,2016) أشارت دراسته التي أجراها على (832) طالباُ جامعيا تتراوح أعمارهم من (64. 22) عاماً أظهرت نتائج الدراسة علاقة عكسية بين العمر والرشاقة التعليمية؛ حيث أظهرت أن الأكبر عمرا يظهرون درجات اقل في الرشاقة مقارنة بالأصغرُ عمراً. كما أظهرت وجود علاقة بين الرشاقة التعليمية، والقدرة المعرفية.

في حين أن دراسة (Miller,2018) كشفت عن علاقة الرشاقة التعليمية بكل من: القدرات المعرفية، والشخصية، ومهارات الذكاء العاطفي، واعتمدت مقياس (FQ 15) للعوامل الشخصية، ومقياس رشاقة التعليم مكون من 9 عبارات على عينة عشوائية من موظفي مجموعة الفنادق ذات المناظر الخلابة، تم التحقق من صحة استبيان الرشاقة التعليمية على المشاركين ومديريهم للحصول على مقياس سرعة التعلم لكل موظف. واظهرت النتائج علاقة الرشاقة التعلمية بشكل ملحوظ مع عوامل الشخصية؛ حيث أكدت النتائج وجود علاقة بين الرشاقة التعليمية والعوامل الخمس الكبرى للشخصية خاصة بعد عامل الانفتاح، ووجود علاقة دالة إحصائية على الخبرة، وعامل الانبساطية، وعدم وجود علاقات دالة إحصائية على عامل يقظة الضمير والطيبة والعصابية. إلى اعتبار أن مرتفعي الذكاء العملي يحملون نفس بصمات رشيقي التعلم، وأنه يوجد علاقة قوية دالة إحصائية في بُعد الاستدلال المجرد، وبُعد الاستدلال.

كما قام كلا من Saputra, Abdinagoro & Kuncoro (2018) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى الدور الوسيط لرشاقة التعلم في العلاقة بين الاندماج في العمل، وثقافة التعلم، وشارك في الدراسة (67) مديرًا من كبار المدراء في اندونيسيا، وأظهرت نتائج الدراسة أن رشاقة التعلم تلعب دورًا وسيطًا في العلاقة بين الاندماج في العمل وثقافة التعلم، كما كشف تحليل البيانات الإحصائية أن ثقافة التعلم لها تأثير غير مباشر في الاندماج في العمل، ولكن لها تأثير مباشر في رشاقة التعلم، كما كان لخفة الحركة في التعلم إيجابيات، وتأثير كبير في الاندماج في العمل.

أما دراسة Özgenel & Yazıcı (2021)فقد هدفت إلى تحديد ما إذا كانت مستويات رشاقة التعلم لدى مديري المدارس تختلف حسب

الجنس، والأقدمية، ومستويات الخدمة المدرسية، والحالة التعليمية، والأعمار، و واجبات (المدير ونائب المدير) . تم إجراء الدراسة على مجموعة مكونة من (428) متطوعًا إداريًا تتألف من160 مدير مدرسة و268 نائب مدير. وأظهرت نتائج الدراسة إن المستوى العام لمديري المدارس في رشاقة التعلم كان مرتفعًا للغاية، ولم تختلف المستويات بشكل كبير حسب الجنس ومستويات المدرسة للإداريين، ومستوى رشاقة التعلم للمسؤولين الحاصلين على تعليم عالي أعلى من مستوى الحاصلين على درجة البكالوريوس. بالإضافة إلى ذلك، فإن مستويات رشاقة التعلم لمديري المدارس هي أعلى من نواب المديرين، كما بينت النتائج أن المسؤولين ذوي الأقدمية أعلى في رشاقة التعلم مقارنة بالإداريين ذوي الأقدمية والعمر الأقل.

على حين هدفت دراسة Santoso &Yuzarion (2021)إلى التعرف إلى تحليل دور رشاقة التعلم في أداء مجموعة من المعلمين البارزين في (يوجياكارتا) : وتمثلت أبعاد رشاقة التعلم في عدة جوانب منها: خفة الحركة، وخفة الحركة الذهنية، وخفة الحركة المتغيرة، وخفة الحركة الناتجة. وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من المعلمين المشهود لهم بالكفاءة والإنجاز، تتراوح أعمارهم بين (55–27 سنة) ، وأظهرت النتائج أن المعلمين المتميزين لديهم سرعة مرتفعة في التعلم، وفي العمل، ويستجيبون للتغييرات بوعي كامل وحماسة للتعلم لتحسين المهارات والمعرفة والكفاءة الذاتية، كما بينت النتائج أن رشاقة التعلم تلعب دورًا مهمًا في تحسين جودة أداء المعلم.

وفي الدراسة العربية الوحيدة عن الرشاقة التعليمية جاءت دراسة محمد (2021) . التي هدفت إلى التعرف إلى مستوى رشاقة التعلم، والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والعلاقة الارتباطية بينهما، والفروق في رشاقة التعلم، والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبعًا لمتغيرات الجنس، والعمر، وبلغ قوام أفراد عينة الدراسة (238) معلم ومعلمة، واستخدم الباحث مقياس رشاقة التعلم من إعداده، كما استخدم مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من إعداد Goldberg، وأظهرت النتائج أن مستوى رشاقة التعلم أقل من المتوسط، كما بينت النتائج وجود فروق في رشاقة الناس تبعًا لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق في رشاقة النتائج لصالح الذكور، وغير دالة الفروق في باقي أبعاد رشاقة التعلم، كما أظهرت النتائج وجود فروق في رشاقة الناس تبعًا لمتغير العمر لصالح الفئة العمرية الأكبر سنًا، ووجود فروق في رشاقة النتائج والرشاقة الذهنية تبعًا لمتغير العمر لصالح الفئة العمرية الأصغر سنًا، في حين لم تكن النتائج دالة في باقي الأبعاد للدرجة الكلية. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من بُعد الانبساط، والطيبة، والانفتاح على الخبرة ورشاقة التعلم، من جانب آخر بينت النتائج وجود علاقة سالبة بين كل من العصابية، ويقظة الضمير ورشاقة التعلم.

وفي ظل استعراض الدراسات السابقة وغياب الدراسات العربية عن التفكير المنظومي والرشاقة التعليمية لدى معلم التربية الخاصة تبرز الحاجة إلى إجراء مثل هذه الدراسة لما لها من أهمية على واقع العملية التعليمية، وكذلك ميادين سوق العمل. لذلك جاءت هذه الدراسة المهمة لتسلط الضوء على الذكاء المنظومي والرشاقة التعليمية في ضوء متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والتخصص الأكاديمي.

مشكلة الدراسة:

يُعد أعداد المعلم، وتأهيله إحدى القضايا التربوية المهمة والمتجددة، وهو نقطة البداية الفاعلة لإصلاح أي نظام تعليمي، وتهيئة المجتمعات للتطور السريع؛ ولن يتحقق ذلك بدون معلم كفء، تم إعداده وتأهيله وفق استراتيجيات تدريسية ومناهج تربوية محددة ومنتقاة، تتناسب وطبيعة أدواره المهنية المتنوعة، إذ بدونه لا يمكن التحدث عن نجاح أي نظام تعليمي مهما تطورت مناهجه. بل وأضحى تأهيل المعلم محورا لكثير من أنشطة المؤتمرات العلمية والتربوية وتتعاظم الحاجة إلى إعادة النظر باستمرار في برامج إعداد المعلم، وتطويرها بشكل منهجي ومتواصل، فالعملية التعليمة بإجراءاتها ومستوياتها المختلفة ليست بمعزل عن متطلبات الحياة المعاصرة والتحديات المرتبطة بها، كمؤتمر «معلم المستقبل إعداده وتطوره» عام 2015، والمؤتمر الخامس لإعداد المعلم «إعداد المعلم وتدريبه في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر» عام 2016، ومؤتمر «إعداد المعلم العربي معرفيا ومهنيا» عام 2016، ومؤتمر «منظومة تكوين المعلم التحديات وسياسات التطوير» عام 2017م. إلا أن معلمي اليوم هم أيضا يعملون في بيئة تعلم دائمة التغير، تجعلهم في حاجة دائمة للاتسام بالرشاقة ليتكيفوا مع هذا التغيير، وفي حاجة للفاعلية في تقديم ما يعزز تعلم طلابهم، وفي حاجة أيضا للرشاقة التدريسية في توصيلهم للتعلم، فلا يمكن أن يكون لدينا متعلمون فعالون دون أن يكون معلموهم لهم نفس تلك الخصائص، لذا فإننا بحاجة لمعلمين يمكنهم الأداء بمستوى عال لتلبية المتطلبات دائمة التغير للعملية التعليمية لتسهيل التعلم ونقل تطبيقاته إلى آفاق جديدة لم يتم اكتشافها في يومنا هذا، بحيث يملكون قدرة واستعداداً (محمد،2021) فضلا عن أن التعلم بطبيعته عملية تنمية لمهارات التفكير بشكل عام، والتفكير المنظومي بشكل خاصٍ، ونظرا للاهتمام العالمي اتجهت برامج إعداد المعلم –في الآونة الأخيرة– إلى التأكيد على أهمية تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى المعلمين، كدراسة السيد والصفتي (2020) ودراسة التعبان وناجي (2020م) ودراسة صادق وعطا (2020) ودراسة Schechter,2020 & Shaked ودراسة .Arnold& Wade,2015 ,) . وفي ضل الاهتمام العالمي بالمعلم والتوجهات التربوية المعاصرة التي تستهدف تعليم الفرد كيف يتعلم، وكيف يفكر، تظهر الحاجة الماسة للاهتمام بالتفكير المنظومي، وذلك لمواكبة التطورات التكنولوجية، والمعرفية والاجتماعية، وما ترتب عليها من تداخل الحياة في جوانبها المختلفة، وتنوع المعارف وتعدد مصادرها (Cusset, 2014) . سواء أتم ذلك عن طريق جعلها إحدى المقررات المستقلة في تلك البرامج، أو عن طريق تفعيلها كدورات تطويرية، بغرض تأهيل المعلمين لكفاية التفكير الصحيح، في إطار رؤية مستقبلية شاملة؛ حيث تنطلق من التحليل والتركيب وصولا للرشاقة والخفة والحركة التي تعد من أهم المخرجات في مجال تأهيل المعلمين. وقد أشارت العديد من الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة في هذا المجال إلى عدد من المهارات التطبيقية للتفكير المنظومي كدراسة الاغا (2017) ورغم ذلك فإن إعداد معلم التربية الخاصة مازال بعيدا عن هذا الاهتمام، وهذا ما اتضح من خلال نتائج الدراسات والبحوث السابقة المتعلقة به، ومن هنا فقد نبع الإحساس بمشكلة الدراسة والتي تتمثل في السؤال الرئيس

الآتي: ما العلاقة بين التفكير المنظومي والرشاقة التعليمية لدى معلمي التربية الخاصة؟

تساؤلات الدراسة

وفي ضوء ما تقدم تتحدد أسئلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

- ما مستوى التفكير المنظومي لدى أفراد عينة الدراسة؟
- ما مستوى الرشاقة التعليمية لدى أفراد عينة الدراسة؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين التفكير المنظومي والرشاقة التعليمية لدى أفراد عينة الدراسة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير المنظومي وفقا لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرشاقة التعليمية وفقا لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التحقق من مستوى التفكير المنظومي والرشاقة التعليمية لدى معلمي التربية الخاصة، والتحقق من العلاقة الارتباطية بينهما، والكشف عن الفروق في التفكير المنظومي والرشاقة التعليمية، وفقاً لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أهمية المتغيرات التي تتناولها: فالقدرة على التفكير المنظومي تمكن المعلم من إدارة ذاته، وإدارة الأخرين، واستنباط أفضل الأساليب لمواجهة الصعوبات والمعيقات، وحل المشكلات. كما تتبدى أهمية متغير الرشاقة التعليمية من أهمية الأبعاد الفرعية التي تتناولها، فأهمية الرشاقة في العلاقات الإنسانية من الضرورات الواجب توافرها في معلم التربية الخاصة، الذي يجب أن يتصف بالقدرة على إدراك طبيعة ذوي الاحتياجات الخاصة وفهمهم، والتمتع بالتعاطف، والتسامح، والحنو، وروح الأبوة.

- تأتي أهمية الدراسة كونها تخص شريحة مهمة، يجب أن يتوافر لديها أشكال متعددة من القدرات والمهارات والقابليات، التي تؤهلها، وتمكنها من العمل والتعامل مع فئات تتسم بخصائص شخصية مختلفة، واحتياجات تعليمية متنوعة.

- تنبع أهمية الدراسة من أهمية تقديم أدوات تتسم بالصدق والثبات، غير متوفرة في البيئة العربية، وذلك في حدود نطاق علم الباحثين، وذلك لتقييم قدرات التفكير المنظومي، ومهارات الرشاقة التعليمية. كما قد تكون تلك المقاييس حافزًا لدى باحثين آخرين في إجراء دراسات مستقبلية تتناول تلك المغيرات.

- قد يستفيد من هذه الدراسة جهات متعددة، فهي إضافة نوعية تخدم مجالات بحثية سيكولوجية متعددة من قبيل: التربية الخاصة، وعلم النفس التربوي، والصحة النفسية، والإرشاد النفسي التربوي.

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة بالمحددات الآتية:

- الحدود الموضوعية: يتحدد بموضوع الدراسة وهو التفكير المنظومي وعلاقته بالرشاقة التعليمية لدى معلمي التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود المكانية: تتحدد في المدارس الحكومية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في شهر يونيو (6) من العام 2021م.

مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المصطلحات التالية:

◄ **التفكير المنظومي: Systemic Thinking.**

بحسب تعريف الصباطي وسالم وعبد الحميد (2014: 46) فإن التفكير المنظومي يتألف من خمسة أبعاد فرعية هي: التنظيم الذاتي لإدارة الوقت، ويعبر عن قدرة الفرد على التنظيم والتخطيط لإنجاز المهام، وتقدير جيد لقيمة الوقت، وإنجاز المهام المكلف بها دون تأجيل، والاستعداد الجيد لأداء المهام. التنظيم الذاتي لإدارة الانفعالات: القدرة على مواجهة المواقف الانفعالية المرتفعة، وحالات الفشل، أو الأخطاء، والشعور بالثقة بالنفس عند إنجاز المهام، والقدرة على السيطرة وتنظيم الانفعالات. التنظيم الداخلي للسلوك: القدرة على تنظيم السلوك الذي يمكن من حل المشكلات، والاعتماد على النفس في إنجاز المهام. التفكير التنظيمي الإيجابي: القدرة على التفكير بصورة إيجابية عند مواجهة مشكلة، والتفكير في أفضل الاحتمالات أو البدائل، والتصرف بإيجابية في جميع المواقف. الإفادة من الخبرات السابقة: القدرة من الإفادة من الخبرات التي مر بها الفرد، والتي تظهر في موضوعات محددة، والإفادة من جوانب النصح وخبرات الآخرين. ويعرف الباحثون التفكير المنظومي إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس التفكير المنظومي المُستخدم بالدراسة الحالية ويقيس الأبعاد الآتية (التنظيم الذاتي لإدارة الوقت– التنظيم الذاتي لإدارة الانفعالات– التنظيم الداخلي للسوك–التفكير التنظيمي الإيجابي– الإفادة من الخبرات السابقة) .

◄ **الرشاقة التعليمية: Educational Agility**

ويعرف Yazıcı, & Özgenel (2020: 381)الرشاقة التعليمية: " بقدرة الفرد على الأداء بمستوى عالٍ في المهام والمواقف، والمشكلات التي يتم مواجهتها لأول مرة". وتتبدى الرشاقة التعليمية بخمسة أبعاد فرعية هي: الرشاقة في العلاقات الإنسانية: وتصف مهارة الأفراد في سرعة التواصل مع الأخرين، والمساعدة، والمشاركة، ومعاملة الآخرين بشكل بناء وهادئ ومرن تحت مختلف الضغوط.. الرشاقة في تحقيق النتائج: وتصف الأفراد الذين يحصلون على نتائج مذهلة في ظل ظروف غير طبيعية، وغاية في الصعوبة. الرشاقة الذهنية: وتصف الأفراد الذين يفكرون في حل المشاكل من خلال تبني وجهات نظر جديدة، والشعور بالارتياح مع حالات التعقيد والغموض. الرشاقة في التغيير: وتصف الأشخاص

الفضوليين، والذين لديهم شغف بالأفكار، والتجارب، وحالات الاختبار، والمشاركة في أنشطة بناء المهارات. الوعي الذاتي: ويصف الأفراد الذين يعرفون أنفسهم جيدًا؛ ولديهم القدرة على فهم قدراتهم والتأثير في الآخرين. ويعرف الباحثون الرشاقة التعليمية إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية والذي يتحدد في الأبعاد الآتية (رشاقة العلاقات الإنسانية–رشاقة النتائج– الرشاقة الذهنية– رشاقة التغيير–الوعي الذاتي) .

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

نظرا لطبيعة هذه الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها فقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، لكونه من أنسب مناهج البحث العلمي لأهداف الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة:

بناءً على مشكلة الدراسة وأهدافها فقد تحدد المجتمع المستهدف على أن يتكون من جميع معلمي التربية الخاصة بمدينة الرياض البالغ عددهم (1908) وفق احصائيات وزارة التعليم للعام الدراسي 1443هـ.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة ميسرة للدراسة بلغ إجمالي عددها (128) من إجمالي المعلمين، وفيما يأتي خصائص أفراد عينة الدراسة؛ حيث يتناول الجزء الأول من الاستبانة الأسئلة الخاصة بالمتغيرات المستقلة المتعلقة بالخصائص الشخصية لأفراد عينة الدراسة في ضوء هذه المتغيرات والجدول الآتي يوضح الخصائص التصنيفية لأفراد العينة:

جدول (1)

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	49	3 .38
أنثى	79	7 .61
المجموع	128	100%

يتضح من الجدول (1) أن (79) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (61. 7%) ، من إجمالي أفراد عينة الدراسة من الإناث، وهم الفئة الأكبر في عينة الدراسة، في حين أن (49) من أفراد العينة يمثلون ما نسبته (38. 3%) ، من إجمالي أفراد عينة الدراسة من الذكور، وهم الفئة الأقل في عينة الدراسة.

جدول (2)

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من 5 سنوات	38	7 .29
من 5–10 سنوات	24	8 .18
أكثر من 10 سنوات	66	5 .51
المجموع	128	100%

يتضح من الجدول (2) أن (66) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (51. 5%) ، من إجمالي أفراد عينة الدراسة من ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات، وهم الفئة الأكبر في عينة الدراسة، في حين أن (24) من أفراد العينة يمثلون ما نسبته (18. 8%) ، من إجمالي أفراد عينة الدراسة من ذوي الخبرة من 5 إلى 10 سنوات، وهم الفئة الأقل في عينة الدراسة.

أدوات الدراسة:

قام الباحثون بتطبيق أداتين هما: مقياس التفكير المنظومي من إعداد الباحثين، ومقياس الرشاقة التعليمية تعريب الباحثين، وفيما يأتي التحقق من ثبات وصدق كل منهما.

- **أولاً: مقياس التفكير المنظومي: Systemic Thinking:**

قام الباحثون ببناء مقياس لقياس التفكير المنظومي من خلال الإطار النظري للدراسة الحالية، وكذلك الدراسات السابقة؛ حيث لم يجدون مقياساً مناسب لعينة الدراسة، وذلك بعد الاطلاع على بعض المقاييس العربية والأجنبية ولم يعتمد الباحثون أيا من المقاييس الموجودة بالدراسات السابقة لاختلاف البيئة التي طبق فيها، وأيضا لاختلاف العينة، كما وجد أن هناك ندرة في مقاييس التفكير المنظومي في البيئة السعودية–على حد اطلاع الباحثين–

وقد أفاد الباحثون من هذه المقاييس والخلفية النظرية في الوصول إلى عبارات المقياس الحالي، التفكير المنظومي وصياغة العبارات، ويتكون المقياس بصورته المبدئية من (31) مفردة، وقد صيغت هذه المفردات بحيث تكون واضحة وخالية من الأخطاء، تم عرض المقياس بصورته الأولى على (8) من أساتذة علم النفس، وقد اتفقت آراؤهم على جودة فقرات المقياس وباتفاق (80) % فأكثر عن كل فقرة تعد صالحة ويتم الإبقاء عليها في المقياس، أستقر المقياس في صورته النهائية على (31) عبارة. وتتم الاستجابة لعبارات المقياس على مقياس متدرج من خمسة مستويات وفق خمس خيارات (يحدث دائمًا، يحدث غالبًا، يحدث أحيانًا، يحدث نادرًا، لا يحدث أبدًا) ، ويتألف من خمسة أبعاد فرعية هي: التنظيم الذاتي لإدارة الوقت: ويعبر عن قدرة الفرد على التنظيم والتخطيط لإنجاز المهام، وتقدير جيد لقيمة الوقت، وإنجاز المهام المكلف بها دون تأجيل، والاستعداد الجيد لأداء المهام. وتقيسه العبارات من (6–1) . التنظيم الذاتي لإدارة الانفعالات: القدرة على مواجهة المواقف الانفعالية، وحالات الفشل، أو الأخطاء، والشعور بالثقة بالنفس عند إنجاز المهام، والقدرة على السيطرة وتنظيم الانفعالات وتقيسه العبارات من (12–7) . التنظيم الداخلي للسوك: القدرة على تنظيم السلوك الذي يمكن من حل المشكلات، والاعتماد على النفس في إنجاز المهام. وتقيسه العبارات من (18–13) التفكير التنظيمي الإيجابي: القدرة على التفكير بصورة إيجابية عند مواجهة مشكلة، والتفكير في أفضل الاحتمالات أو البدائل، والتصرف بإيجابية في

جميع المواقف. وتقيسه العبارات من (24–19) الإفادة من الخبرات السابقة: القدرة من الإفادة من الخبرات التي مر بها الفرد، التي تظهر في موضوعات محددة، والإفادة من جوانب النصح وخبرات الآخرين وتقيسه العبارات من (31–25)

جدول (3)

أبعاد مقياس التفكير التنظيمي وفقرات كل بعد على حده

أبعاد مقياس التفكير المنظومي	عدد الفقرات	الفقرات	مدى الدرجة
التنظيم الذاتي لإدارة الوقت	6	6–1	30–6
التنظيم الذاتي لإدارة الانفعالات	6	12–7	30–6
التنظيم الداخلي للسلوك	6	18–13	30–6
التفكير التنظيمي الايجابي	6	24–19	30–6
الإفادة من الخبرة السابقة	7	31–25	25–7
المجموع	31	31–1	155–31

الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير المنظومي:

تم تطبيق المقياس على عينة عشوائية استطلاعية قوامها (45) معلم تربية خاصة، وذلك للتحقق من صدق وثبات المقياس كالتالي:

الاتساق الداخلي:

تم التأكد من الاتساق الداخلي وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين كل عبارة بالبعد الذي تنتمي إليه وكذلك بالمقياس ككل، وذلك بالتطبيق على عينة استطلاعية عددها (45) مفردة من خارج عينة الدراسة، وهو ما يوضحه جدول (4) :

جدول (4)

معاملات ارتباط بنود البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس التفكير المنظومي (ن=45)

م	فقرات المقياس	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس
	البعد الأول: التنظيم الذاتي لإدارة الوقت		
	أضع خطة لإنجاز مهامي التدريسية	.900××	.654××
	أُتابع أعمالي وفق جدول زمني محدد	.936××	.698××
	أستعد للتدريس من بداية الفصل الدراسي	.916××	.663××
	أقوم بتسليم اعمالي في وقتها	.844××	.751××
	للوقت قيمة كبيرة في حياتي	.×× 810	.717××
	اتحكم في إدارة جلسات طلابي وفقاً لجدول زمني محدد	.×× 839	.778××
	البعد الثاني: التنظيم الذاتي للانفعالات		
	اتسم بالصبر بالمواقف المختلفة	.×× 790	.817××
	من الصعب أن يستثيرني أحد	.×× 782	.562××
	أتصرف بهدوء عندما أغضب	.899××	.765××
	أسيطر على ذاتي عندما انزعج	.×× 897	.740××
	لدي القدرة على السيطرة على آثار الاحداث الصادمة	.×× 895	.768××
	أتجنب المواقف المثيرة للانفعال	.×× 708	.734××
	البعد الثالث: التنظيم الداخلي للسلوك		
	أتصرف بحكمة عندما أتعرض لمشكلة	.×× 808	.825××
	أُقدم ما في وسعي لتحقيق أهدافي	.×× 868	.825××
	أُركز خلال تأدية مهامي التدريسية	.×× 903	.847××
	أثق في قدرتي على النجاح في المهام التي أُكلف بها	.867××	.696××
	أتعامل مع الأحداث بأسلوبي الخاص	.×× 848	.774××
	أقوم بالإعمال التي اوُديها بسلاسة وتلقائية	.×× 854	.744××
	البعد الرابع: التفكير التنظيمي الإيجابي		
	أفكر بإيجابية عندما تواجهني صعوبات	.×× 979	.763××
	اتجنب التركيز على الجوانب السلبية في حياتي	.×× 905	.891××
	أحاول تذكر الأحداث الإيجابية التي مررت بها	.×× 888	.849××
	احرص على تحقيق أهدافي المستقبلية	.×× 869	.817××
	أفكر في أفضل النتائج المحتمل بلوغها	.×× 924	.912××
	الأمور التافهة لا تشغل اهتمامي	.×× 862	.870××
	البعد الخامس: الإفادة من الخبرات السابقة		
	أتقبل النصيحة من الآخرين	.×× 808	.776××
	تجذبني النماذج الإيجابية للآخرين	.×× 902	.813××
	أتابع الأعمال المميزة	.×× 778	.758××
	أجد عبرة في قراءة التاريخ وقصص الانبياء	.×× 785	.746××
	أجد متعة في مناقشة مع الآخرين	.×× 786	.594××
	لدي رغبة في توسيع معارفي	.×× 830	.684××
	أستفيد من التغذية الراجعة في تقييم اعمالي	.×× 826	.795××

يتَّضح من جدول (4) أن جميع العبارات دالة عند مستوى (0.01) ، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكوِّنة لمقياس التفكير المنظومي تتمتع بدرجة صدق مرتفعة، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

ثبات المقياس:

حُسب ثبات مقياس التفكير المنظومي من خلال حساب ثبات أداة الدراسة من خلال معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وذلك بالتطبيق على عينة استطلاعية عددها (45) مفردة من خارج عينة الدراسة، وهو ما يوضحه جدول (5) :

جدول (5)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية بمقياس التفكير المنظومي (ن=45)

محاور الدِّراسة	عدد البنود	معامل الثبات ألفا كرونباخ	معامل ثبات التجزئة النصفية
التنظيم الذاتي لإدارة الوقت	6	.938	.917
التنظيم الذاتي للانفعالات	6	.904	.899
التنظيم الداخلي للسلوك	6	.928	.905
التفكير التنظيمي الإيجابي	6	.937	.922
الإفادة من الخبرات السابقة	7	.915	.858
معامل الثبات الكلي	31	.975	.943

من خلال جدول (5) الموضح أعلاه يتَّضح أن ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ تراوحت بين. 904إلى. 938) ، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي لجميع فقرات المقياس (.975) ، كما تراوحت قيم معامل الثبات لأبعاد المقياس وفقاً للتجزئة النصفية بين (.858 إلى .922) ، كما بلغت قيمة ثبات التجزئة النصفية لجميع فقرات المقياس (.943) وهي جميعها قيم معاملات ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدِّراسة للتطبيق الميداني.

النسخة النهائية من مقياس التفكير المنظومي أعداد الباحثين:

بعد تقنين مقياس التفكير المنظومي أصبحت عبارات المقياس (٣١) عبارة، تتم الإجابة عليها وفق خمسة خيارات وبناءً على ذلك فإن مجموع الدرجة الأعلى التي يحصل عليها المفحوص (١٥٥) ، ومجموع الدرجة الأقل (٣١) .

♦ **ثانياً: مقياس الرشاقة التعليمية: Educational Agility**

تعريب الباحثون

مقياس الرشاقة التعليمية مقياس من إعداد Özgenel & Yazıcı (2021) وقام بتعريبه الباحثون ويقيس الرشاقة التعليمية في 30 عبارة موزعة على خمسة ابعاد هي: رشاقة العلاقات الإنسانية (4–1) ، و رشاقة النتائج (10–5) ، والرشاقة الذهنية (1–811) ، و رشاقة التغيير (24–19) ، و الوعي الذاتي (30–25) تتم الإجابة عليها وفق خمسة خيارات (يحدث دائماً، يحدث غالباً، يحدث أحياناً، يحدث نادراً، لا يحدث أبداً) ، ويقوم المفحوص بوضع علامة أمام الفقرة التي تناسب إجابته، ويُعطي الدرجات التالية (1–2–3–4–5) . وتتوزع هذه المفردات على خمسة أبعاد كما في جدول (6) .

جدول (6)

توزيع مفردات مقياس الرشاقة التعليمية على أبعاده الخمسة

أبعاد مقياس الرشاقة التعليمية	عدد الفقرات	الفقرات	مدى الدرجة
رشاقة العلاقات الإنسانية	4	4–1	20–4
رشاقة النتائج	6	10–5	30–6
الرشاقة الذهنية	8	18–11	40–8
رشاقة التغيير	6	24–19	30–6
الوعي الذاتي	6	30–25	30–6
المجموع	30	30–1	15–30

الخصائص السيكومترية لمقياس الرشاقة التعليمية:

قام الباحثون بترجمة المقياس من لغته الاصلية إلى اللغة العربية وقد روعي أثناء عملية الترجمة استخدام الأسماء والمصطلحات وغيرها بما يتلاءم مع البيئة والثقافة العربية، ثم عرض المقياس المترجم على مختصين بالقياس، والتقويم وعلم النفس لإبداء الملاحظات حول سلامة الترجمة، واللغة ومدى ملاءمة فقرات الاختبار للبيئة العربية ثم تمت ترجمة الاختبار من اللغة العربية إلى اللغة الانجليزية –ترجمة عكسية– وتم عرض الترجمة على مختصين بالترجمة، لمقارنتها مع النسخة الأصل للتأكد من عدم وجود اختلاف في المعنى المقصود من كل فقرة بين الأصل والنسخة المترجمة وذلك للتحقق من صدق المقياس وثباته بالشكل التالي:

الصدق الظاهري (المحكمين) :

وللتحقق من صدق المحكمين تم عرض الصورة المعربة للمقياس والمكونة من (30) فقرة، على 9 محكمين من المختصين في الجامعات السعودية، وقد اتفقت آراؤهم على جودة فقرات المقياس وباتفاق (95) % فأكثر عن كل ابعاد المقياس وعباراته، ثم تطبيق المقياس على عينة عشوائية استطلاعية قوامها (45) معلم تربية خاصة للتحقق من صدقه وثباته.

الاتساق الداخلي:

تم التأكد من الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل عبارة بالبعد الذي تنتمي إليه وكذلك بالمقياس ككل، وذلك بالتطبيق على عينة استطلاعية عددها (45) مفردة من خارج عينة الدراسة، وهو ما يوضحه جدول (7) :

جدول (7)

معاملات ارتباط بنود محور الدراسة بالبعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس الرشاقة التعليمية (ن=45)

م	فقرات المقياس	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس
	البعد الأول: رشاقة العلاقات الإنسانية		
	يمكنني أداء أدوار متعددة في حياتي	.866 ××	.816 ××
	أساعد الناس في المهام الصعبة	.915 ××	.630 ××

م	فقرات المقياس	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس
	لدى استعداد لمشاركة الآخرين في مشاريعي المهمة	.820 ××	.801 ××
	أنا ناجح في المحافظة على علاقاتي الشخصية	.890 ××	.517 ××
	البعد الثاني: رشاقة النتائج		
	أظهر اختلافي في العمل المشترك مع زملائي	.903 ××	.738 ××
	أنجز المهام الموكلة لي في وقت أقصر من زملائي	.859 ××	.830 ××
	أحفز زملائي على مواجهة مشاكل العمل	.889 ××	.829 ××
	يمكنني اتخاذ القرارات الصحيحة بسرعة	.901 ××	.817 ××
	أعرف كيف أؤدي واجباتي	.867 ××	.801 ××
	عندما أفشل في أمر ما أُسارع لاتخاذ تدابير تصحيحية	.896 ××	.818 ××
	البعد الثالث: الرشاقة الذهنية		
	أنا سريع التعلم	.826 ××	.752 ××
	استمتع بالاطلاع على الأمور المعقدة	.812 ××	.861 ××
	يمكنني حل المشاكل المعقدة بسهولة	.881 ××	.780 ××
	أحب أن اتعلم شي جديد	.827 ××	.912 ××
	يمكنني إيجاد روابط جديدة بين المفاهيم المختلفة	.900 ××	.841 ××
	أستطيع اكتشاف مصدر أي مشكلة تواجهني	.878 ××	.775 ××
	أجد جوانب متكررة من الأحداث في عملي	.824 ××	.871 ××
	أنظر إلى الأمور من منظور واسع	.895 ××	.705 ××
	البعد الرابع: رشاقة التغيير		
	أشعر بالارتياح عند حدوث أية تغيرات	.780 ××	.708 ××
	أتكيف بسهولة مع التغيير	.868 ××	.661 ××
	أقوم بدور نشط أثناء التغيير	.817 ××	.713 ××
	أحب أن أجرب أشياء جديدة	.852 ××	.737 ××
	أقوم بإضافة منظور جديد للأفكار القديمة	.798 ××	.775 ××
	أنا مرن أثناء التغيير	.836 ××	.781 ××
	البعد الخامس: الوعي الذاتي		
	اعرف نقاط ضعفي وقوتي	.829 ××	.843 ××
	أدرك مهاراتي وقدراتي جيداً	.879 ××	.781 ××
	أعرف الوسائل المؤدية لاكتساب الخبرة	.864 ××	.726 ××
	أركز حتى في ظل وجود مثيرات مزعجة	.825 ××	.839 ××
	انتبه إلى ادق التفاصيل في الموقف التعليمي	.847 ××	.584 ××
	أمعن في التفكير عندما تعتريني افكار مشوهة	.602 ××	.816 ××

من جدول (7) يتَّضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى (01.) ، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكوِّنة لمقياس الرشاقة التعليمية تتمتع بدرجة صدق مرتفعة، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

ثبات المقياس:

حُسب مقياس الرشاقة التعليمية من خلال حساب ثبات المقياس من خلال معامل (ألفا كرونباخ) والتجزئة النصفية، وذلك بالتطبيق على عينة استطلاعية عددها (45) مفردة من خارج عينة الدراسة، وهو ما يوضحه جدول (8) :

جدول (8)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الرشاقة التعليمية (ن=45)

محاور الدِّراسة	عدد البنود	معامل الثبات ألفا كرونباخ	معامل ثبات التجزئة النصفية
رشاقة العلاقات الإنسانية	4	.893	.888
رشاقة النتائج	6	.873	.728
الرشاقة الذهنية	8	.947	.916
رشاقة التغيير	6	.905	.866
الوعي الذاتي	6	.884	.843
معامل الثبات الكلي	30	.967	.956

من خلال جدول (8) الموضح أعلاه يتَّضح أن ثبات المقياس بطريقة (ألفا كرونباخ) تراوحت بين (873. إلى 947.) ، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي لجميع فقرات المقياس (967.) ، وتراوحت قيم معامل الثبات لأبعاد المقياس وفقاً للتجزئة النصفية بين (728. إلى 916.) ، كما بلغت قيمة ثبات التجزئة النصفية لجميع فقرات المقياس (956.) وهي جميعها قيم معاملات ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدِّراسة للتطبيق الميداني.

تصحيح أداة الدِّراسة:

لتسهيل تفسير النَّتائج استخدم الباحثون الأُسلوب التَّالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة: حيث تم إعطاء وزن للبدائل (لا يحدث أبداً– يحدث نادراً–يحدث احياناً–يحدث غالباً– بحدث

دائما) ليتم معالجتها إحصائياً ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات ـ متساوية المدى من خلال المعادلة التَّالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷عدد البدائل للأداة = (5–1) ÷ 8=0. 80 لنحصل على التصنيف التَّالي:

جدول (9)

توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدِّراسة

الوصف	مدى المتوسّطات
يحدث دائما	من 4. 21–5. 00
يحدث غالبا	من 3. 41–4. 20
يحدث أحيانا	من 2. 61–3. 40
يحدث نادرا	من 1. 81–2. 60
لا يحدث أبدا	من 1. 00–1. 80

أساليب المعالجة الاحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات تم استخدام عدداً من الأساليب الإحصائية المناسبة منها معامل ارتباط (بيرسون) (Pearson Correlation Coefficient) وعامل الفا كرونباخ (Alpha Cronbach) لقياس ثبات أداة الدراسة. والتكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري. وتم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test) لتوضيح دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة وفق متغير الجنس وتم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة نحو محاورها باختلاف سنوات الخبرة، وتم استخدام اختبار (معامل ارتباط بيرسون) لحساب العلاقة بين متغيري الدراسة.

تفسير وتحليل نتائج الدراسة:

◄ إجابة السؤال الأول: **ما مستوى التفكير المنظومي لدى أفراد عينة الدراسة؟**

للتعرف إلى مستوى التفكير المنظومي لدى أفراد عينة الدراسة حُسبت التكرارات والنسب المئوية، وكذلك المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد التفكير المنظومي لدى أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (10) :

جدول (10)

استجابات أفراد الدراسة على جميع أبعاد التفكير المنظومي

أبعاد مقياس الدِّراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التفكير المنظومي	الترتيب
التنظيم الذاتي لإدارة الوقت	4. 42	.652	مرتفعة جداً	1
التنظيم الذاتي للانفعالات	4. 17	.757	مرتفع	5
التنظيم الداخلي للسلوك	4. 35	.691	مرتفع جداً	2
التفكير التنظيمي الإيجابي	4. 23	.765	مرتفع جداً	4
الإفادة من الخبرات السابقة	4. 33	.756	مرتفع جداً	3
التفكير المنظومي	4. 30	.644	مرتفعة جداً	

من جدول (10) يتبين أن مستوى التفكير المنظومي لدى أفراد عينة الدراسة من المعلمين جاء بدرجة مرتفعة جداً بشكل عام، حيث بلغ المتوسط العام لاستجابات المعلمين نحو مستوى التفكير التنظيمي ككل (4. 30 من 5. 00) ، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي من (4. 5–21. 00) ، والتي تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة على مستوى التفكير التنظيمي ككل تشير إلى (يحدث دائماً) في أداة الدراسة، وهو ما يوضح أن مستوى التفكير المنظومي ككل لدى أفراد الدراسة جاء بدرجة مرتفعة جداً.

كما تبين أن التنظيم الذاتي لإدارة الوقت جاء في المرتبة الأولى، بمتوسط (4. 42 من 5. 00) ، يليه التنظيم الداخلي للسلوك بمتوسط (4. 35 من 5. 00) ، وفي المرتبة الثالثة جاء الإفادة من الخبرات السابقة بمتوسط (4. 33 من 5. 00) ، وفي المرتبة الرابعة جاء التفكير التنظيمي الإيجابي بمتوسط (4. 23 من 5. 00) ، وفي المرتبة الخامسة والأخيرة جاء التنظيم الذاتي للانفعالات بمتوسط (4. 17 من 5. 00) . وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة نور وجابر (2016) . ودراسة الساعدي وعبد الوهاب (2019) ودراسة الغامدي (2019) دراسة السريحي والحربي (2021) .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء السمات والخصائص والقدرات المعرفية التي يتسم بها أفراد العينة، فهي تلعب دورًا مهمًا في تطوير الكفايات الذاتية والمهنية لديهم، كما قد يُعزى ارتفاع مستوى التفكير المنظومي بأبعاده المختلفة لدى المعلمين إلى عامل النضج الذي يمكن المعلم من معرفة ذاته، والقدرة على إدارة وتنظيم ذاته وانفعالاته بشكل جيد، كما قد تعزى هذه النتيجة إلى مجموعة الخبرات السابقة التي تم تمثلها في البناء المعرفي، والإفادة منها في الميادين الحياتية والمهنية. كذلك يمكن عزو هذه النتيجة إلى حرص مؤسسات التربية الخاصة في اختيار المتقدمين للعمل وانتقائهم ضمن معايير محددة من بينها عوامل شخصية كالكاريزما، والمرونة، والحضور الشخصي، والقدرات القيادية، وسلامة الحواس والقدرات العقلية، والابداع والتفكير السليم.

ويمكن تفسير هذ المستوى المرتفع جدا من التفكير المنظومي أن المعلمين يتمتعون بتأهيل عالي ومهنية مميزة وهذا يشير إلى الجهود التي تبذلها وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية لتأهيل منسوبيها من المعلمين وتطوير مهاراتهم وقدراتهم كما وتختلف النتيجة مع دراسة السلمى (2017) ودراسة الجبيلي (2017) ويعزو الباحثون هذا الاختلاف لاختلاف عينة الدراسة كون عيناتهم طبقت على طلاب الجامعات وربما يختلف نمط التفكير المنظومي وأبعاده بين الطلاب والمعلمين الذين يشغل وقتهم وانفعالاتهم وسلوكياتهم وخبراتهم السابقة معارف وبنى معرفية ومعلومات مختلفة عن مجتمع الطلاب.

◄ إجابة السؤال الثاني: **ما مستوى الرشاقة التعليمية لدى أفراد عينة الدراسة؟**

للتعرف إلى مستوى الرشاقة التعليمية لدى أفراد عينة

الدراسة، قام الباحثون بحساب التكرارات والنسب المئوية وكذلك المتوسطات والانحرافات المعيارية لدى أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (11):

جدول (11)

المتوسط الحسابي والانحراف المعيارى لاستجابات العينة على جميع أبعاد الرشاقة التعليمية ن= (128)

أبعاد مقياس الدّراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الرشاقة التعليمية	الترتيب
رشاقة العلاقات الإنسانية	24 .4	779 .	مرتفع جداً	1
رشاقة النتائج	83 .3	590 .	مرتفع	5
الرشاقة الذهنية	11 .4	798 .	نرتفع	3
رشاقة التغيير	08 .4	810 .	مرتفع	4
الوعي الذاتي	15 .4	762 .	مرتفع	2
المتوسط للرشاقة التعليمية	07 .4	676 .	مرتفعة	

من جدول (11) يظهر أن مستوى الرشاقة التعليمية لدى أفراد عينة الدراسة من المعلمين جاء بدرجة مرتفعة بشكل عام؛ حيث بلغ المتوسط العام لاستجابات المعلمين نحو مستوى الرشاقة ككل (4. 07 من 5. 00) ، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي من (3. 4–41. 20) ، التي تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة على مستوى الرشاقة بشكل عام تشير إلى (يحدث غالباً) في أداة الدراسة، وهو ما يوضح أن مستوى الرشاقة الكلية لدى أفراد الدراسة جاء بدرجة مرتفعة.

كما تبين أن رشاقة العلاقات الإنسانية جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط (4. 24 من 5. 00) ، يليه الوعي الذاتي بمتوسط (4. 15 من 5. 00) ، وفي المرتبة الثالثة جاءت الرشاقة الذهنية بمتوسط (4. 11 من 5. 00) ، وفي المرتبة الرابعة جاءت رشاقة التغيير بمتوسط (4. 08 من 5. 00) ، وفي المرتبة الخامسة والأخيرة جاءت رشاقة النتائج بمتوسط (3. 83 من 5. 00) .

وتختلف النتيجة مع دراسة Özgenel & Yazıcı (2021) أن مستوى الرشاقة التعليمية مرتفعًا جداً، ودراسة محمد (2021) . التي أظهرت أن مستوى رشاقة التعلم أقل من المتوسط لدى المعلمين، وقد تُعزى هذه النتيجة لطرائق التدريس وأساليبه بعامة و تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة بخاصة؛ حيث يتطلب كفايات شخصية كالوعي بالذات، والوعي بانفعالات الأخرين لكيفية التعامل معهم، وأيضًا مهارة الخفة والحركة للتعامل مع أفراد غير عاديين يعانون من إعاقات ومشكلات وصعوبات مختلفة، فكل فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة تحتاج إلى كفايات تواصلية، وخطط تربوية، وأساليب تدريسية تتناسب مع قدراتها وطبيعة الإعاقة التي تعاني منها، كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن الرشاقة التعليمية أصبحت مطلبًا مهمًا وبخاصة للاستجابة للمستجدات، ومواجهة التغيرات التي قد تطرأ على الأنظمة التعليمية التي تخص ذوي الاحتياجات الخاصة. فمعلم التربية الخاصة يتطلب عمله السرعة الادراكية والفهم والادراك العميق، والحساسية للمشكلات، والقدرة الديناميكية، وبلورة الأفكار، وإعادة صياغة السلوك وتشكيله بشكل دينامي للتوافق، والتكيف مع بيئة عمل متغيرة تتسم بعدم الاستقرار.

كما قد يعزى ارتفاع الرشاقة التعليمية عند معلمي التربية الخاصة إلى الظروف البيئية المستقرة بالتعليم في المملكة العربية السعودية، وتطور الخطط بما يفي بمتطلبات واحتياجات التربية الخاصة ووضوح المعلومات واللوائح المنظمة للعمل وتوافرها أمام المعلمين واشراك المعلمين أنفسهم في وضع البرامج والخطط اللازمة. كما أن طبيعة منهاج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية تقتضي من المعلم تفعيل الأنشطة المنهجية وغير المنهجية من أجل تحقيق الأهداف المحددة بخطة المنهج مثل تعديل السلوكيات غير الصحيحة، وإجراء المشاريع الجماعية، والمشاركة في تنمية المهارات والقدرات وفق كل تخصص من التربية الخاصة. كما أن المنهاج يقوم على أساس الواجبات المنزلية والأنشطة الإثرائية والتعزيزية التي تدخل ضمن التقييم النهائي للطالب، وجميع ذلك يفعل الرشاقة التعليمية عند المعلم.

◄ إجابة السؤال الثالث: **هل توجد علاقة ارتباطية بين التفكير المنظومي والرشاقة التعليمية لدى أفراد عينة الدراسة؟**

للتعرف على مدى وجود علاقة ارتباطية بين التفكير المنظومي والرشاقة التعليمية لدى أفراد عينة الدراسة قام الباحثون باستخدام معامل الارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين متغيري الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (12) :

جدول (12)

معامل الارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين متغيري (التفكير المنظومي والرشاقة التعليمية)

المقاييس الإحصائية		رشاقة العلاقات الإنسانية	رشاقة النتائج	الرشاقة الذهنية	رشاقة التغيير	الوعي الذاتي	الدرجة الكلية للرشاقة التعليمية
التنظيم الذاتي لإدارة الوقت	معامل الارتباط	.530	.489	.567	.532	.546	.616
	مستوى الدلالة	.00 ×× (دالة)	.00 ×× (دالة)	.00 ×× (دالة)	.00 ×× (دالة)	.00 ×× (دالة)	.00 ×× (دالة)
التنظيم الذاتي للانفعالات	معامل الارتباط	.581	.547	.627	.565	.659	.668
	مستوى الدلالة	.00 ×× (دالة)	.00 ×× (دالة)	.00 ×× (دالة)	.00 ×× (دالة)	.00 ×× (دالة)	.00 ×× (دالة)
التنظيم الداخلي للسلوك	معامل الارتباط	.677	.643	.676	.629	.674	.736
	مستوى الدلالة	.00 ×× (دالة)	00×. × (دالة)	.00 ×× (دالة)	.00 ×× (دالة)	.00 ×× (دالة)	.00 ×× (دالة)

المقاييس الإحصائية		رشاقة العلاقات الإنسانية	رشاقة النتائج	الرشاقة الذهنية	رشاقة التغيير	الوعي الذاتي	الدرجة الكلية للرشاقة التعليمية
التفكير التنظيمي الإيجابي	معامل الارتباط	.731	.656	.711	.758	.650	.793
	مستوى الدلالة	.00 ×× (دالة)	.00 ×× (دالة)	.00 ×× (دالة)	.00 ×× (دالة)	.00 ×× (دالة)	.00 ×× (دالة)
الإفادة من الخبرات السابقة	معامل الارتباط	.707	.583	.712	.660	.687	.763
	مستوى الدلالة	.00 ×× (دالة)	.00 ×× (دالة)	.00 ×× (دالة)	.00 ×× (دالة)	.00 ×× (دالة)	.00 ×× (دالة)
الدرجة الكلية للتفكير المنظومي	معامل الارتباط	.746	.671	.759	.731	.740	.831
	مستوى الدلالة	.00 ×× (دالة)	.00 ×× (دالة)	.00 ×× (دالة)	.00 ×× (دالة)	.00 ×× (دالة)	.00 ×× (دالة)

يتبين من جدول (12) وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (.01) بين متغيري التفكير المنظومي بجميع أبعاده الفرعية وكذلك متغير الرشاقة التعليمية بجميع أبعادها الفرعية؛ حيث إن جميع قيم معامل الارتباط بيرسون قيم موجبة ودالة عند مستوى دلالة (.01) ، مما يدل على وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين متغيري التفكير المنظومي بجميع أبعاده الفرعية وكذلك متغير الرشاقة التعليمية بجميع أبعادها الفرعية. ويمكن تفسير النتيجة بأن متغير التفكير المنظومي يمثل بنية معرفية ُدافعة لسلوك الفرد، فإنه من البديهي أن يرتبط التفكير المنظومي بجوانب عديدة في سلوكيات الفرد الإيجابية من بينها الرشاقة التعليمية، كما يمكن تفسير النتيجة في ضوء نموذج De Rue et al (2012) الذي فسر الرشاقة التعليمية في ضوء العمليات المعرفية والسلوكية التي تظهر وتعزز الرشاقة التعليمية؛ حيث تقوم فكرته على أن رشاقة التعلم تعزز التعلم داخل كل موقف على حدة، وفيما بين المواقف المتتابعة والمختلفة، وأنها بذلك ستؤدي إلى حدوث تغير إيجابي في الأداء مع مرور الوقت، كذلك يمكن القول إن التفكير المنظومي يعد بمثابة عملية يتصور من خلالها الفرد ما كان

يمكن أن يحدث في موقف ما، والنتائج البديلة التي كان يمكن أن تنشأ لو أنه تصرف فيه بطريقة ما فيكون لها تأثير قوي في إدراكهم، وتعزز تعلمهم، وتمكنهم من معرفة العلاقات السببية، والنظر في المسارات البديلة للعمل، واستخلاص دروس من الخبرة السابقة بشكل سريع؛ لتطبيقها على خبرات مستقبلية، ويؤيد ذلك نتائج دراسة (Allen,2016) التي أظهرت وجود علاقة بين أبعاد الرشاقة التعليمية والقدرة المعرفية. كما أن نمو التفكير المنظومي لدى المعلمين يجعلهم قادرين على الرؤية التعليمية الشاملة فالتفكير المنظومي يميز أصحابه بالقدرة على تغيير النماذج العقلية بمرونة وخفة ورشاقة والتحكم في طريقة تفكيرهم والقدرة على اتخاذ القرار وتحليل أي مشكلة يواجهونها، مما يكسبهم الرشاقة التعليمية في عملية التعلم؛ حيث أكدت دراسة صادق وعكا (2020م) على وجود التأثير الدال والمباشر بين جودة الحياة المدركة، والطموح المهني، والتفكير الإيجابي والتفكير المنظومي، ودراسة السيد والصفتي (2020) في تأثير الكفاءة التدريسية للمعلمين في تفكيرهم المنظومي.

فالتفكير المنظومي والرشاقة التعليمية يعدان استراتيجيتين مهمتين للمعلمين لفهم طبيعة عملهم، وسد الفجوة بين المشكلات التي تواجههم وقدرتهم على حلها فكلاهما يعدان مدخلاً لمعلمي التربية الخاصة يساعدهم على فهم طبيعة المتعلمين لديهم، واختلاف خصائصهم. كما يُفسر الباحثون هذه العلاقة بناء على طبيعة تخصص التربية الخاصة التي تؤكد على أن الذكاء المنظومي يشير إلى قدرة المعلم على الممارسة المنتجة للسلوك مع تغير نمطها وفق الاحداث والمستجدات في محيطه، وبذلك فالرشافة الخفة، وسرعة الحركة مطلبات لهذه القدرة؛ فالذكاء المنظومي يفسر سلوك ذكي داخل سياق الأنظمة المحيطة بالمعلم ويساعد على إدراك العلاقات بين الأجزاء المكونة للمشكلة داخل ذلك السياق. هذا السلوك يصبح أكثر تأثيرا وذكاء كلما كان أكثر سرعة ورشاقة.

◄ إجابة السؤال الرابع: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير المنظومي وفقا لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة؟**

- أولاً: الفروق باختلاف متغير الجنس:

للتعرف إلى ما إذا كانت فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير المنظومي وفق متغير الجنس، قام الباحثون باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (13) :

جدول (13)

اختبار T للعينات المستقلة (Independent Samples Test) للفروق في استجابات عينة الدراسة باختلاف متغير الجنس (ن=128)

أبعاد مقياس التفكير المنظومي	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التنظيم الذاتي لإدارة الوقت	ذكر	49	4. 1667	.70547	651 .–3	126	.000 × دالة
	أنثى	79	4. 5802	.56605			
التنظيم الذاتي للانفعالات	ذكر	49	4. 1259	.71648	525 .–0	126	.600 غير دالة
	أنثى	79	4. 1983	.78359			
التنظيم الداخلي للسلوك	ذكر	49	4. 1939	.74095	008 .–2	126	.047 × دالة
	أنثى	79	4. 4430	.64378			
التفكير التنظيمي الإيجابي	ذكر	49	4. 0612	.91331	947 .–1	126	.054 غير دالة
	أنثى	79	4. 3291	.64161			

أبعاد مقياس التفكير المنظومي	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الإفادة من الخبرات السابقة	ذكر	49	1895 .4	.85286	632 .–1	126	.105 غير دالة
	أنثى	79	4123 .4	.68052			
الدرجة الكلية للتفكير المنظومي	ذكر	49	1488 .4	.73541	116 .–2	126	.036 × دالة
	أنثى	79	3932 .4	.56507			

يتبين من جدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة نحو أبعاد (التنظيم الذاتي للانفعالات، التفكير التنظيمي الإيجابي، الإفادة من الخبرات السابقة) ؛ حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (600.، 054.، 105.) ، وهي جميعها قيم أكبر من (05.) ، وغير دالة إحصائياً. وقد تعزى النتيجة أيضاً إلى طبيعة العمل وتشابه الظروف التي يعمل بها المعلمون والمعلمات التي تتطلب تنظيم الانفعالات، والتفكير الإيجابي، والإفادة من الخبرات، وما يتعرضون له من ضغوط عمل واحدة، ربما تكون قد أثرت في الجوانب بالدرجة نفسها، فأظهرت الجميع بمستوى واحد ولم تظهر فوارق كبيرة بين الذكور والإناث في التنظيم الذاتي للانفعالات، والتفكير الإيجابي والإفادة من الخبرات السابقة، وتتفق النتيجة مع دراسة صادق وعطا (2020) ودراسة السلمي (2017) ودراسة المسيعدين وآخرون (2016) .

كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (05. ≥a) بين أفراد عينة الدراسة الذكور، وأفراد عينة الدراسة من الإناث نحو أبعاد (التنظيم الذاتي لإدارة الوقت، والتنظيم الداخلي للسلوك) وكذلك الدرجة الكلية للتفكير المنظومي لصالح أفراد عينة الدراسة من الإناث. وتتفق النتيجة مع دراسة السريحي والحربي (2021) ودراسة الجبيلي (2017) وتختلف مع نتيجة دراسة نور وجابر (2016) . التي أظهرت أن الذكور أكثر تفكيرا منظوميا من الإناث ودراسة المسيعدين واخرون (2016) التي أظهرت عدم وجود فروق بينهم. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة الانثى فهي أكثر حرصا ودقة في إدارة الوقت وفي التنظيم الذاتي لسلوكهن مما يجعلهن أكثر قدرة على إدارة الوقت، وتنظيم الذات من الذكور، وربما سعي الانثى لإثبات ذاتها في مجال العمل وتمكين نفسها جعلها تظهر أكثر تنظيما لتفكيرها، وسلوكها، وادارتها لوقتها لإثبات لمن حولها احقيتها وكفاءتها بالعمل وجدارتها.

- ثانياً: الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة:

للتعرف إلى ما إذا كانت فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير المنظومي وفق متغير سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار «تحليل التباين الأحادي» (One Way ANOVA) ، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (14) :

جدول (14)

يوضح نتائج « تحليل التباين الأحادي « (One Way ANOVA) للفروق في استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة (ن=128)

أبعاد مقياس التفكير المنظومي	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التنظيم الذاتي لإدارة الوقت	بين المجموعات	160 .2	2	080 .1	602 .2	.078 غير دالة
	داخل المجموعات	892 .51	125	415 .		
	المجموع	052 .54	127			
التنظيم الذاتي للانفعالات	بين المجموعات	345 .0	2	173 .	.298	.743 غير دالة
	داخل المجموعات	347 .72	125	579 .		
	المجموع	692 .72	127			
التنظيم الداخلي للسلوك	بين المجموعات	282 .0	2	141 .	.293	.747 غير دالة
	داخل المجموعات	275 .60	125	482 .		
	المجموع	557 .60	127			
التفكير التنظيمي الإيجابي	بين المجموعات	910 .0	2	455 .	.775	.463 غير دالة
	داخل المجموعات	408 .73	125	587 .		
	المجموع	319 .74	127	080 .1		
الإفادة من الخبرات السابقة	بين المجموعات	124 .0	2	415 .	.107	.899 غير دالة
	داخل المجموعات	413 .72	125			
	المجموع	537 .72	127	173 .		

أبعاد مقياس التفكير المنظومي	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية للتفكير المنظومي	بين المجموعات	391 .0	2	579 .	.468	.628 غير دالة
	داخل المجموعات	281 .52	125			
	المجموع	673 .52	127			

يتبين من جدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة نحو جميع أبعاد التفكير المنظومي باختلاف متغير سنوات الخبرة، حيث إن جميع قيم مستوى الدلالة أكبر من (05.) ، وغير دالة إحصائياً. وتتفق النتيجة مع دراسة المسيعدين وآخرون (2016) . ويمكن تفسير ذلك أن التفكير المنظومي متغير أكثر ارتباطاً بمحددات داخلية كالاستثارة الانفعالية والفسيولوجية. فالاستثارة الانفعالية والفسيولوجية الإيجابية تعمل على تطور التفكير بشكل فعال ويعتد تغيير المعلم لأنماط تفكيره على المكتسبات من المهارات والإثرائيات التي يمارسها في مجال عملة أكثر من الخبرات التي يكتسبها وفق عامل الزمن، أو الخبرة فكفاءة المعلم التدريسية لا تتحدد بعدد السنوات التي قضاها في التعلم بل بالمهارات التي اكتسبها وطورها في تعليم المعاقين وتدريبهم وتنمية مهاراتهم وكل ماكان المعلم أكثر ممارسة وتطوير لذاته كل ما تأثر تفكيره المنظومي بشكل موازي ومنسجم.

◄ **إجابة السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرشاقة التعليمية وفقا لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة؟**

- أولاً: الفروق باختلاف متغير الجنس:

للتعرف إلى ما إذا كانت فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرشاقة التعليمية، وفق متغير الجنس، قام الباحثون باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (15) :

جدول (15)

اختبار T للعينات المستقلة (Independent Samples Test) للفروق في استجابات عينة الدراسة باختلاف متغير الجنس (ن=128)

أبعاد مقياس الرشاقة التعليمية	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
رشاقة العلاقات الإنسانية	ذكر	49	1684 .4	91769 .	821 .–0	126	.413 غير دالة
	أنثى	79	2848 .4	68141 .			
رشاقة النتائج	ذكر	49	7585 .3	66932 .	112 .–1	126	.268 . غير دالة
	أنثى	79	8776 .3	53423 .			
الرشاقة الذهنية	ذكر	49	9592 .3	90189 .	644 .–1	126	.103 غير دالة
	أنثى	79	1962 .4	71742 .			
رشاقة التغيير	ذكر	49	9184 .3	84446 .	772 .–1	126	.079 غير دالة
	أنثى	79	1772 .4	77687 .			
الوعي الذاتي	ذكر	49	0374 .4	82655 .	347 .–1	126	.180 غير دالة
	أنثى	79	2236 .4	71606 .			
الدرجة الكلية للرشاقة التعليمية	ذكر	49	9544 .3	77105 .	566 .–1	126	.120 غير دالة
	أنثى	79	1460 .4	60403 .			

يتبين من جدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة نحو جميع أبعاد الرشاقة التعليمية باختلاف متغير الجنس؛ حيث إن جميع قيم مستوى الدلالة أكبر من (05.) ، وغير دالة إحصائياً. وتتفق النتيجة مع دراسة Özgenel & Yazıcı (2021) في عدم وجود فروق بين الجنسين، وتختلف النتيجة جزئياً مع دراسة محمد (2021) . التي أظهرت وجود فروق في رشاقة الناس تبعًا لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق في رشاقة النتائج لصالح الذكور، وغير دالة الفروق في باقي أبعاد رشاقة التعلم.

وقد يعزوا الباحثون عدم وجود الفروق بين الذكور والإناث في الرشاقة التعليمية إلى تشابه المعلمين والمعلمات في كفاءاتهم التدريسية والتعليمية حيث أنهم يسعون إلى تفعيل اداورهم داخل مجالات عملهم والعمل ضمن بيئة واحده دون تمييز بين الذكور والإناث في جميع ظروف العملية التعليمة بينهم. وهذا يؤكد أن ممارسة المعلمين والمعلمات متشابهة؛ كما يشعر المعلمون ذكورا أو اناثا بأن لهم سيطرة على عملهم، من خلال إحساسهم بقدرتهم على التأثير في البيئة التعليمية المنظمة لأعمالهم؛ لأنه يدعم رشاقتهم التعليمة بعد ذلك.

وربما يعود السبب في أن الأنظمة التعلمية في المملكة العربية السعودية تسمح للمعلمين بالأخذ بمبدأ المخاطرة، والبحث عن الحلول، ذلك أن بيئة التعلم الآمنة نفسياً تسمح بتجاوز بعض الأخطاء واستكشاف البدائل، واستقبال التغذية المرتدة، وتكافئ المتميزين من المعلمين وتسمح بالتعلم من خلال الممارسة وتقلل من سلوكيات التكاسل والإهمال والتجاهل، فهي بذلك تخلق بيئة داعمة للرشاقة التعليمية، وهي عكس بيئات التعلم التي تعاقب منسوبيها بقسوة على الأخطاء، وتقتل مبادرات التميز في العمل؛ مما يجعل المعلمون يتبنون سلوكيات أقل تنظيما.

وأصبح التعليم وتكيف المعلمون في البيئات المرنة والجاذبة مصنف حسب قوة العلاقات وسرعة التغيير والوعي الذاتي والانفتاح على الآخرين وعدم التعقيد والغموض، وهذا نتج عن تساوي الفرص بين المعلمين الذكور والإناث في الرشاقة التعليمية.

- ثانياً: الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة:

للتعرف على ما إذا كانت فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرشاقة التعليمية وفق متغير سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار «تحليل التباين الأحادي» (One Way ANOVA) ، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (16) :

جدول (16)

نتائج « تحليل التباين الأحادي « (One Way ANOVA) للفروق في استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة (ن=128)

أبعاد الرشاقة التعليمية	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
رشاقة العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	1. 307	2	،654	1. 079	،343
	داخل المجموعات	.75 743	125	،606		غير دالة
	المجموع	.77 050	127			
رشاقة النتائج	بين المجموعات	0. 910	2	،455	1. 313	،273
	داخل المجموعات	.43 285	125	،346		غير دالة
	المجموع	.44 194	127			
الرشاقة الذهنية	بين المجموعات	0. 401	2	،200	0. 311	،733
	داخل المجموعات	.80 488	125	،644		غير دالة
	المجموع	.80 889	127			
رشاقة التغيير	بين المجموعات	0. 661	2	،331	،500	،608
	داخل المجموعات	.82 669	125	،661		غير دالة
	المجموع	.83 330	127			
الوعي الذاتي	بين المجموعات	0. 061	2	،031	،052	،949
	داخل المجموعات	.73 774	125	،590		غير دالة
	المجموع	.73 835	127			
الدرجة الكلية للرشاقة الذهنية	بين المجموعات	0. 251	2	0. 125	،271	0. 763
	داخل المجموعات	.57 855	125	0. 463		غير دالة
	المجموع	.58 105	127			

يتبين من جدول (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة نحو جميع أبعاد الرشاقة التعليمية باختلاف متغير سنوات الخبرة حيث أن جميع قيم مستوى الدلالة أكبر من (05.) ، وغير دالة إحصائياً. وتتفق النتيجة جزئيا مع دراسة محمد (2021م) ودراسة (Allen,2016) .

وتختلف مع دراسة Özgenel & Yazıcı (2021) كما تدلل على أن متغير سنوات الخدمة عامل غير مؤثر في الرشاقة التعليمية، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن مؤسسات التربية الخاصة تهتم بشكل كبير بالخصائص المهنية والشخصية ومن هذه الخصائص الرشاقة التعليمية، باعتبارها سمة غاية في الأهمية للتعامل مع فئات تعاني من صعوبات ومشكلات نمائية وإعاقات وبحاجة إلى رعاية واهتمام من نوع خاص، كما تظهر تفعيل الوزارة المعنية بهؤلاء المعلمين للدورات التدريبية والمهنية المؤهلة والتي جعلت من عامل الخبرة عامل غير مؤثر على رشاقة المعلمين التعليمية.

كما أن الرشاقة التعليمية تتأثر بالإداء الوظيفي للمعلمين وقدرتهم على الاندماج في العمل كما أظهرت نتائج دراسة Saputra,et al (2018) الدور الوسيط لرشاقة التعلم على الاندماج في العمل وثقافة التعلم.

كما أن رشاقة التعلم تتأثر بالقدرة المعرفية والشخصية وجودة أداء المعلم أكثر من تأثرها بالخبرات العملية حيث أظهرت نتائج دراسة كلاً من Bedford (2011) Santoso &Yuzarion (2021) (Allen,2016) (Miller,2018))، أن القدرات المعرفية والشخصية والتطور المهني والكفاءة الذاتية والاندماج مع العمل أكثر تأثيراً وحسما في الرشاقة التعليمة.

كما يمكن تفسير النتيجة في ضوء تحكم المعلمين في مجال التربية الخاصة بقدراتهم على تحديد الأهداف وتنظيم المعرفة واعطائهم درجة حرية أكبر من خلال المشاركة في التخطيط لأهداف التعلم للفئات الخاصة التي يقومون بتدريسهم ، و تدريبهم

على تنمية القدرات التنظيمية باختيار الشكل التعليمي الأنسب، وكيفية تنظيم المعلومات استناداً لكل نوع من أنواع الإعاقة كما أنهم يشاركون في تقويم نتائج التعلم في نهاية كل فصل دراسي جميع ذلك يجعل من المعلمين أكثر رشاقة في عملية التعلم استنادا لإتاحة الفرص أماهم في تنمية علاقات إنسانية هادفة بينهم وبين المحيط حولهم من طلاب ومعلمين وإدارة، كذلك اتاحه الفرصة لهم لتنمية مهاراتهم وقدراتهم الذهنية للمساعدة في التغيير والتأقلم السريع مع المستجدات في مجال رعاية وتعليم الطلاب ذوي الإعاقة كما أن وعي المعلمين الذاتي بدورهم ومحيطهم أيضا يكسبهم نوعا من الرشاقة والخفة في التعلم وكذلك مشاركتهم الفاعلة في تقويم النتائج وتجويد وتحسين عملية التعليم في مجال التربية الخاصة، وربما يفسر ذلك عدم وجود فروق في الرشاقة التعلمية في ضوء سنوات الخبرة.

التوصيات والمقترحات:

1. على وزارة التعليم تفعيل دور التفكير المنظومي في المدارس، من خلال توضيح أبعاده على طريقة التفكير والنتاج العلمي، مما يسهم في رفع كفاءة المعلم والمتعلم.

2. ادخال مهارات التفكير المنظومي في المناهج التدريسية كونه يساعد في البناء المعرفي للمعلم، وينمي قدرته على الابتكار لحل المشكلات.

3. تطوير مداخل وطرق تقييم التعلم بحيث تسمح عملية التقويم بقياس مهارات التفكير بصفة عامة ومهارات التفكير المنظومي بصفة خاصة.

4. الاهتمام بتنمية الرشاقة التعليمية لدى الطالب والمعلم، لما لها من أهمية كبيرة في تطوير أدائهم بصورة واضحة وهادفة.

5. على وزارة التعليم العمل على تدريب المعلمين على السلوكيات التي تنمي الرشاقة التعليمية بما ينعكس إيجابًا على شخصية طلبتهم.

6. دراسة فعالية برامج تدريبية مقترحة من شأنها تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى معلمي التعليم العام.

7. دراسة العلاقة بين الرشاقة التعليمية والعوامل الشخصية لدى معلمي التعليم العام.

المراجع العربية:

- الآغا، ناصر. (2019) . إطار مقترح لتطبيق التفكير النظمي في إدارة المدارس الثانوية الخاصة في فلسطين، جامعة القدس المفتوحة، فرع خان يونس، غزة، فلسطين، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية.. 33، (1) . 125-158.
- التعبان، مهند وناجي، انتصار. (2020) فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشروع في تنمية مهارات التفكير المنظومي وإنتاج المشروعات الإلكترونية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 28، (2) ، 423-400.
- الجبيلي، أحمد. (2017) . مستوى التفكير المنظومي عند طلبة كلية العلوم بجامعة الملك خالد وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي. المجلة التربوية الدولية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث، 6، (3) ، 242-227.
- الساعدي، يوسف وعبد الوهاب، محمد. (2019) . مستوى التفكري المنظومي لتدريسي كلية التربية الأساسية وعلاقته بالتفكير الإبداعي لطلبتهم، مجلة أبحاث الذكاء، 28، (13) : -45 61.
- السريحي، هيفاء والحربي، رباب. (2021) . درجة ممارسة التفكير المنظومي لدى قادة مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، (63) : -197 244.
- السلمي، طارق. (2017) . إستراتيجيات الذكاء المنظومي والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعات السعودية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. 6، (12) 71-55.
- سليمان، على. (2017) فاعلية التدريس القائم على المشروعات البحثية والحلقات النقاشية في تنمية مهارات البحث العلمي والتفكير المنظومى لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية جامعة عين شمس، عدد (29) ، -183 243 .
- السيد، نبيل والصفتي، مروة. (2020) أثر برنامج تعليمي قائم على بعض مهارات التفكير المنظومي في تنمية الكفاءة التدريسية المدركة وخفض التجول العقلي لدى الطالبات المعلمات بجامعة الأزهر، مجلة العلوم التربوية. 28، (2) ، ج. 1، 132-47.
- صادق، مروة وعطا، سالي. (2020) . تحليل مسار العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين الذكاء المنظومي والطموح المهني والتفكير الإيجابي وجودة الحياة المدركة لدى المعلمين والمعلمات، مجلة العلوم التربوية. م. 28، ع (1) ، ج. 1، 200-109.
- الصباطي، إبراهيم وسالم، محمد وعبد الحميد، حسام. (2014) . لبناء العاملي لمهارات التفكير المنظومي لدى الطالب المعلم وعلاقته بالكفاءة التدريسية في ضوء متغيري التخصص والنوع، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (49) ، الجزء 1: -33 68.
- عفانة، عزو، ونشوان، إسماعيل. (2004) . أثر استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنظومي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغز ة. المؤتمر العلمي الثامن- الابعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي، جامعة عين شمس- كلية التربية- الجمعية المصرية للتربية العلمية- مصر، -213 239.
- عياد، فؤاد. (2014) . التفكير النظامي وعلاقته بالأداء والقدرة على التخيل لدى الطالبات الخريجات في برنامج إعداد معلم التكنولوجيا، مجلة العلوم التربوية. المناهج وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الأقصى، 22، (4) ، ج. 1، 330-289
- الغامدي، حنان. (2019) مستوى ممارسة معلمات الطالبات الموهوبات لمهارات التفكير المنظومي في التدريس من وجهة نظر الطالبات في ضوء بعض المتغيرات، مجلة البحث العلمي في التربية. (20) ، ج. 5. -327 351.
- الكبيسي، عبد الواحد. (2010) . التفكير المنظومي توظيفه في التعلم والتعليم، يبونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- محمد، محمد. (2021م) . رشاقة التعلم وعلاقتها بعوامل شخصية المعلم التدريسية في ضوء متغيري التخصص والنوع، مجلة البحث العلمي في التربية، 22، (6) : -234 298.

- المسعيدين، عاهد والدليمي، طه والنجادات، إيمان. (2016) . درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير المنظومي من وجهة نظر المعلمين، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، (169) ، الجزء 3: 510– 527.
- المنوفى، سعيد. (2002) . فعالية المدخل المنظومى فى تدريس حساب المثلثات وأثره على التفكير المنظومي لدى طلاب المرحلة الثانوية، المؤتمر العلمي الرابع عشر، مناهج التعليم في ضوء مفاهيم الأداء 2 ، 24 – 25 يوليو.
- نور، كاظم وجابر، غصون. (2016) . التفكير المنظومي لدى مدراء المدارس المتميزين ونظرائهم العاديين، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية/ جامعة بابل، (25) : 613–585.

Translated Arabic references:

- *Agha, N. (2019) . A proposed framework for applying systemic thinking in the management of private secondary schools in Palestine, Al-Quds Open University, Khan Yunis Branch, Gaza, Palestine, An-Najah University Journal for Research, Humanities. 33, (1) . 125-158.*
- *Al-Taban, M. & Naji, I. (2020) The Effectiveness of the Project-Based Learning Strategy in Developing Systemic Thinking Skills and Producing Electronic Projects for Students of the College of Education at Al-Aqsa University, Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies. 28, (2) , 400-423.*
- *Jubaili, A. (2017) . The level of systemic thinking among students of the College of Science at King Khalid University and its relationship to academic achievement. Specialized International Educational Journal: Dar Simat for Studies and Research, 6, (3) , 227- 242.*
- *Al-Saadi, Y. & Abdel-Wahhab, M. (2019) . The level of systemic thinking of teachers of the College of Basic Education and its relationship to the creative thinking of their students, Journal of Intelligence Research, 28, (13) : 45-61.*
- *Al-Suraihi, H. & Al-Harbi, R (2021) . The degree of practicing systemic thinking among secondary school leaders in Riyadh, International Journal of Educational and Psychological Sciences, (63) : 197-244.*
- *Al-Salami, T. (2017) . Strategies of systemic intelligence and metacognitive thinking among Saudi university students. Specialized International Educational Journal. 6, (12) 55-71.*
- *Suleiman, A. (2017) The effectiveness of teaching based on research projects and discussion panels in developing scientific research skills and systemic thinking among student teachers at the Faculty of Education, Al-Azhar University, Journal of the Educational Society for Social Studies, Faculty of Education, Ain Shams University, (29) , 183-243*
- *El-Sayed, N. & El-Safty, M. (2020) The effect of an educational program based on some systemic thinking skills in developing perceived teaching competence and reducing mental wandering among female student teachers at Al-Azhar University, Journal of Educational Sciences. 28, (2) ,Part 1, 47-132.*
- *Sadek, M. & Atta, S. (2020) . Path analysis of direct and indirect causal relationships between systemic intelligence, professional ambition, positive thinking, and perceived quality of life for male and female teachers, Journal of Educational Sciences. Vol. 28, No. (1) , Part. 1, 109-200.*
- *Al-Sabbati, I. , Salem, M. & Abdel-Hamid, H. (2014) . The global building of the systemic thinking skills of the student teacher and its relationship to teaching efficiency in the light of the variables of specialization and gender, Journal of Arab Studies in Education and Psychology, (49) , Part 1: 33-68*
- *Afaneh, E, & Nashwan, I. (2004) . The effect of using some metacognitive strategies in teaching mathematics on the development of systemic thinking among eighth grade students in Gaza. Egyptian Association for Practical Education. Research Presented to the Eighth Scientific Conference, Volume One, Ismailia.*
- *Ayyad, F. (2014) . Systematic thinking and its relationship to performance and imagination among female graduate students in the Technology Teacher Preparation Program, Journal of Educational Sciences. Curricula and Instructional Technology, College of Education, Al-Aqsa University, 22, (4) , Part. 1, 289-330*
- *Al-Ghamdi, H. (2019) The level of gifted female teachers' practice of systemic thinking skills in teaching from the female students' point of view in the light of some variables, Journal of Scientific Research in Education. (20) ,Part. 5. 327-351.*
- *Al-Kubaisi, Abdul Wahed (2010) . Systemic thinking and its use in learning and teaching, Yebono for printing, publishing and distribution, Amman, Jordan.*
- *Muhammad, M. (2021) . Learning agility and its relationship to the teacher's teaching personality factors in the light of the variables of specialization and gender, Journal of Scientific Research in Education, 22, (6) : 234-298.*
- *Al-Masaideen, A. , Al-Dulaimi, T. & Al-Najadat, I. (2016) . The degree of Arabic language teachers' practice of systemic thinking skills from the teachers' point of view, Journal of the College of Education, Al-Azhar University, (169) , Part 3: 510-527.*
- *Al-Menoufy, S. (2002) . The effectiveness of the systems approach in teaching trigonometry and its impact on the systemic thinking of secondary school students, the fourteenth scientific conference, educational curricula in the light of performance concepts 2, 24-25 July*
- *Nour, K. & Jaber, G. (2016) . Systemic thinking among distinguished school principals and their ordinary counterparts, Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences/ University of Babylon, (25) : 585-613.*

English References:

- *Allen, J. (2016) . Conceptualizing learning agility and investigating its nomological network, Unpublished Ph. D. dissertation, USA: Florida International University*
- *Arnold, R. , &. Wade, J. (2015) A Definition of Systems Thinking: A Systems Approach, Procedia Computer Science,Volume (44) , 669-678*
- *Bedford, Ch. (2011) . The Role of Learning Agility in Workplace Performance and Career Advancement, (Ph. D) , The University of Minnesota.*
- *Burke, W. & Smith, D. (2017) . Burke learning agility V3. 2, Technical report, extracted from: https:// easiconsult. com/ services/ blaidoes/ Technical-Validation-Report. pdf.*
- *Cabrera, D. A. (2006) . Systems Thinking. PhD dissertation: Faculty of the Graduate School- Cornell University.*
- *Cusset, P. (2014) . Les pratiques pédagogiques efficaces, conclusions de recherches récentes, Document de travail, France stratégie, (1) 1-42.*
- *Davis, S. & Barnett, R. (2010) . Changing behavior one leader at a time, In Silzer, R. & Dawell,B. (Eds.) . Strategy driven talent management: A leadership imperative (P. P. 349-398) , San Francisco, CA: Jossey-Bass.*
- *De Meuse,K. P. (2017) . Learning agility: Its evolution as*

- *Shaked, H. & Schechter, Ch. (2016) . Systems thinking among school middle leaders, Educational Management Administration & Leadership Journal, DOI: 10. 1177/ 1741143215617949: 1-20.*
- *Shaked, H. , & Schechter, C. (2020) . Systems thinking leadership: New explorations for school improvement. Management in Education, 34 (3) , 107–114. https:// doi. org/ 10. 1177/ 0892020620907327*
- *Yadav,N. & Dixit,S. (2017) . A conceptual model of learning agility and authentic leadership development: Moderating effects of learning goal orientation and organizational culture, J. of Human Values, 23 (1) : 40-51.*
- *Yazıcı, Ş. & Özgenel, M. (2020) . Marmara öğrenme çevikliği ölçeğinin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması [Development of Marmara learning agility scale, validity and reliability study]. Journal of History School, 44, 365-393.*
- *a psychological construct and its empirical relationship to leader success, J. of Consulting Psychology: Practice & Research, 69 (4) : 267-295.*
- *DeRue, D. , Ashford, S. , & Myers, C. (2012) . Learning Agility: In Search of Conceptual Clarity and Theoretical Grounding. Industrial and Organizational Psychology, 5 (3) , 258-279. doi: 10. 1111/ j. 1754-9434. 2012. 01444. x*
- *Duncum, J. (2020) . The role of learning agility in student reading and math achievement, Unpublished Ph. D. dissertation, USA: Tarleton State University.*
- *Dweck, C. S. (2007) . The perils and promise of praise. Educational Leadership, 65 (2) , 34-39.*
- *Example, J. (2018) . Learning agility indicator, HFM talent index, Extracted from: www. hfmtalentindex. com at 27/ 10/ 2020.*
- *Gravett, L. S. & Caldwell, S. A. (2016) . Learning agility: The impact on recruitment and retention, New York: Springe Nature.*
- *Gustafson, K. L. , & Branch, R. M. (2002) . Survey of instructional development models (4th ed.) . ERIC Clearinghouse on Information & Technology. New York: Syracuse University.*
- *Haroldsson, H. V, Belyazid,S & Sverdrup,H (2006) . Causl Loop Diagrams- Promoting deeb Learning of Complex systems in engineering Education, pedagogical inspiration conference 1 june- lund university Sweden.*
- *Holyoak, K. J. ; Morrison, R. G. (2012) Thinking and reasoning: A reader's guide. In Oxford Handbook of Thinking and Reasoning; Oxford University Press: New York, NY, USA.*
- *Howard,D. (2017) . Learning agility in education: An analysis of pre-service teacher's learning agility and teaching performance. Unpublished Ph. D. dissertation, USA: Tarleton State University.*
- *John,B & Tim, H. (2007) . Analysis, Synthesis , Systems thinking and the scientific method: rediscovering the importance of open systems. Systems Research and behavioral Science,24 (2) ,143-160.*
- *Klaus, D. (2004) Models, Systemic Thinking, and Unpredictability in Consulting. Performance Improvement, 43 (6) ,17-20.*
- *Laxon, E. N. (2018) . Within and between person effect of learning agility: A longitudinal examination of how learning agility impacts future career success. Unpublished Ph. D. dissertation, USA: Colorado State University.*
- *McCauley, C. (2001) . Leader training and development, In Zaccaro,S. & Klimoski,R. (Eds.) . The nature of organizational leadership: Understanding the performance imperatives confronting today's leaders (P. P. 347-385) . San Francisco, CA: Jossey-Bass.*
- *Miller,S. (2018) . Exploring the concept of learning agility, Unpublished Master thesis, New Zealand: Massey University.*
- *Özgenel I, M. & Yazıcı, S. (2021) . Learning Agility of School Administrators: An Empirical Investigation, International Journal of Progressive Education, 17, (1) : 247- 261.*
- *Reigeluth, C. M. , & Carr-Chellman, A. A. (Eds.) . (2009) . Instructional-design theories and models: Building a common knowledge base, Volume III. New York: Routledge. p. 11-12.*
- *Santoso, A. &Yuzarion, Y. (2021) . Analyze learning Agility in the Performance of Outstanding Teachers in Yogyakarta, Journal pendidikan, 8, (1) : doi: https:// doi. org/ 10. 33650/*
- *Saputra, N. Abdinagoro, S. & Kuncoro, E. (2018) . The Mediating Role of Learning Agility on the Relationship between Work Engagement and Learning Culture, Pertanika J. Soc. Sci. & Hum. 26 (T) : 117- 130.*