الجامعة الإسلامية – غـزة
عمــادة الدراســات العليــا
كليـــــة التـــربـيـــــة
قســم أصـــول التربيـــة
الإدارة التـــربـــويـــــة

فاعلية اتخاذ القرار وعلاقتها بالأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة

إعداد الباحث
إياد أحمد حسن النبيه

إشراف
الدكتور: محمد عثمان الأغا

قدم هذا البحث استكمالاً لمتطلبات نيل درجة الماجستير
من قسم أصول التربية – الإدارة التربوية
كلية التربية
الجامعة الإسلامية – غزة
رمضان ١٤٣٢هـ – أغسطس ٢٠١١م

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

عمادة الدراسات العليا
هاتف داخلي: 1150

الرقم س غ/35/..... Ref
التاريخ 2011/08/09م Date

نتيجة الحكم على أطروحة ماجستير

بناءً على موافقة عمادة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة على تشكيل لجنة الحكم على أطروحة الباحث/ إياد أحمد حسن النبيه لنيل درجة الماجستير في كلية التربية/ قسم أصول التربية-الإدارة التربوية وموضوعها:

فاعلية اتخاذ القرار وعلاقتها بالأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة

وبعد المناقشة العلنية التي تمت اليوم الثلاثاء 09 رمضان 1432هـ، الموافق 2011/08/09م الساعة العاشرة صباحاً، اجتمعت لجنة الحكم على الأطروحة والمكونة من:

د. محمد عثمان الأغا	مشرفاً ورئيساً
أ.د. عليان عبد الله الحولي	مناقشاً داخلياً
د. رائد حسين الحجار	مناقشاً خارجياً

وبعد المداولة أوصت اللجنة بمنح الباحث درجة الماجستير في كلية التربية/قسم أصول التربية-الإدارة التربوية.

واللجنة إذ تمنحه هذه الدرجة فإنها توصيه بتقوى الله ولزوم طاعته وأن يسخر علمه في خدمة دينه ووطنه.

والله ولي التوفيق ،،،

عميد الدراسات العليا

د. زياد إبراهيم مقداد

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine Fax: +970 (8) 286 0800 فاكس Tel: +970 (8) 286 0700 هاتف
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps

بسم الله الرحمن الرحيم

هُوَ ٱلَّذِى بَعَثَ فِى ٱلْأُمِّيِّـۧنَ رَسُولًا مِّنْهُمْ
يَتْلُواْ عَلَيْهِمْ ءَايَـٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَـٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَإِن
كَانُواْ مِن قَبْلُ لَفِى ضَلَـٰلٍ مُّبِينٍ ۝

(سورة الجمعة، الآية: ٢)

فاعلية اتخاذ القرار وعلاقتها بالأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلي التعرف على العلاقة بين فاعلية اتخاذ القرار وتوافر النمط التفاعلي والنمط التحويلي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر معلميهم، وكذلك معرفة أثر متغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والمنطقة التعليمية) على متوسطات تقديرات المعلمين على هذه العلاقة. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً استبانتين: الأولى لقياس درجة فاعلية اتخاذ القرار واشتملت على (٣٢) فقرة في مجال واحد، والأخرى لقياس درجة توافر النمط التفاعلي والنمط التحويلي، معتمداً على استبانة القيادة ذات السلوكيات المتعددة لباس وأفوليو، وتكونت من (٣٢) فقرة، في مجالين، الأول: النمط التفاعلي بأبعاده الثلاثة: المكافآت الطارئة والإدارة بالاستثناء "الإيجابية" والإدارة بالاستثناء "السلبية"، والآخر: النمط التحويلي بأبعاده الخمسة: الجاذبية الشخصية والتأثير المثالي والدافعية المستوحاة والاستثارة العقلية والاعتبار الفردي. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة للعام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١م والبالغ عددهم قرابة (٣٩٠٠) معلمٍ ومعلمة، موزعين على (١٢٨) مدرسة. وتكونت عينة الدراسة التي تم اختيارها بالطريقة العنقودية من (٦٧٠) معلماً ومعلمة بنسبة (١٨%) تقريباً من مجتمع الدراسة، وتم استرداد (٦٢٦) استبانة، واستبعدت ثلاث استبانات، لتصبح الاستبانات المعتمدة (٦٢٣) استبانة، واستخدمت المعالجات الإحصائية من خلال برنامج (SPSS).

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. حصلت درجة فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية على وزن نسبي قدره (٧٧,٩٠%)، بدرجة (كبيرة).

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة فاعلية اتخاذ القرار تعزى لمتغير الجنس.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة فاعلية اتخاذ القرار تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل العلمي الأقل، ولمتغير سنوات الخدمة لصالح الخدمة "الأقل من خمس سنوات"، ولمتغير المنطقة التعليمية لصالح شرق غزة وغرب غزة، والوسطى.

٤. حصلت درجة توافر النمط التحويلي على وزن نسبي قدره (٧٩,٤٠%) بدرجة كبيرة، كما حصلت درجة توافر النمط التفاعلي على وزن نسبي قدره (٧١,٥٧%) بدرجة كبيرة.

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة توافر جميع أبعاد القيادة التحويلية، وبُعدي: المكافآت الطارئة والإدارة بالاستثناء (الإيجابية) تعزى لمتغير الجنس، وتوجد فروق في بُعد الإدارة بالاستثناء (السلبية) لصالح الإناث.

٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة توافر بُعد الإدارة بالاستثناء (السلبية) تعزى لمتغيرات: المؤهل العلمي وسنوات الخدمة والمنطقة التعليمية، وتوجد فروق لدرجة توافر أبعاد القيادة التحويلية وبُعد الإدارة بالاستثناء (الإيجابية) لصالح المؤهل العلمي الأقل، ولصالح الخدمة "الأقل من خمس سنوات"، ولصالح المناطق التعليمية: شرق غزة وغرب غزة، والوسطى.

٧. توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة فاعلية اتخاذ القرار ودرجة توافر أبعاد النمط التحويلي، وأبعاد النمط التفاعلي ما عدا بُعد الإدارة بالاستثناء (السلبية) حيث توجد علاقة ارتباطية سلبية بينها وبين درجة فاعلية اتخاذ القرار.

وتوصل الباحث إلى التوصيات التي من أهمها ما يلي:

١. تبيان أهمية اتخاذ القرارات الهامة وفق الطريقة الصحيحة ومن خلال الأسلوب العلمي في حل المشكلات، وذلك بالتواصل المستمر مع مديري المدارس ومعلميهم والطلبة وأولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي ومؤسساته، وإشراكهم في عملية اتخاذ القرارات التي تخص كلاً منهم؛ وصولاً إلى فاعلية اتخاذ القرارات وتحقيق الأهداف المدرسية المنشودة.

٢. نشر ثقافة القيادة التحويلية لدى القيادات التربوية المختلفة ودعم وتفعيل أساليب هذه القيادة وسلوكياتها، من خلال الدراسات والدورات ذات الصلة.

٣. التأكيد على عظمة الرسول الكريم محمد – صلى الله عليه وسلم – الذي يمكن اعتباره أعظم القادة التحويليين حين اتخذ القرارات الفاعلة لتحقيق الأهداف المنشودة، ونقل أصحابه نقلة حضارية حولتهم من مجرد أتباع إلى قادة عظام غيروا مجرى التاريخ.

The Effectiveness of Decision Taking of Secondary School Principals in Gaza Governorates and Its Correlation with Their Dominant Leadership Styles

Abstract

This study aimed at exploring the correlation between decision taking effectiveness and availability of transformational and transactional leadership styles of secondary school principals in Gaza governorates from the perspectives of the teachers working at these schools. The teachers' perceptions were examined with reference to the effects of teachers' genders, qualifications, in-service experience, and school district.

For this purpose, a descriptive, analytical approach was followed, using two questionnaires. Questionnaire 1 had 32 items and aimed to measure the effectiveness level of decision taking. Questionnaire 2 aimed to test the availability of the transactional and transformational leadership styles. Consisting of 32 items, Questionnaire 2 was based on the Multifactor Leadership Questionnaire (Bass & Avolio). The items were divided into two sections: one related to transactional leadership with three components (contingent reward, passive management-by-exception, and active management-by-exception), whereas the other to transformational leadership with five components (charisma, idealized influence, inspirational motivation, intellectual stimulation, and individual consideration).

The population of the study was made up of the secondary school teachers in Gaza governorates in the school year 2010-2011 (about 3900 teachers at 128 secondary schools). The questionnaires were administered to a sample of 670 teachers (18% of the population) selected by cluster sampling method; out of the 626 returned questionnaires, three were excluded from data analysis.

The data obtained were imported into the SPSS program for a series of descriptive and inferential statistical analyses; the findings included:

1. Principals' decision taking effectiveness was rated as 'high' (77.90 %).
2. There were no statistically significant differences between participants' gender and the average of their perceptions of their principals' decision taking effectiveness.
3. There were significant differences between the participants' perceptions of their principals' decision taking effectiveness and (a) participants' qualifications (in favor of teachers with lower qualifications), (b) in-service

experience (in favor of teachers with less than five year experience), and (c) school district (in favor of East Gaza, West Gaza, and Wusta 'Middle').

4. The participants believed that their principals had 79.4% of the behaviors of transformational leadership and 71.57% of the behaviors of transactional leadership.
5. There were no statistically significant differences between the participants' gender and their perceptions of all components of transformational leadership of their principals, as well as their perceptions of two transactional leadership components (contingent reward and active management-by-exception). However, there were significant differences between gender (females > males) and perception of passive management-by-exception.
6. There were no significant differences between the participants' perceptions of the passive management-by-exception component of transactional leadership of their principals and (a) participants' qualifications, (b) in-service experience, and (c) school district. However, there were significant differences between participants' perceptions of all components of transformational leadership of their principals and (a) participants' qualifications (in favor of teachers with lower qualifications), (b) in-service experience (in favor of teachers with less than five year experience), and (c) school district (in favor of East Gaza, West Gaza, and Wusta 'Middle').
7. There was positive correlation between decision taking effectiveness and the availability of the components of transformational and transactional leadership styles, except passive management-by-exception component, which had negative correlation with decision taking effectiveness.

Recommendations of the study included:

1. Emphasizing the importance of taking decisions appropriately and the constant communication between school principals, teachers, students, students' parents, and local community organizations towards effective decision taking that would help in achieving the school objectives.
2. Broadening the culture of transformational leadership style among the leaders in the education sector and enhancing the approaches to the behaviors of this style by conducting pertinent studies and courses.
3. Highlighting the prominence of Prophet Mohammed (p.b.u.h.), who can be considered the greatest transformational leader, as he made effective decisions to achieve the intended goals, and he transformed his companions from mere followers to great leaders who changed the course of history.

الإهداء

إلى روح والدي ... الذي ضرب لي أروع مثال في الهمة العالية والجد والمثابرة والإخلاص والعطاء وحب التعليم ... رحمه الله رحمة واسعة، وأسكنه فسيح جناته، إنه ولي ذلك والقادر عليه.

إلى أمي الحبيبة الغالية صاحبة القلب العامر بالإيمان والأيادي البيضاء، التي علمتني التقوى والعفاف والأدب، وصبرت الصبر الجميل وكانت بلسماً للجراح .... حفظها الله وأطال في عمرها.

إلى زوجتي المخلصة الوفية ... التي أمدتني بأغلى ما تملك، وضحت من أجل هذه اللحظة الجميلة بكل الوقت والجهد ومنحتني حنانها ودعمها وتعزيزها أثناء الدراسة، وانتظرت وصبرت حتى يتحقق هذا الحلم الجميل، وكانت لي نعم العون والرفيق ... فجزاها ربي خيراً، وأبقاها إلى جانبي طول العمر.

إلى أولادي الأعزاء: عاصم، ونور الهدى، وهبة الله، وسمية، ومحمد، وأحمد، ونسمة، الذين ضحوا من أجل راحتي، وصبروا على انشغالي عنهم، انتظاراً وشوقاً لهذا الموقف الجميل، أرجو الله أن تَقَرَ عيونُنا بهم وأن يحفظَهم جميعاً من كل سوء ويُعليَ شأنَهم ويكتبَ لهم الخيرَ في الدنيا والآخرة.

إلى أشقائي الأحباب: د. حسن، أ. زياد، د. عماد، وإلى وشقيقاتي العزيزات، وكلهم عزيزٌ على قلبي، لهم كل الحب والتقدير لما أولوني به من دعوات صادقات بالتوفيق والتقدم والنجاح، وإلى روح شقيقتي الغالية: أم أحمد، أسكنها الله فسيح جناته.

إلى معلميَّ الأفاضل الذين ضربوا أروع الأمثلة في البذل والعطاء في تربية الجيل، وكانوا منارات للهدى والنور تشع على الدنيا بالخير والقدوة الصالحة في كل وقت وحين.

إلى كل المحبين من الأقارب والأصدقاء والزملاء والجيران، الذين وقفوا إلى جانبي؛ دعماً ودعاءً بالتوفيق والنجاح والرقي إلى المعالي.

إلى كل طالب علم يجاهد لرفعة هذا الدين والوطن بوقته وجهده وسهره الليالي الطوال فسطع علماً يهدي، وبه انتفع القاصي والداني.

إلى كل شهيد وجريح وأسير ومجاهد ومناضل من أجل وأسمى قضية: قضية الأقصى والقدس وفلسطين .... فرّج الله كربهم وغفر لهم وأسكنهم فسيح جناته.

إلى كل هؤلاء جميعاً أهدي جهدي هذا المتواضع سائلاً المولى التوفيق والرشاد والسداد.

شكر وتقدير

يا ربي لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك على نعمائك وآلائك، والصلاة والسلام على معلم الناس الخير الذي قاد العرب والمسلمين إلى الهدى والنور، وحولهم قي سنين قليلة من رعاة للغنم إلى قادة للأمم.

الحمد لله الذي وفقني لإنجاز هذا العمل المتواضع الذي ما كان له أن يرى النور لولا توفيق الله عز وجل أولاً وأخيراً، ومِنْ بَعْدُ إلى جهد المخلصين في هذه الجامعة الرائدة: الجامعة الإسلامية.

ولا يسعني في هذا المجال إلا أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى رئاسة الجامعة الإسلامية، وإلى عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي وإلى عمادة كلية التربية والهيئة التدريسية بها.

وأتقدم بالشكر والتقدير إلى أستاذي الدكتور الفاضل: محمد عثمان الأغا، الذي تفضل بقبوله الإشراف على هذه الرسالة، ولم يدخر جهداً في إرشادي وتوجيهي منذ بداية كتابة كلماتها، فجزاه الله عني خير الجزاء في الدنيا والآخرة، والشكر موصول للأستاذ الدكتور: عليان عبد الله الحولي، والدكتور: رائد حسين الحجار؛ لقَبولهما مناقشةَ هذه الرسالة، وأتقدم بالشكر والتقدير إلى الأساتذة الكرام الذين تفضلوا بتحكيم أدوات الدراسة.

وشكري الخاص إلى وزارة التربية والتعليم العالي، وإلى السادة مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة الذين قاموا بتسهيل مهمتي في تطبيق أدوات الدراسة، وأتقدم بالشكر الجزيل لزملائي المشرفين التربويين بمديريات التربية والتعليم الذين أبدَوا تعاوناً كبيراً وساعدوني في توزيع الاستبانة، وإلى مديري المدارس الثانوية ومديراتها الذين قدموا كل جهد مشكور في تسهيل تطبيق الاستبانة في مدارسهم، وإلى المعلمين والمعلمات الذين ساعدوني في الإجابة على بنود الاستبانة بكل موضوعية.

وشكري الخاص إلى شقيقي الدكتور: حسن، الذي شجعني ووقف إلى جانبي لإتمام دراستي العليا، وقام بترجمة استبانة الدراسة وبعض الدراسات السابقة المرتبطة بالبحث، فجزاه الله عني خير الجزاء.

والحمد لله أولاً وأخيراً الذي وفقني لإخراج هذه الرسالة في صورتها المتواضعة، فإن أصبت فمن الله وحده، وإن أخطأت فمن نفسي، وأدعو الله سبحانه وتعالى أن ينفع بهذه الرسالة كل من اطلع عليها من التربويين والباحثين وطلبة العلم.

الباحث: إياد أحمد حسن النبيه

قائمة المحتويات	
العنوان	**رقم الصفحة**
نتيجة الحكم على أطروحة الماجستير	ب
القرآن الكريم	ت
ملخص الدراسة باللغة العربية	ث – ج
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	ح – خ
الإهداء	د
شكر وتقدير	ذ
قائمة المحتويات	ر – ش
قائمة الجداول	ش – ض
قائمة الأشكال	ض
قائمة الملاحق	ض
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	١ – ١١
مقدمة الدراسة	٢
مشكلة الدراسة وتساؤلاتها	٥
فروض الدراسة	٦
أهداف الدراسة	٧
أهمية الدراسة	٨
حدود الدراسة	٨
مصطلحات الدراسة	٩
الفصل الثاني: الإطار النظري	١٢ – ٩٣
المبحث الأول: اتخاذ القرار	١٤ – ٥٩
مفهوم القرار	٢٠
عناصر القرار	١٥
مفهوم اتخاذ القرار	١٦
أهمية عملية اتخاذ القرار	١٧
الفرق بين صنع القرار واتخاذه	١٨
العلاقة بين اتخاذ القرار وحل المشكلات	٢٠
إدارة عملية اتخاذ القرار	٢٣

أساليب عملية اتخاذ القرار	٢٥
الأساليب التقليدية لاتخاذ القرار	٢٦
الأساليب الحديثة لاتخاذ القرار	٢٧
أسلوب العصف الذهني في اتخاذ القرار	٢٧
خطوات عملية اتخاذ القرار	٢٨
العوامل التي تؤثر في عملية اتخاذ القرار	٣٩
المشاركة في اتخاذ القرار	٤٣
إيجابيات مشاركة المعلمين والطلبة وأولياء الأمور في اتخاذ القرار المدرسي	٤٥
سلبيّات مشاركة المعلمين والطلبة وأولياء الأمور في اتخاذ القرار المدرسي	٤٦
أنواع القرارات الإدارية المدرسية	٤٧
فاعلية اتخاذ القرار	٤٩
مفهوم الفاعلية	٥٠
فاعلية اتخاذ القرار لدى مدير المدرسة	٥٣
معايير الأداء الناجح	٥٤
أهم التوصيات عند اتخاذ القرار الناجح	٥٦
سمات المدير الفاعل	٥٨
المبحث الثاني: الأنماط القيادية التربوية	٦٠ – ٩٣
مفهوم القيادة	٦٠
أهمية القيادة	٦١
عناصر القيادة	٦٢
الإدارة والقيادة	٦٣
القيادة الإدارية	٦٦
العوامل المؤثرة في القيادة والقيادة الإدارية	٦٦
نظريات القيادة	٦٧
نظريات القيادة التقليدية أو الكلاسيكية	٦٨
النظريات القيادة الحديثة	٦٨
أنماط القيادة التربوية	٦٩
أنماط القيادة التقليدية أو الكلاسيكية	٧٠
النمط الأوتوقراطي	٧٠

النمط الديمقراطي	٧٣
النمط الترسلي	٧٦
أنماط القيادة الحديثة	٧٨
نمط القيادة التفاعلي أو الإجرائي	٨٠
نمط القيادة التحويلي	٨٤
الفصل الثالث: الدراسات السابقة	٩٤-١٣٣
أولاً: الدراسات المتعلقة باتخاذ القرار	٩٤
أ. الدراسات العربية	٩٤
ب. الدراسات الأجنبية	١٠٤
ثانياً: الدراسات المتعلقة بالأنماط القيادية	١٠٧
أ. الدراسات العربية	١٠٧
ب. الدراسات الأجنبية	١٢٠
التعقيب على الدراسات السابقة	١٢٦
الفصل الرابع: الطريقة والإجراءات	١٣٤-١٤٨
منهج الدراسة	١٣٥
مجتمع الدراسة	١٣٥
عينة الدراسة	١٣٦
متغيرات الدراسة	١٣٩
أدوات الدراسة	١٣٩
استبانة فاعلية اتخاذ القرار	١٣٩
استبانة الأنماط القيادية السائدة	١٤٣
إجراءات تطبيق أدوات الدراسة	١٤٧
المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة	١٤٨
الفصل الخامس: نتائج الدراسة وتفسيرها	١٤٩-١٩٧
أ.عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	١٥١
ب. عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	١٥٥
عرض ومناقشة نتائج الفرض الأول	١٥٥
عرض ومناقشة نتائج الفرض الثاني	١٥٦
عرض ومناقشة نتائج الفرض الثالث	١٥٩

عرض ومناقشة نتائج الفرض الرابع	١٦١
ج. عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	١٦٢
د. عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	١٦٨
عرض ومناقشة نتائج الفرض الأول	١٦٨
عرض ومناقشة نتائج الفرض الثاني	١٧١
عرض ومناقشة نتائج الفرض الثالث	١٧٧
عرض ومناقشة نتائج الفرض الرابع	١٨٢
هـ. عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	١٨٩
ملخص نتائج الدراسة	١٩٢
توصيات الدراسة ومقترحاتها	١٩٥
قائمة المراجع العربية	١٩٨
قائمة المراجع الأجنبية	٢٠٩
الملاحق	–

قائمة الجداول

رقم الجدول	الجدول	رقم الصفحة
٢-١	مقارنة بين القائد التفاعلي والقائد التحويلي	٨٠
٤-١	توزيع المعلمين في المدارس الثانوية في محافظات غزة	١٣٦
٤-٢	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس	١٣٧
٤-٣	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي	١٣٧
٤-٤	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب عدد سنوات الخدمة	١٣٨
٤-٥	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المنطقة التعليمية	١٣٨
٤-٦	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات استبانة فاعلية اتخاذ القرار مع الدرجة الكلية لفقراته	١٤١-١٤٢
٤-٧	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات استبانة الأنماط القيادية السائدة مع الدرجة الكلية لفقراته	١٤٥-١٤٦
٥-١	المحك المعتمد في الدراسة	١٥٠
٥-٢	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات استبانة فاعلية اتخاذ القرار وكذلك ترتيبها في المجال (ن =٦٢٣)	١٥١-١٥٢
٥-٣	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لاستبانة فاعلية اتخاذ القرار تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)	١٥٥

٥-٤	مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة لاستبانة فاعلية اتخاذ القرار تعزى لمتغير المؤهل العلمي	١٥٧
٥-٥	اختبار شيفيه في الدرجة الكلية لفاعلية اتخاذ القرار تعزى لمتغير المؤهل العلمي	١٥٧
٥-٦	مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة لاستبانة فاعلية اتخاذ القرار تعزى لمتغير سنوات الخدمة	١٥٩
٥-٧	اختبار شيفيه في الدرجة الكلية لفاعلية اتخاذ القرار تعزى لمتغير سنوات الخدمة	١٥٩
٥-٨	مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة لاستبانة فاعلية اتخاذ القرار تعزى للمنطقة التعليمية	١٦١
٥-٩	يوضح اختبار شيفيه في الدرجة الكلية لفاعلية اتخاذ القرار تعزى لمتغير المنطقة التعليمية	١٦١
٥-١٠	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل مجال من مجالات استبانة الأنماط القيادية السائدة وكذلك ترتيبها (ن =٤٠٦)	١٦٣
٥-١١	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لاستبانة الأنماط القيادية السائدة تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)	١٦٨-١٦٩
٥-١٢	مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة لاستبانة الأنماط القيادية السائدة تعزى لمتغير المؤهل العلمي	١٧١-١٧٢
٥-١٣	اختبار شيفيه في المكافآت الطارئة تعزى لمتغير المؤهل العلمي	١٧٢
٥-١٤	اختبار شيفيه في الإدارة بالاستثناء (الإيجابية) تعزى لمتغير المؤهل العلمي	١٧٣
٥-١٥	اختبار شيفيه في سلوكيات القيادة التفاعلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي	١٧٣
٥-١٦	اختبار شيفيه في الجاذبية الشخصية تعزى لمتغير المؤهل العلمي	١٧٣
٥-١٧	اختبار شيفيه في التأثير المثالي تعزى لمتغير المؤهل العلمي	١٧٤
٥-١٨	اختبار شيفيه في الدافعية المستوحاة تعزى لمتغير المؤهل العلمي	١٧٤
٥-١٩	اختبار شيفيه في الاستثارة العقلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي	١٧٤
٥-٢٠	اختبار شيفيه في الاعتبار الفردي تعزى لمتغير المؤهل العلمي	١٧٥
٥-٢١	اختبار شيفيه في السلوكيات الخاصة بالقيادة التحويلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي	١٧٥
٥-٢٢	مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة لاستبانة الأنماط القيادية السائدة تعزى لمتغير سنوات الخدمة	١٧٧-١٧٨
٥-٢٣	اختبار شيفيه في الإدارة بالاستثناء (الإيجابية) تعزى لمتغير سنوات الخدمة	١٧٨
٥-٢٤	اختبار شيفيه في الجاذبية الشخصية تعزى لمتغير سنوات الخدمة	١٧٩
٥-٢٥	اختبار شيفيه في التأثير المثالي تعزى لمتغير سنوات الخدمة	١٧٩
٥-٢٦	اختبار شيفيه في الدافعية المستوحاة تعزى لمتغير سنوات الخدمة	١٨٠
٥-٢٧	اختبار شيفيه في الاستثارة العقلية تعزى لمتغير سنوات الخدمة	١٨٠

٥-٢٨	اختبار شيفيه في الاعتبار الفردي تعزى لمتغير سنوات الخدمة	١٨٠
٥-٢٩	اختبار شيفيه في السلوكيات الخاصة بالقيادة التحويلية تعزى لمتغير سنوات الخدمة	١٨١
٥-٣٠	مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة لاستبانة الأنماط القيادية السائدة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية	١٨٣
٥-٣١	اختبار شيفيه في المكافآت الطارئة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية	١٨٤
٥-٣٢	اختبار شيفيه في الإدارة بالاستثناء (الإيجابية) تعزى لمتغير المنطقة التعليمية	١٨٥
٥-٣٣	اختبار شيفيه في الجاذبية الشخصية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية	١٨٥
٥-٣٤	اختبار شيفيه في التأثير المثالي تعزى لمتغير المنطقة التعليمية	١٨٦
٥-٣٥	اختبار شيفيه في الدافعية المستوحاة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية	١٨٦
٥-٣٦	اختبار شيفيه في الاستثارة العقلية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية	١٨٧
٥-٣٧	اختبار شيفيه في الاعتبار الفردي تعزى لمتغير المنطقة التعليمية	١٨٧
٥-٣٨	اختبار شيفيه في السلوكيات الخاصة بالقيادة التحويلية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية	١٨٨
٥-٣٩	معاملات الارتباط بين فاعلية اتخاذ القرار، والأنماط القيادية السائدة	١٨٩-١٩٠

قائمة الأشكال

رقم الشكل	الشكل	رقم الصفحة
٢-١	الأدوار التي يلعبها المديرون والقادة	٦٤

قائمة الملاحق

رقم الملحق	موضوع الملحق
١.	أسماء السادة المحكمين لأدوات الاستبانة
٢.	استبانة فاعلية القرار في صورتها الأولية
٣.	استبانة الأنماط القيادية السائدة في صورتها الأولية
٤.	استبانة فاعلية القرار في صورتها النهائية
٥.	استبانة الأنماط القيادية السائدة في صورتها النهائية
٦.	كتاب تسهيل مهمة باحث موجه من عمادة الدراسات العليا إلى وكيل وزارة التربية والتعليم العالي
٧.	كتاب تسهيل مهمة باحث موجه من وكيل وزارة التربية والتعليم العالي لمديري التربية والتعليم بمحافظات غزة
٨.	كتاب تسهيل مهمة باحث موجه من مدير التربية والتعليم – شرق غزة إلى مديري المدارس الثانوية المعنية ومديراتها
٩.	كتاب تسهيل مهمة باحث موجه من مدير التربية والتعليم – خان يونس إلى مديري المدارس الثانوية المعنية ومديراتها

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

١ – ١ – المقدمـــــــــــة

١ – ٢ – مشكلة الدراســـة

١ – ٣ – فروض الدراســـة

١ – ٤ – أهداف الدراســـة

١ – ٥ – أهميـة الدراســـة

١ – ٦ – حـــدود الدراســـة

١ – ٧ – مصطلحات الدراسة

الفصل الأول
الإطار العام للدراسة

١-١- المقدمة:

من المعلوم أن العملية الإدارية تشمل عدة أركان أهمها: التخطيط والتنظيم واتخاذ القرارات وتنسيق الجهود والتوجيه والمتابعة والرقابة والتقويم؛ للتأكد من تحقق أهداف المؤسسة، لاسيما المؤسسة التربوية والتعليمية.

ومن المعلوم أيضاً أن التربية هي وسيلة التغيير والتطوير الاجتماعي، لما لها من أثر بالغ، ونتائجَ مهمةٍ، تجعلها تحتل مكانة عظيمة بين وسائل الإصلاح ورقي المجتمعات في كل أقطار العالم.

ويرتبط نجاح أية مؤسسة تربوية وتعليمية في تحقيق أهدافها بمدى قدرة إدارة هذه المؤسسة على توجيه سلوك أفرادها وتوحيد جهودهم نحو الغاية المرجوة.

ويُنظر للمدير على أنه القائد الموجه والمحرك لسلوك أفراد المؤسسة التي يديرها، ويسعى وإياهم نحو تحقيق أهدافها وتطلعاتها، حيث يُعرف محمد مرسي القيادة على أنها: "السلوك الذي يقوم به فرد معين، ويوجه نشاط الجماعة نحو هدف مشترك يسعون لتحقيقه" (مرسي، ١٩٨٤: ٥)

"وتهدف الإدارة التعليمية – التي هي جزء من الإدارة التربوية – إلى تحقيق أهداف المجتمع من تعليم وإعداد النشء للحياة، وتوفير القوى البشرية اللازمة لدفع حركة الحياة، وذلك وفقاً لفلسفة المجتمع وظروفه الاقتصادية والاجتماعية" (عبود وآخرون، ٢٠٠٠: ٨٤).

ومع أن المدرسة تقع في قاعدة هرم النظام التعليمي؛ إلا أنها تختلف عن أية مؤسسة تربوية أخرى، بحكم توليها لأهم جوانب العملية التعليمية، وهو التعامل مع التلاميذ، بما يتضمن ذلك من مواقف مقصودة وغير مقصودة، ولذلك فإن العمل داخل المدرسة يحتاج إلى تمتع من فيها، وعلى رأسهم مدير المدرسة بحرية ومرونة، ومعالجة المواقف التربوية المختلفة، والقيام بمختلف أنواع الممارسات التنفيذية والتخطيطية والتقويمية، وما يتطلبه ذلك من اتخاذ قرارات مناسبة.

وعليه، لابد أن يكون مدير المدرسة قائداً ممتلكاً من المهارات والخبرة والنشاط والمنهجية العلمية السليمة، ما يعينه على مواجهة المواقف والمشكلات، التي تعترض تنفيذ أهداف المؤسسة التي يعمل بها، حيث تشير العديد من الدراسات التي أجريت في قطاع غزة، ومن بينها: دراسة أبو زعيتر (٢٠٠٩)، ودراسة الأسطل (٢٠٠٩)، ودراسة مغاري (٢٠٠٩)، ودراسة عيسى (٢٠٠٨)، إلى أن المدير الناجح والقائد الناجح يجب أن تتوفر فيه صفات خاصة منها: قوة الشخصية والقدرة الجسدية والقدرة العقلية والذكاء والقدرة على التكيف والقدرة الخطابية وتحمل المسؤولية والثقة بالنفس والمشاركة والقدرة على مواجهة الصعاب وحل المشكلات.

ومن المهم أيضاً بالإضافة إلى الخصال أو السمات التي يمتلكها القائد، امتلاكُه للأسلوب والطريقة التي يمارس فيها هذا القائد تأثيرَه في الآخرين لإنجاز الأهداف في موقف محدد؛ لذا فإن من العناصر الهامة للقيادة هي: سلوك القائد وسلوك التابعين والموقف.

"وإن مختلف العمليات التي يقوم بها القائد أو الموجه أو المدير وما يصاحبها من أنشطة إدارية، إنما هي في الواقع سلسلة من القرارات تُتخَذ من أجل توجيه سلوك المرؤوسين، وإن كل وظيفة من وظائف الإدارة من تخطيط وتنظيم وتوجيه وتنسيق ورقابة يتم داخلها عملية اتخاذ قرار، ومن هنا أصبحت عملية اتخاذ القرار محور العملية الإدارية في التعليم، وأصبح مقدار النجاح الذي تحققه أية منظمة يتوقف إلى حد كبير على قدرة وكفاءة قيادتها على اتخاذ القرارات المناسبة، وتعتبر عملية اتخاذ القرار إحدى المهام الأساسية للقائد التربوي وهي تتناول عدة مسائل منها: السياسات التعليمية والأهداف والخطط والاستراتيجيات والعاملين والمستفيدين في المجال التعليمي ويشكل القرار التعليمي روح العملية التعليمية في كل مرحلة من مراحلها" (النابه، ١٩٩٢: ٥٤).

"وتتحدد فاعلية الإدارة المدرسية – بالدرجة الأولى– بفاعلية مديرها؛ لأنه هو المحرك والموجه لكل العناصر والإمكانيات المتوفرة في المدرسة، من أجل تحقيق الأهداف والطموحات والآمال، فإن قدرة إدارة المدرسة الفاعلة، تتوقف على كفاءة وقدرة مديرها، الذي أصبح يُنظر إليه كقائد تربوي، يقود عناصر العملية التعليمية قيادة حكيمة بكل مهارة وإتقان، وبأقل جهد وتكلفة، من أجل تحقيق مضاعفة الإنتاج التعليمي من خلال الإمكانيات، عبر تأدية أدواره ومهامه المتعددة، في العمل المدرسي" (أبو خطاب، ٢٠٠٨: ٢).

ومن هنا تظهر أهمية النمط القيادي الذي ينتهجه مدير المدرسة، في تعامله مع المعلمين والطلبة وكافة العاملين بالمدرسة، وكذلك أفراد المجتمع المحلي؛ كي يتعاون معه الجميع عن طواعية وطيب خاطر، من أجل تحقيق الأهداف التي تسعى إدارة المدرسة الفاعلة لتحقيقها.

"ومدير المدرسة مسؤول عن تنظيم العمل الجماعي والعمل بالمدرسة، ومن العوامل المساعدة على تحقيق ذلك تشجيع كل معلم على الإحساس بانتسابه لهيئة التدريس، وتوفير الثقة بين معلمي المدرسة والإدارة، وتمكين جميع العاملين بالمدرسة من إبداء آرائهم بحرية، وتوفير المعلومات للجميع، وتوزيع الأعباء التدريسية والمناشط اللا صفية على المعلمين وفقاً لقدراتهم واستعداداتهم وظروفهم، ومساعدة المعلمين على النمو علمياً ومهنياً" (أبو فروة، ١٩٩٦: ٥٣ – ٥٤).

ومدير المدرسة الفاعل هو شخصية مهمة في المدرسة، وهو القائد المؤثر في مدرسته، إذ يمكنه من التغلب على المشكلات التي تقف أمام الابتكار والتطور، وحتى تكون هناك فاعلية في عمل مدير المدرسة، كقائد تربوي وصانع للقرارات التربوية وممارس لها ومتابع لتنفيذها، من خلال الإداريين العاملين بالمدرسة والمعلمين والطلبة والمجتمع المحلي، وكل من له علاقة بنجاح العملية التربوية، يجب أن ينتهج مدير المدرسة أثناء قيامه بواجباته ومسؤولياته أحد الأنماط القيادية المؤثرة

في الآخرين.

"ولذا فإن دراسة الأنماط القيادية السائدة على درجة من الأهمية بمكان؛ لأنها تشكل الأسلوب والطريقة التي يتصل بها القائد مع مرؤوسيه، حيث إن النمط القيادي العامل الرئيسي في نجاح المؤسسات أو فشلها بعامة، والمؤسسات التربوية بخاصة؛ لما للقائد التربوي من دور حاسم في سلوك العاملين، وفي إيجاد الجو العلمي الفعال في المؤسسة التربوية" (السعيدي، ١٩٩٨: ٤).

وحيث إنه من المعلوم أن إدارة المدرسة وقيادة العاملين فيها، لا تخرج عن كونها عملية استثمار للموارد المتاحة، وتنظيم جميع الجهود بالمدرسة؛ من أجل تحقيق أهدافها المحددة بكفاءة وفاعلية، وهذا لا يتم إلا إذا نجح مدير المدرسة في اتخاذ القرارات المناسبة بفاعلية، وتنفيذها بمساعدة العاملين معه، وتابع توزيع المهام المختلفة على كل العاملين بالمدرسة، واستطاع أن يحصل على دعم المجتمع المحلي، ولا يمكن له أن يُوفَق في كل ذلك إلا إذا انتهج نمطاً قيادياً فعالاً، يجمع حوله قلوب معلميه وطلبة مدرسته والعاملين معه، ويجعلهم يتعاونون معه إلى أبعد الحدود، ويزيدون من إنتاجيتهم بالدرجة الممكنة؛ لأنهم يؤمنون بأن نجاح المدرسة نجاح لجميع العاملين بها، وليس نجاحاً للمدير وحده.

ولقد لاحظ الباحث من خلال عمله في سلك التعليم والإشراف التربوي، أن نجاح عملية التعليم والتعلم يجب أن يتم من خلال الاستثمار الأمثل لكافة الإمكانات المادية والبشرية بطريقة فاعلة، بما يتفق مع الأهداف التربوية والتعليمية المرجوة، وفي ضوء تعاظم المهام والمسئوليات الإدارية والفنية التي يجب على مديري المدارس القيام بها، فإنهم بحاجة إلى اتخاذ قرارات رشيدة وحكيمة، تؤدي إلى إنجاز الأهداف بكفاءة عالية، مستندة إلى أسس علمية، في إطار الديمقراطية والمشاركة الجماعية، بما يضمن اتخاذ قرارات صائبة وقابلة التنفيذ.

وجاء اهتمام الباحث بدراسة العلاقة بين فاعلية اتخاذ القرار والأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية، من خلال اطلاعه على العديد من الدراسات السابقة التي تناولت الأنماط القيادية السائدة لدى المديرين، وهي النمط الديمقراطي والنمط الأوتوقراطي والنمط الترسلي، وعلاقة هذه الأنماط ببعض المتغيرات: كإدارة الوقت كما في دراسة الأسطل (٢٠٠٩)، أو صنع القرار التربوي كما في دراسة مغاري (٢٠٠٩)، أو الرضا الوظيفي كما في دراسة رضى وبيومي (٢٠٠٦)، أو اتخاذ القرار كما في دراسة الدهمشي (٢٠٠٥)، أو انعكاسات الأنماط القيادية على إدارة المعلمين كما في دراسة أبو جبل (٢٠٠٥)، أو تفويض السلطة كما في دراسة أبو حرب (٢٠٠٢)، وما ظهر من خلال هذه الدراسات الأثر الواضح للنمط القيادي لمدير المدرسة، على مختلف الجوانب النفسية، والاجتماعية، وغيرها لجميع العاملين بالمدرسة، ومن بينها عملية صنع القرار واتخاذه، والتي تُعد من أصعب العمليات التي يتخذها مدير المدرسة القائد، حيث تعتبر عملية اتخاذ القرارات عملية معقدة وصعبة، يدخل فيها العديد من العوامل النفسية، والاجتماعية،

والسياسية، والاقتصادية، والخبرة، والممارسة، والعلم، والفن، وهي مهمة للإدارة إلى درجة كبيرة، وتحتاج إلى قدر كبير من الجهد والوقت، واتباع الخطوات المخططة والمنظمة والمتأنية والمتعاقبة.

وفي ضوء ما سبق، واستكمالاً لجهود الآخرين، جاءت هذه الدراسة للكشف عن طبيعة العلاقة بين درجة فاعلية اتخاذ القرار ودرجة توافر النمط القيادي التفاعلي والنمط القيادي التحويلي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، من وجهة نظر معلميهم، لعلها تساعد مديري المدارس في اختيار أنماط قيادية مرغوبة، تؤثر بشكل إيجابي على فاعلية اتخاذ القرار لديهم، وعلى نجاح المدارس في تحقيق أهدافها.

١-٢- مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لقد تبلورت فكرة البحث في دراسة العلاقة بين فاعلية اتخاذ القرار، والأنماط القيادية السائدة، من خلال عمل الباحث في سلك التعليم والإشراف التربوي، ومقارنته للأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الذين يتعامل معهم، أثناء زيارته للمدارس من خلال الإشراف المبحثي والإشراف العام في بعض المدارس، ومدى نجاحهم في تحقيق أهداف المدرسة والارتقاء بها.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما علاقة فاعلية اتخاذ القرار بالأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر معلميهم؟

وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما درجة فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، من وجهة نظر معلميهم؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة، لدرجة فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، تُعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المنطقة التعليمية)؟
٣. ما درجة توافر كلٍ من النمط القيادي التفاعلي والنمط القيادي التحويلي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر معلميهم؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة، لدرجة توافر النمط القيادي التفاعلي والنمط القيادي التحويلي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، تُعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات

الخدمة، المنطقة التعليمية)؟

٥. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين درجة فاعلية اتخاذ القرار ولدرجة توافر النمط القيادي التفاعلي والنمط القيادي التحويلي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، من وجهة نظر معلميهم؟

١-٣- فروض الدراسة:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة، لدرجة فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تُعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة، لدرجة فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فما فوق).

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة، لدرجة فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، تُعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من خمس سنوات، من خمس سنوات إلى عشر سنوات، أكثر من عشر سنوات).

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة، لدرجة فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، تُعزى لمتغير المنطقة التعليمية (شمال غزة، شرق غزة، غرب غزة، الوسطى، خانيونس، رفح).

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة، لدرجة توافر النمط القيادي التفاعلي والنمط القيادي التحويلي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، تُعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة، لدرجة توافر النمط القيادي التفاعلي والنمط القيادي التحويلي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فما فوق).

٧. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات

تقديرات عينة الدراسة، لدرجة توافر النمط القيادي التفاعلي والنمط القيادي التحويلي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، تُعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من خمس سنوات، من خمس سنوات إلى عشر سنوات، أكثر من عشر سنوات).

٨. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة، لدرجة توافر النمط القيادي التفاعلي والنمط القيادي التحويلي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، تُعزى لمتغير المنطقة التعليمية (شمال غزة، شرق غزة، غرب غزة، الوسطى، خانيونس، رفح).

٩. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية، بين درجة فاعلية اتخاذ القرار ودرجة توافر النمط القيادي التفاعلي والنمط القيادي التحويلي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، من وجهة نظر معلميهم.

١ – ٤ – أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى ما يلي:

١. التعرف إلى درجة فاعلية اتخاذ القرار لدي مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، من وجهة نظر معلميهم.

٢. الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية، تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والمنطقة التعليمية).

٣. بيان درجة توافر النمط القيادي التفاعلي والنمط القيادي التحويلي لدي مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، من وجهة نظر معلميهم.

٤. إظهار دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة توافر النمط القيادي التفاعلي والنمط القيادي التحويلي لدى مديري المدارس الثانوية، تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والمنطقة التعليمية)

٥. توضيح العلاقة بين درجة فاعلية اتخاذ القرار ودرجة توافر النمط القيادي التفاعلي والنمط القيادي التحويلي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، من وجهة نظر معلميهم.

١-٥- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

١. تبرز أهمية الدراسة من كونها إحدى الدراسات القليلة التي درست العلاقة بين درجة فاعلية اتخاذ القرار ودرجة توافر النمط القيادي التفاعلي والنمط القيادي التحويلي لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة، من وجهة نظر معلميهم، حيث أجريت العديد من الدراسات لبحث العلاقة بين الأنماط القيادية وبعض المتغيرات: كفاعلية إدارة الوقت أو الولاء المهني أو الثقة بالنفس أو تفويض السلطة، إلا أن العلاقة بين درجة فاعلية اتخاذ القرار ودرجة توافر النمط القيادي التفاعلي والنمط القيادي التحويلي من الجوانب التي يعتقد الباحث أن هناك مجالاً لدراستها في محافظات غزة، حيث ركزت معظم الدراسات على الأنماط القيادية التقليدية أو الكلاسيكية، وهي: النمط الديمقراطي والنمط الأوتوقراطي والنمط الترسلي.

٢. قد تساعد نتائج الدراسة في تطوير برامج إعداد المديرين وتدريبهم، في مجال اتخاذ القرارات الفاعلة، وحل المشكلات التي تعترض مديري المدارس – خاصة الثانوية منها – للوصول إلى القيادة الفاعلة والناجحة.

٣. قد تفيد هذه الدراسة مديري المدارس في اختيار الأنماط القيادية المناسبة لتحسين أدائهم، وجمع قلوب العاملين حولهم؛ لتحقيق أهداف المدرسة الفاعلة.

٤. قد يستفيد من هذه الدراسة متخذو القرار في مجال الإدارة المدرسية بوزارة التربية والتعليم، ومديرو المدارس في شتى مراحلها.

٥. يمكن أن يستفيد من هذه الدراسة طلبةُ الدراسات العليا، والباحثون التربويون في المجالات المختلفة.

١-٦- حدود الدراسة:

تم تحديد إطار هذه الدراسة بالحدود الآتية:

١. **الحد الموضوعي:** اقتصرت الدراسة في حدها الموضوعي، على درجة فاعلية اتخاذ القرار، وعلاقتها بالنمط القيادي التفاعلي والنمط القيادي التحويلي.

٢. **الحد البشري:** بحثت الدراسة وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية.

٣. **الحد المؤسسي:** اقتصرت الدراسة في حدها المؤسسي، على المدارس الثانوية الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي.

٤. **الحد المكاني:** اقتصرت الدراسة في حدها المكاني، في المدارس بمديريات التربية والتعليم العالي الست وهي: شمال غزة، وشرق غزة، وغرب غزة، والوسطى، وخانيونس، ورفح والموزعة في محافظات غزة الخمس.

٥. **الحد الزماني:** تم إجراء الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٠ – ٢٠١١م.

١-٧- مصطلحات الدراسة:

استخدم الباحث في الدراسة المصطلحات التالية:

١-٧-١- القرار:

هناك العديد من التعريفات لمفهوم القرار، ومنها:

"هو مسارُ فعلٍ يختاره متخذ القرار باعتباره أنسب وسيلة متاحة أمامه لإنجاز الهدف أو الأهداف التي يبتغيها، أي لحل المشكلة التي تشغله" (السلمي، ١٩٧٠: ١٩١).

"القرار هو عملية ذهنية عقلية بالدرجة الأولى، تتطلب قدراً كبيراً من التصور والمبادرة والإبداع، ودرجة كبيرة من المنطقية والبعد عن التحيز أو الرأي الشخصي، بما يمكن معه اختيار بدائل متاحة تحقق الهدف في أقصر وقت وبأقل تكلفة" (مصطفى، ٢٠٠٢: ١٥٤).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: "نشاط ذهني وعقلي مناسب، يعتمد على التفكير المنظم الهادف، والمعرفة، والخبرة، والتحليل، وإصدار الحكم، تجاه المواقف والمشكلات، التي تواجه مدير المدرسة الثانوية في عمله".

١-٧-٢- اتخاذ القرار:

يوجد العديد من التعريفات لمفهوم اتخاذ القرار، ومنها:

"اختيار بديل من بين عدة أبدال، يتم بعد دراسة موسعة وتحليلية، لكل جوانب المشكلة موضوع القرار" (علاقي، ١٩٩٦: ١١٩).

"عملية عقلية واعية، ونوع من التفكير المنظم الهادف، الذي يسعى مدير المدرسة الثانوية من خلاله، إلى تحديد المشكلة موضوع القرار، وتحديد الحلول الممكنة حالياً ومستقبلاً؛ بهدف تحقيق الغرض أو الأغراض المحددة، بأقل تكلفة ممكنة في الوقت والجهد، وبأفضل وأوسع كفاءة وعائد إيجابي ممكنين" (البدري، ٢٠٠١: ٣٦)، وقد تبنى الباحث هذا التعريف لشموليته.

١-٧-٣ فاعلية اتخاذ القرار:

ذكر بعض الكتاب العديد من التعريفات لمفهوم الفاعلية، ومنها:

"القدرة على تحقيق أقصى النتائج والخدمات، التي يمكن تحقيقها باستخدام الموارد المتاحة أحسن استخدام ممكن"، وحدد أيضاً مجموعة من القدرات التي تشتمل على الفاعلية منها: القدرة على تحديد أهداف واضحة للعمل، والقدرة على المفاضلة بين الأهداف، والقدرة على اختيار أنسب الوسائل لتحقيق الأهداف، وتحديد أولوياتها، والقدرة على استخدام الموارد المتاحة، بأقصى كفاءة لتحقيق الأهداف" (كنعان، ١٩٩٥: ٣٨٧).

ويعرف الباحث فاعلية اتخاذ القرار إجرائياً بأنها: "كل جهد منسق يقوم به مدير المدرسة الثانوية، وكل نشاط يحقق من ورائه الأغراض التربوية المرسومة تحقيقاً فعالاً، يتماشى مع ما يهدف إليه المجتمع من تربية صحيحة، وعلى أسس سليمة، وبدرجة عالية من الكفاءة".

١-٧-٣- النمط:

من تعريفات مفهوم النمط ما يلي:

"السلوك المتكرر والسائد للمدير في ممارساته الإدارية داخل مؤسسته" (السمالوطي، ١٩٨٠: ١٠).

ويعرف الباحث النمط بأنه: "السلوك المتكرر والمميِز لممارسات مدير المدرسة الثانوية أثناء إدارته للعمل بالمدرسة".

١-٧-٤- النمط القيادي:

هناك العديد من التعريفات لمفهوم النمط القيادي، ومنها:

"مجموعة من الخصائص المميزة والعوامل الأساسية التي تجعل المدير يؤثر في مرؤوسيه أو يقاوم تأثيرهم، ويسلك سلوكه الفردي" (الأزهري، ١٩٩٣: ١٥).

ويعرف الباحث النمط القيادي بأنه: "السلوك الذي يميز مدير المدرسة الثانوية القائد، والذي يمارسه أثناء عمله بالمدرسة، ويسعى من خلاله إلى التأثير في المعلمين والطلبة والعاملين بالمدرسة من أجل تحقيق أهداف مدرسته".

١-٧-٥- النمط القيادي التفاعلي:

ذُكر العديد من التعريفات لمفهوم النمط القيادي التفاعلي، ومنها:

"النمط القيادي الذي يقوم على أساس التكامل والتفاعل بين العناصر المتصلة بالموقف

القيادي الكلي، وهي: القائد، والأتباع، والجماعة نفسها، والموقف" (خير الله، ١٩٨٦: ١١).

ويعرف الباحث النمط التفاعلي، إجرائياً، بأنه: "نمط مدير المدرسة الثانوية القائد القادر على الجمع بين سمات القائد الشخصية، والموقف، والمتغيرات المحيطة، وإحداث التكامل في سلوك المعلمين آخذاً في الاعتبار آمالهم، وأهدافهم، وقيمهم، ورغباتهم، وتطلعاتهم".

١-٧-٦- النمط القيادي التحويلي:

يوجد العديد من التعريفات لمفهوم النمط القيادي التحويلي، ومنها:

"النمط الذي يقوم القائد من خلاله بالتأثير في التابعين، وإحداث عملية استثارة مشتركة، يتم فيها تحويل التابعين – على إثرها – إلى قادة، ويتم تحويل القادة إلى وكلاء قيم أخلاقية" (الهواري، ١٩٩٦: ٦٣).

ويعرف الباحث النمط التحويلي، إجرائياً، بأنه: "نمط مدير المدرسة القائد الذي يرى أن المبرر من وجوده هو نقل مجتمع المدرسة نقلة حضارية، ويسعى إلى رفع المعلمين إلى أعلى مستويات الواقعية والأخلاقية، وتحويل الرغبات الكامنة والمعلنة لديهم إلى حاجات متعلمة، واستثمار أقصى طاقاتهم؛ من أجل إحداث تغيير ذي مغزى في المدرسة وتحقيق الأهداف المنشودة".

١-٧-٧- مدير المدرسة:

"هو المسؤول الأول عن إدارة المدرسة، وتوفير البيئة التعليمية المناسبة فيها، والمشرف الدائم فيها لسلامة سير العملية التربوية، وتنسيق جهود العاملين، وتوجيههم، وتقويم أعمالهم، من أجل تحقيق الأهداف العامة للتربية" (وزارة التربية والتعليم العالي، الإدارة العامة للتخطيط، ١٩٩٦: ١).

١-٧-٨- المدرسة الثانوية :

"هي المؤسسة التعليمية التي تضم طلبة الصف الأول الثانوي أو الثاني الثانوي بفرعيه: العلمي والعلوم الإنسانية، وأعمارهم من (١٦-١٨سنة)" (وزارة التربية والتعليم العالي، الإدارة العامة للتخطيط، ١٩٩٦: ١).

١-٧-٩- محافظات غزة :

"هي جزء من السهل الساحلي، وتبلغ مساحته (٣٥٦) كيلو متر مربع، ومع قيام السلطة الفلسطينية تم تقسيم قطاع غزة إدارياً، إلى خمس محافظات هي: الشمال، وغزة، والوسطى، وخانيونس، ورفح" (وزارة التخطيط والتعاون الدولي، ١٩٩٧: ١٤).

الفصل الثاني

الإطار النظري

٢-١- المبحث الأول: اتخاذ القرار:

٢-١-١- القرار.

٢-١-٢- عناصر القرار.

٢-١-٣- اتخاذ القرار.

٢-١-٤- العلاقة بين اتخاذ القرار وحل المشكلات.

٢-١-٥- إدارة عملية اتخاذ القرار.

٢-١-٦- أساليب عملية اتخاذ القرار وخطواتها.

٢-١-٧- العوامل التي تؤثر في عملية اتخاذ القرارات.

٢-١-٨- المشاركة في اتخاذ القرار.

٢-١-٩- أنواع القرارات الإدارية المدرسية.

٢-١-١٠- فاعلية اتخاذ القرار.

٢-٢- المبحث الثاني: الأنماط القيادية التربوية:

٢-٢-١- مفهوم القيادة.

٢-٢-٢- أهمية القيادة.

٢-٢-٣- عناصر القيادة.

٢-٢-٤- الإدارة والقيادة.

٢-٢-٥- القيادة الإدارية.

٢-٢-٦- العوامل المؤثرة في القيادة والقيادة الإدارية.

٢-٢-٧- نظريات القيادة.

٢-٢-٨- أنماط القيادة التربوية.

٢-٢-٨-١- الأنماط التقليدية "الكلاسيكية":

٢-٢-٨-١-١- النمط الأوتوقراطي.

٢-٢-٨-١-٢- النمط الديمقراطي.

٢-٢-٨-١-٣- النمط الترسلي

٢-٢-٨-٢- الأنماط الحديثة:

٢-٢-٨-٢-١- النمط التفاعلي.

٢-٢-٨-٢-٢- النمط التحويلي.

يسعى الباحث من خلال الإطار النظري إلى إلقاء الضوء على بعض ما كُتب عن الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، وعن دور مدير المدرسة كقائد في عملية اتخاذ القرار الفاعل، وعن العوامل المؤثرة فيها، وعن الكفاءة والفاعلية، ومدى العلاقة بينهما، وكذلك عن الأنماط القيادية – وخاصة – النمط التفاعلي، والنمط التحويلي، تلك الأنماط التي ينتهجها مدير المدرسة أثناء عمله، وإدارته للمدرسة.

وينقسم هذا الإطار إلى محورين:

المبحث الأول: يتعلق بعملية اتخاذ القرار، وعناصر القرار، والعوامل المؤثرة فيه، والأساليب الجماعية في اتخاذ القرارات، وأثر ذلك على فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية.

المبحث الثاني: يتعلق بالأنماط القيادية المختلفة التي تسود الإدارات المدرسية؛ للوصول إلى المدرسة الفاعلة، من خلال النمط القيادي المؤثر والفعال، والتعرف على بعض الأنماط القيادية الحديثة، وخاصة النمط التفاعلي، والنمط التحويلي.

٢-١- المبحث الأول: اتخاذ القرار:

يسعى الباحث إلى مناقشة موضوع اتخاذ القرار من خلال النقاط التالية:

٢-١-١- القرار (Decision):

٢-١-١-١- مفهوم القرار لغةً:

يرى الباحث أن مفهوم القرار الإداري يمكن أن يتضح من خلال التعرف على مدلول كلمة القرار في معاجم اللغة، ومن ثَم التعرف على المعنى الاصطلاحي لهذا المفهوم.

وعند الرجوع إلى مصادر اللغة العربية، ومعاجمها المختلفة، فإننا نجد مادة "القرار" من "قرّ" على النحو التالي:

- "قرّ عينه": سُرّ ورضيَ، فهو "قرير العين" ، ويقال: قرَّ بهذا الأمر عيناً، كما في قوله تبارك وتعالى ".... كي تقرَّ عينُها ولا تحزن ...." (القصص: ١٣).
- "أقرّ الرأي": رضيه وأمضاه.
- "قرّر الأمر": رضيه، ويقال: "قرّر المسألة والأمر": وضّحه وحقّقه.
- "تقرّر الأمر": استقرّ وثبت.
- "المُقرَّر": أمر ثابت معترف به، وهو الأمر الذي لا يتم إلا بقرار.
- "القرار": الرأي (ابن منظور، ١٩٠٠: ٣٤٥).
- "القرار": الاختيار والحُكم، أو تغليب جانب على آخر، وهو بهذا يعني الوقوف على رأي بعينه يمكن لمتخِذِه تنفيذُه، أو تعيين مسار سلوك أو أداة أو تصرف بقصد تنفيذه، أي أن هناك مشكلةً أو حالةً أو قضيةً يراد إيجادُ حل لها أو حسمُها أو البتُ فيها، ونظراً لتعدد خيارات الحل أو البت في هذه الحالة أو الموقف، فلا بد من قرار، أي أنه إذا لم يوجد في الموقف إلا بديل واحد، فليس هناك قرار ليتمَ اتخاذُه؛ وذلك لعدم وجود مجال للاختيار" (بكر، ٢٠٠٢: ٦٦).

٢-١-١-٢- مفهوم القرار اصطلاحاً:

هناك العديدُ من التعريفات لمصطلح القرار، والتي تعددت بتعدد الباحثين، واختلفت باختلاف وجهات نظرهم، وفيما يلي عرضٌ لأهم هذه التعريفات:

١. "هو عملية ذهنية عقلية بالدرجة الأولي، تتطلب قدراً كبيراً من التصور والمبادرة والإبداع، ودرجةً كبيرة من المنطقية، والبعد عن التحيز أو التعصب أو الرأي الشخصي، بما يمكن

معه اختيارُ بدائلَ متاحةٍ تحقق الهدف في أقصر وقت، وبأقل تكلفة" (مصطفى، ٢٠٠٢: ١٥٤).

٢. الاختيار السليم لأنسب بديل من أجل حل المشكلة، بما يتناسب مع طبيعة المشكلة والمنظمة والبيئة المحيطة" (S.J.Carroll:1979) نقلاً عن (بكر، ٢٠٠٢: ٦٥).

٣. "البت النهائي والإرادة المحددة لصانع القرار، بشأن ما يجب فعلُه وما لا يجب، للوصول لوضع معين، وإلي نتيجة محددة، والقرار مسارُ فعلٍ يختاره المقرِّر، باعتباره أنسبَ وسيلة متاحة أمامه، لإنجاز الهدف أو الأهداف التي يبتغيها، أو لحل المشكلة التي تَشغلُه" (عياصرة وحجازين، ٢٠٠٦: ٢٨).

ويرى الباحث من خلال استعراض المدلولات اللغوية لكلمة القرار، ومن التعريفات المختلفة لهذا المصطلح ما يلي:

١. وجود موقف ما، أو قضية يلزم حسمها والبت فيها، أو مشكلة ما يراد حلها من خلال القرار.

٢. توفر حلول أو بدائل متعددة ومتنوعة، للبت في هذه القضية، أو لحل هذه المشكلة.

٣. وجود شخص أو أشخاص يتصدون للموقف أو القضية أو المشكلة، ولديهم قدرات عقلية وذهنية، تتيح لهم المفاضلة بين تلك البدائل، واختيار أنسبها لاتخاذ القرار المناسب، للتعامل مع الموقف أو لحل المشكلة.

٤. البيئة المحيطة التي تؤثر على متخذ القرار، عند قيامه باختيار البديل الملائم.

٥. الوصول إلى الحل الأفضل "القرار" الذي استقر عليه رأي الإدارة، والذي يتناسب مع طبيعة الموقف أو القضية أو المشكلة، وكذلك المؤسسة والبيئة المحيطة بها.

وفي ضوء ما سبق يُعرّف الباحث القرار بأنه: "نشاط ذهني وعقلي مناسب، يعتمد على التفكير المنظم الهادف، والمعرفة والخبرة، والتحليل وإصدار الحكم، تجاه المواقف والمشكلات التي تواجه مدير المدرسة الثانوية في عمله".

٢-١-٢- عناصر القرار:

لقد لاحظ الباحث من خلال اطلاعه على بعض ما كتبه العديد من التربويين والإداريين في موضوع القرار، واتخاذه: أنهم يحددون عناصر القرار الإداري فيما يلي:

١. **متخذو القرار:** وهم الأفراد أو الجماعة التي تقوم – بالفعل – بالاختيار من بين البدائل المطروحة لمواجهة الموقف أو لحل المشكلة.

٢. **أهداف القرار:** وهي الأهداف التي يسعى متخذو القرار إلى تحقيقها أو الوصول إليها.

٣. **بيئة القرار:** وهي العوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر على متخذي القرار عند قيامهم باختيار البديل الملائم.
٤. **بدائل ملائمة لاتخاذ القرار:** غالباً ما يتضمن موقف القرار بديلين ملائمين على الأقل، ويمثل البديل الملائم ذلك البديل الذي يعتبر صحيحاً وعملياً من ناحية التنفيذ، ويساهم – أيضاً – في معالجة قضية أو موقف ما، أو حل مشكلة قائمة.
٥. **ترتيب البدائل:** يكون الترتيب تنازلياً، يبدأ من البدائل الأكثر أهمية فالأقل أهمية.
٦. **اختيار البدائل:** ويمثل الاختيار الحقيقي بين البدائل المتاحة العنصر الأخير في موضوع القرار، إن هذا الاختيار يؤكد – حقيقةً – أن القرار قد اتُخذ. (أحمد، ٢٠٠٢: ١٤٢-١٤٣).

٢-١-٣- اتخاذ القرار Decision Making:

لقد وجد الباحث أن عملية اتخاذ القرار من أهم عمليات الإدارة، حيث: "تعتبر عملية اتخاذ القرار المحورَ الأساسي للتعرف على نشاط الإدارة وفاعليتها، حيث توصف عملية اتخاذ القرارات بأنها قلب الإدارة ، واعتبرها هربرت سايمون مرادفة للإدارة إذ قال: الإدارة هي اتخاذ القرارات، واتخاذ القرارات هي الإدارة" (عبد الحميد، ١٩٩٦: ٤٦٣).

وسيتم الحديث عن موضوع اتخاذ القرار من خلال النقاط التالية:

٢-١-٣-١- مفهوم اتخاذ القرار:

لقد استخدم مفهومُ اتخاذ القرار في الإدارة بشكل كبير، بل إن بعضَ مدارس الإدارة المهمة كانت لها نظرياتُها الأساسية التي ترتكز على مفهوم اتخاذ القرار، وعلى سبيل المثال فقد ظهرت مدرسة اتخاذ القرارات في عام ١٩٣٨م، حين ظهر كتاب وظائف المديرين The Function Of Executives لمؤلفه تشستر برنارد، ثم تبعه في عام ١٩٤٧م ظهور كتاب السلوك الإداري Administrative Behavior لهربرت سايمون، فأحدثا تطوراً كبيراً في الفكر الإداري، حيث وضعا – معاً – أساساً جديداً في النظر إلى التنظيم والإدارة، باعتبارهما نظاماً اجتماعياً يقوم على اتخاذ القرارات. (بعيرة، ١٩٨٨: ١٥).

ولقد أصبحت دراسة التنظيم منصبةً أساساً على تتبع عملية اتخاذ القرارات، وتحديد المؤثرات التي تتفاعل لتوجيه الوصول إلى قرار، وتهتم مدرسة اتخاذ القرارات Decision – Making School بالعوامل السلوكية المؤثرة في اتخاذ القرارات، وكيف يتم اتخاذ القرار، وكيف يتم نقل القرار، عبر المستويات التنظيمية المختلفة، وهو ما يؤدي إلى الاهتمام بدراسة طرق الاتصال

داخل التنظيم، والتنظيمات الرسمية وغير الرسمية، وكل العوامل التي يمكن أن تؤثر على تنفيذ القرار. (النمر وآخرون، ١٩٩٧: ٧١).

ولقد أورد العديدُ من الكتاب والباحثين بعضاً من التعريفات التي توضح مفهوم اتخاذ القرار؛ تبعاً للجوانب المختلفة التي ركزوا عليها عندما تناولوا هذا المفهوم، ومن هذه التعريفات ما يلي:

١. يحدد برنارد مفهوم عملية اتخاذ القرار بأنها: "عملية تقوم على الاختيار المدرك للغايات التي لا تكون في الغالب استجابات أوتوماتيكية لرد فعل مباشر" (كنعان، ١٩٩٨: ٨٣).
٢. "الحسم أو البت أو اختيار أحد الحلول من بين عدد من الحلول الممكنة أو البديلة لتنفيذ موضوع ما، أو تحقيق غرض معين أو لمواجهة موقف محدد" (الدجاني، ١٩٨٨: ٣٦).
٣. "عملية عقلية واعية، ونوع من التفكير المنظم الهادف، والذي يسعى مدير المدرسة الثانوية من خلاله إلى تحديد المشكلة موضوع القرار، وتحديد الحلول الممكنة حالياً ومستقبلاً؛ بهدف تحقيق الغرض أو الأغراض المحددة، بأقل تكلفة ممكنة في الوقت والجهد، وبأفضل وأوسع كفاءة وعائد إيجابي ممكنين" (البدري، ٢٠٠١: ٣٦).
٤. "عملية عقلانية ورشيدة، تتبلور في ثلاث عمليات فرعية هي: البحث، والمقارنة بين البدائل، والاختيار، ومن الجدير بالذكر التفريق بين القرار في حد ذاته، وبين عملية اتخاذ القرار، فالقرار هو المُخرج النهائي للعملية، بينما عملية اتخاذ القرار فتتضمن الأحداث التي تؤدي إلى نقطة الاختيار وما يليها" (الحريري، ٢٠٠٨: ٢٢١).

ويرى الباحث أن أصحاب التعريفات السابقة لمفهوم اتخاذ القرار يتفقون على وجود موقف تتم مواجهته، أو قضية يلزم حَسْمُها، أو مشكلة تحتاج إلى حل، من خلال اتخاذ القرار بالمفاضلة بين البدائل الممكنة، وذلك من خلال عملية عقلانية واعية مستنيرة.

وعليه يعرف الباحث مفهوم اتخاذ القرار تعريفاً إجرائياً، بأنه: "عملية عقلية واعية، ونوع من التفكير المنظم الهادف، الذي يسعى مدير المدرسة الثانوية – من خلاله – إلى دراسة الموقف، أو القضية، وتحديد المشكلة موضوع القرار، ومن ثَم تحديد الحلول الممكنة حالياً ومستقبلاً؛ بهدف تحقيق الهدف أو الأهداف المحددة، بأقل كلفة ممكنة في الوقت والجهد، وبأفضل وأوسع كفاءة وعائد إيجابي ممكنين".

٢-١-٣-٢ أهمية عملية اتخاذ القرار:

تنبع أهمية عملية اتخاذ القرارات من خلال ارتباطها بحياة البشر اليومية أفراداً أو جماعات، منظمات صغيرة أو كبيرة، محلية كانت أو دولية، وتبرز أهمية عملية اتخاذ القرارات على مستوى الفرد، من خلال العديد من القرارات التي يتخذها الفرد في حياته اليومية متأثراً بالآخرين وبالبيئة

المحيطة، ومؤثراً بقراراته على الآخرين ممن يقعون في دائرة الاحتكاك والتفاعل مع الفرد متخذ القرار، كما تظهر أهمية عملية اتخاذ القرارات على مستوى الجماعة، من خلال تأثر سلوك الفرد بسلوك الأفراد أعضاء الجماعة التي يعمل في إطارها.

"ولم تعد عملية اتخاذ القرارات من الأمور التقليدية التي تعبر عن أمزجة المدراء ذاتهم، بل أصبحت عملية مبنية على أسس علمية سليمة فرضها واقع الحال، وما آلت إليه التطورات في القرن الحادي والعشرين، والضغوطات التي تمخضت عن العولمة، وغير ذلك من إفرازات هذا القرن، مما دعا إلى اعتماد مداخل جديدة ومتطورة لدراسة وتحليل عملية اتخاذ القرار، وبالتالي صناعة القرار بحد ذاته" (الفضل، ٢٠٠٤: ٩).

وإن موضوعَ صنعِ القرار واتخاذِه من الموضوعات ذات الأهمية الكبرى التي شغلت بال العلماء والاجتماعيين، وخاصة المهتمين منهم بعلم الاجتماع أو الإدارة، "فالإدارة من منظور جريفت هي عملية ضبطٍ وتوجيهٍ للعمل في التنظيمات التي تتكون من جماعة أو أفراد يمارسون أنشطة هادفة مرتبطة بعضها ببعض، وتكون مهمة الإدارة الأساسية في توجيهها للأنشطة من خلال تنظيم عملية اتخاذ القرارات فيها بصورة رشيدة" (عريفج، ٢٠٠١: ٢١).

ومما سبق يؤكد الباحث على أن موضوع صنع القرار واتخاذه، من الموضوعات التي تلقى الاهتمام الكبير من علماء الإدارة، فهو لبُّ العملية الإدارية وقلبُها بصفة عامة، حيث إن عملية صنع القرار واتخاذه ترتبط ارتباطاً وثيقاً بكافة العمليات الإدارية من تخطيط وتنظيم ورقابة وتوجيه، وهي في غاية الأهمية لكل العاملين في مجال الإدارة والقيادة.

٢-١-٣-٣ الفرق بين صنع القرار واتخاذه:

لقد كتب العديد من الباحثين والكتاب، في موضوع صنع القرار، واتخاذه، أمثال: كنعان (١٩٩٨)، وحجي (١٩٩٨)، وبكر (٢٠٠٢)، وأحمد (١٩٩١)، وأحمد وحافظ (٢٠٠٣)، وملكاوي (٢٠٠٣)، والحريري (٢٠٠٨)، وغيرهم، ولقد استطاع الباحث أن يحدد العلاقة بين صنع القرار واتخاذه من خلال النقاط التالية:

١. تعتبر عملية صنع القرار عملية بحث واسعة، تشمل إجراءاتٍ وطرقاً متعددة، بدءاً من تحليل المتغيرات التي تشكل مدخلات القرار، وتقييم هذه المتغيرات والبدائل، ومروراً بالموازنة بين بدائل القرار واختيار أفضلها، وانتهاءً بتنفيذ القرار ومتابعته، وعليه، فإن صنعَ القرار عمليةٌ تشتمل على أكثر من خطوة؛ للوصول إلى قرار معين، مع وضع الضوابط والمعايير، التي تكفُل تنفيذَ هذه القرارات، وهذا يؤكد على أن عملية صنع القرار ليست اختياراً سهلاً بين بدائل واضحة ومحددة، وإنما هي عملية مركبة ومتشابكة، تستند إلى معلومات من مصادر مختلفة، حيث تعتمد على قرارات سابقة، وتؤثر في قرارات

لاحقة، بينما تعتبر عمليةُ اتخاذ القرار هي المرحلة المتوسطة من مراحل صنع القرار الثلاث.

٢. "وتعتبر عملية صنع القرار عملية متصلة بالوقت، باعتباره عنصراً مهماً في صنع القرارات:

- فالماضي: تظهر فيه المشاكل وتتراكم، وتتجمع فيه المعلومات، وتظهر الحاجة إلى صنع قرار معين أو موقف ما.
- والحاضر: يظهر فيه كثير من البدائل التي يمكن أن نختار فيما بينها.
- والمستقبل: هو الوقت الذي تُنفذ فيه هذه القرارات" (أحمد، ٢٠٠٢: ١٤١).

٣. إن عملية صنع القرارات لا تقتصر على مستوىً دون آخر، وإنما تتم على مستويات حسب المساحة التي يشملها موضوع القرار، وتعني اشتراك أكبر عدد ممكن من الإدارات والوحدات الإدارية ذات العلاقة، في معظم مراحل صنع القرار، بينما تتم عملية اتخاذ القرار في كل مستوىً من هذه المستويات الإدارية، حسبَ المسؤولية والصلاحيات الممنوحة لكل مدير أو قائد في مؤسسته.

٤. كما تتم عملية صنع القرار من خلال فريق، ويشارك فيها أكثر من شخص واحد أو جهة واحدة، وعليه فإنه من الصعب معرفة صانع القرار، في حين يكون متخذ القرار معروفاً في معظم الأحيان، ويكون هو المدير أو القائد الذي يمكن أن يستعين بالعاملين معه، عند اتخاذه للقرار.

٥. "وعملية صنع القرارات – وإن شارك فيها أكبر عدد من الأفراد الذين تهمهم هذه القرارات– لابد أن تتركز سلطة إصدارها في النهاية في نقاط أساسية فردية أو جماعية في التنظيم الإداري" (أحمد، ١٩٩١: ١٣٦).

٦. "إن هناك ما يمكن أن يطلق عليه دورة القرار التعليمي، ويقصد بها العملية التي تتضمن صناعة القرار، واتخاذه، وتنفيذه، وتتضمن هذه الحلقات الثلاث عدداً من الخطوات، يمكن توضيحها كما يلي:

أولاً: صناعة القرار، وتمر بعدد من الخطوات هي:

- التعرف على المشكلة وتحديدها وتحليلها.
- جمع البيانات.
- وضع معايير للحكم، ويتم تقويم البدائل المقترحة في ضَوْئها.
- البحث عن بدائل لحل المشكلة.

ثانياً: اتخاذ القرار، وتمر بعدد من الخطوات هي:

- تقييم البدائل ومقارنتها ببعضها.
- اختيار البديل الأفضل.

ثالثاً: تنفيذ القرار، وتمر بعدد من الخطوات هي:

- البرمجة بمعني تهيئة الجو لتنفيذ القرار.
- الرقابة والسيطرة لضمان أن مستوي الأداء يتناسب مع الخطة.
- التقويم ويهدف إلي تحديد ما إذا كان القرار هو أنسب القرارات.
- التغذية الراجعة وذلك لترشيد القرارات المستقبلية" (حجي، ١٩٩٨: ٢٠٧).

ومن الكتاب والباحثين من يرى بأنه: "يمكن استخدام مصطلح عملية القرار Decision Process للدلالة على عملية صنع القرار واتخاذه معاً Decision Making – Taking حيث تبين بعض الأدبيات أنهما: عملية واحدة ذات مراحل وخطوات فرعية متكاملة تنتهي باتخاذ القرار، أو بالقرار ومتابعة تنفيذه" (كنعان، ١٩٩٨: ١٢٢).

ويرى الباحث أن عمليةَ صنع القرارات هي بطبيعتها نتيجةٌ لجملة من الآراء والأفكار والاتصالات والجدل والدراسة والتحليل والتقييم، تتم على مستويات مختلفة بالتنظيم المدرسي، وبمعرفة أشخاص عديدين، الأمر الذي يجعل هذه العملية ذاتَ جهد جماعي مشترك، لا نتيجةً لرأي فردي، وأن عملية صنع القرار عملية مستمرة تنتهي بإصدار القرار، وأن مفهوم اتخاذ القرار يشير إلى نهاية عملية صنع القرار، أو تبني قرار معين نتيجة لتلك العملية، مع ضرورة الإشارة إلى أنه من الممكن استخدام مصطلح اتخاذ القرار ونحن نقصد مصطلح صنع القرار لأنهما في النهاية يمثلان عملية متكاملة لاختيار البديل الأنسب من بين البدائل المتاحة، وأن دور المدير أو القائد الناجح لا يتوقف عند صنع القرار أو اتخاذه، بل يتعدى ذلك إلى متابعة تنفيذه، للتأكد من التزام العاملين، وتعاونهم وتنفيذهم لأدوارهم التي أُنيطت بهم، كلٌ حسب موقعه ومسؤولياته، وكذلك يتأكد المدير من سير الأمور حَسْبَ ما هو مخطط لها، ويُقيّم أيَ قرار يتخذُه من خلال دراسة النتائج المترتبة عليه، من أجل الاستفادة منها في قراراته المستقبلية في ظروف مشابهة.

٢-١-٤- العلاقة بين اتخاذ القرار وحل المشكلات:

قبل الحديث عن العلاقة بين حل المشكلات واتخاذ القرار، يجب التعرف على مفهوم المشكلة، وشروطها، وضرورة الاعتراف بها كمشكلة ملحة؛ حتى تكون هناك إرادة فاعلة، تواجهها وتسعى لحلها.

لقد منح الله – سبحانه وتعالى – الإنسان العقل الذي يمكنه من التفكير، ودعاه إلى التدبر في ملكوت السماوات والأرض، والتعرف على مصائر الأمم السابقة، وما حل بهم، وذلك في قوله – تبارك وتعالى – "ولقد كرمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلاً" (الإسراء: ٧٠)، وقوله – أيضاً – "قل سيروا في الأرض فانظروا كيف بدأ الخلق ثم الله ينشئ النشأة الآخرة إن الله على كل شيء قدير" (العنكبوت: ٢٠)، وقوله – في آية أخرى – "قل سيروا في الأرض فانظروا كيف كان عاقبة الذين من قبل كان أكثرهم مشركين" (الروم: ٤٢).

وعليه فإن الويلاتِ والمشكلات التي تعترض الإنسان تُعد جزءاً من الحياة، إما على سبيل البلاء أو الابتلاء، وتنشأ المشكلات من خلال تفاعل البشر مع بعضهم البعض، ومن تنافسهم على الموارد الموجودة في الأرض، وكذلك من خلال اختلافهم في التفكير وتفسير الأمور والتعاطي مع المتغيرات والمواقف التي تواجه البشر.

ومن الكتاب والباحثين من يرى أن: "المشكلة تنتج عن التغيير، فإذا ما أراد الفرد أن يتحرك من موقف إلى موقف آخر جديد، فسوف تنشأ المشكلة، فالمشكلة هي صناعة إنسانية في منظمات الأعمال والعلاقات بين الأفراد، وهي تنشأ من طرق تفكير الأفراد، وتفاعلهم مع بعضهم" (الحريري، ٢٠٠٨: ٢١٨).

وتعرف المشكلة بأنها: "انحراف أو عدم توازن بين ما هو كائن وبين ما يجب أن يكون، وهي نتيجة غير مرغوب فيها، إذ يكون المطلوب هو تصحيح أو إلغاء شيء، والمشكلات قد تكون موجودة، وبالرغم من وجودها! فإن الأفراد لا يدركونها، ولكي يدركوها يجب أن تكون هناك معايير يعترفون بها، ويجب أن تكون هناك متابعة" (الهواري، ١٩٩٧: ٣٥).

ويرى الباحث أن المشكلة هي الاختلاف أو التباعد أو الفجوة بين الواقع والمأمول الذي يسعى الإنسان أن يوصل الأشياء إليه، وتعتبر هذه الفجوة مشكلة عندما تكون عملية سد هذه الفجوة عمليةً صعبة حتى يتم الاعتراف بها كمشكلة ملحة بالفعل، كما يجب أن تكون ذات أهمية بحيث تفرض على أصحابها ومن يهمهم الأمر: التصدي لها والتفكير والسعي الجاد للتخلص منها؛ وإلا فإنها – أى الفجوة – لا ترقى لأن يُطلق عليها مشكلة، ولن يفكر أصحابها في اتخاذ قرار لحلها، وقد يتعايشون معها باعتبارها واقعاً مقبولاً.

وبعد أن اتضح مفهوم المشكلة – في ضوء ما سبق – سيحاول الباحث عرض ما كتبه بعض الباحثين والكتاب، حول أسلوب حل المشكلات وعملية اتخاذ القرارات، حيث إنه من الملاحظ أنهم قد اختلفوا في تحديد العلاقة بين عملية اتخاذ القرارات وأسلوب حل المشكلات:

١. "إن مفهومي حل المشكلات واتخاذ القرارات يُعتبران من وجهة نظر بعض الكتاب وجهين لعملة واحدة، فهي عمليات عقلية تقود إلى خلق بدائل مختلفة، والاختيار من بين هذه

البدائل يمكن أن يعتبر حلاً للمشكلة أو اتخاذاً للقرار. وهذا يعني أن لهما نفس المعنى، ولكن هناك من يرى أن مصطلح اتخاذ القرار أكثر شمولاً، بينما يرى البعض الآخر العكس" (الخزامي، ١٩٩٨: ١٩).

٢. ولكن هناك من الباحثين من يعتقد أن أسلوب حل المشكلات متضَمَنٌ في معناه في عملية اتخاذ القرارات؛ لأنه ليس بالضرورة أن يكون كل قرار يتخذه المدير أو القائد نابعاً عن مشكلة ما، حيث إن هناك العديدَ من القرارات التي يتخذها القادة ومديرو المدارس تتعلق بأمور مختلفة مثل: قرار الموافقة على خروج أحد المعلمين قبل موعد انتهاء الدوام الرسمي لسبب ما، وكذلك قرار جدولة إجراء الامتحانات الشهرية في المدرسة، أو قرار إقامة موسم ثقافي في المدرسة، أو قرار مكافأة معلم على تميزه وتفانيه في عمله، وكلها قرارات إدارية يتخذها مدير المدرسة دون أن تكون هناك مشكلة ما يسعى مدير المدرسة إلى حلها من خلال القرار الذي يتخذه، مع الأخذ بعين الاعتبار بأن هناك قراراتٍ عديدة يتم اتخاذها لجسر الهوة وتقليل الفجوة بين الواقع والمأمول، وتكون حلولاً للمشكلات الموجودة، والتي تعترض طريق المدرسة نحو تحقيق أهدافها. (الأغا، ٢٠١٠).

٣. وبما أن عملية اتخاذ القرار هي اختيار الأفضل من بين عدة بدائل متاحة، فقد تبنت العلوم الإدارية مصطلح اتخاذ القرار باعتبار أن حل المشكلات يعني التوجه إلى حل المشكلة بإبدال موقف حالي بموقف جديد مرغوب فيه، وحيث أن المشكلات هي ناتج طبيعي لكل عمل، فإنه يمكن للمدير المتميز والذي يمتلك المهارات والقدرات للتعامل مع المشكلات: بأن يُشخص كل مشكلة بدقة، وبالتالي يشكل فريقَ العمل لجمع البيانات عنها وتحليلها، ووضع الخيارات الممكنة أو البدائل، ثم اختيار الأفضل لحل كل مشكلة عن طريق اتخاذ القرار المناسب، إذ أن التفكير بوضع حل للمشكلة هو النقطة الأولى لعملية صنع القرار، وبالتالي اتخاذ القرار الإداري" (الحريري، ٢٠٠٨: ٢٢٩).

٤. "تعتبر مرحلة اتخاذ القرار من أهم المراحل التي تعتمد عليها إستراتيجية القدرة على حل المشكلات، كما في نموذج (Heppner,1978) حيث يقوم الإداري الناجح بمقارنة وموازنة البدائل المطروحة لحل المشكلة، وذلك بناء على ما يترتب على كل منها من نتائجَ إيجابيةٍ أو سلبيةٍ، على المدى القريب والبعيد، بالإضافة إلى الأخذ بعين الاعتبار إمكانية تطبيق الحل على أرض الواقع، أو توافقه مع الواقع الموجود، حيث يتم اتخاذ القرار في ضوء هذه الموازنة، ومن ثم وضع خطة عمل مناسبة" (طبيب، ١٩٩٩: ٦).

٥. "ومما يُنقل عن الصينيين أن المعنى المرادف للمشكلة هو فرصة ثمينة لأمور إيجابية عديدة، أهمها:

- إيجاد حل جديد أو عدة حلول أخرى بديلة لكل مشكلة.

- اكتشاف قدرات فكرية وطاقات جديدة.
- عملية استمرارية للبحث عن برامج إبداعية وآليات جديدة.
- المحافظة على وحدة المجموعة، وزيادة ثباتها؛ مما يعزز روح الفريق الواحد.

كما أن مجرد وجود المشكلات أمر طبيعي، ويدل على وجود عمل له خاصية التفاعل والاستمرارية والتجديد" (عبد الباسط، ٢٠٠٨: ٣).

ويرى الباحث من خلال ما سبق أن عملية اتخاذ القرار عملية واسعة تشمل الجوانب المختلفة لحياة البشر، وأنواعها كثيرة ومتعددة، ومنها ما يتعلق بالمواقف المختلفة التي تواجه مدير المدرسة أثناء عمله، وهي تتضمن في طياتها أسلوب حل المشكلات، حيث يجب الأخذ بعين الاعتبار إمكانية تطبيق الحل على أرض الواقع، أو توافقه مع الواقع الموجود عند اتخاذ القرارات المناسبة، من أجل التغيير نحو الوضع الأصلح والأفضل، وأن تحليل المشكلات واتخاذ القرار الذي يؤدي إلى حلها، هما من أهم الأنشطة التي يقوم بها مدير المدرسة القائد، فالمشكلة هي عقبة تمنع المدرسة من تحقيق أهدافها، فلا بد أن يستخدم مدير المدرسة منهجاً علمياً في حل المشكلات، ويقوم هذا المنهج على تحديد المشكلة وتوصيفها، والبحث عن أسبابها، وعن الحلول البديلة، واختيار الحل الأمثل، ومن ثَم تطبيقه، كما تتضح أهمية عملية اتخاذ القرار في أنها تؤثر في طبيعة العمل، والمناخ الذي يسوده، كما أن لها علاقة برضا المرؤوسين، أو عدمه، تبعاً لنوعية القرار، أو أهميته، أو درجة ممارسته.

٢-١-٥- إدارة عملية اتخاذ القرار:

إن إدارة عملية اتخاذ القرارات عملية مركبة – خصوصاً – في المؤسسات التعليمية؛ وذلك لأن العوامل التي تؤثر فيها متعددة ومتشابكة، وتفرض على متخِذ القرار أن يتصف بالكثير من الصفات الإيجابية، ومنها: الكياسة والفطنة وبعد النظر واللباقة والشجاعة والحزم.

مع العلم أن النجاح في اتخاذ القرار قد لا يكون مؤكداً، وقد لا يكون القرار الذي تم اتخاذه واقعياً، أو صائباً، ولكن يسعي متخذ القرار – قدر استطاعته – إلى التروي في اتخاذه للقرار، وإلى الحصول على دعم الزملاء والعاملين، وتعاونهم وتحمسهم للقرار المتخَذ، ومشاركتهم في تنفيذه، من أجل الوصول إلى الأهداف المرجوة من اتخاذ هذا القرار.

وينقل علي عياصرة وهشام حجازين، عن باركر (١٩٩٨) قوله: "إن صنع القرار ليس مجرد اتخاذه، وسواءً أعجبك هذا، أم لم يعجبْك: ليس هناك قرار سيحقق النجاح بدون تعاون والتزام العاملين، وإن اتخاذ القرار عملية سهلة، ولكن الجزء الصعب فيه هو جعل الآخرين يلتزمون، حيث أشارت الأبحاث التي أجريت على العديد من المديرين إلى وجود إطار ما لعملية اتخاذ القرار،

وبطبيعة الحال، ليس هناك موقف في عالم الواقع سيتوافق مع الإطار بالضبط، غير أنه من المتوقع من كل قرار إداري تقريباً أن يجاريَه إلى حد ما" (عياصرة وحجازين، ٢٠٠٦: ٤٢).

"والإداريَ الناجح يحتاج إلى القدرة على حل المشاكل بفاعلية، وإلى التغذية الراجعة، بحيث تُسجل الأحداث؛ لتُلاحظ آثارُها وتُفهم، حيث تساهم التغذية الراجعة الفعالة بالمعلومات التي تسهل عملية التعديل المستمر للخطط والأعمال، وحيث يتطلب هذا التعديل إجاباتٍ في غاية الإبداع، لمواكبة المواقف الجديدة وغير المتوقعة، وفي حال عدم حصول ذلك، فإن عملية الحل أو القدرة على مواجهة المواقف المشكلة يمكن أن تنهار وتفشل في النهاية، فالمشاكل كالمخاطر كلما تطورت وتغيرت، فإنها غالباً ما تنتج بمرور الوقت مشاكل جديدة وغير متوقعة، وهذا يتطلب من الإداري أو القيادي أن يكون – وبشكل متواصل– يقظاً وملتزماً لتوقع حدوث هذه المواقف، والعمل على متابعتها بسرعة" (طبيب، ١٩٩٩: ٣).

"وإننا – كمديرين– ربما نقضي معظم أوقاتنا في التفكير في القرارات التي نريد أن نتخذها، ماذا يمكننا أن نفعل لكي ننمّي هذه المهارة التي هي أهم مهاراتنا الإدارية؟ وقد يكون الأسلوب المنظم مفيداً للغاية؛ إذ إنه يضمن أننا:

١. لا نقفز للاستنتاجات بسرعة.
٢. نملك خريطة لخياراتنا.
٣. نملك وسائل واضحة لتقويمها.
٤. نستطيع أن نشرح تفكيرنا للآخرين بصورة أوضح.
٥. نستطيع أن نسجل العملية إذا لزم الأمر.
٦. نضع أولويات، ونحدد أهدافاً واقعية.

بالطبع لا يمكن أن يضمن الأسلوب المنظم قراراً جيداً؛ لكنه يمكن أن يزن الاحتمالات لصالح هذا القرار" (عياصرة وحجازين، ٢٠٠٦: ٤١–٤٢).

وتنقل رافدة الحريري عن حمزة وخليل (١٩٧٨): "إن مهمة الإداري متخذ القرار مهما كان موقعه على الخريطة التنظيمية أن يدفع القرار من أعلى إلى أسفل Up –Bottom Management أو يأخذ المشورة بشأنه من أسفل إلى أعلى Bottom – Up Management وعليه، فإن كل قرار يسبقه قرار، ويتبعه قرار حتى يتم تحقيق الأهداف" (الحريري، ٢٠٠٨: ٢٢٠).

وعليه، فإن الباحث يرى – في ضوء ما سبق– أن الأساس في إدارة عملية اتخاذ القرار هو حسن اختيار البديل المناسب من خلال التفكير المتعمق، وتذكر الحقائق المرتبطة بالموقف، والاستدلال بالشواهد والعلاقات بين الأشياء بعضها ببعض، أو الأشخاص بعضهم بالبعض الآخر، وبهذا التفكير الدقيق، والمفاضلة المتأنية بين البدائل المطروحة، يمكن أن يقال: إن الأفراد اتخذوا

قراراً، كما أن القرارات في أية مؤسسة هي الناتج النهائي لحصيلة مجهود متكامل من الآراء والأفكار، ونتيجة لكل الدراسات التي تتم في مستويات مختلفة بالمؤسسة؛ ولذلك فالقرارات التي تُتخذ في المؤسسة هي نتاج جماعي، وليس نتاجاً فردياً، والملاحَظ – أيضاً – أنه لا يمكن إرضاءُ كلِ الناس عند اتخاذ القرارات، فلابد – لكل قرار – من أشخاص غير راضين عنه، وهم يحاولون دائماً انتقاد القرار بعد صدوره، ومن الواجب علي متخذ القرار في هذه الحالة: أن يشرح لهؤلاء المعترضين وغيرِهم ممن يهمهم هذا القرار: أهمية القرار، وظروفه، وأسباب اتخاذه، وأن يحاول كسب تعاون الجميع، وعنصر الوقت قد يسبب ضغطاً علي متخذ القرار، فغالباً ما لا يكون هناك وقتٌ كافٍ لدراسة مختلف البدائل، وفحص النتائج المترتبة علي كل بديل، وخاصة عندما يكون من الضروري اتخاذ القرار في الوقت الملائم، وكما هو معلوم فإن الفرد مُقّيدٌ في اتخاذه للقرارات، بمهاراته، وعاداته، وانطباعاته الخارجة عن إرادته، ومحدودٌ بقيمه الروحية والدينية والفلسفية والاجتماعية والأخلاقية، وتعتمد قدرة مدير المؤسسة أو المدرسة على مدى إخلاصه لقيم المجتمع الذي يحيا فيه، فإذا كان متخذ القرار مخلصاً للمؤسسة التي يعمل بها، فإنه يتخذ قرارات في حدود أهداف المؤسسة، أما إذا كان إخلاصه ضعيفاً، فإن أهدافه الشخصية ودوافعه ستطغى عند اتخاذه للقرارات المختلفة، على أهداف المؤسسة، وسيحدث التناقض بين أهدافه من جهة، وأهداف العاملين معه من جهة ثانية، وأهداف المؤسسة من جهة ثالثة؛ مما يؤدي بالمؤسسة إلى الوقوع في دوامة الصراعات التنظيمية داخلَها، وإلى فشلها الذريع في تحقيق أهدافها المرجوة.

٢-١-٦- أساليب عملية اتخاذ القرار وخطواتها:

سيتم الحديث عن أساليب عملية اتخاذ القرار، وخطوات عملية اتخاذ القرار، فيما يلي:

٢-١-٦-١- أساليب عملية اتخاذ القرار:

تتعدد أساليب اتخاذ القرارات فمنها: الأساليب التقليدية في اتخاذ القرار، والتي تعتمد علي الخبرة السابقة والتقدير الشخصي للإداريين، حيث يتخذون قراراتِهم استناداً إلي الفهم والمنطق والخبرة السابقة والمعرفة الثاقبة بتفاصيل المشاكل الإدارية، ومن أساليب اتخاذ القرارات الأسلوب العلمي الذي يقوم علي إتباع الخطوات المنطقية للتفكير، واتباع المنهج العلمي في تحديد المشكلة، وجمع البيانات والمعلومات وتحليلها، وإخضاع النتائج للتقويم والاستنتاج.

وهناك الأساليب الجماعية في صنع القرارات واتخاذها، والتي يقوم بها جماعة من القادة والمرؤوسين معاً، وذلك باتباعهم أساليبَ علميةً حديثة قائمة على المشاركة والدراسة والتحليل والاستنتاج، ومن هذه الأساليب الجماعية: أسلوب الجماعة الاسمية، وأسلوب دلفاي، وأسلوب العصف الذهني، وأسلوب السلم النقال، وغيرها مما لا يتسع المجال للتفصيل فيها جميعاً.

وفيما يلي عرض لبعض هذه الأساليب، سواءً التقليدية منها أو الحديثة:

٢-١-٦-١-١- الأساليب التقليدية لاتخاذ القرار:

تشمل الأساليب التقليدية في اتخاذ القرارات كلاً مما يلي:

١.الخبرة الماضية:

يُعتبر أسلوب الخبرة الماضية من أقدم الأساليب، وأكثرها شيوعاً في اتخاذ القرارات، من خلال الاستفادة من الخبرة الشخصية، أو خبرة الآخرين في مجال اتخاذ القرارات، وذلك عند اتخاذ القرارات الجديدة، ويعتبر الاحتفاظُ بالقرارات السابقة ونتائجها وسيلةً مفيدة لتقرير ما يجب عمله في المستقبل، بشرط أن لا يختلف الموقف الجديد كثيراً عن الموقف السابق، ويُستخدم هذا الأسلوب في اتخاذ القرارات الروتينية التي لا تحتاج إلى مزيد من التفكير، وهناك عيبان لهذا الأسلوب – وخصوصاً عند استخدامه في البيئة المدرسية – وهما: عدم تشابه المواقف الجديدة مع المواقف القديمة في الكثير من الأحيان، وصعوبة التوصل إلي القرارات السابقة، أو الاحتفاظ بها في سجلات خاصة، وقد ينسى المدير – بمرور الوقت – ملابسات الموقف السابق، والقرار الذي تم اتخاذُه بشأنه، ولكن يبقى هذا الأسلوب مفيداً في الكثير من الأوقات.

٢.البديهة والحكم الشخصي:

يعني هذا الأسلوب استخدام المدير حكمَه الشخصي، معتمداً في ذلك على سرعة البديهة في إدراك العناصر الرئيسية المؤثرة في المواقف، والمشكلات التي يتعرض لها، والتقدير الصحيح لجوانب المشكلة وأبعادها، من خلال فحص البيانات والمعلومات المتوفرة، وتحليلها، وتقييمها، ومن خلال الفهم العميق والشامل لكل التفاصيل الخاصة بها، ويمكن استخدام هذا الأسلوب بصورة مجدية، في اتخاذ القرارات في المواقف الطارئة التي تتطلب مواجهة سريعة، والقرارات التي يكون تأثيرها محدوداً، ويعتمد هذا الأسلوب – في الأساس – على شخصية المدير، وقدراته المتعددة، واتجاهاته، وخلفياته النفسية والاجتماعية، وكلها سمات تختلف باختلاف الأشخاص والمجتمعات والبيئات، ومن هنا تظهر صعوبة استخدام هذا الأسلوب؛ وذلك للفرق الكبير والبون الشاسع بين قدرات المديرين ، وللمخاطر الناجمة عن تعميمه، وترك الأمور للحكم الشخصي للمدير، حيث يمكن أن تتدخل الأهواء الشخصية له في القرارات التي يتخذها.

٣.إجراء التجارب:

يعتمد أسلوب إجراء التجارب على أن يتولي متخذ القرار – بنفسه – إجراء التجارب على البديل الذي يتم اختياره، وإجراء التغييرات أو التعديلات على هذا البديل، بناء على الأخطاء والتغيرات التي تكشف عنها التجارب، وبذلك يتوصل من خلالها إلى اتخاذ القرار الأفضل، معتمداً في هذا الاختيار على خبرته العملية، وهذا الأسلوب يُمكّن المدير من أن يتعلم من أخطائه من أجل تلافيها في المستقبل، ومن المآخذ على أسلوب إجراء التجارب أنه أسلوبٌ يكلف الكثيرَ من الجهد والوقت.

٤.الطرق الكمية:

يتمكن المدير – من خلال أسلوب الطرق الكمية المتاحة – من اتخاذ القرارات، سواءً في شكلها البسيط مثل: دفتر الحسابات، أو في شكل رياضيات متقدمة، مثل: المحاسبة، أو الطرق الإحصائية العديدة. (النوري، ١٩٩١: ٤٨٠).

٢-١-٦-١-٢- الأساليب الحديثة لاتخاذ القرار:

تُعتبر الطريقة العلمية في اتخاذ القرارات – والتي تعتمد على منهج علمي محدد ومتكامل الخطوات– هي الطريقة الحديثة في اتخاذ القرارات، والتي تعتمد على دراسة المدير للآراء والاقتراحات التي يقدمها زملاء المدير أو مساعدوه، حول المشكلة أو الموقف، وتحليلها ليتمكن على ضوئها من اختيار البديل الأفضل، وبهذا يستطيع المدير استنباط الكثير من الاستنتاجات المرتبطة بالمشكلة محل القرار، واختيار البديل الأنسب على ضوئها، ومن الأساليب الجماعية في اتخاذ القرار: أسلوب الجماعة الاسمية، وأسلوب دلفاي، وأسلوب العصف الذهني، وأسلوب السلم النقال، وغيرها، وسنحاول عرض أسلوب العصف الذهني في اتخاذ القرار بشيء من التفصيل، كمثال على الأساليب الجماعية في اتخاذ القرار؛ وذلك لإمكانية تطبيقه في البيئة المدرسية.

أسلوب العصف الذهني في اتخاذ القرار:

يطلق على أسلوب العصف الذهني "أسلوب استمطار الأفكار "ويعد من أكثر الأساليب المستخدمة في تحفيز الإبداع والمعالجة الإبداعية للمشكلات في حقول التربية والتجارة والصناعة والسياسة والعديد من المؤسسات والدوائر التي تأخذ بما تتوصل إليه البحوث والدراسات العلمية من تطبيقات ناجحة في حل المشكلات المعقدة التي تواجهها، ويعود الفضل في إرساء هذا الأسلوب لصاحب شركة إعلانات في نيويورك اسمه أوسبورن Osborn ، وذلك في عام ١٩٣٨م.

وتهدف جلسة العصف الذهني – أساساً – إلى توليد قائمة من الأفكار التي يمكن أن تؤديَ إلى حل المشكلة مدار البحث" (جروان، ١٩٩٨: ١١٧).

- **المبادئ الأساسية في جلسة العصف الذهني:**

هناك أربعةُ مبادئَ يجب التقيدُ بها؛ للوصول إلى قرارات فاعلة ورشيدة من خلال استخدام أسلوب العصف الذهني، أو ما يُعرف بأسلوب استمطار الأفكار، وهي كما يلي:

١. **إرجاء التقييم:** لا يجوز تقييم أيٍ من الأفكار المتولدة في المرحلة الأولى من الجلسة؛ لأن نقد أية فكرة أو تقييمها، بالنسبة للفرد المشارك سوف يفقده المتابعة ويصرف انتباهه عن محاولة الوصول إلى فكرة أفضل، ولأن الخوف من النقد والشعور بالتوتر يعيقان التفكير الإبداعي.

٢. **إطلاق حرية التفكير:** أي التحرر مما قد يعيق التفكير الإبداعي وذلك للوصول إلى حالة من الاسترخاء وعدم التحفظ الذي يؤدي إلى انطلاق القدرات الإبداعية على التخيل وتوليد الأفكار في جو لا يشوبه الحرج من النقد والتقييم، ويستند هذا المبدأ إلى أن الأخطاء والأفكار غير الواقعية والغريبة والطريفة قد تثير أفكاراً أفضل عند الأشخاص الآخرين.

٣. **الكم قبل الكيف:** أي التركيز في جلسة العصف الذهني على توليد أكبر قدر من الأفكار مهما كانت درجة الجودة لها، فالأفكار المتطرفة وغير المنطقية أو الغريبة مقبولة ويجب تسجيلها، ويستند هذا المبدأ على الافتراض بأن الأفكار والحلول المبدعة للمشكلات تأتي بعد عدد من الحلول غير المألوفة، والأفكار الأقل أصالة.

٤. **البناء على أفكار الآخرين:** أي جواز تطوير أفكار الآخرين، والخروج بأفكار جديدة، فالأفكار المقترحة ليست حكراً على أصحابها فهي حق مَشاع، لأي مشارك الحق في تحويرها وتوليد أفكار أخرى منها.

(http://www.moe.gov.sa/training/traning4.html)

٢-١-٦-٢- خطوات عملية اتخاذ القرار:

تعتبر عملية اتخاذ القرار من أصعب عمليات الإدارة والقيادة الإدارية؛ لأنها تحتاج إلى قدرات إدارية وقيادية راقية، وإلى قدر كبير من الجهد والوقت، وضرورة التزام الخطوات المخطط لها بتأنٍ، والمنظمة، والمتعاقبة، من خلال الأسلوب العلمي لحل المشكلات، واتباع الطريقة العلمية في اتخاذ

القرارات، والتي تعتمد على المنهج العلمي للتفكير.

ولقد لاحظ الباحث – من خلال الاطلاع على الأدبيات المختلفة التي تناولت عملية اتخاذ القرار – أن العديد من الكتاب والباحثين قد اختلفوا في تحديد خطوات عملية اتخاذ القرار ومراحلها، فمنهم من حددها في ثلاث مراحل: بكر (٢٠٠٢)، ومنهم من أوصلها إلى ست خطوات: بون (١٩٨٤)، وهناك من اعتبر خطواتِ عملية اتخاذ القرار تسعَ خطوات: الحريري (٢٠٠٨).

وسنعرض فيما يلي لهذه الآراء، بشيء من التفصيل:

- **الرأي الأول:** يحدد مراحل عملية اتخاذ القرار فيما يلي:

١. **مرحلة تعريف المشكلة:** وتتضمن نشاط البحث والتنقيب والتفتيش عن الأسباب التي تدعو إلى عملية القرار.
٢. **مرحلة تعريف الحل:** وتتضمن عدة نشاطات، يتم من خلالها التعرف على الحلول المناسبة، واختيار الحل الأمثل.
٣. **مرحلة اتخاذ القرار ومتابعة تنفيذه:** وتتضمن اختيار الحل الأمثل للمشكلة (مرحلة اتخاذ القرار) ومتابعة تنفيذ القرار، والتأكد من سلامة القرار من خلال التقييم والتقويم" (بكر، ٢٠٠٢: ٨٣).

- **الرأي الثاني:** وجد أصحاب هذا الرأي أن عملية اتخاذ القرار تمر في ست خطوات متتالية، تم عرضها فيما يلي:

١. إدراك البيئة (الظروف المحيطة).
٢. صياغة المشكلة.
٣. تحديد الموارد المتاحة.
٤. تطوير البدائل.
٥. تقييم البدائل، واختيار الإجراء المناسب.
٦. تطبيق الحلول" (عياصرة وحجازين، ٢٠٠٦: ٣٤)، نقلاً عن (بون، ١٩٨٤).

- **الرأي الثالث:** تُفصل رافدة الحريري خطوات عملية القرار إلى تسع خطوات متكاملة ومتتالية، وهي:

١. الوعي بالمشكلة، والتعرف عليها.

٢. وضع الأهداف (تحديد المشكلة).
٣. جمع البيانات.
٤. تحليل البيانات.
٥. وضع البدائل.
٦. تقييم البدائل.
٧. اختيار البديل الأفضل.
٨. التنفيذ.
٩. المتابعة والتقويم" (الحريري، ٢٠٠٨: ٣٢٨).

ويرى الباحث من خلال عرضه لخطوات عملية اتخاذ القرار لدى العديد من الكتاب والباحثين، أمثال بون (١٩٨٤)، وحبيب (١٩٩٧)، والبدري (٢٠٠١)، ومصطفى (٢٠٠٢)، وبكر (٢٠٠٢)، وهلال (٢٠٠٣)، وملكاوي (٢٠٠٣)، وجمال الدين (٢٠٠٤)، وعياصرة وحجازين (٢٠٠٦)، والحريري (٢٠٠٨)، وغيرهم، أنهم ربطوا بين عملية اتخاذ القرارات الإدارية وأسلوب حل المشكلات، أو ما يعرف بالمنهج العلمي للتفكير وحل المشكلات، واعتبروا أن عملية اتخاذ القرار لا تعدو كونها أسلوباً لحل المشكلات.

وسيتم تناول هذه الخطوات بشيء من التفصيل فيما يلي:

أولاً: الوعي بالمشكلة، والتعرف عليها:

تعتبر هذه الخطوة أولى خطوات عملية اتخاذ القرارات وأهمها؛ لأنها تعمل على حشد الجهود، واستثارة المدير والعاملين معه، وتفرض ضرورة اتخاذ قرار بشأن الموقف أو القضية أو المشكلة موضوع القرار، "ويتمثل الوعي بالمشكلة والتعرف عليها من خلال: "الإحساس الواعي بالمشكلة التي تتطلب إصدار قرار إداري لمعالجتها أو مواجهتها، والتعرف على حجمها وملامحها ومدى حدتها وخطورتها، وعلى الأشخاص الذين تأثروا بها، والأسباب التي أدت إلى ظهورها، وعلى غير ذلك من الجوانب الضرورية لفهم المشكلة، ومحاولة تحديدها تحديداً واضحاً يزيل عنها أي غموض" (البدري، ٢٠٠١: ١٦٧).

"وقد يجد المدير صعوبة في التعرف على المشكلة وتحديد جزيئاتها، والتوقيت الذي حدثت فيه، والنتائج التي ترتبت عليها، وبالتالي فهو يحتاج إلى مجهود كبير لتعريف المشكلة وتحديدها وتحليلها والتعرف على جزيئاتها ومعرفة المجال الذي تقع فيه؛ لذا يجب تحديد العلاقات بين العناصر المختلفة للمشكلة، وأكثرها أهمية من حيث تأثيرها على المشكلة" (القاضي، ٢٠٠٥: ٣٣٢).

ثانياً: وضع الأهداف (تحديد المشكلة):

إن وضوح الهدف الذي يسعى المدير أو القائد إلى تحقيقه من خلال القرار الذي سيتم اتخاذه: يعتبر شرطاً أساسياً من أجل تشخيص المشكلة وتحديدها وبلورتها؛ ليكون القرار صحيحاً وصائباً، "وقد يكون الهدف حلَ مشكلة معينة سواء أكانت مشكلة تنظيمية، أم وضع برنامج للتدريب، أم رسم سياسة تعليمية، أم تطوير لمناهج الدراسة، والهدف لابد أن يكون واضحاً، ويُشترط وضع معايير مناسبة لقياسه، ومؤشرات توضح حالة الوصول إليه أو القرب منه" (مصطفى، ٢٠٠٢: ١٥٩).

ثالثاً: جمع البيانات:

تعد مرحلة جمع البيانات والمعلومات خطوة ضرورية لفهم المشكلة وتحديدها تحديداً واضحاً، وفهم بيئة القرار وظروف المؤسسة أو المنظمة وإمكاناتها، كما يجب أن تكون المعلومات والبيانات التي يتم جمعها صحيحة وواضحة، وعلى علاقة مباشرة بالموقف أو المشكلة موضوع القرار، وأن يتم استبعاد المعلومات والبيانات التي لا حاجة لها، وعليه "فإن الحصول على البيانات والمعلومات والحقائق يعتبر أول خيط يقود إلى اتخاذ القرار، ويجب على المدير أن يستبعد البيانات التي لا يحتاج إليها، وأن يقرر إلى أي مدىً: أن المعلومات المتوافرة لديه سليمة وذات علاقة مباشرة بالمشكلة موضوع القرار، وأن يحدد المعلومات الإضافية التي يحتاج إليها في صناعة واتخاذ القرار، ومن الضروري أن ترتبط المعلومات والبيانات بالهدف الذي تم تحديده، وذلك لتيسير عملية صنع القرار واتخاذه بعيداً عن التداخل والتشويش وإضاعة الوقت، وإن استخدام المعلومات المطلوبة فقط يعني استثمار الوقت المتاح لاتخاذ القرار بصورة أفضل، وتمثل البيانات والمعلومات مصدر النجاح أو الفشل للقرار، حيث إن صحتها وسلامتها وكفايتها وتكاملها وشمولها يضمن نجاح القرار" (الحريري، ٢٠٠٨: ٣٣٣-٣٣٤).

"وقد صنف بعض علماء الإدارة أنواع البيانات والمعلومات التي يستخدمها المدير إلى:

١. البيانات والمعلومات الأولية والثانوية.
٢. البيانات والمعلومات الكمية.
٣. البيانات والمعلومات النوعية.
٤. الأمور والحقائق" (حبيب، ١٩٩٧: ١٠٠).

رابعاً: تحليل البيانات:

يرى الباحث أن الاستفادة من المعلومات والبيانات والحقائق التي يتم جمعها حول الموقف أو

المشكلة موضوع القرار تقتضي تصنيفَها وتبويبَها وحسنَ عرضها، وكذلك يجب ربطُ هذه المعلومات والبيانات، بعضها ببعض، وتقويمُها؛ حتى يسهل استرجاعُها واستخدامُها عند الضرورة.

"وإن عملية تحليل المعلومات في ضوء الهدف الذي يسعى صانع القرار للوصول إليه، يعني إعادة صياغة هذه المعلومات والبيانات، بصورة تخدم الهدف المنشود، ويتوقف اختيار الأسلوب المناسب لتحليل المعلومات على حجم الوقت ومقدار المعلومات المتاحة" (هلال، ٢٠٠٣: ٥٥).

خامساً: وضع البدائل:

لقد لاحظ الباحث أن عملية وضع البدائل من الخطوات المهمة، التي تسهم في اتخاذ القرار تجاه الموقف أو المشكلة موضوع القرار، حيث لا يمكن تصور وجود بديل واحد لأية مشكلة – وخاصة في البيئة التعليمية – وذلك بسبب تعدد العوامل التي تؤثر في الموقف أو تؤدي إلى حدوث المشكلة، وإذا لم يوجد إلا بديلٌ واحد للموقف أو المشكلة، فهذا يعني أنه ليس هناك قرارٌ ليتمَ اتخاذُه؛ وذلك لعدم وجود مجال للاختيار، أو أن هناك خطأً في هذا البديل أو قصوراً في المعلومات التي تم جمعها حول المشكلة موضوع القرار.

"إن البديل هو عبارة عن الإجراءات التي تمكننا من حل المشكلة أو تحقيق الهدف المطلوب، أو هو عبارة عن حل أو اقتراح يؤخذ في الاعتبار إلى جانب حلول أخرى مقترحة، أو هو حلٌ محتمل وذو علاقة منطقية بالمشكلة، وليس حلاً نهائياً لها، وللبديل سمتان أساسيتان هما:

١. أن يسهم بدرجة ما في حل المشكلة.

٢. أن يكون ممكناً من الناحية العملية أو التنفيذية" (السلمي، ١٩٩٩: ٥٦).

وعلى المدير الناجح ألا يقبل بأول حل يظهر له عند وضعه للبدائل المختلفة، وإنما يجب عليه أن يقارن هذا الحل أو البديل بالحلول الأخرى التي يمكن أن تتضح له – أيضاً– عند تفحصه، وتدقيقه؛ لأن اختيار الحل المناسب للمشكلة يتطلب الأخذ بعين الاعتبار الحلول الأخرى البديلة والمتاحة لمواجهة الموقف.

"ولكل بديلٍ نتائجُ أو مترتبات في حال اختياره كحل، أو اتخاذه كقرار، وهذه المترتبات أو النتائج متعددة، منها ما هو ظاهر، ومنها ما هو خفي، ومنها ما يظهر في وقت قريب، ومنها ما يظهر على المدى البعيد، ، ومنها ما هو مؤكد، ومنها ما هو محتمل، وكل واحد من هذه المترتبات قد يكون له ميزة حسنة مرغوبة، أو ميزة سيئة غير مرغوبة، ولذلك فإن عملية المفاضلة بين البدائل المختلفة تكون بالنسبة للمزايا والعيوب المترتبة على كل بديل، وفي هذه الخطوة المهمة من خطوات اتخاذ القرار تبرز أهمية عامل الفكر الإبداعي والبحث العلمي والدراسات المختلفة قبل اتخاذ القرار، وذلك كله مرتبط بما يتوفر من حرية في طرح الآراء والأفكار والمقترحات، وعدم التقيد باللوائح والإجراءات المعقدة" (مصطفى، ٢٠٠٢: ١٥٩).

"ويتوقف عدد البدائل وأنواعها على طبيعة المشكلة، وتتأثر هذه البدائل بعدة عوامل أهمها: المركز الوظيفي لمتخذ القرار في الهيكل التنظيمي، وسياسة المنظمة وأهدافها، ورغبة المدير وإصراره على حل المشكلة، وعنصر الوقت والتكاليف" (القاضي، ٢٠٠٥: ٣٢).

ويعتقد الباحث أن التمحيص والتحليل الدقيقين للمشكلة موضوع القرار، وجمعَ المعلومات والبيانات الكافية عنها، وتصنيفَها، وتحليلَ أبعاد المشكلة، ومعرفةَ أسبابها، والعواملَ المختلفة المؤثرة فيها، كل ذلك سيؤدي – حتماً – إلى تعدد البدائل ذات العلاقة بالموقف، أو الحلول للمشكلة، ومن ثم يتم استخدام الطرق الإحصائية الحديثة، وأساليب بحوث العمليات المتطورة، وإجراء عمليات الإضافة والتعديل والحذف لبعض هذه البدائل؛ مما يساعد في تحديد كافة البدائل الممكنة تحديداً دقيقاً، والاستفادة من أفضلها – بعد ذلك – في عملية تقييم البدائل.

سادساً: تقييم البدائل:

بعد التوصل إلى بدائل الحل المقترحة، من خلال الإستراتيجيات والأساليب المختلفة، يلزم تصنيف هذه البدائل، من خلال بعض المعايير، ومنها:

١. الكفاية: أن يكون البديل جيداً بدرجة كافية لحل المشكلة.
٢. الجدوى: أن يكون ممكن التطبيق، ويحقق الفوائد المرجوة، وحل المشكلة.
٣. الواقعية: يناسب واقع المؤسسة، وعادات المجتمع، وتقاليده.
٤. الاختيار: يتم اختيار البديل في ظل ضوابط قانونية واجتماعية واقتصادية" (حسين، ٢٠٠٦: ٣٣٧).

ويرى الباحث أن عملية تقييم البدائل عملية مهمة وذات جدوى؛ لأنها تحدد التقدير النهائي لكل بديل تمهيداً للاختيار، والمفاضلة بين هذه البدائل؛ وصولاً إلى البديل الأفضل.

سابعاً: اختيار البديل الأفضل:

إن عملية المفاضلة بين البدائل المطروحة – التي تم اختيارها – وترتيبها حسب أهميتها، ومدى مساهمتها في تحقيق الهدف وحل المشكلة: تعتبر – في الواقع – هي مرحلة اتخاذ القرار؛ لأنها تؤدي إلى اختيار البديل الأفضل، من خلال الدقة والموضوعية وعدم التحيز، ودراسة المخاطر الناجمة عن اتخاذه، ومدى احتمالية النجاح عند اختيار هذا البديل؛ وصولاً إلى الهدف المنشود، وذلك من خلال المواقف الثلاثة المحتملة المتعلقة بدرجة النجاح المتوقع للبديل المختار، وهي: موقف التأكد، وموقف عدم التأكد، وموقف المخاطرة. (ربيع، ٢٠٠٦: ٧٥).

"وهناك عدة معايير يجب مراعاتها عند اختيار البديل الأفضل أهمها:

١. المخاطرة والفوائد المتوقعة.

٢. الاقتصاد في الجهد، وتحقيق التغيير المطلوب بأقل مشاكل ممكنة.
٣. التوقيت والموازنة بين السرعة والبطء، وبين الحكمة والتردد.
٤. الموارد وخاصة البشرية منها، وذلك برفع قدرة ومستوى المنفذين، وتمتعهم بالمؤهلات التي تضمن سلامة تنفيذ القرار" (الحريري، ٢٠٠٨: ٣٣٩).

ويرى الباحث – من خلال ما كُتب حول عملية اختيار البديل الأفضل – أن جودة هذا البديل ومبررَ اختياره يكمن في واقعيته، ودرجة مساهمته في حل المشكلة وتحقيق الهدف، وكذلك في إمكانية تطبيقه، ومطابقته للقوانين واللوائح والسياسات المرسومة، إضافة إلى الآثار الناجمة عن اختيار هذا البديل، وردود الفعل المحتملة من اتخاذ القرار.

ثامناً: اتخاذ القرار وتنفيذه:

تعتبر هذه الخطوة هي محصلة الخطوات السابقة، حيث يتم تحويل البديل الأفضل الذي تم اختياره بعناية، إلى قرار له صيغة محددة، ويتم تعميمه على المعنيين، وينتج عن هذا القرار الذي تم اتخاذه عملٌ يجب القيامُ به، إضافة إلى المسؤولية الجماعية تجاه هذا القرار من قبل الجميع في المؤسسة أو المدرسة، بغض النظر عن درجة الاتفاق أو الاختلاف بين القيادة والأفراد حول البدائل والحلول قبل صدور هذا القرار، ويصبح الاهتمام والجهد المطلوب منصباً على كيفية تنفيذ هذا القرار وإنجاحه؛ وصولاً إلى الهدف المنشود.

ويؤكد الباحث على أن اتخاذ القرار المناسب، والإعلان عنه في التوقيت المناسب: يعطيان هذا القرار قوة وزخماً، وقَبولاً واستعداداً من العاملين المعنيين بهذا القرار، للتفاعل معه وقَبوله والمشاركة في تنفيذه، في حين أن اتخاذ القرار وصدورَه والإعلانَ عنه قبل موعده المناسب، أو حتى بعد موعده المقرر والمطلوب، قد يؤدي ذلك إلى عدم الاهتمام، وضعف القَبول، وعدم الرضا، أو حتى العمل على إعاقة تنفيذ هذا القرار، ومجابهته – سواءً– في الخفاء أو العلن.

"وهناك شروط يجب مراعاتها عند صياغة القرار وإعلانه، أهمها:
١. يجب أن تكون الصياغة بسيطة وواضحة ومفهومة.
٢. أن تتماشى صيغة القرار مع اللوائح والقوانين والأنظمة المعمول بها في المؤسسة.
٣. ضرورة اختيار التوقيت المناسب لإعلان القرار.
٤. يجب أن يكون أسلوب إعلان القرار مناسباً ومقبولاً.
٥. ضرورة تهيئة البيئة الداخلية والخارجية لقبول القرار.
٦. العمل على اتخاذ الإجراءات الوقائية لمواجهة الآثار المترتبة على تنفيذ القرار" (الهواري، ١٩٩٧: ٦٣).

ويعتقد الباحث أن القائد الناجح الذي يسعى لأن يكون قراره فاعلاً وناجحاً ومقبولاً يجب أن

يكون قراره واضحاً في صيغته، ومناسباً في توقيت الإعلان عنه، وأن يُصدر تعليماتِه المناسبةَ والمحددة لكل من المرؤوسين وأصحاب الشأن والمعنيين بالقرار المتخذ، وأن تكون المهام المطلوبة من كلٍ منهم واضحة ومفصلة بلا لبس ولا غموض؛ كي تكون مشاركتُهم أكيدةً وإيجابية، إضافةً إلى توفير كل ما يلزم من الموارد المادية والبشرية التي تساهم في إنجاح القرار وتنفيذه، وإزالة العوائق والعقبات التي تقف عَثْرةً في طريقه.

تاسعاً: المتابعة والتقويم:

تعتبر عملية المتابعة والتقويم من أهم عوامل النجاح وتحقيق الأهداف؛ وذلك لمعرفة الآثار الناجمة عن تنفيذ القرار، ومدى تقبل الأفراد لهذا القرار، وكذلك مدى تجاوبهم معه، ومشاركتهم في تنفيذه. وتعتبر التغذية الراجعة أهم وسائل متابعة تنفيذ القرار؛ لأنها تفيد القائد في التأكد من أن القرار يعمل، ويتم تنفيذه من قبل المستويات الإدارية المختلفة، وكذلك في اكتشاف الثغرات ونقاط الضعف التي تواجه تنفيذ القرار؛ لتلافيها وتفاديها أولاً بأول، وإجراء التغييرات اللازمة؛ سعياً من أجل تحسين النتائج المرجوة.

"وكما هو معروف فإن عملية الاتصال والتواصل الناجحة بين المستويات الإدارية المختلفة – صعوداً وهبوطاً – تسمح ببلوغ القرار الإداري إلى أدنى مستوىً إداريٍ في المؤسسة، وكذلك صعود المعلومات إلى أعلى مستوىً إداري؛ كي يستفيدَ منها مركزُ اتخاذ القرار، للتأكد من سلامة القرار المتخذ، والعمل على تقييمه وتقويمه" (حسين، ٢٠٠٦: ٨٢).

ويرى الباحث – من خلال ما سبق– أن خطوات عملية اتخاذ القرار الفاعل والرشيد عملية متشابكة ومترابطة الخطوات، ومتكاملة أيضاً، حيث تؤدي الخطوة السابقة للخطوة التي تليها، وصولاً إلى تنفيذ القرار ومتابعة هذا التنفيذ وتقويمه، والتأكد من صحته، وفاعليته، وتحقيقه للهدف أو الأهداف التي اتُخِذ القرار من أجل تحقيقها، كما يجب أن تتوفر لدى القادة والمسؤولين الجرأةُ والشجاعة الكافية للتراجع عن بعض القرارات التي تم اتخاذها، وذلك عندما يصل هؤلاء القادة والمديرون إلى قناعة بخطأ هذا القرار أو ذاك، ويسعون إلى تصويبه أو تعديله أو العدول عنه، وإن لم تتوفر لديهم الشجاعة لذلك! فإن القادة والإداريين أمام محك خطير عند استمرارهم في تنفيذ ذلك القرار، مع توصلهم إلى قناعة بخطئه؛ خوفاً على كرامة القائد وهيبته، في الوقت الذي تُهدر فيه الأموال والموارد المختلفة والوقت والجهد فيما لا طائل من ورائه، وسيبقى هذا النزف مستمراً حتى يتم تصويب المسار، وتصحيح الخطأ، وتعديل القرار الخاطئ الذي تم اتخاذه، وأن هناك مواقفَ وظروفاً تفرض على مدير المدرسة اتخاذ القرار المناسب، في الوقت المناسب، بناءً عن المواقف أو القضايا أو الظروف المتغيرة، دون أن تكون هناك مشكلةٌ تتطلب الحل من خلال

البدائل المختلفة والخطوات السابقة المتتالية، وإنما تحتاج إلى دِراية مدير المدرسة وخبرته، وجرأته، وحزمه، عند اتخاذه للقرار المناسب، إضافة إلى أهمية النمط القيادي الذي يتعامل مدير المدرسة – من خلاله – مع فريق العمل بالمدرسة.

ويسعى الباحث – في هذا المقام– إلى الاستفادة من سيرة الرسول – عليه الصلاة والسلام– في كيفية اتخاذه للقرارات ضارباً أروعَ الأمثلة لكل الدنيا على أنه أعظم قائد عرفته البشرية جمعاء، مع أنه رسولُ الله وأنه لا ينطق عن الهوى، ومع ذلك نجد أنه يحقق من خلال عملية اتخاذ القرار بخطواتها المتسلسلة والمتكاملة التي ورد ذكرها: الأهداف العظيمة التي أراد تحقيقها في أعوام قليلة ليبنيَ دولة الإيمان والعلم، وليكن مثالنا في ذلك أحداث غزوة بدر الكبرى، "التي كانت فرقاناً بين الحق والباطل، بين الوحدانية المجردة والمطلقة وبين الشرك وعبودية الضمير لغير الله من الأشخاص والأهواء والقيم والأوضاع والتقاليد والعادات" (قطب، ١٩٨٠: ١٥٢٢).

ولقد قام الباحث بتتبع ما قام به الرسول الأعظم – صلى الله عليه وسلم– خلال غزوة بدر كمثالٍ على قيادة الرسول عليه السلام لأصحابه وطريقته في اتخاذ القرارات، ومقارنة ذلك بالأسلوب العلمي المعروف حديثاً؛ كي نستفيد منه في حياتنا عند اتخاذنا القرارات المختلفة، وذلك من خلال النقاط التالية:

- الوعي بالمشكلة والهدف الذي كان سبباً في غزوة بدر الكبرى، وهو الاستيلاء على قافلة قريش القادمة من الشام بإشراف أبي سفيان بن حرب، وتعويض ما فات المسلمين من أموالهم وممتلكاتهم التي استولى عليها كفار مكة، أو تركها المسلمون وتنازلوا عنها؛ فراراً بدينهم.
- جمع البيانات والمعلومات وتحليلها للاستفادة منها عند اتخاذ القرار، حيث بث الرسول عليه السلام عيونه لينقلوا له الأخبار والمعلومات الدقيقة، وسمع بخبر أبي سفيان قادماً من الشام بقافلة عظيمة لقريش يحرسها قرابة أربعين رجلاً، ومن دقة المعلومات أنه قد علم بأسماء الكثيرين من هؤلاء الرجال، وأرسل عليه السلام رجلين يتحسسان له الأخبار عن القافلة، فعادا إليه بما أراد من الأخبار الدقيقة، ولم يكتف الرسول عليه السلام بذلك! بل ارتحل وأبا بكر الصديق وجمع المعلومات عن قريش بنفسه، فلقيا رجلاً من العرب، وسأله الرسول عن قريش وعن محمد وأصحابه، وما بلغه منهم، فأخبرهما عما يريدان بشرط أن يخبراه عن أنفسهما، فلما فعل أخبره عليه السلام أنهما من ماءٍ؛ توريةً وزيادة في الحرص والسرية دون الوقوع في الكذب، ومما يؤكد أهمية المعلومات المطلوبة قبل اتخاذ القرار إصرار الرسول على جمع المعلومات من أكثر من مصدر وبأكثر من وسيلة، حيث أرسل الرسول القدوة – عليه السلام– علياً والزبيرَ وسعدَ بن أبي وقاص في نفر من أصحابه إلى ماء بدر يلتمسون خبر الأعداء، فأسروا اثنين من سقاة قريش، فأتوا بهما وسألوهما ورسول الله عليه السلام قائمٌ يصلي، فلما

أخبرهما الرجلان أنهما على سِقاية قريش أخذوا يضربونهما حتى يعترفا بأنهما من رجال أبي سفيان، فقال الرسول: إذا صدقاكم ضربتموهما، وإذا كذباكم تركتموهما، صدقا والله إنهما من قريش، ثم سأل الرسول الرجلين عن أخبار قريش وعن عددهم، فأخبراه أنهم ينحرون يوماً تسعاً من النوق ويوماً عشراً، فعلم الرسول عليه السلام بفطنته وبُعد نظره وعِلم الله له: أن عدد قريش بين التسعمائة والألف، وسأل عليه السلام عن أشراف القوم في جيش قريش فأخبره الرجلان عن كل ما أراد، فقال عليه السلام قولته المشهورة: هذه مكة قد ألقت إليكم أفلاذ كبدها.

- وضع البدائل المختلفة وتقييمها ومن ثم المفاضلة بينها من أجل اختيار البديل الأفضل، وذلك بمشاورة من يهمهم الأمر من الأتباع والعاملين، وذلك من خلال فعلِه –صلى الله عليه وسلم– حين نجا أبو سفيان بالقافلة، وتأكد من خروج قريش لقتال المسلمين، فأخبر أصحابه واستشارهم في ذلك، فقال أبو بكر وعمر والمقداد بن عَمْرو وأحسنوا القول مؤكدين على استعدادهم لمواجهة العدو والاستماتة في قتاله حتى يتحقق موعود الله عز وجل، فرضي الرسول منهم ما قالوا ودعا لهم، ولكنه أصر على أن يسمع من الأنصار رأيهم في قتال قريش، فأجابه سعد بن معاذ بما أثلج صدره وطمأنه بأن المسلمين الذين خرجوا معه إلى بدرٍ هم على قلب رجل واحد، وأنهم رَهْنُ أمره وإشارته، فبشرهم الرسول القدوة والقائد الأعظم بالنصر والتمكين، كما أخذ الرسول برأي أحد أصحابه وهو الحُباب بن المنذر عندما أشار عليه بموضع الجيش بالقرب من بئر بدر حتى يشربَ المسلمون ويمنعوا أعداءهم من الوصول إلى الماء، وأخذ عليه السلام – أيضاً– برأي أبي بكر الصديق ببناء عريشٍ للرسول عليه السلام فوق رابية تُشرف على أرض المعركة؛ حماية للقائد من أن يصلَ إليه الأعداء وعوناً له كي يتابع المعركة بكل تفاصيلها، وبناءً على هذه المشورة والمعلومات التي توفرت للقيادة استطاع الرسول عليه السلام أن يفاضل بين الخَيارات والبدائل المتوفرة من أجل الوصول إلى أفضلها وأقدرها على تحقيق الهدف المنشود.
- اتخاذ القرار وإعلانه بصيغة واضحة لا لَبْس فيها ولا غموض بعد سلسلة الخطوات السابقة، حيث أعلن الرسول القائد قراره بالحرب ومقاتلة قريش بقوله: "سيروا وأبشروا فإن الله قد وعدني إحدى الطائفتين، والله لكأني الآن أنظر إلى مصارع القوم"؛ وذلك تثبيتاً للمؤمنين وتأكيداً على معية الله – سبحانه وتعالى– للرسول الأعظم وصحبه الكرام.
- توفير الموارد المادية والبشرية اللازمة لتنفيذ القرار، حيث دعا الرسول عليه السلام أصحابه لملاقاة قافلة أبي سفيان بقوله: "هذه عير قريش فيها أموالكم فاخرجوا لعل الله يُنْفِلُكُموها وتغنموها، فخرج الناس لذلك، مع العلم أن بعض المسلمين تخلفوا عن الخروج للقافلة؛ ظناً

منهم أن الرسول عليه السلام لن يلقى حرباً، وكان عدد المسلمين في بدرٍ ثلاثمائة وثلاثة عشرَ رجلاً، معهم من الإبل سبعون بعيراً يتناوبون ركوبها كي يصلوا مكان المعركة التي تبعد عن المدينة حوالي (١٦٠) كيلو متراً، وعمل الرسول عليه السلام على توفير الماء للمسلمين في بدر بما أشار به الحُباب ابن المنذر بنقل معسكر المسلمين إلى أقرب مكان من الماء فيشربون ولا يشرب عدوُّهم، وكان المسلمون يقتصدون في أكل التمر والسويق الذي حملوه معهم عندما خرجوا لملاقاة القافلة، وإضافة لكل ما سبق فقد عمل الرسول عليه السلام على توفير الدعم النفسي والمعنوي لجنوده وأتباعه حيث بشرهم بنصر الله، وذكّرهم بموعوده عز وجل، للصابرين المرابطين بإحدى الحُسْنييْن: التمكين للمنتصرين الثابتين على الحق أو الجنة للشهداء الذين قضَوْا نَحْبَهم فداءً لله ولدينه، وهذا كله لا ينفي معية الله وحفظه لرسوله الكريم وأتباعه المؤمنين حيث عسكر المسلمين في بداية المعركة بأرض رملية أتعبتهم، كما أصابهم العطش الشديد فأرسل الله سبحانه وتعالى الغيث فشرب المسلمون وتطهروا، وثبتت الأرضُ تحت أقدامهم وأصبحت صُلبةً يسرت السير والحركة عليهم، وتحول معسكر المشركين إلى أرض موحلة تغوص فيها أقدامهم.

- وأخيراً فإن متابعة القائد لتنفيذ القرارات التي يصدرها وتقويمها والاستفادة من التغذية الراجعة في تصويبها وعند اتخاذه للقرارات الجديدة دون كللٍ أو ملل من أهم أسباب النجاح في تحقيق الأهداف المنشودة، فالرسول – عليه السلام– لم يُصدرْ قراره بالقتال في بدرٍ مكتفياً بذلك، ثم عاد إلى بيته تاركاً جنده وأتباعه دون موجهٍ أو مرشد أو معين، بل كان أولَ المقاتلين والمنفذين للقرار المتخذ، مثلما حدث في بدر حين أبى إلا أن يكون معهم يقاتل وإياهم أعداءَ الله، حتى أن علياً – رضي الله عنه– كان يقول: " كنا إذا حمي الوطيس نحتمي برسول الله وهو أقربنا إلى العدو"، وكما فعل في الخندق عندما استعان الصحابة به – عليه السلام– في تفتيت الصخرة العظيمة التي اعترضتهم أثناء حفرهم للخندق، فضربها حتى أضاءت ضربته جوانب المدينة، وكان يربط على بطنه – وقتها– حجرين من شدة الجوع، وفي غزوة حنين – أيضاً– عندما انكشف المسلمون من هول المفاجأة، ولم يثبت إلا الرسول الأعظم في نفر قليل من أصحابه. (خطاب، ٢٠٠٢: ٩٩–١٢٦)، (الغضبان، ١٩٩٠: ٢٣٨–٢٤٧)، (ابن هشام، ١٩٨٢: ٢٤٣–٢٦٣)، (البوطي، ١٩٨٠: ٢١٤–٢٢٨).

وبناء على ما سبق فإن الباحث يؤكد على عظمة الرسول القائد والقدوة، الذي يجب علينا كمسلمين أن نقتديَ به في كل الأمور وخصوصاً في إدارتنا لحياتنا ومؤسساتنا، وأن نُعلم سيرتَه العطرة وسيرة أصحابه وأتباعه لأولادنا وطلابنا بدلاً من ضرب الأمثلة من قادة الغرب أمثال غاندي ونابليون وغيرهم، وأن نؤكد لهم أن علم الإدارة والقيادة الناجحة قد عرفه تاريخُنا الزاهر من قَبل

هؤلاء بأعوام كثيرة، وأن المسلمون الأوائل قد طبقوه بكل شفافية وعدل ومن دون أخطاء وتجاوزات، كما هو الحال في دعاة الحضارة الغربية الذين يكيلون بمكيالين ويظلمون أعداءهم ومن يخالفهم حتى من أهليهم وأبناء جلدتهم، فلنكن دعاة لهذا الدين العظيم ولنرفع رايته في ربوع الدنيا.

٢-١-٧- العوامل التي تؤثر في اتخاذ القرارات:

هناك العديد من العوامل التي تؤثر في عملية اتخاذ القرارات في المؤسسات المختلفة، وخاصة التربوية منها، وعلى رأسها المدرسة، وهذه العوامل التي نحن بصدد الحديث عنها، أهمها ما يلي:

٢-١-٧-١ الاستعداد الشخصي لمدير المدرسة:

من المعروف أن هناك اختلافاً كبيراً بين المديرين في قدرة كلٍ منهم في اتخاذ القرارات، وأخذ زمام المبادرة في قيادة العاملين معه، وبرجع ذلك للعديد من الأسباب، منها: الصفات الشخصية والذاتية ذات العلاقة باتخاذ القرار، ومستوى الخبرة والدراية والمِران على التوجيه والقيادة، وعلى اتخاذ القرارات.

"ويمكن إجمال أبرز العوامل التي تتعلق بشخصية المدير في النقاط التالية:

١. شخصية المدير.
٢. مستوى الإدراك والتعلم للمدير.
٣. حاجات المدير ودوافعه وأهدافه الخاصة.
٤. درجة ميل المدير واستعداده للمخاطرة، أو عدم ميله لذلك، وقدرته على تحمل النتائج الناجمة عن اتخاذه للقرار.
٥. قيم المدير، وميوله، واتجاهاته.
٦. الأنماط السلوكية والقيادية لمدير المدرسة، في اتخاذه للقرارات المختلفة" (ربيع، ٢٠٠٦: ٢١١).

٢-١-٧-٢ طبيعة الموقف أو القضية أو المشكلة التي تواجه الإدارة المدرسية:

تتأثر قرارات مدير المدرسة بدرجة كبيرة بطبيعة المواقف، أو المشكلات التي تواجهه، فالمشكلات والأعمال الروتينية المتكررة أسهل نسبياً من الأعمال والمواقف المتغيرة، عند اتخاذ القرارات بشأنها؛ لأن المواقف المتغيرة تحتاج إلى درجة عالية من الجهد والتفكير والاجتهاد والدراسة والتمحيص، عند اتخاذ القرارات المناسبة، بخلاف المواقف من النوع الأول الذي تعتمد – في العادة – على الرصيد السابق من الخبرات والتجارب، التي اكتسبها مدير المدرسة من قبلُ في

مواقفَ شبيهة، بالإضافة إلى ارتباط هذه القرارات بالأنظمة والتعليمات الموضوعة – أصلاً – لمعالجة الحالات والمشكلات، التي تتناولها هذه القرارات، والتي يُطلق عليها القرارات الروتينية.

٢-١-٧-٣ حجم العمل الذي يقوم به مدير المدرسة:

يؤثر حجم العمل الذي يقوم به مدير المدرسة على القرارات التي يجب أن يتخذها، مما يؤدي إلى اتساع دائرة هذه القرارات، ومن ثم تزايد الصعوبة والتعقيد في اتخاذ القرارات، وتُعبر رافدة الحريري عن حجم العمل: "بالضغوط التي يتعرض لها مدير المدرسة أو القائد، هذه الضغوط التي تتمثل في ضغوط كلٍ من: السلطات العليا، والرأي العام، وضغوط أجهزة الرقابة المركزية، والقوى الاقتصادية، ومستوى الخدمات، والمستثمرين، والموردين، وأولياء الأمور وغيرها، وكذلك ضغوط الصلات والعلاقات والروابط المختلفة، وضغوط التجمعات غير الرسمية، ومراكز القوى التي تخلقها هذه التجمعات في المؤسسة، أو المدرسة، بالإضافة إلى ضيقِ الوقت لدى مدير المدرسة، واضطرارِه إلى اتخاذ القرار تحت ضغط ظرف معين، مما يحجب عنه الفرصةَ الكافية لجمع المعلومات والبيانات المناسبة لاتخاذ القرار" (الحريري ٢٠٠٨: ٢٤١).

٢-١-٧-٤ كمية البيانات والمعلومات المتوفرة:

يرى الباحث أنه كلما كانت المعلومات والبيانات متوفرة، كلما ساعد ذلك على اتخاذ القرارات في سهولة ويسر، وعلى العكس من ذلك، إذا كانت المعلومات والبيانات غير متوفرة؛ فإنها ستزيد عملية اتخاذ القرار صعوبة وتعقيداً.

"وإن سببَ الكثير من الأخطاء التي تقع فيها بعض الإدارات عند اتخاذها للقرارات، يعود إلى عدم نجاحها في جمع المعلومات المناسبة، وقد يرجع ذلك إلى ما يأتي:

١. عدم وجود المعلومات الكافية.
٢. جمع معلومات خاطئة أو غير دقيقة.
٣. جمع معلومات لا علاقة لها بالمشكلة" (ربيع، ٢٠٠٦: ٢١٩).

٢-١-٧-٥ وضوح الرؤية فيما يتعلق بالمستقبل:

يعتقد الباحث أن وضوحَ الرؤية لدى مدير المدرسة لما يجب أن يكون عليه المستقبل، وما يمكن أن تصل إلى المدرسة: شيء مهم للقائد التحويلي، الذي هو أحد محاور هذه الدراسة الرئيسة، والذي يسعى الباحث للتعرف على مدى توافر هذا النمط القيادي بين مديري المدارس الثانوية؛ مقارنة بالقائد التفاعلي، حيث يعتبر وضوح الرؤية أساساً لفاعلية المدير والقائد عند اتخاذهما للقرارات، وتكون هذه الرؤية الواضحة دليلاً ومرشداً لمدير المدرسة القائد، فيعرف ما

يريد، ويسير نحو تحقيق أهدافه بدقة ويسر وسهولة، بعيداً عن التجاذبات أو المناكفات التي تعترض أداءه لعمله في المدرسة، وفي المقابل فإن تشوش الرؤية وعدم وضوح المستقبل، سيجعل الأمر صعباً على مدير المدرسة متخذ القرار، ولن تكونَ قراراتُه التي يتخذها في هذه الحال بالدقة والفاعلية والكفاءة المطلوبة.

٢-١-٧-٦ البيئة التي تقع فيها المدرسة والثقافة السائدة في المجتمع المحيط:

إن ما يؤكده الواقعُ أنه لا يمكن أن يكون مدير المدرسة قادراً على اتخاذ القرار المناسب، بعيداً عن القوى والنظم والأفكار والعادات والتقاليد السائدة في المجتمع، وكذلك عقيدته، وفلسفة التربية التي تقوم عليها بنية المدرسة ومناهجها، بل من الواجب – أيضاً – أن يأخذ مدير المدرسة في اعتباره البيئة الخارجية المحيطة، والمتمثلة في الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية المختلفة عند اتخاذه للقرارات، كما يجب عليه مراعاة حاجات المتأثرين بهذه القرارات من الطلبة وأولياء الأمور والمعلمين والعاملين بالمدرسة، واهتمامه بهذه الاعتبارات والحاجات عند اتخاذ القرارات المختلفة، خاصة تلك المتعلقة بهم؛ وإلا عمل هؤلاء على إعاقة تنفيذ قرارات مدير المدرسة؛ بدلاً من دعمه ومساعدته ومشاركته في تنفيذها.

٢-١-٧-٧ الموارد والإمكانات المادية والبشرية المتوفرة بالمدرسة:

يعتقد الباحث أن معرفةَ مدير المدرسة والقائد الناجح، لحدود الإمكانيات المتوفرة، وماهية الموارد البشرية والمادية المتوفرة واللازمة لتنفيذ القرار، وذلك عند اتخاذه، من أهم الأمور التي تساعد في إنجاح هذا القرار، وتحقيقه لأهدافه المرجوة؛ لأنه من غير المعقول أن يتخذ مدير المدرسة قراراً ما، دون النظر بعين الاعتبار إلى إمكانات المدرسة والموارد المادية والبشرية المختلفة التي يحتاج إليها عند تنفيذه لهذا القرار؛ وإلا كان كمن يبنى أحلاماً في الهواء، دون رصيد حقيقي على أرض الواقع، وساعتَها سيصطدم هذا القائد بالحقيقة المرة، وستذهب أحلامه وجهده وجهود من حوله أدراج الرياح، ولن يكون قرارُه سديداً أو واقعياً، وقديماً قالوا: إذا أردت أن تطاع، فلتأمر بالمستطاع.

٢-١-٧-٨ ظهور بدائل جديدة أمام مدير المدرسة لم يتيسر دراستها عند اتخاذه للقرار:

يرى الباحث أن عدم دراسة الموقف والقضية والمشكلة موضوع القرار، دراسة متأنية مستفيضة، وعدم التعرف على العوامل المختلفة المؤثرة فيها من شتى الجوانب، سيؤدي إلى عدم إحاطة مدير المدرسة والمشاركين معه في اتخاذ القرار، لكافة البدائل التي يجب أن تؤخذ في الحسبان عند اتخاذ القرار؛ مما سيؤدي إلى ظهور بدائل جديدة لم تكن معروفة سابقاً، ولم يتم

دراستها بصورة متأنية، وقد يؤدي ذلك إلى ضرورة مراجعة مدير المدرسة لحساباته؛ للتأكد من صحة قراره الذي اتخذه سابقاً، وإمكانية تعديله، وفق المعطيات والبدائل الجديدة – خصوصاً – إذا تأكد لديه أهميةُ هذه البدائل ووجاهتُها، وضرورةُ أخذِها بعين الاعتبار، عند إعادة تقييم القرار المتخذ، وإن احتاج الأمرُ إلى العودة عن قراره السابق عند التأكد من عدم صحته، واتخاذ قرار جديد، وفق المعلومات الجديدة، وذلك بطريقة لبقة تُخرجه من الحرج، وتجعله يوجه الجهود والموارد بطريقة صحيحة وفاعلة.

٢-١-٧-٩ عامل الوقت المتوفر أمام مدير المدرسة:

يرتبط هذا العامل بالعامل الذي سبقه، حيث إن توفر الوقت الكافي لدراسة الموقف المُشكِل، وتحديد البدائل المناسبة لاتخاذ القرار، سوف يجعل مدير المدرسة قادراً على جمع المعلومات والبيانات الكافية، وتحديد كافة البدائل والحلول، والمفاضلة بينها، فيكون القرار الذي يتم اتخاذه رشيداً وفاعلاً، وإلا كان مدير المدرسة في عجلة من أمره، ويسبب ذلك الأمرُ قصوراً وضعفاً في فعالية القرار المتخذ وكفاءته! إن لم يكن هذا القرار خاطئاً وغيرَ سليم.

وبعد أن تم استعراض العوامل المختلفة التي تؤثر في اتخاذ القرار، فإن الباحث يرى أنه من الضروري أن تتم عملية اتخاذ القرارات من قِبل مدير المدرسة بطريقة متناسقة ومتسلسلة ومترابطة، وفق الخطوات التي تم الحديث عنها سابقاً، وأن يأخذ المدير الناجح العوامل المذكورة بعين الاعتبار؛ حتى يكون قرارُه صائباً وفاعلاً.

٢-١-٧-١٠ النمط القيادي السائد لمدير المدرسة:

إن النمط القيادي السائد لدى مدير المدرسة القائد، له بالغ الأثر في إدارة مدرسته بطريقة فاعلة، من خلال عملية اتخاذ القرارات الإدارية المختلفة بطريقة منظمة ومتكاملة، وكما هو معروف فإن مديري المدارس يختلفون اختلافاً كبيراً في أنماطهم القيادية السائدة لديهم؛ بسبب تفاوتهم في الجوانب الشخصية والنفسية، والدوافع والاتجاهات والانفعالات، ويتفاوتون – أيضاً – في درجة إشراكهم للعاملين بالمدرسة، والمعنيين من الطلبة وأولياء الأمور في اتخاذ القرارات – خاصة تلك القرارات التي تخصهم – فمثلاً يتخذ المدير الأوتوقراطي قراره منفرداً، ويصوغها بنفسه، ويعلنها على العاملين معه، مطالباً إياهم بالالتزام الحرفي بهذه القرارات، وعلى النقيض من ذلك فإن المدير الترسلي يتنازل عن حقه في الإدارة الفاعلة، وإدارة عملية اتخاذ القرار، مفوضاً سلطته لمرؤوسيه، وبين هذين النمطين تميل القيادة الديمقراطية إلى مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات، كما أن القائد التحويلي يسعى إلى التأثير في العاملين والمعلمين والطلبة ورفعهم إلى

أعلى درجات الاستثارة والدافعية، ونقلهم نقلة حضارية، وتحويلهم إلى قادة، وليسوا مجرد أتباعٍ، وذلك من خلال المشاركة والتفويض والتدريب، وإعطاء الفرصة في مواجهة المواقف المختلفة، وهو قريب منهم يَمدهم بالعون والمشورة والدعم المادي والنفسي؛ وصولاً إلى تحقيق الأهداف المرجوة.

"وتتفاوت الإدارات الديمقراطية في درجة مشاركتها للعاملين في اتخاذ القرارات – حسب درجة ديمقراطيتها، حيث تستأثر الإدارة العليا في بعض الإدارات بالقرارات الإستراتيجية، وتُشرك مستويات الإدارة الأخرى في القرارات المتعلقة بالتفاصيل، وتُفوِض بعضُ الإدارات إلى المديرين المساعدين ورؤساء الأقسام مهمةَ دراسة المشكلة، واقتراح البدائل ليقوم المديرون العامون بالتقييم واختيار البديل الأفضل واتخاذ القرار، وتلجأ بعض الإدارات الديمقراطية أيضاً إلى أسلوب اللجان المتخصصة، أو الهيئات الاستشارية إلى عمل لقاءات وعقد مؤتمرات، يُستعان بالمشاركين فيها على اتخاذ القرارات" (عريفج، ٢٠٠١: ٩١).

ويرى الباحث أن نمط القيادة التحويلية الذي هو من أهم محاور دراسته، مقارنة بالقيادة التفاعلية، من أكثر الأنماط القيادية الحديثة فاعليةً، وكفاءةً، وقدرةً على الاستفادة من مهارات العاملين ومواهبهم، في شتى المجالات؛ سعياً لإنجاح العملية التعليمية، ووصولاً إلى مدرسة فاعلة، وذلك من خلال نجاح القائد التحويلي في تطوير قدرات العاملين معه في اتخاذ القرار، وتنفيذها، والرقي بمستوياتهم، ورفعهم إلى درجات عليا في حُسْن الإدارة والقيادة، والتغيير نحو الأفضل، من خلال الارتقاء بقدراتهم واهتماماتهم، وإثارة دافعيتهم وحماسهم للبذل والعطاء.

ولقد قام سيد الهواري بابتكار نموذجٍ للمدير الفعّال، أسماه "نموذج الدكتور الهواري" وذكر طريقته في اتخاذ القرارات: "بأن المدير الفعال يعترف – ابتداءً – بأهمية الناس، ولا يتخذ القرارات بمفرده ثم يحاول بيعَها للآخرين، وفي نفس الوقت لا يستشير كل الناس؛ فهو يعتمد في المشورة على الأشخاص الذين ثبتت حكمتُهم وعلمهم وسلامة ذمتهم واستقلالهم العقلي" (الهواري، ١٩٩٦: ٤٩).

٢-١-٨- المشاركة في اتخاذ القرار:

لقد لاحظ الباحث – من خلال ما ذكره الكتاب في هذا الموضوع – أهمية مشاركة العاملين بالمدرسة – وخاصة المعلمين – في عملية اتخاذ القرار، من خلال عرضهم للأفكار والمقترحات التي قد تساعد في ذلك، ويتم الموازنة والمفاضلة بين تلك الحلول والمقترحات ووجهات النظر المختلفة، وحسم الموقف؛ وصولاً إلى القرار الرشيد، ومن ثَم يأخذ مدير المدرسة القائد – عند اتخاذه للقرار – في الحُسْبان: ضرورة العمل على خفض التكاليف وتوفير الوقت والجُهد، والاقتصاد في الموارد المتاحة، والارتقاء بمستوى الجودة لمخرجات العملية التعليمية.

"وإن كثرةَ أعباء العمل الإداري بالمدرسة تتطلب مشاركة أسرة المدرسة من (معلمين، إداريين،

طلاب، أولياء الأمور ... الخ) لمدير المدرسة في اتخاذ القرارات المدرسية، بشكلٍ يحقق المشاركة الفاعلة؛ لأن مدير المدرسة – نفسه – يُعتبر ضابطاً لعملية اتخاذ القرار، وليس صانعاً للقرار ذاته، وهذا ما أكدت عليه مؤتمرات تربوية عديدة، بما فيها المؤتمر الدولي للتربية الذي عقد في جنيف عام ١٩٧٩م كما أن المشاركة الحقيقية للمجتمع في قضايا التربية وشؤونها، تعني إمكانية المساهمة في اتخاذ القرارات من قبل العاملين بالمدرسة؛ مما يرسخ لديهم الشعور بأنهم يشاركون في إدارة المدرسة مشاركة حقيقية، بدلاً من شعورهم بأنهم ضحايا للممارسات الإدارية المستبدة" (ربيع، ٢٠٠٦: ٢٢٤).

ويرى الباحث أن تعدد أبعاد العملية التعليمية بالمدرسة، وتنوع جوانبها، وزيادة أعداد الفئات المستفيدة منها، وازدياد درجة الإقبال على التعليم، وارتفاع التكلفة الإجمالية له، وخاصة مع زيادة التقنيات والأجهزة والأدوات اللازمة لتحقيق التعليم والتعلم الفعال، في معظم دول العالم، كل هذا يفرض على مدير المدرسة، والقائد الناجح ضرورة إشراك المعلمين في العملية التربوية بمختلف جوانبها، وخاصة في عملية اتخاذ القرارات في القضايا التي تهمهم! وإلا كانت النتيجة صعوبة تنفيذ هذه القرارات، وقلة فاعليتها، وقد تفشل الإدارة المدرسية في تحقيق أهداف العملية التربوية والتعليمية التي أنشئت المدرسة من أجلها.

ويرتبط مفهوم المشاركة في عملية اتخاذ القرار ارتباطاً وثيقاً بالنمط القيادي السائد لمدير المدرسة، وذلك نتيجة لاختلاف المديرين في الجوانب النفسية والشخصية لهم، فهم يختلفون في مدى أخذهم بمبدأ المشاركة الجماعية، فمنهم من يشجع المشاركة، ومنهم من يرفض هذا المبدأ، ومنهم من يأخذ بالمشاركة بدرجة أو بأخرى.

"وتشير آراء العديد من المفكرين المُحْدَثين في الإدارة إلى الدعوة إلى تطبيق الأساليب الجماعية في التنظيم، وتوزيع حق اتخاذ القرارات بشكل يحقق المشاركة الفعالة، فكلما زادت المشاركة كان القرار أقربَ إلى الصواب، وكلما شاركت الجماعة في اتخاذ القرار كانت أقدر على فهم الهدف منه، وأكثر تحمساً لتنفيذه، وعلى القيادة الإدارية عندما تأخذ بمبدأ المشاركة في صنع القرار أن تضع في الاعتبار: الوقت المتاح، وقلة التكلفة، وسرية القرار، وتُقررُ ما إذا كان القرار سيكون فردياً أو جماعياً، وقد تكون هناك بعض القرارات التي ترى الإدارة عدم الأخذ بمبدأ المشاركة فيها؛ حرصاً على مصلحة العمل، ولا عيب في ذلك" (مصطفى، ٢٠٠٢: ١٦٦).

"وكذلك يرتبط مفهوم المشاركة في عملية اتخاذ القرار بمفهومي المركزية واللا مركزية في الإدارة التربوية العامة، أو في الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية خاصةً، غير أنه لا توجد مركزية مطلقة، أو لا مركزية مطلقة، ولكن هناك درجةً من التوافق بين الاتجاهين؛ بحيث يتم الاستفادة من ايجابيات كلٍ منهما" (طبيب، ١٩٩٩: ٩٢).

وينقل إبراهيم أحمد عن كاندل مبادئ رئيسة متعلقة باللا مركزية، أهمها:

١. تضع اللا مركزيةُ السلطةَ لصنع القرارات في موقع أقرب ما تكون حيث تتم الأعمال.
٢. تحقق اللا مركزية أفضل النتائج الكلية، بتوفير أكبر قدر من المعرفة المباشرة والقابلة للتطبيق، والفهم المناسب لصنع القدر الأكبر من القرارات.
٣. تتطلب اللا مركزية الثقة بالنفس.
٤. تتطلب اللا مركزية إدراكَ أن التجمع الطبيعي للعديد من القرارات الفردية الصائبة أفضل للعمل وللأفراد من القرارات المخطط لها وتحت رقابة المركزية" (أحمد، ١٩٩١: ١٥٦).

وتعتبر مشاركة المعلمين والطلبة وأولياء الأمور في اتخاذ القرارات المدرسية من أهم مظاهر الديمقراطية، وتعمل على تحقيق مبدأ القيادة الجماعية للمدرسة الفاعلة، وبهذا يكون لديهم الشعور بأنهم يشاركون في إدارة المدرسة مشاركة حقيقية وإيجابية.

ويستطيع الباحث– من خلال اطلاعه على ما كُتب حول هذا الموضوع – أن يعقد مقارنة بين نتائج البحوث والدراسات الخاصة بمشاركة المعلمين والطلبة في عملية اتخاذ القرارات المدرسية، ويمكن توضيحُ كلٍ من إيجابيات المشاركة، وسلبياتها، فيما يلي:

٢-١-٨-١- إيجابيات مشاركة المعلمين والطلبة وأولياء الأمور في اتخاذ القرار المدرسي:

هناك العديد من الإيجابيات في مشاركة العاملين لإدارة المدرسة في اتخاذ القرار المدرسي، ومنها ما يلي:

١. تُحقق المشاركة تَفهّمَ المعلمين والطلبة للقرار، وقَبولَهم به، وإزالةَ مخاوفهم منه.
٢. زيادة التزام المعلمين والطلبة بالقرار، وبتنفيذه، وحماسهم بهذا التنفيذ.
٣. استيعاب المعلمين والطلبة لأهداف القرار، وأغراضه، وطريقة تنفيذه.
٤. إشباع حاجات المعلمين والطلبة المتمثلة في الشعور بالاستقلال، والطمأنينة، والإنجاز.
٥. المشاركة الجماعية تزيد من الفهم المتبادل بين الجميع، وتزيد من فرص التعاون لحل المشكلات، وتنمية روح الانسجام والتوافق.
٦. تعتبر المشاركة في اتخاذ القرار بمثابة التزام أدبي من المعلم والطالب، بضرورة قَبول هذا القرار، ودعمه، وتنفيذه بقوة، وعدم مقاومتهم له.
٧. يمكن لمدير المدرسة أن يتخذ من مشاركة المعلمين والطلبة له في اتخاذ القرار – في بعض الحالات – وسيلة للتفاوض والمساومة والاتفاق، على تنازلات بينه، وبين المعلمين والطلبة وصولاً إلى حالة من التوافق والرضى لمصلحة المدرسة تحقيقاً لأهدافها المنشودة.
٨. إن مشاركة الجماعة في اتخاذ القرارات، يساهم في زيادة فاعلية القرار، وكفاءته؛ وذلك لما يتوفر لديها من الخبرة والمعلومات.

٢-١-٨-٢- سلبيّات مشاركة المعلمين والطلبة وأولياء الأمور في اتخاذ القرار المدرسي:

يرى الباحث أن هناك مجموعةً من الآثار السلبية التي يمكن أن تحدث إذا أصبحت عملية اتخاذ القرارات – دائماً – لا تتم إلا بمشاركة العاملين، وأصبحت المشاركةُ السَمْتَ السائد للإدارة، ومن هذه السلبيات ما يلي:

١. قد يؤدي إشراكُ المعلمين والطلبة في اتخاذ القرار، إلى زيادة طموحهم واتساع توقعاتهم بالمشاركة في مجالات أخرى لا تتناسب طبيعتها مع قدراتهم وإمكانياتهم وحدود مسؤولياتهم لإشراكهم فيها، مثل: رأي المعلمين في التقارير التي يعدها مدير المدرسة عنهم، أو رأي الطلبة في تكوين لجان الامتحانات، أو برنامج سيرها.
٢. إن القرارات التي تُتخذ بطريقة المشاركة قد تستغرق وقتاً أطول، من تلك القرارات التي يتخذها المدير بمفرده، وعليه، قد لا يصلح أسلوب المشاركة في اتخاذ القرارات في حالات الطوارئ، وتلك الحالات التي تتطلب قراراً سريعاً.
٣. إذا كانت أهداف المعلمين والطلبة متعارضة مع أهداف المدير، أو أهداف المدرسة، أو لا تتوفر لديهم الخبرة والدراية والكفاءة اللازمة؛ فإن ذلك يؤدي إلى ضعف كفاءة القرار، وانخفاض مستوى فاعليته.
٤. قد يظن البعض أن سبب مشاركة المدير لهم في اتخاذ القرارات، هو ناتج عن قلة خبرة المدير، أو ضعف كفاءته، ونقص ثقته بنفسه.
٥. قد تؤدي المشاركة في اتخاذ القرار إلى أن تصبح المسؤولية غير محددة، وحينها يصعب تحديد مسؤولية كل فرد تجاه القرار المتخذ، وتصبح المشاركة في اتخاذ القرار وسيلة لضياع المسؤولية، وخاصة عند وقوع أخطاء فادحة في القرارات المتخَذة، ولا يكون من السهل محاسبة مجموعة كبيرة من الناس، ويصعب تحديد من يستحق الثناء ومن يستحق اللوم، في حين لا يكون ذلك في القرارات الفردية حيث يكون الشخص المسؤول عن اتخاذ القرار معروفاً وهو الذي يتحمل مسؤولية قراره في جميع الأحوال.
٦. يتوقف نجاح المشاركة في اتخاذ القرار، على مدى مهارة مدير المدرسة في إدارة الاجتماعات التي تعقد لغرض اتخاذ القرار، أو تشخيص المشكلة، ودراستها، فإذا كان مدير المدرسة لا يملك مهاراتٍ عاليةً في إدارة تلك الاجتماعات، فإن الآثارَ المترتبة على ذلك، قد تكون أسوأ من أن يتخذ المدير القرار منفرداً. (الفقي، ١٩٩٤: ٣١٢ – ٣١٣).

ويعتقد الباحث بأن مشاركة أسرة المدرسة للمدير في اتخاذ القرارات المدرسية – خاصة تلك القرارات التي تهمهم – يزيد من تفاهم العاملين بالمدرسة وتوافقهم وشعورهم بالرضى، ويعمل على رفع الروح المعنوية لهم، ويشجعهم على الابتكار والإبداع وحرية التعبير، ويساعد على تحسين

أداء الإدارة المدرسية وزيادة فاعليتها وكفاءتها، ويعمل على تحقيق أهداف العملية التعليمية وتحسينها وتطويرها، مع ضرورة موازنة مدير المدرسة في ذلك وعدم الإسراف فيه، وأن تقتصر المشاركة على القرارات المهمة، والتي لها علاقة بالمعلمين والطلبة، أي تحديد هذه المشاركة، مع الأخذ بعين الاعتبار مصلحة المعلمين والطلبة، عند اتخاذ أي قرار إداري يتعلق بهم.

٢-١-٩- أنواع القرارات الإدارية المدرسية:

عند مراجعة بعض الأدبيات المتعلقة بأنواع القرارات الإدارية: وجد الباحث أن هناك اختلافاً واضحاً بين الكتاب والباحثين في تصنيفهم للقرارات، والذي يهم الباحث في هذه الدراسة استعراض أنواع القرارات الإدارية المدرسية المرتبطة بموضوع الدراسة، تلك القرارت التي يتخذها مدير المدرسة، بالتعاون مع أسرة المدرسة، وتكون في حدود مسؤولياته وإمكاناته.

"وإن القرارات في النظام التعليمي تتناول مسائلَ عدة: فهي تتناول السياسات والأهداف والخطط والاستراتيجيات والموارد والقواعد والعاملين والمستفيدين في المجال التعليمي، ومن هنا فالقرار التعليمي يؤثر في كافة مدخلات العملية التعليمية ومخرجاتها، ويشكل روح العملية التعليمية في كل مرحلة من مراحلها، والقرار التعليمي يتم في مختلف مستويات النظام التعليمي، سواء على مستوى الوزارة أو مستوى المديريات أو مستوى المدارس" (سلام، ١٩٨٥: ٢٣٧).

ويمكن تصنيف القرارات وفقاً للاعتبارات التالية:

٢-١-٩-١- القرارات تبعاً لأهميتها:

١. **قرارات رئيسية:** وهي القرارات التي تُعنى بحل المشاكل وتحقيق أهداف ذات أبعاد أو تأثيرات كبيرة على المدرسة ومستقبلها، ومثال ذلك على مستوى المدرسة قرار إدارة المدرسة بتطبيق طريقة تدريس جديدة.
٢. **قرارات روتينية:** وهي القرارات التي تُعنى بحل مشاكل قائمة، أو تحقيق أهداف قصيرة الأمد أو روتينية، ومثال ذلك على مستوى المدرسة قرار المدير بتوجيه استفسار لمعلم متأخر عن الدوام، أو بإصلاح الزجاج المهشم في المدرسة.

٢-١-٩-٢- القرارات في ضوء الخبرة والدراسة العلمية:

١. **القرار في ضوء الخبرات الإدارية:** وتعتمد على خبرة المدير وحدسه، مما يجعله يتخذ القرار بسرعة.

٢. **القرار القائم علي الدراسة العلمية:** تقوم الإدارة المدرسية بدراسة المشكلة وتحليلها، ثم اختيار البديل الأنسب في ضوءِ معاييرَ موضوعيةٍ، وتنفيذ القرار وتقويمه؛ بمعني أن القرار يحتاج إلي اتباع المنهج العلمي قبل أن يتم اتخاذه.
٣. **القرار الذي يجمع بين الدراسة العلمية والخبرة الذاتية:** وتمزج الإدارة بين النمطين السابقين عند اتخاذ القرار. (حجي، ١٩٩٨: ٢٠٩).

٢-١-٩-٣- القرارات حسب درجة المشاركة في اتخاذها:

١. **القرارات الفردية:** هي تلك القرارات التي غالباً ما يتم اتخاذها من قبل المدير، دون مشاركة أو مشاورة العاملين أو المعنيين بالقرار، ويمثل هذا النوع من القرارات أسلوب التعامل الاستبدادي في المؤسسة.
٢. **القرارات الجماعية:** هي تلك القرارات التي تمثل تفاعل أو مشاركة آراء عدد معين من الأفراد العاملين في المدرسة، بحيث يعكس ذلك روح التعامل الديمقراطي في العمل الجماعي للمؤسسة. (ربيع، ٢٠٠٦: ٢٠٨).

٢-١-٩-٤- القرارات تبعاً لدرجة التأكد من نتائج القرار:

١. **قرارات في حالة التأكد:** ويأتي هذا القرار عندما تُفضِي عمليات تقييم البدائل إلى تفضيل قطعي لأحدها على غيره، دون مخاوف من تأثيرات خارجية تُعيق استثمار البديل.
ومثال ذلك: قرار إدارة المدرسة بجعل قاعة الامتحان النهائي الواحدة تضم طلبة من صفين مختلفين في التخصص، أو المستوى الدراسي، ويتم ترتيبهم في قاطرات على التناوب، بحيث يكون من يجلس إلى جانبي الممتحَن من تخصصات تخالف تخصصه، أو مستواه الدراسي؛ وذلك منعاً للغش في الامتحان.
٢. **قرارات في حالة المخاطرة** : حين يعي متخذ القرار أن هناك احتمالاتٍ يمكن أن تعطل استفادته القصوى من قراره، ولكنه يتخذ قراره؛ لأنه يجد أن احتمالات المكسب أكثر من احتمالات الخسارة.
ومثال ذلك: قرار وزارة التربية والتعليم بتفويض مديري المدارس سلطة اتخاذ قرارات بتعطيل المدارس، في الأيام التي تكون فيها الثلوج في مناطقهم تحول دون وصول الطلبة إلى مدارسهم بشكل مأمون، إن هذا القرار يقوم على مخاطرة؛ لأن تقويم مديري المدارس في المدينة الواحدة ينطوي على تناقضات قد تُفضي إلى مشكلات، ولكنه في كل الأحوال يظل أفضل من تقييم وزارة التربية في العاصمة، حيث قد تختلف الأحوال الجوية في المحافظات عن الأحوال في العاصمة اختلافاً كبيراً.

٣. **قرارات في حالة عدم التأكد:** أي عندما تكون هناك حاجة لعدم التريث لفترة طويلة في اتخاذ القرار، فيتم اتخاذ القرار بالرغم من عدم معرفة متخذي القرار بالظروف التي يمكن أن تؤثر على نتائج تنفيذه.

ومثال ذلك: عندما تتخذ الإدارة المدرسية قراراً بإخلاء الطلاب من المبنى المدرسي إثْرَ تعرضه لزلزال، مع عدم تأكدها من أن الطلاب لن يتعرضوا لأذىً من الحجارة التي يمكن أن تتساقط من أبنية مجاورة، تكون أقل مقاومة لخطر الزلزال من المدرسة ذاتها. (عريفج، ٢٠٠١: ٩٣).

٢-١-٩-٥- القرارات طبقاً للمجالات الإجرائية الدراسية:

١. **قرارات متعلقة بالشئون الفنية بالمدرسة:** مثل وضع برنامج شامل للعمل وتوزيع الاختصاصات والمسئوليات.
٢. **قرارات متعلقة بالشئون المالية والإدارية:** مثل إعداد الموازنات وتنظيم الملفات والسجلات الإدارية.
٣. **قرارات متعلقة بالطلاب:** مثل قبول الطلاب وتحويلاتهم وإعادة قيدهم، والإعفاء من الرسوم المدرسية.
٤. **قرارات متعلقة بالعاملين:** متابعة النمو المهني للعاملين وتوجيه أنظارهم ونصحهم، وكذلك منح الإجازات الطارئة والاعتيادية.
٥. **قرارات متعلقة بالمبنى وتنظيمه وتجهيزاته:** تنسيق الخطط لإقامة الأبنية، وإدخال التعديلات على الأبنية الرئيسة.
٦. **قرارات متعلقة بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي:** مثل تشكيل مجلس أولياء الأمور ومتابعة فعالياته، ومتابعة حل المشكلات بين المدرسة والمجتمع المحلي. (أحمد وحافظ، ٢٠٠٣: ١١٧).

وبعد أن استعرض الباحث بعض التصنيفات لأنواع القرارات الإدارية، فإنه من الملاحظ أن أنواع القرارات الإدارية كثيرة ومتعددة حسب معيار التصنيف المعتمد، وعليه، فإن الباحث يؤكد على أهمية تحديد مدير المدرسة لنوع القرار الذي ينوي اتخاذه، وطبيعته، سواءً لوحده، أو بمشاركة المعلمين وأصحاب الشأن، ويجب عليه أن يعطىَ لهذا القرار الفرصةَ الكافية من الدراسة والتمحيص، وبلورة البديل المناسب من بين البدائل المطروحة؛ وذلك للوصول إلى قرار فاعل يحقق الهدف والغاية المرجوة.

٢-١-١٠- فاعلية اتخاذ القرار:

يعتقد الباحث أن هذا الموضوع يعتبر من أبرز النقاط التي تمت دراستُها في الإطار النظري؛ لأنها تربط مفاهيم متعددة وتجعلها تشكل مفهوماً مميزاً له شموليته ومعانيه الخاصة التي لا يمكن فهمها لو تفرقت كلماته الثلاث: القرار، وعملية اتخاذه، وفاعلية اتخاذه.

ولقد تطرق الباحث لمفهومي القرار وعملية اتخاذه، وسيتم الحديث – بشيء من التفصيل – عن مفهوم الفاعلية، والمفاهيم المتعلقة بها، وذلك فيما يلي:

٢-١-١٠-١- مفهوم الفاعلية:

لقد وجد الباحث أن مفهوم الفاعلية له دور هام في توضيح مستوى النجاح الذي تصل إليه أية إدارة بشكل عام، وفي الإدارة التعليمية والمدرسية بشكل خاص، حيث تعتبر مدخلاً هاماً لتطوير العمل التنظيمي والإداري للمؤسسات والمدارس ومساعدتها، ودفعها نحو تحقيق أهدافها، وذلك من خلال الوقوف على مستوى درجة الفاعلية للمنظمة أو المؤسسة أو المدرسة، ومن ثم تدعيم النواحي الإيجابية ومعالجة النواحي السلبية فيها.

والفاعلية لفظ شاع استخدامه حديثاً في اللغة العربية، كما شاع استعماله في كتب الإدارة، فهو مقترن بالتراث الإداري، وهو مشتق من لفظ (فعّال) الذي يعني لغوياً: كثير الفعل، وهي صفة تدل على المبالغة في كثرة تكرار الفعل، وهو معنى بعيد عن المعنى الشائع في كتب الإدارة. ويرجع الأصل اللغوي للفاعلية إلى الفعل (فعل) الذي مشتقاته (فاعل) و(فعّال) والفاعلية مصدر صناعي من فَعّال بفتح الفاء، واختاره مجمع اللغة العربية بالقاهرة، للدلالة على وصف الفعل بالنشاط والإتقان" (الراشد، ب . ت: ٢٤) في (الأسطل، ٢٠٠٩: ٥٩).

وبقدر أهمية تحديد هذا المفهوم؛ فإن هناك صعوبةً في الاتفاق على تعريف واضح ومقبول له، إذ تختلف التعريفات لهذا المفهوم باختلاف عدد الباحثين، إذ أن لكل منهم التعريفَ الخاص به؛ ومن هذه التعريفات الاصطلاحية لمفهوم الفاعلية:

١. "القدرة على تحقيق الأهداف في ظل الموارد المحدودة والمتاحة" (أخوارشيدة، ٢٠٠٦: ٧٩).
٢. "عمل الأشياء الصحيحة بشكل صحيح، أي تحقيق أهداف المدرسة" (عابدين، ٢٠٠١: ٢٢٩).
٣. "الوصول إلى الأهداف والنتائج المتوقعة" (المنيف، ١٩٨٣: ٣٥).

٤. "تتعلق الفاعلية بالسبل الكفيلة باستخدام الموارد البشرية والمادية والمالية والمعلوماتية المتاحة استخداماً قادراً على تحقيق الأهداف والتكيف والنمو والتطور" (الشماع وحمود، ٢٠٠٠).

٥. "القدرة على تحقيق أقصى النتائج والخدمات التي يمكن تحقيقها، باستخدام الموارد المتاحة أحسن استخدام ممكن" (كنعان، ١٩٩٥: ٣٨٧).

ويؤكد الباحث من خلال ملاحظة التعريفات السابقة للفاعلية على النقاط التالية:

١. تعتبر الفاعلية بمثابة تقييم نهائي لأداء المؤسسة أو المدرسة، ودليل نجاحها في تحقيق أهدافها؛ وصولاً لمستوىً متميزٍ من الأداء، وذلك من جميع جوانب المؤسسة وبجميع أفرادها.

٢. يتم التعرف على درجة تحقق الفاعلية من خلال الإنجاز، والأهداف التي تحققها المؤسسة.

٣. يجب على القيادة أن تشارك في توفير الموارد البشرية والمادية، ولا تنتظر من الآخرين توفيرها لها، وبذلك تعمل على الاقتصاد في هذه الموارد ما أمكن؛ لشعورها بأهمية هذه الموارد وخطورة التفريط فيها.

ويعرف الباحث الفاعلية بأنها: "قدرة مدير المدرسة الثانوية على تحقيق النتائج المرغوبة من خلال تحديد الأهداف في العمل، ومن ثم إنجازها في ظل الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة".

ومما يذكر أن مصطلح الفعالية والفاعلية يستخدم كثيراً في فروع العلوم الاجتماعية والسلوكية، وبغض النظر عن دلالتهما اللغوية سواء صح استخدامهما أم لم يصح، فإن "الفعالية" صيغة مبالغة أقوى من "الفاعلية"، ويفرق بين الفعالية والفاعلية بأن الفعالية هي المدى الذي يصل إليه النشاط في تحقيق الأهداف وتسد بها الاحتياجات وعلى الآثار التي يحدثها تحقيقها وسرعة النتائج المترتبة عليها، بينما الفاعلية فهي عمل الأشياء الصحيحة بشكل صحيح أي تحقيق أهداف المدرسة.

والفاعلية أنواع، ويذكر يعقوب نشوان بأن ردن (Reddin) أورد ثلاثة أنواع للفاعلية، هي:

١. **الفاعلية الإدارية:** وهذا النوع يهتم بمقدار ما ينجزه الإداري أكثر من الاهتمام بما يعمله.

٢. **الفاعلية الظاهرية:** وهذا النوع يهتم بالسلوك الإداري الذي قد يظهر من خلال الفعالية الإدارية، ومن خلال مخرجات العمل مثل: الإنجاز في مواعيد محددة، واتخاذ قرارات سريعة، ومن خلال العلاقات الجيدة.

٣. **الفاعلية الشخصية:** وتعني اهتمام الفرد بتحقيق أهدافه ومصالحه، أكثر من تحقيق أهداف ومصالح المنظمة" (نشوان، ١٩٨٦: ٧٩).

"وإن المدير الفعال لا يدير المؤسسة – أو المدرسة – على طريقة نادٍ اجتماعي، أو جمعية خيرية، وفي نفس الوقت لا يدير مؤسسة عسكرية، وكأنه في حالة حرب مطلوب فيها النصر بأي

ثمن، وإن المدير الفعال ينظر – أيضاً – إلى الثمن الذي يدفعه لتحقيق النجاح، فإذا كانت الفعالية – أو الفاعلية – ضرورية؛ فإن الكفاءة – أيضاً – ضرورية، والمحافظة على الوقت والمجهود والمال، لها نفس العناية عند المدير الفعال، وإن المدير الفعال يعرف أن عدم العناية بالكفاءة وهي درجة استخدام المدخلات يُخفّض من الفعالية في الأجل البعيد" (الهواري، ١٩٩٦: ٥٤).

"ورغم اختلاف مدلول كلٍ من الفاعلية والكفاءة إلا أنهما ليستا فكرتين متناقضتين، حيث أن زيادة الكفاءة لا تؤدي إلى نقص في الفاعلية، كما أن نقص الكفاءة لا يؤدي إلى زيادة الفاعلية، وفي الواقع لا توجد علاقة واضحة بين هذين المفهومين، فهما مفهومان غيرُ متناقضين، غير أن كلاً منهما يهتم بشيءٍ رئيسٍ يختلف نوعاً ما عن الشيء الذي يهتم به الآخر، فعلى الرغم من أن العديد من المؤسسات الفاعلة تكون كفاءتها عالية، إلا أن هذا ليس صحيحاً بالضرورة في كل الأحوال، فقد تكون بعض المؤسسات فاعلة ولكن كفاءتها منخفضة، وفي المقابل فقد تتمتع بعض المؤسسات الأخرى بدرجة عالية من الكفاءة في استخدام الموارد دون أن تكون فاعلة، وتركز الكفاءة على التكاليف، لذا فهي تسأل: كيف نعمل هذا وذاك بطريقة أفضل؟ بينما الفاعلية تركز على الأهداف والنتائج، لذا فهي تسأل: أي المنتجات تقدم نتائج رائعة حقاً أو يمكنها تقديم ذلك؟ وبعد ذلك تسأل: إلى أين يجب توجيه الموارد والمجهود لتقديم نتائج رائعة بدلاً من النتائج العادية التي يمكن إنتاجها بالكفاءة التامة؟ والفاعلية أساس النجاح، والكفاءة أصغر شرط للبقاء بعد بلوغ النجاح، كما أن الكفاءة تختص بتنفيذ الأعمال بطريقة صحيحة (أكبر نواتج مقابل أقل تكاليف)، بينما تختص الفاعلية بتنفيذ الأعمال الصحيحة" (حسن، ١٩٨٦: ٣-٤).

ويرى الباحث أنه قد يكون مدير المدرسة فاعلاً في اتخاذه للقرارات وتنفيذها؛ ولكنه غير كَفؤٍ، بمعنى: تحقيقه للأهداف المرجوة بغض النظر عن الوقت الذي يستغرقه ذلك، أو الموارد التي يحتاجها، أو الجهد المطلوب، وعلى الجانب الآخر قد يكون مدير المدرسة كَفؤاً في اتخاذه للقرارات وتنفيذها، ولكنه غير فاعل، بمعنى: يقتصد في استخدامه للموارد المتاحة، ولا يضيع الوقت، فهو دائماً مشغول، ويتحرك في كل المحاور والمستويات؛ ولكنه مع ذلك – وفي الحقيقة – لا يحقق الأهداف المرجوة بالدرجة المُرضية.

ويرى الباحث – أيضاً – أنه بالرغم من اختلاف المدلول لكل من الكفاءة والفاعلية، إلا أنهما يمثلان مؤشرين لنجاح أية مؤسسة تربوية؛ لذا يجب على كل الإداريين والقادة الاهتمام بكلا الطرفين، حتى يتم تحقيق الأهداف المرسومة للمؤسسة التربوية، والوصول إلى أعلى مستويات النجاح والتقدم، فنجاح المدرسة مرهون بمدى تحقق الكفاءة والفاعلية فيها معاً.

وعليه، لا بد أن يكون مدير المدرسة فاعلاً وكَفؤاً في نفس الوقت، حيث يرتبط ذلك بمدى نجاحه في تحقيقه للأهداف المرجوة، بالكفاءة المطلوبة – بأقل وقت وجهد وموارد – حتى تتفوق إدارته في عملها، وتكون مدرسته مدرسةً فاعلةً.

"وفاعلية المدير هي محصلة التفاعل بينه، وبين المدرسة والمجتمع، وأية محاولة لزيادة فاعلية المدير الإدارية؛ لابد أن تأخذ في اعتبارها تأثير هذه العناصر الثلاثة: (المدير – والمدرسة – المجتمع) في ذات الوقت" (عابدين، ٢٠٠١: ٢٣١).

ويذكر عماد ملكاوي بعض **مواصفات القرار الفعال**، ومنها:

١. التركيز على ما هو صحيح، لا على ما هو مقبول.
٢. عدم تفضيل الحل الوسط على حساب الحل الصحيح.
٣. لا يوجد قرار صحيح لكل الظروف، وإنما يكون القرار فعالاً ضمن ظروف محددة" (ملكاوي، ٢٠٠٣: ١٣).

ويعتقد الباحث أن مدير المدرسة الفاعل هو الذي يتميز بشخصيته القيادية المؤثرة، ويسعي إلي تحسين البيئة المدرسية التعليمية، وتقديم التسهيلات الممكنة للعاملين معه، وتحفيزهم وإثارة دافعتيهم للعطاء، كما ويقوم مدير المدرسة القائد باستثمار الطاقات والموارد، وتجميع الإمكانيات، ويجعل المدرسة مكاناً محبباً لكل من الطالب والمعلم؛ حتى يحقق كلٌ منهم ذاتَه في المدرسة، ويسعي إلي تنميها ورفع مكانتها، ويهتم مدير المدرسة الناجح بالاتصال والتواصل مع المجتمع المحلي، ويقيم علاقات حسنة مع الجميع؛ مما يدفع الأفراد والمؤسسات في المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة إلي المشاركة في الأنشطة المدرسية، والمساهمة في دعم برامج المدرسة المختلفة، والوقوف في وجه كل العقبات والعوائق التي تعترض مسيرتها من عقبات.

٢-١-١٠-٢- فاعلية اتخاذ القرار لدى مدير المدرسة:

يرى الباحث أن مفهوم "فاعلية اتخاذ القرار" يصبح أكثر تشابكاً وتكاملاً، وذلك عند إضافة كلمة "الفاعلية" لمفهوم "اتخاذ القرار"؛ لأنه لا يكفي – في هذه الحالة – أن يكون مدير المدرسة ممارساً للقرارات التربوية فقط، ولا أن يقوم بعملية اتخاذ القرار بمراحله المختلفة فقط، وإنما يجب أن يكون هذا القرار رشيداً وناجحاً وفاعلاً قدر المستطاع.

ولقد عرّف الباحث مفهوم "فاعلية اتخاذ القرار"، إجرائياً، بأنه: "كل جهد منسَق يقوم به مدير المدرسة الثانوية، وكل نشاط يحقق من ورائه الأغراض التربوية المرسومة تحقيقاً فعالاً، يتماشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية صحيحة، وعلى أسس سليمة، وبدرجة عالية من الكفاءة.

ويعتقد الباحث، من خلال اطلاعه على بعض الدراسات المرتبطة بموضوع الفاعلية والكفاءة والنجاح، أن التأكد من فاعلية اتخاذ القرار وتنفيذه يمكن أن يتم التحقق منها، من خلال:

٢-١-١٠-٣- معايير الأداء الناجح، ومنها ما يلي:

١. مقومات قيادة العمل المدرسي نحو تحقيق الأهداف التربوية:

يجب علي مدير المدرسة الإلمام بأهداف النظام التربوي بشكل عام، وبأهداف المدرسة والمرحلة التي يعمل بها، ويديرها؛ حتى يستطيع تنمية الروح القيادية للهيئة الإدارية والتعليمية لديه، وأن يعمل معهم بشكل تعاوني تشاركي؛ من أجل تنفيذ ومتابعة البرامج التعليمية في مدرسته، كما ويجب عليه أن يذلل الصعاب التي تعترض المعلمين، وتهيئة المناخ الملائم لعمليتي التعليم والتعلم؛ مما يغرس في نفوسهم الإحساس بالمسئولية، وتحقيق ذواتهم؛ مما يدفعهم إلي العمل بإخلاص، ويدفعهم إلي الابتكار والإبداع في عملهم، كل هذا يزيد من قدرة الإدارة المدرسية علي أداء عملها ويحقق فاعليتها.

٢. مقومات العمل الجماعي والتعاوني:

تتمثل هذه المقومات في مشاركة مدير المدرسة للمعلمين والطلبة وأولياء الأمور، عند اتخاذ القرارات، وتنفيذها – خاصة القرارات التي تخصهم – للوصول إلى القرارات المناسبة والرشيدة؛ وذلك بتوجيه عمل الجماعة توجيهاً ينمي فيها روح العمل التعاوني، كما يزيد من خبراتهم، ويجب علي مدير المدرسة أن يكون قادراً علي توجيه سلوك المجموعة نحو تحقيق أهداف المدرسة، من خلال توزيع العمل توزيعاً عادلاً يراعي فيه قدراتِ وإمكانيات العاملين، والاستفادة من جهود المهتمين بعمل المدرسة من آباء ومعلمين ومجتمع محلي ومؤسسات، في تنمية أداء المدرسة وتحسين خدماتها لطلابها وللمجتمع المحلي.

٣. مقومات إيجاد جو من العلاقات الإنسانية الحسنة:

إن للإدارة المدرسية دوراً كبيراً في إيجاد الظروف المرضية والمحفزة علي العمل في المجتمع المدرسي، من خلال احترام شخصية المعلمين، وتقبل أفكارهم، والاهتمام بمشكلاتهم، والعمل علي رفع الروح المعنوية للعاملين في المدرسة، والتشجيع علي إقامة علاقات الزمالة بين المدير ومعلميه، وبين المعلمين أنفسهم، وكسب الثقة فيما بينهم، وأن يكون المدير قدوة صالحة للمعلمين والطلاب في أقواله وأفعاله، وإن توفير هذا المناخ يساعد علي التفاني والإخلاص في العمل، ويؤدي إلي نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها.

٤. القدرة على استخدام الاستراتجيات المناسبة عند اتخاذ القرار:

إن عملية اتخاذ القرار من المهمات الرئيسة لمدير المدرسة، حيث إن عملية الإدارة المدرسية لا تخرج عن كونها عمليةً لاتخاذ القرار الرشيد، والمدير الناجح هو القادر علي الاختيار السديد والصائب، من بين عدة استراتيجيات للقرار الذي يناسب الموقف، ومن واجبه أن يُجريَ تقويماً وتحليلاً لعملية اتخاذ القرار، بالإضافة إلي التعرف علي مدى إمكانية مشاركة المجموعة له في اتخاذ القرار، ودرجة استعدادهم للمشاركة فيه، وماهية النتائج المترتبة علي هذا القرار، فهناك من القرارات ما يستدعي أن يتخذها مدير المدرسة منفرداً دون إشراك المجموعة، وهناك من القرارات ما يلزم البت فيها بأقصى سرعة، ومن القرارات ما يستدعي أن يقوم مدير المدرسة بإشراك المعلمين وذوي الشأن فيها. (البوهي، ٢٠٠١: ٩٨).

٥. مقومات خاصة بفاعلية الإنجاز:

وتتضمن هذه المقومات العمليات الإدارية والإشرافية المختلفة، مثل: عمليات التخطيط والتنسيق والمتابعة والرقابة، وخصائص إنجاز الأعمال بسرعة وكفاءة، وأهمها: الوضوح، والبساطة، والبعد عن الصراعات والتضارب، كما يجب أن تتضمن وسائل التنسيق والتعاون على كافة المستويات.

٦. مقومات الإبداع والابتكار:

ويتم ذلك عن طريق العمل على تهيئة المناخ السليم الذي يُوجِد حوافز العمل، ويؤدي إلى توفير بواعث الاجتهاد، والحماسة والنشاط، وشحْذ الهمة لأداء العمل، في جو يسوده الرضا والدافعية والانتماء إلي المدرسة.

٧. القدرة على مواكبة التغير والتطور، والقدرة علي استخدام التكنولوجيا الإدارية:

إن نجاح المؤسسة – أية مؤسسة – وتطويرها، يقاس بمدى تقدمها الإداري، وقدرة إدارتها علي التغيير والتجديد المستمرين، والمدرسة – بصفتها مؤسسة تربوية اجتماعية تعليمية – تتأثر بما يدور حولها في المجتمع من تغيرات في جوانب الحياة المختلفة، وإن نجاح المدرسة يكمن في قدرة إدارتها علي مواكبة التطور، والأخذ بأسبابه وأساليبه؛ مما يدعم التوازن بين ما تقوم به المدرسة، وما يسود في المجتمع من تطورات؛ لذلك فإن من مهمة الإدارة المدرسية العملَ والأخذ بالأساليب الإدارية الحديثة والمتطورة، والإدارة المدرسية

الناجحة هي القادرة علي تطوير أساليبها الإدارية، ولكي تقوم الإدارة المدرسية بأداء دورها الفعال والناجح، فان ذلك يستوجب عليها تبنّي أساليب التكنولوجيا الإدارية العقلية المتمثلة في طرق: تحليل النظم، والإدارة بالأهداف، وأسلوب بيرت، وطرق البحث الإجرائي، وتحليل الفلسفة، والفاعلية، والمحاكاة، وغيرها من أساليب العمل الإداري التي تجعل العمل الإداري أكثر فاعلية وكفاءة.

٨. القدرة على القيام بعملية التقويم:

يتحدد نجاح الإدارة المدرسية في أداء مهامها، من خلال مهارة مدير المدرسة في عملية التقويم التي يحتاج إليها في معظم مهامه، وذلك من خلال تقويم الخطط ومراجعتها، ووضع المعايير التي يمكن من خلالها القيام بعملية قياس الأداء، وتقويمه في ضوء الأهداف، كما ويحتاج مدير المدرسة إلى عملية التقويم في تقويم الآراء والمقترحات التي يتقدم بها الطاقم العامل معه، كما ويجب على مدير المدرسة أن يكون قادراً على قيادة عملية تقويم التلاميذ أنفسهم، وتقويم العملية التعليمية بشكل عام، من أجل إنجاح وتطوير عمل الإدارة المدرسية. (أحمد، ١٩٩١: ٢٧).

ويرى الباحث أن هذه المعايير والخصائص للأداء الناجح ينبغي أن تتوافر في الإدارة المدرسية؛ حتى تتمكن من تأدية مهامها بكفاءة ونجاح، ولا يمكن أن تتأتى إلا إذا توافرت القيادة التربوية الصالحة، والقادرة علي ترجمة هذه الخصائص والمقومات إلي واقع ملموس يلمسه طاقم العمل في المدرسة والتلاميذ وأولياء الأمور، وكما يتطلب وجودَ معلمين وإداريين علي الطراز نفسه، من خلال توجيه مديرهم، ومتابعته لهم، وتقويمه للأعمال التي يقومون بها، وذلك من خلال تأكيد ذاتيتهم ، وتنمية شعورهم بقيمتهم، وتنمية الميول والاتجاهات والقيم الصحيحة لديهم، وإذكاء روح التنافس وحب الابتكار، وكسب احترامهم، والنهوض بالحس الجماعي لديهم، والولاء للمدرسة وللمجتمع وقيمه؛ وصولاً إلى علاقة مميزة بينه وبينهم كجماعة متكاملة، وذات أهداف سامية.

٢-١-١٠-٤- أهم التوصيات عند اتخاذ القرار الناجح:

لقد وجد الباحث أن عملية اتخاذ القرار الناجح والفاعل تتطلب وعياً كبيراً من مدير المدرسة، ونمطاً قيادياً مؤثراَ، كما ويجب على مدير المدرسة ألا يستجيب للمؤثرات السلبية التي قد يحاول بعض العاملين معه جره إليها، من خلال الصراعات التنظيمية والشخصية بينهم، أو بسبب جهلهم، أو خوفهم من تحمل مسؤولية اتخاذ القرار أو المشاركة فيه.

ومن التوصيات التي قد تساعد المديرين عند اتخاذ القرار الناجح والفاعل، للوصول إلى

الإدارة المدرسية الفاعلة القادرة على تحقيق الأهداف التعليمية ما يلي:

١. **التفكير أهم من التصويت:** التفكير يؤدي إلى توليد البدائل، أما مجرد التصويت على أحد البدائل لا يعني أنه الأفضل.

٢. **الخروج من نفق الصراعات:** إن اتخاذ القرار يقوم على الدراسة والتقييم والمعايير المناسبة، أما إذا تمت عملية اتخاذ القرار بناءاً على حسابات المصالح والصراعات، ففي أحسن الأحوال تؤدي إلى حل وسط، وليس بالضرورة أن يكون هذا القرار هو القرار الصائب.

٣. **إشراك الآخرين في اتخاذ القرار:** حيث إن احتمال الخطأ في القرار الفردي، أكبر منه في القرار الجماعي، فهو أقرب للصحة والقَبول.

٤. **أُدرسْ ما تجهل، ولا تكتفِ بما تعلم:** من خلال التعرف على معلومات إضافية عن أسباب المشكلة، ومعلومات عن معوقات تنفيذ القرار، وكذلك معلومات عن وجهة النظر المعارضة.

٥. **لا تُقررْ لغيرك، ولا تدعْ غيرَك يقررُ لك:** عندما تقرر لغيرك؛ فإنك تعطيه المجال للهروب من المسؤولية، وعندما يقرر لك غيرُك؛ فأنت تبحث عن مهرب من المسؤولية" (ملكاوي، ٢٠٠٣: ٢٢).

ويرى الباحث أن فاعلية الإدارة المدرسية نابعة من فاعلية مدير المدرسة، الذي هو على رأس الإدارة المدرسية؛ لأنه بقدر نجاح مدير المدرسة في قيادة أسرة المدرسة قيادة فاعلة ناجحة يكون نجاحُ المدرسة وفاعليتُها، كما أن كفاءة المدرسة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بنجاح مدير المدرسة في قدرته على معالجة الأمور والقضايا المختلفة، من خلال رؤية الأبعاد الحقيقية للعملية التعليمية برُمتها، ووعي الإدارة المدرسية لدورها الرائد في فهم أساليب الإدارة والقيادة الفاعلة، وممارسة هذه الأساليب في توجيه الجهود نحو تحقيق رسالة المدرسة، وأهدافها التي وجدت من أجلها.

"ومدير المدرسة الفاعل هو جوهر المدرسة الفاعلة، إذ أنه من أهم المدخلات الأساسية في تفعيل دور المدرسة الفاعلة، وتقع على عاتقه أعباء ومهمات قيادة المدرسة، والنجاح في تحقيق أهدافها، حيث دوره لا يقل عن دور المعلم الذي يعتبر أحد أهم أقطاب العملية التربوية؛ باعتبار أن المعلم من أكثر المدخلات أهمية وتأثيراً في سلوك طلابه، فلا يكتمل دورُ المعلم وفاعليتُه إلا بدور المدير الفاعل، وإن المدير الفاعل صاحب شخصية قيادية مهمة ومؤثرة، ويُعوَّلُ عليه كثيراً في تطوير البرنامج التعليمي وتنفيذه، وفي تحقيق الأهداف المدرسية على أكمل وجه" (عابدين، ٢٠٠١: ٢٣٠).

"وإن الإدارةَ أساسٌ مِحوريٌ لإنجاح أي عمل، فإذا صَلَحت الإدارة صَلَح العمل، فمشكلات التعليم نابعة من سوء الإدارة؛ لأنها لا تضع الشخص المناسب في المكان المناسب، فنقص الكوادر القيادية المهنية النابغة يؤدي إلى مشكلة في تحقيق الجودة الشاملة في التعليم، مما يجعل المدير الفاعل من المقومات الأساسية للمدرسة الفاعلة، ويعتبر مدير المدرسة من أهم أقطاب المدرسة الفاعلة لأنه يمثل قمة الهرم فيها، فهو القائد الذي يجعل المدرسة مكاناً مرغوباً فيه لجميع أفراد المجتمع المدرسي، بالإضافة إلى الانفتاح على المجتمع المحلي، والاستفادة من مؤسساته، وأولياء الأمور ذوي الاختصاص، واستثمار جهودهم بما يدفع المدرسة إلى التحسين والتطوير" (الزواوي، ٢٠٠٣: ١٥٠).

ويعتقد الباحث أن قيادة مدير المدرسة بهذا المفهوم، تعني نمطاً من السلوك الذي يقوم به القائد تجاه الأمور التي يؤديها المعلمون، وتعني – أيضاً – علاقة مميزة بينه وبينهم كجماعة متكاملة.

وكفاية مدير المدرسة ومهارته المهنية وقدراته على تمثل مهامه، ورغبته واستعداده للنهوض بعمله والانتظام فيه، والكيفية التي يبني من خلالها علاقاته مع الآخرين، وما يحققه من تعاون وترابط، إنما تعتمد – بشكل أساسي – على الأسلوب القيادي الذي يستخدمه مدير المدرسة في توفير بيئة مدرسية يتحقق من خلالها أهداف العملية التعليمية؛ لذا فإن نوعية القيادة الإدارية وأسلوبها في التعامل بين أفراد المجتمع المدرسي تمثل العامل الأكثر أهمية في خلق المناخ التعليمي المناسب لتحقيق أهداف المدرسة، وكذلك يرتبط مدى التزام المعلمين بتنظيمهم المدرسي بالنمط القيادي السائد للمدير القائد، وقدرته على توفير بيئة صحية جيدة تمكن المدرسة من الحصول على التزام قوي من المعلمين العاملين بها، ومن ثم تحقيق معدل مرتفع من الإنجاز. (مصطفى، ٢٠٠٢: ١٤٦-١٤٧).

٢-١-١٠-٥- سمات المدير الفاعل:

ولتأكيد ما سبق الحديث عنه حول معايير الأداء الناجح، وفاعلية اتخاذ القرار؛ يذكر الباحث مجموعة من السمات التي يجب أن يتصف بها مدير المدرسة ليكون فاعلاً في إدارته، وتكون مدرسته فاعلة وناجحة في تحقيق أهدافها، ومن هذه السمات ما يلي:

١. تبني مفهوم المدرسة دائمة التعلم من خلال وضع برنامج نمو مهني لجميع العاملين في المدرسة، وتنويع برامج التدريب (إثرائية وعلاجية وتطويرية وتنشيطية).
٢. اعتماد أدوات مختلفة لتحسين أداء المدرسة من خلال التخطيط الاستراتيجي، ومن خلال التقويم الذاتي في جميع المجالات، ومن خلال البحوث الإجرائية لمعالجة المشكلات التربوية.

٣. استخدام أدوات الاتصال الحديثة، والقدرة على الاستماع والصبر وتحمل الآخرين والتواصل معهم داخل المدرسة وخارجها، واستخدام الإدارة المفتوحة التي تعتمد على المشاركة الفعلية من الجميع، وتكوين فريق عمل مترابط يعمل على تحقيق الأهداف المنشودة، وتلقي المعلومات وانتقائها وتقويمها، ثم استخدامها الاستخدام الأمثل. (عزب، ٢٠٠٥: ٧٨ – ٧٩).

٤. أن تكون القيادة محترفة وقوية وهادفة وحازمة، من أجل قيادة عمليات التغيير والتطوير، وتستثمر نتائج البحوث، وتُشرك العاملين في اتخاذ القرار، وتوزع المسئوليات، وتَحُد من المركزية والبيروقراطية، وتُشيع التفكير الجمعي، ولديها معرفة مهنية بالعملية التعليمية، وتتحدث مع المعلمين بشكل مستمر لتحسين أدائهم، وتعمل على زيادة دافعية الطلاب والعاملين" (الحر، ٢٠٠١: ١٥).

ويؤكد الباحث على أن المدرسة الفاعلة هي تلك المدرسة التي يقف على رأسها مدير فاعل، وهو المدير القادر على اتخاذ القرارات الفاعلة، وأن الفاعلية في أحد جوانبها هي القدرة على اتخاذ القرارات المُحقِقة للأهداف المرغوبة. وبما أن الإدارة في جوهرها عبارة عن عملية اتخاذ قرارات، فإن مقدار النجاح الذي تحققه المدرسة يتوقف إلى حد بعيد على قدرة إدارة المدرسة – بالتعاون ومشاركة المعلمين والطلبة وأولياء الأمور – على اتخاذ القرارات المناسبة، وعلى مدى كفاءتها التي تحقق أهداف المدرسة والمجتمع.

وبهذا يكون الباحث قد عرض الجوانب المختلفة حول موضوع فاعلية اتخاذ القرار، وأوضح المحور الأول من الإطار النظري من دراسته، ليتم الحديث عن المحور الثاني حول الأنماط القيادية التربوية.

٢-٢- المبحث الثاني: الأنماط القيادية التربوية:

يحاول الباحث – من خلال المحور الثاني لدراسته – التعرف على الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية، وخاصة النمط التفاعلي والتحويلي، وعلاقة عملية اتخاذ القرار بهذه الأنماط القيادية، وذلك من خلال النقاط التالية:

٢-٢-١- مفهوم القيادة:

إن الجَذْر اللُغوي للفعل (قاد) فيه تقريب للمعنى إلى الذهن، فقد ورد في مختار الصحاح والقاموس المحيط: "قاد يقود قوداً وقيادة وقياداً. قاد الدابة مشى أمامها آخذاً بقيادتها، والقيادة ما تقاد به الدابة من حبل ونحوه، والقائد جمعه قواداً وقادة، والقيادة هي مهنة القائد" (ابن منظور، ١٩٠٠: ٣٧٧).

ولفظة "القيادة" مشتقة من "قاد"، و"القَوْد" في اللغة نقيض "السَوْق" يقال: يقود الدابة من أمامها، ويسوقها من خلفها، وعليه فمكان القائد في المقدمة كالدليل والقدوة والمرشد، والقيادة هي عبارة عن علاقات بين قائد ومقودين، والقائد هو من يقوم بعملٍ ما؛ للوصول إلى الهدف المنشود، وهو الذي يصدر الأوامر، والمقودون هم الذين ينفذون أمر قائدهم بالعمل الذي يوصلهم لتحقيق الأهداف التي يسعون إليها" (كنعان، ١٩٩٥: ٨٦).

وتعتبر القيادة وفق هذا المفهوم عملية رشيدة، طرفاها: شخص يُوجه ويُرشد، والطرف الآخر يستقبل هذا التوجيه والإرشاد لتحقيق أغراض معينة.

ولقد ذكر العلماء والباحثون العديد من التعريفات لمفهوم القيادة، منها على سبيل المثال:

١. "قدرة الفرد على التأثير على شخص، أو مجموعة، وتوجيههم من أجل كسب تعاونهم، وحفزهم على العمل بأعلى درجة من الكفاية، في سبيل تحقيق الأهداف الموضوعة" (ليكرت، ١٩٦١) في (الشريف، ٢٠٠٤: ٤٢).
٢. "نشاط إيجابي يقوم به الشخص بقرار رسمي، تتوافر فيه سمات وخصائص قيادية، يشرف على مجموعة من العاملين؛ لتحقيق أهداف واضحة، بوسيلة التأثير والاستمالة، أو استخدام السلطة بالقدر المناسب وعند الضرورة" (المنيف، ١٩٨٣: ١٥١).
٣. مفهوم القيادة من وجهة النظر الإسلامية: "هي تحمل مسؤولية أمر المسلمين، بتدبير أمورهم الدنيوية والأخروية، أو هي حمل الكافّة على مقتضى النظر الشرعي بمصالحها الأخروية والدنيوية، والرجوع إليها، إذ أن أحوال الدنيا ترجع كلها عند الشارع، على اعتبارها بمصالح الآخرة" (الوكيل، ١٩٨٠: ٧).

ويرى الباحث – من خلال التعريفات السابقة – أن القيادة تتميز بما يلي:

١. ليست القيادة مجرد إصدار أوامر، والتأكد من تنفيذها، بل يجب – أيضاً – حَفْز الأفراد على العمل، وتنمية روح الجماعة فيما بينهم، وإثارة حماسهم؛ ليبذلوا أقصى جهودهم، من أجل الحصول على أعلى مستوىً يمكنهم أن يصلوا إليه.
٢. القيادة هي القدرة على تفهم مشاكل المرؤوسين، وحفزهم على التعاون في القيام بالمهام الموكلة إليهم، وتوجيه طاقاتهم، واستخدامها إلى أقصى درجة من الكفاية والكفاءة.
٣. ضرورة وجود علاقة توازن بين أهداف الفرد الشخصية التي يتم السعي لتحقيقها من خلال المؤسسة، وبين أهداف المؤسسة – نفسها – الممثلة في شخص القائد.
٤. ضرورة استخدام السلطة التي يملكها القائد، بالقدر المناسب وعند الحاجة، بلا إفراط ولا تفريط، وبدرجة من الحزْم الذي يضع الأمور في نصابها الصحيح.

٢-٢-٢- أهمية القيادة:

إن الناظر والمدقق في تاريخ المجتمعات البشرية – وخاصة تلك التي تبوأت مكانةً عالية بين الأمم – يجد أنها كانت تمتلك قيادة تنظم شؤونها، وتدير حياتها، وتقيم العدل بينها، ولقد ورد عن النبي – صلى الله عليه وسلم – أنه أمر بتعيين قائدٍ في أقل التجمعات البشرية عدداً، فقال: "إذا خرج ثلاثة في سفر فليأمروا أحدهم" رواه أبو داوود، قال الخطابي: وإنما أمر بذلك؛ ليكون أمرُهم جميعاً، ولا يتفرق بهم الرأي، ولا يقع بينهم الاختلاف، ولأهمية القيادة؛ قال القائد الفرنسي نابليون: جيش من الأرانب يقوده أسد، أفضل من جيش من الأسود يقوده أرنب.

وعليه، فإن أهمية القيادة تكمن فيما يلي:

١. تعتبر القيادة حلقة الوصل بين العاملين، وبين خطط المؤسسة وتصوراتها المستقبلية.
٢. هي البوتقة التي تنصهر داخلها كافةُ المفاهيم والاستراتيجيات والسياسات.
٣. تدعم القوى الايجابية في المؤسسة، وتقلص الجوانب السلبية قدر الإمكان.
٤. تعمل على السيطرة على مشكلات العمل، وحلها، وحسم الخلافات، والترجيح بين الآراء.
٥. تقوم بتنمية الأفراد وتدريبهم ورعايتهم، باعتبارهم أهم مورد للمؤسسة، كما أن الأفراد يتخذون من القائد قدوة لهم.
٦. تعمل على مواكبة المتغيرات المحيطة، وتوظيفها لخدمة المؤسسة.
٧. تسهل للمؤسسة تحقيق الأهداف المرسومة. (العساف، ٢٠٠٢: ٤-٥).

ويؤكد الباحث على أهمية القيادة والقيادة الإدارية في المدرسة، وعلى أهمية دور مدير المدرسة القائد في تجميع الجهود واستثمار الموارد وفي اتخاذ القرارات الفاعلة بمشاركة العاملين، والعمل على حل المشكلات والخلافات والصراعات التي تنشأ داخل المدرسة، وفي دعم الإيجابيات والحد من السلبيات، ومواكبة التطورات والتغيرات والتقنيات الحديثة وتوظيفها في خدمة المدرسة

والطلاب والعملية التعليمية.

٢-٢-٣- عناصر القيادة:

لقد لاحظ الباحث أن بعض الباحثين والكتاب التربويين، أمثال: أحمد (١٩٩١)، وكنعان (١٩٩٨)، قد ناقشوا عناصر القيادة، ووجدوا أنها تتمثل في: القائد، وجماعة العمل، والموقف، والنظم والتعليمات، والأهداف، ولقد ناقش الباحث هذه العناصر فيما يلي:

١. **القائد Leader:** ويُعد من أهم عناصر القيادة فهو الذي يتخذ القرارات، ويسعى لإيجاد التوازن بين الوظائف والعمليات التي يتولى إدارتها، ويميل إلى الابتعاد عن عنصر المخاطرة، وهو الذي يؤثر في الأفراد، ويسعى إلى التغيير لمواكبة المستجدات، وتبني الأساليب الحديثة والإبداع فيها، فضلاً عن قدرته على التحليل والتقييم والتقويم، من خلال امتلاكه رؤية مستقبلية، وقدرته على تحويل هذه الرؤية إلى حقيقة.

٢. **جماعة العمل The Work group:** وهي من أهم العناصر الأساسية في القيادة؛ لأنها الوسيلة التي بواسطتها يتم تحقيق الأهداف، وقد عرّف بعض علماء النفس هذه الجماعة بأنها: وحدة تتألف من مجموعة من الأفراد يدركون وحدتهم الجماعية، ولديهم القدرة على العمل أو يعملون بالفعل، بطريقة متحدة إزاء البيئة التي تجمعهم.

٣. **الموقف The Situation:** ويُعد المجالَ الذي يتم فيه التفاعل بين القائد ومرؤوسيه، وفي وجوده قد تظهر المشكلات التي تفرض نفسها على طبيعة العلاقة القائمة بين القائد والمرؤوسين، وقد يعمل الموقف على خلق القيادات.

٤. **النظم والتعليمات Systems and Regulations:** وهي القواعد والتعليمات التي في ضَوْئها تتحدد العلاقات بين القائد والمرؤوسين، ويتم رسم ملامح الأدوار لتحقيق الأهداف، والقيادة الفعالة هي القيادة القادرة على الاستفادة من هذه النظم والتعليمات في سبيل تحقيق أهداف المنظمة وأهداف العاملين بها.

٥. **الأهداف Goals:** وهي بمثابة النتائج التي تعمل المؤسسة من أجلها، من خلال استخدام الموارد المادية والبشرية والطاقات المتاحة، وهناك أهدافٌ للمؤسسة، وأخرى لأفراد الجماعة، وأهدافٌ تخص القائد نفسه، وتظهر براعة القائد وقدرته وفاعليته في التوفيق بين مختلف الأطراف وإرضائها على الرغم من حدوث التعارض أحياناً بينها، وذلك من خلال

الارتقاء بالأتباع؛ وصولاً إلى أن تكون أهداف الجماعة هي أهداف للأتباع، وهذا من أهم إنجازات القائد التحويلي في المدرسة. (عياصرة وحجازين، ٢٠٠٦: ١١٠-١١١).

وتتعدد أهداف المؤسسة وقد تتعارض أحياناً، وخاصة إذا لم يوجد القائد الإداري المحنك الذي يعمل بكل حنكة وذكاء من أجل التقريب والتوفيق بينها، وتظهر فاعلية المدير القائد عندما ينجح في تحليل الخلافات ومظاهر التعارض من وجهة نظر كل جانب – على حدة – وإعادة تنظيمها وترتيبها بطريقة جديدة بطريقة ترضي جميع الأطراف، وتجعلهم يَقبلون – جميعاً – بالعمل تحت قيادة هذا المدير، ويتم تحقيق الأهداف من خلال تسخير القائد لجهود الجميع، من أجل إشباع حاجات الجماعة وتحقيق أهدافها التي تصبح أهدافاً لكل أفراد الجماعة، وسيتم – تلقائياً – تحقيق أهدافهم الخاصة وإشباع حاجاتهم. (كنعان، ١٩٩٥: ٨٦-٨٧).

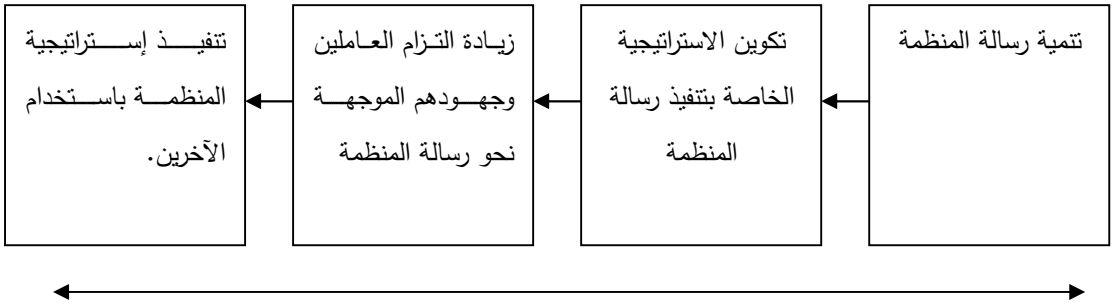
٢-٢-٤- الإدارة والقيادة:

لقد وجد الباحث – من خلال كتابات العلماء والكتاب حول مفهوم الإدارة والقيادة – أن مفهوم القيادة قديم قدم التاريخ الإنساني، فمنذ فجر التاريخ، وسير القادة العظماء تتوارد في الكتب والقصص والأساطير الرومانية واليونانية والإغريقية والفرعونية والفينيقية، وغيرها من الحضارات القديمة، وكذلك قصص الأنبياء والرسل وأتباعهم، في الشرائع السماوية اليهودية والنصرانية والإسلامية، وكلها توضح أثر القائد في مسيرة شعبه وأمته، ودوره في النهوض بهم، والوصول إلى مواقع متقدمة بين الشعوب والأمم، وأعظم مثال على أثر القائد ودوره بين أهله وأتباعه وقومه وأمته والناس جميعاً هو الرسول الأكرم والقائد الأعظم محمد – صلى الله عليه وسلم – الذي أرسله الله رحمة للعالمين، ونقل – بدعوته ورسالته – العرب من رعاة للغنم، إلى قادة للأمم، حتى قال عنه الكاتب الإنجليزي "برنارد شو": لو كان محمد حياً لحل مشاكل البشرية جمعاء، وهو يحتسي فنجاناً من القهوة"، وكتب عنه الكثير من المنصفين والمستشرقين والكتاب الغربيين، ومن بينهم مؤلف كتاب "العظماء مائة" وذكر في مقدمتهم وأولهم "محمد" – صلى الله عليه وسلم – كما أن الصحابة – رضوان الله عليهم أجمعين – كان لهم أعظم الأثر في حياة من عاشروهم من التابعين والناس في عصرهم والعصور التي تلت عصرهم إلى يوم القيامة.

"ومفهوم القيادة قديم قدم التاريخ البشري، أما الحديث عن مفهوم الإدارة فلم يبدأ إلا في العقود الأخيرة من القرن التاسع عشر، ومع ذلك فالقيادة تعتبر فرعاً من فروع علم الإدارة، حيث إن الإدارة تركز على أربع عمليات رئيسة هي: التخطيط، التنظيم، التوجيه والإشراف، الرقابة، بينما تركز القيادة على ثلاث عمليات رئيسة هي: تحديد الاتجاه والرؤية، وحشد القوى تحت هذه الرؤية، والتحفيز وشحذ الهمم، وتركز القيادة على العاطفة بينما تركز الإدارة على المنطق، وتهتم القيادة

بالكليات بمعنى "اختيار العمل الصحيح"، بينما تهتم الإدارة بالجزئيات والتفاصيل بمعنى "اختيار الطريقة الصحيحة للعمل، وتشترك كل من القيادة والإدارة في تحديد الهدف وخلق الجو المناسب لتحقيقه ثم التأكد من إنجاز المطلوب وفقاً لمعايير وأسس معينة" (العساف، ٢٠٠٢: ٥).

الشكل (٢-١) يوضح الأدوار التي يلعبها المديرون والقادة:



(جرينبرج & بارون، ٢٠٠٤: ٥٧٠)

وتعتبر القيادة جوهر العملية الإدارية ومحورها، وهي مفتاح الإدارة الناجحة، والمتأمل في قضايا الفكر الإداري – التي تُطرح اليوم – يجد أن موضوع القيادة بشكل عام، والقيادة الإدارية بشكل خاص، قد حظي باهتمام ووعي كبيرين، من قبل رجال الفكر الإداري؛ وذلك لما تمثله القيادة الإدارية من أهمية عظمى في مجال الإدارة الحديثة.

"وإن القيادة علم وفن، شأنها في ذلك شأن الإدارة، إلا أن القيادة تتميز على الإدارة، بأنها تتضمن عنصر المبادأة وإحداث بنية وإجراءات جديدة، قد يقوم بها القائد؛ لتحقيق أهداف مؤسسته، هذا إضافة إلى اهتمامه بالبعد الإداري المنطلق من استخدام البنية والإجراءات الجديدة" (دويكات، ٢٠٠٠: ١٩).

ومن المفاهيم التي يتم تداولُها كثيراً في هذه الأيام "إن كلَ قائدٍ مديرٌ، وليس كلُ مديرٍ قائداً"، على اعتبار أن القائد يتميز عن المدير بقدرته على كسب ثقة المرؤوسين، وجمعِهم حوله، ودفعهم عن طواعية وحب وطيب خاطر، من أجل تحقيق أهداف المؤسسة التي ينتمي إليها الجميع، وعليه فإن القائد هو الشخص المسؤول – في قمة الهرم الإداري – القادر على كسب قَبول العاملين معه ورضاهم؛ إذا أُريد للقرارات المتخذة أن تُترجَم بطريقة فاعلة، وأن يتم تنفيذها بكل رغبة وحماس، وتكون بدرجة عالية من الفاعلية والكفاءة.

والملاحظ أن العنصر البشري قد بدأ يلقى اهتماماً متزايداً؛ نظراً للدور الكبير الذي يلعبه في حياة التنظيمات والحركات والمؤسسات، من حيث النجاح أو الفشل، ولأن الأعمال والقرارات التي

تُتخَذ، لا يمكن أن تتم على أحسن وجه بمجرد إصدار الأوامر والتعليمات إلى المرؤوسين من المدير أو الرئيس، وإنما من الضروري تنمية القائد لروح التعاون بين الأفراد، والعمل بروح الفريق، والسعي إلى إقناع أتباعه بوجهة نظره؛ للحصول على دعمهم وتأييدهم ومشاركتهم في تنفيذ القرار، بكل ما يملكون من قدرات وإمكانيات، وقديماً قالوا: تستطيع أن تأخذ الحصان إلى النهر، ولكنك لا تستطيع أن تُجبره على الشرب.

"وإن الإدارة والقيادة متلازمتان، لا يمكن لأي منهما أن تعمل بفاعلية دون الأخرى، إذ أن القيادة أصبحت هدفاً، وتبقى الإدارة وسيلة، فالقيادة تحدد الاتجاه والأهداف والاستراتيجية، وتشحذ الهمم، وتُلهب المشاعر، وتدفع العاملين من أجل إحداث تغييرات مثيرة ومفيدة، بينما تعمل الإدارة كوسيلة من خلال الأساليب التخطيطية والتنظيمية والرقابية، من أجل تحقيق هذا التوجه المطلوب، وبطريقة متزنة بالضبط والربط، والإدارة تعمل على تنفيذها، مما يؤكد أن كلاهما مكمل للآخر" (المنيف، ١٩٨٣: ٤٣٠-٤٣١).

"وإن المدير عندما يصبح قائداً ناجحاً لمجموعته، فإنه لا يستمد سلطته وتأثيره في تابعيه من موقعه ومركزه الذي يكتسبه قانونياً، وإنما يستمد سلطته من خلال قدرته على التأثير في الآخرين، جاعلاً إياهم يقبلون قيادته طواعية، ويكون قادراً على الوصول بهم إلى بر الأمان، ويحقق الأهداف المرجوة بمشاركتهم وتعاونهم طواعية، ومن دون إلزام قانوني؛ وإنما لاقتناعهم بقدرة هذا الشخص – القائد – على قيادتهم، وتحقيقه بهم، ومن خلالهم، للأهداف المرجوة؛ وبذلك يعتبر هذا القائد، من وجهة نظر الجماعة، ممثلاً لها، ومعبراً عن تطلعاتها وطموحاتها وآمالها، مما يمنحه القوة والتأثير لقيادتها والنهوض بها والتقدم نحو أهدافها" (عورتاني، ٢٠٠٣: ٢١).

ويعتقد الباحث أن الطريق نحو مدرسة ناجحة وفاعلة هو حسن اختيار القائد الإداري، على رأس هذه المؤسسة التربوية التعليمية، القائد الذي يشحذ الهمم، ويأخذ بأيدي معلميه وطلبته، نحو التغيير للأفضل، ويشجعهم من أجل تقديم المبادرات والإبداعات عن رغبة وحب واقتناع، ويدفعهم لبذل ما يستطيعون عن طيب نفس لتطوير ذواتهم، ومن حولهم، وتنمية مواهبهم، وأن يعملوا – لا من أجل الراتب فحسب – وإنما من أجل رسالتهم التي يحملونها، ومشعل النور الذي يرفعونه، وجزاء ربهم – تبارك وتعالى – الذي ادخره لهم، إذا كانوا حقاً ورثة الأنبياء، وإضافة لما سبق، يجب على مدير المدرسة القائد أن يكون إدارياً ناجحاً يطبق أساليب الإدارة الحديثة، بطريقة متزنة؛ ليضبط الأمور، ويتابع العمل، ويُقوّم الأداء لتحقيق الأهداف المرجوة.

٢-٢-٥- القيادة الإدارية:

"إن القيادة الإدارية نوع متخصص من أنواع القيادة، يستهدف كافة الأساليب الإدارية التي تؤثر في سلوك الأفراد، بما يكفل تحقيق الهدف، ويتطلب ذلك بالضرورة أن يكون الرئيس الإداري

بارعاً في القيادة، وفي خلق وتنمية صلة من التبعية له، وإقناع المرؤوسين واستمالتهم، فالقيادة هي لب العملية الإدارية" (العمايرة، ١٩٩٩: ١٥٢).

ويعتقد الباحث أن القيادة الإدارية تعتمد على تحويل السلطة القانونية التي يكتسبها المدير من مركزه القانوني من أجل إدارة الأفراد، إلى قوة إقناع وحب، واقتناع المرؤوسين بقائدهم، واستمالة قلوبهم، ومساعدتهم في استثارة قدراتهم الكامنة وإطلاقها، واكتشاف مواهبهم، وتقديم إبداعاتهم ومبادراتهم، وتوجيههم نحو تحقيق الأهداف المرجوة، بأسلوب لبق من خلال الوضوح، والعدالة، واحترام وجهات النظر لديهم، والقدوة الحسنة، والحوار الموضوعي الهادف، وجعل أهدافهم الخاصة تتحقق ضمن أهداف المؤسسة التي يعملون بها، ومن خلال العمل المنتج ضمن فريق منسجم ومتفاهم، والاستفادة من التغذية الراجعة والتقويم المستمر، إضافة إلى التفاعل مع التغيرات المتلاحقة؛ للاستفادة منها في التطوير والبناء من أجل تحقيق الأهداف، والقائد الإداري هو القائد الذي يمتلك فن التعامل مع العاملين بالمدرسة – وعلى رأسهم المعلمون– ويعمل جاهداً على تنسيق جهودهم، وتوجيه اتجاهاتهم، وإثارة دوافعهم نحو الإنجاز، وحل المشكلات التي تحول دون فاعلية المدرسة وكفاءتها، كما وتكمن أهمية القيادة الإدارية في الربط بين الموارد البشرية، والموارد المادية المتوفرة في المدرسة، والاستفادة منها جميعاً؛ لتحقيق الأهداف المرجوة التي من الصعب تحقيقها وإنجازها بدون هذا النوع من القيادة.

ويتضح مما سبق أن القيادة الإدارية تستند إلى علاقة تبادلية بين القائد وأعضاء الجماعة والمؤسسة، ولا مجال للقيادة في النجاح وتحقيق الأهداف من دون قائد يبرز ليحملَ الراية ويجمع القلوب حوله، ولا من دون أتْباعٍ لديهم الرغبة في الانقياد لهذا القائد؛ ثقة بأنه قادر على الوصول بهم إلى بر الأمان، وتحقيق الأهداف المنشودة التي وجدت الجماعة – أصلاً – من أجل تحقيقها.

٢-٢-٦- العوامل المؤثرة في القيادة والقيادة الإدارية:

من المعلوم – كما سبق– أن القيادة علاقة تأثير وتأثر متبادلَين بين مدير المدرسة القائد وبين المعلمين والطلبة وأولياء الأمور، ولا نجاح للمدرسة في تحقيق أهدافها التعليمية والتربوية والاجتماعية، إلا إذا حدث التعاون والانسجام بين الجميع.

وهناك العديد من العوامل التي تؤثر في القيادة الإدارية، ومن أهمها:

١. السمات والصفات الشخصية لمدير المدرسة وتتمثل في: الجوانب الجسمية والنفسية والسلوكية له، وترتبط بالنمط القيادي السائد لديه.
٢. صفات أفراد أسرة المدرسة وسماتهم الجسمية والنفسية والسلوكية.
٣. أهداف المدرسة التي تسعى للوصول إليها، سواء على المدى القريب أو البعيد.

٤. طبيعة المدرسة، وتشمل: المرحلة الدراسية التي تكون فيها المدرسة: أساسية أو ثانوية، والجهة المشرفة على المدرسة: حكومية أو وكالة الغوث أو خاصة، وحجم المدرسة وعدد طلابها، وطبيعة الحوافز، والأساليب التنظيمية المستخدمة، والهيكل التنظيمي الذي تقوم عليه المدرسة، ووجود نائب للمدير بالمدرسة، أو مساعد إداري، أو غيره من العاملين بالإدارة المدرسية، وطبيعة الصراع التنظيمي داخل أسرة المدرسة – إن وجد – وكيفية التعامل معه، وتوجيهه لصالح المدرسة، من خلال التعاون والتنافس الشريف، بعيداً عن التعصب والحزبية.

٥. العوامل المحيطة ببيئة المدرسة، من كافة الجوانب السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وغيرها. (العديلي، ١٩٩٥: ٢٢٨).

ويرى الباحث أن مدير المدرسة القائد، يجب عليه أن يكون على قدْر المسؤولية الملقاة على عاتقه، ويعمل جاهداً من أجل تحقيق أهداف المدرسة: من خلال دراسة البيئة الداخلية والخارجية لمدرسته التي يديرها، والتعرف على نقاط القوة والضعف الموجودة بها، ومن ثم زيادة نقاط القوة، والاستفادة منها إلى أبعد الحدود، والحد من الآثار السلبية لنقاط الضعف – إن وجدت – والسعي لتقليصها، وتقليلها، سواء كانت في المعلمين أو الطلبة أو العاملين معه، أو في المنهاج أو الأساليب والوسائل التعليمية المستخدمة أو المبنى المدرسي، أو غير ذلك، كما يجب على مدير المدرسة – أيضاً – أن يدرس البيئة الخارجية لمدرسته، ويتعرف على مختلف الفرص والتحديات المتمثلة بهذه البيئة، وأن يُحسن استغلال الفرص التي تتوافر بها، وأن يعرف كيف يواجه التحديات التي تعترض طريق المدرسة بكل حنكة وذكاء، ويعمل على التقليل من خطورة هذه التحديات، ويكون حاسماً وفاعلاً في اتخاذ قراراته، وأن يستعين بالمعلمين وأفراد ومؤسسات المجتمع المحلى المحيط بالمدرسة في ذلك.

٢-٢-٧- نظريات القيادة:

لقد اهتم الكثير من الكُتّاب والباحثين والمفكرين بموضوع القيادة والقيادة الإدارية، ومن هنا ظهرت نظريات متعددة تناولت موضوع القيادة، وفقاً لوجهات النظر المختلفة التي بحثت هذا الموضوع، وفيما يلي يستعرض الباحث أهم هذه النظريات – والتي أشار إليها كل من: الهواري (١٩٩٦)، ودويكات (٢٠٠٠)، والهلالي (٢٠٠١)، ومصطفى (٢٠٠٢)، والشريف (٢٠٠٤)، وأبو عيدة (٢٠٠٥)، وغيرهم كثير، سواء: نظريات القيادة الإدارية التقليدية، أو بعض النظريات الحديثة التي تلتها.

وفي مَعْرِض حديثه عن الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، وخصوصاً النمط التحويلي والنمط التفاعلي، يذكر الباحث نظريات القيادة المختلفة إجمالاً:

أ. النظريات التقليدية أو الكلاسيكية:

نظرية الرجل العظيم ونظرية السمات والنظرية الوظيفية والنظرية الموقفية ونظرية المسار– الهدف ونظرية الأَتْباع والنظرية التبادلية ونظرية البعدين: المبادأة والاعتبارية ونظريات الأنماط أو النظريات السلوكية وأهمها: "نظرية (س) أو (X)، ويطلق عليها نظرية القيادة الأوتوقراطية، ونظرية (ص) أو (Y)، ويطلق عليها نظرية القيادة الديمقراطية، ونظرية (ع) أو (Z)، ويطلق عليها النظرية اليابانية أو نموذج أوشي، ونظرية (ليكرت) في القيادة، ونظرية الخط المستمر للسلوك القيادي، ونظرية (فيدلر) الاحتمالية في القيادة، ونظرية (ريدن) الثلاثية الأبعاد، ونظرية الشبكة الإدارية.

ب. النظريات القيادية الحديثة:

وأهمها: القيادة التحويلية والقيادة التفاعلية "الإجرائية".

ويرى الباحث – من خلال اطلاعه على أدبيات القيادة والقيادة الإدارية حول نظريات القيادة الإدارية في الفكر الإداري المعاصر– مدى الاختلاف في تفسيرات تلك النظريات ومواقفها من حقيقة القيادة الإدارية، كما أن ظهور نظرية جديدة لم يؤدِ إلى اختفاء نظرية سابقة، وأن الانتقادات الموجهة إلى أية نظرية من تلك النظريات لا تثبت خطأ إحداها، وإنما لكل نظرية إيجابياتها وسلبياتها، غير أن تعدد تلك النظريات، والنتائج غير المتسقة والمنسجمة، يكشف عن أن القيادة الإدارية ظاهرة معقدة، وأنها تحتاج إلى مدخل شامل لدراستها، ولقد اتجهت الدراسات الحديثة التي تناولت القيادة – في مطلع الألفية الثالثة – إلى دمج النظريات المعرفية والسلوكية والاجتماعية، في تفسير القيادة، باعتبارها ظاهرةً معقدةً، تشمل: القائد والمرؤوس والعمل والمنطقة والسوق والمنافسين، وإلى التطلع إلى نظرية شاملة لتفسير ظاهرة القيادة.

وعليه، يؤكد الباحث على ما يلي:

- إن كثرة النظريات التي حاولت أن تفسر عملية القيادة والقائد، إن دلت على شيء فإنها تدل على أهمية هذا الموضوع، حيث حاولت كلٌ من هذه النظريات أن تفسر الخصائص والسمات التي تميز القائد عن غيره من أفراد المجموعة أو العاملين في المؤسسة، ففي حين ربطت نظرية الرجل العظيم بين صفات القائد الموروثة، وسبب وجوده كقائد، ركزت نظرية السمات على أهمية هذه السمات الموروثة والمكتسبة وعلاقتها بفاعلية القيادة، بينما اهتمت النظريات السلوكية بتحليل سلوك القائد أثناء ممارسته لعملية القيادة، بتحديد الأبعاد المؤثرة في نجاح تلك العملية، وتوصلت النظرية التفاعلية إلى أن الأسلوب الأمثل للقيادة يجب أن يأخذ بعين الاعتبار: التفاعل بين السمات الشخصية للقائد، وعناصر الموقف والمرؤوسين، فهي قد دمجت بين نظرية السمات والنظريات السلوكية والموقفية.

- إن القيادة عملية تفاعلية تبادلية بين النواحي الشخصية والظروف الاجتماعية، وتفاعل بين ما يتصف به القائد من صفات شخصية فطرية ومكتسبة، وبين موقف اجتماعي يتمثل في وجود هدف تسعى الجماعة إلى تحقيقه، وهذا يوضح أهمية النظرية التفاعلية لأنها احتوت بعض النظريات التي قبلها، ودمجتها معاً، وحاولت الجمع والتوفيق بينها، بالإضافة إلى أنها تتصف بالواقعية والشمول.
- تبرز أهمية نظريتي القيادة التحويلية والقيادة التفاعلية "الإجرائية"، حيث تضيف كلٌ منهما بعداً جديداً، كما تركز القيادة التحويلية على تعزيز الهُوية الثقافية للمؤسسة التعليمية، وكذلك على قدرة الآخرين على المشاركة في إحداث التغيير الثقافي، ومشاركة السلطة والمسؤولية، من خلال الرؤية المشتركة؛ وصولاً بالمؤسسة أو المدرسة نحو تحقيق أهدافها المرجوة، حيث يتفق مختلف الباحثين – على اختلاف وجهات نظرهم حول مصطلح "القيادة التحويلية" – على أهمية هذه النظرية في مجال التربية، وضرورة الأخذ بها، في ظل التغيرات والتحولات والتحديات التي تواجه مؤسسات التعليم مع بداية القرن الحادي والعشرين، وما يصاحبه من تطور تكنولوجي هائل، وتضاعف سريع للمعرفة.

٢-٢-٨- أنماط القيادة التربوية:

تختلف أنماط القيادة لدى القادة التربويين بصفة عامة، ولدى مديري المدارس بصفة خاصة، وذلك بسبب اختلاف درجاتهم العلمية، واتساع خبراتهم وخلفياتهم الثقافية، ونظرتهم إلى القيادة، وكذلك اختلاف المناخ الاجتماعي المحيط بمكان العمل.

"إن كل نوع أو نمط من أنماط القيادة له طبيعة، وخصائص تميزه عن الأنماط الأخرى، وبالتالي لكل مدير طريقة مميزة في الإدارة: في التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة، كذلك لكل مدير مفهوم خاص للأهداف، والوقت، والسلطة، والعلاقات، والتحفيز، وهناك صفات شخصية ودرجة من الفعالية، فالبعض فعال تحت ظروف معينة، والبعض الآخر غير فعال، والبعض الآخر أكثر فعالية، حتى أن اهتمام القائد بالعمل قد يبدو متدرجا بمستويات مختلفة، ويكون الاهتمام بأحدهما على حساب الآخر، مما يخلق تمييزاً في الأنماط القيادية" (الخطيب، ٢٠٠٤: ٣٦-٣٧).

ولقد تعددت أنماط القيادة تبعاً لوجهات النظر التي ينظر بها الباحثون إلى هذه الأنماط، ومن خلال نظريات القيادة المختلفة التي يُعتمد عليها في دراسة هذه الأنماط القيادية، وهناك تصنيفات متعددة للقيادة، والتصنيف الشائع والغالب بالنسبة لأنماط القيادة: يستند على أساس طريقة وأسلوب استخدام القائد للسلطة الممنوحة له، وطريقته في التأثير.

ولقد تم تقسيم أنماط القيادة، وفقاً لاعتبارات مختلفة، يمكن إجمالها فيما يلي:

أ. باعتبار مصدرها إلى قيادة رسمية وأخرى غير رسمية.

ب. باعتبار السلوك القيادي إلى: حسب نظرية الاهتمام بالعمل والعاملين، وحسب نظرية النظم الإدارية، وحسب نظرية الفاعلية والكفاءة، وحسب نظرية التوجيه والدعم.

ج. باعتبار أساليبها إلى تسلطية استبدادية، وشورية، وحرة فوضوية".

د. باعتبار الحداثة إلى تقليدية كلاسيكية وتشمل: النمط الأوتوقراطي، النمط الديمقراطي، النمط الترسلي، وحديثة وتشمل: القيادة التحويلية، القيادة التفاعلية "الإجرائية" (العساف، ٢٠٠٢: ٧-١١) بتصرف من الباحث.

ولقد حاول الباحث أن يعطي صورة لمختلف هذه الأنماط القيادية بشيء من التفصيل، فيما يلي:

٢-٢-٨-١ الأنماط القيادية التقليدية أو الكلاسيكية:

٢-٢-٨-١-١- النمط الأوتوقراطي:

"لقد أُطلق على النمط الأوتوقراطي عدة تسميات منها: النمط الاستبدادي أو المتحكم، والنمط الفردي، والنمط الآمر، والنمط الديكتاتوري، وكلمة "أوتوقراطية" يمكن أن تشمل معظم المعاني التي قصدتها التسميات السابقة، والتي تدور في مجملها حول محور واحد، هو محاولة القائد الأوتوقراطي إخضاع كل الأمور في التنظيم الذي يديره لسلطته، وإن فهم الأسلوب الأوتوقراطي للقيادة يقتضي معرفة أشكاله وخصائصه، ثم تقييم هذا الأسلوب ببيان مزاياه، وما أُخذ عليه من مآخذ، على ضوء ما كشفت عنه الدراسات، فقد كشفت الدراسات المتعددة لسلوك القادة عن مجموعة من الخصائص المميِزة لسلوك القادة ذوي الميول الأوتوقراطية، تدور في مجملها حول سمة جوهرية لسلوكهم تتمثل في اتخاذهم من سلطتهم الرسمية أداة تحكم وضغط على مرؤوسيهم، لإجبارهم على إنجاز العمل" (كنعان، ١٩٩٥: ١٢٣-١٢٤).

"ويستند هذا النمط من القيادة ، إلى فرضية أن الإنسان كسول بطبعه، يميل إلى قلة العمل والتهرب من المسؤولية، وهذه الصفات تهيئه للانقياد والاعتماد على الغير، وتجعله يعمل خوفاً من الجزاء والعقاب، وليس حباً في العمل؛ لذا يحتاج إلى متابعة دقيقة وإشراف مباشر من رئيسه، للتأكد من القيام بمتطلبات وظيفته" (الربيق، ٢٠٠٤: ٢٦).

"ويسعى مدير المدرسة الأوتوقراطي – من وراء ذلك – إلى تحقيق أهداف المدرسة على حساب العلاقات الإنسانية التي تربطه بالمعلمين، أي أنه لا يقيم وزناً للنواحي الإنسانية في العمل، حيث يُعد المعلم – فقط – منفذاً لتعليماته وأوامره دون مناقشة أو إبداء أي رأي، ويُركز جميع السلطات في يده، ويكون المعلمون أكثر اعتماداً على مدير المدرسة، ولا تتوفر الثقة المتبادلة

بينهم وبين المدير، كما أن العمل يتأثر بشكل سلبي بدرجة كبيرة عند ترك المدير للعمل لفترة محدودة، وفي الغالب يكون المعلمون الذين يعملون لدى مدير المدرسة الأوتوقراطي موزعين على جماعات متعددة: بعضها يتقرب إلى القائد بتملق، وبعضها يلوذ بالصمت ويعمل تحت وطأة الكبت، والبعض منهم قد يتمرد أو يتهرب منتحلاً أسباباً لتهربه، بمعنى أن المعلمين يفقدون تماسكهم، ويصعب توفير أسباب التكامل" (عريفج، ٢٠٠١: ١٠٦).

ويرى الباحث أن المدير الأوتوقراطي يستمد قوته في إصدار القرارات من السلطة الرسمية الممنوحة له، بحكم مركزه في التنظيم الإداري، ويعزو هذا النوع من القادة الإداريين إدارته إلى نفسه – بغض النظر عن الأشخاص المنفذين – حينما تظهر نتائج إيجابية لقراراته المختلفة، وإذا ما تمخض عن هذه القرارات نتائج سلبية، فإنه يلقي اللوم على مرؤوسيه ويصفهم بالإهمال.

أ. خصائص النمط الأوتوقراطي:

١. يحدد منفرداً أساسيات المؤسسة وخططها، دون مشاورة مرؤوسيه.
٢. لا يفوض سلطاته الإدارية إلى المرؤوسين.
٣. يضع القرارات الهامة بنفسه.
٤. لا يعرف معنى التحفيز.
٥. لا يعطى مرؤوسيه فرصة لمناقشته فيما قرر" (الشيباني، ١٩٨٨: ٢٩٢).
٦. يتنصل من المسؤولية إذا فشل في حل مشكلة ما.
٧. يكون قاسياً وصارماً في تعامله مع مرؤوسيه.
٨. ينسب النجاح لنفسه وليس لمرؤوسيه.
٩. لا يهتم بإشباع حاجات المرؤوسين. (كنعان، ١٩٩٥: ١٢٧).

ب. تقييم النمط الأوتوقراطي:

وعليه يجب بيان مزايا هذا النمط القيادي، والمآخذ عليه، حتى يمكن تقييمه في ضوء ما يترتب على اتباعه من مزايا ومآخذ، وذلك فيما يلي:

- **مزايا النمط الأوتوقراطي:**

١. قد يكون النمط الأوتوقراطي ناجحاً في التطبيق خلال الأزمات، أو في الظروف الطارئة التي تتطلب الحزم والشدة" (عساف، ١٩٨٢: ٤٦٩).
٢. قد يكون النمط الأوتوقراطي ناجحاً في التطبيق مع بعض النوعيات من المرؤوسين الذين لا يُجدي معهم النمط الديمقراطي، مثل: الموظفين الذين يخشَوْن استخدام السلطة، أو الموظفين الذين تنقصهم الثقة بالنفس، أو الموظفين الذي لديهم ميول عدوانية" (كنعان، ١٩٩٥: ١٣٤).

٣. يمكن استخدام هذا النمط عندما تكون الأعمال المراد إنجازها لا يمكن أداؤها إلا بطريقة واحدة، وخاصة الأعمال التي دُرست بمعرفة الخبراء، حيث لا يوجد مجال للاجتهاد والرأي الشخصي" (كيث، ١٩٧٢: ١٥٢).

٤. إذا كان القائد خبيراً معترفاً بقدراته في مجال المشكلة، والموظفون جدد وخبراتهم قليلة، أو كان القرار على أهمية بالغة وقَبوله من المرؤوسين على أهمية بسيطة" (جراي، ١٩٨٨: ٤١٨).

- **مآخذ على النمط الأوتوقراطي:**

١. يقتل روح المبادرة والابتكار لدى المرؤوسين.

٢. يولد الكراهية لدى المرؤوسين نحو قائدهم، وضد العمل" (كنعان، ١٩٩٥: ١٣٩).

٣. يؤدي إلى شعور المرؤوسين بالإحباط، فهم يحجمون عن القيام بأي نشاط.

٤. يضعف الفرصة لدى المرؤوسين لكي يصبحوا قادة المستقبل" (كيث، ١٩٧٢: ١٥٢).

٥. يؤدى إلى تجمعات غير رسمية بين المرؤوسين داخل المؤسسة" (عساف، ١٩٨٢: ٤٦٩).

٦. يؤدى إلى انخفاض الروح المعنوية لدى المرؤوسين" (مصطفى، ٢٠٠٢: ٥٥).

"ويظهر ذلك في: انعدام رضا العاملين، وانعدام التعاون والولاء للقائد، وارتفاع معدل الشكاوى والتظلمات بين العاملين، وارتفاع معدل الغياب بين الموظفين بدون عذر أو لأعذار مختلفة، وارتفاع معدل دوران العمل" (السكارنة، ٢٠١٠: ١٦٥).

٧. يُحدث فراغاً وفوضى بين المرؤوسين إذا تخلى القائد عن قيادتهم" (الشيباني، ١٩٨٨: ١٩٣).

ويرى الباحث أن اعتماد نمط القيادة الأوتوقراطية في المؤسسات التربوية يؤدي إلى آثار سلبية كانعدام العلاقات الإنسانية بين مدير المدرسة والمعلمين، مما ينعكس على دافعية المعلمين اتجاه العملية التربوية، ورضاهم عن العمل، وبالتالي يؤثر على فاعلية اتخاذ القرار في المدرسة، حيث يخسر مدير المدرسة الاقتراحات البناءة والهادفة التي تؤدي إلى تطوير العمل في المدرسة وتحسين نوعيته، وبالتالي تفشل الإدارة المدرسية في اتخاذ القرار الصحيح، وحتى لو أن مدير المدرسة توصل إلى القرار الصحيح، أو كان القرار صادراً من الجهات العليا، فإن مدير المدرسة يواجه معارضة ومعوقات ومناكفات من بعض المعلمين، بالإضافة إلى تكوين شخصيات قيادية تبعية تقليدية منطوية غير مرنة وغير مبدعة ليس لديها مبادأة، بل تميل إلى الخضوع والكسل والتنفيذ الأعمى، وكل ذلك بسبب عدم إعطاء الفرصة وحرية الحوار للمعلم، وعدم الاهتمام بمشاعره وأحاسيسه، وإلغاء سياسة التفويض والمشاركة في المشورة وإبداء الرأي.

٢-٢-٨-١-٢- النمط الديمقراطي:

"أطلق بعض الباحثين على النمط الديمقراطي، عدة تسميات منها: النمط التشاركي، والنمط الايجابي، والنمط البَنّاء أو التوجيهي" (كنعان، ١٩٩٥: ١٠٣).

"ويعد النمط الديمقراطي هو الثاني من الأنماط الرئيسة للقيادة، وبالنظر إلى أصل التسمية كلمة "ديمقراطي" فإن الكلمة من أصل يوناني مكونة من جزأين هما: المقطع الأول: ديمس (Demus) أي الشعب، والمقطع الثاني: كراطوس (Kratos) ويعني السلطة أو الحكومة، وعليه فإن كلمة الديمقراطية تعني سلطة الشعب، أو حكومة الشعب" (حجي، ١٩٩٨: ١٩٦).

"ويقوم هذا النمط من أنماط القيادة بمشاورة ومشاركة المرؤوسين في دراسة المشكلات واتخاذ القرارات، وعدم تركز السلطة في يد القائد، وإنما يفوض بعضاً منها إلى مرؤوسيه، كما أنه يبتعد عن أسلوب العقاب والإرهاب في تنفيذ العمل، وإنما يعتمد على الترغيب والإقناع، ويوظف الحوافز المادية وغير المادية في زيادة الإنتاج، وفى ظل هذا النوع من القيادة تكون الدافعية للعمل ذاتية، وتظهر المهارات الشخصية والابتكارات، وتنمو قدرات العاملين، ويسير العمل بصورة منتظمة، في وجود القائد أو في غيابه" (النوري، ١٩٩١: ٥٥٧).

"ولقد زاد الاتجاه نحو اتباع القيادة الديمقراطية في الإدارة المدرسية نتيجة لعدة عوامل منها:

١. انتشار الفلسفة التربوية الديمقراطية وتطبيقاتها في المدارس.
٢. تقدم البحوث وتعددها في مجال علم النفس الاجتماعي، والتي توصلت نتائجها إلى أن الأفراد يعملون بطريقة أفضل وبفاعلية عندما يشتركون في وضع القرار، وفي طريقة تنفيذه.
٣. ما أظهرته نتائج الدراسات في مجال ديناميات الجماعة (Dynamic Groups) من أن الإدارة المفروضة على الجماعة من الخارج تؤدي دائماً إلى تكوين اتجاهات مضادة في هذه الجماعة" (بسيسو، ٢٠٠٥: ١٤٢).

ويتضح من خلال ما سبق أن القائد ينطلق من أنه عضو في فريق، والأفراد في مؤسسته يعملون معه ولا يعملون عنده، فهو يستمع إليهم، ويعتمد كثيراً على التغذية الراجعة التي يقدمونها له تجاه سير المؤسسة وسلوكه القيادي، كما أنه يهتم بما لديهم من احتياجات من أجل زيادة رضاهم ورفع روحهم المعنوية.

أ. خصائص النمط الديمقراطي :

١. لا ينفرد برأيه، بل يُشرك الآخرين معه في التخطيط وصنع القرار.
٢. يسمح بحرية إبداء الرأي والمناقشة، دون تعصب لرأيه.
٣. لا يستأثر بالسلطة، بل يفوض جزءاً من صلاحيته في العمل للآخرين.

٤. يحرص على أن يسود جوٌ من المحبة بين أفراد التنظيم.
٥. يلجأ إلى استخدام سلطته دون تعسف" (عابدين، ٢٠٠١: ٧٣).
٦. يسود الاحترام المتبادل بين القائد والمجموعة.
٧. يتيح فرص النمو المهني والوظيفي لأفراد المجموعة ولنفسه.
٨. يتحلى بالحكمة والعقلانية والذكاء في تصرفاته مع زملائه.
٩. يحترم خصوصية الأفراد، ما دام ذلك لا يؤثر على حرية الآخرين، أو على العمل" (إلياس، ١٩٨٤: ١٧٣).

ب. تقييم النمط الديمقراطي:

وعليه يجب بيان مزايا هذا النمط القيادي، والمآخذ عليه، حتى يمكن تقييمه في ضوء ما يترتب على اتباعه من مزايا ومآخذ، وذلك فيما يلي:

- **مزايا النمط الديمقراطي:**

يوجد جملة من المزايا تتحقق إذا انتهج مدير المدرسة للنمط الديمقراطي، ومن أهمها:

١. يزيد من إحساس المعلمين بأن أهدافهم وأهداف المدرسة تكاد تكون واحدة؛ فيقوى تأييدُهم لأهداف المدرسة، ويعملون متعاونين لتحقيقها، ويقلل من ناحية أخرى من نسبة التغيب عن العمل، ومن الخلافات والصراعات بينهم، فيزيد من التماسك بينهم، ويجعلهم أكثر قابلية للتكيف مع الظروف المتغيرة، ويسود المرؤوسين جوٌ من الرضا والعمل والارتياح والتعاون وروح الفريق.
٢. يساعد المشاركة في عملية صنع القرارات على عملية ترشيد عملية اتخاذ القرار، وتساعد في جعل القرار المتخَذ أكثر ثباتاً؛ مما يضمن عدم تعديله – أو التراجع عنه– بعد فترة وجيزة، ويؤدي إلى الالتزام بتنفيذه.
٣. يفوض القائد السلطة مما يساعده في توزيع جزء من مهامه؛ مما يتيح له الوقت والجهد للتفرغ للمهام القيادية، بدلاً من تبديد جهده في النواحي الإجرائية والشكلية والبسيطة" (كنعان، ١٩٩٥: ٢٢٩-٢٤٢).
٤. يساعد الأفراد في تطوير مهاراتهم، بأقصى ما تسمح به الإمكانيات، ويؤهلهم لتولي القيادة، ويؤمن بالمشاركة والشورى، ويجعل الآخرين يعملون معه، لا من أجله، فهم شركاء، وليسوا تابعين.
٥. يرفع الروح المعنوية للعاملين، ويزيد إقبالهم للعمل برغبة ونشاط" (حسن، ٢٠٠٤: ٧٦).

- **مآخذ على النمط الديمقراطي:**

على الرغم من هذه المزايا إلا أنه هناك عدة مآخذ على النمط الديمقراطي، تتمثل في التالي:

١. يستلزم الكثير من الوقت والجهد والتنظيم الذي قد لا يتيسر للقائد – خصوصاً في أوقات الأزمات – الأمر الذي يترتب عليه أن يصبح القرار أمراً معقداً، ومكلفاً للجهد والمال.
٢. يقوم المدير الديمقراطي بالعمل على أساس التساوي المطلق بين المعلمين في الحقوق، وعلم النفس يظهر لنا أن المعلمين لا يتساوون من حيث القدرات والتعليم والخبرة، وما إلى ذلك، مما ينبغي معه أن يتفاوت المعلمون من حيث حقهم، أو التأثير فيهم.
٣. قد يترتب على هذا النمط بعض الظواهر السلبية، مثل: عدم الانضباط في العمل بين المعلمين، وتأخرهم في الأداء، وصعوبة اتخاذ قرارات سريعة في الموقف السريعة، وانخفاض كمية الإنتاج في بعض الحالات" (سلامة وعبد الغفار، ١٩٨٠: ٢١٣-٢٣٢).
٤. مما يؤخذ على المشاركة كركيزة أساسية للقيادة الديمقراطية أنها قد تشكل مظهراً لتنازل القائد عن بعض مهامه القيادية.
٥. هناك الكثير من الناس لا يحبون تحمل المسؤولية، وخاصة فيما يتعلق بإصدار القرارات، ويفضلون أن تُصدر إليهم القرارات والأوامر والتعليمات من الرؤساء" (كنعان، ١٩٩٥: ٢٤٨).

وفي ضوء ما سبق، فإن الباحث يرى أن النمط الديمقراطي قد يناسب التطور السريع والانفجار المعرفي والتدفق المستمر للمعلومات، وكي يستطيع القائد مواكبة هذا التطور يجب عليه أن يشرك مرؤوسيه ويستعين بهم من أجل الإلمام بهذه المعرفة، والاستفادة منها في عملية اتخاذ القرار وفاعليته، كما أن للنمط الديمقراطي مزايا تفوق ما عليه من مآخذ، فالناس يعملون سوياً بطريقة أفضل وبفعالية أعظم، حين يشتركون في وضع الأهداف واختيار طرق العمل، مما يساعد في الكشف عن مواهبهم وإبداعاتهم، ويساعد في اتخاذ القرار وفاعليته، ولكن نجاح هذا النمط يتوقف على مدى فهم المعلمين في المدرسة، وإيمانهم بأهمية المشاركة في العمل، والانتماء والولاء إلى المدرسة، ومع كثرة المزايا للنمط الديمقراطي إلا أنه لا يصلح في جميع الحالات، ولا في جميع المواقف، وبذلك يمكن القول: بأن القيادة الناجحة هي القيادة التي تكون قريبة من الواقع، وتمارس دورها حسب متطلبات الموقف.

٢-٢-٨-١-٣- النمط الترسلي:

"يطلق على هذا النمط القيادي تسميات كثيرة، منها: القيادة الحرة، والقيادة المنطلقة، والقيادة الفوضوية، والقيادة غير الموجهة، أو قيادة إطلاق العنان، أو نمط ترك الحبل على الغارب" (درويش وتكلا، ١٩٩٢: ٣٩٢).

"ويعود أصل القيادة الترسلية إلى حركة عدم التدخل، التي قام بها التجار والاقتصاديون الأوروبيون في نهاية القرون الوسطى، لمقاومة التدخل الحكومي في الشؤون الاقتصادية، إلا

بمقدار ما يكون ذلك التدخل ضرورياً لصيانة الأمن، وحقوق الملكية الشخصية، وانتقلت تلك الفكرة إلى القيادة الإدارية في المؤسسات الخاصة، وأصبح القائد – حسب هذا النمط – يلعب دور الوسيط، ويتصف بالسلبية، والتسامح، والتودد، تجاه أتباعه في اتخاذ القرارات، فالقائد من هذا النوع أخذ يقوم بدور ثانوي في التوجيه، والإرشاد، والتأثير في الآخرين" (المغربي، ١٩٩٥: ١٧٢).

"كما أن هذا النمط يفوض كل سلطاته للمرؤوسين، ويتنازل عن حقه في صنع واتخاذ القرار، ويصبح في حكم المستشار للجماعة، مع عدم السيطرة على الجماعة، وترك الحرية لهم في التصرف دون تدخل من القائد" (النوري، ١٩٩١: ٥٥٩).

"ويغلب على هذا النمط طابع الفوضى وسلبية القائد، حيث إن هذا النوع من القيادة لا تحكمه القوانين، أو سياسات محددة، أو إجراءات، ويتميز هذا النمط من السلوك القيادي بعدم تدخل القائد في مجريات الأمور، ولا يعطي توجيهاته أو إرشاداته للعاملين إطلاقاً، إلا إذا طلب منه ذلك، فهي قيادة تترك للأفراد حرية مطلقة في التصرف، والعمل دون أي تدخل من جانب القائد، وقد يكون السبب في ذلك عدم قدرة القائد على اتخاذ القرارات، أو عدم معرفته بالمشكلة المطروحة" (عياصرة، ٢٠٠٦: ٤٩-٥٠).

ومن الباحثين من يرى غير ذلك، فالمدير الترسلي – في نظره- "يتميز بشخصية مدركة وواعية، وله إطلاع واسع في مجال تخصصه، وخاصة في الجانب المهني لعمله، وهو كثير التفاؤل والثقة بالآخرين؛ لذلك اجتماعاته كثيرة وطويلة، وتنفض – عادةً – دون أن يصل المجتمعون إلى قرار حاسم، يلتزمون بتنفيذه لحل تلك المشكلات؛ لأن كل ما يهدف إليه المدير من وراء الاجتماعات هو أن يستفيد المعلمون من هذه الاجتماعات والمناقشات الدائرة، في توجيه أعمالهم دون ضغط أو تدخل في قرار يؤدي إلى حل تلك المشكلات" (الإبراهيم، ٢٠٠٢: ١٣٤). ويعتقد الباحث أن هذا النوع من القيادة يترك حرية كاملة للمرؤوسين في تحديد أهدافهم، ووضعها، واتخاذ القرارات المتعلقة بذلك، والقائد لا يمارس القيادة السليمة والفعالة للمرؤوسين؛ لأنه ينقصه الحماس والحوافز لعمل ذلك، وبذلك فإن تأثيره على سلوك الأفراد محدود.

أ. خصائص النمط الترسلي :

١. يتبع سياسة الباب المفتوح في الاتصالات مع المرؤوسين.
٢. يترك المرؤوسين يحددون أهدافهم وفقاً للأهداف العامة للمؤسسة" (عدس وآخرون، ١٩٩٦: ٤٢).
٣. يترك لمرؤوسيه حرية إصدار القرارات واتخاذ الإجراءات، ووضع الحلول لإنجاز العمل.
٤. لا يهتم كثيراً بتحقيق أهداف المؤسسة.

٥. لا يضع للعمل فلسفة واضحة، أو سياسة مرسومة، يلتزم بها المرؤوسون في المؤسسة، والمرؤوسون يسلكون ما يرونه مناسباً من وجهة نظرهم.
٦. تتسم اجتماعاته بالمرؤوسين بالارتجال، وعدم التخطيط، وكثرة المناقشات، وضعف الفاعلية؛ لأن قراراتها ليست ملزمة" (سليمان، ٢٠٠١: ٣٨٦).
٧. يسمح لمرؤوسيه بعدم الالتزام بالمواعيد الرسمية للعمل.
٨. يتساهل مع المرؤوسين المقصرين في أداء واجباتهم" (ياغي، ١٩٨٣: ١٣٣).

ب. تقييم النمط الترسلي:

يتطلب تقييم نمط القيادة الترسلية بيان مزايا ومآخذه، وهي كالتالي:

- **مزايا النمط الترسلي:**

١. يعطي المعلمين حرية ما لم ينتهكوا سياسة المدرسة، وهو منطق (أنت حر ما لم تضر)، ويكون هذا النمط مفيداً عندما يكون المعلمون مدربين ومُحفَّزين جيداً، ويكونون قادرين على الاعتماد على النفس، دون حاجة لمساعدة أو دعم هذا القائد" (مصطفى، ٢٠٠٧: ٤٨).
٢. يكون النمط الترسلي ناجحاً عندما يكون العاملون على مستوىً عالٍ من التعليم؛ لأن تفويض السلطة على نطاق واسع، يحتاج إلى كفاءات عالية تكون قادرة على استيعاب الواجبات المفوَّضة.
٣. يدفع القائد – عندما يطبق النمط الترسلي في القيادة – مرؤوسيه إلى أن يقوموا ببذل أقصى جهد لديهم، لإثبات أنهم أهلٌ لثقته بهم، مما يتيح للمرؤوس فرصة الاعتماد على نفسه، ويُكسبه خبرة في تحمل المسؤولية عبر إصدار القرارات الصائبة" (كنعان، ١٩٩٥: ٢١٠).

- **مآخذ على النمط الترسلي:**

١. يُنظر للقائد كشخص غيرِ مبالٍ ولا مكترث.
٢. لا يأخذ هذا النمط بعناصر الإدارة من تخطيط وتنظيم، وتنسيق، وإشراف وتقويم؛ مما يسبب الاضطراب والفوضى.
٣. لا يكسب هذا النمط من القيادة العاملين خبرات ومهارات جديدة، ولا يرتفع بمستوى أدائهم المهني، ويشعرون بالضياع، وعدم القدرة على التصرف أحياناً.
٤. تكون نتائج العمل متدنية في الكم والنوع" (عطيوي، ٢٠٠١: ٢٨-٢٩).

٥. يؤدي إلى إفساد مناخ العمل حيث تسود الفوضى والقلق، ويُفتقد التوجيه السليم والرقابة الفعالة، وينخفض مستوى الجودة حيث يحاول كل فرد السيطرة على زملائه، ويرجع السلوك العدواني إلى عدم إحساس أفراد الجماعة بالأمن" (العميان، ٢٠٠٥: ٢٦٢).

ويرى الباحث – مما سبق – أن النمط الترسلي قد ينجح في بعض المراكز العلمية، والمؤسسات الخاصة أو العامة، حيث إن العاملين فيها من ذوي الكفاءات العالية، والخبرة الطويلة، والانتماء العظيم للمؤسسة وأهدافها، بينما لا يصلح للعمل في معظم المؤسسات، وخاصة المؤسسات التربوية، وعلى رأسها المدارس، التي يُفترض فيها التعاون والانسجام والعمل التعاوني؛ وإلا حلت الفوضى، وحل الضياع وقلة الإنتاج والأنانية، دون اعتبار لمصلحة المدرسة، أو مصلحة التلاميذ وأولياء أمورهم، أو المجتمع.

٢-٢-٨-٢- الأنماط القيادية الحديثة:

بعد الحديث عن أنماط القيادة التقليدية، لقد سعى الباحث إلى الحديث بشيء من التفصيل، عن كلٍ من النمط التفاعلي "الإجرائي"، والنمط التحويلي، وهما محور هذه الدراسة، وإلى إلقاء الضَوْء على هذين النمطين اللذين يعتبران من الأنماط الحديثة، ويرجو أن يكون لهذه الدراسة أثرٌ في التعريف بهما، ونشر الثقافة المرتبطة بالقيادة التحويلية – خاصةً – بين المديرين والعاملين في المؤسسات التربوية، وخاصة في المدارس الثانوية.

"إن الباحثين في مجال الإدارة والقيادة في فترة الثمانينيات والتسعينيات من القرن العشرين قد اهتموا بالوسائل والأساليب والطرق التي تساعد القادة على تطوير المنظمات والمؤسسات وبعْثِ حياة جديدة فيها، وقد كانت نقطة الانطلاق لتحقيق ذلك لدى العديد منهم هي أعمال عالِم التاريخ والسياسة الأمريكي: "ماكجروجر بيرنز MacGregor Burns، في كتاب له بعنوان القيادة "Leadership"، ولقد تدرجت المصطلحات التي تم استخدامها لوصف دور القادة من المدير Manager، إلى القائد الإجرائي Transactional Leader، إلى القائد التعليمي Instructional Leader، إلى القائد التحويلي Transformational Leader" (الهلالي، ٢٠٠١: ٢).

ولقد لاحظ الباحث من خلال اطلاعه على العديد من الدراسات التي ناقشت نظريات القيادة الحديثة، وخاصة الأجنبية منها، أن بعض الباحثين والمفكرين قد حاولوا الربط بين هذه النظريات المختلفة عبر نقاط التقاء معينة، أو ما أطلقوا عليه "leadership islands" ولكنهم لاحظوا أن لكل نموذج من هذه النماذج أو النظريات خصوصيتها وإيجابياتها وسلبياتها وافتراضاتها وقيودها الخاصة، وأن آخر هذه الأبحاث قد ركزت على أساليب القيادة الموقفية والقيادة التحويلية، وأظهرت وجود نماذج جديدة تختلف بدرجة معينة عن النماذج التي كانت موجودة سابقاً، ولقد ظهرت قلة من الباحثين، أمثال: ماكجريجور بيرنز MacGregor Burns، وبرنارد م. باس Bernard

M.Bass، ووارن بنيس Warren Bennis، ونانس Nanus، وقد كانت لهم إسهامات مهمة وعظيمة في مجال القيادة التحويلية والقيادة التفاعلية الإجرائية، كما أن هناك اختلافاتٍ بين الباحثين الذين تناولوا نظريتي القيادة التفاعلية "الإجرائية" والقيادة التحويلية بالدراسة والتحليل، وقد تعود هذه الاختلافات إلى الغموض وسوء الفهم، بالنسبة لمفهوم كلٍ من النظريتين، وما يعنيه كل مفهوم بالنسبة لكل باحث، ولقد حاول الباحث أن يُجلّيَ كلاً من مفهوم القيادة الإجرائية، ومفهوم القيادة التحويلية، وصولاً إلى الفرق الجوهري والواضح بين النمط التفاعلي أو الإجرائي transactional leadership، والنمط التحويلي transformational leadership، وعليه، يجب التعرف على حقيقة كلا المصطلحين بشكل أساسي، والتعمق في مدلولاتهما، فيما يلي:

- إن العلاقات بين الأفراد والجماعات في الحياة اليومية تقوم في معظم الأحيان على أساس التبادل، ليس في الأموال والأمور المادية فحسب؛ وإنما في كل الأمور والأشياء، ويمكن التأكيد على أنه كلما كانت العلاقة التبادلية أقوى فإن الناس يحصلون على أشياء أكثر، وعلى سبيل المثال: إن مديرك في العمل يتوقع منك مزيداً من الإنتاجية والجهد من أجل أن يعطيك المكافأة المناسبة، وعليه، فإن القيام بأي شيء على هذا الأساس انتظاراً للمكافأة المرجوة والعلاقة القائمة وفقاً لهذه التبادلية يمكن أن يطلق عليها العلاقة الإجرائية أو التفاعلية "Transactional type" وهي علاقة قائمة في شتى المجالات: في السياسة والتجارة والأعمال المختلفة، والكلُ يَعِدُ الآخرين بالمكافآت والعطايا إذا حققوا رغباتهم وقاموا بما يريد هؤلاء القادة أو الزعماء أو المدراء أو الآباء أو حتى الزملاء.
- ولكن هناك علاقةً أخرى في هذه الحياة لا تقوم على الأخذ والعطاء فقط، ولا تقوم على التبادلية أو التفاعلية والإجرائية السابقة، وذلك عند لحظة معينة من الوقت، عندما نؤدي الأشياء دون أن ننتظر أو نتوقع من الآخرين أيَ شيء مقابل ما نؤديه ونقوم به، كما يقوم الوالدان بتربية أطفالهما الصغار دون انتظار مقابل، ويتفانى كلٌ منهما في توفير كل ما يحتاجه هؤلاء الأطفال دون تأفف أو شكوى، وإنما بكل رضى وحب، وينتظرون اللحظة التي يكبر فيها الأطفال ليكونوا عظماء ومهمين وذوي قيمة لأنفسهم هم وحدهم، وعليه، فإن القادة والزعماء والمديرين والمعلمين عندما يقومون بدورهم في الحياة كما يقوم الأبوان بدورهما، فإنه يمكن أن نقول أن هؤلاء القادة يتعاملون وفق ما يعرف بالعلاقة التحويلية "Transformational type"، كما أن قادة التغيير في هذا العالم عندما يتعاملون مع أتباعهم، وهم يحملون هذه القناعات والتوجهات والقيم والأخلاق، فإنهم يسعون نحو تحقيق هدف مشترك مع أتباعهم، ويقومون بتطوير أداء هؤلاء الأتباع ويدفعون بهم نحو المقدمة ليقودوا المؤسسة في المستقبل بعد أن يمارسوا دورهم في القيادة من خلال الثقة والخبرات التي يعطيهم إياها هؤلاء القادة التحويليون أثناء العمل معاً، وهم يفعلون ذلك من خلال

الرقي بهؤلاء الأتباع في أفكارهم واهتماماتهم وأهدافهم ليتجاوزوا المصالح الشخصية الآنية والمحدودة،؛ وصولاً إلى الأهداف العظيمة للأمة التي ينتمون إليها.

ويمكن إجمال الفرق بين النمط القيادي التفاعلي "الإجرائي" والنمط القيادي التحويلي فيما يلي:

جدول رقم (٢-١) مقارنة بين القائد التفاعلي والقائد التحويلي

القائد التفاعلي أو الإجرائي	القائد التحويلي
قائد يدرك العلاقة بين الجهد المبذول والمكافأة المتوقعة.	قائد يستثير عواطف اتباعه ويحفزهم على العمل خارج إطار علاقات التبادلية.
قائد يتعامل وفق ردات الفعل ويركز جُل وقته للتعامل مع القضايا الراهنة والآنية.	قائد يتميز بالقدرة على توفير مصدر إلهام وبعد نظر ذاتي لأتباعه ويحفزهم فكرياً.
قائد يعتمد للسيطرة على أتباعه وقيادتهم على أساليب الإغراء والثواب، والعقاب والجزاء.	قائد يسعى لإتاحة فرص التعلم لأتباعه ويحفزهم على حل المشاكل بأساليب جديدة.
قائد يسعى إلى استثارة أتباعه واعداً إياهم بمكافآت عند تحقيقهم للأهداف المحددة.	قائد يمتلك رؤية واضحة ومحددة، ولديه القدرة على الإدارة والخطابة لتطوير روابط عاطفية قوية مع اتباعه.
قائد يعتمد على سلطته وقوته لتعزيز أتباعه من أجل دفعهم لإتمام الصفقة وإنجاح العمل.	قائد يسعى لتحفيز أتباعه للعمل من أجل أهداف عليا متجاوزين مصالحهم الشخصية.

"ويرى بعض الباحثين أن مصطلح القيادة التفاعلية أو الإجرائية "Transactional" ليس موجوداً في الحقيقة، وإنما المقصود به هو القول بأن القائد التفاعلي أو الإجرائي هو في الحقيقة قائد يمتلك مهارات القيادة التحويلية بدرجة أقل Less Transformational، وعليه، فإن الباحثين استخدموا مصطلح القيادة التفاعلية أو الإجرائية بدلاً من استخدام القيادة التحويلية بدرجة أقل".
http://leadership.au.af.mil/documents/homrig.htm

٢-٢-٨-٢-١- النمط التفاعلي أو الإجرائي Transactional Leader :

يُطلق على هذا النمط القيادي النمطُ التوفيقي، حيث تقوم النظرية التفاعلية للقيادة على الجمع بين نظرية السمات ونظرية الموقف، ومحاولة التوفيق بينهما، من خلال النظر للقيادة، على إنها عملية تفاعل اجتماعي، ولا يكفى التفاعل بين سمات القائد الشخصية والموقف، بل يلزم أيضا التفاعل مع المتغيرات المحيطة، وبهذا يكون القائد الناجح هو القادر على التفاعل مع المجموعة، وإحداث التكامل في سلوك أعضائها آخذاً في الاعتبار آمالهم، وأهدافهم، وقيمهم، ورغباتهم، وتطلعاتهم، كما أنها ليست نَتاجَ الموقف وحده – بحسب النظرية الموقفية – وإنما هي ثمرةٌ للتفاعل

بين سمات القائد وعناصر الموقف وخصائص الجماعة، فالنجاح في القيادة التفاعلية يستلزم التوفيق بين شخصية القائد، وجميع المتغيرات المتصلة بالموقف القيادي الكلي.

"وتقوم هذه النظرية على أساس التكامل والتفاعل بين كل المتغيرات الرئيسة التالية:

١. **القائد:** شخصيته، ونشاطه في الجماعة.
٢. **الأتباع:** اتجاهاتهم، وحاجاتهم، ومشكلاتهم.
٣. **الجماعة نفسها:** من حيث العلاقة بين أفرادها، وخصائصها، وأهدافها، وعملية التفاعل بين أفرادها.
٤. **المواقف:** كما تحددها العوامل المادية وطبيعة العمل وظروفه" (خير الله، ١٩٨٦: ١١).

"وبهذا تؤكد النظرية التفاعلية على أهمية المرؤوسين، كعامل مؤثر في نجاح القيادة أو فشلها، وهذا ما أكدت عليه الباحثة "ماري فوليت" – منذ سنوات – عندما قالت: إن دور الأتباع في تحديد السمات القيادية المطلوبة في القائد تبدو في غاية الأهمية، وإن دورهم يبرز من خلال معاونتهم وتأييدهم للقائد؛ ليظل دائمَ الحكم في المواقف التي تواجهه" (كنعان، ١٩٩٥: ٣٦٥).

"ولقد اتجهت مجموعة من الباحثين في تحليلها للنظرية التفاعلية، إلى تحديد الأبعاد والخصائص التي تمكن القائد من النجاح في التفاعل مع مجموعة عمل معينة، وتوصلت إلى أهم الأبعاد التالية:

١. **المجموعة العاملة:** من حيث عددها واستقرارها ومرونتها وتجانس أفرادها في المستوى التعليمي، والقيم، والخلفية الاجتماعية والاقتصادية، والعمر.
٢. **المناخ الاجتماعي:** الذي تعمل فيه المجموعة، ومدى ابتعاده عن مظاهر القلق والتوتر، وتشجيعه العملَ المنتج، وإتاحة الفرصة للشعور بالولاء والانتماء.
٣. **درجة الألفة بين أفراد المجموعة:** من حيث توافر القدرات والمهارات العالية، والتعاون واحترام آراء ووجهات نظر الآخرين.
٤. **مدى الاختلاف في وجهات نظر أفراد المجموعة:** وتوجيهها نحو معاونة القائد على تحقيق تفاعل أكبر مع المرؤوسين، واستثمارها في تحقيق أهداف الأفراد والجماعات والقائد والتنظيم" (الشريف، ٢٠٠٤: ٧٥-٧٦).

وعليه، فإن الباحث يرى أن النمط التفاعلي "الإجرائي" هي محصلة التفاعل بين المتغيرات المختلفة، سواء كانت شخصية القائد، أو أعضاء الجماعة، أو المهام المحددة، أو عناصر الموقف والبيئة المحيطة، والسير بالجميع نحو تحقيق الهدف المنشود بفاعلية ونجاح، وأن النظرية التفاعلية أقرب إلى الموضوعية، حيث تنظر إلى القيادة من منظور تكاملي شامل.

ولقد عرف (بيرنز) القائد التفاعلي أو الإجرائي بأنه "قائد يتعامل مع أتباعه وعينُ كلٍ منهما على ما سيحصل عليه كل واحد عند إنجاز الأعمال المطلوبة من خلال العلاقة التبادلية بينهم".

بينما عرف (باس) القائد التفاعلي بأنه: "قائد ينتهج التبادلية في العلاقات بينه وبين مرؤوسيهن حيث يعقد بينه وبينهم اتفاقاً وعقداً غيرَ مكتوب بأنه سيقوم بتلبية حاجاتهم المادية والنفسية بالقدر الذي ينجزون فيه الأعمال التي يُكلفون بها من خلال حساب المكسب والخسارة" (الهلالي، ٢٠٠١: ٥).

"ولقد قدم باس وأفوليو عام ١٩٩٣ نموذجاً أكثر حداثة للنمط الإجرائي، يتضمن ثلاثة عناصر، وهي على النحو التالي:

١. **المكافأة الطارئة Contingent Reword:** وتتضمن تقديم مكافآت عندما يكون هناك مبرر لذلك، ويحقق القائد من خلالها التعزيز الإيجابي للتفاعل أو التبادل مع الأتباع، بما يساعد على تحقيق الأهداف المتبادلة المتفق عليها.
٢. **الإدارة بالاستثناء Management by Exception:** وفيها يتدخل القادة فقط عندما تسير الأمور بشكل خاطئ ، وذلك من خلال استخدام التعزيز السالب أو الموجب.
٣. **الإدارة بدون تدخل Hands off Management:** وتعد النقيض للإدارة بالاستثناء، حيث يشاهد ويتابع القائد ما يدور من عمليات روتينية دون تدخل لإعطاء الفرص للآخرين للاستمرار ومواصلة العمل، ومن ثم فهي تصف غياب القائد، كما أنها تشير إلى الموقف الذي لا تتخذ فيه أية إجراءات أو موافقات مع الأتباع.

وقد رأى (باس) أن هذه العناصر أو السلوكيات التفاعلية تعد وسائلَ لإشباع الحاجات الجوهرية لأعضاء المنظمة أثناء فترات الاستقرار. (مصطفى، ٢٠٠٢: ١٦٦).

أ. خصائص النمط التفاعلي:

١. يركز اهتمامه على علاقات العمل، من خلال تفهم مشكلات العاملين واحتياجاتهم، بقدر تركيزه على أهداف ورسالة المؤسسة، والقوانين واللوائح المنظمة لها.
٢. لا ينظر للعاملين معه نظرته للثروات المادية وأدوات الإنتاج.
٣. يتحلى ببعض المهارات والصفات الهامة، ومن أهم هذه المهارات: القدرة على التأثير في الآخرين بشرف، والإيمان بأهمية التغذية الراجعة، وضرورة الاستفادة منها، والقدرة على المواجهة، والاتصال والتواصل، والثقة بالنفس، واحترام الآخرين.
٤. يحتضن التعدد الفكري، والتغذية الراجعة، والتنشيط التعاوني، وأسس الديمقراطية الإدارية" (إبراهيم وآخرون، ٢٠٠٩: ١٩-٢١).
٥. يقدم الدعم لأتباعه مقابل الجهد المبذول من قبلهم.
٦. يظهر رضاه عندما تتحقق الأهداف المرجوة.
٧. يركز اهتمامَه على الأخطاء والشكاوَى وحالات الفشل.

٨. يثير انتباه العاملين لنواحي القصور والفشل لديهم.
٩. يتدخل في سير العمل عندما تتفاقم المشكلات.
١٠. يعلن إيمانه بالمقولة "لا داعي لتغيير الأسلوب المتبع، طالما كان هذا الأسلوب صالحاً". (استبانة باس وأفوليو، ١٩٩٣).

ب. تقييم النمط التفاعلي:

وعليه يجب بيان مزايا هذا النمط القيادي، والمآخذ عليه، حتى يمكن تقييمه في ضوء ما يترتب على اتباعه من مزايا ومآخذ، وذلك فيما يلي:

- **مزايا النمط التفاعلي:**

١. لم تنكر النظرية أهمية نظريتي السمات والموقف، ولكنها حاولت الجمع بينهما؛ لأنها ترى عدم كفاية كل واحدة منها – وحدها – كمعيار لتحديد خصائص القيادة الإدارية.
٢. النظرية التفاعلية تبدو واقعية في تحليلها لخصائص القيادة؛ إذ ترى أن نجاح القائد يرتبط من ناحية بمدى قدرته على تمثيل أهداف مرؤوسيه وإشباع حاجاتهم، كما يرتبط من ناحية أخرى بمدى إدراك المرؤوسين بأنه أصلح شخص للقيام بمطالب هذا الدور" (كنعان، ١٩٩٨: ٢٧٣).
٣. النظرية التفاعلية تعمل على توسيع قاعدة "ملكية العمل الجماعي"، وتعميق مفهوم المشاركة، ليس فقط في صناعة القرار؛ ولكن في عائد العملية التعليمية علي المدى البعيد، والمتمثل في التنمية الشاملة، والحفاظ علي النظام الديمقراطي الذي يجب تحويله من الاختيار إلي الإجبار، ومن مجرد قيمة بسيطة إلي ثقافة مجتمعية.

- **بعض المآخذ على النمط التفاعلي:**

١. "يرى بعض الباحثين أنه مهما كانت قدرة القائد على التفاعل مع مرؤوسيه، فإن سلوكهم، وتأثيره في فهم الاستجابات، قد يلقى استجابات مؤيدة من بعضهم، وأخرى معارضة من بعضهم الآخر؛ مما يؤثر سلباً أو إيجاباً على نجاحه في قيادته، وقد كشفت نتائج الدراسات أن الموظف الذكي يتلقى الأوامر من قائده، وينفذها بعد تقويمها، ويقدم البدائل لنفسه ولزملائه ليتوصل إلى قناعة بقَبولها، ويقدم النصائح لزملائه بقَبولها، وبذلك يبدي استجابات مؤيدة تساعد على نجاح القائد، في حين يستخدم الموظف المتهور أو المستهتر تأثيره لتحقيق مصالحه الخاصة، أو لتحقيق مصالح المجموعة التي يواليها على حساب مصلحة التنظيم، وبذلك تكون استجابته سلبية" (Smith, 1984: 770) في (الشريف، ٢٠٠٤: ٧٥).

٢. هناك من يرى أن القيادة الفعالة عملية تقوم على تأثير القائد في المرؤوسين في موقف معين، وتأثير المرؤوسين في القائد في هذا الموقف، بينما يرى آخرون أن القيادة لا تقتصر على علاقة القائد بمرؤوسيه، وإنما تشمل أيضاً علاقته برؤسائه، وعلاقته مع زملائه.
٣. وعلى الرَغم من أن النظرية التفاعلية تبدو واقعية في تحليلها لخصائص القيادة، وأنها أسهمت إيجابياً في تحديد خصائص القيادة الإدارية، إلا أن التطورات الحديثة في مجال الإدارة كشفت عن عدم كفاية نظرية السمات، أو نظرية الموقف، أو حتى النظرية التفاعلية، أو الإجرائية في تحديد خصائص القيادة التي تحقق الفعالية الإدارية" (كنعان، ١٩٩٥: ٣٦٨-٣٧٢).
٤. يرى الباحث أن النظرية التفاعلية تتطلب ضرورة التفاعل بين شخصية القائد، وجميع المتغيرات المحيطة بالموقف القيادي، سواء كانت طبيعية أو اجتماعية، وهذا أمر قد لا يستطيع جميع القادة والمديرين أن يمتلكوا المهارات المختلفة اللازمة لتحقيقه، مما يؤثر على تطبيق هذا النمط القيادي، وتعميمه على مستوىً واسع في مؤسساتنا التربوية.

٢-٢-٨-٢-٢- النمط التحويلي Transformational Leader:

لقد وُجه النقد للكثير من النظريات السابقة، الأمر الذي أدى إلى ظهور أسلوب حديث من أساليب القيادة، يسهم في تطوير أداء مدير المدرسة، وهو أسلوب القيادة التحويلية، والذي يمكن من خلاله تفسير القيادة التحويلية على أساس أنها: "عملية يسعى من خلالها كل من القائد والتابعين إلى رفع كل منهما الآخر لأعلى مستويات الواقعية والأخلاقية" (بيرنز، ١٩٧٨: ٢٠).

"كما نشأت فكرة القيادة التحويلية مع التاريخ النفسي للسياسيين، وربما أول من درس فكرة القادة السياسيين من منظور القيادة التحويلية والقيادة التفاعلية، هو بيرنز (Burns, 1978) في كتابه "القيادة"، حيث قدم من خلال هذا الكتاب شرحاً لمفهوم القيادة التحويلية وقارنه بمفهوم القيادة الإجرائية، ولقد تركزت نظرية "بيرنز" في القيادة التحويلية حول نمط القيادة المطلوبة لنقل المنظمات وتحويلها كي تصبح أكثر إنتاجية وحسابية، وتتضمن العمليات التنظيمية العصرية المطلوبة لفترة ما بعد الحداثة، فالقائد السياسي التفاعلي يقدم وعوداً للناخبين بالتعيين في الوظائف أو بإعطاء إعانات، مقابل الأصوات التي يحصل عليها منهم إذا نجح في الانتخابات، أما القائد السياسي التحويلي، فهو يسعى إلى رفع مستوى حاجات التابعين ورغباتهم، إلى سلم أعلى من سلم حاجات ماسلو، من أجل الاستحواذ على شخص الناخب، وبالتالي تحدث عملية استثارة مشتركة، يتم تحويل التابعين – على إثرها– إلى قادة، ويتم تحويل القادة إلى وكلاء قيم أخلاقية" (الهواري، ١٩٩٦: ٦٢-٦٣).

"وقد ظلت نظرية القيادة التحويلية التي قدمها "بيرنز" محل دراسة واختبار وتطوير على مدار العقدين الماضيين من القرن الماضي، وتمت دراسة المفاهيم والتراكيب التي تتشكل منها النظرية التحويلية في مؤسسات غير تربوية من قبل كثير من العلماء والباحثين، نذكر منهم: (تيكي وديفانا ١٩٨٦)، و (يوكل، ١٩٩٤) حيث قام هؤلاء وغيرهم بدراسة نظريتي القيادة التحويلية والقيادة الإجرائية عند "بيرنز"، وأجروا عليها كثيراً من التعديلات.

وعليه، فإن نظرية القيادة التحويلية لم تدخل مجال التربية إلا مع بداية التسعينيات من القرن العشرين، من خلال جهود كل من (سيرجيوفاني، ١٩٩٠) و(هالنجر، ١٩٩٢) و(برون، ١٩٩٣) و(ليسوود، ١٩٩٤).

"ويقوم أسلوب القيادة التحويلية على أساس وجود علاقة مشتركة لكل من القادة والأتباع، فالقائد التحويلي له دور تعليمي مهم، ولديه قدرة على توحيد الأفراد ذوي الاهتمامات الفردية، من خلال العمل على تحقيق أهداف عليا، تؤدي إلى إحداث تغيير مؤثر، وذي مغزى، وله طابَع تحويلي في المؤسسة التعليمية، فالقادة التحويليون لا بد أن يتبنوا عملية التغيير، وأن يتعلموا كيفية التأثير في الآخرين؛ بهدف إيجاد عمليات تغيير ديناميكية، وأن يسعَوْا بشكل دائم لتنظيم هذا التغيير، وعدم رفضه" (مصطفى، ٢٠٠٢: ١٤٠).

"ويسعى القائد التحويلي إلى الوصول إلى الدوافع الكامنة والظاهرة لدى الأفراد التابعين له ، ثم يعمل على إشباع حاجاتهم واستثمار أقصى طاقاتهم بهدف تحقيق تغيير مقصود، وذلك من خلال زيادة الوعي لدى التابعين، بالتركيز على مثل عليا وقيم أخلاقية مثل: الحرية والعدالة والمساواة والسلام وحب الخير والابتعاد عن نشر مشاعر الخوف والبخل والغيرة والكراهية، كما ينبغي عليهم أن ينشطوا الحاجات العليا لدى التابعين في ضوء التصنيف الهرمي للحاجات عند "ماسلو"، ومن ثم تتولد لديهم الدافعية لإشباع حاجاتهم فيما يتعلق بإدراك وتحقيق الذات في حياتهم العملية، ويتمثل جوهر هذا النمط من القيادة في التركيز على دور القائد في مساعدة الأفراد في كل أنحاء المنظمة على الانخراط في مستويات الحاجات ومراحل التنمية الأخلاقية، كما يتمثل الاختبار الحقيقي لوظيفة هذه القيادة في مدى إسهامها في إحداث التغيير الذي يتم قياسه في ضوء الهدف المشتق من الدوافع والقيم المجتمعية" (الهواري، ٢٠٠٢: ٧).

أما باس وأفوليو فقد قدما نظرية للقيادة التحويلية تتضمن كثيراً من العناصر التي أشار إليها بيرنز وآخرون، واقترحا نموذجاً أكثر حداثة للقيادة التحويلية يتضمن أربعة عوامل أساسية للقيادة التحويلية (Transformational Leadership TFL) وهي:

العامل الأول: الكاريزما (الجاذبية والتأثير المثالي) Charisma:

حيث يتمتع القائد بالاحترام والثقة من قبل تابعيه، من خلال رؤية ومهمة يمكن إحرازها

وتحقيقها، بالإضافة إلى اهتمامه باحتياجات الآخرين، أكثر من اهتمامه باحتياجاته الشخصية، ويشارك القائد التابع في المخاطرة؛ وبذلك يكون عملهم متناسقاً أكثر من القائد المستبد، وبذلك يحقق مستويات عالية من القيادة الأخلاقية.

العامل الثاني: الدافعية المستوحاة Inspiration Motivation:

ويعتمد على الإثارة والتحفيز، عن طريق اعتباره القادة رموزاً، ومثالاً للعاطفة، من أجل زيادة الوعي والفهم للأهداف المرغوبة المتبادلة، حيث يتصرف القادة التحويليون لتشجيع كل التابعين على العمل الصحيح، ويحثهم على أن يجمعهم حوله، وبذلك تنبثق روح الفريق، وينتشر الحماس والتفاؤل، والتعاون من أجل بناء مستقبل أفضل وجذاب، ويخلق القائد التحويلي التوقعات المشتركة، التي يريد أن يحققها تابعوه في عمله.

العامل الثالث: الاستثارة العقلية Intellectual Stimulation:

وفيها يهتم القادة بتشجيع الأتباع على أن يجعلوا الطرق التي يؤدون بها الأشياء محل تساؤل، وأن يبتعدوا عن الماضي، ويحددوا الحقائق التي يؤمنون بها بوضوح، وبذلك يشجع الإبداع، وتظهر أفكار جديدة، وحلول للمشاكل من التابع نفسِه، وبذلك يشترك في عملية تحديد المشكلة، وإيجاد حلول لها.

العامل الرابع: الاعتبار الفردي Individual Consideration:

وفيه يتم التعامل مع الأتباع بطرق مختلفة تراعي الاعتبارات الفردية؛ ولكن بعدالة، ويولي القائد التحويلي اهتماماً كبيراً وخاصاً، لكل الاحتياجات اللازمة للإنجاز والتقدم، ويكون مدرباً، أو معلماً خاصاً، بل يقوم بمشاركة التابعين في تحقيق مستويات عالية من الطاقات، من خلال:

١. خلق فرص تعليمية جديدة بمناخ ملائم.
٢. الإلمام التام بالاختلافات الشخصية بين الاحتياجات والرغبات.
٣. يظهر في سلوك القائد قَبوله وإدراكه لهذا الاختلاف.
٤. تشجيع طريقة الاتصال المتبادل والإدارة بالتجوال "Management By Walking around" ، وبذلك يصبح التفاعل مع التابع شخصياً.
٥. الاستماع بطريقة فردية للآخرين، ومراعاة شعورهم بالمهمة الأساسية للقائد التحويلي، وهي التفاوض مع التابعين له.
٦. رؤية ما إذا كان التابع يحتاج لإشراف إضافي أو دعم أو غير ذلك؛ فيتحقق التقدم والمثالية، ولا يجب أن يُشعرَ القائد تابعيه بأنهم موضع اختبار وفحص. (مصطفى، ٢٠٠٢: ١٦٦-١٦٩) عن (Bass & Avolio, 1993)

وتمثل هذه العناصر الأربعة ما يطلق عليه في الوقت الحاضر استبانة القيادة متعددة العناصر عند باس وأفوليو "Multifactor Leadership Questionaire (MLQ)" والتي تضع مجموعات من الأسئلة توضح تقييم المستجيبين للدرجة التي يعرض بها أفراد معينين سلوكيات تشير إلى الأبعاد الإجرائية والأبعاد التحويلية، ولتوضيح العلاقة بين الاستجابات وأداء القائد، تتضمن الاستبانة سؤالين؛ لتوضيح رضا المستجيبين بالنسبة للقائد، وكذا أربعة أسئلة؛ لتوضيح إدراك المستجيبين لمدى فعاليته، وقد استفاد الباحث من هذه الاستبانة في بناء أداة هذه الدراسة، والخاصة بالأنماط القيادية.

ويعتقد الباحث – من خلال اطلاعه على كتابات العلماء والتربويين – أن نظرية القيادة التحويلية تُعد من النماذج البارزة في النظريات الحديثة، والتي تحتل مكانة رئيسة في عملية تطوير المرؤوس وتحسين أدائه، والقائد التحويلي يُقدّر الطاقة الكامنة داخل المرؤوسين، بحيث يزيد قدرتهم؛ لإنجاز الالتزامات الحالية والمستقبلية المطلوبة منهم، وذلك من خلال تحويل الرغبات الكامنة وغير المعلنة لدى التابعين إلى حاجات متعلمة، يتم استخدامها بعد ذلك في إحداث تغيير ذي مغزى يمثل اهتماماتٍ كبرى لدى كلٍ من القادة والأتباع.

أ. أنواع القيادة التحويلية:

إن القائد التحويلي يهدف – بشكل أساسي – إلى إحداث تغيير جذري في المجتمع، أو المنظمة، أو المدرسة التي يقودها، وكذلك في قيم التابعين، واتجاهاتهم، وبناءً عليه فإن القائد يصبح أكثر فاعلية وتأثيرٍ، في أوقات الأزمات، وفي البيئات المضطربة والمتقلبة؛ ولذلك فإنه يبحث عن أساليبَ جديدةٍ للعمل، وعن فرص لمواجهة الخطر. (Pawar, 2003).

ولقد قام بيرنز (Burns, 1978) بالتمييز بين نوعين أساسيين من القادة التحويليين، وهما:

١. القائد التحويلي المصلح:

هو القائد الذي يعمل على إحداث تعديل، في الاتجاهات الحالية للأعضاء المقاوِمين للتغيير؛ حتى تتفق مع المبادئ والقيم الخاصة بالمنظمة، وبالتالي يتعامل مع الأعضاء والأقسام التنظيمية المقاوِمة للتغيير.

٢. القائد التحويلي الثوري:

هو القائد الذي يعمل على إحداث تغيير جذري في المبادئ والقيم التي تحكم المنظمة، ويميل إلى خلق طرق جديدة للتفكير، وإلى إحداث نهضة شاملة لتغيير الوضع الحالي بالكامل" (Burns, 1978) في (الهلالي، ٢٠٠١: ١٢).

ب. خصائص القائد التحويلي :

لكي يستطيع القائدُ التغييرَ وتحويلَ مدرسته نحو الأفضل، ينبغي عليه أن يحوز عدداً من

الخصائص، منها ما يلي:

١. **صاحب رؤية مستقبلية:** يقدم رؤية مشوقة ومثيرة، للمدى المثالي الذي يجب أن تبلغه الإدارة المدرسية مستقبلاً، وكيف تبلغه.
٢. **متمكن في الاتصال:** قدرته على مخاطبة المرؤوسين، والعاملين، وأولياء الأمور، على قدر عقولهم، ووفقاً لخصائص كل فرد، وخلفيته الثقافية.
٣. **ذو مصداقية:** هناك إيمان من التابعين، بنزاهته، واستقامته.
٤. **ذو طاقة كبيرة:** فهو مصدر للطاقة، والتفاعلات الطيبة مع تابعيه، والاستجابة لحاجاتهم واهتمامهم" (مصطفى، ٢٠٠٢: ١٧٤).
٥. يجب أن يكون له حضور واضح، ونشاط بدني متفاعل، حيث يشارك العاملين في المدرسة مشاكلهم، ويقدم لهم الحلول المناسبة.
٦. القادة التحويليون يعتبرون أنفسهم وكلاء تغيير، همهم الشخصي والمهني هو إحداث تميز، وتحويل مدارسهم إلى الوضع المنشود.
٧. يسعى القائد التحويلي للوصول بمرؤوسيه، إلى تحقيق إنتاجية عالية، تفوق الأهداف، وتفوق ما هو متوقع منهم ومن المؤسسة التعليمية.
٨. يستطيع التعامل مع الغموض والمواقف المعقدة.
٩. يرى القائد التحويلي أن المبرر من وجوده هو نقل الناس نقلة حضارية، فهو يتمتع بثقة ذاتية عالية، ويتمتع بوعي خالٍ من الصراعات الداخلية" (العمري، ٢٠٠٤: ٣٣).
١٠. القادة التحويليون موجِهون من خلال القيم التي يؤمنون بها، ويعملون بموجبها، ولديهم القدرة على إظهار مجموعة من القيم الجوهرية، التي تتلاءم مع قيمهم ووظائفهم.
١١. القادة التحويليون يثقون بأنفسهم، ويثقون بقدرات الآخرين، وليسوا تسلطيين" (الغامدي، ٢٠٠١: ٧٦).

مما سبق يلاحظ الباحث أن القادة التحويليين يشتركون في مجموعة من الخصائص، التي تميزهم عن القادة الإداريين التقليديين، حيث إن يمكن اعتبارهم كمحركين لجهود التغيير والتطوير في المدرسة، ولديهم حسن التعامل مع المواقف المعقدة المتنوعة، والتكيف مع الظروف المختلفة، ومعالجة المشكلات بصورة منظمة، كما أن لديهم بعد النظر، والقدرة على التخيل، ومن تم ترجمة هذه الرؤى إلى خطط إجرائية، يشاركون الآخرين في تحقيقها، إضافة إلى تفهم كيفية تأثير أقوالهم وأفعالهم على الآخرين، وعلى إثارة دافعيتهم، وحماسهم، للاقتداء بهم.

ويرى الباحث – أيضاً – أنه من الضروري للقادة التحويليين أن يواصلوا التعلم، والاطلاع على كل ما هو جديد، وخصوصاً ما يتعلق بالعملية التعليمية؛ حتى ينعكس ذلك إيجاباً على سلوكياتهم، واتجاهاتهم، ومناهجهم، وأنماطهم القيادية، فيتم تعديلها، حسب تعدد المواقف وتنوعها.

ت. تقييم القيادة التحويلية:

يجب التعرف على مزايا القيادة التحويلية، وكذلك المآخذ أو الصعوبات التي تحول دون تطبيقها – كنموذج شائع – من خلال ما يلي:

- **مزايا القيادة التحويلية:**

١. يرى القائد التحويلي نفسه ذا رؤية خاصة، وصاحب رسالة، فهو مثل الجمل ينظر إلى بعيد، وليس تحت رجليه، ويرى الأشياء البعيدة – المستحيلةَ التحقيقَ والمنالَ – أشياء يمكن تحقيقها، بالصبر والمصابرة، والعزيمة والإصرار.

٢. يشعر القائد التحويلي أن مبرر وجوده، هو نقل الناس نقلةً حضارية، حيث أهدافه العالية، ومعاييره التي يطلبها مرتفعة، وأن عليه أن يحول التابعين إلى قادة مبدعين، من خلال القدوة والمُثل العليا التي يتمثلها في حياته واقعاً ملموساً.

٣. له القدرة على أن يستنير ويوضح المشاعر بين التابعين، ويقدم لهم حلولاً جذرية لمشاكلهم، ويساعدهم في حلها، وقد يعبر عن مشاعر التابعين، الذين لا يستطيعون هم التعبير عنها، حتى فيما بينهم على المستوى الشخصي.

٤. لا يسعى القائد التحويلي إلى تحقيق رغبات التابعين كما يفعل من عداه من المديرين؛ ولكنه يرتقي بها، فإذا كان التابعون يتكلمون عن حاجاتهم الفسيولوجية، فإنه يدعوهم إلى التفكير في حاجاتهم الاجتماعية، وفي دورهم، وفي مكانتهم بين منافسيهم وأعدائهم، وبين البشرية بشكل عام، إنه يستخدم سيكولوجية الجماهير أو سيكولوجية العامة، وذلك من خلال المعادلة الآتية التي يتعامل بها في معظم الأحيان، وهي: جاذبية شخصية + قيادة إلهامية + استثارة عقلية + اهتمام فردي = دافع أقوى وأداء لم يكن متوقعاً.

٥. يستخدم القائد التحويلي مجموعة من الرموز والشعارات والمصطلحات واللهجات الجديدة؛ بقصد رفع الوعي، والإلهام، والاستثارة العقلية، فهو يتكلم عن التحويل، والقوة، وعن التزود أو التزويد بالقوة، وعن التأثير، وعن الإلهام، وعن الاحترام، وعن الرؤية، وعن التزود أو التزويد بالرؤية، وعن الرسالة والإحساس بالرسالة، وعن التزويد بالطاقة، وعن الوعي، وعن القيم والأخلاق، وعن المفاهيم، وعن المعاني، وعن التفكير الابتكاري "العمودي"، وعن الفهم، وعن الحضارة، وغيرها" (الهواري، ١٩٩٦: ٦٣-٦٨).

- **بعض الملاحظات الواجب أخذها بعين الاعتبار عند تقييم القيادة التحويلية ومحاولة تطبيقها في مؤسساتنا التربوية ومدارسنا:**

١. ينقل هاي (٢٠٠٦) (Hay, 2006) عن (هال، وجونسون، ووايسوكي، وكيبنر (٢٠٠٢): "إن أخلاقيات القيادة التحويلية قد خضعت لبعض الشكوك والنقد، وخصوصاً من

المستشارين التنمويين في المؤسسات المختلفة، وذلك فيما يتعلق باحتمال سوء استغلال السلطة من قبل القادة التحويليين الذين قد يحفزون التابعين عن طريق استثارة مشاعرهم القوية بصرف النظر عن الآثار الجوهرية لهذه الاستثارة على التابعين، وقد لا يلتزم هؤلاء القادة – بالضرورة – بالقيم والأخلاق الإيجابية التي ينادون بها.

٢. "قد تفتقر القيادة التحويلية إلى المؤثرات والقوى التي قد تساعد على تجنب الدكتاتورية والتسلط على الأقلية من قبل الأغلبية، كما أن غياب النزاهة الأخلاقية قد يؤدي إلى تطبيق القيادة التحويلية لغايات اجتماعية سامية بدرجة أقل" (ستون وآخرون، ٢٠٠٣: ٤).

٣. ويصف (يوكي، ١٩٨٩): "الجانب المظلم للكاريزما أو الجاذبية الشخصية للقائد التحويلي، من خلال تأثيرها القوي على التابعين من قبل القادة التحويليين، واستغلالها استغلالاً سيئاً لمصالح شخصية"، ويضرب أمثلة واقعية من الحياة والتاريخ أنه مقابل كل قائد تحويلي إصلاحي وإيجابي أمثال "المهاتما غاندي"، فإن هناك مثالاً سلبياً لقائد تحويلي أساء استغلال تأثيره الكايرزماتي وجاذبيته على تابعيه أمثال " تشالز مانسون" و"ريف جيم جونس" (يوكي، ١٩٨٩: ٢٢٦ – ٢٢٧).

٤. ويرى الباحث من خلال اطلاعه على بعض ما كتبه بعض الباحثين والمفكرين، أن النقاط التي تم ذكرها في مجال النقد للقيادة التحويلية لا تقلل من أهميتها، وإنما تؤكد على ضرورة وجود أسس ومسؤولية أخلاقية للقادة التحويليين الذين يشكلون ثقافات مؤسساتية واجتماعية قوية، والتي بدورها قد يكون لها دور تحريري إيجابي، أو دور استبدادي تعسفي وسلبي.

٥. ويضيف سيد الهواري: "لا يوجد نمط محدد للمدير أو القائد، صالح لكل زمان ومكان، ولكل المنظمات أو المؤسسات، ولا لكل المواقف والظروف والأحداث، وإنما المسألة – دائماً – نسبية تحتاج إلى إعمال الفكر، وتقدير المواقف، وإنما التصنيف – فقط – من أجل الدراسة، وتوضيح مزايا ومآخذ كل نمط قيادي من الأنماط السابقة.

٦. لا غنى عن القائد التحويلي، وخاصة في الظروف والمواقف الصعبة، والتغيرات السريعة في المجتمعات والمؤسسات، ومع ذلك "فالقيادة التحويلية –في حد ذاتها – ليست كافية" على حد تعبير أفوليو وباس، ولكن من الضروري دعمها بالقيادة التفاعلية على المستوى اليومي.

٧. إن القائد التحويلي لا بد أن يكون فاضلاً، ويتمتع بمصداقية عالية، ويجب أن يكون القائد التحويلي – أو حتى المدير الفعال – أميناً، ومحترماً، يحترم نفسه والآخرين، منفتحاً مع الآخرين غيرَ ملتوٍ ولا مناور؛ حتى يمكن الثقة فيه، فالقائد التحويلي يمكن أن يكون أخلاقياً أو فاسداً، فالقائد التحويلي الفاسد هو الذي يخلق عند التابعين حاجات وهمية،

بينما القائد التحويلي الأخلاقي فيخلق حاجاتٍ حقيقيةً للتابعين، وتكون الأفضل لهم في الأجل الطويل" (الهواري، ١٩٩٦: ٦٩-٧٠).

٨. ويؤكد الباحث على أن القائدَ التحويلي قائدٌ رسالي، له مواصفات خاصة، ويحتاج إلى قدرات ومهارات، قد لا تتوفر في كثير من القادة والمدراء، كما يجب أن يكون القائد التحويلي ذا إيمان راسخ بالمبادئ والأهداف والقيم، ومع ذلك فالقادة التحويليون موجودون في كل مكان، وخاصة في مجتمعاتنا الإسلامية، التي تدين بعقيدة الإسلام، قدوتها الرسول الأعظم – عليه الصلاة وأفضل السلام – الذي خرّج قادةً أفذاذاً أمثال: أبي بكر وعمر وعلى وخالد وعمرو بن العاص القعقاع بن عمرو وغيرُهم كثير؛ ولكنّ إعدادَ قادةِ المستقبل، وخاصة التحويليين منهم، يحتاج إلى جهد عظيم من كل المخلصين في هذه الأمة لاكتشاف هؤلاء العاملين في المؤسسات التربوية، ممن يُتوسم فيهم الخير، والعناية بهم، ورعايتهم، لإعدادهم قادة للمستقبل، وذلك في مراكز خاصة تحت إشراف قادة تحويليين أصحاب رؤية ورسالة.

وبعد أن بيّن الباحث الجوانب المتعلقة بكلٍ من: فاعلية اتخاذ القرار وبالنمط التحويلي والنمط التفاعلي لمدير المدرسة الثانوية، يجب توضيح النقاط التالية:

١. إن الكثيرين يعتقدون أن القيادة التحويلية قد ظهرت ملامحها وتطورت على يد بيرنز في أواخر السبعينيات من القرن الماضي، ويضربون أمثلة لقادة تحويليين أثروا في أقوامهم وشعوبهم أمثال: المهاتما غاندي ونابليون وهتلر وغيرهم، وينسى هؤلاء أو يتناسَوْن أن رسولَنا محمداً – صلى الله عليه وسلم – هو سيد القادة والعباقرة والمؤسسين الذين غيروا وجه التاريخ، حيث نقل الرسول الكريم أمته وأصحابه نقلة حضارية عظيمة ليصبحوا قادة للأمم بعد أن كانوا رعاة للغنم يستعبدهم الشرق والغرب أمثال: المناذرة والغساسنة، وكانوا في جاهلية جهلاء يعبدون الأصنام بعد أن يصنعونها من حجر أو تمر ثم يأكلونها، ويستحلون المحرمات التي يأباها العقل السوي، ولقد ضرب ربعي بن عامر أروع مثال على نجاح الرسول المصطفى في قيادة أمته قيادة تحويلية منذ أكثر من أربعة عشر قرناً، عندما وقف أمام رستم قائد الفرس بكل عزة المؤمن غير عابئ بزخرف الدنيا وبهارجها، وأجابه قائلاً: لقد ابتعثنا رسول الله – صلى الله عليه وسلم – لنخرج العباد من عبادة العباد إلى عبادة رب العباد، ومن جور الأديان إلى عدل الإسلام، ومن ضيق الدنيا إلى سَعة الدنيا والآخرة، فهل بعد هذا الوضوح من دليل على عظمة الرسول عليه السلام في قيادته التحويلية للناس جميعاً نحو الهدى والنور والخير والصلاح.

٢. إن جميع العوامل التي ترتكز عليها القيادة التحويلية في التأثير على التابعين ونقلِهم إلى مستويات راقية من الانضباط والالتزام والتضحية والفداء وتقديم مصلحة الجماعة على

المصالح الفردية، وهي: الجاذبية الشخصية والتأثير المثالي والدافعية المستوحاة والاستثارة العقلية والاعتبار الفردي، كلها تمثلت في شخص الرسول القائد – عليه السلام – الذي لا يَنقصُ من قدره وعظمته ولا من نبوته ورسالته أن يوصف بالقائد؛ لأن تأييد الله له ووعدَه بالنصر والتمكين لم يمنعه من أن يُعد العدة اللازمة في الحرب والسلم، فكان يريد الغزوة ويورّي بغيرها، وأثر عنه قوله: "الحرب خُدعة"، ويضيف محمود شيت خطاب: "لقد عمل الرسول – صلى الله عليه وسلم – بكل مبادئ الحرب المعروفة، بالإضافة إلى مزاياه الشخصية الأخرى في القيادة، ولهذا انتصر على أعدائه، ولو أغفل شيئاً من الحذر والحيطة والاستعداد، لتبدل الحالُ غير الحال، ولكن الله سلم، ويمتاز الرسول عليه السلام عن غيره من القادة في كل زمان ومكان بميزتين مهمتين: الأولى، أنه كان قائداً عصامياً لم تكن له أمةٌ تؤيده، ولا قوات تسانده، فعمل على نشر دعوته، وتحمل أعنف المشقات والصعاب، حتى كون له قوةً – بالتدريج – ذات عقيدة واحدة وهدف واحد، هو التوحيد وإعلاء كلمة الله، والميزة الثانية، أن معاركَه كانت للدفاع عن الدعوة ولحماية حرية نشر الإسلام لا للعدوان والاغتصاب والاستغلال" (خطاب، ٢٠٠٢: ٦ – ٨).

٣. إن هناك علاقة وطيدة وقوية بين اتخاذ القرار وتنفيذه ليصبح فاعلاً ويحققَ الهدف المرجو من ورائه من جهة، والنمط القيادي للمدير والقائد من جهة أخرى؛ لأن عملية القيادة بعناصرها المختلفة التي تؤثر فيها، وهي: القائد والأتباع والتنظيم والمهمة والموقف، عملية متكاملة تؤدي في نهاية المطاف إلى تحقيق الغاية المرجوة والهدف المنشود من خلال القرارات الصائبة التي يتم اتخاذها بطريقة سليمة ويتم الإعلان عنها في الوقت المناسب، ويتم إعداد الأرضية المناسبة لتقبلها والدفاع عنها والمساهمة في تنفيذها بكل رضى ومسؤولية، ويتم تحديد الأشخاص الذين سينفذونها، ويتم توفير الموارد اللازمة لعملية التنفيذ، ويتم متابعة تنفيذ هذه القرارات وتقويمها والتأكد من تحقيقها للأهداف وإزالة العقبات التي تعترض ذلك ومن ثَم التغذية الراجعة للاستفادة من هذه القرارات عند وضع الخطط الجديدة واتخاذ القرارات فيما بعد، كل هذه السلسلة المتكاملة من الخطوات التي تم الحديث عنها في هذه الدراسة لا يمكن أن تتم دون وجود القائد الناجح الذي يملك رؤية واضحة ورسالة يعلنها للأتباع، ومنطق واضح يدافع به عن فكرته ويقنع به الآخرين، وجاذبية شخصية تؤثر فيمن حوله، ومقدرة على التعامل مع الجميع كل حسب إمكاناته وقدراته، واستثارة دافعيتهم للعمل، وإثارة قدراتهم الكامنة بالتدريب وإعطاء الفرص للتطوير والتطور والتعليم والتعلم، ولن نصل إلى المدرسة الفاعلة والمنتجة والناجحة والمحققة لأهدافها المنشودة إلا من خلال وضع الرجل المناسب في مكانه المناسب دون محاباة أو اعتبارات شخصية، وإنما وفق معايير مهنية واضحة، ودليلنا في ذلك القائد الأعظم محمد عليه

الصلاة والسلام الذي حقق بفعله قبل قوله العدل والمساواة، وقال للأعرابي الذي قال له: "اِعدل"، فقال له عليه السلام: "ومن يعدلْ إن لم أعدلْ"، ويجب أن يكون شعارنا حديث الرسول المصطفى الذي قال فيه: " من وَلِيَ من أمر المسلمين أمراً فولّى عليهم رجلاً وفيهم من هو أحق منه إلا لم يجد ريح الجنة" أو كما قال عليه السلام.

٤. ويختم الباحث قوله في فاعلية اتخاذ القرار وعلاقتها بالنمط القيادي لمدير المدرسة: إن أهم واجب للقائد هو إصدار القرارات واتخاذها، ولا تكفي لذلك الشجاعة الشخصية ولا الإرادة القوية فقط وإنما يجب أن يكون هذا القائد عالماً بطبيعة الموقف وخباياه من خلال المعلومات الدقيقة التي يجب أن تتوفر له، وأن يكون قادراً على إصدار الحكم السريع الواضح، وأن يكون ذا خيال سابر لبواطن النفس والطبع البشري، وأن يحافظ على معنويات قوته وتنفيذ أوامره وقراراته من خلال الحب والولاء والاطمئنان والثقة الذي يبعثها حضورُه في نفوس رجاله وأتباعه. (خطاب، ٢٠٠٢: ٤٣٣).

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

بعد إطلاع الباحث على العديد من الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية سوف يستعرض الباحث الدراسات السابقة كالتالي:

٣-١- الدراسات السابقة:

٣-١-١- الدراسات المتعلقة باتخاذ القرار:

٣-١-١-١- الدراسات العربية:

١. **دراسة مغاري، (٢٠٠٩): "نمط القيادة السائد في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة وعلاقته بصنع القرار التربوي من وجهة نظر العاملين بها".**

هدفت هذه الدراسة إلي التعرف على نمط القيادة السائد لدى مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة من وجهة نظر العاملين في المديريات ، ومدى ممارسة مديري التربية والتعليم لمراحل صنع القرار التربوي وفق الطريقة العلمية ، وكذلك إلى معرفة العلاقة بين أنماط القيادة وعملية صنع القرار التربوي لدى مديري التربية والتعليم ، كما وهدفت الدراسة أيضا إلي تحديد تأثير متغيرات كل من: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي، مكان العمل) على تقديرات العاملين لنمط القيادة السائد ولصنع القرار التربوي لدى مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء استبانتين، إحداهما لتحديد نمط القيادة السائد ، والأخرى لقياس مدى ممارسة مديري التربية والتعليم لمراحل صنع القرار التربوي وفق الطريقة العلمية، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٠) من نواب مديري التربية والتعليم، ورؤساء الأقسام، والمشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة.

نتائج الدراسة:

- نمط القيادة الديمقراطي هو النمط السائد لدى مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة، يليه النمط الترسلي، ثم النمط الأوتوقراطي، وكانت درجة ممارسة النمط الديمقراطي "جيد" بوزن نسبي (٧٠,٢٣) ودرجة ممارسة النمط الترسلي "مقبول" بوزن نسبي (٦١,٥٢ %) ودرجة ممارسة النمط الأوتوقراطي "ضعيف" بوزن نسبي (٥٧,٨٠ %).
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين نمط القيادة الديمقراطي وعملية صنع القرار

(ر=٠,٧٧٧)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة بين نمط القيادة الترسلي وعملية صنع القرار (ر= ٠,٢٦٥)، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ضعيفة بين نمط القيادة الأوتوقراطي وعملية صنع القرار (ر= ٠,٢٦٧ -).

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات العاملين في المديريات لنمط القيادة السائد ولصنع القرار التربوي تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخدمة، المسمى الوظيفي).
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات العاملين لنمط القيادة تعزى للمؤهل العلمي
- وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات العاملين لعملية صنع القرار التربوي تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل الجامعي.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات العاملين لنمط القيادة الديمقراطي تعزى لمتغير مكان العمل.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين تقديرات العاملين لنمط القيادة الأوتوقراطي ونمط القيادة الترسلي تعزى لمتغير مكان العمل.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات العاملين لصنع القرار التربوي تعزى لمكان العمل بين مديرية شمال غزة ومديرية الوسطى لصالح مديرية الوسطى.

٢. دراسة عالِم، (٢٠٠٨) بعنوان: "درجة ممارسة القيادات التربوية في الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنين بالعاصمة المقدسة لعملية اتخاذ القرار".

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة القيادات التربوية في الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنين بالعاصمة المقدسة لعملية اتخاذ القرار، وعلى الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول عملية اتخاذ القرار، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وصمم لذلك استبانة خاصة، وتكونت عينة الدراسة من القادة التربويين في الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنين بالعاصمة المقدسة، والبالغ عددهم (١٠٨) قائداً تربوياً، موزعين ما بين القادة الذين يديرون المناصب الإدارية وعددهم (٣٨) قائداً تربوياً بالإضافة إلى (٧٠) مشرفاً تربوياً.

نتائج الدراسة:

- درجة ممارسة عملية اتخاذ القرارات لدى القادة التربويين كانت بدرجة كبيرة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة، حول عملية اتخاذ القرارات لدى القادة التربويين، وفقاً للمتغيرات التالية: (عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية).

٣. **دراسة حرز الله، (٢٠٠٧) بعنوان: "مدى مشاركة معلمي المدارس الثانوية في اتخاذ القرارات وعلاقته برضاهم الوظيفي".**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى مشاركة معلمي المدارس الثانوية في اتخاذ القرارات وعلاقته برضاهم الوظيفي في محافظات غزة وقد قام الباحث لتحقيق أهداف الدراسة ببناء استبانتين: إحداهما خاصة بالمشاركة في اتخاذ القرارات (٥٠) فقرة موزعة على (٥) مجالات، واستبانة للرضا الوظيفي (٤٣) فقرة موزعة على (٦) مجالات، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي للدراسة، وقد طبق الباحث أداتي الدراسة على عينة معلمي المدارس الثانوية بلغ عددها (٣٠٦) معلماً ومعلمة أي بنسبة ١٠% تقريباً من مجتمع الدراسة.

نتائج الدراسة:

- إن معلمي المدارس الثانوية يشاركون بدرجة متوسطة في اتخاذ القرارات.
- إن أعلى درجات مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات كانت في القرارات المتعلقة بالمنهاج، ثم القرارات المتعلقة بشؤون الطلبة، ثم القرارات المتعلقة بالمعلمين، ثم القرارات المتعلقة بالمجتمع المحلي وقد حصلت القرارات المتعلقة بالمبنى المدرسي والأمور المالية على أقل درجة من المشاركة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير المعلمين لمشاركتهم في اتخاذ القرارات تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح سنوات الخبرة الأطول.
- درجة الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية متوسطة.
- أعلى درجات الرضا الوظيفي كانت في مجال تحقيق الذات، ثم مجال تقدير الآخرين، ثم مجال التفاعل الاجتماعي، ثم مجال الانتماء للمهنة، وقد حصل مجالا طبيعة المهنة والمكافآت والأجور على درجة قليلة من الرضا الوظيفي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قياس الرضا الوظيفي تعزى للجنس لصالح الإناث.

٤. **دراسة الإبراهيم والقضاة، (٢٠٠٦) بعنوان: "درجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات الإدارية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية بمحافظة عجلون".**

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى درجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات الإدارية، لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عجلون، والتعرف على أثر المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة الإدارية) على عملية اتخاذ القرارات الإدارية، واستخدم

الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتطوير استبانة مكونة من (٣٦) فقرة موزعة في ستة مجالات، ووزعا الاستبانة على عينة عشوائية من مديري المدارس الثانوية بمحافظة عجلون ومديراتها.

نتائج الدراسة:

- بلغ المتوسط الحسابي لأداة قياس درجة فاعلية اتخاذ القرارات الإدارية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عجلون (٣,٥٢) وبدرجة فاعلية كبيرة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر الجنس، وجاءت الفروق لصالح الذكور.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر المؤهل العلمي، وجاءت الفروق لصالح المؤهل العلمي الدراسات العليا.

٥. **دراسة الغامدي، (٢٠٠٦)، بعنوان: "بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات القيادات التربوية في حل المشكلات الإدارية بأساليب إبداعية ".**

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات القيادات التربوية في حل المشكلات الإدارية، عن طريق تحديد عناصر خطة البرنامج، ووضع الحقيبة التدريبية التي تحقق أهداف البرنامج، واعتمد الباحث لتحقيق أهداف الدراسة المنهج الوصف التحليلي، واختار عينة قصدية، واستخدم الاستبانة والمقابلة أداتين لدراسته، ثم بنى على خطة البرنامج المحكمة الحقيبة التدريبية التي تحقق أهداف البرنامج.

نتائج الدراسة :

- تحديد أهداف البرنامج التدريبي.
- تحديد خطة البرنامج، وهي محتوى البرنامج، وأساليب التدريب، والمواد والوسائل التدريبية، ونوعية المتدربين، والحوافز، ومدة البرنامج، ومكانه، وأساليب تقويمه.
- بناء الحقيبة التدريبية والمكونة من (١٢) جلسة تدريبية.
- إعداد أدوات لتقويم البرنامج عبارة عن اختبار تحصيلي، واستفتاء للمتدربين في نهاية البرنامج.

٦. **دراسة ماضي، (٢٠٠٥) بعنوان: "السلوك القيادي وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار في مواجهة بعض المواقف الضاغطة لدى القياديين التربويين".**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى السلوك القيادي، وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار

في المواقف الضاغطة لدى مديري المدارس في محافظتي غزة ، وشمالها ومعرفة مدى تأثير كل من متغيرات: (الجنس، والمرحلة التعليمية، والمؤهل التعليمي، وسنوات الخبرة)، على السلوك القيادي والقدرة على اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في مواجهة بعض المواقف الضاغطة، ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق استبانة لقياس السلوك القيادي، ومقياس سيف الدين عبود لقياس القدرة على اتخاذ القرار، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٧) مديراً ومديرة.

نتائج الدراسة:

- غالبية مديري محافظتي غزة وشمالها يملكون مستويات مرتفعة من السلوك القيادي، والقدرة على اتخاذ القرار في المواقف الضاغطة.
- لا يختلف السلوك القيادي ولا اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في محافظتي غزة وشمالها باختلاف متغير الجنس أو المرحلة أو المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة أو المحافظة.
- لا يختلف مستوى السلوك القيادي في المواقف الضاغطة باختلاف مستويات القدرة على اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في محافظتي غزة والشمال.

٧. **دراسة حمدان، (٢٠٠٤): "مدخل حل المشكلة وصنع القرار التربوي في المدرسة الثانوية في فلسطين".**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدخل حل المشكلة وصنع القرار التربوي في فلسطين، وتحديد أثر متغيرات كل من: (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، الحالة الاجتماعية، عدد دورات التدريب، موقع المدرسة) على المدخل لحل المشكلة، وصنع القرار التربوي في فلسطين، ومن أجل ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتم اختيار عينة الدراسة بنسبة (٥٠ %) من مجتمع الدراسة، ليبلغ عدد أفراد العينة (٣٢٨) مديراً ومديرة، أما أداة الدراسة فكانت عبارة عن استبانة من إعداد الباحث شملت (٤٤) فقرة موزعة على خمسة مجالات.

نتائج الدراسة:

- تعتبر درجة واقع حل المشكلة وصنع القرار التربوي في المدرسة الثانوية في فلسطين كبيرة جداً، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة (٨١,٤١ %).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجالات حل المشكلة وصنع القرار التربوي في المدرسة الثانوية بين جميع المجالات، باستثناء مجال مرحلة تحديد البدائل، ومجال مرحلة صنع القرار، وكان الإصرار على القرار، وعدم التراجع عنه من أكثر الخطوات

التي يتبعها المديرون في حل المشكلات، كما كانت عملية تحديد الأهداف من أكثر الخطوات التي يتبعها مدير المدرسة في صنع القرارات المتعلقة بحل المشكلة يلي ذلك اختيار البديل الأفضل.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المدخل لحل المشكلة وصنع القرار التربوي في المدرسة الثانوية في فلسطين تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والحالة الاجتماعية. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجالات تحديد المشكلة ومرحلة تعريف المشكلة ومرحلة صنع القرار ومرحلة التقييم تعزى لمتغير الخبرة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجال مرحلة تحديد البدائل والدرجة الكلية حسب موقع المدرسة.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا على مجالات مرحلة تحديد المشكلة ومرحلة تعريف المشكلة ومرحلة صنع القرار ومرحلة التقييم في المدرسة الثانوية تعزى لمتغير موقع المدرسة.

٨. **دراسة أبو ساكور، (٢٠٠٣) بعنوان: "معوقات إدارة الوقت واتخاذ القرار لدى الإدارات التعليمية للمدارس الحكومية في الضفة الغربية بفلسطين".**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن معوقات إدارة الوقت واتخاذ القرار لدى الإدارات التعليمية للمدارس الثانوية الحكومية بفلسطين، ووضع المقترحات والتصورات المناسبة للحد منها، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الاستبانة في جمع المعلومات، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية في الضفة الغربية بفلسطين، ووزع الاستبانة على عينة الدراسة التي تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية.

نتائج الدراسة:

- يعتبر مجال التخطيط من أكثر المجالات المعوقة لإدارة الوقت يليه النقص في الموارد البشرية والمادية اللازمة لتنفيذ المخطط ثم التأخير في وصول المستلزمات في بداية العام الدراسي، وإسناد الأنشطة المدرسية إلى موظفين غير متخصصين، وتدني مستوى الصلاحيات الممنوحة للمدير في مجال المكافآت والجزاءات.
- هناك بعض المعوقات الأخرى مثل: النقص في وسائل الاتصال الحديثة مثل الناسوخ (الفاكس) والبريد الالكتروني، واتخاذ قرارات في المستويات العليا دون استشارة المدير، وتدني مستوى تعاون الموظفين في توفير المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات، والظروف الاقتصادية السائدة في المجتمع.

٩. **دراسة دروزة، (٢٠٠٣) بعنوان: "مدى قدرة مدير المدرسة على اتخاذ القرارات التطويرية وإحداث التغيير".**

هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى اتخاذ مدير المدرسة في وكالة الغوث الدولية للقرارات التطويرية، في أربعة مجالات تتعلق بعناصر العملية التعليمية: (البيئة المدرسية – التلميذ– المعلم– المنهاج)، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبانة لقياس قدرة المدير على اتخاذ القرارات التطويرية في المجالات الأربعة المذكورة، وطبقتها على عينة عشوائية من مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة نابلس من فلسطين، بلغت (٢٦) مديراً ومديرة من أصل (٤٠).

نتائج الدراسة:

- بلغت متوسطات استجابات أفراد العينة 83.2%، أي أن مديري المدارس يتخذون القرارات التطويرية بنسبة لا بأس بها، في حين بين تحليل التباين للمقياس المعاد أن أعلى القرارات التطويرية كانت تلك المتعلقة بمجال التلميذ، ويليه على التوالي القرارات المتعلقة بمجال المعلم، ثم مجال البيئة المدرسية، في حين كانت أدنى القرارات التطويرية هي التي تتعلق بمجال المنهاج
- ظهر أن سنوات الخبرة في مجال الإدارة المدرسية أولاً، ومجال الخبرة في سلك التربية والتعليم ثانياً، لها أثر في اتخاذ المدير للقرارات التطويرية، حيث وُجد أن المدير الذي مضى عليه في الإدارة المدرسية بخاصة، وفي سلك التربية والتعليم عامة عشر سنوات فأكثر: كان أقدر على اتخاذ القرارات التربوية، من المدير حديث العهد الذي لم يمضِ عليه في مركزه أكثر من تسع سنوات.

١٠. **دراسة البلوشي، (٢٠٠٢) بعنوان: "مبدأ المشاركة في اتخاذ القرار التعليمي في مدارس المرحلة الثانوية بسلطنة عمان".**

هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة مبدأ المشاركة في عملية اتخاذ القرار التعليمي من منظور الأدبيات التربوية، وواقع مشاركة مديري المدارس الثانوية ومعلميها الأوائل في عملية اتخاذ القرارات التعليمية، وتحديد الصعوبات التي تحد من فاعلية مشاركتهم فيها للتوصل إلى مقترحات تفعيل هذه المشاركة، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٧٢) فرداً تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مديري المدارس الثانوية ومعلميها الأوائل في المناطق التعليمية العشرة في سلطنة عمان، واستخدمت الباحثة استبانة مكونة من (٦٥) فقرة وجهت لعينة الدراسة للإجابة عليها.

نتائج الدراسة:

- وجود ممارسة عالية ودائمة لعملية اتخاذ القرارات التعليمية من قبل مديري المدارس الثانوية ومعلميها الأوائل.
- وجود مراعاة عالية لأسس اتخاذ القرار ومشاركة فعالة في كل مراحله وخطواته، كما أن الأساليب المتبعة في المدارس معظمها أساليب علمية وجيدة تُفعل المشاركة وتتيح للمعلمين والمعلمات مجالاً للتعبير عن آرائهم ومقترحاتهم.
- وجود بعض الصعوبات التي تحد من فاعلية المشاركة في اتخاذ القرار التعليمي في المدارس الثانوية لدى الفئتين تراوحت ما بين العالية والمتوسطة.
- بالنسبة لأثر المتغيرات على درجة وجود الصعوبات فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدى الفئتين للمتغيرات الآتية: (المؤهل العلمي، الجنس، المنطقة التعليمية)، أما بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة فقد وجدت فروق وكانت لصالح المعلمين والمعلمات ذوي الخبرة الطويلة.

١١. دراسة الخوالدة، (٢٠٠٢) بعنوان: "مستوى ممارسة عملية اتخاذ القرار المبني على الأسلوب العلمي لدى مديرات المدارس الأساسية في مديرية تربية عمان الأولى".

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى ممارسة مديرات المدارس الأساسية في مديرية تربية عمان الأولى لعملية صنع القرار، في مجالات العمل الإداري التربوية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام الباحث بتطوير استبانة مكونة من (٦٠) فقرة، بهدف معرفة درجة ممارسة المديرات لعملية صنع القرار، وطبقها على عينة عشوائية من مديرات المدارس الأساسية في مديرية تربية عمان الأولى تتكون من (٦٨) مديرة.

نتائج الدراسة:

- ممارسة عملية اتخاذ القرار في مجالات العمل الإداري التربوية متوسطة لدى مديرات المدارس الأساسية.
- لا توجد فروق بين متوسطات تقديرات مديرات المدارس لمستوى ممارستهن لعملية صنع القرار في كافة مجالات العمل الإداري التربوي، وكانت ممارسة عملية صنع القرار في مجالات العمل الإداري التربوي متوسطة، عدا كفايتي النمو المهني للمعلمات وحاجات الطلبة، حيث أن نسبتها مرتفعة.
- لا توجد فروق في مستوى ممارسة مديرات المدارس الأساسية لعملية صنع القرار تُعزى إلى الخبرة التعليمية.

١٢. دراسة الأشهب، (٢٠٠١): "درجة مشاركة أعضاء الهيئات التدريسية في مدارس القدس في اتخاذ القرار وعلاقته بالانتماء لمهنة التعليم".

وهدفت الدراسة إلى التعرف إلى درجة مشاركة أعضاء الهيئات التدريسية في المدارس الحكومية والرسمية والخاصة في محافظة القدس في اتخاذ القرارات المدرسية ، وعلاقته بانتمائهم لمهنة التعليم، من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميهم، وعلاقة بعض المتغيرات مثل: (المهنة، الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي، الجهة المشرفة) بدرجة المشاركة، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقد اختيرت عينة الدراسة بطريقة العينة العشوائية الطبقية، وبلغ عدد أفرادها (٨١) مديراً، و(٤٣٨) معلماً ومعلمة، أما أداة الدراسة فقد استخدمت الباحثة استبانتين: الأولى استبانة كايد سلامة (١٩٨٩) لقياس درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات، وهي مكونة من (٧٢) فقرة في خمسة مجالات هي: القرارات المتعلقة بالطلبة، والقرارات المتعلقة بالمعلمين، والقرارات المتعلقة بتنفيذ المنهاج وتحسينه، والقرارات المتعلقة بالمجتمع المحلي، والقرارات المتعلقة بالمرافق المدرسية والأمور المالية، والثانية أداة Mowday & Stcars، (١٩٧٩) المترجمة إلى اللغة العربية لقياس درجة انتماء المعلمين لمهنة التعليم وتكونت من (١٥) فقرة.

نتائج الدراسة:

- درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية من وجهة نظر المديرين والمعلمين متوسطة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المديرين والمعلمين لدرجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية تعزى لمتغير المهنة لصالح المديرين، وإلى متغير الجنس لصالح الذكور، وإلى متغير الخبرة لصالح الخبرة الطويلة (أكثر من ١٠ سنوات)، وإلى متغير الجهة المشرفة لصالح المدارس الحكومية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المديرين والمعلمين لدرجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- درجة انتماء المعلمين لمهنة التعليم عالية من وجهة نظرهم.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات والمعلمين على درجة انتمائهم لمهنة التعليم تعزى إلى متغير الجهة المشرفة لصالح المدارس الرسمية.
- وجود علاقة إيجابية بين مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية وبين انتمائهم لمهنة التعليم تعزى إلى متغيرات الدراسة (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي).

١٣. دراسة شعت ونشوان، (٢٠٠١) بعنوان: "مدى مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة".

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى واقع مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة من وجهة نظرهم، والتعرف على مستويات هذه المشاركة تبعاً لمتغيرات: (الجنس والخبرة والمؤهل العلمي ونوع المدرسة)، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (١٠%) من مجموع المعلمين بمحافظات غزة التابعين لوكالة الغوث الدولية حيث بلغ حجم العينة (٤١٠) معلماً ومعلمة اختيروا بطريقة عشوائية طبقية من المناطق التعليمية بواقع (٢١٠) معلماً و(٢٠٠) معلمة، واستخدم الباحثان لتحقيق غرض الدراسة استبانة مكونة من (٤٣) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات: المجال الإداري (١٩) فقرة، المجال الفني (١٥) فقرة، المجال الاجتماعي (٦) فقرات.

نتائج الدراسة:

- أظهرت الدراسة أن هناك مستوى عالياً من المشاركة في الفقرات التي تتعلق بالجانب الفني، بينما أظهرت الدراسة مستوى قليلاً من المشاركة بين المعلمين والمديرين في الفقرات التي تتعلق بالجانب الإداري، أما الجانب الاجتماعي فقد حظي بدرجة متوسطة.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد عينة الدراسة في استجابتهم على فقرات الاستبيان لصالح المديرين أي أن المديرين يميلون إلى مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات الإدارية والفنية أكثر من المديرات، ما عدا المجال الاجتماعي الذي يتساوى المديرون والمديرات في عملية المشاركة وهذا يؤكد أن المديرات تميل إلى المركزية بدرجة أكبر من المديرين.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد عينة الدراسة وفقاً للمرحلة التعليمية (ابتدائية/ إعدادية) لصالح معلمي المرحلة الإعدادية، مما يدل على أن معلمي المرحلة الإعدادية يتمتعون بكفاية وفاعلية للمشاركة في اتخاذ القرارات أكثر من معلمي المرحلة الابتدائية.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد عينة الدراسة وفقاً لنوع المدرسة (ذكور – إناث – مختلط) وذلك لصالح بنات المدرسة الإعدادية.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد عينة الدراسة وفقاً للمؤهل لصالح المؤهل الجامعي
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد عينة الدراسة تعزى إلى الخبرة التعليمية.

١٤. دراسة خليل، (٢٠٠٠): "واقع عملية اتخاذ القرارات التربوية على مستوى المدرسة في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج".

هدفت الدراسة إلى التعرف على نوعية ومستويات القرارات التربوية التي يتخذها المديرون والمعلمون في مدارس التعليم العام بمحافظة سوها ج، والتعرف على الفروق بين مديري المدارس والمعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية تعزى لمتغيرات: (الجنس، المرحلة التعليمية)، وكذلك الصعوبات التي تواجه عملية اتخاذ القرارات التربوية من وجهة نظر كل من المديرين والمعلمين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واختار الباحث عينة عشوائية من بين المديرين والنظار والمعلمين والمعلمات، بلغ عدد المديرين والنظار (٢٥٠)، وبلغ عدد المعلمين والمعلمات (٦٠٠) معلم ومعلمة، واستخدم الباحث استبانة مكونة من (٢٦) فقرة تحتوي على المواقف السلوكية المتصلة بعملية اتخاذ القرار التربوي على مستوى المدرسة.

نتائج الدارسة:

- يهتم مدير المدرسة بمشاركة وكيل المدرسة والمعلمين الأوائل في اتخاذ القرارات التي تتعلق بالأمور الفنية.
- لا يتخذ مدير المدرسة قراراته إلا في حضور كافة الأطراف المعنية بالقرار، كما يفضل القرارات التي تتخذ بطريقة جماعية.
- هناك عدد قليل من المديرين يفضلون اتخاذ القرار بطريقة فردية.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط استجابة المعلمين والمعلمات تعزى إلى الجنس أو المرحلة التعليمية.

٣-١-١-٢- الدراسات الأجنبية:

١. دراسة نولت (Nolte, 2001) بعنوان:

"**making the tough call factors that influence principal decision making**".

"**العناصر المؤثرة في صنع القرارات من قبل مدير المدرسة**".

هدفت الدراسة إلى معرفة العوامل المؤثرة في مديري المدارس في عملية صنع القرارات الصعبة، واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (١٣) مديراً من مديري المدارس المختارين لهذا الغرض.

نتائج الدراسة:

- إن البيئة المحيطة تؤثر في عملية صنع القرار.
- إن السياق الذي يتم فيه صنع القرار يلعب دوراً مهماً في ذلك.
- إن هناك أهمية للزمن المحدد المتاح لصنع القرار.

٢. دراسة ريبر (Reiber, 2001) بعنوان:

"**Ethical dimensions of administrative decision making in schools**".

"**الأبعاد الأخلاقية في صنع القرارات الإدارية في المدارس من وجهة نظر المدير**".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الشعور الشخصي والمعايير العليا ، والإطار الفلسفي، والعمليات المستخدمة من خلال مدير المدرسة في عملية صنع القرارات التربوية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من مديري ست مدارس حكومية وأربع مدارس خاصة، منهم خمسة من الذكور وخمس من الإناث.

نتائج الدراسة:

- إن مديري المدارس يشاركون بصورة فاعلة أكثر من المرؤوسين.
- إن جميع المديرين المعنيين أجمعوا على أن الشعور الشخصي يؤثر على صنع القرارات الإدارية.

٣. دراسة لاري (Larry, 1999) بعنوان:

"**Perception of Teachers at Select Middle School on The Role of Teachers in Shared Decision Making in Waybe State University**".

"**مدى مشاركة المدرسين بالمدارس المتوسطة في صنع القرارات وعلاقة ذلك بفريق التعليم المركزي المختص**".

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى مشاركة المعلمين بالمدارس المتوسطة في صنع القرارات وعلاقة ذلك بفريق التعليم المركزي المختص، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي واشتملت عينة الدراسة على (٣٢٦) معلماً ومعلمة في (١٠٠) مدرسة متوسطة في ولاية ديترويت، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة موجهة للمعلمين من ذوي الصفات الشخصية العالية والمدربة.

نتائج الدراسة:

- يرغب المعلمون في المشاركة في اتخاذ القرار في المستوى البنائي الأساسي.
- المشاركة في اتخاذ القرارات تزود المعلمين بنوع من الرقابة في حياتهم العملية.
- المعلمون ذوو الفعالية العالية بالمدارس المتوسطة لهم رغبة شديدة في المشاركة واتخاذ القرارات في عمليات التخطيط والتنظيم وإعداد المناهج.
- المعلمون بحاجة إلى خبرة وتدريب لزيادة فعاليتهم المرغوبة على اتخاذ القرارات.
- أدرك المعلمون بالمدارس المتوسطة ضرورة إشراك الطلاب في اتخاذ القرارات.

٤. دراسة ميلز (Milz, 1996) بعنوان:

"**Beliefs attitudes and intentions Ohio secondary principals about shared decision making**".

"**اعتقادات واتجاهات ونوايا مديري المدارس الثانوية في منطقة أوهايو نحو المشاركة في صنع القرار**".

هدفت الدراسة إلى فحص اعتقادات مديري المدارس الثانوية في ولاية أوهايو حول المشاركة في صنع القرار، وتم اختيار عينة مكونة من (٥٠٠) مدير مدرسة ، وتم الحصول على (٢٣٥) استبانة من تلك العينة، حيث احتوت الاستبانة على خمسة متغيرات ديمغرافية، وهي متغيرات: (الجنس، الخبرة التعليمية، الخبرة في القيادة، حجم المحافظة، نوع المحافظة).

نتائج الدراسة:

- توجد إيجابية نحو عملية المشاركة في صنع القرار، وتوجد علاقة إيجابية بين آراء المديرين نحو صنع القرار ومتغيرات الدراسة الخمسة.
- عملية صنع القرار المشترك عملية جيدة من حيث اهتمام المعلمين بالعمل وتحملهم المسؤولية، وصنع القرار المشترك يوفر علاقة جيدة بين المدير والمعلمين.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات مديري المدارس في ولاية أوهايو نحو المشاركة في صنع القرار تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح سنوات الخدمة الأطول.

٣-١-٢- الدراسات المتعلقة بالأنماط القيادية:

٣-١-٢-١- الدراسات العربية:

١. **دراسة الخلايلة وسعادة (٢٠١٠) بعنوان: "درجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء ومديراتها للقيادة التحويلية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لمعلمي تلك المدارس ومعلماتها".**

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين درجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء ومديراتها للقيادة التحويلية وسلوك المواطنة التنظيمية لمعلمي تلك المدارس ومعلماتها، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس محافظة الزرقاء الحكومية ومعلماتها للعام ٢٠٠٩ – ٢٠١٠، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً، وتم استرجاع (٢٥٦) استبانة، واستخدمت الباحثتان أداتين لجمع البيانات، الأولى: استبانة القيادة متعددة العوامل لباس وأفوليو، في (٢٠) فقرة، والثانية: مقياس سلوك المواطنة التنظيمية لبودساكوف وماكنزي ومورمان وفتر، في (٢٤) فقرة.

نتائج الدراسة:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة، ومتوسطة، ودالة إحصائياً بين القيادة التحويلية بأنماطها الأربعة متفرقة ومجتمعة وسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين وأربعة أبعاد منها: التعاون، والوعي والاهتمام، والسلوك الحضاري، والكياسة.
- ارتبطت القيادة التحويلية وأبعادها بسلوك الروح الرياضية بعلاقة ضعيفة، وسالبة، وذات دلالة إحصائية.
- القيادة التحويلية متنبئ متوسط ذو دلالة إحصائية لسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين (٠,٣٧).
- أكثر أنماط القيادة التحويلية تنبؤاً هو التأثير المثالي (٠,٤٧)، ويليه الدافع الإلهامي (٠,٣٦)، بينما انتفت الدلالة لأثر بعدي الاعتبارية الفردية، والاستثارة الفكرية.

٢. **دراسة الرقب، (٢٠١٠) بعنوان: "علاقة القيادة التحويلية بتمكين العاملين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة".**

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين القيادة التحويلية بأبعادها الأربعة (التأثير المثالي، والحفز الإلهامي، الحفز الفكري، الاعتبارات الفردية) وتمكين العاملين في

الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار عينة الدراسة من العاملين بالجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، وتم توزيع (٦٦٠) استبانة على الأكاديميين برتبة إدارية، وعلى الإداريين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، وتم استرداد (٥٦٧) استبانة، بنسبة (٨٥,٩ %).

نتائج الدراسة:

- توفر عناصر التمكين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، بدرجة كبيرة لبعض هذه العناصر، وبدرجة متوسطة لبعضها الآخر.
- توفر سلوكيات (التأثير المثالي، والحفز الإلهامي، الحفز الفكري، الاعتبارات الفردية) في الجامعات الفلسطينية قيد الدراسة.
- وجود علاقة إيجابية بين القيادة التحويلية بأبعادها (التأثير المثالي، والحفز الإلهامي، الحفز الفكري، الاعتبارات الفردية) وتمكين العاملين بالجامعات الفلسطينية بقطاع غزة
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول علاقة القيادة التحويلية بتمكين العاملين في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغيرات: (طبيعة العمل، الجنس، اسم الجامعة، سنوات الخدمة).

٣. **دراسة الأسطل، (٢٠٠٩) بعنوان: "فاعلية إدارة الوقت وعلاقتها بالأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم".**

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى فاعلية إدارة الوقت وعلاقتها بالأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم، والكشف عن أثر كل من (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة) في تقديرات مديري المدارس الثانوية لدرجة فاعلية إدارة الوقت، والأنماط القيادية السائدة لديهم بمحافظات غزة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة، والبالغ عددهم (١٢٤) مديراً، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتصميم استبانتين كأداة للدراسة، الاستبانة الأولى المتعلقة بفاعلية إدارة الوقت، واشتملت على(٣٢) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: (المهام الإدارية، المهام الفنية، المهام الشخصية)، والاستبانة الثانية المتعلقة بالأنماط القيادية، واشتملت على (٣١) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: (النمط الديمقراطي، النمط الأوتوقراطي، النمط الترسلي).

نتائج الدراسة:

- درجة فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في مجالات الاستبانة الأولى كبيرة، ما عدا مجال المهام الشخصية فقد كانت درجته متوسطة.

- درجة ممارسة الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في مجالات الاستبانة الثانية لدى أفراد العينة متوسطة، ويمارس مديرو المدارس الثانوية الأنماط الثلاثة بدرجات مختلفة، ولكنهم يعطون أولوية للنمط الديمقراطي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التقديرات المتوقعة لدرجة فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظرهم تعزى لجنس المدير في مجال المهام الإدارية لصالح الإناث.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التقديرات المتوقعة لدرجة فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دبلوم عالي، ماجستير فما فوق) في مجال المهام الإدارية، وذلك لصالح "ماجستير فما فوق".
- توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة فاعلية إدارة الوقت والنمط الديمقراطي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة.

٤. دراسة الشريفي والتنح (٢٠٠٩) بعنوان: "درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة للقيادة التحويلية من وجهة نظر معلميهم".

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة للقيادة التحويلية من وجهة نظر معلميهم، وقد تكونت عينة البحث من (٦٩٠) معلماً ومعلمة اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية من جميع المناطق التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة، واستخدمت استبانة القيادة متعددة العوامل (MLQ) لقياس درجة ممارسة القيادة التحويلية بعد ترجمتها إلى العربية وتكييفها للبيئة الإماراتية.

نتائج الدراسة:

- درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة للقيادة التحويلية بشكل عام كانت مرتفعة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة للقيادة التحويلية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل العلمي ماجستير فما فوق، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة.

٥. **دراسة مغاري، (٢٠٠٩): "نمط القيادة السائد في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة وعلاقته بصنع القرار التربوي من وجهة نظر العاملين بها".**

هدفت هذه الدراسة إلي التعرف على نمط القيادة السائد لدى مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة من وجهة نظر العاملين في المديريات ، ومدى ممارسة مديري التربية والتعليم لمراحل صنع القرار التربوي وفق الطريقة العلمية ، وكذلك إلى معرفة العلاقة بين أنماط القيادة وعملية صنع القرار التربوي لدى مديري التربية والتعليم ، كما وهدفت الدراسة أيضا إلي تحديد تأثير متغيرات كل من: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي، مكان العمل) على تقديرات العاملين لنمط القيادة السائد ولصنع القرار التربوي لدى مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء استبانتين، إحداهما لتحديد نمط القيادة السائد ، والأخرى لقياس مدى ممارسة مديري التربية والتعليم لمراحل صنع القرار التربوي وفق الطريقة العلمية، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٠) من نواب مديري التربية والتعليم، ورؤساء الأقسام، والمشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة.

نتائج الدراسة:

- نمط القيادة الديمقراطي هو النمط السائد لدى مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة، يليه النمط الترسلي، ثم النمط الأوتوقراطي، وكانت درجة ممارسة النمط الديمقراطي "جيد" بوزن نسبي (٧٠,٢٣) ودرجة ممارسة النمط الترسلي "مقبول" بوزن نسبي (٦١,٥٢ %)، ودرجة ممارسة النمط الأوتوقراطي ضعيف بوزن نسبي (٥٧,٨٠ %).
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين نمط القيادة الديمقراطي وعملية صنع القرار (ر= ٠,٧٧٧)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة بين نمط القيادة الترسلي وعملية صنع القرار (ر= ٠,٢٦٥)، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ضعيفة بين نمط القيادة الأوتوقراطي وعملية صنع القرار (ر= ٠,٢٦٧ -).
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات العاملين في المديريات لنمط القيادة السائد ولصنع القرار التربوي تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي).
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات العاملين لنمط القيادة تعزى للمؤهل العلمي
- وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات العاملين لعملية صنع القرار التربوي تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل الجامعي.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات العاملين لنمط القيادة الديمقراطي تعزى

لمتغير مكان العمل.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين تقديرات العاملين لنمط القيادة الأوتوقراطي ونمط القيادة الترسلي تعزى لمتغير مكان العمل.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات العاملين لصنع القرار التربوي تعزى لمكان العمل بين مديرية شمال غزة ومديرية الوسطى لصالح مديرية الوسطى.

٦. **دراسة العتيبي، (٢٠٠٨) بعنوان: "الأنماط القيادية والسمات الشخصية لمديري المدارس وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين في محافظة الطائف التعليمية".**

هدفت الدراسة إلى التعرف على الأنماط القيادية، وتوزيع السمات الشخصية لمديري المدارس المتوسطة بمحافظة الطائف، والتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس المتوسطة بمحافظة الطائف وفقاً لمتغيرات الدراسة: (العمر، الخبرة، المؤهل، الحالة الاجتماعية، نوع المؤهل)، والتحقق من وجود علاقة ارتباطية دالة بين الأنماط القيادية والسمات الشخصية لدى مديري المدارس وبين الروح المعنوية لدى المعلمين في المرحلة المتوسطة بالطائف، واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم أداة (LBDQ) الذي صممه هالبن، وترجمه (رسمي، ٢٠٠٤)، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية النهارية بمحافظة الطائف البالغ عددهم (١١٦٧) معلماً، وتم اختيار عينة عشوائية بلغت (٣٠٠) معلماً، بنسبة (٣٠ %) من مجتمع الدراسة.

نتائج الدراسة:

- درجة ممارسة بعدي المبادأة، والعمل، والاهتمام بالعلاقات الإنسانية من الأنماط القيادية لمديري المدارس المتوسطة من وجهة نظرهم كانت بدرجة عالية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطات استجابات أفراد العينة حول أبعاد الأنماط القيادية وفقاً لمتغيرات: (العمر، الخبرة، المؤهل، الحالة الاجتماعية، المؤهل).
- الأنماط القيادية مجتمعة تفسر قدر كبيراً من التباين لمستوى الروح المعنوية للمعلمين.

٧. **دراسة عيسى، (٢٠٠٨) بعنوان: "دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة".**

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة، والتعرف على واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة

التحويلية في المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظرهم، ومعرفة أثر متغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والتخصص)، وسبل تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في ضوء استخدام القيادة التحويلية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة، للعام الدراسي (٢٠٠٧- ٢٠٠٨)، والبالغ عددهم (١١٧) مديراً ومديرة، وبلغت عينة الدراسة (١١٠) مديراً ومديرة، وقامت الباحثة بتصميم استبانة مكونة من (٧١) فقرة وزعت على مجالات أبعاد القيادة التحويلية.

نتائج الدراسة:

- وجود ممارسة للقيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة بنسبة أقل من (٦٠ %).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المدراء لواقع ممارسة القيادة التحويلية تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخدمة والمؤهل العلمي والتخصص.

٨. **دراسة الحمدان والفضلي، (٢٠٠٧) بعنوان: "الأنماط القيادية السائدة لدى مديري مدارس التعليم العام".**

هدفت الدراسة إلى معرفة النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس في منطقة الفروانية التعليمية في دولة الكويت وفقاً للنظرية الموقفية، كما هدفت إلى معرفة تأثير النوع والخدمة والمرحلة الدراسية في النمط القيادي، وتم استخدام أداة "وصف فاعلية وتكيف القائد "لهيرشي وبلا نشرد" بتطبيقها على مجتمع الدراسة المكون من (٨٤) مدير مدرسة.

نتائج الدراسة:

- الأنماط القيادية الممارسة متقاربة إلا أن نمط المشاركة يبرز بنسبة (٣٤,٥ %) يليه الإبلاغ (٢٣,٨ %) ثم التفويض (٢١,٤ %) ومن ثم الإقناع (٧,١ %).
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الدراسة (النوع – الخبرة – المرحلة الدراسية) في التأثير على النمط القيادي.

٩. **دراسة الفقيه، (٢٠٠٦) بعنوان: القيادة التحويلية لمديري التربية والتعليم وعلاقتها بالفعالية التنظيمية لإدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية".**

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية لسلوك القيادة التحويلية، وتحديد درجة الفعالية التنظيمية لإدارات التربية والتعليم

من منظور القيم المتنافسة، والتعرف على درجة العلاقة بين درجة ممارسة مديري التربية والتعليم لسلوك القيادة التحويلية ودرجة الفعالية التنظيمية لإدارات التربية والتعليم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام بتصميم استبانتين لجمع البيانات من مجتمع الدراسة الذي تكون من جميع مديري التربية والتعليم ومساعديهم ومديري الإدارات في جميع إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية البالغ عددهم (٦٠١) فرداً.

نتائج الدراسة:

- درجة ممارسة مديري التربية والتعليم لسلوك القيادة التحويلية متوسطة.
- وصول الفعالية التنظيمية الذاتية لإدارات التربية والتعليم (من منظور القيم المتنافسة) إلى الدرجة المتوسطة.
- وجود علاقة إيجابية بين ممارسة مديري التربية والتعليم لسلوك القيادة التحويلية ودرجة الفعالية التنظيمية لإدارات التربية والتعليم.

١٠. **دراسة رضى وبيومي، (٢٠٠٦) بعنوان: "الأنماط القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية، وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين في مملكة البحرين".**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الأنماط القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وعلاقتها بالرضا الوظيفي، واعتمد الباحثان المنهج الوصفي ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتصميم استبانتين: استبانة لتحديد النمط القيادي لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين، وتضمنت الاستبانة (٤٨) فقرة موزعة على ستة مجالات تقيس ثلاثة أنماط قيادية: (الديمقراطي، والترسلي، والأوتوقراطي)، واستبانة لقياس الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين، وتضمنت الاستبانة (٣٠) فقرة موزعة على خمسة مجالات.

نتائج الدراسة:

- النمط القيادي السائد لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين هو النمط الديمقراطي، يليه النمط الترسلي، ثم النمط الأوتوقراطي.
- وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير الجنس، فيما يتعلق بالأنماط القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية، وقد جاءت لصالح الإناث بالنسبة للنمط الأوتوقراطي، ولصالح الذكور بالنسبة لكل من النمط الديمقراطي، والنمط الترسلي.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير الخبرة، فيما يتعلق بالأنماط القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية.
- وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير المنطقة التعليمية، فيما يتعلق بالأنماط

القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية، لصالح منطقة المحرق التعليمية.

- مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية كان متوسطاً.
- وجود علاقة إيجابية قوية بين النمط الديمقراطي والرضا الوظيفي للمعلمين، وعلاقة إيجابية لكنها ضعيفة بين النمط الترسلي والرضا الوظيفي للمعلمين، ووجود علاقة سلبية ضعيفة بين النمط الأوتوقراطي والرضا الوظيفي للمعلمين.

١١. **دراسة الدهمشي، (٢٠٠٥) بعنوان: "الأنماط القيادية لدى مديري المدارس في المنطقة الشمالية بالمملكة العربية السعودية وعلاقتها باتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين".**

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الأنماط القيادية لدى مديري المدارس في المنطقة الشمالية بالمملكة السعودية، وعلاقتها باتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين، وأثر المتغيرات المستقلة مثل (المؤهل العلمي، الخبرة العملية، مرحلة الدراسة) على فاعلية صنع القرار فيها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس في المنطقة الشمالية وعددهم (١٦٥) مديراً، وعدد المعلمين (١٠٤٨) معلماً، وأعد البحث استبانة لتحقيق هدف الدراسة، ووزعها على عينة الدراسة التي اختارها بطريقة عشوائية طبقية.

نتائج الدراسة:

- سيادة النمط المشارك، ونمط الإقناع كنمط مساند له.
- عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المؤهل العلمي، والمرحلة الدراسية.
- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية تعزى إلى الخبرة العملية.

١٢. **دراسة أبو جبل، (٢٠٠٥) بعنوان: "أنماط القيادة التربوية السائدة في مدارس التعليم الأساسي العليا الحكومية في محافظة غزة وانعكاساتها على إدارة المعلمين".**

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الأنماط القيادية السائدة في مدارس التعليم الأساسي العليا الحكومية في محافظة غزة، واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم استبانة، واشتملت على ثلاثة مجالات للأنماط القيادية (الديمقراطي – الترسلي – الأوتوقراطي)، وكانت عدد فقراتها (٤٩) فقرة، ولقد قام الباحث باختيار عينة قصدية مكونة من (٥٠ %) من مديري ومديرات المدارس الأساسية العليا الحكومية في محافظة غزة، والبالغ عددهم (٥٦) مدرسة، وعينة عشوائية من(٥٠ %) من

معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية، وبلغ عددهم (٨٥٤) معلماً ومعلمة.

نتائج الدراسة:

- شيوع النمط الديمقراطي بوزن نسبي (٨٠,٧٥٣ %)، يليه النمط الترسلي بوزن نسبي (٥٩,٧٣٧ %)، يليه الأوتوقراطي (التسلطي) بوزن نسبي (٥٥,٧٢٠ %)،
- وجود انعكاس إيجابي للنمط القيادي الديمقراطي الذي يمارسه مدير المدرسة على أداء المعلمين.

١٣. **دراسة عياصرة، (٢٠٠٣) بعنوان: "الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن".**

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية العامة ودافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٤٤١) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، وأعد الباحث استبانة لتحقيق أهداف الدراسة.

نتائج الدراسة:

- هناك ارتباط إيجابي بين النمط القيادي المتبع من قبل مديري مديرات المدارس الثانوية الحكومية في الأردن ومستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجالات الأنماط القيادية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجالات الأنماط القيادية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

١٤. **دراسة أبو حرب، (٢٠٠٢) بعنوان: "نمط القيادة السائد لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بتفويض السلطة من وجهة نظر المعلمين" .**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أنماط القيادة السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة وعلاقتها بتفويض السلطة من وجهة نظر المعلمين، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد استبانتين إحداهما لقياس الأنماط القيادية، والثانية لقياس مستوى تفويض السلطة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظات غزة،

البالغ عددهم (٢٢٦١) معلماً يعملون في (٧٣) مدرسة، أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية وعددهم (٣١٠) معلماً ومعلمة، بنسبة (١٣%) من مجتمع الدراسة

نتائج الدراسة:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصور المعلمين للنمط الديمقراطي والأوتوقراطي لدى مديري ومديرات الثانوية تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصور المعلمين والمعلمات للنمط الترسلي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات غزة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.
- حصل النمط الديمقراطي على أعلى وزن نسبي وقدره (٨٣ %) يليه النمط الترسلي بنسبة مئوية قدرها (٦٩ %)، والأوتوقراطي على أدنى وزن نسبي، ومن خلال مقارنة الأوزان النسبية للأنماط القيادية تبين أن النمط القيادي الديمقراطي هو النمط السائد يليه النمط الترسلي، والأوتوقراطي اللذان يمارسان بدرجة قليلة.
- كشفت الدراسة عن وجود علاقة تامة بين النمط الديمقراطي والترسلي للقيادة والدرجة الكلية لتفويض السلطة.

١٥. دراسة الهلالي، (٢٠٠١) بعنوان: "استخدام نظريتي القيادة التحويلية والقيادة الإجرائية في بعض الكليات الجامعية".

هدفت الدراسة إلى توضيح مفهوم كلٍ من: القيادة التحويلية والقيادة الإجرائية أو ما يعرف بالقيادة التفاعلية، وكيفية توظيفها في مؤسسات التعليم الجامعي، وتوضيح أنماط القيادة لدى عمداء الكليات ورؤساء الأقسام العلمية وأعضاء هيئة التدريس في بعض الكليات الجامعية، وكذلك معرفة مستوى إدراك كلٍ من: عمداء الكليات ورؤساء الأقسام العلمية وأعضاء هيئة التدريس في بعض الكليات الجامعية للقيادة التحويلية والقيادة الإجرائية، ومقارنة إدراكات العمداء ورؤساء الأقسام وهيئة التدريس معاً، وبالنسبة لمتغيرات: (الرغبة في بذل مزيد من الجهد، وفعالية القيادة، والرضى عن القادة)، وفي ظل متغيرات موقفية حساسة، مثل: (الجودة الفنية، والوقت، والالتزام)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (١٤) عميداً، و(١٢) رئيس قسم، و(٣٠) من أعضاء هيئة التدريس في بعض الكليات الجامعية بمصر، واستخدم الباحث استبانة القيادة متعددة السلوكيات لباس وأوفوليو (١٩٩٥)، والتي تكونت من (٤٥) فقرة.

نتائج الدراسة:

- ينظر العمداء ورؤساء الأقسام في بعض الكليات الجامعية إلى أنفسهم على أساس

أنهم تحويليون ويستخدمون سلوكيات تحويلية.

- يستخدم العمداء عنصر الاستثارة العقلية بدرجة أعلى من باقي عناصر القيادة التحويلية، في حين يستخدم رؤساء الأقسام عنصر الدافعية المستوحاة أكثر من غير من عناصر القيادة التحويلية.
- يستفيد كلٌ من: عمداء الكليات ورؤساء الأقسام من عناصر القيادة الإجرائية كما يستفيدون من عناصر القيادة التحويلية، وخاصة عنصر المكافآت الطارئة، وقليلاً ما يلجؤون إلى استخدام عنصر الإدارة بالاستثناء السلبية.
- يرى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام أن أفضل سلوكيات القيادة لدى رؤساء الأقسام تتمثل في الدافعية المستوحاة والاعتبار الفردي.
- يحظى عنصر الرضى عن القيادة بأهمية كبيرة لدى عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس.
- يدرك عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس أن مشاركتهم بدرجة كبيرة في قرارات تتعلق بالجودة الفنية يعد أمراً حيوياً.
- وجود ارتباط ذي دلالة بين مشاركة عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس وعنصري المكافآت الطارئة والإدارة بالاستثناء الموجبة بالنسبة لتوقيت القرار.

١٦. دراسة الجوجو، (٢٠٠٠) بعنوان: "النمط القيادي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات غزة من المنظور الإنساني، والمنظور الوظيفي".

هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة القيادة التربوية في ضوء الاتصال والمشاركة في اتخاذ القرارات، ومعرفة نمط القيادة السائد لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين، وما هو تأثير متغيرات: (الجنس، المنطقة التعليمية، سنوات الخدمة) على آراء المعلمين بالنسبة للنمط القيادي، وكذلك التعرف على النمط القيادي المقترح من وجهة نظر المعلمين من المنظور الإنساني والمنظور الوظيفي، وشملت عينة الدراسة (٣٦٠) معلماً ومعلمة يعملون في (١٨) مدرسة ثانوية في محافظات غزة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد أعد استبانة لبحث واقع النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية الحكومية من المنظور الإنساني والوظيفي.

نتائج الدراسة:

- النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية هو الذي يزاوج بين المنظور الإنساني والمنظور الوظيفي.
- ممارسة سلوك مدير المدرسة الثانوية في محافظات غزة لبعد المشاركة في اتخاذ

القرار كان ضعيفاً.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصور المعلمين لبعد المشاركة في اتخاذ القرار من المنظور الوظيفي تعزى لمتغير الجنس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصور المعلمين لبعد المشاركة في اتخاذ القرار من المنظور الإنساني تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصور المعلمين للنمط القيادي لدى المديرين.
- الثانوية في محافظات غزة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية، وذلك لصالح منطقة الجنوب تليها منطقة غزة، ثم منطقة الشمال التعليمية.

١٧. دراسة دويكات، (٢٠٠٠) بعنوان: "نمط القيادة وتفويض السلطة عند مدراء المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين".

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين نمط القيادة وتفويض السلطة عند مدراء المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحث لجمع المعلومات مقياسين: مقياس الشوا (١٩٩٨)، ومقياس تفويض السلطة والذي طوره الباحث بنفسه، واختار الباحث عينة عشوائية طبقية من مدارس محافظات شمال فلسطين، وتكونت من (٣٦٢) معلماً ومعلمة.

نتائج الدراسة:

- ظهرت الأنماط القيادية السائدة عند مدراء المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين مرتبة كما يلي: الديمقراطي، الدبلوماسي، السلبي، أما النمط الدكتاتوري فلم يظهر في الأنماط السائدة.
- ظهر مستوى تفويض السلطة على مجال الواجبات الفنية والواجبات التربوية والواجبات الاجتماعية بصورة متوسطة، أما مجال الواجبات الإدارية، والدرجة الكلية للتفويض فقد كان مستوى التفويض فيها قليلاً.
- توجد فروق ذات ارتباطية إيجابية بين النمط الديمقراطي والدبلوماسي وجميع مجالات تفويض السلطة.
- توجد فروق ذات ارتباطية سلبية بين النمط الديكتاتوري ومجالات تفويض السلطة.
- توجد فروق ذات ارتباطية سلبية بين النمط السلبي وجميع مجالات تفويض السلطة.
- لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين النمط الديمقراطي والنمط السلبي.

١٨. دراسة عيد، (٢٠٠٠) بعنوان: "علاقة النمط القيادي لمديري المدارس حسب نظرية بلانشرد وهيرسي بمستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية بمديرية التربية والتعليم بمديرية عمان الأولى".

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى النمط القيادي لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقة ذلك النمط بالرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في منطقة عمان الأولى، كما هدفت إلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي لدى المعلمين تعزى لجنس المعلم واختصاصه ونمط المدير القيادي والتفاعل بينهما، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، وقد استخدمت الباحثة أداة وصف فاعلية وتكيف القائد التي بناها هيرسي وبلانشرد واستبانة الرضا الوظيفي، التي طورها ناجي (١٩٩٣)، وتكونت عينة الدراسة من (٦٩) مديراً ومديرة، ومن (٢٧٥) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً.

نتائج الدراسة:

- إن النمط التسويقي هو النمط الأكثر شيوعاً لدى عينة الدراسة من مديري المدارس الثانوية يليه النمط التشاركي ثم النمط التسلطي ثم النمط التفويضي، والذي حصل على رقم قليل بالمقارنة بالأنماط القيادية السابقة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي تعزى للنمط القيادي لدى المديرين فيما تبين عدم وجود أثر للتفاعل بين جنس المعلم والنمط القيادي.

١٩. دراسة العفيفي، (١٩٩٩) بعنوان: "الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الابتدائية بلواء غزة وعلاقتها بالرضا الوظيفي عن العمل".

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الابتدائية بلواء غزة وعلاقتها بالرضا عن العمل، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد استبانتين، الاستبانة الأولى: لتحديد النمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الابتدائية بلواء غزة كما يراها المعلمون، واشتملت على مجالين، الأول: من منظور وظيفي، الثاني: من منظور إنساني، والاستبانة الثانية اشتملت على مجال الرضا عن العمل، ويتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية التي تشرف عليها الأونروا بلواء غزة، وعددهم (٢٢٦٤) معلماً ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة التي تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية من (٣٥٠) معلماً ومعلمة، يمثلون (١٥,٤٦ %) من أفراد مجتمع الدراسة.

نتائج الدراسة:

- النمط الديمقراطي هو النمط الشائع، ولا يمارس النمطان: الأوتوقراطي، والترسلي إلا نادراً من قبل مديري المدارس الابتدائية في غزة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصور المعلمين للأنماط القيادية لدى مديري المدارس الابتدائية في محافظات غزة تعزى لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصور المعلمين للنمطين الديمقراطي والأوتوقراطي لدى مديري المدارس الابتدائية في لواء غزة تعزى لسنوات الخدمة التعليمية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصور المعلمين للنمط الترسلي لدى مديري المدارس الابتدائية في لواء غزة تعزى لسنوات الخدمة التعليمية، وذلك لصالح المعلمين القدامى (8 سنوات فأكثر).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى رضا المعلمين عن العمل في المدارس الابتدائية في لواء غزة تعزى لمتغير الجنس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى رضا المعلمين عن العمل في المدارس الابتدائية في لواء غزة تعزى لمتغير الخدمة التعليمية، وذلك لصالح المعلمين القدامى (٨ سنوات فأكثر).
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين النمط الديمقراطي لدى مديري المدارس الابتدائية في لواء غزة، ومستوى رضا المعلمين عن العمل في تلك المدارس.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين النمط الأوتوقراطي والترسلي لدى مديري المدارس الابتدائية في لواء غزة، ومستوى رضا المعلمين عن العمل في تلك المدارس.

٣-١-٢-٢- الدراسات الأجنبية:

١. دراسة موليرو وآخرون (Molero and others , 2007) بعنوان:

"**Relations and Effects of Transformational Leadership: A Comparative Analysis with Traditional Leadership Styles**".

"**علاقات القيادة التحويلية وآثارها: دراسة تحليلية مقارنة مع أنماط قيادية تقليدية**".

هدفت الدراسة إلى مقارنة العلاقة بين القيادة التحويلية وأنماط قيادية هامة أخرى: الديمقراطي والأوتوقراطي، أو من منظور وظيفي ومنظور إنساني، وكذلك مقارنة آثار القيادة التحويلية والأنماط الأخرى على بعض المخرجات الوظيفية العامة مثل: رضى العاملين، وأدائهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستبانة تم توزيعها على عينة الدراسة التي تكونت من (١٤٧) مشاركاً يعملون في (٣٥) فريق عمل متفرغ.

نتائج الدراسة:

- وجود علاقة ارتباطية قوية بين القيادة التحويلية وكل من القيادة الديمقراطية والأوتوقراطية، أو من منظور وظيفي ومنظور إنساني.
- تزيد القيادة التحويلية وخصوصاً في مستوياتها العالية معدل الفروقات التي يمكن تفسيرها من خلال الأنماط القيادية في متغيرات إخراجية مؤسساتية مناسبة مثل الجهد الإضافي والرضى الوظيفي وأداء العاملين.

٢. دراسة سالتر (Salter, 2006) بعنوان:

"**Goal Orientation As A Moderator Between Transformational Leadership And Workplace Outcomes**".

"**التوجه نحو تحقيق الأهداف كوسيط بين القيادة التحويلية ومخرجات العمل**".

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر عملية تحديد الأهداف والتوجه نحو تحقيقها كوسيط بين القيادة التحويلية ومخرجات العمل، واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف دراسته.

نتائج الدراسة:

أثبتت الدراسة الحالة صحة القول بأن الأداء الأعلى للتابعين والرضى الأكثر لهم يرتبطان ارتباطاً وثيقاً بالقيادة التحويلية وسلوكياتها، وذلك لأن الأهداف يعتبرها البعض تجسيداً للاحتياجات، وقد تكون هذه الأهداف أسمى من الاحتياجات – خاصة – عند دراسة آثار القيادة التحويلية.

٣. دراسة ستيوارت (Stewart, 2006) بعنوان:

"**Transformational Leadership: An Evolving Concept Examined through the Works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood**".

"**القيادة التحويلية: فكرة متطورة تم فحصها من خلال أعمال بيرنز، وباس، وأفوليو وليسود**".

هدفت الدراسة إلى مراجعة تطور القيادة التحويلية فكرةً وتطبيقاً، وذلك من خلال إسهامات بيرنز، وباس، وأفوليو، وليسود ومناقشة الآراء المتناقضة والجوانب المختلفة للعديد من نُقاد القيادة التحويلية، واستخدم الباحث المنهج التاريخي للوصول أهداف الدراسة من خلال استعراض العديد من الدراسات السابقة لبعض الكتاب والباحثين البارزين الذين أسسوا لفكرة القيادة التحويلية في العصر الحديث.

نتائج الدراسة:

ثبت أن القيادة التحويلية ستستمر في التطور لكي تستجيب بطريقة مناسبة لاحتياجات المدارس المتغيرة في سياق المسؤولية التعليمية والإصلاح المدرسي.

٤. **دراسة بريان (Bryan, 2002) بعنوان:**

"**Cogntive Complexity, Transformational Leadership , And Organizational Outcomes**".

"**التعقيد الإدراكي والقيادة التحويلية والمخرجات المؤسساتية**".

هدفت الدراسة إلى توضيح جزءٍ من المشكلة فيما يتعلق بالقيادة التحويلية، والمتمثل في التعرف على كيفية حدوث العملية التأثيرية للقيادة التحويلية، وكيف تتبلور ظروف هذا النمط القيادي بوضوح، والتي يتم فيها تعزيز هذا النمط أو إعاقته، وذلك من خلال الربط بين كلٍ من: التعقيد الإدراكي ونظرية القيادة التحويلية، وتقترح هذه الدراسة طريقةً لكيفية حدوث العملية التأثيرية بواسطة القائد التحويلي الذي يستعمل خطاباً يركز من خلاله على شخصيته، ويسعى الباحث أيضاً إلى لتشخيص هؤلاء القادة ذوي الشخصيات المركبة، الذين يستعملون منطقاً خطابياً قوياً، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام بتطبيق استبانة (Role Category Questionnaire) (RCQ) على إحدى عينتي الدراسة والتي تكونت من مشرفين في إحدى القواعد البحرية للتعرف على التعقيد الإدراكي الذاتي لهم، واستخدم استبانة القيادة ذات السلوكيات المتعددة لباس وأفوليو والمسماة (Multifactor Leadership Questionnaire) (MLQ) على عينة دراسته الأخرى والتي تكونت من المرؤوسين المباشرين للمشرفين السابقين في تلك القاعدة البحرية، وذلك للتعرف على وجهات نظر هؤلاء المرؤوسين بخصوص السلوكيات القيادية لمشرفيهم في

العمل، ومقارنتها بمخرجات مؤسساتية معينة تم تحديدها بمساعدة موظفين آخرين بتلك المؤسسة.

نتائج الدراسة:

تم التعرف على عملية التأثير للقادة التحويليين على مرؤوسيهم، وعلاقتها بالتعقيد الإدراكي لهم، وببعض المخرجات المؤسساتية، ولكن يعتقد الباحث أن نتائج دراسته بهذا الخصوص لا يمكن تعميمها على مجتمعات أخرى؛ وذلك لصغر حجم العينتين في دراسته.

٥. دراسة هاوكنز (Hawkins, L., 2002) بعنوان:

"**Principles leadership and organization climate: in international schools**".

"**أنماط القيادة ومناخ المنظمة في المدارس الدولية**".

هدفت الدراسة إلى اختبار العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة كما يدركه المعلمون وبين المناخ المدرسي في المدارس الثانوية الدولية في نيوجرسي، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، حيث شملت عينة الدراسة (٩) مدارس ومعلميهم البالغ عددهم (١٣٣) معلماً، وتم استخدام أداة وصف المناخ المدرسي الذي طوره هوي وميسكل (Hoy & Miskel 2001) وكذالك تم استخدام مرشد البحوث لأثر القيادة التحويلية المدرسية الذي طوره ليثوودز.

نتائج الدراسة:

- إن السلوك القيادي لمدير المدرسة ذو أثر هام على المناخ العام للمدرسة، إذ كلما كان السلوك القيادي يميل أكثر إلى النمط الداعم وأقل إلى النمط الموجه كان المناخ أكثر انفتاحاً.
- إن نمط القيادة التحويلي يكون أكثر فاعلية في المناخ المدرسي المفتوح.

٦. دراسة مارتين (Martin, H. Jason, 2000) بعنوان:

"The Role Of Principal As Transformational Leader In A Multicultural Learning Community".

"**دور مدير المدرسة بوصفه قائداً تحويلياً في مجتمعِ تعلمٍ متعددِ الثقافات**".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى التأثير الفعال الذي ينتج عن تطبيق المدير للإدارة التحويلية في إحداث تنمية فعالة للتعلم متعدد الثقافات في الولايات المتحدة، وتحتوي الدراسة على تعريف للقيادة التحويلية، كما تشتمل على موضوعات تتعلق بدور القائد التحويلي في مجتمع التعلم متعدد الثقافات، ويعتبر المنظور الأساسي في الدراسة هو رأي سميث (Smith, 1996) الذي يقول بأن "رؤية ومسؤولية الحفاظ على المثل العليا والبرامج التي تتجاوب مع الاختلافات العرقية واللغوية والثقافية والدينية والجنسية أصبحت إحدى تحديات القيادة في القرن القادم"، وعلى هذا فإن تطبيق المدير للقيادة التحويلية يمكنه أن يساعد في الترويج لثقافة تؤدي لمواجهة هذا التحدي.

نتائج الدراسة:

- يجب على المدرسين أن يتعاملوا مع أنظمة متعددة القيم، لأنهم إن لم يفعلوا ذلك يصبح من العسير عليهم أن يقدموا تعليماً متميزاً يتسم بالعدالة وذلك عندما يكون للمدرسين والطلاب نماذج مختلفة من الاتصال وأنماط المشاركة والرؤى المتعلقة بالحياة.
- يُعتبر المدير هو الوسيط بين مصادر الصراع في القيم والعادات التي يتم التعايش على أساسها.

٧. **دراسة ماسارو وأُغسطس (Massaro & Augustus، 2000) بعنوان:**

"**Teacher perception of school climate and principles self – reported leadership style based on three empirical measures of perceived leadership**".

"**إدراك المعلمين للنمط القيادي لمدير المدرسة وأثره على المناخ التنظيمي السائد في المدرسة اعتماداً على ثلاث تدابير عملية للقيادة المعتبرة**".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة وإدراك المعلمين للنمط القيادي لمدير مدرستهم، وأثر ذلك على المناخ التنظيمي السائد في المدرسة، واعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، واستخدما للدراسة أداة هيرسي وبلانشرد لأنماط القيادة لقياس النمط القيادي لمدير المدرسة، وأثره في المناخ التنظيمي من أجل تطوير المدرسة لمقابلة حاجات المجتمع وحاجات المعلمين، وتمثلت عينة الدراسة من (٣٣٠) معلماً تم اختيارهم من (٢٠) مدرسة من مدارس مانشستر.

نتائج الدراسة:

- لا يوجد تأثير لمدير المدرسة في المناخ التنظيمي للمدرسة.
- على المديرين والمعلمين العمل بشكل تعاوني بهدف تحسين الاتصال بينهم.

٨. دراسة بالمر (Palmer, 1996) بعنوان:

"**The Relationship between Principals Leadership Style and Faculty Perception of Principals Effectiveness**".

"**العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة وإدراك الهيئة التدريسية لفاعلية المديرين**".

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة وإدراك الهيئة التدريسية لفاعلية المديرين، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، واستخدم الباحث الاستبانة أداة في دراسته.

نتائج الدراسة:

- يوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي لمدير المدرسة وإدراك هيئة التدريس لفاعلية المديرين.
- إن مديري المدارس الذين يستخدمون النمط التسويقي، والنمط المشارك كانت مدارسهم أكثر فاعلية من المديرين الذين يستخدمون النمط الآمر والنمط التفويضي.

٩. دراسة ولسون (Wilson, V, 1992) بعنوان:

"**A Descriptive & Comparative Analysis Of Elementary School Principal Leadership Styles In Implementing The Effective School Correlation In A Sub – district Of The Chicage Public School**".

"**التحليل الوصفي والمقارن للأنماط القيادية لمديري المدارس الابتدائية في تحقيق العلاقة المتبادلة لفاعلية المدارس الحكومية بولاية شيكاغو**".

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الأنماط القيادية الأكثر نجاحاً من وجهة نظر المعلمين، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد استبانة، وتم توزيعها على عينة الدراسة وتتكون من (١١٤) معلماً، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من (١٩) مدرسة أساسية.

نتائج الدراسة:

- وجود النمط القيادي (المنفرد) كأفضل نمط، قياساً مع الأنماط القيادية الأخرى.
- تأثير مستويات المواقف والنضج لدى المعلمين في تقدير فاعلية السلوكيات، وأنماط مديري تلك المدارس.

٣-٢-التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة المتعلقة بدراسة فاعلية اتخاذ القرار، وعلاقتها بالأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، يمكن تحديد نقاط التشابه والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية، ومن ثم تحديد أوجه الاستفادة منها، وأوجه تميز هذه الدراسة عن الدراسات التي سبقتها.

لقد تناولت الدراسات السابقة شقي الدراسة، كلاً على حدة في أغلب الأحيان، ولقد قام الباحث بعرض الدراسات كالتالي:

٣-٢-١- أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة فيما بينها:

٣-٢-١-١- الدراسات المتعلقة بفاعلية اتخاذ القرار:

١. اتفقت دراسة مغاري (٢٠٠٩) مع دراسة عالِم (٢٠٠٨) ومع دراسة الإبراهيم والقضاة (٢٠٠٦) ودراسة ماضي (٢٠٠٥) ودراسة حمدان (٢٠٠٤) ودراسة دروزة (٢٠٠٣) ودراسة البلوشي (٢٠٠٢) في أن درجة ممارسة عينة الدراسة لعملية اتخاذ القرار كبيرة، بينما كانت درجة الممارسة متوسطة في دراسة الخوالدة (٢٠٠٢) ودراسة الأشهب (٢٠٠١).
٢. أكدت دراسة حرز الله (٢٠٠٧) على وجود درجة مشاركة متوسطة في اتخاذ القرار من قبل المعلمين وتختلف مع دراسة ميلز (١٩٩٦) حيث كانت عملية صنع القرار المشترك عملية جيدة من وجهة نظر المعلمين، وتختلف أيضاً مع دراسة البلوشي (٢٠٠٢)، ودراسة شعت ونشوان (٢٠٠١)، التي أكدت على درجة مشاركة عالية من المعلمين للمديرين في اتخاذ القرار.

٣-٢-١-٢- الدراسات المتعلقة بالأنماط القيادية السائدة:

١. اتفقت دراسة الخلايلة وسعادة (٢٠١٠) مع دراسة الرقب (٢٠١٠) ودراسة الفقيه (٢٠٠٦) في أن سلوكيات القيادة التحويلية يتم ممارستها من قبل عينة الدراسة بدرجة متوسطة واختلفت مع دراسة الشريفي والتنح (٢٠٠٩) التي أثبتت أن درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى المديرين كانت مرتفعة، ودراسة عيسى (٢٠٠٨) التي بينت ممارسة القيادة التحويلية بنسبة أقل من (٦٠%)،
٢. اتفقت كل من دراسة الأسطل (٢٠٠٩)، ودراسة أبو جبل (٢٠٠٥)، ودراسة أبو حرب (٢٠٠٢)، ودراسة دويكات (٢٠٠٠)، ودراسة الجرب (٢٠٠٠)، في أن النمط الديمقراطي هو النمط السائد لدى عينة الدراسة في كل منها.
٣. اتفقت كل من دراسة الدهمشي (٢٠٠٥) ودراسة عيد (٢٠٠٠) ودراسة بالمر (١٩٩٦) في أن النمط المشارك من أكثر الأنماط القيادية شيوعاً لدى عينة الدراسة.
٤. أكدت النتائج في دراسة ولسون (١٩٩٢) أن النمط المنفرد هو الأفضل لدى عينة الدراسة.

٣-٢-٢- أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

٣-٢-٢-١- الدراسات المتعلقة بفاعلية اتخاذ القرار:

١. من حيث موضوع الدراسة وأهدافها:

اتفقت هذه الدراسة من حيث أهداف الدراسة وموضوعها مع معظم الدراسات السابقة، ومنها: دراسة مغاري (٢٠٠٩) ودراسة عالِم (٢٠٠٨) ودراسة الإبراهيم والقضاة (٢٠٠٦) ودراسة ماضي (٢٠٠٥) ودراسة حمدان (٢٠٠٤) ودراسة أبو ساكور (٢٠٠٣) ودراسة دروزة (٢٠٠٣) ودراسة الخوالدة (٢٠٠٢) ودراسة الأشهب (٢٠٠١) ودراسة خليل (٢٠٠٠) ودراسة ميلز (١٩٩٦) حيث درست جميعُها موضوع اتخاذ القرار.

٢. من حيث مجتمع الدراسة وعينتها:

اتفقت الدراسة الحالية في نوع العينة المستهدفة التي طبقت عليها الدراسة المتمثلة في معلمي المدارس الثانوية مع كل من دراسة حرز الله (٢٠٠٧) ودراسة شعت ونشوان (٢٠٠١).

٣. من حيث مكان الدراسة:

اتفقت هذه الدراسة مع كل من دراسة مغاري (٢٠٠٩) ودراسة حرز الله (٢٠٠٧) ودراسة

ماضي (٢٠٠٥) ودراسة حمدان (٢٠٠٤) ودراسة أبو ساكور (٢٠٠٣) ودراسة دروزة (٢٠٠٣) ودراسة الأشهب (٢٠٠١) ودراسة شعث ونشوان (٢٠٠١) في أنها أجريت في فلسطين.

٤. من حيث المنهج المستخدم في الدراسة:

اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في منهج الدراسة المستخدم مثل: دراسة مغاري (٢٠٠٩) ودراسة حرز الله (٢٠٠٧) ودراسة الإبراهيم والقضاة (٢٠٠٦) ودراسة ماضي (٢٠٠٥) ودراسة حمدان (٢٠٠٤) ودراسة أبو ساكور (٢٠٠٣) ودراسة دروزة (٢٠٠٣) ودراسة البلوشي (٢٠٠٢) ودراسة الأشهب (٢٠٠١) ودراسة شعث ونشوان (٢٠٠١) في استخدامها للمنهج الوصفي التحليلي للدراسة.

٥. من حيث أداة الدراسة:

اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة بأن أداة الدراسة المستخدمة هي الاستبانة.

٦. من حيث متغيرات الدراسة:

اتفقت الدراسة الحالية في متغيرات الدراسة وخاصة الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة مع العديد من الدراسات السابقة مثل: دراسة مغاري (٢٠٠٩) ودراسة حرز الله (٢٠٠٧) ودراسة الإبراهيم والقضاة (٢٠٠٦) ودراسة ماضي (٢٠٠٥) ودراسة حمدان (٢٠٠٤) ودراسة البلوشي (٢٠٠٢) ودراسة الأشهب (٢٠٠١) ودراسة شعث ونشوان (٢٠٠١).

٣-٢-٢-٢- الدراسات المتعلقة بالأنماط القيادية:

١. من حيث موضوع الدراسة وأهدافها:

اتفقت هذه الدراسة من حيث بعض أهداف الدراسة وموضوعها مع كل من: الخلايلة وسعادة (٢٠١٠) ودراسة الرقب (٢٠١٠) ودراسة الشريفي والتنح (٢٠٠٩) ودراسة عيسى (٢٠٠٨) ودراسة الفقيه (٢٠٠٦) ودراسة موليرو وآخرين (٢٠٠٧) ودراسة سالتر (٢٠٠٦) ودراسة ستيوارت (٢٠٠٦) ودراسة بريان (٢٠٠٢) ودراسة هاوكنز (٢٠٠٢) حيث درست جميعها القيادة التحويلية.

٢. من حيث مجتمع الدراسة وعينتها:

اتفقت الدراسة الحالية في نوع العينة المستهدفة التي طبقت عليها الدراسة المتمثلة في معلمي المدارس الثانوية مع كل من: دراسة الخلايلة وسعادة (٢٠١٠) ودراسة الشريفي والتنح (٢٠٠٩)

ودراسة عياصرة (٢٠٠٣) ودراسة أبو حرب (٢٠٠٢) ودراسة الجوجو (٢٠٠٠) ودراسة دويكات (٢٠٠٠) ودراسة العفيفي (١٩٩٩) ودراسة هاوكنز (٢٠٠٢) ودراسة ماسارو وأغسطس (٢٠٠٠) ودراسة ولسون (١٩٩٢).

٣. من حيث مكان الدراسة:

تتفق هذه الدراسة مع كل من: دراسة الرقب (٢٠١٠) ودراسة الأسطل (٢٠٠٩) ودراسة مغاري (٢٠٠٩) ودراسة عيسى (٢٠٠٨) ودراسة أبو جبل (٢٠٠٥) ودراسة أبو حرب (٢٠٠٢) ودراسة الجوجو (٢٠٠٠) ودراسة دويكات (٢٠٠٠) ودراسة العفيفي (١٩٩٩) في أنها أجريت في فلسطين.

٤. من حيث المنهج المستخدم في الدراسة:

تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في منهج الدراسة وهو المنهج التحليلي.

٥. من حيث أداة الدراسة:

تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استخدام "الاستبانة" أداة للدراسة.

٦. من حيث متغيرات الدراسة:

اتفقت الدراسة الحالية في متغيرات الدراسة وخاصة الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة مع العديد من الدراسات السابقة مثل: دراسة الرقب (٢٠١٠) ودراسة الأسطل (٢٠٠٩) ودراسة الشريفي والتنح (٢٠٠٩) ودراسة مغاري (٢٠٠٩) ودراسة العتيبي (٢٠٠٨) ودراسة عيسى (٢٠٠٨) ودراسة الحمدان والفضلي (٢٠٠٧) ودراسة رضى وبيومي (٢٠٠٦) ودراسة عياصرة (٢٠٠٣) ودراسة العفيفي (١٩٩٩).

٣-٢-٣- أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

٣-٢-٣-١- الدراسات المتعلقة بفاعلية اتخاذ القرار:

١. من حيث موضوع الدراسة وأهدافها:

تختلف الدراسة الحالية من حيث أهداف الدراسة وموضوعها مع بعض الدراسات السابقة، ومنها: دراسة عالِم (٢٠٠٨) التي درست ممارسة القيادات التربوية لعملية اتخاذ القرار ودراسة

حرز الله (٢٠٠٧)، التي درست مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات، ودراسة حمدان (٢٠٠٤) التي بحثت عن حل المشكلة وصنع القرار التربوي، ودراسة أبو ساكور (٢٠٠٣) التي درست معوقات إدارة الوقت واتخاذ القرار، بينما ناقشت دراسة البلوشي (٢٠٠٢) مبدأ المشاركة في اتخاذ القرار التعليمي.

٢. من حيث مجتمع الدراسة وعينتها:

تختلف الدراسة الحالية في نوع العينة المستهدفة التي طبقت عليها الدراسة المتمثلة في معلمي المدارس الثانوية مع كل من: دراسة مغاري (٢٠٠٩) التي درست وجهة نظر العاملين بالمديريات، ودراسة عالِم (٢٠٠٨) في اختياره للقيادات التربوية في الإدارة العامة للتربية والتعليم عينة لدراسته، ودراسة الإبراهيم والقضاة (٢٠٠٦)، ودراسة ماضي (٢٠٠٥) ودراسة حمدان (٢٠٠٤) ودراسة أبو ساكور (٢٠٠٣) ودراسة دروزة (٢٠٠٣) ودراسة الخوالدة (٢٠٠٢) ودراسة الأشهب (٢٠٠١) ودراسة ميلز (١٩٩٦) في اختيارها للمديرين عينة للدراسة، واختلفت أيضاً مع دراسة البلوشي (٢٠٠٢) ودراسة خليل (٢٠٠٠) التي جمعت بين المديرين والمعلمين عينة للدراسة.

٣. من حيث مكان الدراسة:

تختلف هذه الدراسة مع دراسة عالِم (٢٠٠٨) ودراسة الغامدي (٢٠٠٦) اللتين أجريت بالمملكة السعودية، ودراسة الإبراهيم والقضاة (٢٠٠٦) ودراسة الخوالدة (٢٠٠٢) اللتين أجريت في الأردن، ودراسة البلوشي (٢٠٠٢) التي أجريت في سلطنة عمان، ودراسة خليل (٢٠٠٠) التي أجريت في مصر، ودراسة ميلز (١٩٩٦) وغيرها من الدراسات التي أجريت خارج فلسطين.

٤. من حيث أداة الدراسة:

تختلف الدراسة الحالية مع دراسة الغامدي (٢٠٠٦) في استخدامه للمقابلة بالإضافة للاستبانة أداة للدراسة.

٥. من حيث متغيرات الدراسة:

تختلف الدراسة الحالية في بعض متغيرات الدراسة مع دراسة شعت ونشوان (٢٠٠١)، في اختياره للمرحلة التعليمية (ابتدائية/ إعدادية) متغيراً من متغيرات دراسته.

٣-٢-٣-٢- الدراسات المتعلقة بالأنماط القيادية:

١. من حيث موضوع الدراسة وأهدافها:

اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة الأسطل (٢٠٠٩) ودراسة مغاري (٢٠٠٩) ودراسة العتيبي (٢٠٠٨) ودراسة الحمدان والفضلي (٢٠٠٧) ودراسة رضى وبيومي (٢٠٠٦) ودراسة الدهمشي (٢٠٠٥) ودراسة أبو جبل (٢٠٠٥) ودراسة عياصرة (٢٠٠٣) ودراسة أبو حرب (٢٠٠٢) ودراسة الجوجو (٢٠٠٠) ودراسة دويكات (٢٠٠٠) ودراسة عيد (٢٠٠٠) ودراسة العفيفي (١٩٩٩) ودراسة ماسارو & أوغسطس (٢٠٠٠) ودراسة بالمر (١٩٩٦) ودراسة ولسون (١٩٩٢) حيث درست جميعها موضوع الأنماط القيادية التقليدية.

٢. من حيث مجتمع الدراسة وعينتها:

اختلفت الدراسة الحالية في نوع العينة المستهدفة التي طبقت عليها الدراسة المتمثلة في معلمي المدارس الثانوية مع كل من: دراسة الرقب (٢٠١٠) ودراسة الهلالي (٢٠٠١) من وجهة نظر العاملين ببعض الجامعات، ودراسة الأسطل (٢٠٠٩)، ودراسة مغاري (٢٠٠٩) ودراسة الفقيه (٢٠٠٦) من وجهة نظر العاملين بالمديريات، ودراسة عيسى (٢٠٠٨) من وجهة نظر مديري المدارس، ودراسة الحمدان والفضلي (٢٠٠٧) ودراسة بالمر (١٩٩٦) في اختيار مديري المدارس عينة للدراسة، بينما جمعت دراسة رضى وبيومي (٢٠٠٦) ودراسة أبو جبل (٢٠٠٥) ودراسة عيد (٢٠٠٠) بين المديرين والمعلمين عينة للدراسة.

٣. من حيث مكان الدراسة:

اختلفت هذه الدراسة مع كل من: دراسة الخلايلة وسعادة (٢٠١٠) ودراسة عياصرة (٢٠٠٣) ودراسة عيد (٢٠٠٠) التي تمت بالأردن، ودراسة الشريفي والتنح (٢٠٠٩) التي تمت بالأمارات، ودراسة الجرب (٢٠٠٠) ودراسة العتيبي (٢٠٠٨) ودراسة الفقيه (٢٠٠٦) ودراسة الدهمشي (٢٠٠٥) بالسعودية، ودراسة الحمدان والفضلي (٢٠٠٧) بالكويت، ودراسة رضى وبيومي (٢٠٠٦) بالبحرين، ودراسة الهلالي (٢٠٠١) بمصر، وتمت الدراسات الأجنبية خارج فلسطين.

٤. من حيث متغيرات الدراسة:

اختلفت دراسة العتيبي (٢٠٠٨) في اختيار الحالة الاجتماعية متغيراً لدراسته، ودراسة الحمدان والفضلي (٢٠٠٧) ودراسة الدهمشي (٢٠٠٥) في اختيار المرحلة الدراسية (ابتدائية، متوسطة، وثانوية) متغيراً للدراسة.

٣-٢-٤- أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

١. ساعدت الدراسات السابقة الباحث على تجنب دراسة قضايا سبق وأن درسها غيره من الباحثين.
٢. الاطلاع على الأدوات المستخدمة في هذه الدراسات، والانتقاء منها بما يتناسب مع موضوع الدراسة.
٣. استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة، ومنهجية الدراسة.
٤. وفرت الدراسات السابقة على الباحث الجهد بتزويده بأسماء العديد من الكتب والمراجع ذات الصلة بموضوع الدراسة.
٥. ساعدت الدراسات السابقة الباحث في بناء أدوات الدراسة "الاستبانتين" وتحديد مجالاتهما وفقراتهما.
٦. ساعدت الدراسات السابقة في عرض ومناقشة النتائج وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات.

٣-٢-٥- أوجه تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

١. تميزت الدراسة الحالية في موضوعها، حيث ناقشت العلاقة بين درجة فاعلية اتخاذ القرار، والأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، وهو موضوع مهم قلت الدراسة فيه، حيث إن معظم الدراسات السابقة ناقشت متغيراً واحداً منهما: إما موضوع اتخاذ القرار لدى المديرين، أو الأنماط القيادية السائدة لديهم بالإضافة إلى متغير أخر للدراسة.
٢. يعتقد الباحث أن هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي تناقش هذا الموضوع، وتربط بين فاعلية اتخاذ القرار والنمط القيادي التفاعلي والنمط القيادي التحويلي وهي من الأنماط القيادية الحديثة التي قلت دراستها خاصة في محافظات غزة.
٣. يأمل الباحث في أن تكون هذه الدراسة إضافة جديدة إلى المكتبة العربية، تساعد في تعزيز دور المديرين والمديرات في المحافظة على مستوى عالٍ من الممارسات التربوية في مدارسهم، وعلى درجة ممارسة أوسع وأنجع للقرارات التربوية، وتساعد المديرين ببيان أهم المشكلات التي تواجههم، وفي اتخاذ القرارات المناسبة لحلها، ومن ثم متابعة تنفيذ هذه القرارات بعد اتخاذها، وكذلك في انتهاج الأنماط القيادية المناسبة، التي تساعد المديرين في كسب قلوب العاملين حولهم، وفي المشاركة في تحقيق النجاح والأهداف التربوية المنشودة.

واللهَ أسألُ أن يُوفِقَ الجميعَ لما فيه خير البلاد والعباد، وهو الهادي إلى سواء السبيل.

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

٤-١- منهج الدراسة.

٤-٢- مجتمع الدراسة.

٤-٣- عينة الدراسة.

٤-٤- متغيرات الدراسة.

٤-٥- أدوات الدراسة.

٤-٥-١-استبانة فاعلية اتخاذ القرار.

٤-٥-١-١- صدق الاستبانة الأولى.

٤-٥-١-٢- ثبات الاستبانة الأولى.

٤-٥-٢-استبانة الأنماط القيادية السائدة.

٤-٥-٢-١- صدق الاستبانة الثانية.

٤-٥-٢-٢- ثبات الاستبانة الثانية.

٤-٦- إجراءات الدراسة.

٤-٧- المعالجات الإحصائية.

الفصل الرابع
الطريقة والإجراءات

! مقدمة:

يتناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً للإجراءات التي اتبعها الباحث في تنفيذه للدراسة، ومن ذلك: تعريف منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، ومتغيراتها، وإعداد أداتي الدراسة (استبانتين)، والتأكد من صدقهما وثباتهما، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج.

وفيما يلي وصف للطريقة والإجراءات من خلال النقاط التالية:

٤-١- منهج الدراسة:

اعتمد الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي الذي يُعرَّف بأنه "المنهج الذي يتناول دراسة أحداثٍ وظواهرَ وممارساتٍ قائمة موجودة ومتاحة للدراسة والقياس كما هي، دون تدخل الباحث في مجرياتها، ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها ويحللها" (الأغا، ٢٠٠٠ : ٤٣). واستخدم الباحث هذا المنهج من أجل دراسة (فاعلية اتخاذ القرار وعلاقتها بالأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر معلميهم).

وقام الباحث بتحليل البيانات والمعلومات التي حصل عليها وقارن بينها وقيّمها أملاً في التوصل إلى تعميمات يزيد بها رصيدُ العلم، "ويتم ذلك من خلال دراسة ماضي موضوع الدراسة دون استغراق فيه لأخذ العظة والعبرة، ثم دراسة حاضر الموضوع لتشخيص جوانب القوة لتدعيمها، وجوانب القصور لمواجهتها وعلاجها، ثم التنبؤ بما سيؤول إليه موضوع الدراسة، أو ما قد يُتخذ بشأنه في المستقبل في المراحل التالية" (الخطيب، ٢٠٠٤ : ٧٠).

٤-١- مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظات غزة، وعددهم (٣٨٨٢) معلماً ومعلمة موزعين على (١٢٨) مدرسة ثانوية في مديريات التربية والتعليم الست (إحصائيات الإدارة العامة للتخطيط التربوي بوزارة التربية والتعليم العالي بغزة: ٢٠١٠).

والجدول التالي يوضح توزيع المعلمين في المدارس الثانوية في محافظات غزة:

جدول رقم (٤-١)

توزيع المعلمين في المدارس الثانوية في محافظات غزة					
الرقم	المديرية	مدارس المديرية		معلم	معلمة	المجموع
		ذكور	إناث			
١	شمال غزة	١٠	١٣	٢٩٩	٣٧٧	٦٧٦
٢	شرق غزة	٨	١٠	٢٣٦	٢٩٧	٥٣٣
٣	غرب غزة	١١	١٢	٣٢٧	٣٧٢	٦٩٩
٤	الوسطى	٩	١٣	٢٩٣	٣٩٠	٦٨٣
٥	خان يونس	١٢	١٤	٣٣٨	٤٥٥	٧٩٣
٦	رفح	٧	٩	٢٢١	٢٧٧	٤٩٨
المجموع		٥٧	٧١	١٧١٤	٢١٦٨	٣٨٨٢
		١٢٨مدرسة				

(وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠١٠)

٤-١- عينة الدراسة :

٤-٣-١- العينة الاستطلاعية:

اشتملت عينة الدراسة الاستطلاعية على (٣٠) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية من خارج عينة الدراسة الأصلية، بغرض تقنين أداتي الدراسة، والتحقق من صلاحيتهما للتطبيق على العينة الأصلية، كما تم استثناء العينة الاستطلاعية من العينة الأصلية.

٤-٣-٢- عينة الدراسة الأصلية:

اشتملت عينة الدراسة الأصلية من (٦٧٠) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية

بمحافظات غزة للعام الدراسي (٢٠١٠ – ٢٠١١) م بنسبة (١٨%) تقريباً من مجموع مجتمع الدراسة، وقد تم توزيع الاستبانات على عينة الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني، وتم استرجاع (٦٢٦) استبانة من بين الاستبانات الموزعة، وتم استثناء ثلاث استبانات لعدم استكمالها وعدم موافقتها لشروط القَبول، وأصبح عدد الاستبانات المعتمدة (٦٢٣) استبانة، أي بنسبة (٩٣%) تقريباً، وهي نسبة مناسبة لإجراء المعالجات الإحصائية عليها.

والجداول التالية توضح توزيع الاستبانات حسب المتغيرات المختلفة:

جدول رقم (٤-٢)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية%
ذكر	332	53.29
أنثى	291	46.71
المجموع	623	100

جدول رقم (٤-٣)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

	العدد	النسبة المئوية%
دبلوم	16	2.57
بكالوريوس	546	87.64
ماجستير فما فوق	61	9.79
المجموع	623	100

جدول رقم (٤-٤)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب عدد سنوات الخدمة

	العدد	النسبة المئوية%
أقل من ٥ سنوات	207	33.23
أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠ سنوات	147	23.60
أكثر من ١٠ سنوات	269	43.18
المجموع	623	100

جدول رقم (٤-٥)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المنطقة التعليمية

	العدد	النسبة المئوية%
شمال غزة	99	15.89
شرق غزة	83	13.32
غرب غزة	119	19.10
الوسطى	128	20.55
خانيونس	104	16.69
رفح	90	14.45
المجموع	623	100

٤-٢-متغيرات الدراسة :

تضمنت الدراسة المتغيرات التالية:

أولاً: المتغير المستقل: الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة.

ثانياً: المتغير التابع: فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة.

بالإضافة إلى المتغيرات المتعلقة بعينة الدراسة، وتشمل:

١. **النوع:** وله مستويان (ذكر، أنثى).

٢. **المؤهل العلمي:** وله ثلاثة مستويات (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فأعلى).

٣. **سنوات الخدمة:** ولها ثلاثة مستويات (أقل من خمس سنوات، من خمس سنوات حتى عشر سنوات، أكثر من عشر سنوات).

٤. **المنطقة التعليمية:** ولها ستة مستويات (شمال غزة، شرق غزة، غرب غزة، الوسطى، خانيونس، رفح).

٤-٣-أدوات الدراسة :

أعد الباحث أداتي الدراسة وهما: استبانة لقياس درجة فاعلية اتخاذ القرار واستبانة أخرى لقياس درجة توافر الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة. وذلك باتباع الخطوات التالية:

٤-٥-١- استبانة فاعلية اتخاذ القرار :

قام الباحث ببناء الاستبانة الأولى بعد الاطلاع على الأدب التربوي الإداري الحديث، وفي ضوء الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، والتي تم الاطلاع عليها، وبعد مشاورة المشرف وأخذ رأيه، وفي ضوء استطلاع رأي عينة من المتخصصين في الإدارة التربوية عن طريق المقابلات الشخصية، وقام الباحث ببناء الاستبانة وفق الخطوات الآتية :

١- إعداد الاستبانة في صورتها الأولية، والتي اشتملت على (٣٧) فقرة، موزعة على مجال واحد، والملحق رقم (١) يوضح الاستبانة في صورتها الأولية.
٢- عرض الاستبانة علي المشرف من أجل اختيار مدى ملاءمتها لجمع البيانات.
٣- تعديل الاستبانة بشكل أولي حسب ما يراه المشرف.

٤- عرض الاستبانة على عدد من المحكمين التربويين، من أعضاء هيئات التدريس في كل من الجامعة الإسلامية، وجامعة الأقصى، وجامعة القدس المفتوحة، والملحق رقم (٢) يبين أعضاء لجنة التحكيم.

٥- بعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون، تم حذف (٥) فقرات من فقرات الاستبانة، وكذلك تم تعديل بعض الفقرات وإعادة صياغتها، وقد بلغ عدد فقرات الاستبانة بعد الصياغة النهائية (٣٢) فقرة، والملحق رقم (٣) يبين استبانة فاعلية اتخاذ القرار في صورتها النهائية.

٦- ولقد أُعطيت كل فقرة وزناً نسبياً وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي كالتالي: تعطي الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) للاستجابات (إطلاقا، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً) على الترتيب، وذلك للعبارات الموجبة، ومن خلال مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص يمكن معرفة درجته الكلية في استبانة فاعلية اتخاذ القرار.

٤-٥-١-١- صدق الاستبانة :

ويقصد بصدق الاستبانة: أن تقيس فقرات الاستبانة ما وضعت لقياسه، وقام الباحث بالتأكد من صدق المقياس بطريقتين:

١. صدق المحكمين:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة الجامعيين من المتخصصين في الإدارة التربوية ممن يعملون في بعض الجامعات الفلسطينية، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاستبانة، وكذلك وضوح صياغتها اللغوية، وفي ضوء تلك الآراء تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر، ليصبح عدد فقرات الاستبانة (٣٢) فقرة.

٢. صدق الاتساق الداخلي:

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلماً ومعلمة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة التي تنتمي إليها، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

معاملات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة لفقرات استبانة فاعلية اتخاذ القرار الدرجة الكلية لفقراته كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول رقم (٤-٦)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس فاعلية اتخاذ القرار مع الدرجة الكلية لفقراته

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١.	يُظهِر مديرُ المدرسة شعوراً بالمشكلة موضوع القرار.	0.556	دالة عند ٠.٠١
٢.	يبدي استعدادَه لمواجهة المشكلة.	0.697	دالة عند ٠.٠١
٣.	يبحث عن مظاهر المشكلة وأعراضها.	0.654	دالة عند ٠.٠١
٤.	يحدد – بصورة دقيقة – المشكلةَ موضوعَ القرار.	0.719	دالة عند ٠.٠١
٥.	يبحث عن أسباب المشكلة موضوع القرار.	0.713	دالة عند ٠.٠١
٦.	يحدد البيانات والمعلومات اللازمة لاتخاذ القرار.	0.778	دالة عند ٠.٠١
٧.	يشجع المعلمين على تقديم البيانات والمعلومات اللازمة.	0.741	دالة عند ٠.٠١
٨.	يناقش صحةَ البيانات والمعلومات التي تم جمعها.	0.812	دالة عند ٠.٠١
٩.	يستبعد البياناتِ والمعلومات غير المناسبة.	0.679	دالة عند ٠.٠١
١٠.	يحلل البياناتِ والمعلومات الصحيحة بأسلوب منظم.	0.724	دالة عند ٠.٠١
١١.	يبحث عن بدائل وحلول متنوعة للمشكلة.	0.700	دالة عند ٠.٠١
١٢.	يشجع المعلمين على اقتراح البدائل والحلول المناسبة.	0.847	دالة عند ٠.٠١
١٣.	يضع معاييرَ واضحةً لتقييم البدائل والحلول المقترحة.	0.857	دالة عند ٠.٠١
١٤.	يُشرك المعلمين في تقييم الحلول المقترحة.	0.770	دالة عند ٠.٠١
١٥.	يُقيّم الحلولَ المقترحة للمشكلة موضوع القرار.	0.771	دالة عند ٠.٠١
١٦.	يتخذ مديرُ المدرسة القرارَ المناسب.	0.746	دالة عند ٠.٠١
١٧.	يراعي توافقَ القرار المتخَذ مع الأنظمة الإدارية.	0.766	دالة عند ٠.٠١
١٨.	يصوغ القرارَ بصورة واضحة.	0.834	دالة عند ٠.٠١
١٩.	يختار الوقتَ المناسب لإعلان القرار.	0.835	دالة عند ٠.٠١
٢٠.	يهيئ البيئةَ المناسبة لقَبول القرار الذي تم اتخاذه.	0.903	دالة عند ٠.٠١
٢١.	يضع مديرُ المدرسة خطةً واضحة لتنفيذ القرار.	0.848	دالة عند ٠.٠١
٢٢.	يُشرك المعلمين في الخطة المعدة لتنفيذ القرار.	0.836	دالة عند ٠.٠١
٢٣.	يوفر الموارِدَ المتنوعة اللازمة لتنفيذ القرار.	0.771	دالة عند ٠.٠١
٢٤.	ينسق جهودَ المعلمين أثناء تنفيذ القرار.	0.817	دالة عند ٠.٠١

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٢٥.	**يتابع عمليةَ تنفيذ القرار بصورة مستمرة.**	0.643	دالة عند ٠.٠١
٢٦.	**يوضح أن القرار قد تم تنفيذه بدقة.**	0.657	دالة عند ٠.٠١
٢٧.	**يضع معاييرَ واضحةً لعملية تقويم القرار.**	0.808	دالة عند ٠.٠١
٢٨.	**يُقيّم نتائجَ القرار بعد تنفيذه.**	0.738	دالة عند ٠.٠١
٢٩.	**يناقش المعلمين حول تحقيق القرار للأهداف المنشودة.**	0.786	دالة عند ٠.٠١
٣٠.	**يتخذ القراراتِ الجديدةَ بعد التغذية الراجعة لتنفيذ القرار.**	0.868	دالة عند ٠.٠١
٣١.	**يُرسي مبدأ المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرارات.**	0.797	دالة عند ٠.٠١
٣٢.	**يستخدم أساليبَ التكنولوجيا الإدارية العقلية مثل المحاكاة، والبحث الإجرائي، في عملية اتخاذ القرارات المختلفة.**	0.698	دالة عند ٠.٠١

ر الجدولية عند درجة حرية (٢٨) وعند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٠.٤٦٣

ر الجدولية عند درجة حرية (٢٨) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) = ٠.٣٦١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ر المحسوبة أكبر من قيمة ر الجدولية مما يدل على أن جميع فقرات الاستبانة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، مما يطمئن الباحث إلى تطبيقه على عينة الدراسة.

٤-٥-١-٢- ثبات الاستبانة:

تم تقدير ثبات الاستبانة على أفراد العينة الاستطلاعية، وذلك باستخدام طريقتي: التجزئة النصفية، ومعامل ألفا كرونباخ.

١- طريقة التجزئة النصفية:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم احتساب درجة النصف الأول لفقرات الاستبانة، وكذلك درجة النصف الآخر من الفقرات، وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين، وتم إجراء تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون فكانت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية قبل التعديل (0.906) وبعد التعديل (0.951)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تُطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

٢-طريقة ألفا كرونباخ:

استخدم الباحث طريقة أخرى من طرق حساب الثبات، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاستبانة، وهي طريقة ألفا كرونباخ، حيث حصلت الاستبانة على قيمة معامل ألفا (0.976)، وهذا يدل على أنها تتمتع بدرجة عالية من الثبات تُطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

٤-٥-٢- استبانة الأنماط القيادية السائدة :

قام الباحث ببناء الاستبانة الثانية والمتعلقة بالأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية، وخاصة: نمط القيادة التفاعلي ونمط القيادة التحويلي، معتمداً في ذلك على استبانة باس وأفوليو لقياس أنماط القيادة متعددة السلوكيات، حيث تم الحصول على هذه الاستبانة بنصها الإنجليزي في إحدى الدراسات الأجنبية (Bryan، 2002: 165)، وتمت ترجمتها من قبل أحد المختصين التربويين ذوي الخيرة، ومقارنة النصوص المترجمة لفقرات الاستبانة الأجنبية بالنصوص العربية لفقرات الاستبانة والواردة في إحدى الدراسات العربية (الهلالي، ٢٠٠١: ٢٧ – ٣٢)، وذلك بعد الاطلاع على الأدب التربوي الإداري الحديث، وفي ضوء الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، والتي تم الاطلاع عليها، وفي ضوء استطلاع رأي عينة من المتخصصين في الإدارة التربوية عن طريق المقابلات الشخصية، والتي استخلص الباحث من خلالها مجالات معينة، تم تقسيم الاستبانة الثانية على أساسها، وقام الباحث ببناء الاستبانة وفق الخطوات الآتية:

١- تم تحديد المجالات الرئيسية التي تتكون منها الاستبانة، والتي تنقسم إلى جزأين، وهما: القيادة التفاعلية وتتكون من ثلاثة محاور، وهي: (المكافآت الطارئة، والإدارة بالاستثناء (الإيجابية)، والإدارة بالاستثناء (السلبية)، والقيادة التحويلية وتتكون من خمسة محاور، وهي: الجاذبية الشخصية، والتأثير المثالي، والدافعية المستوحاة، والاستثارة العقلية، والاعتبار الفردي.
٢- صياغة الفقرات التي تقع تحت كل مجال، بعد ترجمة النص الإنجليزي للاستبانة، والاستفادة من دراسة الهلالي (٢٠٠١) في تحديد فقرات كل مجال من مجالات الاستبانة، سواءً في القيادة التحويلية أو القيادة التفاعلية والتي أطلق عليها القيادة الإجرائية.
٣- إعداد الاستبانة في صورتها الأولية والتي اشتملت على (٤٥) فقرة موزعة على المحاور الثمانية، والملحق رقم (٤) يوضح الاستبانة الثانية في صورتها الأولية.
٤- عرض الاستبانة علي المشرف من أجل اختيار مدى ملاءمتها لجمع البيانات.
٥- تعديل الاستبانة بشكل أولي حسب ما يراه المشرف.

٦- عرض الاستبانة على عدد من المحكمين التربويين، من أعضاء هيئات التدريس في كل من: الجامعة الإسلامية، وجامعة الأقصى، وجامعة القدس المفتوحة، والملحق رقم (٢) يبين أعضاء لجنة التحكيم.

٧- بعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون تم تعديل بعض الفقرات وإعادة صياغتها، وتم حذف بعض الفقرات الأخرى التي لا تناسب طبيعة الدراسة، وقد بلغ عدد فقرات الاستبانة في صياغتها النهائية (٣٢) فقرة موزعة على المجالات الثمانية لنمطي القيادة: التفاعلي والتحويلي، والملحق رقم (٥) يبين الاستبانة الثانية في صورتها النهائية.

ولقد أُعطيت كل فقرة وزناً نسبياً وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، كالتالي: تعطى الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) للاستجابات (إطلاقا، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً) على الترتيب، وذلك للعبارات الموجبة، ومن خلال مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص يمكن معرفة درجته الكلية على استبانة الأنماط القيادية السائدة.

وقد تم توزيع فقرات الاستبانة الثانية للقيادة التفاعلية والقيادة التحويلية في مجالاتهما المختلفة، كما يلي:

أولاً: السلوكيات الخاصة بالقيادة التفاعلية وتشمل:

أ. المكافآت الطارئة:

ويتم قياس هذا السلوك من خلال بنود الاستبانة وأرقامها: ١، ٩، ١٤، ٣١.

ب. الإدارة بالاستثناء (الإيجابية):

ويتم قياس هذا السلوك من خلال بنود الاستبانة وأرقامها: ٤، ٢٠، ٢٢، ٢٥.

ت. الإدارة بالاستثناء (السلبية):

ويتم قياس هذا السلوك من خلال بنود الاستبانة وأرقامها: ٣، ١٠، ١٥، ١٨.

ثانياً: السلوكيات الخاصة بالقيادة التحويلية وتشمل:

أ- الجاذبية الشخصية:

ويتم قياس هذا السلوك من خلال بنود الاستبانة وأرقامها: ٨، ١٦، ١٩، ٢٣.

ب- التأثير المثالي:

ويتم قياس هذا السلوك من خلال بنود الاستبانة وأرقامها: ٥، ١٢، ٢١، ٣٠.

ث. الدافعية المستوحاة:

ويتم قياس هذا السلوك من خلال بنود الاستبانة وأرقامها: ٧، ١١، ٢٤، ٣٢.

ج. الاستثارة العقلية:

ويتم قياس هذا السلوك من خلال بنود الاستبانة وأرقامها: ٢، ٦، ٢٧، ٢٩.

ح. الاعتبار الفردي:

ويتم قياس هذا السلوك من خلال بنود الاستبانة وأرقامها: ١٣، ١٧، ٢٦، ٢٨.

٤-٥-٢-١- صدق الاستبانة :

ويقصد بصدق الاستبانة: أن تقيس فقرات الاستبانة ما وضعت لقياسه، وقام الباحث بالتأكد من صدق الاستبانة بطريقتين:

١- صدق المحكمين :

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة الجامعيين من المتخصصين في الإدارة التربوية ممن يعملون في بعض الجامعات الفلسطينية، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاستبانة لمجالاتها المختلفة، وكذلك وضوح صياغتها اللغوية، وفي ضوء تلك الآراء تم حذف بعض فقرات الاستبانة لعدم مناسبتها لموضوع الدراسة، وكذلك تعديل بعض الفقرات من حيث صياغتها اللغوية حتى تكون واضحة، وتناسب عينة الدراسة التي ستقوم بتعبئة الاستبانة، وبقيت فقرات الاستبانة (٣٢) فقرة.

٢- صدق الاتساق الداخلي :

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلماً ومعلمة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

معاملات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة لفقرات مقياس الأنماط القيادية السائدة والدرجة الكلية لفقراته كما هو مبين جدول رقم (٤-٧)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس الأنماط القيادية السائدة مع الدرجة الكلية لفقراته

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١.	**يقدم مديرُ المدرسة الدعم للمعلمين مقابل الجهد المبذول.**	0.767	دالة عند ٠.٠١
٢.	**يناقش المعلمين في صحة البدائل، وملاءمتها للموقف.**	0.883	دالة عند ٠.٠١
٣.	**يتدخل في سير العمل عندما تتفاقم المشكلات.**	0.604	دالة عند ٠.٠١
٤.	**يركز اهتمامَه على المخالفات والأخطاء والانحرافات أكثر من المعتاد.**	0.813	دالة عند ٠.٠١

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٥.	يوضح أهمَ الأفكار والقيم التي يؤمن بها.	0.754	دالة عند ٠.٠١
٦.	يشجع البحثَ عن أفكارٍ ورؤىً متنوعةٍ لحل المشكلات.	0.883	دالة عند ٠.٠١
٧.	يتحدث بتفاؤل عن المستقبل.	0.726	دالة عند ٠.٠١
٨.	يتعامل مع الجميع بطريقة تزيد احترامهم له.	0.874	دالة عند ٠.٠١
٩.	يحدد معاييرَ واضحةً تساعد في إنجاز العمل.	0.910	دالة عند ٠.٠١
١٠	يهمل العملَ حتى تسوء الأمور، ثم يتصرف.	0.579	دالة عند ٠.٠١
١١	يتحدث بحماسٍ عن الأشياء المطلوب إنجازها.	0.630	دالة عند ٠.٠١
١٢	يشجع الجميعَ على امتلاك رؤية واعية بمقصِد الأشياء.	0.894	دالة عند ٠.٠١
١٣	يعمل بجدٍ على تطوير قدرات المعلمين وتدريبهم.	0.849	دالة عند ٠.٠١
١٤	يوضح ما يحصل عليه المعلمون عندما ينجزون أعمالهم.	0.883	دالة عند ٠.٠١
١٥	يعلن إيمانَه بالمقولة "لا داعي لتغيير الأسلوب المتبع، طالما كان هذا الأسلوب صالحاً".	0.402	دالة عند ٠.٠٥
١٦	يتجاوز المصلحةَ الشخصية من أجل المصلحة العامة.	0.537	دالة عند ٠.٠١
١٧	يعامل الجميعَ وفقاً لخصائصهم وقدراتهم الشخصية.	0.707	دالة عند ٠.٠١
١٨	يواجه المشكلاتِ – فقط – عندما تصبح مزمنة.	0.509	دالة عند ٠.٠١
١٩	يتعامل مع الجميع بطريقة تزيد احترامهم له.	0.825	دالة عند ٠.٠١
٢٠	يركز اهتمامَه على الأخطاء والشكاوَى وحالات الفشل.	0.382	دالة عند ٠.٠٥
٢١	يهتم بالنواحي الأخلاقية عند اتخاذ القرارات.	0.745	دالة عند ٠.٠١
٢٢	يتابع جميع الأخطاء التي تقع، مهما كانت مبرراتها.	0.818	دالة عند ٠.٠١
٢٣	يُشعر الجميعَ بقوة شخصيته وثقته بنفسه.	0.664	دالة عند ٠.٠١
٢٤	يقدم رؤيةً مقنعة وصورة مشرقة لمستقبل المدرسة.	0.694	دالة عند ٠.٠١
٢٥	يثير انتباهَ الجميع لنواحي القصور والفشل لديهم.	0.602	دالة عند ٠.٠١
٢٦	يولي اهتمامه بالجميع حسب احتياجاتهم وقدراتهم.	0.747	دالة عند ٠.٠١
٢٧	يشجع المعلمين لإعادة النظر للمشكلات من زوايا مختلفة.	0.865	دالة عند ٠.٠١
٢٨	يساعد الجميع في معرفة نقاط القوة والضعف لديهم.	0.827	دالة عند ٠.٠١
٢٩	يقترح طرقاً إبداعية وجديدة لإنجاز المهام المطلوبة.	0.770	دالة عند ٠.٠١
٣٠	يشجع المسؤولية الجماعية والعمل بروح الفريق.	0.838	دالة عند ٠.٠١
٣١	يظهر رضاه عندما تتحقق الأهداف المرجوة.	0.668	دالة عند ٠.٠١
٣٢	يُشعر الجميعَ بثقته بأن الأهداف سوف تتحقق بإذن الله.	0.771	دالة عند ٠.٠١

ر الجدولية عند درجة حرية (٢٨) وعند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٠.٤٦٣
ر الجدولية عند درجة حرية (٢٨) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) = ٠.٣٦١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ر المحسوبة أكبر من قيمة ر الجدولية مما يدل على أن جميع فقرات الاستبانة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، مما يطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

٤-٥-٢-٢- ثبات الاستبانة:

تم تقدير ثبات الاستبانة على أفراد العينة الاستطلاعية وذلك باستخدام طريقتي: التجزئة النصفية، ومعامل ألفا كرونباخ.

١-طريقة التجزئة النصفية:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبت درجة النصف الأول لفقرات الاستبانة، وكذلك درجة النصف الآخر من الفقرات، وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون، فكانت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية قبل التعديل (0.925) وبعد التعديل (0.960)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تُطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

٢- طريقة ألفا كرونباخ:

استخدم الباحث طريقة أخرى من طرق حساب الثبات، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاستبانة، وهي طريقة ألفا كرونباخ، حيث حصلت على قيمة معامل ألفا (0.970) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تُطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

٤-٦- إجراءات تطبيق أدوات الدراسة:

١- إعداد أداتي الدراسة في صورتهما النهائية.
٢- حصول الباحث على كتاب موجه من عمادة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية إلى وكيل وزارة التربية والتعليم العالي؛ لتسهيل مهمة الباحث في توزيع الاستبانات على عينة الدراسة، والمكونة من بعض معلمي المدارس الثانوية في محافظات غزة وملحق رقم (٨) يوضح ذلك.
٣- بعد حصول الباحث على التوجيهات والتسهيلات اللازمة من قبل وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين، قام الباحث بتوزيع (٣٠) استبانة أولية؛ للتأكد من صدق الاستبانة وثباتها، وقام الباحث باستثناء العينة الاستطلاعية من دراسته.

٤- بعد التأكد من صدق الاستبانتين وثباتهما من خلال العينة الاستطلاعية، قام الباحث بتوزيع (٦٧٠) استبانة على عينة الدراسة الأصلية من معلمي المدارس الثانوية ومعلماتها بمحافظات غزة.

٥- بعد جمع أداتي الدراسة من أفراد العينة بعد تعبئتها من قبلهم، تم استبعاد الاستبانات التي لم تنطبق عليها الشروط، والتي لم يتم استرجاعها.

٦- تم ترقيم وترميز استبانات الدراسة، كما تم توزيع البيانات حسب الأصول ومعالجتها إحصائياً، من خلال برنامج SPSS (برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية)، للحصول على نتائج الدراسة، ومن ثم تفسيرها.

٤-٧- المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

١- تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) Stochastic Package for Social Science ، لتحليل البيانات ومعالجتها.

٢- تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية للتأكد من صدق أدوات الدراسة وثباتها:

- معامل ارتباط بيرسون: التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، وذلك بإيجاد معامل "ارتباط بيرسون" بين كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة.
- معامل ارتباط سبيرمان براون للتجزئة النصفية المتساوية، ومعادلة جتمان للتجزئة النصفية غير المتساوية، ومعامل ارتباط ألفا كرونباخ: للتأكد من ثبات أدوات الدراسة.

٣- تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية لتحليل نتائج الدراسة الميدانية:

- النسب المئوية والمتوسطات الحسابية.
- اختبار ت: لبيان دلالة الفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين.
- تحليل التباين الأحادي: لبيان دلالة الفروق بين متوسطات ثلاث عينات فأكثر.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
- النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
- النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

! مقدمة :

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة واستعراض أبرز نتائج الاستبانة التي تم التوصل إليها من خلال تحليل فقراتها، بهدف التعرف على درجة فاعلية اتخاذ القرار وعلاقتها بالأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر معلميهم، وقد تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المتجمعة من استبانتي الدراسة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS) للحصول على نتائج الدراسة التي سيتم عرضها وتحليلها في هذا الفصل.

ولقد تم تحديد المحك المعتمد في الدراسة بناء على دراسة (التميمي، ٢٠٠٤)، وتم تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي، من خلال حساب المدى بين الدرجات (٥ – ٤ = ١)، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (٤ ÷ ٥ = ٠.٨)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس)، وهي: (١) أي واحد صحيح، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٥-١)

المحك المعتمد في الدراسة

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	درجة التوافر
من ١,٠٠ – ١,٨٠	من ٢٠% – ٣٦%	قليلة جداً
من ١,٨١– ٢,٦٠	من ٣٦% – ٥٢%	قليلة
من ٢,٦١ – ٣,٤٠	من ٥٢% – ٦٨%	متوسطة
من ٣,٤١ – ٤,٢٠	من ٦٨% – ٨٤%	كبيرة
من ٤,٢١ – ٥,٠٠	من ٨٤% – ١٠٠%	كبيرة جداً

ولتفسير نتائج الدراسة، والحكم على مستوى الاستجابة، اعتمد الباحث ترتيب المتوسطات الحسابية على مستوى المجالات للأداة ككل، ومستوى الفقرات في كل مجال، وحدد الباحث درجة فاعلية اتخاذ القرار، ودرجة توافر الأنماط القيادي السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، والعلاقة بينهما حسب المحك المعتمد في الدراسة.

٥-١- الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على: "ما درجة فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، من وجهة نظر معلميهم ؟

وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث باستخدام التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية، والجداول التالية توضح ذلك:

جدول رقم (٥-٢)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات مقياس فاعلية اتخاذ القرار وكذلك ترتيبها في المجال (ن =٦٢٣)

رقم الفقرة	الفقرة	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	يُظهِر مديرُ المدرسة شعوراً بالمشكلة موضوع القرار.	2619	4.204	0.840	84.08	2
2	يبدي استعدادَه لمواجهة المشكلة.	2696	4.327	0.789	86.55	1
3	يبحث عن مظاهر المشكلة وأعراضها.	2597	4.169	0.829	83.37	3
4	يحدد – بصورة دقيقة – المشكلةَ موضوعَ القرار.	2503	4.018	0.904	80.35	10
5	يبحث عن أسباب المشكلة موضوع القرار.	2540	4.077	0.886	81.54	6
6	يحدد البيانات والمعلومات اللازمة لاتخاذ القرار.	2490	3.997	0.858	79.94	11
7	يشجع المعلمين على تقديم البيانات والمعلومات اللازمة.	2528	4.058	0.954	81.16	8
8	يناقش صحةَ البيانات والمعلومات التي تم جمعها.	2434	3.907	0.943	78.14	14
9	يستبعد البياناتِ والمعلومات غير المناسبة.	2433	3.905	0.938	78.11	15
10	يحلل البياناتِ والمعلومات الصحيحة بأسلوب منظم.	2424	3.891	0.915	77.82	16
11	يبحث عن بدائل وحلول متنوعة للمشكلة.	2423	3.889	0.940	77.78	17
12	يشجع المعلمين على اقتراح البدائل والحلول المناسبة.	2403	3.857	1.047	77.14	19
13	يضع معاييرَ واضحةً لتقييم البدائل والحلول المقترحة.	2361	3.790	0.943	75.79	23
14	يُشرك المعلمين في تقييم الحلول المقترحة.	2249	3.610	1.058	72.20	31
15	يُقيّم الحلولَ المقترحة للمشكلة موضوع القرار.	2365	3.796	0.933	75.92	22
16	يتخذ مديرُ المدرسة القرارَ المناسب.	2466	3.958	0.917	79.17	12
17	يراعي توافقَ القرار المتخَذ مع الأنظمة الإدارية.	2552	4.096	0.890	81.93	5
18	يصوغ القرارَ بصورة واضحة.	2560	4.109	0.904	82.18	4
19	يختار الوقتَ المناسب لإعلان القرار.	2420	3.884	0.979	77.69	18
20	يهيئ البيئةَ المناسبة لقَبول القرار الذي تم اتخاذه.	2335	3.748	1.003	74.96	26
21	يضع مديرُ المدرسة خطةً واضحة لتنفيذ القرار.	2528	4.058	0.882	81.16	7

رقم الفقرة	الفقرة	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
22	**يُشرك المعلمين في الخطة المعدة لتنفيذ القرار.**	2251	3.613	0.988	72.26	30
23	**يوفر الموارِدَ المتنوعة اللازمة لتنفيذ القرار.**	2279	3.658	0.934	73.16	29
24	**ينسق جهودَ المعلمين أثناء تنفيذ القرار.**	2338	3.753	0.942	75.06	25
25	**يتابع عمليةَ تنفيذ القرار بصورة مستمرة.**	2519	4.043	0.919	80.87	9
26	**يوضح أن القرار قد تم تنفيذه بدقة.**	2441	3.918	0.908	78.36	13
27	**يضع معاييرَ واضحةً لعملية تقويم القرار.**	2373	3.809	0.906	76.18	21
28	**يُقيّم نتائجَ القرار بعد تنفيذه.**	2393	3.841	0.988	76.82	20
29	**يناقش المعلمين حول تحقيق القرار للأهداف المنشودة.**	2332	3.743	1.018	74.86	27
30	**يتخذ القراراتِ الجديدةَ بعد التغذية الراجعة لتنفيذ القرار.**	2346	3.766	0.992	75.31	24
31	**يُرسي مبدأَ المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرارات.**	2294	3.682	1.054	73.64	28
32	**يستخدم أساليبَ التكنولوجيا الإدارية العقلية مثل المحاكاة، والبحث الإجرائي، في عملية اتخاذ القرارات المختلفة.**	2157	3.462	1.106	69.25	32
		77649	**124.637**	**21.792**	**77.90**	

نلاحظ من الجدول السابق أن الدرجة الكلية لفاعلية اتخاذ القرار قد حصلت على وزن نسبي قدره (٧٧.٩٠%)، بدرجة (كبيرة) حسب المحك المستخدم، مما يدل على أن درجة فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة جيدة ويعزو الباحث هذا الأمر إلى اهتمام مديري المدارس الثانوية بمختلف خطوات اتخاذ القرار ومتابعته وصولاً إلى الفاعلية المبتغاة، إلا أن هذه الدرجة لم تصل إلي مستوى الإتقان المطلوب، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الظروف السياسية غير المستقرة في المجتمع الفلسطيني لها تأثير بدرجة معينة على عملية اتخاذ القرار، إذ تعمل هذه الظروف على عدم وضوح الرؤية فيما يتعلق بالمستقبل، ويجد مدير المدرسة نفسه مضطراً لاتخاذ قرارات سريعة أحياناً، دون مشاورة المعلمين ومشاركتهم، لأنه يعيش في ظروفٍ ضاغطة ومحاطٌ بكثير من معوقات اتخاذ القرار الرشيد والسليم، كما أن الحصار الإسرائيلي المفروض على محافظات غزة يقلل من الإمكانيات المادية التي يحتاج إليها مدير المدرسة عند تنفيذه للقرارات التربوية المختلفة.

ويتضح من الجدول السابق أيضاً:

أن أعلى ثلاث فقرات في المجال كانت:

- الفقرة (٢) التي نصت على"يبدي استعدادَه لمواجهة المشكلة" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (٨٦,٥٥ %).

- الفقرة (١) التي نصت على"يُظهِر مديرُ المدرسة شعوراً بالمشكلة موضوع القرار" احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (٨٤,٠٨ %).
- الفقرة (٣) التي نصت على"يبحث عن مظاهر المشكلة وأعراضها" احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (٨٣,٣٧ %).

ويرى الباحث أن ممارسة مديري المدارس الثانوية للسلوكيات السابقة لمرحلة الشعور بالمشكلة موضوع القرار الذي سيُتخذ تتم بدرجة كبيرة جداً، وذلك من وجهة نظر المعلمين، مما يدل على مستوىً عالٍ من الوعي بالمشكلات التي تعترض طريق مدير المدرسة وعند اتخاذه للقرارات المختلفة، ويعود هذا إلى الشعور بالمسئولية لدى مديري المدارس الثانوية وشعورهم الواضح بالمشكلات التي تواجههم والتي تحتاج إلى اتخاذ القرار المناسب.

ويتضح من الجدول السابق أيضاً:

أن أدنى ثلاث فقرات في المجال كانت:

- الفقرة (٢٢) التي نصت على"يُشرك المعلمين في الخطة المعدة لتنفيذ القرار" احتلت المرتبة الثلاثين بوزن نسبي قدره (٧٢,٢٦ %)، والفقرة (١٤) التي نصت على"يُشرك المعلمين في تقييم الحلول المقترحة" احتلت المرتبة الحادية والثلاثين بوزن نسبي قدره (٧٢,٢٠ %) بدرجة كبيرة نوعاً ما، مما يدلل على أن الكثيرين من مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة يشركون المعلمين في إعداد الخطة المعدة لتنفيذ القرار ويُشركونهم في تقييم الحلول المقترحة، ولكنها درجة تحتاج إلى درجة أعلى من التشجيع والتعاون.
- الفقرة (٣٢) التي نصت على"يستخدم أساليبَ التكنولوجيا الإدارية العقلية مثل المحاكاة، والبحث الإجرائي، في عملية اتخاذ القرارات المختلفة" احتلت المرتبة الأخيرة وهي الثانية والثلاثون بوزن نسبي قدره (٦٩,٢٥ %) بدرجة كبيرة في حدها المنخفض (٦٨%) حسب المحك المستخدم، ويدل ذلك على المعرفة المتوسطة – نوعاً ما – لدى العديد من مديري المدارس الثانوية بأساليب التكنولوجيا الحديثة المستخدمة في اتخاذ القرارات، مثل: أسلوب المحاكاة، وأسلوب البحث الإجرائي الذي بدأ التركيز عليه في الآونة الأخيرة.

ويلاحظ الباحث من خلال مراجعته للفقرات التي حصلت على الترتيب من (العشرين حتى الثانية والثلاثين)، ومنها على سبيل المثال لا الحصر: (يُشرك المعلمين في تقييم الحلول المقترحة) و(يُشرك المعلمين في الخطة المعدة لتنفيذ القرار) و(يوفر الموارد المتنوعة اللازمة لتنفيذ القرار) و(يُرسي مبدأ المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرارات) و(يناقش المعلمين حول تحقيق القرار للأهداف

المنشودة) و(يهيئ البيئةَ المناسبة لقَبول القرار الذي تم اتخاذه)، وغيرها من السلوكيات التي كانت أوزانها النسبية حول (٧٥%) وأقل من ذلك، مع أن درجة توافرها (كبيرة) حسب المحك المستخدم، مما يوضح اهتمام مديري المدارس الثانوية بهذه السلوكيات بدرجة أعلى من المتوسط، وقلة التركيز عليها عند اتخاذهم للقرارات المختلفة وتنفيذها ومتابعتها وتقييم نتائجها، والاستفادة منها في التغذية الراجعة عند اتخاذ القرارات الجديدة، وإرساء مبدأ المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرارات من قبل مديري المدارس الثانوية لمعلميهم ولمختلف أفراد مجتمع المدرسة، بدرجة أقل من المطلوب.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه كلٌ من الدراسات التالية:

دراسة مغاري (٢٠٠٩) لصنع القرار التربوي في مديريات التربية والتعليم العالي بمحافظات غزة، حيث بين أن الدرجة الكلية لعملية صنع القرار واتخاذه كبيرة، وبوزن نسبي (٧٣,١٣ %) حسب المحك الذي استخدمه في دراسته.

ودراسة عالِم (٢٠٠٨)، التي بينت أن درجة ممارسة عملية اتخاذ القرارات لدى القادة التربويين في الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنين بالعاصمة المقدسة كانت بدرجة كبيرة.

ودراسة الإبراهيم والقضاة (٢٠٠٦)، التي كشفت نتائجها أن درجة فاعلية اتخاذ القرارات الإدارية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عجلون بدرجة فاعلية كبيرة.

ودراسة دروزة (٢٠٠٣)، التي بينت أن مديري المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية يتخذون القرارات التطويرية بنسبة كبيرة، بوزن نسبي (٨٣,٢ %).

ودراسة البلوشي (٢٠٠٢)، التي أظهرت نتائجها وجو د ممارسة عالية لعملية اتخاذ القرارات التعليمية من قبل مديري المدارس الثانوية ومعلميها الأوائل.

واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة حمدان (٢٠٠٤) التي أظهرت أن درجة ممارسة عملية صنع القرار التربوي في المدرسة الثانوية في فلسطين "كبيرة جداً"، حيث بلغت النسبة المئوية لها (٨١,٤١ %) بينما أظهرت الدراسة الحالية أن الوزن النسبي لدرجة فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة (٧٧,٩٠ %)، علماً بأن المحك المستخدم في تفسير النتائج لهذه الدراسة يختلف عن المحك المستخدم في تفسير النتائج الذي اعتمده حمدان.

كما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة الخوالدة (٢٠٠٢) التي أثبتت أن نسبة ممارسة صنع القرار التربوي لدى مديرات المدارس الأساسية في الأردن متوسطة من وجهة نظر مديرات المدارس، وحسب المحك الذي اعتمده الخوالدة.

ويعزو الباحث اختلاف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج كل من دراسة حمدان (٢٠٠٤)، ودراسة الخوالدة (٢٠٠٢)، إلى اختلاف الظروف التي تمت فيها هذه الدراسات، أو اختلاف عينة الدراسة في كل منها.

٥-٢- الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة، لدرجة فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، تُعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المنطقة التعليمية) ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بصياغة الفرضيات التالية:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة، لدرجة فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، تُعزى لمتغير الجنس.

وللإجابة عن هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "T. test" والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٥-٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للمقياس تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)

	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
فاعلية اتخاذ القرار	ذكر	332	124.569	21.960	-0.083	0.934	غير دالة إحصائياً
	أنثى	291	124.715	21.637			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٦٢١) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) = ١.٩٦
قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٦٢١) وعند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٢.٥٨

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية في الدرجة الكلية لفاعلية اتخاذ القرار، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة من المعلمين تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) ويعزو الباحث ذلك إلي تكافؤ الجنسين من معلمي المدارس الثانوية ومعلماتها بمحافظات غزة، في نظرتهم لدرجة فاعلية اتخاذ القرار لدى المديرين والمديرات في المدارس الثانوية التي يعملون بها، وهي نتيجة منطقية لعدم تأثير جنس المعلم على فهمه وقدرته على الحكم على فاعلية اتخاذ القرار لدى المدير الذي يعمل معه.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج الدراسات التالية:

دراسة مغاري (٢٠٠٩) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صنع القرار التربوي لدى العاملين بمديريات التربية والتعليم العالي بمحافظات غزة تعزى لمتغير الجنس.

ودراسة حرز الله، (٢٠٠٧) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين نحو مدى مشاركتهم في اتخاذ القرار في المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغير الجنس.

ودراسة حمدان (٢٠٠٤) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المدخل لحل المشكلة وصنع القرار التربوي في المدرسة الثانوية في فلسطين تعزى لمتغير الجنس.

ودراسة دروزة (٢٠٠٣) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قدرة مدير المدرسة بوكالة الغوث في محافظة نابلس على اتخاذ القرارات التطويرية تعزى لمتغير الجنس.

ودراسة خليل (٢٠٠٠) التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات في اتخاذ القرارات المدرسية في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج تعزى لمتغير الجنس.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج كلٍ من:

دراسة الإبراهيم والقضاة (٢٠٠٦) التي بينت أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري ومديرات المدارس الثانوية بمحافظة عجلون لدرجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات الإدارية لديهم تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

ودراسة الأشهب (٢٠٠١) حيث أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المفحوصين نحو درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرار في مدارس القدس لصالح الذكور.

ودراسة شعت ونشوان (٢٠٠١) التي بينت وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين في استجاباتهم نحو مبدأ المشاركة في اتخاذ القرار بمدارس وكالة الغوث في غزة لصالح الذكور.

ويعزو الباحث اختلاف النتائج للدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة، قد يرجع السبب فيه لاختلاف طبيعة الدراسة أو عينتها، أو الظروف والبيئة الخاصة بكلٍ منها، أو الفترة الزمنية التي تمت فيها.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة، لدرجة فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA .

جدول رقم (٥-٤)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير المؤهل العلمي

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
فاعلية اتخاذ القرار	بين المجموعات	5440.986	2	2720.493	5.817	0.003	دالة عند ٠.٠١
	داخل المجموعات	289947.030	620	467.657			
	المجموع	295388.016	622				

ف الجدولية عند درجة حرية (٢.٦٢٢) وعند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٤.٦٢
ف الجدولية عند درجة حرية (٢.٦٢٢) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) = ٣.٠٠

وأن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في **الدرجة الكلية للمقياس** ، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة اتجاه الفروق قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه البعدي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٥-٥)

يوضح اختبار شيفيه في الدرجة الكلية لفاعلية اتخاذ القرار تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل	دبلوم 136.188	بكالوريوس 125.106	ماجستير فما فوق 117.410
دبلوم 136.188	0		
بكالوريوس 125.106	11.081	0	
ماجستير فما فوق 117.410	*18.778	*7.696	0

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين حملة الدبلوم وحملة الماجستير فما فوق لصالح حملة الدبلوم، وبين البكالوريوس والماجستير فما فوق لصالح البكالوريوس.

ويشير الباحث هنا أن عدد المفحوصين من حملة الدبلوم قليل جداً (١٦) معلماً ومعلمة، بنسبة لا تتجاوز (٢,٦%) من حجم العينة الأصلية، ومع ذلك فإن الباحث يعزو وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل الأقل، سواءً الدبلوم أو البكالوريوس مقارنة بأصحاب المؤهلات الأعلى (الماجستير فما فوق)، إلي أن مستوى معرفة ذوى المؤهل

الأقل، وإدراكهم لعملية صنع القرار التربوي وفق الطريقة العلمية أقل من مستوى معرفة وإدراك أصحاب المؤهل العلمي (الماجستير فأعلى)، فأصحاب المؤهل الأقل (الدبلوم أو البكالوريوس) يرون أن مديري المدارس الثانوية يتخذون القرارات التربوية، بشكل صحيح وسليم وفاعل من وجهة نظرهم، في حين أن أصحاب المؤهل العلمي (الماجستير فأعلي) يرون غير ذلك لمعرفتهم الصحيحة بمراحل اتخاذ القرار الفاعل وخطواته وفق الطريقة العلمية السليمة، ولأن قدرتهم على التمييز أعلى من قدرة أصحاب المؤهل الأقل، ويعزو الباحث هذه النتيجة أيضاً إلى عدم إتاحة الفرصة لحملة المؤهلات العليا من المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرارات التربوية، وعدم تقدير إمكانياتهم في الإبداع والابتكار والتطوير، والإبقاء على التمسك بالأنظمة واللوائح الروتينية، والطرق التقليدية في اتخاذ القرارات.

ووجد الباحث أن نتيجة هذه الدراسة اتفقت مع دراسة مغاري (٢٠٠٩) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صنع القرار التربوي في مديريات التربية والتعليم لصالح المؤهل الجامعي، وهو المؤهل الأقل، مقارنة بالمؤهل الجامعي التربوي ومؤهل الماجستير فأعلى.

واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة حرز الله (٢٠٠٧) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصور المعلمين لمشاركتهم في اتخاذ القرار في المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ودراسة ماضي (٢٠٠٥) التي بينت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على اتخاذ القرار في المواقف الضاغطة عند مديري المدارس في محافظتي غزة وشمالها تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ودراسة حمدان (٢٠٠٤) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصور المعلمين في المدارس الثانوية بفلسطين لمدخل حل المشكلة وصنع القرار تعزى لمتغير المؤهل.

ودراسة دروزة (٢٠٠٣) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات مديري مدارس وكالة الغوث بنابلس تجاه قدرتهم على اتخاذ القرار تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ودراسة البلوشي (٢٠٠٢) التي أظهرت عدم تأثير متغير المؤهل العلمي على تصورات مدراء المدارس والمعلمين الأوائل في سلطنة عمان تجاه مبدأ المشاركة في صنع القرار.

ودراسة الخوالدة (٢٠٠٢) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة مديرات المدارس في منطقة عمان التعليمية الأولى لعملية صنع القرار وفق الطريقة العلمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ودراسة (الأشهب، ٢٠٠١)، التي كشفت عن عدم تأثير متغير المؤهل العلمي على درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية.

ويعزو الباحث اختلاف النتائج للدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة، قد يرجع السبب فيه لاختلاف طبيعة الدراسة أو عينتها، أو الظروف والبيئة الخاصة بكلٍ منها، أو الفترة الزمنية التي تمت فيها.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة، لدرجة فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، تُعزى لمتغير سنوات الخدمة.

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA .

جدول رقم (٥-٦)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير سنوات الخدمة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
فاعلية اتخاذ القرار	بين المجموعات	4587.097	2	2293.549	4.890	0.008	دالة عند ٠.٠١
	داخل المجموعات	290800.919	620	469.034			
	المجموع	295388.016	622				

ف الجدولية عند درجة حرية (٢،٦٢٢) وعند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٤.٦٢
ف الجدولية عند درجة حرية (٢،٦٢٢) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) = ٣.٠٠

وأن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في **الدرجة الكلية للمقياس** ، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة، ولمعرفة اتجاه الفروق قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه البعدي والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٥-٧)

يوضح اختبار شيفيه في الدرجة الكلية لفاعلية اتخاذ القرار تعزى لمتغير سنوات الخدمة

	أقل من ٥ سنوات 127.531	أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠ سنوات 120.238	أكثر من ١٠ سنوات 124.814
أقل من ٥ سنوات 127.531	0		
أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠ سنوات 120.238	*7.293	0	
أكثر من ١٠ سنوات 124.814	2.717	4.576	0

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين الخدمة (الأقل من ٥ سنوات) والخدمة (الأكثر من ٥ سنوات والأقل من ١٠ سنوات)، لصالح الخدمة (الأقل من ٥ سنوات)، ولم تتضح فروق في سنوات الخدمة الأخرى.

ويعزو الباحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير سنوات الخدمة، لصالح ذوي الخدمة الأقل من خمس سنوات، إلى أن هناك أعداداً كبيرة من المعلمين قد تم تعيينهم خلال السنوات الثلاث الأخيرة بسبب الظروف التي مرت بها مسيرة التعليم نتيجة للانقسام الحاصل بين شطري الوطن، والكثير من هؤلاء المعلمين تنقصهم الخبرة الكافية في الحكم على أداء مدير المدرسة، ويتصورون أن الأمور تسير على ما يرام، وأن القرارات التربوية يتم اتخاذها بطريقة علمية، وبخطوات متسلسلة ومتتابعة، ويتم متابعتها وتقييمها وتقويمها، والاستفادة منها بالتغذية الراجعة عند اتخاذ القرارات الجديدة؛ وصولاً للقرارات الفاعلة والرشيدة؛ ولهذا جاءت آراؤهم في هذا الاتجاه! خلافاً لما أثبتته العديد من الدراسات السابقة، مثل:

دراسة حرز الله (٢٠٠٧) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين لمشاركتهم في اتخاذ القرار تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح سنوات الخدمة الأطول.

ودراسة الأشهب (٢٠٠١) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المعلمين نحو مشاركتهم في اتخاذ القرار بمدارس القدس تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح الخدمة الطويلة.

ودراسة ميلز (١٩٩٦) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات مديري المدارس في ولاية أوهايو نحو المشاركة في صنع القرار تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح سنوات الخدمة الأطول.

وخلافاً لدراسات أخرى مثل:

دراسة مغاري (٢٠٠٩) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات العاملين في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة لصنع القرار التربوي، تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

ودراسة الخوالدة (٢٠٠٢) التي أظهرت عدم وجود فروق في مستوى ممارسة مديرات المدارس الأساسية لعملية صنع القرار تُعزى لمتغير الخدمة التعليمية.

ودراسة شعت ونشوان (٢٠٠١) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الخدمة التعليمية.

ويعزو الباحث اختلاف النتائج للدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة، قد يرجع

السبب فيه لاختلاف طبيعة الدراسة أو عينتها، أو الظروف والبيئة الخاصة بكلٍ منها، أو الفترة الزمنية التي تمت فيها.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة، لدرجة فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، تُعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA .

جدول رقم (٥-٨)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
فاعلية اتخاذ القرار	بين المجموعات	11139.577	5	2227.915	4.836	0.000	دالة عند ٠.٠١
	داخل المجموعات	284248.439	617	460.694			
	المجموع	295388.016	622				

ف الجدولية عند درجة حرية (٥،٦٢٢) وعند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٣.٠٤

ف الجدولية عند درجة حرية (٥،٦٢٢) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) = ٢.٢٢

وأن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في **الدرجة الكلية للمقياس**، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية ولمعرفة اتجاه الفروق قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه البعدي والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٥-٩)

يوضح اختبار شيفيه في الدرجة الكلية لفاعلية اتخاذ القرار تعزى لمتغير المنطقة التعليمية

المنطقة	شمال غزة 123.475	شرق غزة 128.289	غرب غزة 125.958	الوسطى 128.867	خان يونس 116.202	رفح 124.533
شمال غزة 123.475	0					
شرق غزة 128.289	4.814	0				
غرب غزة 125.958	2.483	2.331	0			
الوسطى 128.867	5.392	0.578	2.909	0		
خان يونس 116.202	7.273	*12.087	*9.756	*12.665	0	
رفح 124.533	1.059	3.756	1.425	4.334	8.331	0

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين شرق غزة وخان يونس لصالح شرق غزة، وبين غرب غزة وخان يونس لصالح غرب غزة، وبين الوسطى وخان يونس لصالح الوسطى ، ولم تتضح فروق في بين المناطق الأخرى.

ويرى الباحث أن هذه النتائج التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، من وجهة نظر معلميهم، وتعزى لمتغير المنطقة التعليمية لصالح كل من شرق غزة، وغرب غزة، والوسطى، قد يعود السبب في ذلك إلى وجود عدد من أصحاب الخبرة والكفاءة من بين مديري المدارس الثانوية بتلك المديريات، وأنهم قادرون على اتخاذ القرارات والتعامل مع المشكلات والمواقف والقضايا المختلفة بصورة واضحة إلى حد ما، وأنهم استطاعوا كسب قلوب معلميهم وثقتهم من خلال إشراكهم في اتخاذ القرارات التي تخصهم، وتفويضهم جزءاً من الصلاحيات مما شجع هؤلاء المعلمين على الحكم على أداء مديري المدارس التي يعملون بها في هذا الاتجاه، وتقدير مدى فاعليتهم في اتخاذ القرارات التربوية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مغاري (٢٠٠٩) ودراسة حمدان (٢٠٠٤)، في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات العينة الدراسة لصنع القرار التربوي تعزى لمتغير مكان العمل.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة حرز الله (٢٠٠٧) بأنه لا توجد فروق في تصورات المعلمين نحو المشاركة في اتخاذ القرار تعزى لمتغير مكان العمل وقد يرجع السبب في ذلك إلى اختلاف الفترة التي تمت بها الدراسة، أو اختلاف البيئة كما في دراسة البلوشي (٢٠٠٢).

٥-٣- الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على: "ما الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر معلميهم" ؟

وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث باستخدام التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية، والجداول التالية توضح ذلك:

جدول رقم (٥-١٠)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك ترتيبها (ن =٤٠٦)

	عدد الفقرات	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
المكافآت الطارئة	٤	9971	16.005	3.176	80.02	١
الإدارة بالاستثناء (الإيجابية)	٤	9343	14.997	2.988	74.98	٢
الإدارة بالاستثناء (السلبية)	٤	7439	11941	3.079	59.70	٣
سلوكيات القيادة التفاعلية	**١٢**	**26753**	**42.942**	**5.320**	**71.57**	**٢**
الجاذبية الشخصية	٤	10031	16.101	3.314	80.51	٢
التأثير المثالي	٤	10016	16.077	2.921	80.39	٣
الدافعية المستوحاة	٤	10309	16.547	2.967	82.74	١
الاستثارة العقلية	٤	9517	15.276	3.227	76.38	٥
الاعتبار الفردي	٤	9594	15.400	3.363	77.00	٤
سلوكيات القيادة التحويلية	**٢٠**	**49467**	**79.401**	**14.456**	**79.40**	**١**

يتضح من الجدول السابق أن السلوكيات الخاصة بالقيادة التحويلية قد حصلت على المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (٧٩.٤٠%) أي بدرجة (كبيرة) ، وحصلت سلوكيات القيادة التفاعلية على المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (٧١.٥٧%)، أي بدرجة كبيرة في حدها الأدنى، وأقرب إلى المتوسطة – حسب المحك المستخدم في هذه الدراسة.

ويتضح من خلال النتائج السابقة وحصول النمط القيادي التحويلي على المرتبة الأولى، أن المعلمين بالمدارس الثانوية بمحافظات غزة ينظرون إلى مديري المدارس التي يعملون بها إلى أنهم قادة تحويليون إلى حد مقبول، ويعزو الباحث ذلك إلى أن النمط القيادي التحويلي بين مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة نمط له حضوره وقَبوله وتوافره من بين الأنماط القيادية السائدة، من وجهة نظر المعلمين الذين يرغبون في العمل مع مدير المدرسة الذي يمتلك صفاتِ القائد التحويلي، والمتمثلة في كلٍ من: الجاذبية الشخصية والتأثير المثالي والدافعية المستوحاة والاستثارة العقلية والاعتبار الفردي، لأنهم يشعرون بأنهم يستفيدون من تعاملهم معه من خلال شخصيته القوية والجذابة، وقدرته على زيادة دافعيتهم ونقلهم النقلة النوعية والحضارية، واستثارة عقولهم وقدراتهم الكامنة، وإعطائهم الثقة بأنفسهم والتعامل معهم على اعتبار أنهم أشخاص يمتلكون مواهب وقدرات خاصة تؤهلهم في تطوير أنفسهم والارتقاء بها نحو الأفضل

ويرى الباحث أن شيوع النمط التحويلي أكثر من النمط التفاعلي في ممارسات مديري المدارس الثانوية يصب في اتجاه بناء المواطن الصالح المستنير المعبر عن نفسه، والقائد التحويلي الذي يسعى إلى تغيير الواقع نحو الأفضل وإلى ما يجب أن يكون، ولا شك أن هذه الطموحات لا تتحقق إلا من خلال القادة التحويليين الذين يقودون المسيرة التعليمية في مدارسنا وخاصة الثانوية منها، حيث تساعد هذه القيادات على تحقيق أهداف وتطلعات المجتمع بأكمله، ومع ذلك فإن هذه النتائج تبعث على الارتياح إلى حدٍ ما، ولكن يجب التأكيد على ضرورة المضي قُدماً من أجل نشر ثقافة القيادة التحويلية، والسعي كي يسود هذا النمط القيادي جميع مؤسساتنا التربوية وفي مدارسنا بمراحلها المختلفة.

ومن الملاحظ أيضاً أن بُعد الدافعية المستوحاة قد حاز على المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (٨٢,٧٤%) وبدرجة كبيرة وفي مستواها الأعلى حسب المحك المستخدم (من ٦٨% إلى ٨٤%)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن المعلمين يرغبون في التعامل مع مدير المدرسة القائد الذي يسعى إلى زيادة الفهم والوعي بالأهداف المرغوبة، وتكون أفعالهم موافقة لأقوالهم، ويؤثرون في المعلمين، ويدفعونهم إلى تمثل خطواتهم والسير على هداها نحو تحقيق أهداف المدرسة والمجتمع.

ولقد حصل بُعد الجاذبية الشخصية على المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (٨٠,٥١%) وبدرجة كبيرة، ويعزو الباحث ذلك إلى أن مدير المدرسة القائد يحظى من قبل معلميه بدرجة عالية من الاحترام والثقة، وله حضور واضح لديهم، فالمعلمون ينسجمون في تعاملهم مع مدير المدرسة صاحب الكايرزما (الجاذبية) والتأثير، والذي يدخل إلى قلوبهم بغير استئذان، وهم مستعدون لتقديم أعلى مستويات العمل والجهود، والتفاني في سبيل مصلحة المدرسة والطلاب.

ولقد حصل بُعد التأثير المثالي على المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (٨٠,٣٩%) وبدرجة كبيرة، ويعزو الباحث ذلك إلى أن مدير المدرسة القائد صاحب رؤية ورسالة، ويعتبر نموذجاً للمثل والقيم والسلوكيات المشتركة، وهي صورة مقبولة ومرغوبة من المعلمين الذين يسعون إلى كسب ود هذا المدير واحترامه؛ لأنهم يرون فيه القدوة والأسوة الحسنة، وأنه قادر على الوصول بالمدرسة وطلابها ومعلميها إلى مستوىً أرقى ومنزلة أعلى.

ولقد حصل بُعد الاعتبار الفردي على المرتبة الرابعة بوزن نسبي قدره (٧٧,٠٠%) وبدرجة كبيرة، وحصل بُعد الاستثارة العقلية على المرتبة الخامسة بوزن نسبي قدره (٧٦,٣٨%) وبدرجة كبيرة، وهي أوزان نسبية أقل مما حصلت عليه الأبعاد الثلاثة التي سبق الحديث عنها، ويعزو الباحث ذلك إلى أن السلوكيات المتعلقة بهذين البعدين تتوافر لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة بدرجة كبيرة ومقبولة – إلى حد ما – ولكنها ليست بالدرجة المرضية للمعلمين الذين يشعرون أن مديري المدارس الثانوية يحاولون تشجيعهم على أن يجعلوا الطرق التي يؤدون

بها الأشياء جديدة ومبتكرة ومحل تساؤل، وأن يبتعدوا عن أساليب الماضي التي تعودوا عليها، وأن يحددوا الحقائق التي يؤمنون بها بوضوح، وأن يستثيروا جهودهم كي يكونوا مبدعين ومبتكرين، وأن يتعاملوا معهم بدرجة تراعى الاعتبارات الفردية لمختلف المعلمين، ولكن بعدالة، ويعتقد الباحث أن هذه الدرجة لبعدي: الاستثارة العقلية والاعتبار الفردي، قد يرجع السبب فيها إلى أن هناك العديد من مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من ذوي الخبرة المحدودة، والتعيينات الجديدة التي تمت خلال السنوات الثلاث الأخيرة بسبب الأوضاع والمناكفات السياسية، ولم يحصل العديد من مديري المدارس الثانوية على التدريب والتأهيل الكافي، وخصوصاً أن سلوكيات القيادة التحويلية – بصورة عامة – والسلوكيات المرتبطة ببعدي: الاستثارة العقلية والاعتبار الفردي، هي سلوكيات تحتاج إلى قدرات خاصة من قبل مديري المدارس حتى يكونوا – بحق – قادة تحويليين ينقلون أتباعهم نقلة حضارية، ويحولون هؤلاء الأتباع إلى قادة ناجحين.

ومن الملاحظ أيضاً وصول النمط القيادي التحويلي إلى درجة كبيرة وبنسبة مقبولة (٧٩,٤٠%)؛ إلا أنه لم يصل إلى الدرجة المبتغاة والمرجوة، التي يمكن أن يكون لها الأثر المطلوب والتغيير المرغوب في مدارسنا وصولاً إلى المدرسة الفاعلة القادرة على تحقيق أهدافها.

وعند الحديث عن القيادة التفاعلية، وحصولها على الدرجة الثانية بوزن نسبي (٧١,٥٧%) بدرجة كبيرة – حسب المحك المستخدم في هذه الدراسة – ولكن في الحد الأدنى لها وهو (٦٨%)، قد يرجع الوزن النسبي المتوسط – نوعاً ما – للقيادة التفاعلية إلى وجود بُعد الإدارة بالاستثناء (السلبية) ذات الوزن النسبي (٥٩,٧٠%) بين أبعادها، ويعزو الباحث هذا الأمر إلى أن النمط القيادي التفاعلي مرغوب به من قبل المعلمين بالمدارس بدرجة أقل من النمط القيادي التحويلي؛ ولهذا يحاول مديرو المدارس أن ينأَوْا بأنفسهم عن السلوكيات الخاصة بالقيادة التفاعلية قدر المستطاع، وخاصة سلوكيات بُعد الإدارة بالاستثناء (السلبية) التي لا تصلح كنمط قيادي مقبول في المدارس، وخاصة الثانوية منها، لأنها أي "الإدارة بالاستثناء (السلبية)" أقرب إلى القيادة الترسلية أو التسيبية؛ خصوصاً وأن المدارس تحكمها قوانين ولوائح وأنظمة، ويجب أن يكون مدير المدرسة حاضراً فيها في المواقف المختلفة، ولا يصح بأي حال من الأحوال أن يترك مدير المدرسة الأمور دون مراقبة أو متابعة أو مراجعة؛ وإلا ساءت الظروف في المدرسة إلى مستوىً لا تحمد عقباه.

وعند ملاحظة أبعاد القيادة التفاعلية الثلاثة: المكافآت الطارئة، والإدارة بالاستثناء (الإيجابية)، والإدارة بالاستثناء (السلبية)، ومراجعة الأوزان النسبية لكلٍ منها، نجد أن المكافآت الطارئة التي قد يحصل عليها المعلمون إذا أنجزوا المهام المنوطة بهم، على أساس التبادلية في تحقيق الأهداف الخاصة لكلٍ من المعلمين ومدير المدرسة، إضافة إلى الأهداف العامة للمدرسة

والمجتمع؛ هو البُعد الذي حصل على المرتبة الأولى بين أبعاد القيادة التفاعلية، وبدرجة كبيرة، وبوزن نسبي (٨٠,٠٢) وهو وزن عالٍ يدل على توافره بدرجة كبيرة ومقبولة من المعلمين الذين يرغبون في الحصول على عائد مادي أو معنوي عند إنجازهم للأعمال التي يُكلفون بها.

أما الإدارة بالاستثناء (الإيجابية) التي يشعر معها المعلمون بأن مدير المدرسة يركز على الأخطاء والمخالفات والاستثناءات ولا يتدخل إلا عند حدوثها، ويتابع جميع الأخطاء التي تقع مهما كانت مبرراتها، فقد حصل هذا البعد على المرتبة الثانية من بين أبعاد القيادة التفاعلية، بدرجة كبيرة، وبوزن نسبي (٧٤,٩٨)، يدل على توافر السلوكيات الخاصة به في المدارس الثانوية بدرجة معينة، ويعزو الباحث الأمر إلى أن المدرسة تحكمها قوانين وأنظمة ولوائح واضحة، والأصل في كل معلم وإداري وطالب بالمدرسة أن يلتزم بقوانين المدرسة ولا يتعداها، وأن المدرسة مجتمع واضح ومفتوح – نوعاً ما – ومن السهل أن تظهر الأخطاء والمخالفات، كما تظهر الإنجازات والأعمال المقبولة بنفس السرعة.

وأما الإدارة بالاستثناء (السلبية) التي يفتقد معها المعلمون مديرَ المدرسة الذي يتركهم في خضم الأحداث والمواقف والقضايا بلا سند ولا معين، فقد حصل على المرتبة الثالثة والأخيرة من بين أبعاد القيادة التفاعلية بدرجة متوسطة، وبوزن نسبي (٥٩,٧٠)، حيث أن "الإدارة بالاستثناء (السلبية)" أقرب إلى القيادة الترسلية التي لا تصلح في المدارس المختلفة، وخاصة الثانوية منها، والتي تعترض مسيرتَها اليومية الكثيرُ من المشاكل والعقبات والمواقف، وتحتاج إلى قائد ناجح لا يستطيع فقط أن يُسيّر المدرسة ويسير بها سيراً روتينياً، وإنما يجب عليه أن يرتقيَ بمستوى مدرسته ومعلميه وطلابه إلى مستوىً أعلى، وأن يوثق الصلة بالمجتمع المحلي الذي يحيط بالمدرسة، وأن يستفيد من كل الطاقات والموارد المتوفرة، وأن يعمل جهده على توفير ما يحتاجه منها بكل الوسائل، مستفيداً من شتى العلاقات والهيئات والمؤسسات.

وبعد أن استعرض الباحث النتائج المتعلقة بدرجة توافر الأنماط القيادية السائدة بين مديري المدارس الثانوية، وخاصة النمط القيادي التفاعلي والنمط القيادي التحويلي، يحاول الباحث أن يقارن هذه النتائج بنتائج بعض الدراسات الأخرى، سواءً العربية منها أو الأجنبية، التي ناقشت القيادة التحويلية والتفاعلية، أو تلك التي ناقشت الأنماط التقليدية: (الديمقراطي والأوتوقراطي والترسلي):

تتفق هذه الدراسة في النتائج التي توصلت إليها مع دراسة الهلالي (٢٠٠١) التي كشفت نتائجها عن أن العمداء ورؤساء الأقسام في بعض الكليات الجامعية ينظرون إلى أنفسهم على أساس أنهم تحويليون، وتتفق مع دراسة الهلالي (٢٠٠١) – أيضاً – في أن بُعد الدافعية المستوحاة كان البعد الأكثر استخداماً من قبل رؤساء الأقسام في عينة دراسته، وفي الدراسة

الحالية لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر معلميهم، وتختلف عنها في أن دراسة الهلالي (٢٠٠١) قد أظهرت أن بُعد الاستثارة العقلية قد حقق أعلى متوسط بالنسبة لباقي أبعاد القيادة التحويلية الأخرى من قبل العمداء، موضحاً بذلك أنه البعد التحويلي الأكثر استخداماً كنمط سلوكي لإدارتهم، كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الهلالي (٢٠٠١) في أن سلوكيات عمداء الكليات ورؤساء الأقسام في بعض الكليات الجامعية المصرية تقع ضمن عناصر القيادة التحويلية وبدرجة أكبر من عناصر القيادة التفاعلية أو الإجرائية كما يطلق عليها العديد من الباحثين، وأن عنصر المكافآت الطارئة هو أكثر عناصر القيادة التحويلية استخداماً من قبل عينة دراسة الهلالي (٢٠٠١) وهي النتيجة نفسها في الدراسة الحالية، وتتفق مع نتائج دراسة الهلالي (٢٠٠١) في أن عنصر الإدارة بالاستثناء (السلبية) هو العنصر الأقل استخداماً من قبل عمداء الكليات ورؤساء الأقسام في بعض الكليات الجامعية، ومن قبل مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر معلميهم كما ما أظهرته نتائج الدراسة الحالية.

وتختلف الدراسة الحالية في نتائجها من حيث درجة توافر سلوكيات النمط القيادي التحويلي ككل، والتي كانت بدرجة كبيرة وبوزن نسبي قدره (٧٩,٤٠)، مع دراسة عيسى (٢٠٠٨) التي أظهرت نتائجها توافر النمط القيادي التحويلي بين مديري المدارس الثانوية من وجهة نظرهم بدرجة متوسطة وبوزن نسبي أقل من (٦٠%)، أي أنه توجد ممارسة للقيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة بنسبة أقل من ٦٠%، ويرجع الباحث اختلاف النتائج في كلتا الدراستين قد يكون بسبب اختلاف عينة الدراسة وهي في دراسة عيسى (٢٠٠٨) هم مديرو المدارس الثانوية أنفسهم، الذين قد يكونون أكثر دقة وصدقاً في تقديرهم لسلوكيات القيادة التحويلية لديهم أثناء تعبئتهم لاستبانة الدراسة، وأقدر على الحكم من غيرهم على إمكانياتهم وحدود علمهم وثقافتهم حول القيادة التحويلية.، ومدى ممارستهم لعناصرها.

كما تختلف الدراسة الحالية مع دراسة الفقيه (٢٠٠٦) التي أظهرت نتائجها أن درجة ممارسة مديري التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية للقيادة التحويلية كانت متوسطة.

ويعزو الباحث اختلاف النتائج بين الدراسة الحالية ودراسة الفقيه (٢٠٠٦)، قد يرجع السبب فيه لاختلاف طبيعة الدراسة أو عينتها، أو الظروف والبيئة الخاصة بكلٍ منها، أو الفترة الزمنية التي تمت فيها.

وعند مقارنة نتائج الدراسة الحالية في درجة توافر سلوكيات القيادة التحويلية والتفاعلية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، ونتائج الدراسات التي بحثت في الأنماط القيادية التقليدية (النمط الديمقراطي والأوتوقراطي والترسلي)، وإجراء مقارنة بينها وبين تلك الدراسات، فإن الكثير من الدراسات السابقة توصلت إلى نتائج تثبت أن النمط الديمقراطي هو النمط الذي يسود بدرجة

أكبر من النمط الأوتوقراطي والنمط الترسلي، ومنها: دراسة الأسطل (٢٠٠٩)، ودراسة أبو عيدة، (٢٠٠٦)، ودراسة رضى وبيومي (٢٠٠٦)، ودراسة عياصرة (٢٠٠٣)، ودراسة أبو جبل (٢٠٠٥) ودراسة الخطيب (٢٠٠٤)، ودراسة أبو حرب (٢٠٠٢)، ودراسة الجرب (٢٠٠٠)، ودراسة دويكات (٢٠٠٠)، ودراسة العفيفي (١٩٩٩)، ودراسات أخرى كثيرة، وهذا يؤكد أن النمط الديمقراطي هو أقرب الأنماط القيادية التقليدية للنمط القيادي التحويلي في العديد من السلوكيات،

٥-٤- الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال الرابع من أسئلة الدراسة على: "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة، للأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، تُعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المنطقة التعليمية)؟**

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بصياغة الفرضيات التالية:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة، للأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، تُعزى لمتغير الجنس.

وللإجابة عن هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "T. test" والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٥-١١)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للمقياس تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)

	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المكافآت الطارئة	ذكر	332	16.142	3.113	1.148	0.251	غير دالة إحصائياً
	أنثى	291	15.849	3.245			
الإدارة بالاستثناء (الإيجابية)	ذكر	332	15.130	2.946	1.185	0.237	غير دالة إحصائياً
	أنثى	291	14.845	3.033			
الإدارة بالاستثناء (السلبية)	ذكر	332	11.117	3.200	7.433	0.000	دالة إحصائياً عند ٠.٠١
	أنثى	291	12.880	2.641			
سلوكيات القيادة التفاعلية	ذكر	332	79.319	14.517	0.151	0.880	**غير دالة إحصائياً**
	أنثى	291	79.495	14.410			
الجاذبية الشخصية	ذكر	332	16.127	3.287	0.204	0.838	غير دالة إحصائياً
	أنثى	291	16.072	3.349			

التأثير المثالي	ذكر	332	15.982	2.961	0.868	0.386	غير دالة إحصائياً
	أنثى	291	16.186	2.876			
الدافعية المستوحاة	ذكر	332	16.410	2.961	1.238	0.216	غير دالة إحصائياً
	أنثى	291	16.704	2.970			
الاستثارة العقلية	ذكر	332	15.304	3.242	0.232	0.816	غير دالة إحصائية
	أنثى	291	15.244	3.215			
الاعتبار الفردي	ذكر	332	15.497	3.397	0.771	0.441	غير دالة إحصائياً
	أنثى	291	15.289	3.327			
سلوكيات القيادة التحويلية	ذكر	332	79.319	14.517	0.151	0.880	غير دالة إحصائياً
	أنثى	291	79.495	14.410			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٦٢١) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) = ١.٩٦
قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٦٢١) وعند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٢.٥٨

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية في جميع الأبعاد لسلوكيات القيادة التحويلية، وفي بُعدي سلوكيات القيادة التفاعلية: المكافآت الطارئة، والإدارة بالاستثناء (الإيجابية)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) في بُعدي سلوكيات القيادة التفاعلية: المكافآت الطارئة، والإدارة بالاستثناء (الإيجابية)، وفي سلوكيات القيادة التفاعلية ككل، وكذلك في جميع الأبعاد لسلوكيات القيادة التحويلية، وفي سلوكيات القيادة التحويلية ككل.

كما يتضح أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في بُعد الإدارة بالاستثناء (السلبية)، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث

ويعتقد الباحث أن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة، للأنماط القيادية السائدة لدى مديري تلك المدارس تعزى لمتغير الجنس في مختلف أبعاد القيادة التحويلية المختلفة، وفي بُعدي: المكافأة الطارئة والإدارة بالاستثناء (الإيجابية)، يدل دلالة واضحة على تكافؤ الجنسين من المعلمين والمعلمات في نظرتهم إلى النمط التحويلي والنمط التفاعلي لدى مديري المدارس الثانوية التي يعملون بها، ويدل على توافر هذين النمطين بدرجة مقبولة بين مديري المدارس الثانوية بغض النظر عن جنس أفراد العينة، ويعزو الباحث ذلك إلي تكافؤ الجنسين من مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، في معايير القَبول عند التقدم لمنصب مدير المدرسة، وخاصة المدارس الثانوية بحيث لا يصل لهذا المنصب إلا أصحاب الخبرة والكفاءة ممن يمتلكون المهارات القيادية التي تؤهلهم للقيام بدورهم على أكمل وجه، كما أن عملية التأهيل والتدريب وإجراءات العمل وظروفه التي يتعرض لها مديرو المدارس ومديراتها، والإمكانات المتاحة لكلٍ منهما متساوية إلى درجة كبيرة، كما أن الخبرات التي يمتلكها كلٌ من المديرين والمديرات متشابهة إلى حد كبير، ولهذا لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين

في درجة توافر أبعاد القيادة التحويلية، وبعدي: الطارئة والإدارة بالاستثناء (الإيجابية) من أبعاد القيادة التفاعلية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر معلميهم.

وقد أظهرت نتائج الدراسة – أيضاً – وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، في بُعد الإدارة بالاستثناء (السلبية) لصالح الإناث، أي أن مديرات المدارس الثانوية يمارسن سلوكيات بُعد الإدارة بالاستثناء (السلبية) بدرجة أكبر من ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن مديرات المدارس الثانوية اللواتي يتعاملن مع المعلمين والمعلمات بمدارسهن، من خلال سلوكيات الإدارة بالاستثناء (السلبية)، والتي من أهمها: يعلنُ إيمانَه بالمقولة "لا داعي لتغيير الأسلوب المتبع، طالما كان هذا الأسلوب صالحاً"، بدرجة أكبر مما يفعل مديرو المدارس الثانوية، وأنهن قد يفعلن ذلك بسبب عدم رغبة العديد منهن في تحمل المسؤولية عند تغيير الأساليب المتبعة، ويسعين إلى متابعة العديد من الأمور بأنفسهن؛ وذلك خوفاً من الوقوع تحت طائلة المسؤولية عندما تتفاقم الأمور وتقع الأخطاء، ويفضلن الالتزام الحرفي باللوائح والقوانين الصادرة من الوزارة والمديرية في الكثير من الأحيان، مع الأخذ بعين الاعتبار أن هذا الأمر لا يقلل من درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية لسلوكيات القيادة التحويلية بدرجة كبيرة، جنباً إلى جنب مع زملائهن من مديري المدارس، وخصوصاً إذا لوحظ الفرقُ الكبير بين الدرجة التي حصل عليها نمط القيادة التحويلية ككل (٧٩,٤٠)، مقارنة مع الدرجة التي حصل عليها بُعد الإدارة بالاستثناء (السلبية) وهي (٥٩,٧٠) وذلك من جدول رقم (١٧)، أي أن المقارنة بين أداء مديري المدارس الثانوية، وأداء مديراتها تتم بين سلوكيات تتم بدرجةٍ هي في الأساس متوسطة – حسب المحك المستخدم.

وتتفق الدراسة الحالية في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في أنماط القيادة السائدة بصورة عامة مع دراسة الرقب (٢٠١٠) لعلاقة القيادة التحويلية بتمكين العاملين في الجامعات بقطاع غزة.

ودراسة مغاري (٢٠٠٩) للنمط القيادي السائد لدى العاملين بمديريات التعليم بمحافظات غزة.

ودراسة عيسى (٢٠٠٨) لواقع ممارسة القيادة التحويلية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة، من وجهة نظر المدراء أنفسهم.

ودراسة الحمدان والفضلي (٢٠٠٧) للأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس بالكويت.

ودراسة عياصرة (٢٠٠٣) للأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية العامة وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن.

ودراسة أبو حرب (٢٠٠٢) لنمط القيادة السائد لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقته بتفويض السلطة من وجهة نظر المعلمين.

ودراسة الجوجو (٢٠٠٠) للنمط القيادي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات غزة من المنظور الإنساني والوظيفي، والتي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس وذلك من المنظور الوظيفي، ووجود فروق من المنظور الإنساني لصالح الذكور.

واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة الأسطل (٢٠٠٩) للأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم، والتي كشفت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي النمط الديمقراطي والترسلي تعزي لمتغير الجنس لصالح الذكور.

ودراسة رضى وبيومي (٢٠٠٦) للأنماط القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين في مملكة البحرين، والتي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث بالنسبة للنمط الأوتوقراطي، ولصالح الذكور بالنسبة لكل من النمط الديمقراطي، والنمط الترسلي.

ويعزو الباحث اختلاف النتائج للدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة، قد يرجع السبب فيه لاختلاف طبيعة الدراسة أو عينتها، أو الظروف والبيئة الخاصة بكلٍ منها، أو الفترة الزمنية التي تمت فيها.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة، لدرجة للأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA

جدول رقم (٥-١٢)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير المؤهل العلمي

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المكافآت الطارئة	بين المجموعات	177.454	2	88.727	9.022	0.000	دالة عند ٠.٠١
	داخل المجموعات	6097.532	620	9.835			
	المجموع	6274.986	622				
الإدارة بالاستثناء (الإيجابية)	بين المجموعات	72.010	2	36.005	4.072	0.017	دالة عند ٠.٠٥
	داخل المجموعات	5481.984	620	8.842			
	المجموع	5553.994	622				
الإدارة بالاستثناء (السلبية)	بين المجموعات	10.166	2	5.083	0.536	0.586	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	5884.637	620	9.491			
	المجموع	5894.803	622				
سلوكيات القيادة التفاعلية	بين المجموعات	328.111	2	١٦٤.٠٥٥	5.888	0.003	دالة عند ٠.٠١
	داخل المجموعات	17273.809	620	27.861			
	المجموع	١٧٦٠١.٩٢٠	622				

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الجاذبية الشخصية	بين المجموعات	75.008	2	37.504	3.442	0.033	دالة عند ٠.٠٥
	داخل المجموعات	6755.621	620	10.896			
	المجموع	6830.629	622				
التأثير المثالي	بين المجموعات	64.259	2	32.129	3.800	0.023	دالة عند ٠.٠٥
	داخل المجموعات	5242.043	620	8.455			
	المجموع	5306.302	622				
الدافعية المستوحاة	بين المجموعات	79.640	2	39.820	4.576	0.011	دالة عند ٠.٠٥
	داخل المجموعات	5394.714	620	8.701			
	المجموع	5474.353	622				
الاستثارة العقلية	بين المجموعات	145.755	2	72.877	7.137	0.001	دالة عند ٠.٠١
	داخل المجموعات	6330.759	620	10.211			
	المجموع	6476.514	622				
الاعتبار الفردي	بين المجموعات	105.364	2	52.682	4.713	0.009	دالة عند ٠.٠١
	داخل المجموعات	6930.116	620	11.178			
	المجموع	7035.480	622				
سلوكيات القيادة التحويلية	بين المجموعات	2242.887	2	1121.444	5.443	0.005	دالة عند ٠.٠١
	داخل المجموعات	127738.792	620	206.030			
	المجموع	129981.679	622				

ف الجدولية عند درجة حرية (٢،٦٢٢) وعند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٤.٦٢
ف الجدولية عند درجة حرية (٢،٦٢٢) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) = ٣.٠٠

وأن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في **الدرجة الكلية لسلوكيات القيادة التحويلية والدرجة الكلية لسلوكيات القيادة التفاعلية**، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ولمعرفة اتجاه الفروق قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه البعدي، والجداول التالية توضح ذلك:

جدول رقم (٥-١٣) يوضح اختبار شيفيه في المكافآت الطارئة تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل	دبلوم 18.188	بكالوريوس 16.082	ماجستير فما فوق 14.738
دبلوم 18.188	0		
بكالوريوس 16.082	*2.105	0	
ماجستير فما فوق 14.738	*3.450	*1.345	0

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين حملة الدبلوم والبكالوريوس والماجستير فما فوق لصالح حملة الدبلوم، وبين البكالوريوس والماجستير فما فوق لصالح البكالوريوس.

جدول رقم (٥-١٤) يوضح اختبار شيفيه في الإدارة بالاستثناء (الإيجابية) تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل	دبلوم 15.250	بكالوريوس 15.104	ماجستير فما فوق 13.967
دبلوم 15.250	0		
بكالوريوس 15.104	0.146	0	
ماجستير فما فوق 13.967	1.283	*1.137	0

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين حملة البكالوريوس والماجستير فما فوق لصالح البكالوريوس ، ولم يتضح فروق بين حملة المؤهلات الأخرى.

جدول رقم (٥-١٥) يوضح اختبار شيفيه في سلوكيات القيادة التفاعلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل	دبلوم 45.375	بكالوريوس 43.084	ماجستير فما فوق 41.033
دبلوم 45.375	0		
بكالوريوس 43.084	2.291	0	
ماجستير فما فوق 41.033	*4.342	*2.051	0

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين حملة الدبلوم والماجستير فما فوق لصالح الدبلوم، وبين البكالوريوس والماجستير فما فوق لصالح البكالوريوس ولم تتضح فروق بين باقي المؤهلات.

جدول رقم (٥-١٦) يوضح اختبار شيفيه في الجاذبية الشخصية تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل	دبلوم 16.750	بكالوريوس 16.196	ماجستير فما فوق 15.082
دبلوم 16.750	0		
بكالوريوس 16.196	0.554	0	
ماجستير فما فوق 15.082	1.668	*1.114	0

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين حملة البكالوريوس والماجستير فما فوق لصالح البكالوريوس ، ولم تتضح فروق بين حملة المؤهلات الأخرى.

جدول رقم (٥-١٧) يوضح اختبار شيفيه في التأثير المثالي تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل	دبلوم 17.250	بكالوريوس 16.134	ماجستير فما فوق 15.262
دبلوم 17.250	0		
بكالوريوس 16.134	*1.116	0	
ماجستير فما فوق 15.262	1.988	0.871	0

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين حملة البكالوريوس والماجستير فما فوق لصالح البكالوريوس، ولم تتضح فروق بين حملة المؤهلات الأخرى.

جدول رقم (٥-١٨) يوضح اختبار شيفيه في الدافعية المستوحاة تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل	دبلوم 17.688	بكالوريوس 16.621	ماجستير فما فوق 15.590
دبلوم 17.688	0		
بكالوريوس 16.621	1.067	0	
ماجستير فما فوق 15.590	*2.097	*1.031	0

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين حملة الدبلوم وحملة الماجستير لصالح حملة الدبلوم، وبين البكالوريوس والماجستير فما فوق لصالح البكالوريوس ، ولم تتضح فروق بين حملة المؤهلات الأخرى.

جدول رقم (٥-١٩) يوضح اختبار شيفيه في الاستثارة العقلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل	دبلوم 17.375	بكالوريوس 15.337	ماجستير فما فوق 14.180
دبلوم 17.375	0		
بكالوريوس 15.337	*2.038	0	
ماجستير فما فوق 14.180	*3.195	*1.157	0

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين حملة الدبلوم والبكالوريوس والماجستير فما فوق لصالح حملة الدبلوم، وبين البكالوريوس والماجستير فما فوق لصالح البكالوريوس ، ولم تتضح فروق بين حملة المؤهلات الأخرى.

جدول رقم (٥-٢٠) يوضح اختبار شيفيه في الاعتبار الفردي تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير فما فوق
	16.813	**15.478**	**14.328**
دبلوم 15.778	0		
بكالوريوس 14.830	1.334	0	
ماجستير فما فوق 15.420	*2.485	*1.150	0

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين حملة الدبلوم والماجستير فما فوق لصالح حملة الدبلوم، وبين البكالوريوس والماجستير فما فوق لصالح البكالوريوس ، ولم تتضح فروق بين حملة المؤهلات الأخرى.

جدول رقم (٥-٢١) يوضح اختبار شيفيه في السلوكيات الخاصة بالقيادة التحويلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير فما فوق
	85.875	**79.766**	**74.443**
دبلوم 81.575	0		
بكالوريوس 76.395	6.109	0	
ماجستير فما فوق 79.372	*11.432	*5.323	0

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين حملة الدبلوم والماجستير فما فوق لصالح حملة الدبلوم، وبين البكالوريوس والماجستير فما فوق لصالح البكالوريوس ، ولم تتضح فروق بين حملة المؤهلات الأخرى.

ويشير الباحث إلى أن عدد المفحوصين من حملة الدبلوم قليل جداً (١٦) معلماً ومعلمة، بنسبة لا تتجاوز (٢,٦%) من حجم العينة الأصلية، ومع ذلك فإن الباحث يعزو وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل الأقل، سواءً الدبلوم أو البكالوريوس مقارنة بأصحاب المؤهلات الأعلى (الماجستير فما فوق)، إلى أن مستوى معرفة ذوى المؤهل الأقل، وإدراكهم لسلوكيات القيادة التحويلية والقيادة التفاعلية وأداء مديري المدارس التي يعملون

بها، أقل من مستوى معرفة وإدراك أصحاب المؤهل العلمي (الماجستير فأعلى)، فأصحاب المؤهل الأقل (الدبلوم أو البكالوريوس) يرون أن مديري المدارس الثانوية، يتعاملون مع المعلمين بشكل صحيح وسليم وفاعل، وذلك من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وأنهم يديرون المدرسة بطريقة مقبولة، ويقودون عملية التغيير في المدرسة بطريقة مرضية، في حين أن أصحاب المؤهل العلمي (الماجستير فأعلي) يرون غير ذلك، لمعرفتهم الصحيحة والحقيقية بأداء مديري مدارسهم، وذلك من خلال دراستهم الأكاديمية العليا وخبرتهم التي قد تؤهلهم للحكم على النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية بدرجة أكبر.

ويرى الباحث أن هذه الدراسة تتفق مع دراسة عياصرة (٢٠٠٣) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمعرفة الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية العامة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، لصالح حملة المؤهل (البكالوريوس فأقل) للنمط الأوتوقراطي، كما في الدراسة الحالية، ولصالح حملة مؤهلات (الماجستير والدبلوم العالي) لنمطي القيادة الديمقراطي والتسيبي. بخلاف ما أثبتته الدراسة الحالية أن الفروق لصالح المؤهل العلمي الأقل.

ودراسة دويكات (٢٠٠٠) التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً في النمط القيادي لمدراء المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي على النمط الديكتاتوري، والسلبي لصالح مؤهل البكالوريوس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائياً للنمطين الدبلوماسي والديمقراطي.

وتختلف الدراسة الحالية مع دراسة الأسطل (٢٠٠٩) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ودراسة مغاري (٢٠٠٩) والتي كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات العاملين لنمط القيادة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ودراسة العتيبي (٢٠٠٨) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول أبعاد الأنماط القيادية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ودراسة عيسى (٢٠٠٨) لدور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة، والتي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة القيادة التحويلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ودراسة (الدهمشي، ٢٠٠٥) للأنماط القيادية لدى مديري المدارس في المنطقة الشمالية بالمملكة العربية السعودية وعلاقتها باتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين، حيث بينت عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المؤهل العلمي.

ودراسة (العمري، ٢٠٠٤) حيث أشارت النتائج إلى أن آراء الموظف نحو توفر عناصر السلوك القيادي التحويلي لم تتأثر بشكل جوهري بمؤهلاتهم العلمية.

ويعزو الباحث اختلاف النتائج في الدراسة الحالية عنها في العديد من الدراسات السابقة إلى اختلاف الظروف أو البيئة أو الفترة التي أجريت فيها الدراسة أو اختلاف عينة الدراسة.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة، لدرجة الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، تُعزى لمتغير سنوات الخدمة.

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA

جدول رقم (٥-٢٢) مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير سنوات الخدمة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المكافآت الطارئة	بين المجموعات	42.843	2	21.422	2.131	0.120	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	6232.142	620	10.052			
	المجموع	6274.986	622				
الإدارة بالاستثناء (الإيجابية)	بين المجموعات	87.248	2	43.624	4.948	0.007	دالة عند ٠.٠١
	داخل المجموعات	5466.746	620	8.817			
	المجموع	5553.994	622				
الإدارة بالاستثناء (السلبية)	بين المجموعات	21.334	2	10.667	1.126	0.325	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	5873.468	620	9.473			
	المجموع	5894.803	622				
سلوكيات القيادة التفاعلية	بين المجموعات	360.341	2	180.170	6.479	0.002	دالة عند ٠.٠١
	داخل المجموعات	17241.579	620	27.809			
	المجموع	17601.920	622				
الجاذبية الشخصية	بين المجموعات	71.430	2	35.715	3.276	0.038	دالة عند ٠.٠٥
	داخل المجموعات	6759.199	620	10.902			
	المجموع	6830.629	622				
التأثير المثالي	بين المجموعات	93.525	2	46.763	5.562	0.004	دالة عند ٠.٠١
	داخل المجموعات	5212.777	620	8.408			
	المجموع	5306.302	622				
الدافعية المستوحاة	بين المجموعات	152.537	2	76.268	8.885	0.000	دالة عند ٠.٠١
	داخل المجموعات	5321.816	620	8.584			
	المجموع	5474.353	622				
الاستثارة العقلية	بين المجموعات	85.859	2	42.930	4.165	0.016	دالة عند ٠.٠٥
	داخل المجموعات	6390.654	620	10.308			
	المجموع	6476.514	622				

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الاعتبار الفردي	بين المجموعات	77.422	2	38.711	3.449	0.032	دالة عند ٠.٠٥
	داخل المجموعات	6958.058	620	11.223			
	المجموع	7035.480	622				
السلوكيات الخاصة بالقيادة التحويلية	بين المجموعات	2307.149	2	1153.574	5.602	0.004	دالة عند ٠.٠١
	داخل المجموعات	127674.530	620	205.927			
	المجموع	129981.679	622				

ف الجدولية عند درجة حرية (٢،٦٢٢) وعند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٤.٦٢
ف الجدولية عند درجة حرية (٢،٦٢٢) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) = ٣.٠٠

وأن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في جميع المجالات للقيادة التحويلية، والدرجة الكلية للقيادة التحويلية، وبُعد الإدارة بالاستثناء (الإيجابية)، والدرجة الكلية للقيادة التفاعلية، أي أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة في جميع أبعاد المجالات للقيادة التحويلية، والدرجة الكلية للقيادة التحويلية، وبُعد الإدارة بالاستثناء (الإيجابية)، والدرجة الكلية للقيادة التفاعلية.

ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة في بُعدي: المكافآت الطارئة، والإدارة بالاستثناء (السلبية) من أبعاد القيادة التفاعلية، ويعزو الباحث ذلك إلى أن جميع المعلمين على اختلاف سنوات الخدمة لديهم، يرغبون في الحصول على التعزيز الإيجابي عندما يحققون ما يُكلفون به، بالإضافة إلى أن المعلمين على اختلاف سنوات الخدمة لديهم، لهم نفس الشعور في عدم رغبتهم في أن يعاملهم مديرو المدارس التي يعملون بها من خلال سلوكيات بُعد الإدارة بالاستثناء (السلبية)، التي هي أقرب إلى القيادة التسلية أو التسيبية، وذلك لأنها لا تشعرهم بوجود مدير المدرسة القائد الذي يقدم لهم المشورة والدعم والمساعدة عندما يحتاجونها.

ولمعرفة اتجاه الفروق قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه البعدي، والجداول توضح ذلك:

جدول رقم (٥-٢٣) يوضح اختبار شيفيه في الإدارة بالاستثناء (الإيجابية) تعزى لمتغير سنوات الخدمة

	أقل من ٥ سنوات 43.913	أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠ سنوات 41.912	أكثر من ١٠ سنوات 42.758
أقل من ٥ سنوات 43.913	0		
أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠ سنوات 41.912	*2.001	0	
أكثر من ١٠ سنوات 42.758	1.155	0.847	0

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين الخدمة (الأقل من ٥ سنوات) و(الأكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠ سنوات)، لصالح (الأقل من ٥ سنوات)، ولم تتضح فروق بين سنوات الخدمة الأخرى.

جدول رقم (٥-٢٤) يوضح اختبار شيفيه في الجاذبية الشخصية تعزى لمتغير سنوات الخدمة

المؤهل	أقل من ٥ سنوات 16.391	أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠ سنوات 15.510	أكثر من ١٠ سنوات 16.201
أقل من ٥ سنوات 16.391	0		
أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠ سنوات 15.510	*0.881	0	
أكثر من ١٠ سنوات 16.201	0.191	0.691	0

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين الخدمة (الأقل من ٥ سنوات) و(الأكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠ سنوات)، لصالح الخدمة (الأقل من ٥ سنوات)، ولم تتضح فروق بين سنوات الخدمة الأخرى.

جدول رقم (٥-٢٥) يوضح اختبار شيفيه في التأثير المثالي تعزى لمتغير سنوات الخدمة

المؤهل	أقل من ٥ سنوات 16.536	أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠ سنوات 15.497	أكثر من ١٠ سنوات 16.041
أقل من ٥ سنوات 16.536	0		
أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠ سنوات 15.497	*1.040	0	
أكثر من ١٠ سنوات 16.041	0.495	0.544	0

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين الخدمة (الأقل من ٥ سنوات) و(الأكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠ سنوات)، لصالح الخدمة (الأقل من ٥ سنوات)، ولم تتضح فروق بين سنوات الخدمة الأخرى.

جدول رقم (٥-٢٦) يوضح اختبار شيفيه في الدافعية المستوحاة تعزى لمتغير سنوات الخدمة

المؤهل	أقل من ٥ سنوات 17.126	أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠ سنوات 15.796	أكثر من ١٠ سنوات 16.513
أقل من ٥ سنوات 17.126	0		
أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠ سنوات 15.796	*1.330	0	
أكثر من ١٠ سنوات 16.513	0.613	0.717	0

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين الخدمة (الأقل من ٥ سنوات) و(الأكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠ سنوات)، لصالح (الأقل من ٥ سنوات)، ولم تتضح فروق لباقي سنوات الخدمة

جدول رقم (٥-٢٧) يوضح اختبار شيفيه في الاستثارة العقلية تعزى لمتغير سنوات الخدمة

المؤهل	أقل من ٥ سنوات 15.744	أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠ سنوات 14.762	أكثر من ١٠ سنوات 15.197
أقل من ٥ سنوات 15.744	0		
أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠ سنوات 14.762	*0.982	0	
أكثر من ١٠ سنوات 15.197	0.547	0.435	0

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين الخدمة (الأقل من ٥ سنوات) و(الأكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠ سنوات)، لصالح الخدمة (الأقل من ٥ سنوات)، ولم تتضح فروق بين سنوات الخدمة الأخرى.

جدول رقم (٥-٢٨) يوضح اختبار شيفيه في الاعتبار الفردي تعزى لمتغير سنوات الخدمة

المؤهل	أقل من ٥ سنوات 15.778	أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠ سنوات 14.830	أكثر من ١٠ سنوات 15.420
أقل من ٥ سنوات 15.778	0		
أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠ سنوات 14.830	*0.948	0	
أكثر من ١٠ سنوات 15.420	0.358	0.590	0

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين الخدمة (الأقل من ٥ سنوات) و(الأكثر من ٥

سنوات وأقل من ١٠ سنوات)، لصالح الخدمة (الأقل من ٥ سنوات)، ولم تتضح فروق بين سنوات الخدمة الأخرى.

جدول رقم (٥-٢٩) يوضح اختبار شيفيه في السلوكيات الخاصة بالقيادة التحويلية تعزى لمتغير سنوات الخدمة

المؤهل	أقل من ٥ سنوات 81.575	أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠ سنوات 76.395	أكثر من ١٠ سنوات 79.372
أقل من ٥ سنوات 81.575	0		
أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠ سنوات 76.395	*5.180	0	
أكثر من ١٠ سنوات 79.372	2.203	2.977	0

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين الخدمة (الأقل من ٥ سنوات) و(الأكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠ سنوات)، لصالح الخدمة (الأقل من ٥ سنوات)، ولم تتضح فروق بين سنوات الخدمة الأخرى.

ويعزو الباحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير سنوات الخدمة، في جميع أبعاد المجالات للقيادة التحويلية، والدرجة الكلية للقيادة التحويلية، وبُعد الإدارة بالاستثناء (الإيجابية)، والدرجة الكلية للقيادة التفاعلية، لصالح ذوي الخدمة الأقل من خمس سنوات، إلى أن هناك أعداداً كبيرة من المعلمين قد تم تعيينهم خلال السنوات الثلاث الأخيرة بسبب الظروف التي مرت بها مسيرة التعليم نتيجة للانقسام الحاصل بين شطري الوطن، والكثير من هؤلاء المعلمين تنقصهم الخبرة الكافية في الحكم على أداء مدير المدرسة، ويتصورون أن الأمور تسير على ما يرام، وأن كلاً من مديري المدارس الثانوية – التي يعملون بها – يقود المدرسة بطريقة فاعلة، ويسعى جاهداً للرقي بالمعلمين والطلاب؛ وأن النمط القيادي الذي يتميز به مدير المدرسة هو النمط الصحيح والمرغوب لديهم، ولهذا جاءت آراؤهم في هذا الاتجاه، خلافاً لما هو متوقع وما جاءت به العديد من الدراسات السابقة.

ومع ذلك فقد وجد الباحث أن الدراسة الحالية قد اتفقت مع دراسة العفيفي (١٩٩٩) للأنماط القيادية لدى مديري المدارس الابتدائية بلواء غزة، وعلاقتها برضا المعلمين عن العمل، التي أثبتت وجود فروق دالة إحصائياً في تصور المعلمين للنمط الترسلي تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح المعلمين القدامى، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصور المعلمين للنمطين الديمقراطي والأوتوقراطي لدى مديري المدارس تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

وتختلف الدراسة الحالية مع دراسة الرقب (٢٠١٠) لعلاقة القيادة التحويلية بتمكين العاملين

في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة التي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمجالات القيادة التحويلية من وجهة نظر العاملين، تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

ودراسة الأسطل (٢٠٠٩) حول الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم، التي أوضحت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخدمة.

ودراسة مغاري (٢٠٠٩) التي كشفت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات العاملين في مديريات التعليم بمحافظات غزة، لنمط القيادة السائد تعزى لسنوات الخدمة.

ودراسة العتيبي (٢٠٠٨) حول أبعاد الأنماط القيادية، وبينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

ودراسة عيسى (٢٠٠٨) لدور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة، التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة القيادة التحويلية تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

ودراسة الحمدان والفضلي (٢٠٠٧) للأنماط القيادية السائدة لدى مديري مدارس التعليم العام، حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة في التأثير على النمط القيادي.

ودراسة أبو حرب (٢٠٠٢) لنمط القيادة السائد لدى ومديرات المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقته بتفويض السلطة من وجهة نظر المعلمين، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المعلمين للنمط القيادي السائد، تُعزى لسنوات الخدمة.

ودراسة الجوجو (٢٠٠٠) للنمط القيادي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات غزة من المنظور الإنساني والوظيفي، وبينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للنمط القيادي من المنظور الإنساني والوظيفي من وجهة نظر المعلمين تعزى لسنوات الخدمة.

ودراسة دويكات (٢٠٠٠) للنمط القيادي لدى مدراء المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر معلميهم، التي أثبتت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة.

ويعزو الباحث اختلاف النتائج للدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة، قد يرجع السبب فيه لاختلاف طبيعة الدراسة أو عينتها، أو الظروف والبيئة، أو الفترة التي تمت فيها.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة، لدرجة توافر الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، تُعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA .

جدول رقم (٥-٣٠) مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المكافآت الطارئة	بين المجموعات	272.521	5	54.504	5.603	0.000	دالة عند ٠.٠١
	داخل المجموعات	6002.465	617	9.728			
	المجموع	6274.986	622				
الإدارة بالاستثناء (الإيجابية):	بين المجموعات	145.746	5	29.149	3.325	0.006	دالة عند ٠.٠١
	داخل المجموعات	5408.248	617	8.765			
	المجموع	5553.994	622				
الإدارة بالاستثناء (السلبية)	بين المجموعات	91.132	5	18.226	1.938	0.086	غير دالة إحصائية
	داخل المجموعات	5803.670	617	9.406			
	المجموع	5894.803	622				
سلوكيات القيادة التفاعلية	بين المجموعات	١١٤٠.٥٩٥	5	٢٢٨.١١٩	8.550	0.000	دالة عند ٠.٠١
	داخل المجموعات	16461.324	617	26.680			
	المجموع	17601.920	622				
الجاذبية الشخصية	بين المجموعات	391.238	5	78.248	7.497	0.000	دالة عند ٠.٠١
	داخل المجموعات	6439.392	617	10.437			
	المجموع	6830.629	622				
التأثير المثالي	بين المجموعات	252.621	5	50.524	6.168	0.000	دالة عند ٠.٠١
	داخل المجموعات	5053.681	617	8.191			
	المجموع	5306.302	622				
الدافعية المستوحاة	بين المجموعات	191.764	5	38.353	4.480	0.001	دالة عند ٠.٠١
	داخل المجموعات	5282.589	617	8.562			
	المجموع	5474.353	622				
الاستثارة العقلية	بين المجموعات	255.732	5	51.146	5.073	0.000	دالة عند ٠.٠١
	داخل المجموعات	6220.781	617	10.082			
	المجموع	6476.514	622				
الاعتبار الفردي	بين المجموعات	327.546	5	65.509	6.026	0.000	دالة عند ٠.٠١
	داخل المجموعات	6707.934	617	10.872			
	المجموع	7035.480	622				
السلوكيات الخاصة بالقيادة التحويلية	بين المجموعات	6545.032	5	1309.006	6.543	0.000	دالة عند ٠.٠١
	داخل المجموعات	123436.647	617	200.059			
	المجموع	129981.679	622				

ف الجدولية عند درجة حرية (٥،٦٢٢) وعند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٣.٠٤

ف الجدولية عند درجة حرية (٥،٦٢٢) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) = ٢.٢٢

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى

دلالة (٠.٠٥) في جميع أبعاد القيادة التحويلية، والقيادة التفاعلية ما عدا بُعد الإدارة بالاستثناء (السلبية)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

ويعزو الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات المعلمين، لبعد الإدارة بالاستثناء (السلبية) من أبعاد القيادة التفاعلية، لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، تعزى لمتغير المنطقة التعليمية، إلى أن المعلمين في مختلف مدارس محافظات غزة، ينظرون بصورة سلبية لهذا النمط القيادي، ولا يرغبون في أن يكون سائداً لدي المديرين والمديرات في مدارسهم، ولا يتصورون وجوده بصورة غالبة فيها، لأنه أقرب إلى القيادة الترسلية أو التسيبية، ولا يظهر تأثير إيجابي لمدير المدرسة الثانوية – خاصة – في وقت يكون المعلمون والطلبة وكل العاملين بالمدرسة إلى وجود المدير، وحضور شخصيته الفاعلة في مختلف المواقف والقضايا التي تحتاج إلى اتخاذ قرار حكيم وفاعل بخصوصها.

ولمعرفة اتجاه الفروق لمختلف الأبعاد، والتي تعزى لمتغير المنطقة التعليمية، قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه البعدي، والجداول التالية توضح ذلك:

جدول رقم (٥-٣١) يوضح اختبار شيفيه في المكافآت الطارئة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية

المنطقة	شمال غزة 15.990	شرق غزة 16.313	غرب غزة 16.235	الوسطى 16.828	خان يونس 14.750	رفح 15.711
شمال غزة 15.990	0					
شرق غزة 16.313	0.323	0				
غرب غزة 16.235	0.245	0.078	0			
الوسطى 16.828	0.838	0.515	0.593	0		
خان يونس 14.750	1.240	*1.563	*1.485	*2.078	0	
رفح 15.711	-0.279	0.602	0.524	1.117	0.961	0

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين شرق غزة وخان يونس لصالح شرق غزة، وبين غرب غزة وخان يونس لصالح غرب غزة، وبين الوسطى وخان يونس لصالح الوسطى، ولم تتضح فروق بين المناطق الأخرى.

جدول رقم (٥-٣٢)

يوضح اختبار شيفيه في الإدارة بالاستثناء (الإيجابية) تعزى لمتغير المنطقة التعليمية

المنطقة	شمال غزة 14.424	شرق غزة 14.747	غرب غزة 15.025	الوسطى 15.852	خان يونس 14.625	رفح 15.033
شمال غزة 14.424	0					
شرق غزة 14.747	0.323	0				
غرب غزة 15.025	0.601	-0.278	0			
الوسطى 15.852	*1.427	1.105	0.826	0		
خان يونس 14.625	-0.201	0.122	0.400	1.227	0	
رفح 15.033	0.609	-0.286	-0.008	0.818	0.408	0

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين شمال غزة والوسطى لصالح شمال غزة، ولم تتضح فروق بين المناطق الأخرى.

جدول رقم (٥-٣٣)

يوضح اختبار شيفيه في الجاذبية الشخصية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية

المنطقة	شمال غزة 15.576	شرق غزة 16.687	غرب غزة 16.454	الوسطى 17.039	خان يونس 14.692	رفح 15.967
شمال غزة 15.576	0					
شرق غزة 16.687	1.111	0				
غرب غزة 16.454	0.878	0.233	0			
الوسطى 17.039	1.463	0.352	0.585	0		
خان يونس 14.692	0.883	*1.994	*1.761	*2.347	0	
رفح 15.967	0.391	0.720	0.487	1.072	1.274	0

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين شرق غزة وخان يونس لصالح شرق غزة، وبين غرب غزة وخان يونس لصالح غرب غزة، وبين الوسطى وخان يونس لصالح الوسطى، ولم تتضح فروق بين المناطق الأخرى.

جدول رقم (٥-٣٤)

يوضح اختبار شيفيه في التأثير المثالي تعزى لمتغير المنطقة التعليمية

المنطقة	شمال غزة 16.081	شرق غزة 16.398	غرب غزة 16.235	الوسطى 16.906	خان يونس 14.904	رفح 15.744
شمال غزة 16.081	0					
شرق غزة 16.398	0.317	0				
غرب غزة 16.235	0.154	0.162	0			
الوسطى 16.906	0.825	0.509	0.671	0		
خان يونس 14.904	1.177	*1.494	*1.331	*2.002	0	
رفح 15.744	-0.336	0.653	0.491	1.162	0.841	0

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين شرق غزة وخان يونس لصالح شرق غزة، وبين غرب غزة وخان يونس لصالح غرب غزة، وبين الوسطى وخان يونس لصالح الوسطى، ولم تتضح فروق بين المناطق الأخرى.

جدول رقم (٥-٣٥)

يوضح اختبار شيفيه في الدافعية المستوحاة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية

المنطقة	شمال غزة 16.495	شرق غزة 16.386	غرب غزة 16.782	الوسطى 17.406	خان يونس 15.673	رفح 16.233
شمال غزة 16.495	0					
شرق غزة 16.386	-0.109	0				
غرب غزة 16.782	0.287	-0.396	0			
الوسطى 17.406	0.911	1.021	0.625	0		
خان يونس 15.673	0.822	0.712	1.108	*1.733	0	
رفح 16.233	-0.262	0.152	0.548	1.173	0.560	0

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين الوسطى وخان يونس لصالح الوسطى، ولم تتضح فروق بين المناطق الأخرى.

جدول رقم (٥-٣٦)

يوضح اختبار شيفيه في الاستثارة العقلية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية

المنطقة	شمال غزة 14.879	شرق غزة 15.904	غرب غزة 15.748	الوسطى 15.836	خان يونس 14.135	رفح 15.033
شمال غزة 14.879	0					
شرق غزة 15.904	1.025	0				
غرب غزة 15.748	0.869	0.156	0			
الوسطى 15.836	0.957	-0.068	0.088	0		
خان يونس 14.135	0.744	*1.769	*1.613	*1.701	0	
رفح 15.033	0.155	0.870	0.715	0.803	0.899	0

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين شرق غزة وخان يونس لصالح شرق غزة، وبين غرب غزة وخان يونس لصالح غرب غزة، وبين الوسطى وخان يونس لصالح الوسطى، ولم تتضح فروق بين المناطق الأخرى.

جدول رقم (٥-٣٧)

يوضح اختبار شيفيه في الاعتبار الفردي تعزى لمتغير المنطقة التعليمية

المنطقة	شمال غزة 14.899	شرق غزة 16.012	غرب غزة 15.462	الوسطى 16.336	خان يونس 14.163	رفح 15.400
شمال غزة 14.899	0					
شرق غزة 16.012	1.113	0				
غرب غزة 15.462	0.563	0.550	0			
الوسطى 16.336	1.437	0.324	0.874	0		
خان يونس 14.163	0.736	*1.849	*1.299	*2.172	0	
رفح 15.400	0.501	0.612	0.062	0.936	1.237	0

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين شرق غزة وخان يونس لصالح شرق غزة، وبين غرب غزة وخان يونس لصالح غرب غزة، وبين الوسطى وخان يونس لصالح الوسطى، ولم تتضح فروق بين المناطق الأخرى.

جدول رقم (٥-٣٨)

يوضح اختبار شيفيه في السلوكيات الخاصة بالقيادة التحويلية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية

المنطقة	شمال غزة 77.929	شرق غزة 81.386	غرب غزة 80.681	الوسطى 83.523	خان يونس 73.567	رفح 78.378
شمال غزة 77.929	0					
شرق غزة 81.386	3.456	0				
غرب غزة 80.681	2.751	0.705	0			
الوسطى 83.523	5.594	2.138	2.843	0		
خان يونس 73.567	4.362	*7.818	*7.113	*9.956	0	
رفح 78.378	0.448	3.008	2.303	5.146	4.810	0

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين شرق غزة وخان يونس لصالح شرق غزة، وبين غرب غزة وخان يونس لصالح غرب غزة، وبين الوسطى وخان يونس لصالح الوسطى، ولم تتضح فروق بين المناطق الأخرى.

وبعد ملاحظة الجداول السابقة، وخاصة ذات الأرقام (٣٩- ٤١- ٤٣- ٤٤- ٤٥- ٤٦) يرى الباحث أن هذه النتائج التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد: المكافآت الطارئة، والجاذبية الشخصية، والتأثير المثالي، والاستثارة العقلية، والاعتبار الفردي، وفي الدرجة الكلية لسلوكيات القيادة التحويلية، لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، من وجهة نظر معلميهم، وتعزى لمتغير المنطقة التعليمية لصالح كل من: شرق غزة، وغرب غزة، والوسطى، قد يرجع السبب في ذلك إلى وجود عدد من المديرين من أصحاب الكفاءات والخبرة الطويلة بمديريات شرق غزة وغرب غزة والوسطى بأعداد أكبر من غيرها من المديريات الأخرى، حيث يمتلك هؤلاء المديرين من قوة الشخصية والجاذبية (الكايزوما) والتأثير المثالي، ويتميزون بالثقة والمبادرة والابتكار، والقدرة على تدريب معلميهم على تحمل المسؤولية والإبداع وتطوير أدائهم، وتقديم ما في وسعهم من أجل تحقيق أهداف المدرسة والمجتمع، ويتعاملون معهم من خلال التعرف على إمكانياتهم وقدراتهم، ويترفعون عن صغائر الأمور والاعتبارات الشخصية، كما يتعاملون معهم من خلال بُعد المكافآت الطارئة للقيادة التفاعلية، وهو من الأبعاد التي لا تتناقض مع أبعاد القيادة التحويلية المختلفة، مما أكسبهم ثقة معلميهم، وجعلهم يحكمون على أداء مديري المدارس التي يعملون بها بأنهم يتميزون بالنمط القيادي التحويلي الذي يؤهلهم لعملية التغيير نحو الأفضل، وقد يرجع السبب في هذا الاختلاف في متوسطات تقديرات المعلمين إلى الثقة الزائدة التي قد تصل إلى

التحيز من قبل بعض المعلمين بمدارس تلك المديريات تجاه مديري تلك المدارس، بأنهم يتعاملون معهم من خلال سلوكيات القيادة التحويلية بأبعادها المختلفة، وكذلك بعدي: المكافآت الطارئة والإدارة بالاستثناء "الإيجابية" من أبعاد القيادة التفاعلية.

واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة عالم (٢٠٠٨) لدرجة ممارسة القيادات التربوية في الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنين بالعاصمة المقدسة لعملية اتخاذ القرار، والتي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول عملية اتخاذ القرارات لدى القادة التربويين تعزى لمكان العمل.

ودراسة البلوشي (٢٠٠٢) لمبدأ المشاركة في اتخاذ القرار التعليمي في مدارس المرحلة الثانوية بسلطنة عمان، والتي دلت على عدم وجود فروق دالة إحصائياً لمتغير المنطقة التعليمية.

ويعزو الباحث اختلاف النتائج للدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة، قد يرجع السبب فيه لاختلاف طبيعة الدراسة أو عينتها، أو الظروف والبيئة الخاصة بكلٍ منها، أو الفترة الزمنية التي تمت فيها.

٥-٥- الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال الخامس من أسئلة الدراسة على: "**هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05)، بين درجة فاعلية اتخاذ القرار، والأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، من وجهة نظر معلميهم؟**

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بصياغة الفرضية التالية **(لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05)، بين درجة فاعلية اتخاذ القرار، والأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، من وجهة نظر معلميهم ؟**

وللتحقق من نتائج الفرض قام الباحث باستخدام معادلة بيرسون للكشف عن العلاقة بين درجة فاعلية اتخاذ القرار، والأنماط القيادية السائدة، للكشف عن قيمة الارتباط بين المتغيرات كما في الجدول التالي:

جدول رقم (٥-٣٩) يبين معاملات الارتباط بين فاعلية اتخاذ القرار، والأنماط القيادية السائدة

المقياس	فاعلية اتخاذ القرار
المكافآت الطارئة	**0.807**
الإدارة بالاستثناء (الإيجابية)	**0.464**
الإدارة بالاستثناء (السلبية)	**0.082**
الجاذبية الشخصية	**0.766**
التأثير المثالي	**0.799**
الدافعية المستوحاة	**0.731**

الاستثارة العقلية	**0.831**
الاعتبار الفردي	**0.817**
سلوكيات القيادة التفاعلية	**0.635**
السلوكيات الخاصة بالقيادة التحويلية	**0.863**

**ر الجدولية عند درجة حرية (٦٢١) وعند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٠.٠٨١
*ر الجدولية عند درجة حرية (٦٢١) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) = ٠.٠٦٢

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة فاعلية اتخاذ القرار، والأبعاد المختلفة لأنماط القيادة: التحويلية، والتفاعلية ما عدا بُعد الإدارة بالاستثناء (السلبية)، أي أنه كلما زادت درجة توافر هذه السلوكيات والأنماط المرغوبة، زادت درجة فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، وذلك من وجهة نظر معلميهم.

كما يظهر من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية سلبية بين فاعلية اتخاذ القرار وبُعد الإدارة بالاستثناء (السلبية)، أي كلما قلت درجة توافر بُعد الإدارة بالاستثناء (السلبية) زادت درجة فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر معلميهم.

ويرى الباحث أن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين فاعلية اتخاذ القرار، والأبعاد المختلفة لأنماط القيادة: التحويلية، والتفاعلية عدا بُعد الإدارة بالاستثناء (السلبية)، هو دليل على صحة نتائج هذه الدراسة ومنطقيتها ومصداقيتها، حيث يسعى كل من: القائد التحويلي، والقائد التفاعلي من خلال السلوكيات والممارسات المرغوبة (المكافآت الطارئة والإدارة بالاستثناء "الإيجابية")، والتي يقوم بها ويتعامل من خلالها مع المعلمين والطلبة وأفراد المجتمع المحلي، إلى بناء مدرسة ناجحة وفعالة وقادرة على تحقيق أهدافها وأهداف المجتمع الذي أوكل إليها مهمة التربية والتعليم وتنمية الخبرات وصقل المواهب لأجيال المستقبل، من خلال اتخاذ القرارات الرشيدة وصولاً إلى الفاعلية والكفاءة.

كما أن السلوكيات الخاصة ببُعد الإدارة بالاستثناء (السلبية)، والمتمثلة في الممارسات التالية:

- يتدخل في سير العمل عندما تتفاقم المشكلات.
- يهمل العملَ حتى تسوء الأمور، ثم يتصرف.
- يعلن إيمانَه بالمقولة "لا داعي لتغيير الأسلوب المتبع، طالما كان هذا الأسلوب صالحاً".
- يواجه المشكلاتِ – فقط – عندما تصبح مزمنة.

وهي في مجملها ممارسات تشي عن أداء سلبي لمدير المدرسة، وهي أقرب للقيادة الترسلية أو التسيبية، ولا تشجع على اتخاذ قرار فاعل ورشيد، وتؤكد على النمطية والتقليد دون تشجيع للإبداع والابتكار والمواهب الجديدة، هذه الممارسات لَتؤكد على صحة نتائج الدراسة الحالية في وجود علاقة ارتباطية سلبية بين فاعلية اتخاذ القرار وبُعد الإدارة بالاستثناء (السلبية).

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة الأسطل (٢٠٠٩) لفاعلية إدارة الوقت وعلاقتها بالأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم، وكشفت عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة فاعلية إدارة الوقت والنمط الديمقراطي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة.

ودراسة مغاري (٢٠٠٩) لصنع القرار التربوي في مديريات التربية والتعليم العالي بمحافظات غزة، وأُثبتت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين نمط القيادة الديمقراطي وعملية صنع القرار، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة بين نمط القيادة الترسلي وعملية صنع القرار، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ضعيفة بين نمط القيادة الأوتوقراطي وعملية صنع القرار.

ودراسة أبو عيدة (٢٠٠٥) للأنماط القيادية في الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة وانعكاساتها على تفعيل أداء العاملين، وأظهرت وجود علاقة ارتباطية إيجابية للنمط القيادي الديمقراطي الذي يمارسه رؤساء الأقسام على تفعيل الأداء، ووجود علاقة ارتباطية سلبية للنمط الأوتوقراطي والنمط الترسلي على تفعيل الأداء لدى رؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة.

ودراسة عياصرة (٢٠٠٣) للأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن، وبينت أن هناك ارتباطاً إيجابياً بين النمط القيادي المتبع من قبل مديري مديرات المدارس الثانوية الحكومية في الأردن ومستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم .

ودراسة الجرب (٢٠٠٠) للأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين إلى العمل من وجهة نظر المعلمين في محافظة محايل عسير التعليمية، وأظهرت وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين النمط الديمقراطي، وكل بعد من أبعاد الدافعية لدى المعلمين، ووجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين النمط الأوتوقراطي والترسلي، وكل بعد من أبعاد الدافعية لدى المعلمين .

ودراسة دويكات (٢٠٠٠) لنمط القيادة وتفويض السلطة عند مدراء المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين، وكشفت عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين النمط الديمقراطي والدبلوماسي وجميع مجالات تفويض السلطة، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين النمط الديكتاتوري وجميع مجالات تفويض السلطة، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين النمط السلبي وجميع مجالات تفويض السلطة.

ودراسة العفيفي (١٩٩٩) للأنماط القيادية لدى مديري المدارس الابتدائية بلواء غزة وعلاقتها برضا المعلمين عن العمل، التي بينت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النمط الديمقراطي لدى

مديري المدارس الابتدائية ومستوى رضا المعلمين عن العمل، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين النمط الأوتوقراطي والترسلي لدى مديري المدارس الابتدائية ومستوى رضا المعلمين عن العمل.

ودراسة Palmer, (1996) للعلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة والفاعلية العامة للمدرسة، وبينت وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي لمدير المدرسة والفاعلية العامة للمدرسة.

واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة Massaro & Augustus, (2000) لإدراك المعلمين للنمط القيادي لمدير المدرسة وأثره على المناخ التنظيمي السائد في المدرسة، وكشفت عن عدم وجود تأثير لمدير المدرسة في المناخ التنظيمي للمدرسة.

ويعزو الباحث اختلاف النتائج للدراسة الحالية عن نتائج الدراستين السابقتين، قد يرجع السبب فيه لاختلاف طبيعة الدراسة أو عينتها، أو الظروف والبيئة الخاصة بكلٍ منها، أو الفترة الزمنية التي تمت فيها.

ملخص نتائج الدراسة

١. درجة فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر معلميهم تتراوح بين **كبيرة جداً** في الفقرتين الأولى والثانية من الاستبانة، **وكبيرة** في باقي فقرات الاستبانة حسب المحك المستخدم، حيث احتلت الفقرة الثانية من فقرات الاستبانة "يبدي استعدادَه لمواجهة المشكلة" المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (٨٦,٥٥ %)، والفقرة (٣٢) "يستخدم أساليبَ التكنولوجيا الإدارية العقلية مثل المحاكاة، والبحث الإجرائي، في عملية اتخاذ القرارات المختلفة" فقد احتلت المرتبة الأخيرة وهي الثانية والثلاثون بوزن نسبي قدره (٦٩,٢٥ %).

٢. **لا توجد** فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى للجنس (ذكر، أنثى).

٣. **توجد** فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك بين حملة الدبلوم وحملة الماجستير فما فوق لصالح حملة الدبلوم، وبين البكالوريوس والماجستير فما فوق لصالح البكالوريوس.

٤. **توجد** فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة، بين الخدمة (الأقل من ٥ سنوات) والخدمة (الأكثر من ٥ سنوات والأقل من ١٠ سنوات)، لصالح الخدمة (الأقل من ٥ سنوات).

٥. **توجد** فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية، وذلك بين شرق غزة وخانيونس لصالح شرق غزة، وبين غرب غزة وخانيونس لصالح غرب غزة، وبين الوسطى وخانيونس لصالح الوسطى.

٦. درجة توافر السلوكيات الخاصة بالقيادة التحويلية درجة **(كبيرة)** وبوزن نسبي قدره (٧٩,٤٠%) واحتلت المرتبة الأولى، بينما درجة توافر السلوكيات الخاصة بالقيادة التفاعلية درجة **(كبيرة) في حدها الأدنى** وبوزن نسبي قدره (٧١,٥٧%) واحتلت المرتبة الثانية.

٧. كان ترتيب أبعاد القيادة التفاعلية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر معلميهم على النحو التالي: المكافآت الطارئة بوزن نسبي (٨٠,٠٢ %)، تليها

الإدارة بالاستثناء (الإيجابية) ثم الإدارة بالاستثناء (السلبية) في المرتبة الأخيرة وبوزن نسبي قدره (٥٩,٧٠ %).

٨. كان ترتيب أبعاد القيادة التحويلية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر معلميهم على النحو التالي: الدافعية المستوحاة بوزن نسبي (٨٢,٧٤ %)، ثم الجاذبية الشخصية ثم التأثير المثالي ثم الاعتبار الفردي ثم الاستثارة العقلية في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (٧٦,٣٨ %).

٩. **لا توجد** فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة توافر جميع أبعاد القيادة التحويلية، وفي سلوكيات القيادة التحويلية ككل، وفي بُعدي القيادة التفاعلية: المكافآت الطارئة، والإدارة بالاستثناء (الإيجابية)، وفي سلوكيات القيادة التفاعلية ككل، لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، **وتوجد** فروق في بُعد الإدارة بالاستثناء (السلبية) من أبعاد القيادة التفاعلية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

١٠. **توجد** فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة توافر جميع أبعاد القيادة التحويلية وفي سلوكيات القيادة التحويلية ككل، وبعدي القيادة التفاعلية: المكافآت الطارئة والإدارة بالاستثناء (الإيجابية) وفي سلوكيات القيادة التفاعلية ككل، لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح حملة المؤهل العلمي الأقل، **ولا توجد** فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الإدارة بالاستثناء (السلبية) من أبعاد القيادة التفاعلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

١١. **لا توجد** فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة توافر بُعدي القيادة التفاعلية: المكافآت الطارئة، والإدارة بالاستثناء (السلبية) لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة، **وتوجد** فروق لدرجة توافر جميع أبعاد القيادة التحويلية، والدرجة الكلية للقيادة التحويلية، وبُعد الإدارة بالاستثناء (الإيجابية)، والدرجة الكلية للقيادة التفاعلية، لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة، وذلك لصالح سنوات الخدمة الأقل من خمس سنوات.

١٢. **لا توجد** فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة توافر بعد الإدارة بالاستثناء (السلبية) من أبعاد القيادة التفاعلية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية، **وتوجد** فروق لدرجة توافر جميع أبعاد القيادة التحويلية، والقيادة التفاعلية ما عدا بُعد الإدارة بالاستثناء (السلبية) لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية وذلك بين شرق غزة

وخانيونس لصالح شرق غزة، وبين غرب غزة وخانيونس لصالح غرب غزة، وبين الوسطى وخانيونس لصالح الوسطى في معظم أبعاد القيادة التحويلية والتفاعلية.

١٣. **توجد علاقة ارتباطية إيجابية** بين درجة فاعلية اتخاذ القرار، والأبعاد المختلفة لأنماط القيادة: التحويلية، والتفاعلية ما عدا بُعد الإدارة بالاستثناء (السلبية)، **وتوجد علاقة ارتباطية سلبية** بين فاعلية اتخاذ القرار وبُعد الإدارة بالاستثناء (السلبية).

توصيات الدراسة ومقترحاتها

أولاً: توصيات الدراسة:

أ. التوصيات الخاصة بفاعلية اتخاذ القرار:

١. تبيان أهمية اتخاذ القرارات الهامة وفق الطريقة الصحيحة ومن خلال الأسلوب العلمي في حل المشكلات، وذلك بالتواصل المستمر مع مديري المدارس ومعلميهم والطلبة وأولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي ومؤسساته، وإشراكهم في عملية اتخاذ القرارات التي تخص كلاً منهم؛ وصولاً إلى فاعلية اتخاذ القرارات وتحقيق الأهداف المدرسية المنشودة.

٢. تنمية قدرات المديرين الفنية، وخاصة في مجال اتخاذ القرار من خلال دورات متقدمة وورش عمل ولقاءات تربوية بينهم؛ وذلك لتبادل الخبرات ونقل التجارب وصقل الكفاءة المهنية لهم.

٣. تشجيع العمل بروح الفريق ودعم الأنشطة التعاونية والتشاركية على مستوى المديريات والمدارس والمديرين والمعلمين، وكذلك إعطاء القدوة الحسنة في التواضع والاحترام المتبادل والعلاقات الإنسانية الطيبة والانتماء والمسؤولية الفردية والجماعية في كل المستويات.

٤. إعطاء مساحة أوسع من اللامركزية وتفويض الصلاحيات للمديرين والمعلمين، كلٌ في مجال عمله، مع توفير نظام متابعة ومحاسبة يقوم على الوضوح والعدالة والمهنية.

٥. تشجيع المديرين والمعلمين والطلبة على الإبداع والابتكار والتنافس في الخير ورفع الروح المعنوية لكافة العاملين في مجال التربية والتعليم من خلال توفير نظام للحوافز والمكافآت التشجيعية المادية والمعنوية ومسابقات الموظف المثالي وغيرها.

ب. التوصيات الخاصة بالنمط التحويلي والنمط التفاعلي:

١. تشجيع المديرين والمعلمين على الالتحاق ببرامج الدراسات العليا والدورات التدريبية في مختلف المجالات، وتوفير الظروف المناسبة والتسهيلات المادية والتقنية لذلك.

٢. تزويد المديرين بنتائج الدراسات النظرية والميدانية التي تؤكد على العلاقة الإيجابية بين فاعلية اتخاذ القرارات المدرسية ونمط القيادة السائد لدى مدير المدرسة – وخاصة– النمط التحويلي.

٣. ضرورة اختيار مديري المدارس وخاصة الثانوية منها من ذوي الكفاءات والقدرات القيادية المناسبة، وضرورة وضع الرجل المناسب في المكان المناسب، وذلك باتباع وزارة التربية والتعليم العالي لمعايير الكفاءة والمهنية التي يجب أن يتوافر فيها الصدق والثبات عند اختيار المرشحين لوظائف القيادة التربوية والتعليمية والمدرسية.

٤. العمل على التزام القادة التربويين وخاصة مديري المدارس الثانوية، بنمط القيادة التحويلي وذلك من خلال الممارسات التربوية التالية:

- نشر ثقافة القيادة التحويلية لدى القيادات التربوية المختلفة، من خلال الدراسات التي تتعلق بهذا الموضوع، وتوجيه مديري المدارس والقادة التربويين للاطلاع عليها.
- التأكيد على عظمة الرسول الكريم محمد – صلى الله عليه وسلم – الذي يمكن اعتباره أعظم القادة التحويليين حين اتخذ القرارات الفاعلة لتحقيق الأهداف المنشودة، ونقل أصحابه نقلة حضارية حولتهم من مجرد أتباع إلى قادة عظام غيروا مجرى التاريخ.
- عقد دورات متقدمة لمديري المدارس في موضوع القيادة التحويلية، في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، لصقل قدرات القادة التربويين، للقيام بمهامهم بشكل فعال.
- عقد دورات تدريبية وورش عمل لمديري المدارس للتدريب على الكفايات الفنية الخاصة بدور مدير المدرسة كقائد تربوي تحويلي.
- تزويد المدارس بأعداد كافية من المساعدين الإداريين لإتاحة الفرصة أمام القادة التربويين للقيام بدورهم القيادي بشكل فاعل.
- إتاحة الفرصة أمام القيادات التربوية لتبادل الخبرات مع نظرائهم في الدول المجاورة، والدول المتقدمة من خلال إتاحة الفرصة للسفر والمشاركة في المؤتمرات الدولية.
- دعم وتفعيل أساليب القيادة التحويلية وسلوكياتها في مجالاتها المختلفة، وهي: الجاذبية الشخصية (الكايرزما)، والتأثير المثالي، والدافعية المستوحاة، والاستثارة العقلية، والاعتبار الفردي، وتشجيع القادة التربويين – وخاصة مديري المدارس الثانوية – على التعامل من خلال النمط التحويلي مع زملائهم ومعلميهم وطلبتهم، وكذلك مع أفراد المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة، وذلك بتوضيح السلوكيات المرتبطة بكل بُعد من أبعاد القيادة التحويلية والقيادة التفاعلية، والتي ورد ذكرها في استبانة الدراسة الخاصة بالنمط القيادي، وضرب أمثلة حية وواقعية من حياة الرسول في التربية والبناء والارتقاء بالعاملين في مجال التربية والتعليم ليقتدوا به ويهتدوا بهدي المصطفى عليه والسلام.

- العمل على توفير جو التنافس واستثارة قدرات المديرين الكامنة وإعطائهم فرصةً للتعبير عن أنفسهم وإبراز إمكاناتهم وإبداعاتهم؛ وصولاً إلى تطبيق القيادة التحويلية عملياً.
- الاستفادة من سلوكيات القيادة التفاعلية، وخصوصاً بعدي: المكافآت الطارئة والإدارة بالاستثناء (الإيجابية)، من خلال مبدأ الثواب والعقاب، ومبدأ لكل مجتهد نصيب وتوفير المناخ الذي يحفز على الإبداع وتقبل التغيير الإيجابي والرقابة الذاتية.

ثانياً: المقترحات:

١. تصميم برامج لتنمية القيادة في المؤسسات التربوية المختلفة، وخاصة أفضل السلوكيات والممارسات لنمط القيادة التحويلي ونمط القيادة التفاعلي "الإجرائي"، وكذلك دورات تدريبية للمديرين لتنمية مهارة فن القيادة وفاعلية اتخاذ القرار التربوي.
٢. إجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية اتخاذ القرار وأنماط القيادة الحديثة وعلاقتها بمفاهيم حديثة، مثل: الهندرة، والعولمة وما بعد الحداثة، ورياح التغيير، والنمذجة.
٣. إجراء دراسة مقارنة لممارسات كلٍ من: القيادة التحويلية والتفاعلية وسلوكياتهما المختلفة، وأثرها على نجاح المدارس بصورة عامة، وعلى فاعلية اتخاذ القرار فيها بصورة خاصة، وذلك بين بعض المؤسسات التربوية المحلية والعربية والعالمية، والاستفادة منها في تطوير أداء مديري المدارس الفلسطينية.
٤. قيام كليات التربية بمختلف الجامعات بإضافة مساقات مختلفة في: الإدارة المدرسية وأنماط القيادة المختلفة وفاعلية اتخاذ القرارات، وعقد مؤتمرات تربوية تناقش هذه الأبعاد من زوايا مختلفة.
٥. إجراء دراسات وأبحاث تتعلق بفاعلية المدرسة وفاعلية اتخاذ القرارات فيها وعلاقتها بنمط المدير الذي يتعامل من خلاله مع المعلمين بالمدرسة، من قبل وزارة التربية والتعليم العالي، وذلك بتشجيع المشرفين والمديرين والمعلمين على القيام بها والمشاركة بهذه الأبحاث في المؤتمرات المحلية والعربية، ونشر نتائج هذه الدراسات والأبحاث على مختلف المستويات المعنية، وتكريم الفائزين بأفضل هذه الأبحاث مادياً ومعنوياً.

قائمة المراجع

القرآن الكريم.

أولاً: المراجع العربية:

١. إبراهيم، يحيى عبد الحميد والطحلاوي، محمد رجائي وحسن، نبيلة توفيق (٢٠٠٩): "**الإدارة العصرية وجامعة المستقبل**"، جامعة أسيوط، مصر.

٢. الإبراهيم،عدنان والقضاة، محمد (٢٠٠٦): "فكبيرة اتخاذ القرارات الإدارية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في محافظة عجلون"، **مجلة التربية**، الجزء الثاني، العدد (٦٢) المنصورة، مصر، ص ص: (٢٥ – ٤٧).

٣. الإبراهيم، عدنان البدري (٢٠٠٢): "**الإدارة التربوية: مدرسية – صفية**"، مؤسسة حماد للدراسات الاجتماعية، عمان، الأردن.

٤. ابن هشام، محمد عبد الملك (١٩٨٢): "**سيرة النبي**"، الطبعة الرابعة، المجلد الثاني، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

٥. ابن منظور، محمد (١٩٠٠): "**لسان العرب**"، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

٦. أبو جبل، مطيع (٢٠٠٥): "أنماط القيادة التربوية السائدة في مدارس التعليم الأساسي العليا الحكومية في محافظة غزة وانعكاساتها على أداء المعلمين"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

٧. أبو حرب، سعيد (٢٠٠٢): "نمط القيادة السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بتفويض السلطة من وجهة نظر المعلمين"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

٨. أبو خطاب، إبراهيم محمد شعيب (٢٠٠٨): "مقومات الإدارة المدرسية الفاعلة في المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظر المديرين وسبل الارتقاء بها"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

٩. أبو زعيتر، منير حسن (٢٠٠٩): "درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية وسبل تطويرها"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

١٠. أبو ساكور، تيسير (٢٠٠٣): "معوقات إدارة الوقت واتخاذ القرارات لدى الإدارات التعليمية للمدارس الثانوية الحكومية في الضفة الغربية، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

١١. أبو عودة، فوزي حرب (٢٠٠٤): "المشكلات والصعوبات التي تواجه مدير المدرسة الثانوية في قطاع غزة"، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، برنامج الدراسات العليا المشترك بين كلية التربية، جامعة عين شمس، وكلية العلوم التربوية، جامعة الأقصى.
١٢. أبو عيدة، كفاية (٢٠٠٥): "الأنماط القيادية في الجامعات وانعكاسها على تفعيل أداء العاملين"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
١٣. أبو غدة، عبد الفتاح (١٩٩٥): "**قيمة الزمن عند العلماء**"، دار البشائر، بيروت، لبنان.
١٤. أبو فروة، إبراهيم محمد (١٩٩٦): "**الإدارة المدرسية**"، ط٢، الجامعة المفتوحة، طرابلس، ليبيا.
١٥. أحمد، إبراهيم أحمد (٢٠٠٢): "**الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق**"، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية، مصر.
١٦. أحمد، أحمد إبراهيم (١٩٩١): "**نحو تطوير الإدارة المدرسية**"، الطبعة الثانية، دار المطبوعات الجديدة، الإسكندرية، مصر.
١٧. أحمد، حافظ فرج وحافظ، محمد صبري (٢٠٠٣): "**إدارة المؤسسات التربوية**"، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
١٨. أخوارشيدة، عالية (٢٠٠٦): "**المسائلة والفاعلية في الإدارة التربوية**"، دار حامد، عمان، الأردن.
١٩. أخوارشيدة، عالية خلف (٢٠٠٤): "درجة وعي المعلمين والمعلمات في مدارس الثانوية العامة في الأردن بمفهوم المساءلة، وعلاقة ذلك بفاعلية المدرسة"، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
٢٠. الأزهري، محي الدين (١٩٩٣): "**الإدارة ودور المديرين: أساسيات وسلوكيات**"، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
٢١. الأسطل، أميمة عبد الخالق عبد القادر (٢٠٠٩): "فاعلية إدارة الوقت وعلاقتها بالأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
٢٢. الأشهب، عائدة كامل (٢٠٠١): "درجة مشاركة أعضاء الهيئات التدريسية في مدارس القدس في اتخاذ القرار وعلاقته في الانتماء لمهنة التعليم"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة القدس القدس، فلسطين.
٢٣. الأغا، إحسان (٢٠٠٠): "**البحث التربوي**"، الطبعة الثالثة، مطبعة الأمل التجارية، غزة، فلسطين.
٢٤. الأغا، محمد عثمان (٢٠١٠): مقابلة خاصة أجريت في ٢٠١٠/١١/١٦م.

٢٥. إلياس، طه الحاج (١٩٨٤): "**الإدارة التربوية والقيادة: مفاهيمها، وظائفها، نظرياتها**"، مكتبة الأقصى، عمان، الأردن.
٢٦. البدري ، طارق (٢٠٠١): "**الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية**"، دار الفرقان، عمان، الأردن.
٢٧. بسيسو، نادرة (٢٠٠٥): "تصور مقترح لمعالجة مشكلات الإدارة المدرسية في محافظات غزة"، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، البرنامج المشترك بين جامعة الأقصى وجامعة عين شمس، غزة، فلسطين.
٢٨. بعيرة، أبو بكر (١٩٨٨): **"مبادئ الإدارة"**، منشورات جامعة قار يونس، بنغازي، ليبيا.
٢٩. بكر، عبد الجواد سيد (2002): "**السياسات التعليمية وصنع القرار**"، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.
٣٠. البلوشي، عائشة بنت سعيد بن محمود (٢٠٠٢): "مبدأ المشاركة في اتخاذ القرار التعليمي في مدارس المرحلة الثانوية بسلطنة عمان"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.
٣١. البوطي، محمد سعيد رمضان (١٩٨٠): "**فقه السيرة**"، الطبعة الثامنة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا.
٣٢. البوهي، فاروق شوقي (٢٠٠١): "**الإدارة التعليمية والمدرسية**"، دار قباء للطباعة وللنشر والتوزيع، كلية الشريعة، جامعة الإسكندرية، مصر.
٣٣. التميمي، فواز (٢٠٠٤) : "فاعلية استخدام نظام الجودة (أيزو ٩٠٠١) في تطوير أداء الوحدات الإدارية في وزارة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر العاملين ودرجة رضاهم عنهم"، **رسالة دكتوراه**، جامعة عمان، الأردن.
٣٤. جراي، جيري (١٩٨٨): "الإشراف: مدخل علم السلوك التطبيقي لإدارة الناس"، **ترجمة وليد هوانة**، معهد الإدارة العامة، الرياض، السعودية.
٣٥. الجرب، محمد (٢٠٠٠): "الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين إلى العمل من وجهة نظر المعلمين في محافظة محايل عسير التعليمية"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الرياض، السعودية.
٣٦. جروان، فتحي (١٩٩٨): "**الموهبة والتفوق والإبداع**، دار الكتاب الجامعي، الإمارات.
٣٧. جرينبرج، جيرالد وبارون، روبرت (٢٠٠٤): "إدارة السلوك في المنظمات"، **تعريب ومراجعة الدكتور محمد رفاعي والدكتور إسماعيل بسيوني**، دار المريخ للنشر، الرياض، السعودية.
٣٨. جمال الدين، سامي (٢٠٠٤): "**الإدارة والتنظيم الإداري**"، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.

٣٩. الجوجو، هاني محمود (٢٠٠٠): "النمط القيادي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات غزة من المنظور الإنساني، والمنظور الوظيفي"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

٤٠. حبيب، مجدي عبد الكريم (١٩٩٧): "**سيكولوجية صنع القرار**"، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

٤١. حجي، أحمد (١٩٩٨): "**الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية**"، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

٤٢. الحر، عبد العزيز (٢٠٠١): "**مدرسة المستقبل**"، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٤٣. حرز الله، أشرف رياض (٢٠٠٧): "مدى مشاركة معلمي المدارس الثانوية في اتخاذ القرارات وعلاقته برضاهم الوظيفي"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

٤٤. الحريري، رافدة (٢٠٠٨): "**مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية**"، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٤٥. حسن، ماهر (٢٠٠٤): "**القيادة: أساسيات ونظريات ومفاهيم**"، دار الكندي للنشر والتوزيع، إربد، الأردن.

٤٦. حسن، عطيات محمد (١٩٨٦): "**تعاقب المديرين وأثره على فاعلية التنظيم**"، دار القلم، الكويت.

٤٧. حسين، سلامة عبد العظيم (٢٠٠٦): "**الإدارة المدرسية والصفية المتميزة، الطريق إلى المدرسة الفعالة**"، دار الفكر، دمشق، سوريا.

٤٨. الحمدان، جاسم والفضلي، خلود (٢٠٠٧): "الأنماط القيادية السائدة لدى مديري مدارس التعليم العام"، **مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، العدد (٢٠)، كلية التربية، جامعة الكويت، الكويت، ص ص: (١٥-٣٧).

٤٩. حمدان، فيصل محمود (٢٠٠٤): "مدخل حل المشكلة وصنع القرار التربوي في المدرسة الثانوية في فلسطين"، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

٥٠. الخزامي، عبد الحكيم أحمد (١٩٩٨): "**فن اتخاذ القرار مدخل تطبيقي**"، مطابع ابن سينا، القاهرة، مصر.

٥١. خطاب، محمود شيت (٢٠٠٢): "**الرسول القائد**"، الطبعة السادسة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

٥٢. الخطيب، مازن إسماعيل محمد (٢٠٠٤): "النمط القيادي السائد لدى المدراء في المنظمات الحكومية الفلسطينية في محافظات غزة"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

٥٣. الخلايلة، هدى أحمد وسعادة، سائدة تيسير (٢٠١٠): "درجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء ومديراتها للقيادة التحويلية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لمعلمي تلك المدارس ومعلماتها"، **منشورات وزارة التربية والتعليم**، عمان، الأردن.

٥٤. خليل، نبيل سعد (٢٠٠٠): "واقع عملية اتخاذ القرارات التربوية على مستوى المدرسة في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج"، **مجلة التربية**، المجلد الثالث، العدد (١)، مصر، ص ص: (٤٢-٦٩).

٥٥. الخوالدة، سليمان علي (٢٠٠٢): "مستوى ممارسة عملية اتخاذ القرار الإداري المبني على الأسلوب العلمي لدى مديرات المدارس الأساسية في مديرية تربية عمان الأولى"، **رسالة ماجستير منشورة**، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

٥٦. خير الله، سيد (١٩٨٦): **"القيادة الإدارية مفهومها وأنماطها"**، المعهد القومي للإدارة العليا، القاهرة، مصر.

٥٧. الدجاني، سهيلة (١٩٨٨): "العلاقة بين أبعاد المناخ التنظيمي وبين مشاركة أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرار بكليات المجتمع الأردنية" **رسالة ماجستير**، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

٥٨. دروزة، أفنان (٢٠٠٣): "مدى قدرة مدير المدرس على اتخاذ القرارات التطورية وإحداث التغيير"، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، العدد (٤١)، القاهرة، مصر، ص ص (٥-٤١).

٥٩. درويش، عبد الكريم وتكلا، ليلى (١٩٩٢): "**أصول الإدارة العامة**"، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

٦٠. الدهمشي، سعود بن عامر (٢٠٠٥): "الأنماط القيادية لدى مديري المدارس في المنطقة الشمالية بالمملكة العربية السعودية وعلاقتها باتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين"، **رسالة دكتوراه**، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .

٦١. دويكات، فيصل عبد الجليل (٢٠٠٠): "نمط القيادة وتفويض السلطة عند مدراء المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

٦٢. ربيع، هادي (٢٠٠٦): "**الإدارة المدرسية والإشراف التربوي الحديث**"، مكتبة المجتمع العربي، عمان، الأردن.

٦٣. الربيق، محمد (٢٠٠٤): "العوامل المؤثرة في فاعلية الأداء الوظيفي للقيادات الأمنية"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الرياض، السعودية.

٦٤. رضى، ناهد وبيومي، محمد غازي (٢٠٠٦): "الأنماط القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين في مملكة البحرين"، **مجلة العلوم التربوية النفسية**، الجزء (٧)، العدد (٣)، كلية التربية، جامعة البحرين، مملكة البحرين، ص ص: (٢٨١-٣١٥).

٦٥. الرقب، أحمد صادق محمد (٢٠١٠): "علاقة القيادة التحويلية بتمكين العاملين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

٦٦. الزواوي، خالد محمد (٢٠٠٣): "**الجودة الشاملة في التعليم**"، مجموعة النيل العربية، القاهرة، مصر.

٦٧. السعيدي، محمد (١٩٩٨): "النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية في سلطنة عمان كما يتصوره المعلمون العاملون معهم"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

٦٨. السكارنة، بلال (٢٠١٠): "**القيادة الإدارية الفعالة**"، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٦٩. سلام، عبد الحميد (١٩٨٥) : واقع عملية اتخاذ القرار المتعلقة بالعمل التربوي علي مستوي المدرسة وما ينبغي أن تكون عليه من وجهة نظر المعلم، **مجلة مركز البحوث التربوية**، عمان، الأردن، ص ص ٢٣٣-٢٣٧.

٧٠. سلامة، أحمد وعبد الغفار، عبد السلام (١٩٨٠): "**علم النفس الاجتماعي**"، ط ٢، دار النهضة، القاهرة، مصر.

٧١. السلمي، علي (١٩٩٩): "**السلوك التنظيمي**"، دار غريب، القاهرة، مصر.

٧٢. السلمي، علي (١٩٧٠): "**الإدارة العلمية**"، دار المعارف، القاهرة، مصر.

٧٣. سليمان، عرفات عبد العزيز (٢٠٠١): "**إستراتيجية الإدارة في التعليم – ملامح من الواقع المعاصر**"، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

٧٤. السمالوطي، نبيل (١٩٨٠): "**دراسات في اجتماعيات التربية الإسلامية**"، دار الشروق، جدة، السعودية.

٧٥. الشريف، طلال عبد الملك (٢٠٠٤): "الأنماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين بأمارة مكة المكرمة"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الرياض، السعودية.

٧٦. الشريفي، عباس عبد مهدي والتنح، منال محمود محمد (٢٠١٠): "درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة للقيادة التحويلية من وجهة نظر معلميهم"، **مجلة علوم إنسانية**، السنة السابعة، العدد ٤٥، ص ص: (١-٢١).

٧٧. شعت، رزق عبد المنعم ونشوان، جميل عمر (٢٠٠١): "مدى مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة"، **مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية**، العدد السادس، نوفمبر ٢٠٠١، غزة، فلسطين، ص ص: ٢٣٠-٢٧١.

٧٨. الشماع، خليل وحمود، خضير (٢٠٠٠): "**نظرية المنظمة**"، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٧٩. الشيباني، عمر (١٩٨٨): "**علم النفس الإداري**"، الدار العربية للكتاب، طرابلس، ليبيا.

٨٠. طبيب، مأمون (١٩٩٩): "إستراتيجية القدرة على حل المشكلات لدى الإداريين في وزارات السلطة الوطنية الفلسطينية"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

٨١. عابدين، محمد عبد القادر (٢٠٠١): "**الإدارة المدرسية الحديثة**"، دار الشروق، عمان، الأردن.

٨٢. عالِم، خالد (٢٠٠٨): "درجة ممارسة القيادات التربوية في الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنين بالعاصمة المقدسة لعملية اتخاذ القرار"، **رسالة ماجستير**، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

٨٣. عبد الباسط، سطوف (٢٠٠٨): "**كيفية اتخاذ القرارات**". عن موقع إلكتروني.

٨٤. عبد الحميد، إبراهيم يحيي (١٩٩٦): "**رؤية في إعداد القادة في مجال العمل الدبلوماسي**"، مطابع محافظة أسيوط، أسيوط، جمهورية مصر العربية.

٨٥. عبد الحميد، عبد العظيم (١٩٩٦): "**القيادة الإدارية ودورها في صنع القرار: دراسة مقارنة**"، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

٨٦. عبود، عبد الغني وآخرون (٢٠٠٠): "**إدارة المدرسة الابتدائية**، الطبعة الثالثة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

٨٧. العتيبي، نواف بن سفر (٢٠٠٨): "الأنماط القيادية والسمات الشخصية لمديري المدارس وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين في محافظة الطائف التعليمية"، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

٨٨. عدس، محمد وآخرون (١٩٩٦): "**الإدارة والإشراف التربوي**"، مطبعة الزهراء، عمان، الأردن.

٨٩. العديلي، ناصر محمد (١٩٩٥): "**السلوك الإنساني والتنظيمي**"، الإدارة العامة للبحوث، الرياض، السعودية.
٩٠. عريفج، سامي سلطي (٢٠٠١): "**الإدارة التربوية المعاصرة**"، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٩١. عزب، محمد على (٢٠٠٥): "رؤيا تحليلية بأهم ملامح المدرسة الفعالة وإمكانية الإفادة منها في تطوير واقعنا المعاصر"، **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، العدد التاسع والأربعون، يناير (٢٠٠٥)، مصر، ص ص (١٧-٥٤).
٩٢. عساف، محمود (١٩٨٢): **"أصول الإدارة"**، مطبعة لطفي للآلات الكاتبة، القاهرة، مصر.
٩٣. العساف، أحمد عبد المحسن (٢٠٠٢): "**مهارات القيادة وصفات القائد**".
http://www.saaid.net/Doat/assaf/3.htm
٩٤. عطيوي، جودت عزت (٢٠٠١): "الإدارة التعليمية والإشراف التربوي: **أصولها وتطبيقاتها**"، الدار العلمية الدولية ومكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
٩٥. عطيوي، جودت عزت (٢٠٠١): "**الإدارة المدرسية الحديثة: مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية**"، الدار العلمية الدولية، عمان، الأردن.
٩٦. العفيفي، خميس (١٩٩٩): "الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الابتدائية بلواء غزة"، رسالة ماجستير، البرنامج المشترك مع جامعة عين شمس، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.
٩٧. علاقي، مدني عبد القادر (١٩٩٦): "**الإدارة: دراسة تحليلية للوظائف والقرارات الإدارية**"، مكتبة دار زهران للنشر والتوزيع، جدة، المملكة العربية السعودية.
٩٨. العمايرة، محمد حسن(١٩٩٩): "**مبادئ الإدارة المدرسية**"، دار المسيرة، عمان، الأردن.
٩٩. العمري، مشهور بن ناصر (٢٠٠٤): "العلاقة بين خصائص القيادة التحويلية، ومدى توفر مبادئ إدارة الجودة الشاملة"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
١٠٠. العميان، محمود (٢٠٠٥): "**السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال**"، الطبعة الثالثة، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
١٠١. عورتاني، مأمون عبد القادر (٢٠٠٣): "العلاقة بين الولاء المهني والنمط القيادي لدى الإداريين في وزارات السلطة الوطنية"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

١٠٢. عياصرة، علي (٢٠٠٦): "**القيادة والدافعية في الإدارة التربوية**"، دار الحامد، عمان، الأردن.
١٠٣. عياصرة، علي (٢٠٠٣): "الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن"، **رسالة دكتوراه**، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
١٠٤. عياصرة، علي وحجازين، هشام (٢٠٠٦): "**القرارات الإدارية في الإدارة التربوية**"، دار الحامد للتوزيع والنشر، عمان، الأردن.
١٠٥. عيد، فاتن سليم (٢٠٠٠): "علاقة النمط القيادي لمديري المدارس حسب نظرية "بلانشرد وهيرسي" بمستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية بمديرية التربية والتعليم بمديرية عمان الأولى"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
١٠٦. عيسى، سناء محمد عيسى (٢٠٠٨): "دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
١٠٧. الغامدي، عبد الله (٢٠٠٦): "بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات القيادات التربوية في حل المشكلات الإدارية بأساليب إبداعية"، **رسالة ماجستير**، جامعة أم القرى، المملكة السعودية.
١٠٨. الغامدي، سعيد (٢٠٠١): "القيادة التحويلية في الجامعات السعودية، مدى ممارستها وامتلاك خصائصها من قبل القيادات الأكاديمية"، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة أم القرى، السعودية.
١٠٩. الغضبان، منير محمد (١٩٩٠): "**المنهج الحركي للسيرة النبوية**"، الطبعة السادسة، مكتبة المنار، الزرقاء الأردن.
١١٠. الفضل، مؤيد (٢٠٠٤): "**نظريات اتخاذ القرار**"، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١١١. الفقي، عبد المؤمن (١٩٩٤): "**الإدارة المدرسية المعاصرة**"، منشورات جامعة قار يونس، بنغازي، ليبيا.
١١٢. الفقيه، محمد (٢٠٠٦): "القيادة التحويلية لمديري التربية والتعليم وعلاقتها بالفعالية التنظيمي لإدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية"، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
١١٣. القاضي، درويت علي (٢٠٠٥): "المدير الفعال"، **مجلة آفاق التربوية**، العدد (٣٩)، دولة الإمارات العربية المتحدة، ص ص (١٣٠-١٦٦).
١١٤. قطب، سيد (١٩٨٠): "**في ظلال القرآن**"، الطبعة التاسعة، دار الشروق، القاهرة، مصر.

١١٥. كنعان، نواف (١٩٩٨): "**اتخاذ القرارات الإدارية**"، مكتبة دار الثقافة، عمان، الأردن.
١١٦. كنعان، نواف (١٩٩٥): **"القيادة الإدارية"**، مكتبة دار الثقافة، عمان، الأردن.
١١٧. كيث، ديفيد (١٩٧٢): "السلوك الإنساني في العمل"، **ترجمة سيد عبد الحميد موسى**، مكتبة النهضة، القاهرة، مصر.
١١٨. ماضي، عبد الرحمن سعيد (٢٠٠٥): "السلوك القيادي وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار في مواجهة بعض المواقف الضاغطة لدى القياديين التربويين"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
١١٩. مرسي، محمد (١٩٨٤): "**الإدارة التعليمية**"، دار القلم العربي، القاهرة، مصر.
١٢٠. مرعي، توفيق وأحمد، بلقيس (١٩٨٤): **"الميسر في علم النفس الاجتماعي**، ط٢، دار الفرقان، عمان، الأردن.
١٢١. مصطفى، أحمد سيد (٢٠٠٧): "**المدير الذكي: كيف يكون الذكاء في القيادة**"، دار المعادي الجديدة، القاهرة، مصر.
١٢٢. مصطفى، صلاح عبد الحميد (٢٠٠٢): "**الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر**"، ط ٢، دار المريخ، الرياض، السعودية.
١٢٣. مصطفى، يوسف عبد المعطي (٢٠٠٢): "أسلوب القيادة التحويلية كمدخل لتحسين أداء مدير المدرسة في مصر"، **مجلة كلية التربية**، العدد السابع، يوليو ٢٠٠٢، القاهرة، مصر، ص ص (١٣٩- ٢٠٢).
١٢٤. مغاري، تيسير محمد عبد القادر (٢٠٠٩): "نمط القيادة السائد في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة، وعلاقته بصنع القرار التربوي، من وجهة نظر العاملين بها"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
١٢٥. المغربي، كامل (١٩٩٥): "**السلوك التنظيمي: مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم**"، ط ٢، دار الفكر للنشر، عمان، الأردن.
١٢٦. ملكاوي، عماد (٢٠٠٣): "من اتخاذ القرار إلى صناعة القرار"، **مجلة الفكر الإداري** العدد ١٦ إبريل ٢٠٠٣ ص ص (١ – ٢٧).
١٢٧. المنيف، إبراهيم عبد الله (١٩٨٣): "**الإدارة : المفاهيم، الأسس، المهام**"، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، السعودية.
١٢٨. النابه، نجاة (١٩٩٢): "واقع عملية اتخاذ القرار الإداري على مستوى المدرسة بدولة الإمارات العربية المتحدة"، **رسالة الخليج العربي**، العدد ٤٩، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية، ص ص (٥٣ – ٩٦).

١٢٩. نشوان، يعقوب (١٩٨٦): "**الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق**"، ط ٢، دار الفرقان، عمان، الأردن.
١٣٠. النمر، سعود وآخرون (١٩٩٧): "**الإدارة العامة: الأسس والوظائف**"، مطابع الفرزدق التجارية، الرياض، السعودية.
١٣١. النوري، عبد الغني (١٩٩١): "**اتجاهات جديدة في الإدارات التعليمية في البلاد العربية**"، دار الثقافة، الدوحة، قطر.
١٣٢. هلال، محمد عبد الغني (٢٠٠٣): "**مهارات اتخاذ القرارات**"، مركز تطوير الأداء والتنمية، القاهرة، مصر.
١٣٣. الهلالي، الهلالي الشربيني (٢٠٠١): "استخدام نظريتي القيادة التحويلية والقيادة الإجرائية في بعض الكليات الجامعية"، **مجلة مستقبل التربية العربية**، القاهرة، المجلة السابع، العدد٢١، إبريل ٢٠٠١، ص ص (١ – ٤٦).
١٣٤. الهواري، سيد (٢٠٠٢): "**الإدارة – الأصول والأسس العلمية للقرن الحادي والعشرين**، مكتبة عين شمس، القاهرة، مصر.
١٣٥. الهواري، سيد (١٩٩٧): "**اتخاذ القرارات**"، مكتبة عين شمس، القاهرة، مصر.
١٣٦. الهواري، سيد (١٩٩٦): "**ملامح مدير المستقبل**"، ط٢، مكتبة عين شمس، القاهرة، مصر.
١٣٧. وزارة التخطيط والتعاون الدولي (١٩٩٧)، الإصدار الأول، السلطة الوطنية الفلسطينية، غزة، فلسطين.
١٣٨. وزارة التربية والتعليم العالي، (٢٠١٠): "**إحصائية بعدد المدارس والمعلمين في المدارس الثانوية في محافظات غزة**"، غزة، فلسطين.
١٣٩. وزارة التربية والتعليم العالي، الإدارة العامة للتخطيط التربوي، (١٩٩٦)، غزة، فلسطين.
١٤٠. الوكيل، محمد السيد (١٩٨٠): "**القيادة والجندية في الإسلام**"، دار الوفاء، القاهرة، مصر.
١٤١. ياغي، محمد عبد الفتاح (١٩٨٣): "**مبادئ الإدارة العامة**"، مطابع الفرزدق التجارية، الرياض، السعودية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993) "**Transformational Leadership : A Response to Critics**'' in M. M. Cheners & R. Ayman (Eds). Leadership Theory and Research: Perspective and Directions , San Diego, Academic Press.
2. Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1998): " Developing Transformation Leadership : 1992 and Beyond'' , **Journal of European Industrial Training** , 14
3. Bishop,Rolf.k.(1994): "**Exemplary schools: Afocus on visionary leadership and teacher empowerment** "**Dissertation**" ,Virginia، polytechmc Institute and state University, Blacks burg, Virginia: University microfilms Inc. January 1995 AD
4. Bryan, Suzette (2002): "Cogntive Complexity, Transformational Leadership , And Organizational Outcomes", A Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of the Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College In partial fulfillment of the **requirements for the degree of Doctor of Philosophy in The** Department of Communication Studies.
5. Larry, latinor, p. (1999): "Perception of Teachers at Select Middle School on The Role of Teachers in Shared Decision Making in Waybe State University", **Dissertation Abstracts International** ,Vol.54.No.3 P.678.
6. Der Westhuizen, P, (1996) Problems facing beginning school Principle On Kenya. **Paper presented at annual meeting of American Education Research association**, ERIC
7. De Stefano, M, (2003): "School effectiveness, the role of the principal in a leading public secondary school in Santa Fe province, Argentina", **Dissertation abstracts International**. AAT3091243.

8. Glimps, J, (1999). Comparisons of Problem Solving Processes of Education Administration leadership, Gender Decision Making University of Texas , **Dissertation Abstracts International**, vol.5901A, No.AA19822603, p.35.
9. Hawkins, L., (2002). Principles leadership and organization climate: in international schools. **Dissertation Abstracts International** (A). 11. 3639. implementation." **D.A.1** vol.5 No(5).
10. Hay, Iain (2006): "Transformational Leadership: Characteristics and Criticisms", **International Electronic Journal For Leadership in Learning,** A refereed academic journal Volume 10, Number 4, January 30, 2006, ISSN 1206-9620
11. Khassawneh,A. (1994): "Superior- Subordinate Relation ship in Government Originations in Jordan: Im plieation for Administrative change and Development", **The Journal of science studies** , vol.21 ,No 3.
12. Leithwood, K., Tomlinson, D., & Genge, M. (1996): **"**Transformational School Leadership''. In Leithwood , K., Chapman, J., Corson, D. Hallinger , p& Hart, A .(Eds), **International Handbook of Educational Leadership and Administration** , Dordrecht , The Netherlands : Kluwer Academic Publishers.
13. Massaro Ed.D. & Augustus J.(2000): Teacher Percention of school climate and Principals self- reported leadership styles based on three empirical measures of perceived leadership. **The center of education**. Winder University. One University place. Chester.
14. Milz, Daniel Joseph. (1996), "Beliefs attitudes and intentions Ohio secondary principals about shared decision making." **Dissertation Abstract international**, 1996, Vol.57, No.10, P. 4210. Minnesota school superintendence." Ed.d dissertation University of Minnesota.

15. Molero, Fernando and others (2007): "Relations and Effects of Transformational Leadership: A Comparative Analysis with Traditional Leadership Styles", **The Spanish Journal of Psychology**, 2007, Vol. 10, No. 2, 358-368, ISSN 1138-7416

16. Nolte, William. H. (2001): "**making the tough call factors that influence principal decision making.**" Western Carolina University P. 1415.

17. Palmer, R. F. (1996),: The Relationship between Principals Leadership Style and Factulty Perception of Principals Effectiveness. **Dissertation Abstract International**, p: 56.

18. Pawar, B. (2003): "Central conceptual issues in transformational leadership research" **Leadership & Organization Development Journal**, pp: 397-406.

19. Reiber, Gwedolyn Probst. (2001)," **Ethical dimensions of administrative decision making in schools.**" The principals perspective.

20. Remondini, (2001) : Leadership styles and school climate Acomparison between Hispanic women principals in Southern New Mexico. **Dissertation Abstract International** – A 62/03,p.869

21. Salter, Nicholas P., (2006): ""Goal Orientation As A Moderator Between Transformational Leadership And Workplace Outcomes", A Thesis Submitted to the Graduate College of Bowling Green State University in partial fulfillment of **the requirements for the degree of master of arts.**

22. Singit, Sergi (1992): Towards School Effectiveness and Improvement Through Annual Meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement & Victoria, BC,Jan 2-5. .D.A.1

23. Stewart, Jan (2006): "Transformational Leadership: An Evolving Concept Examined through the Works of Burns, Bass, Avolio, and

Leithwood", **Canadian Journal of Educational Administration and Policy**, Issue #54, June 26, 2006. © 2006 by CJEAP and the author(s).

24. Wilson, v. (1992), "A descriptive and Comparative Analysis of Elementary school principals leadership styles in Implementing the effective school correlation in a sub-district of the Chicago public school." **Ph.d**, loyolo university of Chicago.

25. Wippy, H,J.D. (2001), "leadership and faculty Job satisfaction at the university of Guman." (Doctoral dissertation the university of Nobrask-lincoln, 2000). **Dissertation Abstracts International**, No. 9992014.

بعض مواقع النت التربوية التي تم الاستفادة منها في الدراسة الحالية:

26. http://www.dawaseredu.gov.sa/tdreb/asaleep7.html

27. http://leadership.au.af.mil/documents/homrig.html

28. http://www.moe.gov.sa/training/traning4.html

29. http://www.saaid.net/Doat/assaf/3.html

قائمة الملاحق

ملحق رقم (١)

قائمة بأسماء السادة المحكمين

الرقم	الاسم	مكان العمل
١.	الأستاذ الدكتور: فؤاد العاجز	الجامعة الإسلامية
٢.	الأستاذ الدكتور: عليان الحولي	الجامعة الإسلامية
٣.	الدكتور: محمد أبو شقير	الجامعة الإسلامية
٤.	الدكتور: سليمان المزين	الجامعة الإسلامية
٥.	الدكتور: فايز شلدان	الجامعة الإسلامية
٦.	الدكتور: محمد البع	الجامعة الإسلامية
٧.	الدكتور: حسن النبيه	الجامعة الإسلامية
٨.	الدكتور: رائد الحجار	جامعة الأقصى
٩.	الدكتور: فؤاد عياد	جامعة الأقصى
١٠.	الدكتور: سهيل دياب	جامعة القدس المفتوحة
١١.	الدكتور: زياد الجرجاوي	جامعة القدس المفتوحة
١٢.	الدكتور: إبراهيم المشهراوي	جامعة القدس المفتوحة
١٣.	الدكتور: خليل حماد	وزارة التربية والتعليم العالي
١٤.	الأستاذ: زياد المدهون	وزارة التربية والتعليم العالي
١٥.	الدكتورة: نهى شتات	مديرية شمال غزة
١٦.	الدكتورة: سمية النخالة	مديرية شرق غزة
١٧.	الدكتور: جواد الشيخ خليل	مديرية شرق غزة
١٨.	الأستاذ: أشرف حرز الله	مديرية شرق غزة

ملحق رقم (٢)

استبانة فاعلية اتخاذ القرار في صورتها الأولية

استبانة آراء المحكمين

السيد: ..... / **المحترم**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته. وبعد:

يقوم الباحث بإجراء دراسة ماجستير بعنوان: "**فاعلية اتخاذ القرار وعلاقتها بالأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة** "، وقد اقتضت الدراسة استخدام استبانتين لبيان العلاقة بين فاعلية اتخاذ القرار والأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، من وجهة نظر معلميهم، وهي كالتالي:

الأولى: لقياس مدى فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، وتتضمن الاستبانة مجالاً واحداً يتكون من ٣٧ فقرة.

الثانية: لقياس الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية، وخاصة النمط الإجرائي والنمط التحويلي، وتحتوي على ٤٥ فقرة.

بالإضافة إلى المتغيرات التالية:

١. **الجنس:** ذكر ، أنثى.

٢. **المؤهل العلمي:** دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فما فوق.

٣. **سنوات الخدمة:** أقل من خمس سنوات، من خمس سنوات إلى عشر سنوات، أكثر من عشر سنوات).

٤. **المنطقة التعليمية:** شمال غزة، شرق غزة، غرب غزة، الوسطى، خان يونس، رفح.

وذلك نظراً لما عرفتم به من اطلاع وخبرة ودراية في هذا المجال، فإنه يسر الباحث أن يضع بين أيديكم هذه الاستبانة لإبداء آرائكم، وتضمين خبراتكم ومقترحاتكم، وذلك بإبداء ملاحظاتكم حول أدوات هذه الدراسة، ويمكنكم إضافة البنود التي ترونها مناسبة، سواء في استبانة فاعلية اتخاذ القرار، أو استبانة النمط القيادي الإجرائي والتحويلي.

وتفضلوا بقبول فائق الشكر والتقدير على تعاونكم

والله الموفق والهادي إلى سواء السبيل

الباحث

إياد أحمد حسن النبيه

الاستبانة الأولى: فاعلية اتخاذ القرار:

الرقم	الفقرة	وضوح الفقرة		الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل المناسب
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
٠١	يشعر مدير المدرسة بالمشكلة التي تتطلب اتخاذ قرار.							
٠٢	يبدي استعداده لمواجهة المشكلة التي تتطلب اتخاذ قرار بشأنها.							
٠٣	يبحث عن أعراض المشكلة التي تتطلب اتخاذ قرار.							
٠٤	يحدد الهدف المراد تحقيقه عند اتخاذ القرار.							
٠٥	يحدد المشكلة التي تحتاج إلي اتخاذ قرار بشكل دقيق.							
٠٦	يتفحص حجم المشكلة التي تتطلب اتخاذ قرار.							
٠٧	يبحث عن أسباب المشكلة التي تتطلب اتخاذ قرار.							
٠٨	يحدد البيانات والمعلومات اللازمة لاتخاذ القرار.							
٠٩	يشجع العاملين علي تقديم البيانات والمعلومات اللازمة لاتخاذ القرار.							
٠١٠	يتأكد من صحة البيانات والمعلومات اللازمة لاتخاذ القرار.							
٠١١	يستبعد البيانات والمعلومات غير اللازمة لاتخاذ القرار.							
٠١٢	ينظم البيانات والمعلومات اللازمة لاتخاذ القرار بطريقة واضحة.							
٠١٣	يبحث عن حلول وبدائل مختلفة لمواجهة المشكلة موضوع القرار.							
٠١٤	يتقبل من الآخرين الحلول المقترحة للمشكلة التي تواجه العمل .							
٠١٥	يضع معايير لتقييم البدائل المقترحة لاتخاذ القرار.							

الرقم	الفقرة	وضوح الفقرة		الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل المناسب
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
١٦.	يحدد الجوانب الإيجابية والسلبية للحلول المقترحة للمشكلة التي تتطلب اتخاذ قرار.							
١٧.	يركز على الأولويات في تلبية حاجات المدرسة ومتطلباتها.							
١٨.	يختار القرار المناسب بموضوعية.							
١٩.	يدرس فعالية البدائل المقترحة لحل المشكلة موضوع القرار.							
٢٠.	يُشرك المعلمين في تقييم البدائل المقترحة لاتخاذ القرار.							
٢١.	يراعي توافق القرار – عند اتخاذه – مع الأهداف والأنظمة الإدارية.							
٢٢.	يراعي عند اتخاذ القرار درجة تأثيره علي العلاقات الإنسانية داخل المدرسة.							
٢٣.	يتأكد من إمكانية تحقيق القرار – عند اتخاذه– للأهداف المحددة.							
٢٤.	يضع خطة لتنفيذ القرار بعد اتخاذه، بمشاركة المعنيين.							
٢٥.	يحدد الوسائل المناسبة لتنفيذ القرار بعد اتخاذه.							
٢٦.	يختار الوقت المناسب لإعلان القرار بعد اتخاذه.							
٢٧.	يراعي عند اتخاذ القرار الوقت اللازم لتنفيذه.							
٢٨.	يحدد الأفراد الذين يقومون بعملية تنفيذ القرار بعد اتخاذه.							
٢٩.	يراعي عند اتخاذ القرار استعداد العاملين لتنفيذه.							
٣٠.	يوفر الموارد المادية اللازمة لتنفيذ القرار.							
٣١.	يتابع بدقة عملية تنفيذ القرار بعد اتخاذه.							

الرقم	الفقرة	وضوح الفقرة		الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل المناسب
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
٣٢.	يتأكد أن القرار الذي تم اتخاذه يسير سيراً طبيعياً دون تعثر.							
٣٣.	يتأكد من أن القرار الذي تم اتخاذه كان أنسبَ البدائل المقترحة.							
٣٤.	يضمن إيجاد الحل الفعال للمشكلات المدرسية أثناء اجتماعاته بفريق المدرسة.							
٣٥.	يُقيِّم نتائج القرارات بعد تنفيذها.							
٣٦.	يستفيد من التغذية الراجعة للخطط والمشاريع التي يتم تنفيذها بالمدرسة.							
٣٧.	يتخذ من عمليات اتخاذ القرار المدرسي سبيلاً لإرساء نموذج، وقيمة لفحص المشكلات من وجهات نظر متعددة.							

إمكانية إضافة البنود المناسبة:

_____

_____

_____

ملحق رقم (٣)

استبانة الأنماط القيادية السائدة في صورتها الأولية

الاستبانة الثانية: النمط القيادي التفاعلي والنمط التحويلي:

الرقم	الفقرة	وضوح الفقرة		الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل المناسب
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
الجزء الأول: الخاص بالقيادة التفاعلية: ويشمل العناصر التالية:								
أ. المكافأة الطارئة Contingent Reword :								
٠١	يقدم المساعدة مقابل بذل الجهد.							
٠٢	يناقش – في ضوء مصطلحات محددة– من هو المسؤول عن تحقيق أهداف الأداء.							
٠٣	يوضح ما يمكن أن أتوقع الحصول عليه عندما تتحقق أهداف الأداء.							
٠٤	يظهر رضاه عندما أحقق التوقعات.							
الرقم	الفقرة	وضوح الفقرة		الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل المناسب
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
ب. الإدارة بالاستثناء (الإيجابية) Active – Management by Exception :								
٠٥	يركز اهتمامه على المخالفات والأخطاء والاستثناءات والانحرافات عما هو معتاد							
٠٦	يركز كامل اهتمامه على التعامل مع الأخطاء والشكاوى وحالات الفشل.							
٠٧	يتابع جميع الأخطاء.							
٠٨	يلفت اهتمامي لحالات الفشل؛ للوصول للمستوى المطلوب.							
ج. الإدارة بالاستثناء (السلبية) Passive – Management by Exception :								
٠٩	يفشل في التدخل إلى أن تتفاقم المشكلات.							
١٠	ينتظر الأمور حتى تسوء قبل أن يتصرف.							

١١.	يبيّن أنه يؤمن بقوة بالمقولة: "إذا كانت الطريقة صالحة فلا داعي لتغييرها".							
١٢.	يوضح أن المشكلات ينبغي أن تصبح مزمنة قبل مواجهتها.							
الجزء الثاني: الخاص بالقيادة التحويلية: ويشمل العناصر التالية:								
Charisma :أ- الجاذبية الشخصية								
١٣.	يغرس فيّ الشعور بالفخر لكوني أرتبط معه.							
١٤.	يتجاوز المصلحة الشخصية من أجل مصلحة الجماعة.							
١٥.	يتصرف بطريقة تنمي احترامي له.							
١٦.	يُظهر شعوراً بالقوة والثقة.							
ب. التأثير المثالي Ideal Influence:								
١٧.	يتحدث عن أهم قِيمه وأفكاره.							
١٨.	يحدد أهمية امتلاك حسٍ قوي بمَقْصِد الأشياء.							
الرقم	الفقرة	وضوح الفقرة		الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل المناسب
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
١٩.	يضع في اعتباره النتائج الأخلاقية للقرارات.							
٢٠.	يركز على أهمية الشعور الجماعي بالواجب (إنجاز المهام بروح الفريق).							
ج. الدافعية المستوحاة Inspirational Motivation :								
٢١.	يتحدث بتفاؤل عن المستقبل.							
٢٢.	يتحدث بحماس عن الأشياء المطلوب إنجازها.							
٢٣.	يقدم رؤية مقنعة ومشرقة للمستقبل.							
٢٤.	يعبر عن ثقته بأن الأهداف سوف تتحقق بإذن الله تعالى.							

د، الاستثارة العقلية Intellectual Stimulation :								
٢٥.	يعيد النظر في الافتراضات الحساسة كي يحدد مدى ملاءمتها.							
٢٦.	يبحث عن رؤىً مختلفةٍ عند حل المشكلات.							
٢٧.	يجعلني أتفحص المشكلات من زوايا مختلفة.							
٢٨.	يقترح طرقاً جديدة لتفحص كيفية إكمال المهام المطلوبة.							
هـ. الاعتبار الفردي Individual Consideration :								
٢٩.	يقضي وقتاً يُعلّم الأفراد ويدرّبهم.							
٣٠.	يعاملني بصفتي فرداً له طبيعته الخاصة وليس مجردَ عضوٍ في مجموعة.							
٣١.	يعتبرني شخصاً لديه احتياجات وقدرات وطموحات تختلف عن الآخرين.							
٣٢.	يساعدني في تطوير نقاط قوتي.							

الجزء الثالث: المحور الخاص بالمرؤوسين: ويشمل السلوكيات التالية:

الرقم	الفقرة	وضوح الفقرة		الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل المناسب
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
٣٣.	فعّال في الوفاء بالاحتياجات المتعلقة بوظيفتي، وتوفيرها.							
٣٤.	يستخدم طرقاً قيادية مُرْضية.							
٣٥.	يجعلني أفعل أكثر مما أتوقع فعلَه.							
٣٦.	فعّال في تمثيلي أمام السلطات العليا.							
٣٧.	يعمل معي ويعاملني، بطريقة مرضية.							
٣٨.	يزيد من رغبتي في النجاح.							
٣٩.	فعّال في الوفاء بمتطلبات المدرسة، وتوفيرها.							
٤٠.	يزيد من رغبتي في محاولة بذل جهد أكبر.							

٤١.	يقود مجموعة تتصف بالفاعلية.							
الجزء الرابع: بنود اختبارية لإنجاح الاستبانة:								
٤٢.	يتجنب التدخل عندما تحدث قضايا مهمة.							
٤٣.	يتغيب عند الحاجة إليه.							
٤٤.	يتجنب اتخاذ القرارات.							
٤٥.	يؤخر التجاوب مع القضايا العاجلة.							

إمكانية إضافة البنود المناسبة:

_____

_____

_____

ولكم كل الشكر والتقدير على تعاونكم وحسن اهتمامكم.

الباحث

إياد أحمد حسن النبيه

ملحق رقم (٤)

استبانة فاعلية اتخاذ القرار في صورتها النهائية

الجامعة الإسلامية – غزة **كلية التربية/ قسم أصول التربية**

عمادة الدراسات العليا **الإدارة التربوية**

استبانة

أخي المعلم المحترم / أختي المعلمة المحترمة: السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

يسعى الباحث إلى دراسة **درجة فاعلية اتخاذ القرار، وعلاقتها بالأنماط القيادية السائدة** لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، **من وجهة نظر المعلمين بتلك المدارس**، وذلك استكمالاً لمتطلبات نيل درجة الماجستير من قسم أصول التربية/ الإدارة التربوية في الجامعة الإسلامية بغزة. من خلال هاتين الاستبانتين: الأولى لدراسة درجة فاعلية القرار في المدارس الثانوية بمحافظات غزة، والثانية لقياس مدى توافر الأنماط القيادية السائدة لدى مديري تلك المدارس، وخاصة النمط التفاعلي والنمط التحويلي، راجياً منكم زملائي المعلمين والمعلمات قراءة فقرات الاستبانتين بدقة، والإجابة عليها بكل موضوعية وصراحة، وذلك بوضع **(√)** في الخانة التي ترونها مناسبة من فقرات الاستبانتين، إضافة لتعبئة البيانات الأولية المتعلقة بمتغيرات الدراسة.

علماً بأن جميع البيانات التي سيتم الحصول عليها ستعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

ولكم كل الاحترام والتقدير

البيانات الأولية:

أولاً: الجنس: ☐ **ذكر،** ☐ **أنثى**

ثانياً: المؤهل العلمي:

☐ **دبلوم** ☐ **بكالوريوس،** ☐ **جستير فما فوق.**

ثالثاً: سنوات الخبرة:

☐ **أقل من 5 سنوات،** ☐ **كثر من 5 سنوات، وأقل من10 سنوات،**

☐ **أكثر من 10 سنوات.**

رابعاً: المنطقة التعليمية:

☐ **شمال غزة** ☐ **شرق غزة،** ☐ **غرب غزة**

☐ **الوسطى،** ☐ **خان يونس،** ☐ **رفح.**

الاستبانة الأولى

لقياس درجة فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة

من وجهة نظر المعلمين بتلك المدارس

لقد عرّف الباحث مفهوم فاعلية اتخاذ القرار، إجرائياً، بأنه: "كل جهد منسَق يقوم به مدير المدرسة، وكل نشاط يحقق من ورائه الأغراض التربوية المرسومة تحقيقاً فعالاً، يتماشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية صحيحة، وعلى أسس سليمة، وبدرجة عالية من الكفاءة.

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أطلاقاً
١.	يُظهِر مديرُ المدرسة شعوراً بالمشكلة موضوع القرار.					
٢.	يبدي استعدادَه لمواجهة المشكلة.					
٣.	يبحث عن مظاهر المشكلة وأعراضها.					
٤.	يحدد – بصورة دقيقة – المشكلةَ موضوعَ القرار.					
٥.	يبحث عن أسباب المشكلة موضوع القرار.					
٦.	يحدد البيانات والمعلومات اللازمة لاتخاذ القرار.					
٧.	يشجع المعلمين على تقديم البيانات والمعلومات اللازمة.					
٨.	يناقش صحةَ البيانات والمعلومات التي تم جمعها.					
٩.	يستبعد البياناتِ والمعلومات غير المناسبة.					
١٠	يحلل البياناتِ والمعلومات الصحيحة بأسلوب منظم.					
١١	يبحث عن بدائل وحلول متنوعة للمشكلة.					
١٢	يشجع المعلمين على اقتراح البدائل والحلول المناسبة.					
١٣	يضع معاييرَ واضحةً لتقييم البدائل والحلول المقترحة.					
١٤	يُشرك المعلمين في تقييم الحلول المقترحة.					
١٥	يُقيّم الحلولَ المقترحة للمشكلة موضوع القرار.					
١٦	يتخذ مديرُ المدرسة القرارَ المناسب.					
١٧	يراعي توافقَ القرار المتخَذ مع الأنظمة الإدارية.					
١٨	يصوغ القرارَ بصورة واضحة.					

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
١٩	يختار الوقتَ المناسب لإعلان القرار.					
٢٠	يهيئ البيئةَ المناسبة لقَبول القرار الذي تم اتخاذه.					
٢١	يضع مديرُ المدرسة خطةً واضحة لتنفيذ القرار.					
٢٢	يُشرك المعلمين في الخطة المعدة لتنفيذ القرار.					
٢٣	يوفر الموارِدَ المتنوعة اللازمة لتنفيذ القرار.					
٢٤	ينسق جهودَ المعلمين أثناء تنفيذ القرار.					
٢٥	يتابع عمليةَ تنفيذ القرار بصورة مستمرة.					
٢٦	يوضح أن القرار قد تم تنفيذه بدقة.					
٢٧	يضع معاييرَ واضحةً لعملية تقويم القرار.					
٢٨	يُقيّم نتائجَ القرار بعد تنفيذه.					
٢٩	يناقش المعلمين حول تحقيق القرار للأهداف المنشودة.					
٣٠	يتخذ القراراتِ الجديدةَ بعد التغذية الراجعة لتنفيذ القرار.					
٣١	يُرسي مبدأَ المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرارات.					
٣٢	يستخدم أساليبَ التكنولوجيا الإدارية العقلية مثل المحاكاة، والبحث الإجرائي، في عملية اتخاذ القرارات المختلفة.					

ولكم كل الشكر والتقدير على اهتمامكم وحسن تعاونكم.

الباحث

إياد أحمد حسن النبيه

ملحق رقم (٥)

استبانة الأنماط القيادية السائدة في صورتها النهائية

لقياس درجة توافر الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين بتلك المدارس

لقد عرف الباحث النمط التفاعلي، إجرائياً، بأنه: نمط مدير المدرسة القائد القادر على الجمع بين سمات القائد الشخصية، والموقف، والمتغيرات المحيطة، وإحداث التكامل في سلوك المعلمين آخذاً في الاعتبار آمالهم، وأهدافهم، وقيمهم، ورغباتهم، وتطلعاتهم.

كما عرف الباحث النمط التحويلي، إجرائياً، بأنه: نمط مدير المدرسة القائد الذي يرى أن المبرر من وجوده هو نقل مجتمع المدرسة نقلة حضارية، ويسعى إلى رفع المعلمين إلى أعلى مستويات الواقعية والأخلاقية، وتحويل الرغبات الكامنة والمعلنة لديهم إلى حاجات متعلمة، واستثمار أقصى طاقاتهم؛ من أجل إحداث تغيير ذي مغزى في المدرسة وتحقيق الأهداف المنشودة.

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
١.	يقدم مديرُ المدرسة الدعم للمعلمين مقابل الجهد المبذول.					
٢.	يناقش المعلمين في صحة البدائل، وملاءمتها للموقف.					
٣.	يتدخل في سير العمل عندما تتفاقم المشكلات.					
٤.	يركز اهتمامه على المخالفات والأخطاء والانحرافات أكثر من المعتاد.					
٥.	يوضح أهمَ الأفكار والقيم التي يؤمن بها.					
٦.	يشجع البحثَ عن أفكارٍ ورؤىً متنوعةٍ لحل المشكلات.					
٧.	يتحدث بتفاؤل عن المستقبل.					
٨.	يتعامل مع الجميع بطريقة تزيد احترامهم له.					
٩.	يحدد معاييرَ واضحةً تساعد في إنجاز العمل.					
١٠	يهمل العملَ حتى تسوء الأمور، ثم يتصرف.					
١١	يتحدث بحماسٍ عن الأشياء المطلوب إنجازها.					
١٢	يشجع الجميعَ على امتلاك رؤية واعية بمقصِد الأشياء.					
١٣	يعمل بجدٍ على تطوير قدرات المعلمين وتدريبهم.					

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
١٤	يوضح ما يحصل عليه المعلمون عندما ينجزون أعمالهم.					
١٥	يعلن إيمانَه بالمقولة "لا داعي لتغيير الأسلوب المتبع، طالما كان هذا الأسلوب صالحاً".					
١٦	يتجاوز المصلحةَ الشخصية من أجل المصلحة العامة.					
١٧	يعامل الجميعَ وفقاً لخصائصهم وقدراتهم الشخصية.					
١٨	يواجه المشكلاتِ – فقط – عندما تصبح مزمنة.					
١٩	يتعامل مع الجميع بطريقة تزيد احترامهم له.					
٢٠	يركز اهتمامَه على الأخطاء والشكاوَى وحالات الفشل.					
٢١	يهتم بالنواحي الأخلاقية عند اتخاذ القرارات.					
٢٢	يتابع جميع الأخطاء التي تقع، مهما كانت مبرراتها.					
٢٣	يُشعر الجميعَ بقوة شخصيته وثقته بنفسه.					
٢٤	يقدم رؤيةً مقنعة وصورة مشرقة لمستقبل المدرسة.					
٢٥	يثير انتباهَ الجميع لنواحي القصور والفشل لديهم.					
٢٦	يولي اهتمامه بالجميع حسب احتياجاتهم وقدراتهم.					
٢٧	يشجع المعلمين لإعادة النظر للمشكلات من زوايا مختلفة.					
٢٨	يساعد الجميع في معرفة نقاط القوة والضعف لديهم.					
٢٩	يقترح طرقاً إبداعية وجديدة لإنجاز المهام المطلوبة.					
٣٠	يشجع المسؤولية الجماعية والعمل بروح الفريق.					
٣١	يظهر رضاه عندما تتحقق الأهداف المرجوة.					
٣٢	يُشعر الجميعَ بثقته بأن الأهداف سوف تتحقق بإذن الله.					

ولكم كل الشكر والتقدير على اهتمامكم وحسن تعاونكم.

الباحث: إياد أحمد حسن النبيه

ملحق رقم (٦): كتاب تسهيل مهمة باحث موجه من عمادة الدراسات العليا إلى وكيل وزارة التربية والتعليم العالي

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza
عمادة الدراسات العليا

هاتف داخلي: 1150

الرقم: ج س/35/ع Ref
التاريخ: 2011/01/25 Date

الأخ الدكتور/ وكيل وزارة التربية والتعليم العالي حفظه الله،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع: تسهيل مهمة طالب ماجستير

تهديكم عمادة الدراسات العليا أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالب/ إياد أحمد حسن النبيه، برقم جامعي **120070352** المسجل في برنامج الماجستير بكلية التربية تخصص أصول التربية-إدارة تربوية، وذلك بهدف تطبيق أدوات دراسته والحصول على المعلومات التي تساعده في إعداد دراسة الماجستير والتي بعنوان:

فاعلية اتخاذ القرار وعلاقتها بالأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة

والله ولي التوفيق،،،

عميد الدراسات العليا

د. زياد إبراهيم مقداد

صورة إلى:-
- الملف

ص.ب 108 الرمال غزة فلسطين هاتف 0700 286 (8) 970+ Tel: فاكس 0800 286 (8) 970+ fax: P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps

ملحق رقم (٧): كتاب تسهيل مهمة باحث موجه من وكيل وزارة التربية والتعليم العالي إلى مدراء التربية والتعليم – المحافظات الجنوبية

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education
Asst. Deputy Minister's Office

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مكتب الوكيل المساعد للشئون التعليمية

الإدارة العامة للتخطيط التربوي
الرقم: و ت ع/ مذكرة داخلية (٦٣٩)
التاريخ: 2011/03/20م
التاريخ:15/ ربيع آخر / 1432

السادة / مدراء التربية والتعليم–المحافظات الجنوبية حفظهم الله،

تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع/ تسهيل مهمة

نهديكم أطيب التحيات، وبالإشارة إلى الموضوع أعلاه نرجو منكم تسهيل مهمة الباحث " **إياد أحمد النبيه** "، والذي يجري بحثاً بعنوان " **فاعلية اتخاذ القرار وعلاقتها بالأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة**"، في تطبيق أدوات الدراسة على عينة من معلمي المرحلة الثانوية بمديريتكم الموقرة، وذلك حسب الاصول.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

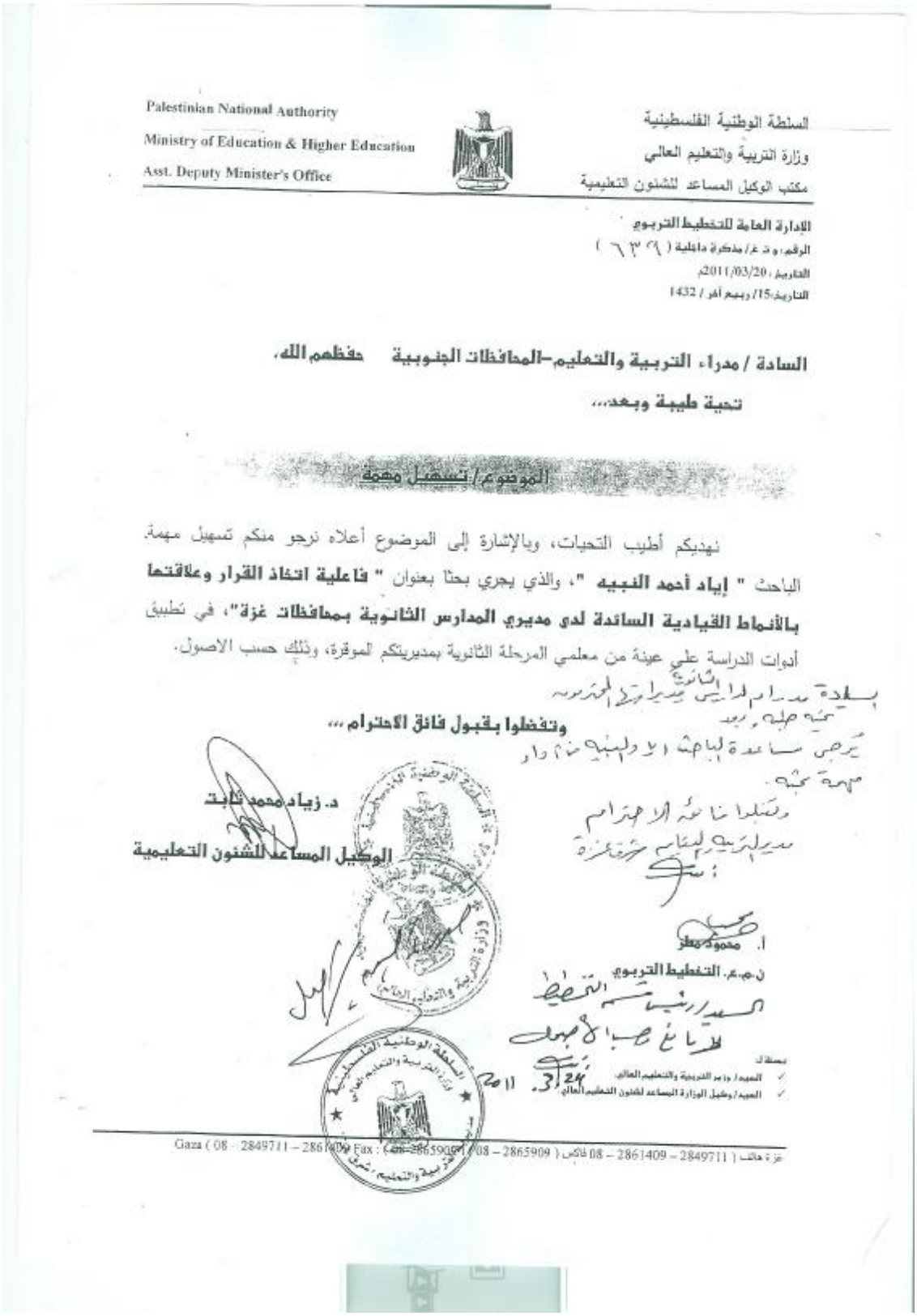
د. زياد محمد ثابت
الوكيل المساعد للشئون التعليمية

أ. محمود عطا
ن.م.ع. التخطيط التربوي

نسخة لـ:
- السيد/ وزير التربية والتعليم العالي.
- السيد/ وكيل الوزارة المساعد لشئون التعليم العالي.

غزة هاتف (08 – 2849711 – 2861409 فاكس (08 – 2865909)(08-2865909 : Fax Gaza (08 – 2849711 – 2861409

ملحق رقم (٨): كتاب تسهيل مهمة باحث موجه من مدير التربية والتعليم – شرق غزة إلى مديري المدارس الثانوية المعنية ومديراتها



Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education
Asst. Deputy Minister's Office

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مكتب الوكيل المساعد للشئون التعليمية

الإدارة العامة للتخطيط التربوي
الرقم: و ت ع/ مذكرة داخلية (٦٣٩)
التاريخ: 2011/03/20م
التاريخ: 15/ ربيع آخر / 1432

السادة / مدراء التربية والتعليم–المحافظات الجنوبية حفظهم الله،

تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع / تسهيل مهمة

نهديكم أطيب التحيات، وبالإشارة إلى الموضوع أعلاه نرجو منكم تسهيل مهمة الباحث " **إياد أحمد النبيه** "، والذي يجري بحثا بعنوان " **فاعلية اتخاذ القرار وعلاقتها بالأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة**"، في تطبيق أدوات الدراسة على عينة من معلمي المرحلة الثانوية بمديريتكم الموقرة، وذلك حسب الاصول.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

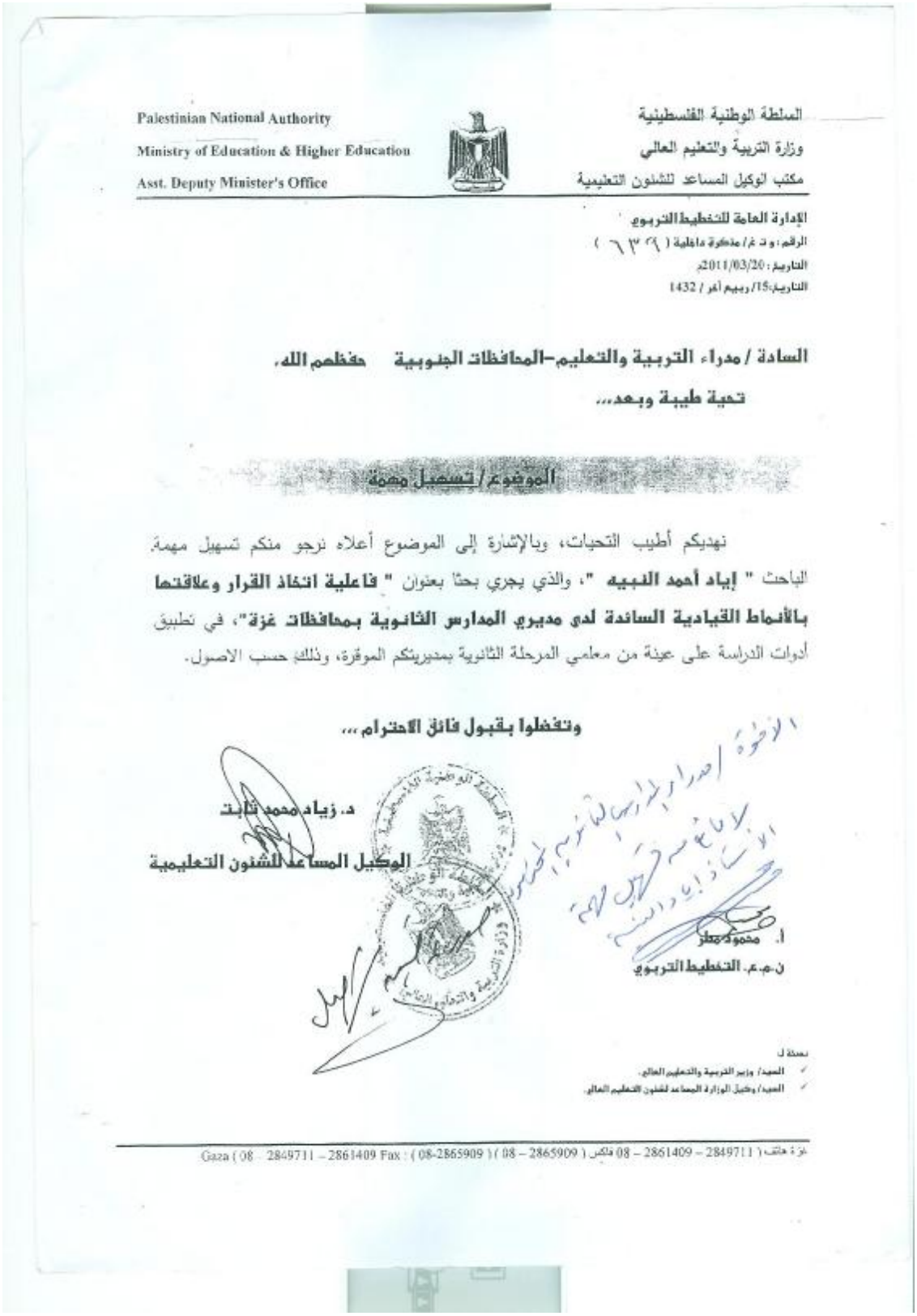
د. زياد محمد ثابت
الوكيل المساعد للشئون التعليمية

ا. محمود مطر
ن.م.ع. التخطيط التربوي

بصفاتك
✓ السيد/ وزير التربية والتعليم العالي
✓ السيد/وكيل الوزارة المساعد للشئون التعليم العالي

Gaza (08 – 2849711 – 2861409 – 08 فاكس (08 – 2865909 / Fax : (08 – 2865909

ملحق رقم (٩): كتاب تسهيل مهمة باحث موجه من مدير التربية والتعليم – خان يونس إلى مديري المدارس الثانوية المعنية ومديراتها



Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education
Asst. Deputy Minister's Office

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مكتب الوكيل المساعد للشئون التعليمية

الإدارة العامة للتخطيط التربوي
الرقم: و ت غ/ مذكرة داخلية (٦٣٩)
التاريخ: 2011/03/20م
التاريخ: 15/ ربيع آخر / 1432

السادة / مدراء التربية والتعليم–المحافظات الجنوبية حفظهم الله،

تحية طيبة وبعد...

الموضوع / تسهيل مهمة

نهديكم أطيب التحيات، وبالإشارة إلى الموضوع أعلاه نرجو منكم تسهيل مهمة الباحث " **إياد أحمد النبيه** "، والذي يجري بحثًا بعنوان " **فاعلية اتخاذ القرار وعلاقتها بالأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة**"، في تطبيق أدوات الدراسة على عينة من معلمي المرحلة الثانوية بمديريتكم الموقرة، وذلك حسب الاصول.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ...

د. زياد محمد ثابت
الوكيل المساعد للشئون التعليمية

الأخوة / مدراء المدارس الثانوية المحترمين
لا مانع من تطبيق الباحث
الأستاذ / إياد النبيه

أ. محمود عطا
ن.م.ع. التخطيط التربوي

نسخة لـ
- السيد/ وزير التربية والتعليم العالي.
- السيد/ وكيل الوزارة المساعد لشئون التعليم العالي.

غزة هاتف (2849711 – 2861409 – 08) فاكس (2865909 – 08) (08-2865909) Fax : Gaza (08 – 2849711 – 2861409