درجة تبنِّي مفاهيم التفكير النُظُمي في الجامعات الحكوميّة السعودية، من وجهة نظر العمداء ورؤساء الأقسام في تلك الجامعات

الدكتورة سهام علي

كلية العلوم التربوية

الجامعة الأردنية

الملخّص

هدف هذا البحث إلى دراسة درجة تبنِّي مفاهيم التفكير النُظُمي في الجامعات الرسميّة السعودية، من وجهة نظر العمداء ورؤساء الأقسام في تلك الجامعات. واستُخدمت في البحث استبانة، أعدّتها الباحثة؛ للإجابة عن السؤال الرئيسي في هذا البحث.

تألّف مجتمع الدِّراسة من خمس من الجامعات الحكومية السّعوديّة، أي ما مجموعه (56) عميد كلّيّة، و(353) رئيس قسم، فكان إجمالي عدد العمداء ورؤساء الأقسام (409). وكانت عيّنة الدّراسة طبقيّة، تألّف أفرادها من العمداء ورؤساء الأقسام في الجامعات الحكومية السّعوديّة. وقد أجاب (187) فرداً من أفراد العيّنة عن أسئلة الاستبانة، واستُبعدت استبانات لم تتّفق مع المعايير العلميّة.

وأظهرت نتائج هذا البحث أن كلاً من العمداء ورؤساء الأقسام في الجامعات رأوا أن درجة تبنِّي تلك المفاهيم متوسطة، في الدّرجة الكلّيّة، وفي المجالات الثّلاث الّتي شملت: الأنشطة الدّاخلية في الجامعة، وفي العلاقة مع سوق العمل، وفي علاقات الجامعة مع الأطراف الأخرى، مثل المجتمع المحلّي ومؤسّساته، والمؤسّسات الحكوميّة.

وخلصت الدّراسة أيضاً إلى ضرورة الاهتمام بمبادئ التّفكير النّظمي في المجال التّربوي، واستقصاء إمكانيّات الاستفادة منه نظريّاً وعمليّاً، خاصّة أمام وجود فجوات بين مخرجات التّعليم العالي وحاجات سوق العمل.

المقدمة:

رغم الاهتمام العالمي المتنامي بالتفكير النُّظُمي -الفكر النُّظُمي، تفكير الأنظمة، وغيرها من الترجمات لما هو معروف بالإنجليزية بمصطلح (Systems Thinking)، إلا أن الاهتمام بهذا الجانب ما يزال محدوداً جداً في الدّول العربيّة عموماً، ومنها المملكة العربيّة السّعوديّة، بل لا يكاد المرء يجد دراسات نظرية أو تجريبيّة في هذا الميدان! وتكاد المؤسسات التعليمية تكون غائبة عن هذا المفهوم وأهمّيته في العمليّة التّربويّة التّعليميّة، ومنها الجامعات في سياق هذا البحث، الأمر الّذي يستدعي تقصّي حدود اهتمام تلك الجامعات في هذا المجال، خاصةً مع كثرة الشّكوى من عدم تلاؤم مخرجات التّعليم الجامعي، مع ما يطلبه سوق العمل من متخرجين ذوي كفاءات ومهارات أعلى، تتواءم مع حاجاته.

وتأتي هذه الدِّراسة لتبحث في التفكير النُّظُمي (Systems Thinking)، باعتباره شبكة علاقات فكرية، ذات أبعاد إنسانية واجتماعية واقتصادية هامة، بما يمكن الجامعات من أداء دورها الوظيفي، والاجتماعي-الاقتصادي، مستثمرةً ما تهيأ لها من معرفة أكاديمية علمية، وما يستلزمه ذلك أيضاً من رؤى ومفاهيم، تمكنها من التفاعل مع المستجدات والمفاهيم المعاصرة في التعليم والإدارة في مستوياتٍ أرقى.

ويجد التفكير النُّظُمي جذوره القويّة فيما يُسمّى ديناميّات النّظام (Systems Dynamics)، ويبرز ذلك جليّاً بتأسيس البروفيسور جي فورستر (Jay Forrester) لها عام 1956 في معهد MIT (Aronson, 2008). والتفكير النُّظُمي في وجوهه النظرية المجردة، أو العملية التطبيقية، ليس استثناءً، بل هو في الحقيقة نتيجة طبيعية من نتائج التطور والتغيير في مجمل حياتنا الفكرية، والعملية، والتغيير من هذا الباب يواجه عادةً بمقاومة، إذ إن أسلوب التفكير الذي نستخدمه يبقى مُريح لنا، ونخشى الانتقال من منهج إلى آخر من مناهج التفكير، وهذا بالطبع ينطبق على التفكير النظمي، وربما

بشكل خاص. وبالرغم من ذلك، لا بد من الاعتراف، وبواقعية، أن عالمنا اليوم عالم يفرض علينا التغييرات بما في ذلك تلك التي تشمل أساليب تفكيرنا وإنتاجنا، خاصةً في ظل المنافسة القاسية في عالمنا المعاصر (Stewart, 2005).

ولهذا الفهم أهمّيّته فيما يتّصل بالتعليم الجامعي؛ لأن هذا التّعليم ذو أبعاد استراتيجية تمسُّ مختلف المحاور المركزية في مقدرة الوطن، بمركباته المختلفة، على بناء مستقبل لائق لا يتخلف فيه عن بقية الأمم، بل ينزع إلى السبق والتقدم والتفوق ما أمكنه ذلك.

ومن الطبيعي، ربّما، اعتبار النظام التربوي التعليمي، النظام الأهم بين الأنظمة الأخرى المصاحِبة له في المجتمع، كالنظام الاقتصادي، والنظام الاجتماعي، والنظام السياسي، وغيرها من النُظُم الاجتماعية، التي يتشكل منها المجتمع، وذلك بسبب ما يقوم به من رفد للأنظمة المزاملة من المخرجات التي توظفها، وتشكل لها المدخلات الأساسية، التي لا غنى عنها من أجل تحقيق تطلعاتها، وأهدافها، وغاياتها، ومن ثم تقدم وازدهار المجتمع برمته (أبو زينة، 2005).

وبهذا المعنى، تجدر الإشارة إلى وجود علاقة تفاعلية شديدة الارتباط بين التعليم العالي والتنمية الاجتماعية، فكلاهما يدفع الآخر إلى الأمام، أو يجره إلى الخلف، والقضية أن التنمية لابد أن تبدأ بالتعليم العالي، والتعليم العالي قد أصبح بحاجة إلى تنمية... كما يتصدر التعليم العالي، بمراحله المختلفة، وأنماطه العديدة، المؤسسات المسؤولة عن تنمية المجتمعات وتقدمها، وهذا ما يحتم العمل على تطويره باستمرار (سعيد، 2006).

ينطوي الحديث عن تطوير التعليم العالي، على الرغبة في إرساء دعائم التطور والتحديث، وتوفير مقومات الإبداع والابتكار، في عالم تتسارع فيه منتجات العقل البشري المعرفية والتقنية، إذ يعيش العالم الآن مدينة "عصر المعلومات"، مدينة القرن

الحادي والعشرين، التي تتسم بترابط العالم وتفاعله، واستخدام الإلكترونيات في المجالات المختلفة، وتوجيه الاستثمار في مجالات المعرفة والبحث العلمي، واعتماد المنافسة الاقتصادية على قدرة المعرفة البشرية على الإنتاج، لذا يستلزم كل ذلك تطوير المهارات البشرية وتنمية كوادر وقدرات تستطيع التعامل مع مخرجات هذا العصر والتكيف مع نتائجه (مدني، 2002). وغنيٌ عن التأكيد أن اعتماد هذا المنحى أو ذاك، من أساليب التفكير والإدارة، مصدر أساسي من مصادر تعزيز القدرة على تقديم الحلول المبتكرة، ومواجهة المشكلات بفاعلية واقتدار، وكذلك الأمر بالنسبة للتخطيط للمستقبل، والمهمات التي يُلقي بها على عاتق مؤسسات التعليم العالي.

وفيما يخص التعليم الجامعي العالي أيضاً، فإن هناك عدداً من العوامل والمستجدات التي تفرض إجراء تحويلات في عمليات التعليم، ليس أقلها أهمية تحويلات على مستوى إدارة مؤسسات التعليم العالي، وأساليب العمل والمناهج، وما إليها من عناصر. ويرى بعض المتخصصين في هذا المجال، أن العولمة محرك أساسي في هذا الميدان (Ying, 2002). كما يجري الربط بين المظاهر السلبية والإيجابية للعولمة من منظور المواءمة بين مخرجات التعليم وسوق العمل، فمن جهة سوق العمل نشهد انكماشات في الاقتصادات التقليدية، وفي الوجه الإيجابي تُفتح فرص جديدة، وتحمل تلك الفرص معها شواغر وظيفية متعددة، ويربط ينغ (Ying) ذلك كله بالمشكلات الاجتماعية-الاقتصادية، من منظور تطوير التعليم العالي، ودور الجامعات في مجمل عملية النماء الوطني.

ولذلك، تتنوع التخصصات في المؤسسات التعليمية، بحسب التطور وحاجة سوق العمل. وتُستحدث تخصصات كثيرة يكون سوق العمل هو السبب الأساس في استحداثها، ويتم التوسع فيها عادةً بشكل يلبي حاجة هذا السوق، وغالباً ما يكون سوق العمل، هو الذي يفرض على المؤسسات الاقتصادية الكبيرة استحداث برامج تعليمية تدريبية، وتأهيلية للكوادر البشرية التي تحتاج إليها، وخاصةً إذا وجدت هذه المؤسسات

أن التعليم لا يفي باحتياجاتها من الكوادر البشرية المؤهلة بالمعرفة والمهارات اللازمة (الشهري، 2007: ص19).

مشكلة الدّراسة:

يواجه التعليم العالي في الدول العربية تحدياً نوعياً جديداً ، يتمثل في زيادة الطلب في سوق العمل على الكفاءات المهنية عالية الجودة، ويتضمن هذا التحدي وجود بعض الظواهر التي قد تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة من التعليم العالي، مثل الاختلالات في توزيع الطلبة والطالبات على التخصصات الأكاديمية، وغلبة التخصصات النظرية، وانخفاض الكفاءة الداخلية والخارجية. وتشير الدراسات والتقارير أيضاً إلى إشكالية الفجوة بين مخرجات التعليم العالي، كمّاً ونوعاً، واحتياجات سوق العمل، حيث يدور المحور الأساسي في الإشكالية حول المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وفرص العمل المتمثل في الفارق الزمني في إحداث عمليات التطوير المستهدفة في كل من قطاعي التعليم والعمل، حيث يخضع التعليم للقدرة الإنسانية البطيئة نسبياً، مقارنةً بالسرعة الفائقة للتغيير في قطاع العمل، ولاسيما التغيير التقاني (سعيد، 2006).

ومن هذا المنظور، هناك ثغرات يكاد يتفق على وجودها الجميع، ولكن يصعب الاتفاق حول المداخل الإدارية والعملية الإجرائية والأكاديمية الكفيلة بالارتقاء بالأداء العام للجامعات. ولأن التّفكير النّظمي يحظى باهتمام بارز في مواجهة هذه المسائل والمشكلات والثّغرات، يُطرح سؤال هذا البحث حول درجة تبنِّي مفاهيم التفكير النُظُمي في الجامعات الحكوميّة السعودية، من وجهة نظر العمداء ورؤساء الأقسام في تلك الجامعات؛ من حيث كونه أداة ذات أهمّيّة بالغة في التّصدّي لتلك المسائل والمشكلات والثّغرات.

أهمية الدِّراسة:

شهد التفكير النُّظُمي اهتماماً عالمياً متزايداً، واستخدمت مفاهيم هذا التفكير في قطاعات غاية في التنوع، وعلى نطاق واسع. وكانت المؤسسات التربوية-التعليمية من أبرز القطاعات التي لقي فيها التفكير النظمي اهتماماً نظرياً وتطبيقياً بارزاً، نظراً لشمولية الرؤية التي يقدمها في شبكة العلاقات التي تعيشها المؤسسات المختلفة، وعلاقاتها مع البيئة المحيطة. والجامعات بهذا المعنى محور بارز الأهمية، وشديد الالتصاق بمختلف العمليات الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والروحية، التي يشهدها الوطن بالمعنى الواسع لهذه المفاهيم.

ومن العناصر التي تدعو إلى مزيد من الاهتمام بالتفكير النظمي، مقدرته على تنظيم أولويات العمل في إحداث التغييرات، بل وهناك تطبيقات تعليمية لأطقم الإدارة، وأعضاء هيئات التدريس، والطلبة الجامعيين، تُستخدم فيها مفاهيم التفكير النُّظُمي في صورتها الديناميكية، باستخدام برمجيات موجودة أصلاً، مثل العمليات الأكثر عمقاً وترابط في برمجيات Excel، وغيرها (Mojtahedzadeh & Upton, 2004).

يرى باحثون عديدون أن بُنية الجامعات والمؤسسات يجب النظر إليها من زاوية متعددة، إذا ما أُريد إحداث تغيير سواءٌ في مناهج التفكير أو عمليات العمل نفسها، ولا توجد وصفة سحرية جاهزة، يمكن استناداً إليها تبنِّي هذا الشكل، أو ذاك من أشكال التفكير أو أساليب العمل، بل، لابد من تفهم العمليات والطرائق والرَّوابط والخصائص، وأنظمة الأسباب والنتائج والسياقات في الحالة أو الحالات التي يتم دراستها (Harigopal, 2002).

ومن أجل ذلك، تقوم هذه الدِّراسة بتقصّي المشكلة من وجهة نظر عيّنة من العمداء ورؤساء الأقسام في الجامعات الرسميّة السّعوديّة، بأمل الوصول إلى أهم عناصر القوّة أو الضعف، في هذا الميدان، لتقديم أنموذجٍ أكاديمي وإداري عامٍّ، يسهم في الوصول

إلى بُنية أكثر انسجاماً في هذه المعادلة؛ باستثمار النّظريّات التّربويّة الحديثة، وتحديداً نظرية التفكير النُّظُمي.

وفي خدمة هذا الهدف، تبحث الدِّراسة في عدد من المحاور المركزيّة في التفكير النّظمي، من واقع ما ستقدّمه أدواتها من معطيات، وتحليل النّتائج استناداً إلى ذلك، وتشمل تلك المحاور، الترابط، والتوازن Equilibrium، والتكامل، والشمولية، والاستراتيجيات والأهداف الأبعد- التخطيط، والبعد العملي التدريبي في التعليم الجامعي (المناهج الدراسية، التكنولوجيا)، والعناصر المادية (التجهيزات- الوقت)، والبعد القيمي- الوجداني، ومسائل التنسيق بين الجامعات مع الأطراف الأخرى ذات العلاقة في ميادين التكنولوجيا وتبادل المعارف والتجارب، وما إلى ذلك. كما تغطّي الدِّراسة أيضاً موضوعات العمليات Processes في الجامعات وفي سوق العمل، وفي الأسس المعرفية (البُعد المعرفي)، والبُعد الشبكي، وقضايا اتخاذ القرار، في إطار التّفكير النُّظُمي.

وتحاول الدِّراسة تقصّي المسائل الخاصة بالمناهج التعليمية في الجامعات، وما يتلازم معها من أنشطة تدريبية عملية، وما يقتضيه ذلك من إجراءات أكاديمية وعملية لتطوير أنماط الاتصال، وأساليب العمل، والمناخ التنظيمي، والثقافة السائدة فيه، وصولاً إلى تبنِّي استراتيجيات الإدارة الحديثة، بأبعادها الأكاديمية والاجتماعية- الاقتصادية، من حيث تنمية العلاقات الإنسانية والقيادة الجماعية، وتأكيد المشاركة (الطبيب، 1999).

واستناداً إلى ذلك، تحاول الدّراسة بيان ماهيّة التفكير النّظُمي، وأهمّيته، ومسح الأهمّ من الأدب النّظري والتّجريبي المتّصل بهذا المنحى الفكري، خاصّة في موضوع الدِّراسة، وبما يُسهم في إثراء المكتبة العربيّة حول هذا الموضوع، خاصّة في ظلّ قلّة الأبحاث والدّراسات الخاصة به. وتتقصّى الدّراسة في هذا الاتّجاه، رؤية الجامعات

السّعوديّة لمسألة التّواؤم بين مخرجات الجامعات الرسميّة وحاجات سوق العمل في السّعوديّة، من وجهة نظر العمداء ورؤساء الأقسام في تلك الجامعات، بأمل توفير ما يؤمل أن يساعد أصحاب القرار في اتّخاذ إجراءات تسهم في الارتقاء بالخرّيج الجامعي، من منظور إداري معاصر. كما تطمح الدّراسة إلى أن تُسهم في تقديم ما يؤمل أن يساعد في تحسين الأداء الداخلي والخارجي للجامعات، بما يُمكن الجامعة من أداء دورها الأساسي في بناء متخرجين ذوي كفاءة متقدمة، من خلال الارتقاء بالعملية الإدارية والتعليمية في الجامعات باستثمار المفاهيم الملائمة التي يُقدمها التفكير النظمي.

أهداف الدراسة:

استهدفت هذه الدِّراسة تعرُّف درجة تبنِّي مفاهيم التفكير النُظُمي في الجامعات الرسميّة السعودية، من وجهة نظر العمداء ورؤساء الأقسام في تلك الجامعات، لتحديد عناصر القوة أو الضعف في هذا المجال بأمل استثمار نتائج البحث الميداني في تطوير مجمل عمليات العمل في الجامعات الحكومية السعودية، وبما يُسهم في مدّ المعنيين بمعطيات لعلّها تُفيد في عدد من الاتجاهات. ويمكن ربما، تكثيف أبرز أهداف هذه الدِّراسة، في توفير بيانات موضوعيّة –ما أمكن- فيما يخصّ درجة تبني مفاهيم التفكير النظمي في الجامعات الحكومية السعودية، ثمّ تحليل تلك البيانات، والخروج بالنّتائج، وتحليلها، وصولاً إلى استخلاص ما يؤمل أن يكون مفيداً لذوي العلاقة والاهتمام، وللمعنيّين بالمسألة.

أسئلة الدراسة:

إن السؤال الرئيس للدراسة هو: ما درجة تبنِّي مفاهيم التفكير النُّظُمي في الجامعات الرسميّة السّعوديّة، من وجهة نظر العمداء ورؤساء الأقسام في تلك الجامعات؟

وهذا السّؤال يعبّر عن مختلف أبعاد التّفكير النّظمي الّتي سبقت الإشارة إليهـا، وتـتمّ معالجته منهجيّاً في ثلاثة أبعاد فرعية، هي: البعد الـداخلي الخـاص بالجامعـة فـي علاقاتها وأنشطتها الدّاخليّة، والبعد الخاص بعلاقة الجامعة مع سوق العمل وحاجاتـه، والبعد الخاص بالعلاقة بين الجامعة وأطراف أخرى، مثل الحكومة، والمجتمع المحلّي ومؤسّساته، والأطراف الخارجيّة غير السّعوديّة الّتي ترتبط الجامعات بعلاقات معهـا، حين تتشارك هذه الأطراف في إنجاز مهمات تعنيها مجتمعة. وقد جاءت فقـرات أداة الدّراسة (الاستبانة) لتتقصّى مفاهيم التفكير النّظمي في هذه الاتّجاهات تحديداً.

مصطلحات الدراسة

التفكير النُظُمي (تفكير الأنظمة، الفكر المنظوماتي، تفكير النظم،...)(Systems Thinking): هو نظام يتجاوز الأحداث الّتي تبدو مستقلّة ومنفصلة، إلى نماذج وأنماط أكثر عمقـاً، بإدراك الرَّوابط بين الأحداث، ومن ثمَّ، تحسين فهم الأحداث، والتّأثير فيها (أوكونـور وماكدرموت، 2005: ص4-12).

وإجرائيّاً، التّفكير النّظمي هو منحى في رؤية الظّواهر والأحداث والأنـشطة، بحيـث تُؤخَذ الأجزاء في علاقاتها الأعمق بالكلّ الّذي يتألّف منها، ويتمّ تحليل العلاقات مـن منظور وظيفيّ تفاعليّ هادف في الدّرجة الأولى، دون الاكتفاء باسـتيعاب خـصائص الأجزاء كلٍّ على حِدة.

مفاهيم التّفكير النّظمي:

هي الأسس والعناصر المركزيّة الّتي يستند إليه التّفكير النّظمي، وأهمّها:

- الرؤية الشمولية الكلية الترابطية والتكاملية: وهي رؤية مبتيّة على أسـاس أن فهـم الجزء، أو العلاقة المحددة أو الظاهرة لا يمكن أن يُبنى على تحليل هذا الجزء فقط، ودون التعرُّف عل النظام الأشمل الذي يتركب مـن مجمـل تفـاعلات الأجـزاء الديناميكية.

- المقاربة النوعية (وليست المقاربة الكمِّية على أهميتها) لتخطـيط العلاقـات وبنـاء النماذج ودراستها، والعمل على ترجمتها إلى وقائع؛ بإعطـاء الأولويـة للمـسائل النوعية.
- مفهوم الشبكة: هو مفهوم يقوم على تصوّري؛ من أجل فهم علمي للحياة ومظاهرها وعلاقات مكوناتها ونُظُمها الأعم والجزئية، وما دونها، في شبكة العلاقات والرَّوابط التي لا تنفصم بينها، والّتي تشهد باستمرار تغيّرات تنعكس على مجمل هذه الشبكة.
- التّغذية الرّاجع: هي تبعاً للتفكير النّظمي فهي ليست مجرد مقابلة النتائج بالأسباب، بل حلقات حلزونية، تعود إلى حلقات حلزونية أخرى، وليس فقط باتجاه إيجابي، بل إنها تأخذ أبعاداً سلبية حلزونية التأثير والتكوين أيضاً، انسجاماً مع فعلها الحقيقي في النظام بمجمله، وهذا يؤدّي إلى النظر لمدخلات النّظام ومخرجاته تبادليّاً، فالمخرجات تعيد صياغة المدخلات.
- "التوازن الجاري" أو التوازن المتحرك أو الديناميكي: فهو أشبه شكلياً بالسكون في الظاهرة، ولكن، تبعاً للتّفكير النّظمي، فإن التفاعلات غير المرئية على السطح، والتدخلات، وعمليات التغيير وما إليها من مستجدات ومتغيرات داخل النظام، يجعل من الممكن رؤية النظام والشبكة بصورة مغايرة لصورتهما القديمة ولو بعد فترة تطول أو تقصر (كوسا، 2007؛ أوكونور ومكدرموت، 2005: ص4 وما بعدها).

وإجرائيّاً، تلتزم الدّراسة بهذه التّعريفات، وتتّفق معها.

النظام:

هو شيء يعزّز وجوده، ويحافظ عليه، ويتكوّن من أجزاء وأعضاء عديدة، ولكلٍّ منهـا وظيفـة منفصلة، ولكنّها تعمل معاً وتؤثّر في بعضها البعض (أوكونور وماكدرموت،2005: ص11).

والنظام هو أيضاً مجموعة من العناصر والأجزاء المترابطة والمتناسقة والمتفاعلـة، التي تعمل متعاونة، ويكون هدفها بلوغ مجموعات من الأهداف المحددة. وهو أيـضاً

مجموعة من العناصر المعتمدة بعضها على بعض، والتي تعمل معاً لتنجز قصداً تم تحديده مسبقاً. وهو كذلك تجميع تكاملي لعناصر متفاعلة، صُمِّمت لتحقق تعاوناً وظيفته محددة سلفاً (الطويل، 1997: ص36).

وإجرائيّاً، يتّفق التّعريف مع التّعريفات المفاهيميّة المذكورة، بتأكيد أن النّظام كيان ذو خصائص ووظائف وأنماط سلوك تختلف عن الجمع الكمّي للأجزاء المكوّنة للنّظام.

إدارة الجودة الشاملة في التّعليم:

هي أسلوب متكامل يُطَبّق في جميع فروع المنظمة التعليمية ومستوياتها، ليوفر للأفراد وفرق العمل الفرصة لإرضاء الطلاب والمستفيدين من التعليم، وهي فعالية تُحقّق أفضل خدمات تعليمية بحثية بأكفأ الأساليب التي ثبت نجاحها لتخطيط الأنشطة التعليمية وإدارتها (النجار، 2002: ص73).

ومفاهيميّاً، هي تبني الأساليب الّتي ثبتت فعاليّتها في إدارة العمليّة التّعليميّة، وفي التّخطيط لها، من مختلف الجوانب الّتي تُسهم مجتمعة في الارتقاء بنوعيّة التّعليم.

حدود الدِّراسة:

1. تقتصر هذه الدِّراسة على وجهات نظر عينة من العمداء ورؤساء الأقسام في الجامعات السّعوديّة الحكومية الّتي تدرِّس الذكور، إذ تعذّر على الباحثة تغطية جامعات البنات الّتي تنتشر في مختلف المناطق، لاعتبارات معروفة، خاصة منها تلك التي تتطلب وجود محرم عند التنقل من مدينة لأخرى، وهو أمر لم يكن بالإمكان توفيره بحكم التباعد بين المدن وظروف خاصة أخرى لعلّ من أهمها اقتصار الاختصاصات في جامعات البنات على عدد محدود لأسباب اجتماعية معروفة. وقد قامت وزارة التّعليم العالي بتعميم الاستبانة ودعوة العمداء ورؤساء

الأقسام للإجابة عن أسئلتها، وساعدت في استقبال ما تمّت الإجابة عن فقراتها منها.

2. تغطي هذه الدِّراسة العام وجهات نظر العمداء ورؤساء الأقسام في العام الدّراسي 2008-2009.

3. تقتصر الدّراسة على الجامعات الرسميّة الّتي يُقصد بها الجامعات الحكومية المبيّنة في التي تموّلها الدولة وتدرِّس الطلبة دون مقابل مادي وتتكفل ببعض مصاريفهم الخاصة، وهي في هذه الدّراسة: جامعة الملك سعود في الرياض، وجامعة الملك فيصل في الدّمّام، جامعة الملك خالد في أبها، وجامعة الملك عبد العزيز في جدة.

الأدب النظري:

لعلّ بالإمكان وصف الكون والمخلوقات، وتفاعلات كل منهما مع الآخر، بأنه النظام الأشمل والأرقى على وجه الإطلاق، إذا نظرنا للنظام من حيث كونه مجموعة من الأجزاء والعناصر والمركبات، التي حينما تتفاعل معاً تحمل هدفاً نوعياً لا يمكن لجزءٍ أو عدد من أجزائه أن يُعبّر عنه، بل يجب تناوله في كلٍّ شاملٍ غايته عبادة الله وطاعته، ونيل رضوانه.

وفي هذا المعنى، قد تتضح حقيقة أن محركاً هامّاً من محركات التفكير النظمي، كان بالنظرة إلى الكون (كوسا، 2007) و(Capra, 1989)، وبالتأمل في الأديان والفلسفات، التي وصفت الكون والخلق والخليقة، في هذا الإطار. يتّصل التفكير النُّظُمي بالإبداع بصورة مباشرة لا شكّ فيها. إذ إن العملية الإبداعية هي البعد الدينامي النشط والموجه لمجال الإبداع، وربما كانت هي أهم مكوناته، فلولاها لا تُطلق المقدرات الإبداعية

المختلفة من أصالة وطلاقة ومرونة ومواصلة للاتجاه وحساسية للمشكلات... إلخ (شاكر، 2001: ص 11، 12). والتفكير النُظُمي يتصل بصورة وثيقة مع هذه المعالم الخاصة بالتفكير الإبداعي، ولكنه يتناولها بأسلوب مختلف، ويطورها بما ينسجم مع منطلقاته واتجاهاته الأساسية.

ومن منظور نشأة التفكير النُظُمي وتطوره، لا يمكن في حال تحديد نقطة زمنية يمكن الإشارة إلى أنها بداية انطلاق التفكير النظمي، مثله مثل أي منحى أو استراتيجية أو نظرية في التفكير. فهو حصيلة تراكمات طويلة مما سبق من إسهامات في التفكير الإبداعي عموماً، ومدارس التفكير الإبداعي المتّصل بالنُظُم على وجه الخصوص.

ولكن، جاء التفكير النُظُمي في هذا السياق، ليفرض نفسه من حيث كونه استراتيجية تفكير ناجح في مواجهة المشكلات وحلّها، استناداً إلى تقنيات جيدة التحديد، من خلال معرفة التفاعلات والرَّوابط الأكثر أهمية بين الأطراف الرّاهنة في علاقة ضمن نظام معين، وهي تفاعلات وروابط يصعب كثيراً الوصول إلى جوهرها وتحديدها دون استخدام التفكير النُظُمي (Baker, 2006)، وهنا، يظهر التحدي الأكبر ممثلاً في تحويل مفاهيم هذا التفكير واستراتيجياته إلى برامج عمل محددة قابلة للتطبيق على أرض الواقع.

أمّا أعلام هذا المنحى في التفكير، فلا يمكن حصرهم تاريخياً بعدد محدد، حيث إن التفكير النُظُمي نفسه نشأ من عدد من المدارس الفكرية والفلسفية والعلمية، بحيث لا يمكن تحديد شخص أو مجموعة أشخاص، ووصفهم بأنهم أصحاب هذا المنحى في

التفكير، ولكن، وعلى أي حال، يمكن الإشارة إلى إسهامات بارزة، لعل من عناوينها الأهم ما قدمه الفيزيائي المعروف فريتيوف كابرا (Fritjof Capra)، بعد نشر كتابه الأول (طاو الفيزياء - The Tao of Physics) عام 1975.

هذا ويعين كابرا ثلاثة أوجه أو عُمُد للتفكير النّظمي تتصف بها العلوم كافة؛ ليجيب عن السؤال التالي: ما هو التفكير النّظمي في العلم الحديث؟

يختص الوجه الأول من أوجه التفكير النظمي في إعادة النظر جوهرياً بالعلاقة بين الجزء والكلّ. فقد كان يُعتقد أن دينامية الكل في أية منظومة مركَّبة يمكن أن تُفهَم من خصائص الأجزاء. أي أنه حتى تفهم أية منظومة مركَّبة ما عليك إلا أن تعرف ماهيّة أجزائها المركِّبة لها. لكن، بقدر ما نمضي في هذا الإجراء بعيداً، سينتهي الأمر عند مرحلة ما بالحصول على لبنات بناء أساسية ذات خصائص لا يعود بالإمكان تفسيرها. ولبنات البناء الأساسية هذه، ذات قوانين تفاعل أساسيّة، يمكن باستخدامها إعادة بناء الكل الأكبر وتفسير ديناميّته من حيث خصائص أجزائه.

ولكن في الأنموذج الجديد فالعلاقة بين الجزء والكل هي على العكس من ذلك تماما. فالتفكير النُّظُمي يرى أن خصائص الأجزاء لا يمكن أن تُفهم إلا من خلال دينامية الكلّ. فالكل أصل، وحسبك أن تفهم دينامية الكل حتى يمكنك عندئذٍ أن تشتق، من حيث المبدأ على الأقل، خصائص الأجزاء وتفاعلاتها. وهذا الانعكاس في العلاقة بين الجزء والكل حصل في العلم أول ما حصل في الفيزياء إبان العقود الثلاثة الأولى للقرن الماضي عندما تمت صياغة نظرية الكوانتوم [الكمّ]. فالأجزاء لم يعد بالإمكان تعريفها تعريفاً وافياً، إذ إنها يمكن أن تبدي خصائص مختلفة، تتوقف على السياق الاختباري.

أمّا الوجه الثاني من أوجه التفكير النّظمي فيتعلق بنقلة من التفكير من حيث البنية إلى التفكير من حيث السيرورة process، والتفكير النّظمي هو بهذا المعنى تفكير سيروري، يتعارض مع الأنموذج القديم الذي كان يعتقد أن هناك بنى أساسية، ومن ثم توجد قوى وآليّات تتفاعل من خلالها هذه البُنى، فتولِّد سيرورات. أمّا في أنموذج التفكير المنظوماتي الجديد، فإن السيرورة شأن أولي، وكل بنية يتم رصدها تجلٍّ لسيرورة هي منها الأساس. والنقلة من التفكير من حيث البنية إلى التفكير من حيث السيرورة هام بصفة خاصة عند التعامل مع منظومات حية.

ولعل الوجه الثالث هو الأعمق بين الأوجه الثلاثة والأصعب على العلماء من حيث التعوُّد عليه، وهو يختص باستعارة المعرفة بوصفها بناء.

ومن أبسط الأمثلة على ذلك، ذرة الهيدروجين، وذرة الأكسجين، فهما لو أُخذت كل واحدة منهما على حدة، ودُرست خصائصها، لأمكن وصفها بشكل أو بآخر، ولكن اجتماعهما في صورة جزيء (نظام بسيط) هو الماء (H_2O)، وهو يختلف كنظام عن الأجزاء المكونة له. أي أن أجزاء أي نظام لو أُخذت منفردة، فإنها لا تُعبّر عن النظام الجديد، الذي يختلف تماماً عن مجموع خصائص كل جزء منه، بل يحمل خصائص نوعية جديدة ذات أغراض أخرى.

لهذا، يصبح أسلوب التفكير النُظُمي ضرورة ملحة، عند النظر إلى النظام التعليمي، والتعامل معه، لإدراك تفاعل العناصر المختلفة المكونة للنظام، وفاعليتها، وتفاعله مع الأنظمة المزاملة الأخرى، من خلال شبكة علاقات وارتباطات ديناميية متناغمة متناسقة، لتعرُّف عديد من الاحتمالات، واختيار أفضلها، والاهتمام بالأبدال، والاكتشاف المتعلق بالسبل والطرق والوسائل المختلفة؛ لاستخدامها، وتفعيل وظائفها

وتفاعلاتها أثناء التخطيط، ووضع التصورات لمستقبل النظـــام التربـــوي، والحلـــول الناجعة عند معالجة المشكلات، وحلها، وصنع القرارات واتخاذها ومتابعتها، بما يعود بالكفاءة والفاعلية والفائدة على النظام التربوي، وعلى الأنظمـــة الأخـــرى، وعلـــى المجتمع (أبو زينة، 2005). ولكن هذه المفاهيم المجرّدة والهامة، لا تستطيع بحد ذاتها تقديم الحلول فيما يتصل بتضييق الفجوة بين مخرجات التعليم الجامعي، وحاجات سوق العمل في السعودية؛ إذ إن تحويل هذه المفاهيم إلى نماذج محددة ذات أبعـــاد عمليـــة ملموسة، يبقى الأهم من منظور التفكير النُّظُمي نفسه. فالمطلوب يُـــصبح تـــوافر المقـــدرة العلمية والعملية، على تجريد الواقع الخاص بالمشكلة، ثم إعادة النظر فـــي الواقـــع نفـــسه استناداً إلى الحلول والتوصيفات ولعل من البديهي أيضاً، أن النمذجة ترتبط بقوة مع كل ما يتّصل بالتفكير النظمي، ويتجلّى ذلك بوضوح في عدد كبير من الأعمـــال التـــي تناولـــت تجريد الوقائع في نمـــاذج، بأشـــكال مختلفـــة (Checkland, 1981; Churchman, 1971). فالأنموذج العقلي (الذهني) (mental model) يمثل محوراً مركزياً في ديناميات أي نظـــام، وهذه الفكرة سادت ولا تزال في التفكيـــر النُّظُمـــي (Sterman, 2000). وإن المعرفـــة المرتبطة بالأفعال لا تتصل فقط مجال الممارسة، بل إنها أيضاً المعرفة التي يستخدمها الناس لصنع العالم (Argyris, 1993).

ومن أجل تحديد أهمّ أسس التّفكير النّظمي، يمكن استناداً إلى الأدب النّظري والتّجريبي تحديد أهمّ مقوّمات هذا التّفكير:

إن نقطة الانطلاق في التّفكير النّظُمي هي الرؤية الشمولية الكلية الترابطية والتكاملية الّتي تشكّل واحدة من أهم ركائز التفكير النُظُمي. والتفكير النُظُمي في هذا الميدان يقدم

نفسه من حيث كونه يبني أسساً جديدة لرؤية جديدة للواقع تقوم على أن فهم الجزء، أو العلاقة المحددة أو الظاهرة لا يمكن أن يُبنى على تحليل هذا الجزء فقط، ودون التعرُّف على النظام الأشمل الذي يتركب من مجمل تفاعلات الأجزاء الديناميكية، وأن خصائص هذه الأجزاء، حتى لو تم جمعها، تتغير حين دخولها في منظومة من العلاقات والرَّوابط، وصولاً إلى قاعدة محورية في التفكير النُظُمي مفادها، أنه لا يمكن فهم الجزء قبل فهم الكلّ الذي يكون هذا الجزء أحد عناصره. والمسألة التالية تتمثل في المقاربة النوعية (وليست المقاربة الكمِّية على أهميتها) لتخطيط العلاقات وبناء النماذج ودراستها، والعمل على ترجمتها إلى وقائع؛ بإعطاء الأولوية للمسائل النوعية. ومثّل مفهوم الشبكة واحداً من التطورات الجوهرية التي شهدها التفكير النُظُمي خلال عقود عديدة من الزمن؛ للوصول إلى إطار تصوري من أجل فهم علمي للحياة ومظاهرها وعلاقات مكوناتها ونُظُمها الأعم والجزئية، وما دونها، في شبكة العلاقات والرَّوابط التي لا تنفصم، والّتي تشهد باستمرار تغيّرات تنعكس على مجمل هذه الشبكة (كوسا، 2007؛ أوكونور ومكدرموت، 2005: ص4 وما بعدها).

وتأتي دراسة العلاقات والرَّوابط في التفكير النُظُمي، من حيث كونها واحداً من أبرز عناوين هذا المنحى في التفكير. وغنيٌّ ربَّما عن التنويه، أن أي مدرسة فلسفية أو فكرية أو علمية إنسانية، تقر بمركزية الرَّوابط والعلاقات في مجمل محاكماتها النّظريّة. ولكن التفكير النُظُمي خطا خطوة جديدة نوعياً في اتجاهات عديدة على هذا الصعيد. فهو قد طالب أولاً بفهم الرابطة أو العلاقة أو الجزء من خلال فهم الكلّ (النظام) في خطوة أولى، ثم طالب بعدم الاقتصار على فهم أنماط العلاقات بين المكونات في ظاهرة أو نظام، بغض النظر عن مستوى اتساعه وعموميته، أو اقتصاره على نظام جزئي، صغُر أم كبُر، بالمعنى النوعي أولاً والكمي لاحقاً. وهذا الفهم يوصلنا ربَّما، إلى فهم جديد للتغذية الراجعة، فهي ليست مجرد مقابلة النتائج بالأسباب، بل حلقات حلزونية، تعود إلى حلقات حلزونية أخرى، وليس فقط باتجاه إيجابي، بل إنها

تأخذ أبعاداً سلبية حلزونية التأثير والتكوين أيضاً، انسجاماً مع فعلها الحقيقي في النظام بمجمله(كوسا، 2007؛ أوكونور ومكدرموت، 2005:ص4 وما بعدها).

كما يأتي التفكير النُظُمي بمدخل جديد يتعاطى مع مدخلات النظام ومخرجاته، في علاقته مع النُظُم الأخرى المحيطة. ولكن استيعاب جوهر العلاقات بين النُظُم المختلفة بمستوياتها، وطبيعة كل منها، والخروج من ذلك بنتائج علمية واقعية وقابلة للتطبيق، يبقى التحدي الأهم للمشتغلين بالتفكير النُظُمي واستثمار مقدرته على توفير رؤية علمية للواقع، في الشبكة، بأنظمتها وروابطها وعلاقاتها، وهي في غاية التنوع والتعدد والتشابك. أمّا "التوازن الجاري" أو التوازن المتحرك أو الديناميكي، فهو أشبه شكلياً بالسكون في الظاهرة، فنحن لا نجد بين ليلة وضحاها أن النظام شهد تحولات ملموسة وجوهرية إلا في حالات نادرة. فالجامعة مثلاً هي نسبياً ذاتها الجامعة أو الشَّركة يوم أمس واليوم وغداً... ولكن التفاعلات غير المرئية على السطح والتدخلات، وعمليات التغيير وما إليها من مستجدات ومتغيرات داخل النظام، كلّ ذلك يجعل من الممكن رؤية النظام والشبكة بصورة مغايرة لصورة قديمة ولو بعد فترة تطول أو تقصر، بحكم كثافة عمليات التفاعل بين مكونات النظام في ذاته، أو بحكم متغيرات تشمل بنيته العامة، ممثلة بالنُظُم الجزئية فيه، والنُظُم الأخرى الّتي يتفاعل معها (كوسا، 2007؛ أوكونور ومكدرموت، 2005: ص4 وما بعدها).

ويكمن السبب وراء عجز التفكير المعتاد عن التعامل مع الأنظمة، في ميل هذا التفكير إلى التركيز على سلاسل بسيطة من الأسباب والنتائج محددة بالزمان والمكان، بدلاً من التعامل مع مجموعة عوامل ذات تأثير متبادل (أوكونور وماكدرموت، 2005: ص 4، 5). وفي النظام قد يكون السبب والنتيجة بعيدين عن بعضها في الزمان والمكان. فقد لا تظهر النتيجة قبل أيام أو أسابيع أو أعوام. وهذا المنحى النّظمي كما تمّ وصفه بشكل مبسط،

يتطلّب معرفة عميقة بالظّواهر الّتي تجري دراستها، والمشكلات الّتي يجري العمل على حلّها، والتّطويرات المنشود إنجازها. وهو في غاية العمق والفعاليّة، شريطة استيعاب جوهره، واستخدام الأدوات الّتي يقدّمها بطريقة مناسبة. ولعلّ في بيان الفوارق بين النّظام والكومة (مجموعة أجزاء غير متّصلة بعلاقات نطام) ما يُسهم قي بيان أبرز مرتكزات التّفكير النّظمي، حيث تحكم الكومة علاقات عشوائية غير هادفة في مجمل الأجزاء التي تنتظمها تلك العلاقات، وهي ذات طبيعة ساكنة نسبياً، والكم فيها أهم من الكيف، بعكس النظام الديناميكي ذي الأجزاء المترابطة والمتفاعلة والمرتبة، والذي يستمدّ خصائصه الإجمالية من شمول عمليات التفاعل والرَّوابط بين أجزائه. وفي الشّكل الآتي، تكثيف لأبرز ما يميز النظام عن الكومة (أوكونور وماكدرموت، 2005: ص11).

الشّكل (1): الفروقات بين النّظام والكومة (أوكونور و ماكدرموت، 2005: ص11).

النظام	الكومة
1. يتغير في حالة إبعاد أو إضافة أجزاء. إذا قسمت نظاماً إلى نصفين، لا يكون كل نصف نظاماً أصغر، وإنما نظاماً ممزقاً قد لا يعمل على الأرجح.	1. الخصائص الرئيسية لا تتغير سواء أضفت أو أبعدت بعض الأجزاء. حين تقسم كومة يكون لديك كومتان صغيرتان.
2. ترتيب الأجزاء مهم وضروري للغاية.	2. ترتيب الأجزاء لا يهم.
3. الأجزاء مترابطة وتعمل معاً.	3. الأجزاء غير مترابطة، وكل يعمل على حدة.
4. السلوك يعتمد على البنية الكلية. في حالة تغيير البنية يتغير السلوك.	4. السلوك-في حالة وجود سلوك- يعتمد على حجم الكومة وعدد أجزائها.

وفي سياق متصل، أرتبط التفكير النظمي من حيث كونه مدرسة فكرية متعددة أوجه الاستخدام النظري والتطبيقي مع تسارع المستجدات والمتغيرات في عالمنا المعاصر، بصورة جعلت من مواكبتها مهمة ليست بيسيرة في مختلف ميادين الحياة. فثورات المعلوماتية والاتصالات والقفزات الكبرى في مجالات العلوم الأخرى، الإنسانية والتقنية، والإدارية، وظهور عديد من النظريات والإسهامات الجديدة في كل منها، وضع أمام صاحب القرار، والباحثين، ومتلقي الخدمة تحدّيات جديدة ونوعيةً، ليس أقلها أهمية بالطبع، تبني مفاهيم هذه المدرسة أو تلك، بما يتلاءم مع الحاجات والمشكلات، وتحديات التطور التي تواجهها مختلف المؤسسات، والجامعات هي مركز اهتمام هذه الدراسة في هذا السّياق.

كانت الجامعات وسياساتها التعليمية ومخرجاتها وطرق عملها الإدارية في المركز الأول من حيث الاهتمام، فتذكر بهاء أحمد (2008) أن الجامعات تتسم بأن لها دور متميز ومحدد وذو قيمة كبيرة للمجتمع، ويعد جزء هام من هذا الدور لتطوير الأفراد الذين تتوفر لديهم مهارات تحليلية، واستراتيجيات تفكير مرنة وجيدة. وكان التميز في الجامعات مرتبطاً دائماً بالتطوير والتجديد والابتكار، ولم يكن بملء العقول بالمعلومات التي تصبح وبشكل سريع متقادمة، ولكن الأكثر من ذلك تحدي الطرق التقليدية في التفكير؛ من هنا كان على الجامعات أن تجاهد لملاحقة التغيرات في طبيعة المجتمع مع إعادة فحص المقررات الدراسية وتطويرها، وإيجاد مداخل جديدة لفروع العلم القديمة، مع ضرورة أن يتم ذلك بشكل مستمر من أجل تأكيد وضمان علاقة الجامعة الوثيقة والمستمرة بالمجتمع.

ويرى عديدٌ من الباحثين أن هناك أزمة في مخرجات التعليم الجامعي، وأن هذه الأزمة تتعمق، الأمر الذي يتطلب إحداث تغييرات جوهرية لمواءمة مخرجات التعليم الجامعي مع حاجات سوق العمل، وهذا يتطلب بدوره اللجوء إلى منظومة من الإجراءات التي تهدف إلى إخراج النظام التعليمي من حالته الراهنة إلى حالة أرقى، من أهم سماتها التوازن والتواكل وتكامل الأداء بما يخدم الأهداف الأبعد لمجمل العملية التعليمية.

إن أهداف التعليم العالي في المملكة العربيّة السّعوديّة هي انعكاس لثقافة المجتمع وحاجاته، واتجاهات العصر وتقنياته، وحاجات الإنسان ومطالب نموه. ولهذا جاءت هذه الأهداف ملبية لثقافة المجتمع السعودي متمثلة في الإسلام عقيدة ومنهجاً في السلوك والعمل ومتفاعلة مع روح العصر يُقدِّر (العتيبي، 2009).

عن تطور أنظمة ولوائح التعليم العالي منذ البدايات الأولى لوضع أسس التعليم وبرامجه، ذكر الباحث أنه قد كان من اهتمام الدولة بالتعليم أن حظي التعليم بعامة والتعليم العالي بخاصة باهتمام خاص؛ حيث تأسست جميع الجامعات في المملكة العربية السعودية وصدرت أنظمة لها بموجب مراسيم ملكية. فشهدت الجامعات منذ إنشائها وحتى الآن تطوراً كبيراً سواء من حيث تعدد الأقسام، أو أعداد أعضاء هيئة التدريس، أو أعداد الطلبة، وهذا التطور أوجب أن يكون هناك تطور في التنظيم، سواء من الناحية الإدارية، أو المالية، أو الأكاديمية في هذه المؤسسات. فالتعليم العالي على وجه الخصوص ذو طبيعة ديناميكية في علاقته مع المتغيرات المحيطة به، سواء كانت محلية، أو إقليمية، أو عالمية. ومن هنا، يأتي دور الجهات المشرفة على التعليم بكافة مستوياته لتتولى مسؤولياتها حتى يواكب التعليم هذه المتغيرات (الصالح، 2008).

ولكن الوجه الآخر لهذه المسألة يستحقّ مزيداً من الاهتمام، وهذا الوجه يمكن التّعبير عنه من زاوية غلبة التخصصات في العلوم الإنسانية على التخصصات التقنية، وبشكل بارز، ولعلّ المعطيات التي قدمتها وزارة التعليم العالي في المملكة، حول توزيع التخصصات للطلبة المستجدين عام 2005، تبين عمق هذه الحالة من عدم التوازن، فنجد على سبيل المثال، أن أكبر عدد من الطلبة المستجدين هم في تخصصات إنسانية وإدارية مختلفة، وبما يُقارب (83%) من مجموع الطلبة المستجدين، فيما كانت نسبة الطلبة المسجلين في العلوم البحتة والمعلومات وعدد من فروع الهندسة قُرابة (17%) فقط (العتيبي، 2009).

وتلجأ المؤسّسات التّعليميّة، بصورة متزايدة إلى تبنّي مفاهيم إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management - TQM) في المجال التربوي من حيث الحرص على الالتزام بمجموعة من المعايير والإجراءات الّتي يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في فاعليّة التعليم.

وفي البُعد التّخطيطي، الّذي لا يقلّ أهميّة، أثبتت الدراسات المتعلقة بالتخطيط للتعليم في الدول النامية، أن التنظيمات والأجهزة القائمة بالتخطيط غير قادرة على القيام بوظيفتها على الوجه الأكمل، وبيّنت عدم وجود الأفراد المؤهلين، وسوء التنظيم للعمل في هذه الأجهزة، وعدم وجود ترابط بين هذه الأجهزة والأجهزة الأخرى في الدولة، على المستوى القومي (البوهي، 1999: ص140).

وربّما يجدر التّنويه إلى أن هذه المشكلة لا تقتصر على بلد دون آخر. وتكاد تطال كلّ دول العالم، وخاصّة الدّول النّامية، الّتي تهدف إلى رفع مستوى معيشة شعوبها بأقصى سرعة ممكنة، للّحاق بركب الدول المتقدمة اقتصادياً، حيث تنظر جميع هذه الدول للتّعليم، على أنه العامل الأول في زيادة المقدرة الإنتاجية، عن طريق تكوين رأس المال البشري المدرَّب، القادر على إحداث التنمية الاقتصادية (فهمي، 2002: ص259). فالمسألة المطروحة ذات أبعاد شاملة وعميقة الأثر، بل وتكاد تكون عاملاً حاسماً ومقرراً في مستقبل تلك الدول وشعوبها؛ مما يجعل الخوض فيها مهمةً ذات أولوية على المستوى الوطني ككل، وليس فيما يخص الجامعات والشَّركات فحسب، ولعل مصدر هذا التقدير يقوم أساساً على مركزية دور التعليم عموماً، والتعليم الجامعي خصوصاً، في رفد الوطن بالكوادر التي تتوقف عليها مجمل عمليات العمل والبناء والتقدم والتطور.

وتُؤخذ مسائل التّعليم الجامعي من منظور أن التعليم العام يقدم لنا المتخرجين بأعداد كبيرة عاماً تلو الآخر، وبعض هذه الأعداد دون المستوى المقبول لمواصلة التعليم الجامعي، ومن ثمَّ، لا بد من وقفة أمام المناهج التعليمية، وأمام طرق التدريس. وذكر أن الحاجة ملحة لمراجعة تعليمنا التقليدي الحالي، وإجراء ما يلزم من تطوير وتحديث للمناهج وطرق التدريس، لتلمس خُطى النجاح التي حققها الآخرون عبر استخدام أنماط تعليمية أخرى (مستحدثة) أثبتت جدارتها، مثل التعليم عن بُعد، والتعليم المفتوح، والتعليم مدى الحياة. ومن المهم التركيز هنا، على أهمية التدريب في ظل التغيرات السريعة في مجالات الاتصالات، ونُظُم المعلومات، فتدريب القوى العاملة وتزويدها بالمهارات والخبرات التي تحقق التنافس، يُعد مطلباً أساسياً (آل سعود، 2007: ص90).

ودفع عدم توفير خرّيجين ذوي كفاءة عالية، وبما يلبّي حاجات سوق العمل والمجتمع، إلى وصف هذا الخلل بالأزمة. وقد قدم عدد من الباحثين رؤيتهم لمسببات هذه الأزمة. إن المشكلة المطروحة أعلاه ذات طابع عالمي، ولكن درجاتها وحدتها تتباين بين دولةٍ وأخرى، بالنظر إلى مستويات التقدم العلمي والصناعي وحاجات سوق العمل التي تتفاوت بين بلد وآخر. وحتى في الولايات المتحدة، أظهرت دراسة تفصيلية تناقصاً في عدد المهندسين الأميركيين، على وفرة الطلبة في كليات الهندسة، لأن بينهم عدداً كبيراً من الأجانب، يرتادونها لتلقي العلم على كبار الأساتذة الاختصاصيين، ثم يعودون إلى بلدانهم، لتنمية طاقات تنافسية، تشكّل تهديداً مستقبلياً لمركز الولايات المتحدة في الابتكار والاختراع، وبعد إجراء نقد ذاتي، ومراجعة إجمالية للديناميكية التعليمية، تمّ إقرار خطوات عملية، لتصحيح الوضع الذي ستظهر نتائجه خلال سنوات (رزق، 2007: ص 13). وتتعاظم الصعوبات المذكورة حين يُضاف إليها حقيقة أن علاقة التعليم بالمجتمع علاقة ثنائية الاتجاه: فمن جهة يجب أن يكون المجتمع قادراً على استقبال نتائج التعليم، ومن جهة أخرى يجب أن يكون التعليم قادراً على تلبية حاجات المجتمع. ومن نافلة القول التشديد على أن التخطيط للتعليم، أي رسم سياسة أو استراتيجية له، يجب أن يتم في إطار التخطيط للمجتمع ككل، ولا يُفهم كيف يمكن تحقيق تنمية من دون نوع من أنواع التخطيط. فالتنمية الهادفة إلى الخروج من التخلف لا تتحقق بمجرد التبعية لسوق العمل، بل لا بد من إخضاع سوق العمل نفسها لمتطلبات التخطيط للتنمية (الجابري، 2007: ص 129).

وفي مجمل الأحوال، يبدو أن واضع أي خطة تربوية، أو سياسة تعليمية، يجب أن يحرص على تزويدها بالمرونة، والقابلية للتأقلم مع الحداثة، لأن المألوف في الخطط المماثلة تقليدياً، أنها تحتاج إلى عقد، أو أكثر، لظهور مفاعيلها، قبل أن يتمّ تحليلها، ونقدها، وتصويبها. لذلك يقتضي التركيز على ديناميّة التوقع، من خلال المؤشرات المتوافرة، بدلاً من تجميد الوضع لمدة اختبارية طويلة. إن ميزة أي تخطيط، هي المقدرة على الاستباق. ومن المناسب الاقتداء بالأسلوب المتِّبع في الدول المتقدمة، على مستويين: اختيار الأساتذة الاختصاصيين الأكفاء، الرؤيويين، الحريصين على التجدّد، وتوفير معلومات عن سوق العمل، يسترشد بها الطلبة لدى اختيارهم حقل الاختصاص. وقد ذهبت بعض جامعات الولايات المتحدة إلى حد وضع لوائح بالحاجات الطارئة والمتوقعة، لاختصاصات معينة، ومردوها المادي، ليكون الطالب على بينة مما ينتظره بعد التخرج (رزق، 2007: ص 13-14). وهكذا، تتضح أهمية ارتكاز السياسة التعليمية على التخطيط، من خلال رؤية شاملة، وإخضاعها لإعادة نظر مستمر، في ضوء النتائج المحققة، وتبدّل المعطيات.

إن ما سبق في الواقع، يتطلب وضع سُلم للأولويات التي تُقابل الحاجات الأكثر حساسية، وتأثيراً، والتي إذا ما أُغفِل ترتيبها بشكل صحيح، فإن خطط تطوير التعليم الجامعي بما يتواءم مع حاجات سوق العمل ستواجه ارتباكات في التنفيذ، بل وقد تواجه الفشل نتيجة ذلك. ولعل هذا يتأتَّى من أن عملية التخطيط التربوي، في أبسط وأعمق فهم لها، ليست إلا ترتيبًا لأولويات العمل التعليمي في ضوء الإمكانات المادية

والعناصر البشرية المتاحة. إلا أن التربية والتعليم مجال معقّد، لعلاقته بكافة مجـــالات الحياة، واهتمام كافة الشرائح الاجتماعية بالتعليم، ومخرجاته .

إن الصورة التي تم عرضها حتى الآن، تتطلب لتوضيحها في صورةٍ أفضل، تعيـــين العناصر التي يمكن الاستناد إليها قبل الشروع في وضع الخطط. وهنـــاك إســـهامات عديدة ومتنوعة حاولت القيام بذلك سواءً من المختـــصين أو الهيئـــات والمؤســـسات المختلفة، وعلى رأسها الجامعات وبعض إسهامات منظمـــات الأعمـــال، ومنظمـــات المجتمع المدني. ويأتي ذلك كلّه نظراً لأهمية التخطيط لمستقبل التعليم؛ وأســـس تلـــك الأهميّة كثيرة، منها أن التعليم قضية أمن قومي من الدرجة الأولـــى: وذلـــك بحكـــم ارتباطه الوثيق بقضايا تنمية الهوية والمواطنة، بالإضافة إلى دور التعليم في صـــوغ وعي الأجيال الجديدة، وقيمها ومدركاتها، وذلك باعتباره أداة رئيسية لعمليـــة التنـــشئة الاجتماعية والثقافية والسياسية. كما أن التعليم إحدى الأدوات الرئيسية لتعزيز مقـــدرة المجتمعات على التعامل مع استحقاقات عصر العولمة وتحدياته، وذلك بحكم دوره في بناء المقدرات والمهارات التي تمكّن المتعلمين من استيعاب معطيـــات هـــذا العـــصر ومتطلباته. ثم إن البشر هم هدف عملية التنمية ووسيلتها الأساسية، ويُعد التعليم مـــن الأدوات الرئيسية لبناء رأس المال البشري (صقر، 2007: ص 96-97).

ومن مجمل كلّ ذلك، انطلقت أنظمة التعليم الحديثة لتلبي الحاجة المتزايـــدة للكـــوادر البشرية المؤهلة. وقد نتج عن هذه الحاجة، قيام الحكومات بالتوسع في أنظمة التعليم؛ نظراً لأن التعليم، هو المصدر الذي يوفر المعرفة والمهارة للأفراد، إضافةً إلـــى أنـــه يسمح بإجراء الأبحاث والدراسات التي تخدم التطور في جميع المجالات. أمّا العمـــل،

فإنه يوفر الفرص الوظيفية لمخرجات المؤسسات التعليمية في جمع تخصصاتها. من هنا نشأت علاقة قوية بين التعليم والعمل، حيث يؤثر ويتأثر كل منهما بالآخر (الشِّهري، 2007: ص 19).

- ويمكن إجمال مسألة العلاقة بين التعليم واحتياجات سوق العمل والمواءمة بينهما في عدد من النقاط، أهمّها:
- أن اقتران المعدلات العالية من البطالة مع الارتفاع الكبير في النمو السكاني في العالم العربي يعتبر مؤشراً خطيراً يهدد خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية في هذه الدول.
- أن هناك فجوة بين مخرجات التعليم في الكثير من الدول العربية، واحتياجات سوق العمل، وأسفر ذلك عن وجود فرص عمل غير مشغولة، وفي المقابل معدلات عالية من البطالة.
- أن الفجوة لا تقتصر على مستويات العمالة العادية أو المهنية، بل تمتد لتشمل مهارات القيادة والمستويات الإدارية، الأمر الذي يبرز أهمية التدريب، ليس فقط على مستويات المتخرجين، بل أيضاً، على مستويات العاملين ذاتهم.
- أن الأمر أصبح يتطلب ربط السياسات التعليمية باحتياجات خطط التنمية من القوى البشرية، وأن يتم تعديل برامج مؤسسات التعليم، وبرامج مؤسسات التدريب، لتتواءم مع متطلبات احتياجات أسواق العمل. وأن يأخذ ذلك في الاعتبار ظروف الوطن العربي ككل، أو على الأقل ظروف أسواق العمل المفتوحة أمام مواطني كل دولة، آخذاً في الاعتبار حركة العمالة بين الأقطار العربية.

- أضرورة تحسين مستويات التعليم، والاهتمام بمؤسسات البحث العلمي، والاهتمام بإدخال البرامج التدريبية، والتطبيقية، والتكنولوجيا المتقدمة المناسبة لاحتياجات أسواق العمل. مع الاهتمام بالتدريب في مواقع العمل ذاتها، وبما يتناسب مع احتياجات كل موقع.
- تهيئة المناخ الجاذب للاستثمارات.
- الاهتمام بتحديث الصناعة وبخاصة كثيفة العمالة، وذات المقدرة التصديرية.
- الاهتمام بالمشروعات الصغيرة التي يمكنها أن تلعب دوراً مهماً في تقليص حجم البطالة. ومن المهم وضع استراتيجية عربية شاملة للتشغيل على ضوء ترابط أسواق العمل في العالم العربي، وإعطاء الأولوية لتشغيل العمالة العربية (جويلي، 2007: ص 85-86).

وبالطّبع، يتطلّب التّصدي للمشكلات المطروحة عمليّات إصلاح شاملة، وتبنِّي مداخل جديدة في الجامعات، سواء على مستوى المناهج، أو التّخصّصات، أو العمليّات الدّاخليّة في الجامعات، وخاصّة بالنّظر إلى ضرورة إيلاء الحرّيّة الأكاديميّة جلّ الاهتمام. وفي الاتّجاه نفسه، أصبح التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس يشكل مطلباً أساسياً؛ لتحسين الأداء الجامعي، وعاملاً مهماً في نقل الخبرات المتميزة، أو الإبداعية في مجال التدريس والتعلُّم، وضرورة عصرية لمواجهة كثير من التحديات التي يتعرض لها التعليم (المسعودي، 2007: ص 139).

ولعلّ بالإمكان تحديد منطلقات الرؤية العصرية المنشودة لإصلاح التعليم العربي، وهي:

- مراعاة التوازن بين الكمّ والكيف.
- تطوير التعليم وفق منظومة متكاملة ومترابطة، وليس بصورة مجزأة.
- تبنِّي نهج التعليم القائم على الأساليب الديمقراطية وليس التسلطية.
- تبنِّي نهج التعليم القائم على الحوار والإبداع وليس التلقين.
- اعتماد نهج التعليم القائم على بناء المقدرات والمهارات وليس القولبة والنمطية.
- تبنِّي نهج التعليم القائم على الانفتاح وليس الانغلاق.
- توخي نهج التعليم القائم على التفكير النقدي وتهيئة الطلبة للتعامل مع معطيات عصر العولمة والمعلوماتية (صقر، 2007: ص 98).

وفي هذا الإطار العامّ أيضاً، تأتي أهمّية التّفكير النّظمي ونظرته الشّموليّة، في التّصدّي للمشكلات الّتي تواجه العمليّة التّعليميّة في الجامعات.

الدراسات السابقة ذات الصِّلة

أ. الدراسات العربية

حاول **لال (2000)** في دراسته بعنوان: "أهمية تكنولوجيا المعلومات في تطوير الإدارة التربوية" الكشف عن أهمية تكنولوجيا المعلومات في الإدارة التربوية، من وجهة نظر المدرّسين في عدد من الجامعات السعودية، تبعاً لمتغيري التخصص والجنس. وقام الباحث بتطوير استبانة تتقصّى دور تكنولوجيا المعلومات في تطوير الإدارة التربوية. ووزّع الباحث الاستبانة على (160) عضو هيئة تدريس من الجامعات السعودية. وأظهرت نتائج الدِّراسة وجود أثر ذي دلالة لمتغيري التخصص

والجنس، وأثر غير دال للتفاعل بين المتغيرين، وأن ذوي التخصص العلمي والذكور يعطون أهمية أكبر لدور تكنولوجيا المعلومات في تطوير الإدارة التربوية، مقارنة مع ذوي التخصص الأدبي والإناث. وفي ختام دراسته، أوصى الباحث بالاهتمام بتكنولوجيا المعلومات على كافة المستويات التربوية.

وجاءت دراسة **العساف (2006)** في دراسة بعنوان: "التّمكين الوظيفي لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية العامة وعلاقته بالالتزام التنظيمي والاستقرار الوظيفي الطوعي لدى أعضاء هيئاتها التدريسية" لتتناول أحد توازن العمل في الجامعات، من منظور أعضاء هيئة التّدريس، حيث تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس الأردنيين المتفرغين العاملين في الجامعات الأردنية العامة الثمانية، وشملت عينة الدّراسة (541) عضو هيئة تدريس، واستخدمت الدّراسة استبانة لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدّراسة أن مستوى ممارسة التمكين الوظيفي لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية العامة جاء متوسطاً، وأن مستوى الالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الرسميّة العامة جاء مرتفعاً، وأن مستوى الاستقرار الوظيفي الطوعي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية العامة جاء مرتفعاً أيضاً.

وجاءت دراسة **زينب الشّوابكة (2006)** بعنوان: "درجة مقاومة التغيير التنظيمي لدى القيادات التربوية العليا في المملكة الأردنية الهاشمية، وأثره على الفاعليّة التنظيمية" لتقصّي درجة مقاومة التغّيير التنظّيمي لدى القيادات الإداريّة في مديريات التّربية

والتعليم في الأردن، وعلاقتها بالفاعليّة التّنظيمية لتلك المديريّات، وشملت العيّنة (104) من القادة التّربويّين.

واستخُدمت في الدِّراسة استبانة مكوّنة من جزأين، أوّلهما اســتخدم أداةً لقياس درجة مقاومة التّغيير التّنظيمي، وثانيهما أداةً لقياس درجة الفاعليّة التّنظيميّة في مديريّات التربية والتّعليم في الأردن، من وجهة نظر القادة الإداريّين أنفسهم.

توصّلت الدِّراسة إلى أن درجة مقاومة التّغيير التّنظيمي لدى القادة الإداريّين في مديريّات التّربية والتّعليم في الأردن كانت ضعيفة، فيما أظهرت النّتائج أن درجة الفاعليّة التّنظيميّة، في تلك المديريّات، كانت عالية.

كما تناول **قداده (2007)** في دراسته بعنوان: "نموذج مقترح لاستخدام إدارة الجودة الشاملة لتحقيق قيمة عالية لأعمال الجامعات الأردنية الخاصة" الدور الذي يلعبه تطبيق إدارة الجودة الشاملة كنظام متفاعل ومتكامل يساعد في إنجاز القرار وحل المشكلات، وفي تحقيق قيمة عالية لأعمال الجامعات الأردنية الخاصة، ومن ثَمَّ تطوير أنموذج لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، يساعد في تحقيق قيمة عالية لأعمال الجامعات الأردنية الخاصة؛ متمثلاً في خفض كلفها، وزيادة الأرباح، وتحقيق تحسين مستمر، وزيادة رضا الطلبة، ورفع مستوى الخبرة للعاملين الأكاديميين والإداريين، ورفع مستوى جودة خدمة المجتمع، وجودة خدمات البحث العلمي. وتوصلت الدِّراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين القيمة العالية لأعمال الجامعات الأردنية الخاصة وبين تطبيق إدارة الجودة الشاملة. وبينت الدِّراسة كذلك تأثّر القيمة العالية لأعمال الجامعات

الأردنية بالتغيرات التي تحصل نتيجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة. ووصلت الدِّراسة إلى استنتاجات أهمها:

1. وضحت الدِّراسة وجود علاقات قوية ومعنوية بين إدارة الجودة الشاملة والقيمة العالية لأعمال الجامعات الأردنية الخاصة.
2. أسفرت نتائج اختبارات التأثير عن وضوح التأثير المباشر والطردي في الزيادة المتحصلة لقيمة الأعمال في الجامعات الأردنية الخاصة نتيجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة. وكذلك أظهرت نتائج الدِّراسة وجود علاقة طردية بين تطبيق إدارة الجودة الشاملة وبين القيمة العالية لأعمال الجامعات الأردنية الخاصة.

ب. الدراسات الأجنبية

بحثت **كارول (Carrol, 2000)** في دراسة بعنوان: "ظاهرة إحداث التّغيير في إحدى المقاطعات الرّيفيّة في ولاية نيويورك" " The Phenomenon of Making Change in One Rural School District in New York State." ظاهرة إحداث التغيير في منطقة تعليمية ريفية في ولاية نيويورك، في الفترة ما بين عامي (1992- 1997)، لتعرّف المعيقات الرئيسية التي تواجه عملية التغيير والإصلاح التربوي. ومن خلال دراسة الحالة، والمقابلات، والوثائق؛ تبيّن للباحثة أن من أهم معيقات التغيير التربوي في المنطقة الريفية في ولاية نيويورك تتمثل في الآتي:

- الثقافات التقليدية السائدة ومعتقدات الناس وسلوكهم اليومي.
- الافتراضات غير المدروسة وعدم مراعاة الزمن المطلوب لإحداث التغيير.
- القيادة الضعيفة وغياب الالتزام الشخصي وضعف الثقة.

- التأثيرات السلبية لتجارب سابقة في التغيير تجعل الناس غير راغبين في تكرار التجربة.

جاءت دراسة **جامعة كارولينا الشّماليّة الحكوميّة (2003)** بعنوان: "اختبار تقديرات الخرّيجين للمكاسب التّعليميّة من خلال تقارير أصحاب العمل" "Validating Alumni Estimates of Educational Gains Through Employer Reports" لتعيين نقاط الاتّفاق والاختلاف بين وجهات نظر خرّيجي الجامعة وإدارتها. واستُخدمت استبانة لتحديد المكتسبات العلميّة لخرّيجي هذه الجامعة، من وجهة نظر إدارة الجامعة، ومن وجهة نظر عيّنة من المتخرجين. وأظهرت نتائج الدِّراسة درجة متدنّية من التوافق بين وجهات نظر الطّرفين في عدد من المجالات، مثل تقدير أهمّية المهارات التّقنيّة، والتّواصل، والمقدرات الذّاتية. وبيّنت النّتائج أن المشرفين يرون الأمور من زاوية مختلفة عن رؤية المتخرجين، الّذين انتقدوا الضّعف في المسائل المذكورة.

وفي دراسة **مارتن وزملائه (Martin, *et* al., 2005)** بعنوان:"الاستمراريّة، التّفكير النّظمي، والتّدريب المهني" "Sustainability Systems Thinking and Professional Practice" جرى تناول التنمية المستدامة في المملكة المتّحدة، وكيفية قيام التفكير النُّظُمي بدعم عمليات التنمية في عدد من المجالات والمهن، وخصوصاً المتخرجين، وطلبة الجامعات في مجالات البيئة، إذ تمّ البحث في حالات عدد من العاملين أو الجامعيين الذين أتموا برامج تدريبية في مجالات عملهم. ووصفت الدِّراسة ورشة عمل مكثفة ليوم واحد، في سياقات مهنية عملية عديدة، باستخدام التفكير النظمي؛ لتعزيز مهارات المشاركين ومقدراتهم؛ للارتقاء بمستوى المشاركين، وتمكينهم من

إحداث تغيير في المؤسسات التي ينتمون إليها، لهدف أبعد، هو محاولة الارتقاء بمستويات تطور تلك المؤسسات ككل.

وبحث **سادِ-بيركو (Sade-Pirkko, 2005)** في دراسة بعنوان: "التّصوّر الفردي والجماعي: كيف نلبّي احتياجات التّطوير في التعليم" "Individual and collective reflection: How to Meet the Needs of Development in Teaching" عدداً من المحاور الخاصة بالمؤسسات التعليمية الأوروبيّة، من منظور أهمية التفكير النظمي. وتوصلت الدِّراسة إلى أن هذا المنحى في التفكير، حين يُطبق في المؤسسات التعليمية، يرتقي بعديد من جوانب العمل التعليمي- التعلُّمي، بينها الالتزام الذاتي، والتوصل إلى نماذج ذهنية أرقى في المؤسسة، والوصول إلى رؤية مشتركة وتعلّم جماعي مشترك، وقيام التفكير النُّظُمي بربط مجمل العناصر المؤثرة في العملية التعليمية-التعلُّمية بصورة أرقى وأكثر فاعلية.

وبحثت **نكابو-سوانيانا (Nkabo-Ssewanyana, 2006)** في دراستها بعنوان: "البيانات الإحصائيّة: الأداة الّتي لم تُقدَّر بما تستحق في إدارة التّعليم العالي – حالة جامعة ماكيريري" "Statistical Data: The Underestimated Tool for Higher Education Management - The Case of Makerere University" أهمّية توافر المعلومات والبيانات ذات المصداقيّة في مؤسّسات التعليم العالي؛ من أجل إدارة تلك المؤسّسات. وقد أجريت هذه الدِّراسة في أوغندا، وتحديداً في حالة جامعة ماكريري. وكان الهدف الأبعد للدّراسة الوصول إلى اقتراحات محدّدة فيما يخص البيانات الجديدة المطلوبة، وضرورة تصحيح ما هو غير دقيق منها. وكانت هذه الدِّراسة نوعيّة، شملت مقابلات مع المسؤولين والعاملين في الجامعة، وطلبتها.

وتوصّلت الدِّراسة إلى أن البيانات عن موظّفي الجامعة، والعمليّات الإداريّة، كانت مجزوءة أو غير متوافرة إلاّ لفئة محدّدة، وأن موثوقيّة البيانات كانت محدودة، ولا تسهم في إدارة فعّالة.

أمّا دراسة **ميلينر (Milliner, 2006)** في أستراليا بعنوان: "التفكير النّظمي واتّخاذ القرار الاستراتيجي: أخذ نظريّة الفوضى في الاعتبار " "Systems Thinking and Strategic Decision-Making: A Consideration of Chaos Theory". ، فقد استخدمت التفكير النُظُمي في عمليّات البحث والاستقصاء الّتي استثمرتها؛ للوصول إلى تحقيق أهدافها في تعيين مسائل اتّخاذ القرار الاستراتيجي، في ظلّ ظروف غير معتادة، معتبرةً أن منهج التّفكير النّظمي يتّصل بقوة بعمليات اتخاذ القرار. وقدّمت الدِّراسة في هذا المجال، نظرية التفكير النظمي، من جوانب نظرية وعملية عديدة، واستخدمت الدِّراسة عدداً من أدوات التحليل النّوعي، مثل المقابلات المعمّقة مع المدراء التّنفيذيّين في المطار الّذي تمّت دراسته، ولم تُفصح الدّراسة عن اسمه، ومن خلال الرّجوع إلى البيانات والمعلومات المتوافرة في الأرشيف، تجريبية كانت، أو بيانات ومعطيات، أو وثائق ومعلومات،... واستخلصت الدِّراسة أن "الأحداث الصّادمة" (shocking events) أثّرت على عمليّات اتّخاذ القرارات الاستراتيجيّة. واستخلصت الدِّراسة أن إدراك البيئة المحيطة، بمعناها الأوسع والأشمل، والحدس، وثقافة البحث عن الجديد من الفرص، يمكن لها أن تكون عاملاً ذا تأثير هام في عمليّة اتّخاذ القرار الاستراتيجي. وفي ذلك كلّه، كانت نظرية النُظُم، ومناحي التفكير النظمي، ذات دور مركزي في مجمل مابحثته هذه الدِّراسة، في علاقة مختلفة المعالم مع نظريّة الفوضى (Chaos Theory).

وعبّرت الدِّراسة عن الأهمّية المتزايدة لهذه النّتيجة في ظلّ تنامي شبكة من العلاقات المركّبة، في النُظُم المحلية-الوطنية، والدّوليّة، في مركب معقد، يستحيل فصل عناصره بعضها عن بعض، فهي في تفاعل يستحيل فصم عناصره في جزر معزولة.

إجراءات الدّراسة

في ما يأتي عرض لمنهج الدِّراسة، ومجتمعها، وعيّنتها، وأدواتها، والطّرق الإحصائيّة الّتي استُخدمت لتحليل بياناتها.

مجتمع الدِّراسة:

يتألّف مجتمع الدِّراسة من الجامعات الحكومية السّعوديّة المبيّنة في الجدول (1) الآتي، وهي: جامعة الملك سعود في الرياض، وجامعة الملك فيصل في الدمام، وجامعة الملك خالد في أبها، وجامعة الملك عبد العزيز في جدة.

مجتمع الدِّراسة في الجامعات الرسميّة السعودية المختارة:

الجدول (1)

الجامعات الّتي شملها البحث وعدد الكلّيّات والأقسام في كلٍّ منها

	الجامعة	عدد الكليات	الأقسام في كل كلية
1	جامعة الملك سعود في الرياض	16	113
2	جامعة الملك فيصل في الدمام	14	92
3	جامعة الملك خالد في أبها	10	42
4	جامعة الملك عبدالعزيز في جدة	16	106
المجموع		**56**	**353**

أي ما مجموعه (56) عميد كلّيّة، و (353) رئيس قسم، فكان إجمالي عـدد العمـداء ورؤساء الأقسام (409).

عينة الدِّراسة:

كانت عيّنة الدّراسة طبقيّة، وتألّف أفرادها من العمداء ورؤساء الأقسام في الجامعـات الحكومية السّعوديّة المختارة، وقد أمكن توزيع (348) استبانة على العمداء ورؤسـاء الأقسام، كما هو مبيّن في الجدول (1) أعلاه، منها وقد استجاب (187) ممّن وُزّعـت عليهم الاستبانات، ودخلت إجاباتهم في التّحليل الإحصائي للبيانات، بعد اسـتثناء (12) استبانة؛ لعدم اكتمال الإجابات فيها. وكان عدد المستجيبين (34) عميد كلّية، و (153) رئيس قسم.

أداة الدِّراسة:

الاستبانة الخاصّة بالجامعات، حيث قامت الباحثة بإعداد الاستبانة الموزعة على العمداء ورؤساء الأقسام في الجامعات.

تألّفت الاستبانة من (54) فقرة، موزّعة على ثلاثة مجالات، كما يأتي:

المجال الأول: درجة تبنِّي مفاهيم التفكير النُظُمي واستثمارها في رؤية الجامعات وأنشطتها الداخلية، وغطّته (22) فقرة، هي الفقرات ذات الأرقام: (1، 2، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 17، 18، 21، 23، 25، 27، 29، 42، 45، 53، 54).

المجال الثاني: درجة تبنِّي مفاهيم التفكير النُظُمي واستثمارها في رؤية الجامعات وأنشطتها من زاوية علاقتها بسوق العمل، وغطّته (11) فقرة، هي الفقرات ذات الأرقام: (4، 26، 28، 30، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 51).

المجال الثالث: درجة تبنِّي مفاهيم التفكير النُظُمي واستثمارها في رؤية الجامعات وأنشطتها مع مجموعة من الأطراف والجهات التي تتشارك معاً في إنجاز المهمات،

وغطّته (21) فقرة، هي الفقرات ذات الأرقام: (3، 14، 15، 16، 19، 20، 22، 24، 31، 38، 39، 40، 41، 43، 44، 46، 47، 48، 49، 50، 52).

صدق أداة الدِّراسة:

تمّ عرض الاستبانة على عشرين محكّماً من المتخصّصين في مجال الموضوع المركزي للدّراسة، للحصول على ملاحظاتهم حول فقرات الاستبانة، من حيث المضمون، واللغة، والصّياغة، وأي ملاحظات أخرى. وبناءً على ملاحظات المحكّمين، تمّ استثناء (6) فقرات لتشابه محتواها مع فقرات أخرى، أو لغموضها، واستُبدِلت أربع فقرات مركّبة بثمانية أخرى محدّدة المعنى.

ثبات أداة الدِّراسة:

من أجل التحقق من ثبات أداة الدِّراسة (الاستبانة) التي تم استخدامها قبل تطبيقها على عينة الدِّراسة، قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة على عينة مصغرة من غير عينة الدِّراسة الأساسية تكونت من (12) شخصاً، وبعد مضي أسبوعين تم توزيع الاستبانة ذاتها على الأشخاص ذاتهم، ومن ثم تم التحقق من درجة ثبات الإجابات على الاستبانة باستخدام اختبار معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، (Test -Retest) وكانت نتائج الاختبار وإعادة الاختبار على الشكل الآتي:

بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين التوزيع الأول والثاني (0.988) عند مستوى دلالة إحصائية (0.001)، وعليه فإنها صالحة للتطبيق.

منهجية الدِّراسة:

هذه الدِّراسة مسحيّة، هدفها تعرُّف مستويات تطبيق مفاهيم التفكير النُّظُمي في الجامعات الحكومية السّعوديّة من وجهة نظر عينة من العمداء ورؤساء الأقسام في تلك الجامعات.

إجراءات التّطبيق:

في خدمة أهداف الدِّراسة، عملت الباحثة على تقصّي التفكير النُظُمي لدى العمداء ورؤساء الأقسام في الجامعات الرسميّة السّعوديّة، بإتّباع الآتي:

- مسح موسع – ما أمكن- للأدب النظري والتّجريبي فيما يتعلق بموضوع الدِّراسة.
- تعرّف مستويات التفكير النُظُمي لدى العمداء ورؤساء الأقسام في الجامعات الرسميّة السّعوديّة.
- بناء أداة الدِّراسة.
- توزيع الاستبانة، وجمع ما تمّت الإجابة عنه منها.
- الوصول إلى النّتائج، باستخدام أدوات التّحليل الإحصائي، وخاصّة ما تقدّمه حزمة برمجيّات (SPSS).
- تحليل النّتائج الّتي تمّ التّوصّل إليها، ومناقشتها.

المعالَجات الإحصائيّة

تمّ استخدام الأدوات الإحصائية المتاحة الّتي تقدّمها حزمة برمجيّات (SPSS)؛ لتحليل استجابات أفراد عينة الدِّراسة، من أجل الإجابة عن سؤال الدِّراسة. وتمّ استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتعيين درجة تبني أفراد عينة الدراسة لمفاهيم التفكير النظمي.

نتائج الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدِّراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية إلى جانب الدرجة المئوية لتبنِّي مفاهيم التفكير النُظُمي في الجامعات الحكومية السعودية، مع الأخذ بعين الاعتبار المعايير التالية:

إذا كانت الدرجة تقل عن 50% فإنها تعني درجة ضعيفة

إذا كانت الدرجة تتراوح مابين 50% – 69% فإنها تعني درجة متوسطة

إذا كانت الدرجة تتراوح مابين 70% – 79% فإنها تعني درجة جيدة

إذا كانت الدرجة تتراوح مابين 80% – 89% فإنها تعني درجة جيدة جداً
إذا كانت الدرجة 90 % فأكثر فإنها تعني درجة ممتازة.
وفيما يلي عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها:
للإجابة عن سؤال الدِّراسة الذي ينص على "ما درجة تبنِّي مفاهيم التفكير النُّظُمي في الجامعات الرسميّة السعودية من وجهة نظر العمداء ورؤساء الأقسام في تلك الجامعات"، تم استخدام اختبار ت الأحادي، إلى جانب استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة المئوية للمجالات الفرعية الثلاثة المكونة له، والجداول أدناه توضح هذه النتائج:

جدول (2)

درجة تبنِّي مفاهيم التفكير النُّظُمي في الجامعـــــات الرسميّة السعودية مرتّبة تنازليّاً

الرقم	نص المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة المئوية %
المجال الأول	درجة تبنِّي مفاهيم التفكير النُّظُمي واستثمارها في رؤية الجامعات وأنشطتها الداخلية.	2.70	0.59	54.10
المجال الثاني	درجة تبنِّي مفاهيم التفكير النُّظُمي واستثمارها في رؤية الجامعات وأنشطتها من زاوية علاقتها بسوق العمل.	2.66	0.67	53.3
المجال الثالث	درجة تبنِّي مفاهيم التفكير النُّظُمي واستثمارها في رؤية الجامعات وأنشطتها مع مجموعة من الأطراف والجهات التي تتشارك معاً في إنجاز المهمات.	2.67	0.63	53.4
مجمل المجالات	درجة تبنِّي مفاهيم التفكير النُّظُمي في الجامعات الرسميّة السعودية من وجهة نظر العمداء ورؤساء الأقسام في تلك الجامعات.	**2.68**	**0.59**	**53.6**

T value: 7.27, DF: 184, Significant level: 0.001

يتضح من الجدول أعلاه، أن درجة تبنِّي مفاهيم التفكير النُّظُمي في الجامعات الرسميّة السعودية، من وجهة نظر العمداء ورؤساء الأقسام في تلك الجامعات كانت متوسطة، إذ بلغت (53.6%) وعند مستوى دلالة إحصائية (0.001).

والعرض اللاحق يوضح تفاصيل درجات تبنِّي مفاهيم التفكير النُّظُمي على مستوى الفقرات والمجالات:

1. **درجة تبنِّي مفاهيم التفكير النُّظُمي واستثمارها في رؤية الجامعات وأنشطتها الداخلية:**

الجدول (3)

درجة تبنِّي مفاهيم التفكير النُّظُمي واستثمارها في رؤية الجامعات وأنشطتها الداخلية

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة المئوية %
1	تراعى الجامعة التوافق بين المقررات التي تقدمها مع معايير التخصصات المتعارف عليها عالمياً.	3.09	1.17	61.8
29	تعمل الجامعة على استخدام تقنية المعلومات والاتصالات الحديثة على أوسع نطاق في التعليم.	2.86	1.17	57.2
2	تعتمد المناهج في الجامعة بعد دراسة حاجات سوق العمل.	2.83	0.99	56.6
21	تناقش الخيارات الخاصة بالمناهج التعليمية بحرية لاختيار أفضلها عند الشروع بالتطورات والتغيير فيها.	2.83	1.00	56.6
5	يراعى التوازن بين الكم والنوع في إنماء طلبة الجامعة.	2.79	0.92	55.8
17	تنظر الجامعة إلى الأطراف الفاعلة فيها باعتبارها مكونات وأجزاء ضمن منظومة عمل المؤسسي.	2.79	0.98	55.8
18	يتوافر اقتناع لدى الإدارات العليا بأن الجامعة قادرة على التطور من حيث كونها منظومة متكاملة ومتواكلة.	2.76	1.13	55.2
6	تستهدف أساليب التدريس التأثير في الوجدان والسلوك والتشجيع على التفكير النقدي.	2.75	0.99	55
11	تواكب المناهج في الجامعة متطلبات ثورة المعلومات.	2.75	1.06	55.0
45	تعزز الجامعة مكانة واحترام الأستاذ الجامعي.	2.74	0.98	54.8
7	تراعى في طرائق التدريس تنمية مهارات الابتكار لدى الطلبة.	2.73	1.07	54.6

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة المئوية %
27	تعمل الجامعة على تطوير نُظُم عملها الإداري بشكل مستمر.	2.70	1.09	54
42	يتم تعديل البرامج الأكاديمية في الجامعة بما يخدم حاجات سوق العمل.	2.66	1.10	53.2
8	يعطى الطالب دوراً أساسياً ومحورياً في المحاضرة.	2.64	1.03	52.8
12	تحرص الجامعة على المزاوجة بين النظرية والتطبيق في العملية التعليمية – التعلمية.	2.64	0.96	52.8
10	تعمل الجامعة على مواكبة المناهج للمستجدات الاقتصادية التي فرضتها العولمة.	2.63	1.07	52.6
23	تُناقش خيارات تدريب الطلبة بحرية لاعتماد أفضلها وأنسبها.	2.62	1.03	52.4
13	تعتمد الجامعة مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية عند قبول الطلبة فيها.	2.57	1.06	51.4
53	تحرص الجامعة أن تكون نسبة عدد الطلبة لكل مدرِّس حسب المعايير العالمية المعتمدة.	2.56	0.97	51.2
25	تُدرَس معايير أفضليات أعضاء الهيئة التدريسية بعناية لتعيين أفضلهم.	2.55	1.18	51
54	تستغل الجامعة المرافق والإمكانات المتوفرة لديها وتستخدمها الاستخدام الصحيح.	2.52	1.03	50.4
9	يشجع الطلبة على النقد البناء للمناهج الدراسي.	2.50	1.04	50.0
	المجموع	**2.70**	**0.59**	**54.10**

يشير الجدول أعلاه إلى أن أعلى درجة تبنِّي لمفاهيم التفكير النُظُمي في المجال المذكور أعلاه كانت (54.10%)، وهي درجة متوسطة. وعلى مستوى الفقرات كانت أعلى درجة تبنِّي لمفاهيم التفكير النُظُمي في الفقرة التي تنص على "تراعى الجامعة التوافق بين المقررات التي تقدمها مع معايير التخصصات المتعارف عليها عالمياً" بدرجة (61.8%)، بينما كانت أقل درجة تبنِّي في الفقرة" يشجع الطلبة على النقد البناء للمناهج الدراسي" بدرجة (50.0%).

2: **درجة تبنِّي مفاهيم التفكير النُظُمي واستثمارها في رؤية الجامعات وأنشطتها من زاوية علاقتها بسوق العمل**:

يبين الجدول الآتي الدرجات الخاصة بفقرات هذا السؤال قبل الدخول في تفاصيل المجالات الفرعية المختلفة.

الجدول (4)

درجة تبنِّي مفاهيم التفكير النُظُمي واستثمارها في رؤية الجامعات وأنشطتها من زاوية علاقتها بسوق العمل

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة %
33	تعمل الجامعة على تقدير الحاجات المستقبلية لسوق العمل وفق رؤية شاملة.	2.79	1.08	55.8
35	تطور الجامعة طرائق إعداد الطلبة من أجل الدخول الناجح في سوق العمل.	2.75	0.96	55
26	تستوعب إدارة الجامعة شبكة العلاقات التي تربط بينها وبين سوق العمل.	2.69	1.03	53.8
34	تركز الجامعة على تزويد الطلبة بالمعرفة التي سيتم تطبيقها فعلياً في مواقع العمل.	2.68	1.04	53.6
37	تربط الجامعة نوعية تأهيل أعضاء هيئة التدريس بحاجات سوق العمل.	2.68	0.90	53.6
30	تعتمد الجامعة التدريب التعاوني مع سوق العمل ضمن المساقات التطبيقية.	2.64	1.08	52.8
51	تعتمد الجامعة معايير الجودة الشاملة في مجمل أنشطتها.	2.64	1.01	52.8
36	تنوع الجامعة في الاختصاصات المتاحة للطلبة حسب ما تقتضيه حاجات سوق العمل.	2.63	1.05	52.6
28	يوجد ارتباط قوي بين محتوى التدريس الجامعي وبين حاجات المجتمع.	2.61	1.22	52.2
32	تبحث الجامعة عن حلول إبداعية لجسر الهوة بين مخرجاتها وحاجات سوق العمل.	2.61	1.06	52.2
4	تؤخذ بعين الاعتبار حاجات سوق العمل عند قبول الطلبة في التخصصات المختلفة.	2.59	0.92	51.8
	المجموع	**2.66**	**0.67**	**53.3**

يشير الجدول السّابق إلى أن درجة تبنِّي مفاهيم التفكير النُظُمي في المجال المذكور أعلاه كانت (53.3%)، وهي درجة متوسطة. وعلى مستوى الفقرات كانت أعلى

درجة تبنِّي لمفاهيم التفكير النُظُمي في الفقرة التي تنص على "تعمل الجامعة على تقدير الحاجات المستقبلية لسوق العمل وفق رؤية شاملة." بدرجة (55.8%)، بينما كانت أقل درجة تبنِّي في الفقرة "تؤخذ بعين الاعتبار حاجات سوق العمل عند قبول الطلبة في التخصصات المختلفة" بدرجة (51.8%).

3: درجة تبنِّي مفاهيم التفكير النُظُمي واستثمارها في رؤية الجامعات وأنشطتها مع مجموعة من الأطراف والجهات التي تتشارك معاً في إنجاز المهمات:

الجدول (5)

درجة تبنِّي مفاهيم التفكير النُظُمي واستثمارها في رؤية الجامعات وأنشطتها مع مجموعة من الأطراف والجهات التي تتشارك معاً في إنجاز المهمات.

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
15	توفق الجامعة في تكوين طلبتها بين ثقافة المجتمع السّعودي ومظاهر الانفتاح على الصّعيد العالمي.	3.05	3.14	61.0
14	تحرص الجامعة على إنماء طلبتها قيمياً استناداً إلى تعاليم الإسلام السمحة.	2.93	1.22	58.6
20	يتم تقصي شبكة العلاقات والارتباطات في الجامعة بفهم شامل، لمجمل مكونات تلك الشبكة.	2.79	1.07	55.8
31	تسعى الجامعة للاستفادة من خبرات جامعات عالمية مشهود لها بالتميز.	2.79	1.02	55.8
19	تقيم الجامعة المدخلات والعمليات والنواتج عند تنفيذ التغييرات.	2.78	1.02	55.6
38	تستند السياسة التربوية – التعليمية إلى التخطيط الاستراتيجي في الجامعة.	2.75	1.12	55.0
22	تطرح خيارات طرائق التدريس المستخدمة محلياً وعالمياً بحرية لاختيار أفضلها.	2.70	0.94	54.0
39	تستعين الجامعة بخبرات مختصين محلياً أو عالمياً عند التخطيط لبرامجها المختلفة.	2.70	1.10	54.0
49	تُعدّ الجامعة برامج فعالة لتنمية أعضاء هيئة التدريس مهنياً.	2.69	1.01	53.8

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
16	تتم مراجعة النظام التعليمي القائم في الجامعة بصورة مستمرة.	2.68	1.06	53.6
43	يمارس الباحثون في الجامعة نشاطهم البحثي بحرية تامة.	2.67	0.99	53.4
44	توفر الجامعة لكوادرها المشتغلين بالبحث العلمي منظومة من الحوافز.	2.67	1.20	53.4
46	تقوم الجامعة بالإعلان عن نتائج البحوث حتى لو كانت تلك النتائج خارجة عن المألوف أو المتوقع.	2.67	1.02	53.4
48	تحرص الجامعة على استقلالية البحث العلمي والتصدي للتدخلات الخارجية في شؤونه.	2.62	1.07	52.4
3	تتوافر لدى الجامعة معطيات إحصائية حول حاجات سوق العمل من التخصصات المختلفة.	2.58	1.08	51.6
40	تساهم الجامعة في نشر الوعي الاجتماعي والثقافي والسياسي لإعداد الطلبة لحياة ديمقراطية.	2.58	1.13	51.6
24	تناقش خيارات توزيع الطلبة على التخصصات المختلفة بحرية لاختيار أنسبها.	2.55	1.02	51.0
41	ترتبط السياسات التربوية – التعليمية في الجامعة بحاجات تنمية الموارد البشرية.	2.49	1.02	49.8
47	توفر الجامعة الإمكانات والتسهيلات للمشتغلين بالبحث العلمي وتذلل أمامهم العقبات الأمنية والإدارية.	2.49	0.98	49.8
50	تعتمد الجامعة بناء المقدرات والمهارات وليس القولبة والنمطية.	2.46	0.96	49.2
52	تراعي الجامعة أن يكون عدد الطلبة في الصفوف والمرافق حسب المعايير المعتمدة عالمياً.	2.45	1.03	49.0
	المجموع:	**2.67**	**0.63**	**53.4**

يشير الجدول أعلاه إلى أن درجة تبنِّي مفاهيم التفكير النُظُمي في المجال المذكور أعلاه، كانت (53.4%)، وهي درجة متوسطة. وعلى مستوى الفقرات كانت أعلى درجة تبنِّي لمفاهيم التفكير النُظُمي في الفقرة التي تنص على "توافق الجامعة في تكوين طلبتها بين ثقافة المجتمع السّعودي ومظاهر الانفتاح على الصّعيد العالمي" بدرجة (61%)، بينما كانت أقل درجة تبنِّي في الفقرة "تراعي الجامعة أن يكون عدد

الطلبة في الصفوف والمرافق حسب المعايير المعتمدة عالمياً" بدرجة (49 %) وهي درجة ضعيفة.

مناقشة النتائج:

سبقت الإشارة إلى الإجابة العامة عن هذا السؤال كما يبين الجدول (2)، وتبيّن أن درجة تبنِّي مفاهيم التفكير النُظُمي واستثمارها في رؤية الجامعات وأنشطتها الداخلية كانت الأعلى، وبدرجة متوسطة بلغت 54.1%، تلاها المجال الخاص بدرجة تبنِّي مفاهيم هذا التفكير في رؤية الجامعات وأنشطتها مع مجموعة من الأطراف والجهات التي تتشارك معاً في إنجاز المهمات، ثمّ، وبفارق ضئيل جداً (1%) درجة تبنِّي مفاهيم هذا التفكير في رؤية الجامعات وأنشطتها الداخلية من زاوية علاقتها بسوق العمل. وكما سبقت الإشارة، كانت الدرجة العامة (53.6%) وهي متوسطة وتقترب من الضعف، إذ تمّ تحديد الدّرجة المتوسّطة في مجال النّسب المئوية (50%-أقل من 70%)، وجاءت النتائج عند مستوى دلالة إحصائية قوية (0.001).

وهنا، تأتي الخطوة اللاحقة في تحليل هذه النتيجة، وهي بالضرورة أكثر تفصيلية، فيما يخصّ درجة تبنِّي مفاهيم التفكير النُظُمي في رؤية الجامعات الرسميّة وأنشطتها الداخليّة، يقدم الجدول (3) النتائج التفصيلية في الإجابة عن هذا السؤال، ممثلة بالفقرات التي حاولت أن تغطي درجة تبنِّي مفاهيم التفكير النُظُمي في الجامعات. ويُظهر الجدول المذكور مستويين من درجة تبنِّي الجامعات لمفاهيم التفكير النُظُمي، يمكن تصنيفها كالآتي:

المستوى الأوّل، ويمكن وصفه بأنه مستوى متوسط قوي نسبياً ويمكن حصره بين (55%-أقل من 70%). وترتيب الدرجات بالنسب المئوية لهذا المستوى يوصلنا على الأرجح إلى عدد من الاستنتاجات، لعل أهمها أن الجامعات الرسميّة السعودية تحترم- نسبياً- الأسس العامة لعمل الجامعات، وبناء مناهجها، ودرجة حريّة- نسبية في النظر

إلى المناهج وأساليب العمل، وتوازن الأنشطة وتفاعل مركباتها، وإمكانيات إحداث تطويرات منظومية شاملة.

ويلفت الانتباه أن أقوى مركبات تبنِّي مفاهيم التفكير النُظُمي في الجامعات، عبرت عنه الفقرة التي تقصَّت درجة مراعاة الجامعة للتوافق بين المقررات التي تقدمها، مع معايير التخصصات المتعارف عليها عالمياً، وتأتي بعد ذلك مسألة عمل الجامعة على استخدام تقنية المعلومات والاتصالات الحديثة على أوسع نطاق في التعليم، تليها الفقرات (2، 21، 5، 17، 18، 6، 11) في هذا المستوى الذي جرى التعبير عنه في مناقشة النتائج بأنه "متوسط قوي نسبياً"، ولكنه، بالمعنى المطلق، أقرب إلى الضعف كما تشير النتائج.

وبالنسبة لعناصر القوة النسبية قد يصح تفسيرها بالمقدرات الاقتصادية للمملكة العربية السعودية، وتوفيرها للأدوات العلمية الحديثة للجامعات. ويبدو من هذه النتيجة أن هناك درجة متوسطة (هي أقرب إلى الضعف) في احترام عدد من الأسس والمقومات التي تراعي الحدود الدنيا من عناصر الحرية، والتفكير النقدي الشمولي، ومراعاة المستجدات.

ولكن من المؤسف أن تكون هذه العناصر مجتمعة، متوسطة وقريبة جداً من الضعف، الأمر الذي يستدعي إحداث تغييرات جادّة وجوهرية ونوعية، في العناصر التي غطتها فقرات الاستبانة على هذا المستوى، وفي هذا المجال.

ولعل من الضرورة الإشارة إلى البُعد النسبي في تناول هذه النتائج، فنحن نتحدث هنا عن درجة مئوية أسميناها متوسطة قوية نسبياً. ونسبياً تعني الكثير، إذ أننا بالمقياس المئوي لا نزال نتحدث عن مستوى (50%-55%).

يمكن وصف مستوى تبنِّي مفاهيم التفكير النُظُمي في الجامعات بأنه يبقى دون المطلوب، وأنه لابد من العمل على الارتقاء بالمنظار التفاعلي الشمولي والمستند إلى

معطيات الواقع، والإبداع في النظر إلى المشكلة المطروحة، وفتح أبواب النقد والتعبير، والأساليب الجديدة في التفكير والإدارة واتخاذ القرار، ومناهج التعرُّف على جوهر المشكلات، وصولاً إلى وضع حلول مقترحة يمكن استناداً إليها إحداث تحولات ذات آثار إيجابية ملموسة على وجه العموم، وفيما يخص الارتقاء بدرجة التواؤم بين مخرجات التعليم الجامعي وحاجات سوق العمل على وجه الخصوص، وهو محور عمل هذه الدِّراسة، في خطوة تقرِّب البحث من بناء لبنة أخرى في بنية الأنموذج المقترح في هذه الدِّراسة.

أما المستوى الثاني في نتائج الإجابة عن هذا السؤال، وهو مستوى متوسط ضعيف نسبياً، فيتمحور أساساً حول الدور السلبي لطلبة الجامعات، حيث لا يتم تشجيعهم على النقد البنّاء للمناهج الدراسية، وعدم استثمار الإمكانات المتوافرة لدى الجامعة الاستثمار الأمثل، وأساليب تعيين أعضاء هيئة التدريس، وتدني مستوى تكافؤ الفرص في إجراءات القبول، والتقصير في مواكبة المناهج المقررة للمستجدات الاقتصادية التي فرضتها العولمة، وصولاً إلى أقوى مركَّب في هذا المستوى؛ وهو الحرص على المزاوجة بين النظرية والتطبيق في العملية التعليمية-التعلّمية.

إن هذه النتيجة الجزئية ذات دلالات غاية في الأهمية، فهي تشير إلى حالة من الانغلاق والتحيز النسبي فيما يتصل بالطلبة وأعضاء هيئة التدريس، ودرجة الحرية في معالجة مختلف المسائل المطروحة على بساط البحث في مجمل عمل الجامعة وأنشطتها.

وقد تكون من أسباب الوصول إلى هذه النّتيجة، البنية الاجتماعية المحافظة بشكل مُبالغ فيه أحياناً، بحيث يصبح الحديث عن النقد والتغيير، بل والحاجة إلى مواكبة الحياة في تجددها وتطورها، أقرب للمناداة بالخروج عن المألوف، وكأن كلّ ما هو "مألوف" مقدس، وهو ما لا يقبل به ديننا الإسلامي الحنيف، ولا المنطق السليم.

وربَّما، كان التداخل غير المبّرر - في أحيان كثيرة- بين مرجعيات دينية ومرجعيات أكاديمية ومرجعيات أخرى، أحد أهم الأسباب التي تفسرها هذه النتيجة. ويبدو أن حالة "الاسترخاء" في دولة غنية، ذات مكانة ومقدرات، ضاعفت من قوة هذه النتائج. فالدولة هي وليّ الأمر والرّاعي، ودافع الرواتب، وما على الجامعات التابعة لها إلا السير في السُّبل الأيسر والأسهل والأقل كلفة فكرياً وعملياً في محاولة إحداث التغيير. كما أن الأمن الوظيفي لايتزعزع بالنسبة لكوادر الجامعة الأكاديمية والإدارية، ورغبتهم في كسر الروتين والتجديد أو الإصلاح أو التغيير للوضع الحالي لا تبدو عالية.

إن درجة تبنِّي مفاهيم التفكير النُظُمي في الجامعات على هذا المستوى متّصل بالمنظومة القيمية للعمل والتفاعل مع الآخرين، بل وبمبادئ الأخذ بمحور أن الإنسان الفرد والأسرة، وصولاً إلى المجتمع في مجمله، أسس لا غنى عنها في بناء الدولة المعاصرة، ودون أن يعني ذلك بأي شكل من الأشكال الانتقاص من القيم الروحية الدينية أو الأخلاقية، أو أي من قيم بناء مجتمع متقدم ومتطور.

ولو جاز الخوض أكثر في هذا المضمار، لتحركت أسئلة واعتبارات عديدة قد تُخرج هذه المناقشة عن حدودها الكمِّية والنوعية، ولكن من المهم -على الأرجح- التوقف عند التفكير النُظُمي في معالجة هذه النتائج. فالمبادئ الكلّيّة والشمولية تصل في أرقى مستوياتها إلى الخالق عزَّ وجلّ، وإلى وحدة الكون، فما بالنا بالنظر إلى شمولية النظرة والتحليل في جزء من جزئيات وحدة الكون، وتناغمه وانسجامه؟

إن نظرة متأنية إلى النتائج الخاصة بهذا السؤال من أسئلة الدِّراسة، تقول بأن هناك تشتتاً في رؤية المنظومة وعلاقاتها وآثار تفاعل عناصرها المختلفة، والنتائج التي يمكن أن تنجم عن هذه البنية أو تلك، والدعوة إلى تبنِّي مفاهيم التفكير النُظُمي (أو بعضها على الأقل) تأتي في هذا السياق على وجه التحديد. ويصبح المطلوب، بهذا

المعنى، إعادة النظر في الآليات والعمليات والمناهج والوسائل المتَّبعة، بأمل الوصول إلى رؤية أشمل، تستطيع أن تحلل الجزئيات والمركبات؛ لوضع مقترحات وحلول خاضعة بدورها للتحليل وإعادة التحليل، خاصة بعد إنجاز عدد من العمليات على المستوى التنفيذي، أي التغذية الراجعة، انسجاماً مع مفاهيم التفكير النُظُمي.

وفيما يخصّ **درجة تبنِّي مفاهيم التفكير النُظُمي واستثمارها في الجامعات وأنشطتها من زاوية علاقتها بسوق العمل**، بيّن الجدول (4) النتائج التفصيلية في الإجابة عن هذا السؤال. والتباعدات بين النتائج لا تتطلب ربَّما، اللجوء إلى التصنيف. فالدرجة الكلية كانت متوسطة (53.3%) وهي أقرب إلى الضعف، كما في سابقتها، ولكن الدرجات التفصيلية تراوحت بين (51.8%) في حدّها الأدنى، و(55.8%) في حدّها الأعلى (الأقوى)، أي بنسبة 4% فقط. ولعلّ من الجائز في هذه الحالة تناول الفقرات والنتائج دون تقسيمات فرعية.

ويلاحظ من النتائج أن العلاقة بين الجامعات وسوق العمل متوسطة، ولكنها أقرب كثيرا إلى الضعف... وربَّما يعود ذلك في المقام الأول إلى عدم وجود هيئات متخصصة لبناء نظام من التعاون وتبادل المعلومات والخبرات لجسر الهوة في هذا المجال المحوري. ولتلافي التكرار، تمثل الفقرات (33، 35، 26، 34، 37، 30، 51، 36، 28، 32، 4) محكّات تقصي هذا الجانب ممثلاً بالمجال الثّاني (الدّاخلي) من هذا السّؤال، والترتيب المذكور ترتيب تنازلي... وهكذا، أي من الأقوى إلى الأضعف في درجة تبنِّي مفاهيم التفكير النُظُمي في رؤية الجامعات وأنشطتها من زاوية علاقتها بسوق العمل.

ومرّة أخرى، تشير خلاصة النّتائج في هذا المجال، إلى أن درجاتها كانت متوسطة في مجملها، وفي تفصيلاتها الممثلة بفقراتها، إلا أنها أقرب كثيراً إلى الضعف. أي أن مستوى العلاقات بين الجامعات الرسميّة والشَّركات أقل بكثير مما هو مطلوب، ولو

في حدود تلبية حاجات الحدّ الأدنى من التواؤم. ويبدو أن عدم وجود منهجية شاملة، ومؤسسات فاعلة لتحديد أهم الثُّغر في هذا المجال، والعمل على معالجتها، تمثل المعضلة الأكبر التي أدت إلى هذه النتائج.

فالجامعة، مهما تطورت، غير قادرة في ذاتها على القيام بعمليات مسح مستمرة لحاجات سوق العمل، وهذا غير متوافر. كما أن الجامعة لا تعمل على التواصل المنُظُم مع خريجيها لتعرف أبرز المشكلات التي يواجهها المتخرجين منها؛ وذلك لتضع يدها بشكل علمي دقيق وملموس على العوامل التي تؤدي إلى تضييق الفجوة بين مخرجاتها وحاجات سوق العمل، والعوامل التي تؤدي إلى توسيع تلك الفجوة وتعميقها. ويأتي دور التفكير النُظُمي في هذا المجال ليحدث هيئة أو مؤسسة مشتركه بين هذين الطرفين، وبالتعاون مع أطراف حكومية وأهلية أخرى؛ للوصول إلى نتائج ذات محتويات نوعية و كمية يمكن استناداً إليها تقديم مقترحات حلول علمية واقعية.

إن تدني مستوى العلاقة النُظُمية بين الجامعات والشَّركات يصبح بهذا المعنى تحدياً استراتيجياً يتطلب الشروع في العمل على وضع حلول له، وتوفير الإمكانيات والبنى التي تستطيع التعامل مع "شبكة" العلاقة بين "النظام الجامعي" و"نظام سوق العمل" في إطار النظام الأوسع الذي يعبر عن مجمل علاقات هذين النظامين مع البيئة الأشمل في المملكة بأبعادها الاجتماعية– الاقتصادية والسياسية و الروحية والثقافية، وفي كل ما يتصل بهذه الأبعاد من عوامل التأثير، ونتائجها، وإعادة النظر في مسبباتها، والعمل على إحداث التغييرات بصورة شاملة، واستثمار مرتكزات التفكير النُظُمي في هذا المجال بصورة متأنية، وإعادة النظر فيها، وهلم جرّا...

إن الآراء الواردة أعلاه تبدو مشروعة ومبرَّرة، بالنظر إلى حساسية الفقرات التي تناولت العلاقة بين الجامعات وسوق العمل، وكان يبدو للباحثة قبل الشروع في هذه الدِّراسة أن المستوى سيكون أعلى من المستوى الذي قدمته النتائج الحالية.

ولكن الاتفاق الذي أظهرته النتائج في أن مستوى التنسيق والتفاعل بين مخرجات الجامعات وسوق العمل، يقترب من الضعف، يفسر بدرجة كبيرة أهم أسباب هذه النتيجة. كما أن دور الحكومة، والهيئات الأخرى المعنية، يصبح موضع اهتمام خاص، لأن الجامعات قيد البحث في هذه الدِّراسة جامعات حكومية. ويُثار في هذا المجال موضوع الحاجة إلى بناء مؤسسات متخصصة للعمل على سد هذه الفجوة.

كما يصبح مطلوباً أن تتدخل الحكومة بطريقة منتظمة في تضييق الفجوة، من خلال بناء علاقة مؤسسية راقية بين الجامعات وسوق العمل، وأن تتبنى الحكومة العمل على دراسة هذه الظاهرة بكل جدِّية واهتمام، من خلال مؤسّسات ذات كفاية.

إن أي حكومة، وليس فقط في المملكة، تقوم بهذا الدور بدرجة أو أخرى...، ولكن تفحّص واقع الحال والمعطيات يشير إلى أن أحد أهم جوانب هذه المشكلة يتمثل في نظرة مجتَزَأة غير شمولية وغير منظومية، بحيث تتحول عمليات التغيير في نُظُم عمل الجامعات إلى عمليات جزئية لا تستطيع بطبيعتها أن تقدم إلا حلولا جزئية، وهي كثيراً لا تقدم مثل هذه الحلول، أو أن تقدم حلولا لا تراعي عناصر التأثير وعلاقاته وانعكاساته على الظّاهرة، في أبعادها الأعمق، من خلال استثمار العمليات القادرة على الفعل، و غيرها من العوامل المساعدة، والعمل في الوقت نفسه على الحدّ من تأثير فعل العوامل المعطلة لإحداث التغييرات المطلوبة.

ولا يصح أن تُحَمَّل الجامعات جلَّ المسؤولية عن هذه النتيجة، ولا الحكومة وسياساتها منفردة، بل إن تفسير المسألة يكمن –على الأرجح– في غلبة المنظور الجزئي غير الشمولي، على حساب التفكير النُظُمي، في العمليات وأدوات التفكير والعمل والتنفيذ، لدى كل من هذه الأطراف مأخوذة فرادى، أو مجتمعة، وفي النظر إلى مجمل العلاقات التي تربطها بموضوع الدِّراسة الحالية.

هذا التكثيف لنتيجة السؤال الثاني من هذه الدِّراسة يفتح في الحقيقة أبواباً عديدة على المستويات الأكاديمية النظرية والعملية التطبيقية، ولكن مزيداً من الخوض فيه قد يَحرِف بؤرة اهتمام الدِّراسة الحالية عن موقعها، الأمر الذي يستدعي، الدعوة إلى البحث النظري والميداني في هذه المسائل. والنتائج تحاول أن تقدّم في الحقيقة مقترحات ضمنية نظرية وعملية للمعنيين بالموضوعات الأعم أو الأكثر تفصيلية في هذه الدِّراسة. وهناك ملاحظة جوهرية قد تجدر الإشارة إليها وهي خاصة بمنهج مناقشة نتائج الدِّراسة، فمن الواضح أن منهج المعالجة قد تناول النتيجة وحاول تفسير أسبابها، وشملها في إطار أعمّ، وحين توقف عند نتائج تستحق مزيداً من التعمق والتحليل والبيانات، اقترح بشكل صريح أو ضمني حلولاً، ولو في أطُرٍ عامة، أو دعوات إلى بحوث ودراسات حين كانت النتائج تتطلب ذلك.

وربَّما كان في هذا السلوك المنهجي الذي ساد في مناقشة نتائج هذه الدِّراسة تعبير عن التفكير النُظُمي من منظور أسلوب التحليل والمناقشة.

المجال الخاص بدرجة تبنِّي مفاهيم التفكير النُظُمي في العلاقة مع مجموعة من الأطراف، وجاء بصيغة: "**ما درجة تبنِّي مفاهيم التفكير النُظُمي واستثمارها في رؤية الجامعات وأنشطتها مع مجموعة من الأطراف والجهات التي تتشارك معاً في إنجاز المهمات**"؟

جاءت النتائج في الإجابة عن فقرات هذا المجال (المجال الثالث) من سؤال الدراسة متفاوتة نسبياً، وبشكل ملحوظ، كما يبيّن ذلك الجدول (5)، الأمر الذي استدعى منهجياً تصنيفها في فئات، هي:

1. الفئة المتوسطة الأعلى درجة ممثلة بالفقرات (15، 14، 20، 31، 19، 38) على التوالي، وبترتيب تنازلي من حيث الدرجة، وتراوحت درجاتها بين 61% و55%.

2. الفئة المتوسطة ممثلة بالفقرات (22، 39، 49، 16، 43، 44، 46، 48، 3، 40، 24)، والتي كانت درجة تأثيرها بين (54%) و(51%).

3. الفئة الأدنى درجة، وكلها درجاتها ضعيفة بالمعنى المطلق، تبعا للمعايير الّتي اعتمدته الدِّراسة في مقاييس هذه الدِّراسة، وتراوحت درجات تأثيرها بين (49.8%) و(49%).

ويبدو أن هذا التنوع في هذا المجال من مجالات سؤال الدراسة يفتح مجدداً عدداً من أبواب المناقشة والتحليل، التي تؤدي بدورها إلى استثمار مفاهيم التفكير النُظُمي، في اتجاهات أكثر تعدداً، بل وتكاد تقرِّب المناقشة إلى جوهر مفهوم الشبكة في نظام جزئي أو فرعي، وعلاقاته مع أنظمة جزئية أو فرعية أخرى.

ولعلّ من أبرز الملاحظات على النتائج التي قدَّمها الجدول (5) هو أن أكثر الفقرات قوة في الفئة المتوسطة عالية الدرجة، كانت ذات أبعاد قِيَميّة-روحية، تتصل بقوة بالقّيم الدينية والرّوحية والثقافية، التي حرصت المملكة عليها تاريخياً، رغم اختلاف الآراء في أشكال ممارستها وتنفيذها. ولعل في المكانة الدينية للمملكة ما يفسر جزئيا هذه النتيجة، خاصة فيما يتصل بالفقرات (14، 15)، وبالفقرة (20) وإن بشكل غير مباشر.

أمّا الفقرات (38،19،31) في هذا المستوى فهي متغيرة ومتنوّعة، وتشير إلى حرص متوسط للجامعات الحكومية السعودية على الاستفادة من خبرات جامعات عالمية، وعمل الجامعات على تقييم الملاحظات، والعمليات، والنتائج، عند تنفيذ التغييرات ثم استناد السياسات التربوية التعليمية إلى التخطيط الاستراتيجي ولكن هذه النتائج، ومن جديد، بالكاد تجاوزت درجة الضعف، أي أن هناك مشكلات حقيقية على هذا المستوى، مما يشير إلى حاجة ماسة للارتقاء بالعمل في الاتجاهات المذكورة، خاصة حين يتعلق الأمر بالتخطيط الإستراتيجي، الذي لا تتحمل الجامعات وحدها مسؤولياته،

بل من الضروري أن تتشارك الأطراف ذات العلاقة، مجتمعة، وكلاً على حدة، لإنجاز المهمّات، بما يخدم التنمية الشاملة المستدامة في المملكة، وهو أمر لا يتحقق دون عمليات تفاعلية منتظمة ومؤثرة وقادرة على صياغة برامج يمكن ترجمتها في هذه الاتجاهات.

وعلى مستوى الفئة متوسطة الدرجة، في مجمل هذا المجال (50%-أقل من 55%)، تأتي الفقرات بترتيب قوتها، على النحو الأتي: (24،40،3،48،46،44،43،49،16،39،22)، ورغم صعوبة تصنيفها في إطار واضح، إلا أن اللافت فيها ما يُلمس من تدنٍّ نسبي بارز، في عدد من المسائل الجوهرية، التي يكاد يستحيل دونها قيام الجامعة بدورها بصورة أنجع. وقد يجدر تأكيد حقيقة إن الجامعة -في ذاتها- من حيث كونها نظام مفتوح، يتفاعل مع عدد من النُظُم الأخرى، ليست مطلقة الحرية، بل هي مشروطة بالبيئة الأعمّ، بالمعنى الأعمّ لهذه العبارة.

ويبدو أن من الضرورة بمكان، التوقف عند عدد من المحطات ذات الأهمية الخاصة، ومن أهمها الضَّعف النسبي في طرح خيارات طرائق التدريس المعتمَدة محليا وعالميا، بحرية لاختيار أفضلها، وربما أمكن تفسير ذلك بحالة من الانغلاق النسبي، أمام حساسيات من التأثيرات السلبية للانفتاح والعولمة، وما إليها من مظاهر التشابك والتداخل بين الثقافات المختلفة، والتي تنظر إليها أوساط عديدة في المملكة على أنها تفتح الباب أمام مخاطر تمسّ الهوية الدينية والثقافية للمملكة، الأمر الذي ينعكس بدوره على الجامعات. وتختلف الآراء في هذا المجال، حيث تنادي أوساط عديدة بمزيد من المرونة، وتصر أطراف أخرى فاعلة على أن لا مساومة في هذه المسألة.

ويندرج في هذا السّياق أيضاً، الضعف النسبي في استفادة الجامعة من خبرات متخصصين محليا وعالميا عند التخطيط لبرامجها المختلفة. وهكذا هو الحال في مسألة إعداد الجامعة لبرامج فعالة، لتنمية أعضاء هيئة التدريس فيها مهنياً، وهذا موضوع

تتحمل الجامعة نفسها مسؤولية أكبر فيه. ومع احترام شفافية المستطلَعة آراؤهم وصدقيتهم، يبدو أن الجامعات مطالبة بإيلاء هذا الجانب من عملها، بالتعاون مع سوق العمل، وبتشجيع المؤسسات الحكومية والأهلية للجامعات، ودعمها معنوياً ومادياً، للارتقاء بمستويات الفاعليّة في مواجهة الخلل، على هذا الصعيد بالغ الأهمّية. وكذلك هو الحال فيما يتصل بمراجعة النظام التعليمي القائم في الجامعة بصورة مستمرة، وتشجيع الباحثين في الجامعات على ممارسة نشاطهم العلمي–البحثي بحرية. وهذه المسائل قد تشير مجتمعة إلى حالة من الركود النسبي، وعدم الحماس، بحكم عوامل عديدة ضاغطة، أو غير مشجّعة على مواجهة هذه المشكلات الحساسة في مجمل نشاط الجامعة، بما في ذلك بالطبع، تفاعلها مع الأطراف الأخرى. ويندرج في هذا السياق أيضاً مسائل، مثل ضعف الحوافز للمشتغلين بالبحث العلمي، والإعلان عن نتائج البحوث، حتى لو كانت خارجة عن المألوف أو المتوقع، وعدم مراعاة هذه المسائل يُؤدّي إلى الإحباط، وتراجع العزيمة والحماس تجاه البحث والابتكار.

وكذلك هو الأمر أيضاً فيما يخص استقلالية البحث العلمي والتدخلات الخارجية في شؤونه، ومن الواضح هنا، أن الجامعات تعاني عموماً -على الأرجح- من ضوابط وتدخلات، تمنعها من الارتقاء بدورها، وهو أمر يحتاج إلى تدخلات ملموسة للحكومة ومؤسسات المجتمع المدني، وممثلي سوق العمل، من أجل مزيد من المرونة، واتخاذ خطوات تحفيزية وتشجيعية ملموسة، إذ لا يمكن الحديث عن الارتقاء بأداء الجامعات في مجمل المسائل المحورية، دون التصدي لهذه المسائل المركزيّة في العملية الأكاديمية، وانعكاسها السلبي، ليس فقط على مستوى أفضل من تلبية حاجات سوق العمل من المتخرجين، بل وعلى مجمل عمليات البناء والتطوّر في المملكة، والأبعاد المتصلة بذلك. وربما كان من الجدير أيضاً التوقف أمام مسألتين تأتيان في الاتجاه نفسه، وفي هذا المستوى المتوسط، والأقرب إلى الضعف، كما سبقت الإشارة، وهما ضَعف توافر معطيات إحصائية حول حاجات سوق العمل من التخصصات المختلفة،

وضعف محور مناقشة خيارات توزيع الطلبة على التخصصات المختلفة، لاختيار أنسبها، وهما يدخلان في علاقات السبب والنتيجة بوضوح، ويؤديان إلى حالة من الارتباك، وعدم التوازن، الذي يبدو أن لا خلاف حول دوره في توسع الهوة بين مخرجات الجامعات، وحاجات سوق العمل، الأمر الذي يستدعي وقفة غاية في الجدية، من منظور بناء قواعد بيانات، تغطي هذه الثغرة الهامة، والتي يصعب دون تغطيتها رؤية واقع مخرجات التعليم في علاقتها بحاجات سوق العمل، والعكس صحيح. فمن الجليّ ربّما أن هذه واحدة من أهم أسباب ضعف المقدرة في العمل على تضييق الفجوة بين مخرجات التعليم الجامعي وحاجات سوق العمل، إذ إن غياب المعطيات الإحصائية ذات المصداقية، يجعل من المستحيل على المُخطط أن يضع مشاريع حلول عملية وموضوعية. وهنا، تتحمل الأطراف الحكومية، والجامعات، والمبادرات الأخرى، وسوق العمل، ومراكز الدراسات، وغيرها من المؤسسات، على التوالي، ومجتمعة، مسؤوليات ذات أهمية إستراتيجية.

أما الفئة الأخيرة، فهي الفئة التي سجلت نتائجها أقل من 50 % (أي ضعيفة بالمعنيين: النسبي والمطلق)، فهي لا تخرج كثيراً عن الأجواء العامة التي سادت في مناقشة نتائج هذا المجال، رغم ضعفها. ويلفت الانتباه في هذه الفئة، الفقرات (41،47، 50،52) والّتي تشير إلى انعزال السياسات التربوية التعليمية في الجامعة عن حاجات تنمية الموارد البشرية، وهذا الأمر يصبح مفهوماً أمام كل ما تم ذكره في مناقشة نتائج هذا المجال، والتي بينت وجود مستوى متدنٍ من التنسيق بين مختلف الأطراف الفاعلة في النُظُم المختلفة، وضعف مستوى انفتاح تلك النُظُم بعضها على بعض، وتبادل المعلومات فيما بينها، وسعيها الجماعي المشترك لوضع الحلول، فتصبح هذه النتيجة تحصيل حاصل، وتتحمل الأطراف المختلفة: الحكومة، والجامعات، وأصحاب سوق العمل، إلى حدٍ أو أخر، المسؤولية عن هذا الوضع، وعن

ضرورة المبادرة إلى بناء هيئات وآليات عمل، علمية، وتنفيذية تطبيقية، في التصدي لهذه المعضلة، هذا إذا أردنا احترام الشفافية والصدقية، في معالجة هذه النتيجة.

ومن النتائج اللافتة بقوة، ضعف ما توفره الجامعة من إمكانيات وتسهيلات للمشتغلين بالبحث العلمي، وعدم قيامها بدورها المطلوب في تذليل العقبات الإدارية التي يواجهونها. وهذه النتيجة تتحدث عن نفسها بنفسها، وسبق ووردت في سياقات أخرى تمّ عرضها في مناقشة نتائج هذه الدِّراسة. ولعل من المرجح أن الجامعات لا تتمتع بدرجة من الاستقلالية تسمح لها بالعمل في أجواء من الحرية الأكاديمية، الأمر الذي تعكسه بوضوح عدة نتائج في هذه الدِّراسة. ولعل إحدى النتائج الناجمة عن النتائج سالفة الذكر، ضعف درجة تبنِّي الجامعة منهج بناء المقدرات بديلاً عن القولبة الجامدة والنمطية، وهذه النتيجة محصلة طبيعية. فما دامت الجامعة مشروطة ببيئة من العوامل ذات الأثر السلبي عليها، عندما تحاول الارتقاء بعملها، دون تدخلات فجّة، تصبح هذه النتيجة مفهومة، إذا جاز التعميم في هذا الميدان، رغم أن هذا الحكم يبقى، بالطبع، في حدود الاجتهاد في تحليل النتائج، وليس من المسلّمات.

وتبرز في هذا الإطار أيضاً ضرورة مراعاة الجامعات لعدد الطلبة في الصفوف والمرافق، حسب المعايير المعتمدة عالمياً، بحيث لا يتجاوز العدد الحدّ المقبول، كي تستطيع الجامعة تلبية حاجات الطلبة بصورة أفضل.

المقترحات والتوصيات:

وردت مقترحات وتوصيات عديدة، صراحةً أو ضمنياً، في أثناء مناقشة النتائج، ويمكن تكثيف عدد من المقترحات بصورة خطوط عامة، كما يأتي:

1. استطلاع الجديد في التفكير النظمي، وتعرّف ما يمكن أن يقدمه في المجالات التعليميّة، والنظر بروح إيجابية إلى المبادرات في هذا الاتجاه.

2. تشجيع الباحثين والمهتمين على الخوض الأعمق في عدد من المسائل، الّتي ما كان بمقدور هذه الدّراسة الدخول في تفصيلاتها. وهذا الاقتراح موجه إلى الجامعات، وخاصة الأكاديميين والباحثين، والجهات الّتي ترعى أنشطتهم البحثية.

3. بناء هيئات وآليات للتواصل مع المستجدات العلمية والتكنولوجية في الجامعات ومراكز الأبحاث وغيرها من المؤسسات والمتخصصين حول العالم، للاستفادة بشكل منتظم من الجديد في مختلف المجالات، والعمل على تبنّي ما هو ملائم منها.

4. بناء آليات لعلاقات بين الجامعات والمتخرجين، والتعرف على أبرز نقاط الضعف أو القوة، الّتي لمسوها في حياتهم العملية، من المنظور الأكاديمي أو العملي التطبيقي، واستخلاص العِبر والدروس، من أجل خطوات أكثر فاعلية، تمسّ المناهج، وطرائق التدريس، والتدريب، والتخصصات.

5. إنشاء جهاز حكومي للرقابة على أداء الجامعات لدورها المطلوب في العمل وإعداد الخريجين، دون المسّ بالحرّيات الأكاديمية.

6. اعتماد المرونة والانفتاح ومبادئ الحرية، فيما يتصل بعمليات التغيير الإيجابي البنّاء، وهذا الاقتراح موجّه إلى كافّة المعنيين بالتّعليم الجامعي.

7. تشجيع التواصل بين الجامعات وسوق العمل بطريقة منظمة، وعبر هيئات متعددة، ونشر ما تخرج به هذه العملية من نتائج؛ يكون أحد أدوارها الوصول إلى صورة واقعية لمشكلة عدم كفاءة المتخرّجين في عديد من الأحيان، ثم التوعية بأهميتها، واقتراح أساليب حلول لها. ويمكن في هذا المجال تناول محاور محددة، مثل المهارات التكنولوجية، والتطورات والمستجدات على صُعُد علمية محددة.

المراجع

أ. المراجع العربية

- أبو زينة، تيسير (2005). **التفكير النُظُمي وهندسه القرار**. منتدى المعهد العربي للبحوث والدراسات الاستراتيجية. تحميل 2008/3/25 من الموقع: http://www.dikah.com/Details.asp?id=120654www.airss-forum.com/af/Details.asp?id=120654
- آل سعود، بندر بن سعود بن خالد (2007). **أنماط التّعليم الحديثة ومجتمع المعرفة**. ط1، دراسات وأبحاث المنتدى العربي الرّابع للتّربية والتّعليم – التّعليم واحتياجات سوق العمل. عمّان، 24-25 نيسان/أبريل، 2007م، 7-8 ربيع الثّاني 1428هـ، المنتدى العربي للتّربية والتّعليم.
- أوكونور، جوزيف وماكدرموت، أيان (2005). **فن تفكير الأنظمة: مهارات أساسيّة للإبداع وحلّ المشكلات**. ترجمة: مكتبة جرير، الرياض، السعوديّة.
- البوهي، فاروق، (1999). **التخطيط التربوي عملياته ومداخله وارتباطه بالتنمية**. الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- الجابري، محمد عابد (2007). **البُعد الاجتماعي في العمليّة التّعليميّة**. دراسات وأبحاث المنتدى العربي الرّابع للتّربية والتّعليم – التّعليم واحتياجات سوق العمل. عمّان، 24-25 نيسان/أبريل، 2007م، 7-8 ربيع الثّاني 1428هـ، المنتدى العربي للتّربية والتّعليم.
- جويلي، أحمد أحمد (2007). **التّعليم واحتياجات سوق العمل – التّحدّيات والفرص المتاحة**. دراسات وأبحاث المنتدى العربي الرّابع للتّربية والتّعليم – التّعليم واحتياجات سوق العمل. عمّان، 24-25 نيسان/أبريل، 2007م، 7-8 ربيع الثّاني 1428هـ، المنتدى العربي للتّربية والتّعليم.

- رزق، إدمون (2007). **الإطار المرجعي: نحو منظومة قيميّة للتعلّم والعمل**. ط1، دراسات وأبحاث المنتدى العربي الرّابع للتّربية والتّعليم – التّعليم واحتياجات سوق العمل. عمّان، 24-25 نيسان/أبريل، 2007م، 7-8 ربيع الثّاني 1428 هـ، المنتدى العربي للتّربية والتّعليم.
- سعيد، عبد الله (2006). **تطوير التعليم العالي منطلق لعملية التنمية الاجتماعية**. ورقة مقدمة للمشاركة في الدورة شبه الإقليمية: استجابة التعليم العالي لمتطلبات التنمية الاجتماعية، سلطنة عُمان، 17-18 كانون الأول 2006.
- شاكر، عبد الحميد (2001). **سيكولوجية الإبداع الفني في القصة القصيرة**. دار غربي للطباعة النشر.
- الشّهري، علي بن سليمان (2007). **العلاقة بين التّعليم والعمل في واقع متغيّر**. ط1، دراسات وأبحاث المنتدى العربي الرّابع للتّربية والتّعليم – التّعليم واحتياجات سوق العمل. عمّان، 24-25 نيسان/أبريل، 2007م، 7-8 ربيع الثّاني 1428 هـ، المنتدى العربي للتّربية والتّعليم.
- الشوابكة، زينب (2006). **درجة مقاومة التغيير التنظيمي لدى القيادات التربوية العليا في المملكة الأردنية الهاشمية، وأثره على الفاعليّة التنظيمية**. رسالة دكتوراه. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، كلية الدراسات التربوية العليا.
- الصالح، محمد عبدالعزيز (2008). **تطور أنظمة ولوائح التعليم العالي: نظام مجلس التعليم**. العالي والجامعات. تحميل، 2008/4/20 من الموقع: http://wwww.ksu.edu.sa/kfs-website/source/35.htm
- صقر، عبد العزيز بن عثمان (2007). **مستقبل منظومة التّعليم العربي في عصر المعرفة**. ط1، دراسات وأبحاث المنتدى العربي الرّابع للتّربية والتّعليم – التّعليم واحتياجات سوق العمل. عمّان، 24-25 نيسان/أبريل، 2007م، 7-8 ربيع الثّاني 1428هـ، المنتدى العربي للتّربية والتّعليم.

- الطبيب، أحمد محمد (1999). **التخطيط التربوي**. الإسكندرية. المكتب الجامعي الحديث.
- الطويل، هاني (1997). **الإدارة التربوية والسلوك المنُظُمي**. دار وائل للنشر، عمان- الأردن.
- العتيبي، منير بن مطني (تحميل، 2009). **تحليل ملاءمة مخرجات التعليم العالي لاحتياجات سوق العمل السعودي**. قسم التربية – كلية التربية جامعة الملك سعود.
- العسّاف، حسين موسى (2006). **التّمكين الوظيفي لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية العامة وعلاقته بالالتزام التنظيمي والاستقرار الوظيفي الطوعي لدى أعضاء هيئاتها التدريسية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمّان العربيّة للدّراسات العليا، عمّان – الأردن.
- فهمي، محمد سيف الدين (2002م). **التخطيط التعليمي أسسه أساليبه مشكلاته**. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- قداده، عيسى يوسف (2007). "**نموذج مقترح لاستخدام إدارة الجودة الشاملة لتحقيق قيمة عالية لأعمال الجامعات الأردنية الخاصة**". **مجلة علوم إنسانية**، السنة الخامسة: العدد 35: خريف 2007.
- كوسا، سمير (2007). **رؤية جديدة للواقع - حوار مع فريتيوف كابرا**. حوار جرى عام 1987 في منتريال، تحميل، 2008/4/7 من الموقع: http://maaber.50megs.com/eighth_issue/epistemology_2_a.htm#_ftn2
- لال، زكريا بن يحي (2000). **أهمية تكنولوجيا المعلومات في تطوير الإدارة التربوية**. مؤتمر" قضايا الإدارة التربوية في الدول العربية وإصلاحها". منشورات الهيئة اللّبنانيّة للعلوم التّربويّة. بيروت، لبنان.
- مدني، غازي بن عبيد (1423هـ، 2002م). **تطوير التعليم العالي كأحد روافد التنمية البشرية في المملكة**. ورقة علمية مقدمة لندوة الرؤية المستقبلية للاقتصاد

السعودي حتى عام 1440هـ (2020)، وزارة التخطيط – الريـاض، 13-17 شعبان 1423هـ الموافق 19-23 تشرين الأوّل/أكتوبر 2002م.

- المسعودي، سعد بن بركي (2007). **الاحتراف في إدارة برامج التّربية المهنيّة لأعضاء هيئة التّدريس لمقابلة تحدّيات التّعليم**. ط1، دراسات وأبحاث المنتـدى العربي الرّابع للتّربية والتّعليم – التّعليم واحتياجات سوق العمل. عمّـان، 24-25 نيسان/أبريل، 2007م، 7-8 ربيع الثّاني 1428هـ، المنتـدى العربـي للتّربيـة والتّعليم.

ب. المراجع الأجنبية References

- Argyris,C. (1993). **On Organizational Learning**. Cambridge, MA: Blackwell.
- Aronson, Daniel (Downloaded – 2008). **Overview of Systems Thinking.** Available: http://www.jantzmorgan.com/pdfs/SystemsThinking.pdf
- Baker, Jim (2006). **Systems Thinking and Counterinsurgencies.** Available: http://www.carlisle.army.mil/usawc/parameters/06winter/baker.pdf
- Capra, Fritjof (1989)**. Uncommon Wisdom.** Bantam Books.
- Carroll, Gloria Craugh (2000). **The Phenomenon of Making Change in One Rural School District in New York State**. Columbia University Teachers Collage (0055).
- Checkland, P. (1981). **Systems Thinking: Systems Practice**. Wiley, Chichestor.
- Churchman, C. W. (1971. **The Design of Inquiring Systems.** New York: Basic Books.
- Harigopal, K. (2002). **Dynamics of change**. Financial Times Information Limited - Asia AfricaIntelligence Wire.
- Martin, Stephen, Brannigan, James And Hall, Annie (2005).Sustainability, Systems Thinking and Professional Practice. **Journal of Geography in Higher Education**, Vol. 29, No. 1, 79–89, March 2005.

- Milliner, Lloyd 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.
- Mojtahedzadeh, Mohammad & Upton, Deborah (2004). **Teaching Systems Thinking in Spreadsheets.** Available:

  http://www.albany.edu/~im7797/MIT-UAlbany%20Colloquium/Spring%202004%20at%20MIT/Mojtahedzadeh%20and%20Upton%202004.ppt
- Nakabo-Ssewanyana, Sarah (2006: downloaded). **Statistical Data: The Underestimated Tool for Higher education Management - The Case of Makerere University**. Institute of Statistics and Applied Economics. Makerere University, Kampala, Uganda. Available:

  http://www.aau.org/studyprogram/pdfiles/ssewanya.pdf
- NC State University (2003). **Validating Alumni Estimates of Educational Gains Through Employer Reports**. NC State University.
- Sade-Pirkko, Nissila (2005). "Individual and collective reflection: How to Meet the Needs of Development in Teaching". **European Journal of Teacher Educatio**, Vol. 28, No. 2, June 2005, pp. 209–219.
- Sterman, J. (2000)**. Business Dynamics**. New York: Irwin/Mcgraw-Hill.
- Stewart, Mike (2005)**. Understanding and Managing Change in Life and Work - Change Dynamics.** Available:
- http://www.mikestewartseminars.com/change_dynamics/
- Ying, Neville (2002). **Transformational Forces: Signals for Caribbean Institutions of Higher Education and their Managers**. Mona School of Business. ACHEA Conference, July 2002, - "The Challenge of Quality for Higher Education Administrative Professionals". Association of Caribbean Higher Education Administrators.

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق 2009/8/5.