جامعـــة الأزهـــــــــــــــر بغـــزة
عمـــــــادة الدراســـــــات العليـــــا
كليـــــــــــــة التربيـــــــــــــة
قـــــــسم أصـــــــول التربيـــــــة

# نمط القيادة السائد في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة وعلاقته بصنع القرار التربوي من وجهة نظر العاملين بها

إعداد الطالب:

**تيسيـــر محمد عبد القادر مغـــاري**

إشـــراف

**أ.د عامر يوسف الخطيب**
أستاذ فلسفة التربية
كلية التربية -جامعة الأزهر بغزة

**د. فايز علي الأسود**
أستاذ أصول التربية المساعد
كلية التربية -جامعة الأزهر بغزة

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أصول التربية من كلية التربية في جامعة الأزهر بغزة

1430هـ / 2009م

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعـة الأزهـــــــــــــر بغـزة
عمـــــادة الدراســـــات العليـــا
كليـــــــــــة التربيـــــــــة
قـــــسم أصـــــول التربيـــــة

# نمط القيادة السائد في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة وعلاقته بصنع القرار التربوي من وجهة نظر العاملين بها

رسالة ماجستير
مقدمة من الطالب

**تيسيـــر محمد عبد القادر مغـــاري**

إشـــراف

**أ.د عامر يوسف الخطيب**
أستاذ فلسفة التربية
كلية التربية-جامعة الأزهر بغزة

**د. فايز علي الأسود**
أستاذ أصول التربية المساعد
كلية التربية-جامعة الأزهر بغزة

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ 9 / 7 / 2009م الموافق16 رجب 1430هـ ، وأجيزت

أعضاء لجنة المناقشة :

1- الأستاذ الدكتور/ عامر يوسف الخطيب مشرفاً ورئيساً ..... .
2- الدكتور / فايـــز علي الأســـــود مشـــرفـــــاً ..... .
3- الدكتور / محمد هاشم آغـــــــــا مناقشاً داخلياً ..... .
4- الدكتور / بسام محمد أبو حشيش مناقشاً خارجياً ..... .

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَمَا أُوتِيتُم مِّنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا ﴾

(سورة الإسراء، آية 85)

صدق الله العظيم

# ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلي التعرف على نمط القيادة السائد لدى مـــديري التربيـــة والتعلـــيم بمحافظات غزة من وجهة نظر العاملين في المديريات ، ومدى ممارسة مديري التربيـــة والتعلـــيم لمراحل صنع القرار التربوي وفق الطريقة العلمية ، وكذلك إلى معرفة العلاقة بين أنماط القيـــادة وعملية صنع القرار التربوي لدى مديري التربية والتعليم ، كما وهدفت الدراسة أيضا إلي تحديـــد تأثير متغيرات كل من ( الجنس ، المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة ، المـــسمى الـــوظيفي ، مكـــان العمل ) على تقديرات العاملين لنمط القيادة السائد ولصنع القرار التربوي لـــدى مـــديري التربيـــة 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 الدراســـة مـــن (180) من نواب مديري التربية والتعليم، ورؤساء الأقسام ، والمشرفين التربويين فـــي مـــديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة ، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمهـــا: أن نمـــط القيـــادة الديمقراطي هو النمط السائد لدى مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة، يليه النمط الترسلي، ثـــم النمط الأتوقراطي، وكانت درجة ممارسة النمط الديمقراطي " جيـــد" بـــوزن نـــسبي(70.23%) ، ودرجة ممارسة النمط الترسلي " مقبول" بوزن نـــسبي (61.52 %) ، ودرجـــة ممارســـة الـــنمط الأتوقراطي "ضعيف" بوزن نسبي ( 57.80 % ) ، كما كان مستوى ممارســـة مـــديري التربيـــة والتعليم لعملية صنع القرار التربوي وفق الطريقة العلمية "جيد" بوزن نسبي (73.13 %) ، وكانت أعلى ثلاث ممارسات لمراحل صنع القرار التربوي هي: مرحلة الشعور بالمشكلة ودراستها بنسبة (74.22%)، ومرحلة متابعة تنفيذ القرار بنسبة (73.63%)، ومرحلة جمع البيانات والمعلومـــات بنسبة (73.49%)،كما وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بـــين نمـــط القيـــادة الديمقراطي وعملية صنع القرار (ر=0.777)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة بـــين نمـــط القيادة الترسلي وعملية صنع القرار (ر=0.265)، في حين توجد علاقة ارتباطية ســـالبة ضـــعيفة بين نمط القيادة الأتوقراطي وعملية صنع القرار (ر=0.267-)، وبينت الدراسة عدم وجود فـــروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات العاملين في المديريات لنمط القيادة السائد ولـــصنع القـــرار التربوي تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي)، وكشفت الدراسة أيضاً عـــن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات العاملين لنمط القيادة تعزى لمتغير المؤهـــل العلمـــي، في حين كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات العاملين لعملية صنع القـــرار التربوي تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل الجامعي، كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات العاملين لنمط القيادة الديمقراطي تعزى لمتغير مكان العمل، فـــي

حين توجد فروق دالة إحصائيا بين تقديرات العاملين لنمط القيادة الأتوقراطي ونمط القيادة الترسلي تعزى لمتغير مكان العمل، وكشفت الدراسة أيضا عن وجود فـــروق ذات دلالـــة إحـــصائية بـــين متوسطات تقديرات العاملين لصنع القرار التربوي تعزى لمكان العمل بين مديريـــة شـــمال غـــزة ومديرية الوسطى لصالح مديرية تعليم الوسطى ، ثم نوقـــشت النتـــائج ، ووضـــعت التوصـــيات والمقترحات .

# Abstract

This Study aimed at studying : The dominant leadership style for education directors in Gaza governorates from the point of view of employees in the directorates of education , and the way to make decisions according to the scientific method . More , over it aimed at deciding the effect of the following variables " gender , qualification , years of experience , job , and place " .

The researcher used the analytical descriptive method . He used two questionnaires , one for dominant leadership style , and the other to measure the steps of educational decision making .

The study community consisted "232" employees, and the study sample consisted "180" employees in the directorates of education.

**CONCLUSION :**

1-The democratic style is the dominant style for leadership of education directors , followed by Laissez-Faire style , and the last one is autocratic style.

2-The practice level of decision making according to the scientific method is good.

3-There is appositive link between the democratic style and decision making:(r=o.777)

4-There is a positive link between the laissez–Faire style and decision making (r=0.265 )

5- There is a negative link between the autocratic style and decision making
(r = -0.267)

6-Ther are not statistical differences for leadership style and decision making according to the variables "Gender – years of experience – and job "

7-There are not statistical differences for leader ship style according to qualification variable .

8-Ther are statistical differences for decision making according to qualification variable "for university qualification " .

9-There are not statistical differences for democratic style according to The place variable .

10- There are statistical differences for Laissez – Faire style and autocratic style according to The place variable .

11-There are statistical differences for decision making according to the place variable

# إهـــداء

- إلى والدي أطال الله في عمره
- إلى روح والدتي رحمها الله
- إلى زوجتي التي شاركتني مشوار العناء ووقفت بجانبي في مسيرة الحياة
- إلى أحبائي وأملي المتجدد أبنائي وبناتي : إياد ، وكنعان ، وريما ، وهديل ، وميرا ، وسمر ،وجمانة
- إلى إخواني وأخواتي وأصدقائي
- إلى زملائي العاملين في وزارة التربية والتعليم العالي
- إلى كل من علمني حرفا ، معلمي الكرام أينما كانوا
- إلى إخواني وأخواتي طلبة العلم
- إلى كل شهيد وجريح وأسير ومناضل من أجل فلسطين

إلى كل هؤلاء أهدي هذا الجهد المتواضع

# شكر وتقدير

ربي لك الحمد والشكر كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك، والصلاة والسلام على سيدنا محمد معلم الناس الخير ومرشدهم إلى الهدى والنور، الحمد لله الذي أعانني ويسر لي من قدم العون لإنجاز هذا العمل المتواضع، الذي ما كان له أن يرى النور لولا دعم هذه الجامعة ، جامعة الأزهر التي منحتني فرصة التسجيل في برنامج الماجستير .

ولا يسعني في هذا المجال إلا أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الدكتور/ جواد وادي رئيس الجامعة ، والأستاذ الدكتور/ عبد الخالق الفرا عميد الدراسات العليا والبحث العلمي بالجامعة، والدكتور/ صهيب الأغا عميد كلية التربية.

كما أتقدم بالشكر كله إلى أساتذتي الكرام الأستاذ الدكتور/عامر يوسف الخطيب، والدكتور/فايز علي الأسود اللذين تفضلا بقبول الإشراف على هذه الرسالة وكذلك الشكر موصول للدكتور/ محمد هاشم آغا والدكتور/ بسام محمد أبو حشيش اللذين تكرما بقبول مناقشتهما لي .

وشكري الخاص إلى السادة مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة الذين قاموا بتسهيل مهمتي في تطبيق أداة الدراسة في مديرياتهم ، وأتقدم بالشكر والاحترام للأخوة نواب مدراء التربية والتعليم والمشرفين التربويين ورؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم الذين أبدوا تعاوناً كبيراً في الإجابة عن بنود الاستبانة، وأتقدم أيضا بالشكر والتقدير إلى الأساتذة الكرام الذين تفضلوا بتحكيم أداة الدراسة.

وشكري الخاص إلى الأخ الصديق الدكتور/ فتحي سليمان كلوب الذي شجعني ووقف إلى جانبي في هذه الدراسة .

كما وأتقدم بالشكر الخاص للأخ الأستاذ / محمود محمد مغاري لتفضله بتدقيق الرسالة لغوياً ، وكذلك الشكر للأخوين العزيزين / وائل خطاب ، وأيمن أبو شعيرة اللذين قاما بطباعة هذه الدراسة.

وأخيراً الحمد لله الذي وفقني لإخراج هذه الرسالة على هذه الصورة المتواضعة ، فما كان فيها من صواب فبتوفيق الله وحده ، وما كان فيها من خطأ فمن عندي ، وأدعو الله سبحانه وتعالى أن ينفع بهذه الرسالة كل من قرأها واطلع عليها من التربويين وطلبة العلم.

الباحث

تيسير مغاري

# قائمة المحتويات


| العنـــــــــــوان | رقم الصفحة |
|---|---|
| القرآن الكريم | أ |
| ملخص الدراسة باللغة العربية | ب |
| ملخص الدراسة باللغة الانجليزية | ج |
| الإهداء | د |
| شكر وتقدير | ه |
| قائمة المحتويات | و – ط |
| قائمة الجداول | ي – ل |
| قائمة الملاحق | م |
| قائمة الأشكال | ن |
| **الفصل الأول : الإطار العام للدارسة** | 1 – 11 |
| مقدمة الدراسة | 2 |
| مشكلة الدراسة وتساؤلاتها | 6 |
| فروض الدراسة | 7 |
| أهداف الدراسة | 7 |
| أهمية الدراسة | 8 |
| حدود الدراسة | 9 |
| مصطلحات الدراسة | 9 |
| **الفصل الثاني : الإطار النظري** | 12 – 76 |
| المحور الأول : الإدارة التعليمية | 13 – 20 |
| مفهوم الإدارة | 13 |
| مفهوم الإدارة التعليمية | 14 |
| الفرق بين الإدارة التعليمية والإدارة التربوية والإدارة المدرسية | 15 |
| مستويات الإدارة التعليمية | 16 |
| مديرية التربية والتعليم | 18 |

| العنـــــــــــوان | رقم الصفحة |
|---|---|

| العنـــــــــــــوان | رقم الصفحة |
| --- | --- |
| مهام مديريات التربية والتعليم | 19 |
| مهام مدير التربية والتعليم | 20 |
| المحور الثاني : القيادة | 21 – 48 |
| مفهوم القيادة | 21 |
| الفرق بين القيادة والرئاسة | 23 |
| الإدارة والقيادة | 24 |
| نظريات القيادة | 25 |
| نظرية الرجل العظيم | 25 |
| نظرية السمات المكتسبة | 26 |
| نظريات الأنماط | 28 |
| نظرية (س) ، (ص) | 28 |
| نظرية الشبكة الإدارية | 29 |
| نظرية الخط المستمر في القيادة | 30 |
| نظرية البعدين | 32 |
| النظرية الموقفية | 33 |
| نظرية الأتباع | 34 |
| النظرية التفاعلية | 35 |
| أنماط القيادة التربوية | 36 |
| النمط الأتوقراطي | 36 |
| النمط الديمقراطي | 38 |
| النمط الترسلي | 41 |
| القيادة الفعالة والقيادة الإبداعية | 43 |
| العلاقة بين نمط القيادة وفاعليتها | 44 |
| وظائف القائد التربوي | 44 |
| صفات القائد التربوي الناجح | 46 |
| المشكلات التي تواجه القيادة الإدارية في الدول النامية | 47 |
| المحور الثالث : صنع القرار | 49 – 76 |

| | |
|---|---|
| أهمية عملية صنع واتخاذ القرارات | 49 |
| ماهية القرار وما الفرق بين اتخاذ القرار وصنع القرار | 51 |
| عناصر صنع القرار | 54 |
| القيادة التعليمية ومستويات صنع القرار | 55 |
| المشاركة في عملية صنع القرار | 56 |
| أنواع القرارات | 59 |
| العوامل المؤثرة في صنع القرار | 61 |
| أساليب صنع واتخاذ القرار | 62 |
| أولاً : الأساليب التقليدية | 63 |
| ثانياً : الطريقة العلمية لصنع القرار | 64 |
| ثالثاً : الأساليب الجماعية في صنع القرار | 66 |
| أسلوب الجماعة الاسمية | 66 |
| أسلوب دلفاي | 67 |
| أسلوب العصف الذهني | 68 |
| أسلوب السلم النقال | 70 |
| معوقات صنع القرار التربوي | 71 |
| أهم العوامل التي تساعد على نجاح القرار | 73 |
| واقع اتخاذ القرار التربوي في مؤسساتنا التعليمية في فلسطين | 74 |
| **الفصل الثالث: الدراسات السابقة** | 109 – 77 |
| أولاً: الدراسات المتعلقة بأنماط القيادة | 88 - 78 |
| أ.الدراسات العربية | 78 |
| ب.الدراسات الأجنبية | 86 |
| ثانياً : الدراسات المتعلقة بصنع القرار | 101 – 88 |
| أ. الدراسات العربية | 88 |
| ب. الدراسات الأجنبية | 96 |
| التعقيب على الدراسات السابقة | 102 |
| **الفصل الرابع : الطريقة والإجراءات** | 135 – 110 |
| العنـــــــــــوان | رقم الصفحة |

| | |
|---|---|
| منهج الدراسة | 111 |
| مجتمع الدراسة | 111 |
| عينة الدراسة | 112 |
| متغيرات الدراسة | 113 |
| أدوات الدراسة | 113 |
| خطوات بناء الاستبانة الأولى | 113 |
| خطوات بناء الاستبانة الثانية | 121 |
| المعالجات الإحصائية | 135 |
| **الفصل الخامس : نتائج الدراسة وتفسيرها** | 181 - 136 |
| عرض ومناقشة نتائج الفرض الأول | 137 |
| عرض ومناقشة نتائج الفرض الثاني | 145 |
| عرض ومناقشة نتائج الفرض الثالث | 156 |
| عرض ومناقشة نتائج الفرض الرابع | 158 |
| عرض ومناقشة نتائج الفرض الخامس | 161 |
| عرض ومناقشة نتائج الفرض السادس | 167 |
| عرض ومناقشة نتائج الفرض السابع | 170 |
| عرض ومناقشة نتائج الفرض الثامن | 173 |
| **الفصل السادس** | 217 – 182 |
| التوصيات والمقترحات | 183 |
| المراجع | 184 |
| الملاحق | 194 |

# قائمة الجداول


| رقم الجدول | الجـــــــــدول | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| .1 | توزيع مجتمع الدراسة حسب مكان العمل والمسمى الوظيفي والجنس | 111 |
| .2 | **توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس ، المؤهل ، سنوات الخبرة، المسمي الوظيفي ، ومكان العمل** | 112 |
| .3 | عدد فقرات استبانة نمط القيادة حسب كل مجال من مجالاتها | 114 |
| .4 | **معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الأول ( النمط الديمقراطي ) مع الدرجة الكلية للمجال** | 116 |
| .5 | **معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الثاني ( النمط الأتوقراطي ) مع الدرجة الكلية للمجال** | 117 |
| .6 | **معامل الارتباط لكل فقرة من فقرات المجال الثالث ( النمط الترسلي ) مع الدرجة الكلية للمجال** | 118 |
| .7 | **اختبار (مان-ويتني) لقياس صدق المقارنة الطرفية على مجالات استبانة نمط القيادة.** | 119 |
| .8 | **معاملات الارتباط بين نصفي كل مجال من مجالات استبانة نمط القيادة قبل التعديل ومعاملات الارتباط بعد التعديل وذلك لقياس ثبات الاستبانة.** | 120 |
| .9 | معامل ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات استبانة نمط القيادة . | 120 |
| .10 | عدد فقرات استبانة صنع القرار حسب كل مجال من مجالاتها | 121 |
| .11 | معامل ارتباط كل فقرة من فقرات استبانة صنع القرار مع الدرجة الكلية للاستبانة. | 123 |
| .12 | معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الأول لصنع القرار (مرحلة الشعور بالمشكلة ) مع الدرجة الكلية للمجال . | 124 |
| .13 | معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الثاني لصنع القرار (مرحلة جمع البيانات والمعلومات ) مع الدرجة الكلية للمجال | 124 |
| .14 | معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الثالث لصنع القرار ( مرحلة وضع الحلول والبدائل الممكنة) مع الدرجة الكلية للمجال | 125 |
| .15 | معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الرابع لصنع القرار ( مرحلة تقييم البدائل ) مع الدرجة الكلية للمجال | 126 |
| .16 | معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الخامس لصنع القرار (مرحلة اتخاذ القرار) مع الدرجة الكلية للمجال | 127 |
| .17 | معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال السادس لصنع القرار ( مرحلة متابعة تنفيذ القرار ) والدرجة الكلية للمجال | 128 |
| .18 | مصفوفة معاملات ارتباط كل مجال من مجالات استبانة صنع القرار والمجالات الأخرى للاستبانة وكذلك مع الدرجة الكلية للاستبانة. | 129 |

| رقم الجدول | الجـــــــــدول | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| 19. | اختبار (مان-ويتني) لقياس صدق المقارنة الطرفية لاستبانة صنع القرار. | 130 |
| 20. | معاملات الارتباط بين نصفي كل مجال من مجالات استبانة صنع القرار وكذلك الاستبانة ككل قبل التعديل ومعامل الارتباط بعد التعديل، وذلك لقياس ثبات الاستبانة. | 131 |
| 21. | معاملات الفا كرونباخ لكل مجال من مجالات استبانة صنع القرار وكذلك للاستبانة ككل | 132 |
| 22. | التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الأول " النمط الديمقراطي " وكذلك ترتيبها في المجال | 137 |
| 23. | التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الثاني " النمط الاتوقراطي " وكذلك ترتيبها في المجال | 139 |
| 24. | التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الثالث " النمط الترسلي" وكذلك ترتيبها في المجال | 141 |
| 25. | مجموع الدرجات والمتوسطات والوزن النسبي لكل مجال من مجالات استبانة نمط القيادة | 143 |
| 26. | التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الأول لصنع القرار " مرحلة الشعور بالمشكلة "، وكذلك ترتيبها في المجال | 146 |
| 27. | التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الثاني لصنع القرار" مرحلة جمع البيانات والمعلومات"، وكذلك ترتيبها في المجال | 148 |
| 28. | التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الثالث لصنع القرار " مرحلة وضع الحلول والبدائل "، وكذلك ترتيبها في المجال | 149 |
| 29. | التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الرابع لصنع القرار " مرحلة تقييم البدائل والمفاضلة بينها "، وكذلك ترتيبها في المجال | 150 |
| 30. | التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الخامس لصنع القرار " مرحلة اتخاذ القرار "، وكذلك ترتيبها في المجال | 151 |
| 31. | التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال السادس لصنع القرار " مرحلة متابعة تنفيذ القرار "، وكذلك ترتيبها في المجال | 153 |
| 32. | التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل مجال من مجالات استبانة صنع القرار وكذلك ترتيبها | 154 |
| 33. | معامل ارتباط بيرسون بين نمط القيادة السائد لدى مديري التربية والتعليم وصنع القرار | 156 |
| 34. | المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لاستبانة نمط القيادة حسب متغير الجنس | 158 |

| رقم الجدول | الجـــــــــدول | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| .35 | المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت" لاستبانة صنع القرار حسب متغير الجنس | 159 |
| .36 | تحليل التباين الأحادي لأفراد العينة على مجالات استبانة نمط القيادة حسب متغير المؤهل العلمي | 161 |
| .37 | تحليل التباين الاحادى لأفراد العينة على مجالات استبانة صنع القرار حسب متغير المؤهل العلمي | 162 |
| .38 | اختبار شيفيه في المجال الأول لاستبانة صنع القرار حسب متغير المؤهل العلمي | 163 |
| .39 | اختبار شيفيه في المجال الرابع لاستبانة صنع القرار حسب متغير المؤهل العلمي | 163 |
| .40 | اختبار شيفيه في المجال الخامس لاستبانة صنع القرار حسب متغير المؤهل العلمي | 164 |
| .41 | اختبار شيفيه في المجال السادس لاستبانة صنع القرار حسب متغير المؤهل العلمي | 164 |
| .42 | اختبار شيفيه في الدرجة الكلية لاستبانة صنع القرار حسب متغير المؤهل العلمي | 165 |
| **.43** | **تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد العينة على مجالات استبانة نمط القيادة حسب متغير سنوات الخبرة** | 167 |
| **.44** | **تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد العينة على مجالات استبانة صنع القرار حسب متغير سنوات الخبرة** | 168 |
| **.45** | **تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد العينة على مجالات استبانة نمط القيادة حسب متغير المسمي الوظيفي** | 170 |
| **.46** | **تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد العينة على مجالات استبانة صنع القرار حسب متغير المسمي الوظيفي** | 171 |
| **.47** | **تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد العينة على مجالات استبانة نمط القيادة حسب متغير مكان العمل** | 173 |
| .48 | اختبار شيفيه في النمط الأتوقراطي حسب متغير مكان العمل | 174 |
| .49 | اختبار شيفيه في النمط الترسلي حسب متغير مكان العمل | 175 |
| **.50** | **تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد العينة على مجالات استبانة صنع القرار حسب متغير مكان العمل** | 176 |
| .51 | اختبار شيفيه في المجال الأول لاسبتانة صنع القرار حسب متغير مكان العمل | 177 |
| .52 | اختبار شيفيه في المجال الثاني لاسبتانة صنع القرار حسب متغير مكان العمل | 177 |
| .53 | اختبار شيفيه في المجال الرابع لاسبتانة صنع القرار حسب متغير مكان العمل | 178 |
| .54 | اختبار شيفيه في المجال الخامس لاسبتانة صنع القرار حسب متغير مكان العمل | 178 |
| .55 | اختبار شيفيه في المجال السادس لاسبتانة صنع القرار حسب متغير مكان العمل | 179 |
| .56 | اختبار شيفيه في الدرجة الكلية لإستبانة صنع القرار التربوي حسب متغير مكان العمل | 179 |

# قائمة الملاحق


| رقم الملحق | البيان | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| .1 | استبانة تحديد نمط القيادة في صورتها الأولية. | 195 |
| .2 | استبانة تحديد مدى ممارسة مراحل صنع القرار في صورتها الأولية. | 200 |
| .3 | قائمة أسماء المحكمين . | 204 |
| .4 | استبانة تحديد نمط القيادة في صورتها النهائية. | 206 |
| .5 | استبانة تحديد مدى ممارسة مراحل صنع القرار في صورتها النهائية. | 210 |
| .6 | كتاب كلية التربية موجهاً لوزارة التربية والتعليم | 214 |
| .7 | أسماء مديريات التربية والتعليم التي شملتها عينة الدراسة | 216 |

# قائمة الأشكال


| رقم الشكل | عنوان الشكل | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | العلاقة بين الإدارات التعليمية والتربوية والمدرسية | 15 |
| 2 | الهيكل التنظيمي لمديرية التربية والتعليم بفلسطين | 19 |
| 3 | الشبكة الإدارية | 29 |
| 4 | خط سلوك القيادة | 31 |
| 5 | تصنيف نظرية البعدين لأنماط القيادة في ضوء البعدين | 32 |
| 6 | خطوات اتخاذ الجماعة للقرار باستخدام أسلوب دلفاي | 67 |
| 7 | تلخيص أسلوب السلم النقال | 70 |

# الفصل الأول

## الإطار العام للدراسة

- مقدمة الدراسة
- مشكلة الدراسة وتساؤلاتها
- فروض الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة

تعد الإدارة التربوية أحد المقومات الأساسية للعملية التربوية وإن نجاح المقومات الأخرى أو إخفاقها في أداء مهماتها يتوقف على مدى كفاءة الإدارة التربوية في تحقيق أهدافها ، لذلك فقد احتلت أهمية خاصة بوصفها الجهة المسؤولة عن تخطيط السياسة التربوية وكل ما يتعلق بالعملية التعليمية على مستوى الدولة أو المحافظة أو المدرسة.

ولما كان نجاح الإدارة التربوية يعتمد على قيادتها فإن القائد التربوي يلعب دوراً هاماً في تحديد الأهداف ، ووضع الخطط ، وصنع القرار السليم ، وأن القائد يعمل على تنظيم جهود جماعته والتنسيق بين أعضائها، وإذا كانت الإدارة هي معرفة الحاجات التي ينبغي أن تؤدى لجعل التنظيم ناجحاً فإن القيادة تتمثل في جعل الآخرين يؤدون ذلك ، فالمدير يضع استراتيجية العمل ، ولكن ما لم يمكن التأثير على الآخرين من العاملين في المؤسسة التعليمية لينفذوا هذه الإستراتيجية فإن الفشل سيكون محتماً ، وللقيادة نظرياتها العديدة وأنماطها المعروفة ، منها النمط الديمقراطي حيث يشارك الأفراد في وضع الأهداف والتخطيط وتنفيذ الأنشطة وتقويمها ويفوض القائد بعضاً من سلطاته إلى مرؤوسيه ، والنمط الأوتوقراطي حيث ينفرد القائد بالرأي واتخاذ القرار، والعلاقة بينه وبين مرؤوسيه أساسها الخوف واتباع التعليمات دون مناقشة ، أما النمط الترسلي فالقائد فيه يكون سلبياً لا أثر لوجوده وهو يترك الحبل على الغارب ، والأفراد يفعلون ما يريدون دون تدخل قائدهم(حجي، 1998،ص185).

ومما لا شك فيه أن هناك علاقة بين النمط القيادي السائد في المؤسسة التربوية وعملية صنع القرار حيث أن عملية صنع القرار هي عملية تشاركية تعاونية لها مشكلاتها ومعوقاتها، ولقد أصبحت عملية صنع القرار هي محور العملية الإدارية وأصبح مقدار النجاح الذي تحققه أية منظمة أو مؤسسة يتوقف على قدرة وكفاية قيادتها في صنع القرار المناسب، ومما زاد من أهمية عملية صنع القرارات في مجال الإدارة التعليمية ما تشهده المؤسسة التعليمة الحديثة من مشكلة تعدد وتعقد أهدافها ، ووجود التعارض بين هذه الأهداف أحياناً،

وتعتبر عملية صنع القرار من المهام الجوهرية للمدير ، ومن هنا وصفت بأنها جوهر الإدارة ، كما وصف القائد التربوي بأنه هو الذي يصنع القرارات وأن قدرته على صنع واتخاذ القرارات هي التي تميزه عن غيره من أعضاء التنظيم . (أحمد ،1990،ص168).

إن عملية صنع القرار التربوي أو القرار الإداري تتطلب توفير الحقائق التي أساسها البيانات والمعلومات وتتوقف كفاية القرار التعليمي التربوي على طريقة صناعته لا على سلطة اتخاذه ، بمعنى أن يكون القرار الواحد ناتجا عن مجموعة آراء واقتراحات يمثل كل منها إسهاما معينا في صنع القرار ، ولكي تؤتي المشاركة في صنع القرار ثمارها فإنه ينبغي على الإدارة مراعاة عدة اعتبارات منها : الوقت المتاح، العامل الاقتصادي ، المسافة بين الرؤساء والمرؤوسين، سرية القرارات(الجوهري، 1982،ص94).

وهناك مزايا كثيرة ومتنوعة من وراء تنمية المشاركة في صنع القرارات وتشجيعها وتتلخص هذه المزايا فيما يلي: تنمية القيادات الإدارية ، تحقيق الثقة المتبادلة بين القائد والمرؤوسين ، تقبل المرؤوسين للقرار ، ترشيد وتحسين عملية صنع القرار . ( كنعان ، 1998 ، ص233 ).

وفي مجال الإدارة يواجه القادة العديد من المواقف والمشكلات التي تتطلب صنع واتخاذ قرارات محددة ، وهي ليست قرارات عفوية تصنع في ثوانٍ ، وأن عملية صنع القرار تتم بعدة طرق في مقدمتها ما يعرف بالطريقة العلمية التي تتضمن عدة خطوات ومراحل متعاقبة تبدأ بمرحلة تحديد المشكلة موضع القرار وتنتهي بمرحلة اتخاذ القرار ( النوري ، 1991 ، ص470 ).

وتتحرك القرارات التعليمية من القمة إلى الوسط والقاعدة تبعاً لأسلوب الإدارة المعمول به وتبعاً لتقسيمات الإدارة التعليمية في الدولة، هذا وتُقسم الإدارة التعليمية في فلسطين بعد تسلم السلطة الوطنية الفلسطينية إلى ثلاثة مستويات هي : المستوى العام وتمثله

وزارة التربية والتعليم ، ومن أهم اختصاصات هذا المستوى وضع السياسات العامة للتربية ، والمستوى الإقليمي، وتمثله مديريات التربية والتعليم في المحافظات والمناطق التعليمية ، ومن أهم اختصاصات هذا المستوى الإشراف على جميع أجهزة التربية والتعليم قبل الجامعي بالمنطقة التعليمية ، ومتابعتها ، أما المستوى الثالث فهو المستوى الإجرائي ، الذي يتمثل في المدارس ، وهذا المستوى هو المسئول فنيا وإداريا عن تحقيق السياسة التربوية العليا . ( الأغا، والأغا ،1996، ص 73) .

ولما كانت عملية صنع القرار تتأثر بالنمط القيادي الذي ينتهجه القائد التربوي فإن الباحث يرى أن عمل مدير التربية والتعليم كقائد للإدارة التعليمية علي المستوي الاقليمى ومسئول عن صنع القرارات في مديريته يتعدى مهمته في تسيير الأمور في المديرية والمدارس التابعة لها، فهو الشخص المسؤول عن العملية التعليمية التعلمية سواء داخل مديرية التربية والتعليم أو المدارس التابعة له في المحافظة، وإن عملية صنع القرار عملية يستلزم وجودها المهام الموكلة والمسئوليات الملقاة على عاتق القائد التربوي بوجه عام، وعلى عاتق مدير التربية والتعليم بوجه خاص ، وإن الظروف السياسية والأمنية السائدة في فلسطين جعلت من هذه العملية ضرورة ملحة تستلزمها المواقف الطارئة والمشكلات المتزايدة التي تواجه الإدارة التربوية على المستوى الإقليمي ، حيث إن الحصار الخانق المفروض من قبل قوات الاحتلال على محافظات غزة وما ينتج عنه من مشكلات متتابعة تؤدي إلى نقص الموارد مما يستلزم من مدير التربية والتعليم أن يكون قادراً على صنع القرار ، وبالرغم من أهمية عملية صنع القرار إلا أنها لم تحظَّ بالاهتمام الكافي لدى الباحثين ورجال التربية والتعليم في فلسطين بشكل عام وفي محافظات غزة بشكل خاص . هذا ما لمسه الباحث بعد اطلاعه على الدراسات السابقة ومن خلال ممارسة عمله الحالي نائبا لمدير التربية والتعليم بمحافظة الوسطى ، وعمله السابق رئيساً لقسم الإدارات المدرسية بوزارة

التربية والتعليم الفلسطينية ، ومدير مدرسة قبل ذلك ، الأمر الذي دفع الباحث لإجـراء هـذه الدراسة التي سيتعرف من خلالها على نمط القيادة السائد لـدى مـديري التربيـة والتعلـيم بمحافظات غزة ، والكشف عن مدى ممارسة مديري التربية والتعليم لعمليـة صـنع القـرار التربوي وفق الطريقة العلمية ، ثم إيجاد العلاقة بين أنماط القيادة لدى مديري التربية والتعليم وعملية صنع القرار لديهم ، لعل هذا يسهم في المساعدة على الـتخلص مـن العديـد مـن المشكلات التي تواجه العملية التربوية وتعمل على تحسين وتطوير وتجويـد الأداء وتحقيـق الأهداف المرجوة بكفاءة وفاعلية.

## مشكلة الدراسة وتساؤلاتها :

*** تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:**

ما نمط القيادة السائد في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة وعلاقته بصنع القرار التربوي من وجهة نظر العاملين بها؟

**ينبثق من السؤال الرئيس السابق التساؤلات الفرعية الآتية:**

1. ما الوزن النسبي لنمط القيادة السائد لدى مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة من وجهة نظر العاملين في المديريات؟
2. ما الوزن النسبي لمدى ممارسة مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة لمراحل صنع القرار التربوي من وجهة نظر العاملين في المديريات؟
3. هل توجد علاقة بين أنماط القيادة لدى مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة وصنع القرار التربوي لديهم من وجهة نظر العاملين في المديريات؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات العاملين في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة لنمط القيادة ولصنع القرار التربوي تعزى لمتغير الجنس ( ذكر ، أنثى ) ؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات العاملين في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة لنمط القيادة ولصنع القرار التربوي تعزى لمتغير المؤهل العلمي (جامعي، جامعي تربوي، ماجستير فأعلى) ؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات العاملين في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة لنمط القيادة ولصنع القرار التربوي تعزى لمتغير سنوات الخبرة(أقل من 5 سنوات ، من 5– 10 سنوات ، 10 سنوات فأكثر) ؟
7. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات العاملين في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة لنمط القيادة ولصنع القرار التربوي تعزى لمتغير المسمى الوظيفي (نائب مدير، رئيس قسم، مشرف تربوي) ؟
8. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات العاملين في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة لنمط القيادة ولصنع القرار التربوي تعزى لمتغير مكان العمل ( شمال غزة ، شرق غزة ، غرب غزة ، الوسطى ، خان يونس ، رفح ) ؟

## فروض الدراسة

1. يوجد وزن نسبي لنمط القيادة السائد لدى مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة من وجهة نظر العاملين في المديريات.
2. يوجد وزن نسبي لمدى ممارسة مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة لمراحل صنع القرار التربوي من وجهة نظر العاملين في المديريات.
3. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين أنماط القيادة لدى مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة وصنع القرار التربوي لديهم من وجهة نظر العاملين في المديريات.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات العاملين في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة لنمط القيادة السائد ولصنع القرار التربوي تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات العاملين في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة لنمط القيادة السائد ولصنع القرار التربوي تعزى لمتغير المؤهل العلمي (جامعي، جامعي تربوي، ماجستير فأعلى).
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات العاملين في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة لنمط القيادة السائد ولصنع القرار التربوي تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات العاملين في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة لنمط القيادة السائد ولصنع القرار التربوي تعزى لمتغير المسمى الوظيفي (نائب مدير، رئيس قسم، مشرف تربوي).
8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات العاملين في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة لنمط القيادة السائد ولصنع القرار التربوي تعزى لمتغير مكان العمل (شمال غزة، شرق غزة، غرب غزة، الوسطى، خان يونس، رفح).

## أهداف الدراسة:

**تهدف الدراسة لتحقيق مايلي:**

1. التعرف على الوزن النسبي لنمط القيادة السائد لدى مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة من وجهة نظر العاملين في المديريات.

2. تحديد الوزن النسبي لمدى ممارسة مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة لمراحل صنع القرار التربوي من وجهة نظر العاملين في المديريات.
3. الكشف عن العلاقة بين أنماط القيادة لدى مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة وصنع القرار التربوي لديهم من وجهة نظر العاملين في المديريات .
4. التعرف على تأثير متغير الجنس على تقديرات العاملين في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة لنمط القيادة السائد لدى مديري التربية والتعليم ولصنع القرار التربوي.
5. التعرف على تأثير متغير المؤهل العلمي على تقديرات العاملين في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة لنمط القيادة السائد لدى مديري التربية والتعليم ولصنع القرار التربوي.
6. التعرف على تأثير متغير سنوات الخبرة على تقديرات العاملين في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة لنمط القيادة السائد لدى مديري التربية والتعليم ولصنع القرار التربوي.
7. التعرف على تأثير متغير المسمى الوظيفي على تقديرات العاملين في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة لنمط القيادة السائد لدى مديري التربية والتعليم ولصنع القرار التربوي.
8. التعرف على تأثير متغير مكان العمل على تقديرات العاملين في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة لنمط القيادة السائد لدى مديري التربية والتعليم ولصنع القرار التربوي.

## أهمية الدراسة:

**يمكن تحديد أهمية الدراسة فيما يلي:**

1. تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية دور مدير التربية والتعليم في تنفيذ ومتابعة العملية التربوية في الميدان وبشكل خاص عملية صنع القرار ومدى ارتباط عملية صنع القرار بنمط القيادة السائد لدى مدير التربية والتعليم.
2. إنها دراسة استطلاعية تبحث عن مدى ممارسة خطوات أو مراحل صنع القرار التربوي عند مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة ، وكذلك نمط القيادة السائد لديهم.
3. تقدم هذه الدراسة وصفاً تحليلياً لنمط القيادة السائد في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة وعلاقته بصنع القرار التربوي.
4. هذه الدراسة قد تسهم في تقديم المقترحات والتوصيات التي تعمل على رفع الكفاءة القيادية لدى مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة بشكل خاص ومحافظات الوطن بشكل عام.
5. قد تكون هذه الدراسة مرجعاً مساعداً للدارسين والمهتمين بالأوضاع التعليمية، والمهتمين في التربية والتعليم.

## حدود الدراسة:

**تتحدد هذه الدراسة بالحدود التالية:**

- **الحد الموضوعي**: يتمثل في نمط القيادة السائد في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غـــزة وعلاقته بصنع القرار التربوي من وجهة نظر العاملين بها.
- **الحد البشري**: يتمثل في نائبي مدير التربية والتعليم الإداري والفني وكذلك رؤساء الأقـــسام والمشرفين التربويين العاملين في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة.
- **الحد المؤسسي**:تقتصر هذه الدراسة على مديريات التربية والتعليم الخاضعة لإشراف وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني وعددها ست مديريات .
- **الحد المكاني**: يتمثل في محافظات غزة .
- **الحد الزمني**: تم تطبيق أداة الدراسة في العام الدراسي 2009/2008.

## مصطلحات الدراسة:

**تشتمل الدراسة على عدد من المصطلحات هي :**

**1.النمط:**

- هو "السلوك المتكرر والسائد للمدير في ممارساته الإدارية داخل مؤســـسته"(الـــسمالوطي،1980 ،ص10).
- هو"سلوك متكرر ومميز لشخص ما" (الهواري،1992 ،ص334).
- **ويعرفه الباحث**: (بأنه السلوك المتكرر والمميز لقرارات وممارسات القائد أثناء إدارته للعمل)

**2.القيادة:**

- القيادة هي"القدرة على التأثير على الآخرين عن طريق التواصل معهم وتوجيههم للوصول إلى هدف معين" (حجي،1998 ،ص186).
- القيادة هي "السلوك الذي يؤثر في سلوكيات وشعور المرؤوسين للوصـــول إلـــى الخطـــة المحددة والمرغوب فيها"(Louell&Willes,1983,77)
- **يعرفها الباحث بأنها**: (السلوك الذي يمارسه القائد بهدف التأثير على مرؤوسيه من أجـــل تحقيق الأهداف المنشودة).

**3. نمط القيادة :**

- هو"السلوك المميز الذي يلعبه الفرد ضمن مجموعة معينة"(قاموس Carter Good's, 1973).
- هو "مجموعة من الخصائص المميزة والعوامل الأساسية التي تجعل المدير يؤثر فـــي مرؤوسيه أو يقاوم تأثيرهم، ويسلك سلوكه الفردي" (الأزهري،1993 ،ص15).

**يعرف الباحث نمط القيادة إجرائياً بأنه** (السلوك الذي يميز القائد ويمارسه في العمل ، والذي يسعى من خلاله إلى التأثير في مرؤوسيه من أجل تحقيق أهداف مؤسسته).

**4.مديريات التربية والتعليم:**

* هي " وحدات إدارية تنشأ في مراكز المحافظات وتختص مسؤولياتها برفع مستوى التعليم في المستويات التعليمية ( المدارس) التابعة لها والعمل على تنفيذ السياسات والخطط التربوية التي تضعها وزارة التربية والتعليم ضمن القوانين والأنظمة والتعليمات " (إسترك والخزاعلة ، 2004 ،ص55).

* هي " نموذجٌ مصغر لوزارة التربية والتعليم من حيث تنظيماتها الإدارية وتقسيماتها الفنية وتتولى المديريات التعليمية مسؤوليات التعليم العام فيها ما قبل التعليم الجامعي " (سليمان ،2001 ص219).

* **ويعرفها الباحث** بأنها الإدارة الوسطى الإقليمية التي تقع بين الإدارة التعليمية على المستوى العام (الوزارة) والإدارة التعليمية على المستوى الإجرائي (المدارس) وهي تشرف فنيا وإداريا على جميع المدارس الحكومية في المحافظة، وإشرافا فنيا فقط على المؤسسات التعليمية غير الحكومية من مدارس تعليم عام ، ومدارس تربية خاصة، ورياض أطفال، ومراكز تعليمية ، وهي المسئولة عن التخطيط التربوي للمنطقة التعليمية ، ومتابعة عمل الجهاز التعليمي في الميدان.

**5.محافظات غزة:**

* تعرفها وزارة التخطيط والتعاون الدولي بأنها " جزء من السهل الساحلي وتبلغ مساحتها 365 كيلو متراً مربعاً ، ومع قيام السلطة الفلسطينية تم تقسيم قطاع غزة إدارياً إلى خمس محافظات هي : محافظة شمال غزة ، محافظة غزة ، محافظة الوسطى ، محافظة خان يونس ، محافظة رفح " ( وزارة التخطيط والتعاون الدولي الفلسطينية ، 1997 ، ص14 ).

* ويتبنى الباحث هذا التعريف في دراسته لاعتقاده أنه يفي بالغرض.

**6. مفهوم القرار :**

* "القرار هو مسار فعل يختاره متخذ القرار باعتباره أنسب وسيلة متاحة أمامه لانجاز الهدف أو الأهداف التي يبتغيها ، أي لحل المشكلة التي تشغله " . ( السلمي ، 1970 ، ص 191 ) .

* القرار هو " عملية ذهنية عقلية بالدرجة الأولي ، تتطلب قدراً كبيراً من التصور والمبـــادرة والإبداع ، ودرجة كبيرة من المنطقية والبعد عن التحيز أو التعصب أو الرأي الشخصي ، بما يمكن معه اختيار بدائل متاحة تحقق الهدف في أقصر وقت وبأقــل تكلفــة " . ( مــصطفى ، 2002 ، ص 154 ) .

**وفي ضوء ما سبق فان الباحث يعرف القرار بأنه**(عملية عقلية تقوم علـــى التـــدبر والتفكيـــر لتعبر عن إرادة معينة لدى الفرد أو الجماعة لبلوغ هدف معين ).

**7.صنع القرار**:

- هو"العملية التي يتم بها التعرف على الأساليب البديلة للعمل واختيار ما يتلاءم منها مع متطلبات الموقف" (البرعي،1993 ،ص85).
- هو"عملية يتم اتخاذها بواسطة فرد أو منظمة وجوهر هذه العملية هو تحسين الوضـــع المستقبلي للفرد أو المنظمة في إطار معين وإن المشاركة في صنع القرار تتطلـــب تحديـــد المشكلة وتحليلها ثم اختيار البديل الأمثل" (Dennis,2001,199) .

**ويعرف الباحث صنع القرار إجرائيا بأنه** (عملية ذهنية علمية يتم اتخاذهـــا بواســـطة قائـــد المؤسسة وبمشاركة العديد من الأفراد من أجل اختيار أفضل البدائل بعد تحديد المـــشكلة ، وجمع البيانات والمعلومات ، ووضع البدائل ، وتقييمها ، ثم متابعة تنفيذ القرار).

**8. القرار التربوي** :

* هو " عملية مفاضلة بين حلول بديلة لمواجهة مشكلة معينة واختيار الحل الأمثـــل مـــن بينها وينسحب هذا الجانب على كل ما يتصل بالتربية أو التعليم أو بكليهما معاً " . ( حمدان ، 2004 ، ص 18 ) .

**وفي ضوء التعريفات السابقة للقرار والقرار التربوي** فان الباحث يعرف القرار التربـــوي بأنه ( عملية عقلية تقوم على التدبر والتفكير لتعبر عن إرادة معينة لدى الفرد أو الجماعـــة لبلوغ هدف معين وينسحب هذا الجانب على كل ما يتصل بالتربية أو التعليم أو بكليهما معاً ) .

**9.العاملون**:

- يعرفهم الباحث بأنهم نائبا مدير التربية والتعليم الإداري والفني ، ورؤساء الأقسام ، والمشرفون التربويون الذين يعملون في مديريات التربية والتعليم .

# الفصل الثاني

## الإطار النظري

**المحور الأول :** الإدارة التعليمية.

**المحور الثاني:** القيادة .

**المحور الثالث:** صنع القرار .

# الفصل الثاني

## مقدمة:

يتناول هذا الفصل دراسة الإدارة التعليمية والقيادة وصنع القرار ، وسيتم عرض ذلك من خلال محاور ثلاثة على النحو التالي :

**المحور الأول** ( الإدارة التعليمية ) : ويعرض فيه الباحث مفهوم الإدارة بصفة عامة ، ومفهوم الإدارة التعليمية ، ومستوياتها ، وتعريف مديرية التربية والتعليم ومهامها ، ومهام مدير التربية والتعليم .

**المحور الثاني** ( القيادة ) : يتناول فيه الباحث تعريف مفهوم القيادة ونظرياتها وأنماطها ووظائف القائد التربوي الناجح ، وصفاته ، والمشكلات التي تواجه القيادة في الدول النامية .

**المحور الثالث** ( صنع القرار ) : يعرض فيه الباحث ماهية القرار ، وأهمية صنعه واتخاذه ، وعناصر القرار، ومستويات صنعه ، والمشاركة في عملية صنع القرار ، وأنواع القرارات ، والعوامل المؤثرة في صنع القرار ، وأساليب صنع واتخاذ القرار ، ومعوقات عملية صنع القرار ، وأهم العوامل التي تساعد على نجاح القرار ، وأخيراً واقع صنع القرار التربوي في مؤسساتنا التعليمية في فلسطين .

وفيما يلي استعراض لكل محور بشيء من التفصيل :

## المحور الأول : الإدارة التعليمية

### مفهوم الإدارة :

" الإدارة – أياً كان نوعها – هي المسئولة عن النجاح أو الإخفاق التي تصادفه منظمة من المنظمات أو مجتمع من المجتمعات" . (النوري ، 1991 ، ص11 ).

ومن هنا كانت حاجة الإنسان للإدارة ، فهي حاجة بالغة الأهمية بالنسبة للفرد والجماعة عند سعيها لسد حاجاتها وتحقيق غاياتها ، فالإدارة تتغلغل في جميع أوجه النشاط الإنساني . ( الشيخ سالم وآخرون ، 1998 ، ص9 ) .

وتعتبر الإدارة من المتطلبات الهامة والفعالة لتنمية المجتمع ، وهي المسئولة عن النجاح أو الإخفاق الذي تصادفه المنظمة والمجتمع ، ذلك أن التنمية الإقتصادية والاجتماعية ، تعتمد على مدى ما يتحقق للمجتمع من تخطيط سليم وتنظيم رشيد ، ومن خلال عمليات الإدارة تنفذ خطط التنمية في مجتمعات العالم المعاصر ( سليمان ، 2001 ، ص 29 ) .

هذا ولم يتفق العلماء والباحثون فيما بينهم على تعريف موحد للإدارة ، حيث تعـددت التعريفات كل حسب وجهة نظره ، الأمر الذي يستدعى عرضاً لبعض هذه التعريفات :

فقد عرفها ( فردريك تايلر F. Taylor ) " بأنها المعرفة الصحيحة لما هـو مقـرر ومحدد للقيام به من عمل والتأكد والتحقق من أن القائمين بالعمل قد أنجزوا رسالتهم بأحـسن الطرق وأرخصها أو أقلها تكلفة "
(مصطفى ، 2005 ، ص 5 ) .

وعرفها الطويل بأنها " توجيه نشاط مجموعة من الأفراد وجهودهم نحو تحقيق هـدف مشترك من خلال تنظيم هذه الجهود وتنسيقها " ( الطويل ، 2005 ، ص 29 ) .

كما عرفها ( عريفج ) بأنها " النشاط الذي يعمل من خلاله الإداري على التـأثير فـي مجموعة أشخاص ينتظمون في مؤسسة ، فيحفزهم ويوجههم ويرشدهم وينظم أدوارهـم فـي العمل ، ويكسب تعاونهم بأقصى إمكاناتهم من أجل تحقيق الأهداف المخطط لها " ( عريفج ، 2001 ، ص 20 ) .

"ويمكن أن تعرف الإدارة بصفة عامة بأنها القدرة على الإنجاز وهـي بهـذا تعنـي استخدام الإمكانات المتاحة من أجل تحقيق إنجاز معين يخدم أهدافاً معينة . ويمكن تعريفها من خلال الوظائف والفعاليات والأنشطة التي تقوم بها من تخطيط وتنظيم وتوجيه وتمويل وتنفيـذ ومراقبة ومتابعة . ويمكن أن نقول بأن الإدارة تعنى تحديد الأهداف التي يترتب عليها تحديـد الوظائف التي تحقق الأهداف ، ثم عملية اختيار الأفراد ، وكل هذا في إطار عام من العلاقات التنظيمية التي تحكمها وتوجهها وتنسق بينها"(مرسى،2001 ،ص12).

**وفي ضوء التعريفات السابقة للإدارة يمكن للباحث أن يعرف الإدارة بأنها** ( استخدام كافة الموارد البشرية والمادية المتاحة من خلال التخطيط والتنظيم والتوجيه والمتابعة وبطرق إنسانية من أجل الوصول إلى الأهداف المنشودة بكفاءة وفاعلية ) .

## مفهوم الإدارة التعليمية :

جاء العديد من التعريفات كل منها يوضح مفهوم الإدارة التعليمية نذكر منها :

*عرفها مرسي بأنها " مجموعة العمليات المتشابكة التي تتكامل فيما بينها سواء فـي داخـل المنظمات التعليمية أو بينها وبين نفسها لتحقيق الأغراض المنشودة من التربيـة " ( مرسـى ، 1984 ، ص 11 )

*وعرفها عبود " هي العملية الخلاقة التي يمكن بمقتضاها توفير الموارد البـشرية والماديـة وتوجيه الاستفادة منها ، بما يحقق الأهداف التربوية تحقيقاً فعالا في إطار مناخ تتـوافر فيـه علاقات إنسانية مواتيه وتعاون مثمر " ( عبود وآخرون ، 1992 ، ص 87 )

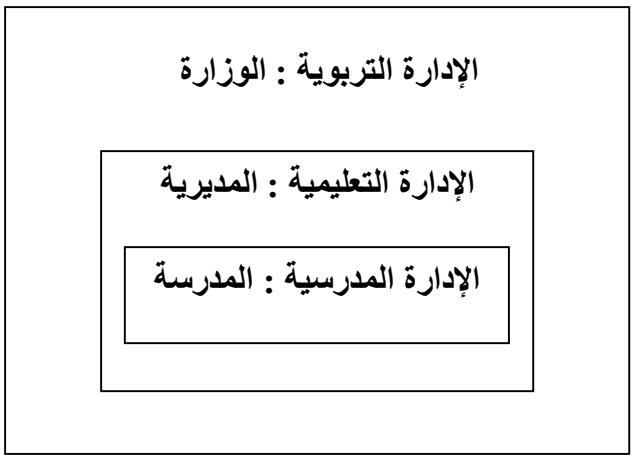
*كما عرفها سليمان بأنها " هي كل عمل منظم ، منسق ، يخدم التربية والتعليم ، وتتحقق من ورائه الأغراض التربوية ، والتعليمية ، تحقيقاً يتمشى مع الأهداف الأساسية من التعليم " ( سليمان ، 2001 ، ص 129 ) .

**ومن خلال التعريفات السابقة للإدارة التعليمية يستطيع الباحث استنتاج التعريف التالي :**
( أنها مجموعة من العمليات الفنية المتداخلة والمتكاملة والتي يتم عن طريقها توظيف الموارد البشرية والمادية ، وبطرق إنسانية ، من أجل تحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية التي تسعى المؤسسة التعليمية إلى تحقيقها على مستوى الدولة أو المحافظة أو المديرية ) .

**الفرق بين الإدارة التعليمية والإدارة التربوية والإدارة المدرسية :**

هذه المفاهيم الثلاثة قد تستخدم أحيانا على أنها تعنى شيئاً واحداً . ويبدو أن الخلط في هذه التعريفات يرجع فيما يرجع إلى النقل عن المصطلح الإجنبى Education الذي يترجم إلى اللغة العربية بمعنى " التربية " أحياناً و " التعليم " أحياناً أخرى ، وقد ساعد ذلك بالطبع على ترجمة المصطلح Educational Administration إلى الإدارة التربوية تارة والإدارة التعليمية تارة أخرى على أنهما يعنيان شيئاً واحداً وهذا صحيح . بيد أن الذين يفضلون استخدام مصطلح " الإدارة التربوية " يريدون أن يسايروا الاتجاهات الحديثة التي تعتبر أن التربية اشمل واعم من التعليم ، وحيث أن وظيفة المؤسسات التعليمية هي التربية الكاملة فبهذا تصبح كلمة الإدارة التربوية مرادفة لكلمة الإدارة التعليمية . إلا أن الإدارة التعليمية تعتبر أكثر وضوحاً وتحديداً من حيث المعالجة العلمية ، وان كان الفيصل النهائي بينهما يرجع إلى جمهور المربين والعاملين في ميدان التربية وأيهما يشيع استخدامه. أما بالنسبة للإدارة المدرسية يتحدد مستواها بأنه على مستوى المدرسة فقط ، وهى بذلك تصبح جزءاً من الإدارة التعليمية ككل ، أي أن صلة الإدارة المدرسية بالإدارة التعليمية هي صلة الخاص بالعام ( مرسى ، 2001 ، ص 12 ) .

ويوضح محمد عبد القادر عابدين العلاقة بين الإدارات الثلاث من خلال الشكل رقم (1) الموضح أدناه



شكل ( 1 )

**العلاقة بين الإدارات التعليمية والتربوية والمدرسية**

ويقول عابدين " أن وحدة الإدارة التربوية هي النظام التربوي بشكل عام وتمثلها الدائرة السياسية المسئولة عن التعليم وهى وزارة التربية والتعليم من خلال رسم السياسة التربوية وسن التشريعات والقوانين التربوية ، وتخطيط التعليم ، وتحديد الميزانيات ، وتلي الإدارة التربوية في المسؤولية الإدارة التعليمية المسئولة عن أجهزة التعليم في الدولة والتي تتوزع على مستوى المحافظات والأقاليم الفرعية في الدولة وهى حلقة الوصل بين السياسات العامة والتخطيط وبين الميدان من تعليم وإدارة مدارس . أما الإدارة المدرسية فهي الحلقة المسئولة عن تنظيم المدرسة وفعالياتها من تعليم وتعلم وأنشطة " ( عابدين ، 2001 ، ص 60 ) .

**من خلال العرض السابق** يمكن القول أن الإدارة التربوية والإدارة التعليمية لفظان مترادفان لشيء واحد من حيث المعنى والمضمون كما هو واضح في رأى ( مرسى ) إلا انه اعتبر الإدارة التعليمية أكثر تحديداً من حيث المعالجة العلمية ، في حين فرق عابدين بين اللفظين وفقاً لمستوى المسؤولية والأداء الاجرائى وليس وفقاً لاختلافٍ في المعنى والمضمون ، ويتفق جميع العاملين في مجال التربية على أن الإدارة المدرسية هي التي يتحدد مستواها الاجرائى على مستوى المدرسة فقط .ويتبنى الباحث ما ذهب إليه( مرسي ) في التعريف الدقيق للإدارة التربوية والإدارة التعليمية.

## مستويات الإدارة التعليمية :

يُقٌسّم العاملون والدارسون في مجال التربية والتعليم الإدارة التعليمية إلى مستويات ومن هذه التقسيمات : **1-تقسيم ( عرفات سليمان ) وهو كما يلي :**

### أولاً : المستوى القومي أو المستوى العام أو المركزي :

وهو أعلى مستويات الإدارة التعليمية ويمثل السلطة المباشرة للدولة ، للإشراف على التعليم فيها . ومن صور المستوى القومي في إدارة التعليم وزارة التربية والتعليم ( كما في جمهورية مصر العربية ، وفلسطين ، وغالبية الدول العربية )

ومن مهام هذا المستوى الإداري: رسم السياسات التعليمية العامة للدولة ، ووضع الخطط التعليمية وأنظمتها العامة ، وتوفير المخصصات المالية ، وتأليف المقررات ، وتعيين كبار المسؤولين والمتخصصين .

**ثانياً : المستوى الإقليمى :**

وهو المستوى الثاني من مستويات الإدارة التعليمية ، ومن صور المستوى الاقليمى في إدارة التعليم المحافظات أو الألوية أو المديريات ( كما في جمهورية مصر العربية وفلسطين ومعظم الدول العربية ) .

ومن مهام هذا المستوى من الإدارة التعليمية : اتباع السياسة العامة للتعليم في الدولة والعمل على تنفيذها ، وتدبير الميزانية والإعتمادات المالية ، ومتابعة المدارس ، وتأسيسها ، وممارسة التوجيه الفني والإداري على شؤون التعليم بصفة عامة في المدارس .

**ثالثاً : المستوى المحلى :**

يعتبر المستوى المحلى أدنى المستويات في تنظيمات الإدارة التعليمية وهو اقلها في تحمل الأعباء والمسئوليات ، ومن صور المستوى المحلى في إدارة التعليم الإدارات التعليمية في المدن أو القرى ( كما في جمهورية مصر العربية ومعظم الدول العربية ) .

ومن مهام هذا المستوى تنفيذ السياسة التعليمية المرسومة من قبل السلطات الإقليمية ، والإسهام في الإعتمادات المالية إلى حد ما ، وتنفيذ المناهج ، واختيار وتعيين ونقل المعلمين ( سليمان ،2001 ، ص ص 138– 144 ).

**2- تقسيم الإدارة التعليمية في فلسطين.**

إن مستويات الإدارة التعليمية في فلسطين بعد تسلم السلطة الوطنية الفلسطينية تنقسم إلى ثلاثة مستويات هي :

**أولاً : إدارة التربية على المستوى العام ( الوطن ) خاص بوزارة التربية والتعليم .**

تمثل هذا المستوى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بمقريها في غزة ورام الله ومن اختصاصات ومسؤوليات هذا المستوى : وضع السياسة العامة للتربية مثل السلم التعليمي ، والمناهج ، وسياسة المباني ، والخطط التربوية بأنواعها ، وحصر التكلفة المالية وتوفير الميزانية ، وتوزيع الخدمات التعليمية على المحافظات ، وإعداد الإحصاءات وإلى غير ذلك من أساليب تقويم وبحوث تطوير .

**ثانياً : إدارة التربية على المستوى الاقليمى ( المحافظات ) خاص بمديريات التربية والتعليم .**

يمثل هذا المستوى مديريات التربية والتعليم أو الإدارة التعليمية بالمحافظة وهى تتولى الإشراف على جميع أجهزة التربية والتعليم بالمحافظة وتقوم بتوجيه العملية التربوية بها ومتابعتها ، وتعتبر مديرية التربية والتعليم صورة مصغرة لوزارة التربية والتعليم ومن أهم

اختصاصاتها : الإشراف على المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في المحافظة ، واقتراح إنشاء مدارس ، واقتراح الموازنة العامة للمديرية ، وتوزيع وفتح الفصول اللازمة في المدارس ، والإشراف على تطبيق المناهج والمقررات الدراسية ، والإشراف على الامتحانات .

**ثالثاً : إدارة التربية على المستوى الإجرائي ( المدرسة ) .**

يمثل هذا المستوى المدرسة التي تعتبر المؤسسة الاجتماعية المسؤولة فنياً وإداريا عن تحقيق وتنفيذ السياسة التربوية العليا وبذلك تعتبر المدرسة وحدة من وحدات الإدارة التربوية على مستوى إجرائي معين ( الأغا والأغا ، 1996 ، ص ص 73 – 91 ) .

**يتبنى الباحث** تقسيم الأغا والأغا لمستويات الإدارة التعليمية في فلسطين لأنه تقسيم خاص بالمجتمع التربوي الفلسطيني حيث تجرى الدراسة الحالية في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة .

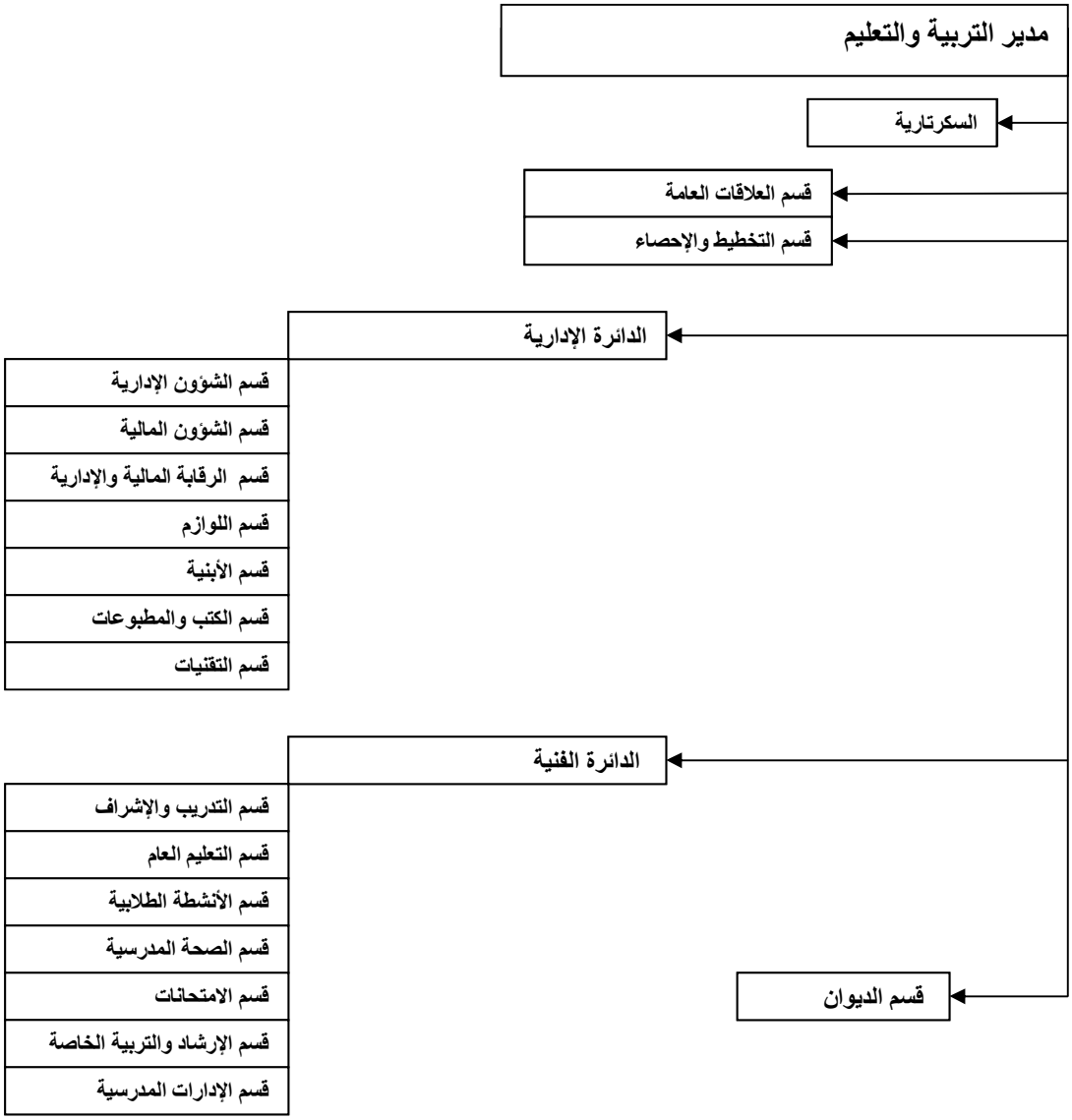
# مديرية التربية والتعليم :

تعتبر مديرية التربية والتعليم نموذجاً مصغراً لوزارة التربية والتعليم من حيث تنظيماتها الإدارية وتقسيماتها الفنية وقد وجدت مديريات التربية والتعليم في المحافظات من أجل أن تخفف الدولة من الأعباء والمسؤوليات التي تضطلع بها الوزارة وليسهم ذوو الخبرة والكفاءة في تطوير مجتمعاتهم ، وكذلك من أجل تحقيق التوازن الجغرافي في توزيع الخدمات التعليمية ، والابتعاد عن المركزية إلى حد ما .

وفى مقابلة شخصية مع نائب مدير عام التخطيط في وزارة التربية والتعليم ( عبد الوهاب مهنا ) وفى معرض حديثه عن مديريات التربية والتعليم أوضح أن كل مديرية من مديريات التربية والتعليم في محافظات فلسطين تتكون من سبعة عشر ( 17 ) قسماً وكل قسم من هذه الأقسام يمثل إدارة عامة من إدارات وزارة التربية والتعليم ، يعمل على تنفيذ سياساتها وخططها التربوية ، ويرأس كل مديرية مدير التربية والتعليم ويساعده نائبان : النائب الإداري وتتبعه سبعة أقسام هي : شئون الموظفين والشئون الإدارية ، الحسابات ، اللوازم ، الكتب والمطبوعات ، الرقابة الإدارية والمالية ، التقنيات وتكنولوجيا المعلومات ، الأبنية ، والنائب الفني وتتبعه سبعة أقسام هي : الإشراف التربوي ، الإرشاد التربوي والتربية الخاصة ، الأنشطة الطلابية ، الامتحانات ، التعليم العام ، الصحة المدرسية ، الإدارات المدرسية . أما قسمي التخطيط ، والعلاقات العامة والإعلام التربوي فيتبعان مدير التربية والتعليم مباشرةً ، أما قسم الديوان فيتبع كلاً من مدير التربية والتعليم ونائبيه ، كما أوضح ( مهنا ) أن عدد هذه المديريات تزايد بشكل مُطرد منذ قدوم السلطة الوطنية الفلسطينية ، حيث كان في قطاع غزة

مديرية واحدة فقط ، أما الآن فأصبح عدد المديريات في قطاع غزة ست مـــديريات موزعـــة على محافظات غزة الخمس ، حيث يوجد في كل محافظة مديرية واحدة ، باســـتثناء محافظـــة غزة فقد أصبحت منذ العام الدراسي 2008/2007م تضم مديريتين هما مديرية غرب غـــزة ، ومديرية شرق غزة ، وكل مديرية من هذه المديريات تتابع تنفيذ السياسة العامة لوزارة التربية والتعليم في المدارس التابعة لها وذلك ضمن القوانين والأنظمة والتعليمات ( مهنـــا ، 2008 ، مقابلة شخصية ) . والشكل التالي رقم (2) يوضح الهيكل التنظيمي لمديرية التربية والتعلـــيم في فلسطين كما جاء في موقع الوزارة الالكتروني الموضح أدناه

**الهيكل التنظيمي لمديرية التربية والتعليم / ديسمبر 2008م**




http://www.moe.gov.ps/skilton.html

شكل (2)

## مهام مديريات التربية والتعليم :

أورد عابدين انه قد جاء في المادة ( 181/أ ) من دليل وصف مهام وتعليمات الإدارات التربوية والتعليمية والمدرسية في فلسطين الصادر عن وزارة التربية والتعليم / الباب الثالث وصف مهام أجهزة الإدارة في المنطقة التعليمية / مديريات التربية والتعليم أن " المهمة الأساسية لمديريات التربية والتعليم هي متابعة الجهاز التعليمي في الميدان ، ولها الصلاحية بمتابعة أمور المدارس اليومية من إشراف وإرشاد تربوي ، ونشاطات تربوية ، وأمور مالية وإدارية ، وأمور شؤون الموظفين ، وتكون مسؤولة عن إعداد التشكيلات المدرسية لكل مدرسة ، ومتابعة أمور المدرسة الأخرى ، وعن التخطيط التربوي للمنطقة التعليمية ،والإحصاءات التربوية في المنطقة " ( عابدين ، 2001 ، ص 279 ) .

## مهام مدير التربية والتعليم :

يعتبر مدير التربية والتعليم ممثلاً لوزير التربية والتعليم في منطقته وهو يمثـــل رأس الهرم الإداري في مديريته وتقع على عاتقة المهام والمسؤوليات التالية :

- وضع الخطة السنوية للمديرية .
- تنفيذ التعليمات والقرارات والسياسات العامة للوزارة .
- متابعة المدارس والمؤسسات التابعة لها من كافة النواحي .
- الإشراف الفني على عمل المعلمين والمديرين والموظفين .
- الإشراف على تدريب وتأهيل المعلمين والإداريين التابعين للمديرية .
- دراسة الحاجات المادية من لوازم وأثاث وكتب وأجهزة حاســوب ومختبــرات وغيرهــا وتوفيرها بالتعاون مع الوزارة .
- تعزيز العلاقة مع المجتمع المحلى .
- إعداد الموازنة العامة للمديرية ( وزارة التربية والتعليم ، 2005 ، ص 68 ) .

# المحور الثاني : القيادة

**تمهيد :**

يتوقف نجاح الإدارة التعليمية على القيادة ، ذلك أن القائد التربوي يلعب دوراً هاماً في تحديد الأهداف ورسم الطرق ، والتأثير في مرؤوسيه وحثهم على العمل . بيد أن القيادة عملية نسبية ، ذلك أن الفرد قد يكون قائداً في موقف ما وتابعاً في أخر ، ومن هنا يرتبط مفهوم القيادة بمفهوم الدور والمسؤولية وترتبط القيادة بنمط الشخصية ، كما أن هناك مهارات إدارية لازمة لرجل القيادة التربوية ، وعليه فإن الباحث سيتعرض لمفهوم القيادة ، ونظرياتها ، ووظائف القائد التربوي ، وأنماط القيادة التربوية ، والمشكلات التي تواجه القيادة ، وسمات القائد التربوي الجيد ، وفيما يلي توضيح لذلك .

**مفهوم القيادة :**

اختلف مفهوم القيادة بين الباحثين والدارسين في مجالات العلوم الاجتماعية ، والمهتمين بالجوانب الإدارية تبعاً لنوعية الدراسة ، وبيئة المؤسسة التي يدرسها ، حيث عرفها بعض الباحثين من زاوية السمات الشخصية للقائد ، كما عرفها البعض الأخر من جهة المركز الذي يديره القائد ، وعرفها البعض من ناحية السلوك الذي يمارسه القائد .

**1- القيادة كسمة شخصية :**

يركز أصحاب هذا الاتجاه على ما يملكه القائد من خصائص وسمات مكتسبة وفطرية تكون سبباً في نجاحه ، ومن تعريفات وجه النظر هذه ما يلي :

- القيادة هي القدرات والإمكانات الاستثنائية الموجودة في القائد والتي من خلالها يستطيع توحيد جهود مرؤوسيه والتأثير فيهم ابتغاء تحقيق الهدف . ( درويش ، 1982 ، ص 105 ) .

- القيادة هي خاصية من خصائص الجماعة توكل فيها مسؤولية القيام بأنواع من النشاطات الهامة لفرد يتسم بسمات شخصية معينة مثل : ( السيطرة ، ضبط النفس ، مميزات جسدية معينة كطول القامة ، وجهورية الصوت ، وغيرها من السمات ) . ( مرعى وبلقيس ، 1984 ، ص 285 ) .

- القيادة هي القدرة على التأثير في الآخرين عن طريق التواصل معهم وتوجيههم للوصول إلى هدف معين

( حجي ، 1998 ، ص 186 ) .

- القيادة هي القدرات والإمكانات الاستثنائية الموجودة في الشخص القائم في موقع التأثير فيمن حوله ابتغاء تحقيق الهدف . ( النورى ، 1991 ، ص 547 ) .

**2- القيادة كعملية سلوكية :**

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن القيادة هي العملية السلوكية التي يقوم بها القائد ويؤثر بها في سلوك مرؤوسيه وذلك من أجل تحقيق أهداف معينة ، ومن تعريفات هذا الاتجاه ما يلي :

- القيادة سلوك يقوم به القائد بهدف مساعدة مرؤوسيه على بلوغ الأهداف عن طريق تحسين التفاعل الاجتماعي بينهم والحفاظ على تماسكهم وتيسير الموارد لهم . ( زهران ، 1977 ، ص 269 ) .

- القيادة هي العملية التي بواسطتها يقوم القائد بالتوجيه أو التأثير في أفكار ومشاعر أفراد آخرين أو في سلوكهم من أجل تحقيق هدف معين يرغب القائد في تحقيقه . ( مصطفى ، 1994 ، ص 32 ) .

- القيادة هي السلوك الذي يقوم به الفرد حين يوجه نشاط جماعة نحو هدف مشترك . ( مرسى ، 2001 ، ص 141 ).

- القيادة هي مجموعة سلوكيات وتصرفات معينة تتوافر في شخص ما ، ويقصد من ورائها حث الموظفين على التعاون من أجل تحقيق الأهداف المعينة للعمل . ( Giueek , 1980 , 72 ) .

- القيادة هي السلوك الذي يؤثر في سلوكيات وشعور المرؤوسين للوصول إلى الخطة المحددة والمرغوب فيها .( Lovell &Willes , 1983 , 77 ) .

**3- القيادة كمركز رسمي :**

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن القيادة هي أعمال ونشاطات يقوم بها القائد وفقاً للأنظمة والقوانين من أجل تحقيق أهداف معينه ، ومن تعريفات هذا الاتجاه ما يلي :

- القيادة مهمة رسمية لتنظيم وتنسيق جهود وأنشطة المرؤوسين في مختلف المستويات والأوقات . ( السلمي ، 1998 ، ص 277 ) .

- القيادة وظيفة تتطلب سلوكيات إنسانية تساعد المؤسسة على تحقيق أغراضها المتغيرة ، وتوجيه بعضها نحو الإنتاجية ، أو إجراء الأعمال المكلف بها ، وبعضها الأخر نحو الشخصية ضمن ظروفها ومناخها الاجتماعي .( Doll , R , 1978 , 237 ) .

- القيادة تأدية أدوار ومسؤوليات بطريقة حسنة وكفاءة عالية وبطريقة تلقائية ذاتية وفقاً للوائح والأنظمة والقوانين المعمول بها في المؤسسة . ( إلياس ، 1984 ، 167 ) .

**يؤخذ على الاتجاه الأول** : أنه يتجاهل الظروف والمواقف التي يؤدى فيها القائد نشاطه ، وحيث أن المواقف والظروف تتغير فإن هذا يجعل من الصعب الالتزام بسمات معينة في شخصية القائد . هذا بالإضافة إلى عدم وجود سمات قيادية ثابتة تضمن لمن يتصف بها النجاح في قيادته في جميع المواقف . ( الشيبانى ، 1988 ، 272 ) .

**أما الاتجاه الثاني** : فإنه يتجاهل السمات الشخصية للقائد ، فهناك مجموعة من الأفراد يتميزون بسمات قيادية وهؤلاء يستحقون أن يطلق عليهم قادة . ( الشرقاوي ، 1992 ، 442 ) .

**أما الاتجاه الثالث** : فإنه يهمل السمات الشخصية للقائد ، ويهمل المواقف والظروف التي يؤدى فيها القائد نشاطه ويرجع فضل نجاح القائد إلى مركزه الرسمي . ( الشيبانى ، 1988 ، 270 ) .

وإذا حللننا هذه التعاريف نستطيع أن نستخلص منها الأسس التالية : -

1- القيادة تشتمل على هدف معين ومحدد يرغب القائد في تحقيقه .
2- تنظيم وتنسيق مجهودات ونشاطات المجموعة وتوجيهها لتحقيق الهدف المشترك .
3- القيادة عملية تفاعل وتأثير بين القائد والجماعة ( النورى ، 1991 ، 548 ) .

**مما سبق يستنتج الباحث** أن وجهات النظر السابقة في وضع مفهوم للقيادة تعتمد كل منها على فلسفة ما أو نظرية ما من نظريات القيادة ، غير أن التوفيق بين وجهات النظر السابقة يمكن أن ينتج عنه مفهوم محدد للقيادة على أنها ( السلوك الذي يمارسه القائد عن قصد ووعى من أجل التأثير في مرؤوسيه عن طريق حثهم على العمل والإنجاز ومتابعتهم وتنظيم مجهوداتهم للوصول للأهداف المنشودة بكفاءة وفاعلية ) .

## الفرق بين القيادة والرئاسة :

هناك فرق كبير بين القيادة Leader ship وبين الرئاسة Head ship ، ويتضح ذلك فيما يلي :

1- تقوم القيادة على النفوذ ، بينما تعتمد الرئاسة على السلطة المخولة للشخص .
2- تتبع القيادة تلقائياً من الجماعة ، أما الرئاسة فمفروضة على الجماعة .

3- مصدر القوة والنفوذ بالنسبة للقيادة هو الجماعة نفسها وشخصية القائد ، أما بالنسبة للرئاسة فإن مصدر القوة والنفوذ هو المنصب الذي يشغله الفرد من التنظيم .

4- تعمل القيادة في ظروف عادية غير رسمية وغير روتينية ، أما الرئاسة فتعمل في أوضاع رسمية ومواقف روتينية .

5- سلطة الرئاسة هي التي تحدد للجماعة أهدافها دون مشاركة الأفراد وهذا عكس القيادة تماماً ، وقد تلتقي الرئاسة بالقيادة ويمكن للفرد أن يجمع بينهما غير أنه ليس من الضروري أن يكون كل رئيس قائداً ، وإنما يصبح الرئيس قائداً إذا أمكنه اكتساب النفوذ اللازم له من علاقته بأفراد الجماعة . (أحمد ،985، ص38 )

وبذلك يصبح الفرق الأساسي بين الرئيس الإداري وبين القائد هو أن الأول يعتمد كثيراً على السلطة المفوضة إليه من أعلى ، تلك السلطة الناتجة من مباشرته وظيفته. وهو في هذا يعد مفروضاً على الجماعة ، أما القائد فيستمد سلطاته من الجماعة ذاتها . ( الهواري ، 1976 ، ص 333 ) .

**وهكذا يستنتج الباحث** أن القيادة تعتمد على التأثير في المرؤوسين وإقناعهم بالعمل ، وتستمد قوتها من الجماعة لا من السلطة الرسمية ، بينما الرئاسة تعتمد على سلطة القانون التي يتمتع بها الرئيس الإداري والتي تتيح له إصدار القوانين وتطبيق اللوائح وضرورة التقيد بها من قبل المرؤوسين .

## الإدارة و القيادة :

أورد حجي أن هوارد كارليسل يرى " بأن القيادة مصطلح ومفهوم أكثر محدودية من الإدارة ، ذلك أن الإدارة Management تتضمن كل العمليات المرتبطة بتحقيق المنظمة لأهدافها ، في حين أن القيادة أكثر محدودية في حفز الآخرين على تحقيق هذه الأهداف ، وهكذا فإن القيادة تنطوي تحت الإدارة ، إنها وظيفة فرعية من وظائفها ، فالإدارة تشمل التخطيط والتوظيف والتنظيم والإشراف والرقابة وغير ذلك ، والقيادة ترتبط بالعملية الإشرافية . وإذا كانت الإدارة هي معرفة الحاجات التي ينبغي أن تؤدى لجعل التنظيم ناجحاً ، فإن القيادة تتمثل في جعل الآخرين يؤدون ذلك " . ( حجي ، 1998 ، ص 186 ) .

" إن القائد هو ذلك الفرد القادر على توجيه الجهود ، وتنسيقها من أجل تحقيق أهداف التنظيم بفاعلية ، كما أنه ليس بالضرورة أن يكون كل إداري قائداً ، بينما كل قائد إداريٍ ، فالإداري يعنى بالحاضر وبالمشكلات الآنية ، فهو يحافظ على الوضع الراهن ويحاول أن

يُسير الأمور ضمن ما هو كائن ، أما القائد فهو الرجل المعنى بالتغيير في أنماط السلوك وفـــى جوهر التنظيم باحثاً عن التطور المستمر " (الأغا والأغا ، 1996 ، ص 189 ) .

**وهكذا يمكن القول** أن الإداري الناجح والفعال يجب أن يتمتع بصفات القائد الفعـــال ، وينبغي على اى شخص يشغل وظيفة إدارية أن يمتلك السلوك القيادي الفعال الذي يستطيع من خلاله توجيه مرؤوسيه نحو تحقيق الأهداف بسهولة ويسر ورضا وقناعة .

# نظريات القيادة :

تحاول نظريات القيادة أن تقدم تفسيراً لطبيعة القيادة والعوامل المتصلة بظهور القادة ، وقد تعددت وجهات النظر حول هذه النظريات التي تفسر القيادة وتحدد أسبابها ، وبالتالي تحدد مصادرها ، وكل منها لها أسسها وعيوبها ، ومن بين هذه النظريات ما يلي :

**أولاً : نظرية الرجل العظيم : The Great – Man Theory**

تقوم هذه النظرية على الافتراض القائل بأن التغييرات الجوهرية العميقة التي طـرأت على حياة المجتمعات الإنسانية ، إنما تحققت عن طريق أفراد ولدوا بمواهب وقدرات فذة غير عادية تشبه في مفعولها قوة السحر ، وأن هذه المواهب والقدرات لا تتكرر في أناس كثيـرين على مر التاريخ . ( أحمد ، 1985،ص41 ) .

وترى هذه النظرية أن هناك قلة من أصحاب السمات الطبيعيـة الموروثـة يمتـازون بسمات قيادية نادرة ، تساعدهم على التأثير في الأفراد والجماعات والسيطرة عليهم ، وهؤلاء هم الذين يجب أن يحتلوا مراكز القيادة في جميع المجالات لكي تتحقق عن طريقهم الأهـداف الكبرى التي تتطلع الإنسانية إلى بلوغها ( المغربي ، 1990 ، ص 22 ) .

وتتراوح هذه السمات القيادية الموروثة ما بين سمات جسمية فسيولوجية تتمثل فـي: ( الهيئة ، ونبرة الصوت ، والحجم ، والوسامة ) إلى سمات نفسية مثل : ( الحماسـة ، والثقـة بالنفس ، والقدرة على المبادرة ، والنضج الاجتماعي ، وتوفر الحاجة للإنجاز ، والخلق الجيد ، والشجاعة ) وسمات عقلية ( كالذكاء،والقدرة على التفكير، والتحليل ) وما إلـى ذلـك مـن سمات . ( القريوتى ، 1993 ، ص 139 ) .

وعلى الرغم من وجاهة هذه النظرية إلا أنها تمثل الاتجاهات القديمة في حكم الشعوب لضمان سير المرؤوسين وتنفيذ الأوامر دون إبداء الرأي في سلوك القائد ولا غرو في ذلـك ، فهو أقدر منهم ويمتلك الخصائص التي تؤكد هذا السلوك . ( نشوان ، 1986 ، ص 96 ) .

على الرغم من المظهر الجذاب لهذه النظرية إلا أن هناك العديد من الاعتراضات التي واجهتها وأهم هذه الاعتراضات ما يلي :

1- تجاهلت هذه النظرية العوامل البيئية ، فلا يتوقف وجود القيادة على ظهور شخص تتوافر فيه سمات قيادة موروثة فحسب ، فهذه السمات على فرض وجوها فإنهـا لا تكفـى ، فهنـاك عوامل أخرى تتعلق بظروف المجتمع ، وبطبيعة التنظيم.

2- فشلت هذه النظرية في تحيد سمات واضحة لشخصية الرجل القيادي ( إسـماعيل ، 1971 ، ص 44 ).

3- تؤمن هذه النظرية بعدم جدوى برامج تنمية المهارة القيادية ، لأن القائد يولد ولا يصنع ، ولكن نتائج الدراسات دلت أنه بالإمكان إكساب الأفراد العادين بعض العادات والتقاليد والقيم بحيث يمكنهم فيما بعد بفضل هذه الرعاية المستمرة أن يصبحوا قادة ناجحين . ( سند ، 1975 ، ص 236 ) .

**مما سبق يتضح للباحث** أن هذه النظرية لا يمكن اعتمادها كأساس لتوضيح وتفسير مفهوم القيادة لأن هذه النظرية تعتبر القائد مولوداً ويتمتع بصفات وراثية جعلت منه قائداً وهى بهذا تهمل البيئة المحيطة بالقائد من مجتمع ومرؤوسين وما إلى ذلك .

## ثانياً : نظرية السمات المكتسبة : " Trait Theory "

تقوم هذه النظرية على أن القيادة تؤسس على صفات وخصائص تتوافر في القائد ويتميز بها عن بقية أقرانه ، وهذه الصفات عادية وملموسة ويمكن التعرف عليها ، وقد أشارت الدراسات التي اهتمت بهذه الصفات إلى أن القادة يتمتعون بصحة جيدة ، وبطول القامة ، ويهتمون بالأناقة ، والمظهر الجيد ، وأكثر ذكاءً من باقي زملائهم ، ويتصفون ببعض الصفات الشخصية مثل : الثبات ، المبادرة ، والجرأة ، والطموح ، وعدم التردد في اتخاذ القرارات ، وبذلك فإن هذه النظرية تعد الصفات والخصائص الذاتية هي المعيار الأساسي لنجاح القائد في أعماله ، وهى التي أهلته أو تؤهله لتولى المركز القيادي بين جماعته . ( مصطفى والنابه ، 1986 ، ص 38 ) .

وتؤكد هذه النظرية على خبرة القائد وتمرسه في الحياة ، فالقائد الناجح الذي يكتسب السمات القيادية في الجماعة وممارسته قيادة أفرادها . ( البقري ، 1987 ، ص 24 ) .

واعتمد أصحاب هذه النظرية على ملاحظة عدد من القادة المعترف بهم ، مستخدمين الطريقة الاستنتاجية ، التي عن طريقها استطاعوا أن يستنبطوا السمات القيادية التي وجدت مشتركة في هؤلاء القادة ، وخرجوا من ذلك بأن هذه السمات المشتركة تعتبر سمات لازمة للقيادة . ( أبو الخير، 1973 ،ص 224)

وقد أورد **حامد زهران** سمات القائد التي أسفرت عنها نتائج الدراسات مقسمة إلى خمس سمات رئيسية هي :

أ- **السمات الجسمية** : يميل القائد أن يكون أطول الأتباع ، وأثقل وزناً منهم وأكثر حيوية ونشاطاً من الأتباع

ب- **السمات العقلية** : ويتسم القائد بالذكاء ، والثقافة ، وبعد النظر ، ونفاذ البصيرة ، والتنبؤ بالمفاجئات والاستعداد لها ، وأعلى مستوى في الإدراك والتفكير ، والطلاقة اللفظية ، والأقدر في الحكم على الأشياء والأسرع في اتخاذ القرارات .

ج- **السمات الانفعالية** : يتسم القائد بالثبات والنضج الانفعالي ، وقوة الإرادة والثقة بالنفس ، ومعرفة النفس وضبطها .

د- **السمات الاجتماعية** : القائد أكثر من الأتباع في التعاون مع الجماعة ، القائد أميل إلى الانبساطية ، وروح الفكاهة والمرح مع الأتباع ، والأقدر على الاحتفاظ بأعضاء الجماعة ، وكسب ثقتهم ، وهو أكثر من الأتباع ميلاً إلى المشاركة ، والإسهام بشكل إيجابي في النشاط الاجتماعي ، وهو أقدر على خلق روح معنوية عالية في الجماعة ، وأبرع في لم شملها والإبقاء عليها .

هـ-**سمات عامة** : وتشمل حسن المظهر والمحافظة على الوقت ، ومعرفة العمل والإلمام به ، والأمانة ، وحسن السمعة ، والتمتع بعادات شخصية حسنة ، والتمسك بالقيم الروحية والمعايير الاجتماعية ، والتواضع . ( زهران ، 1977 ، ص 62 ) .

وقسم عالم الإدارة الهندي تايجي Tyagi ، 1972 السمات التي يجب توافرها في المدير إلى ثلاث مجموعات وهى سمات شخصية مثل الصحة ، وروح الصداقة ، والذكاء ، والأمانة ، الحكم الصائب ، وسمات سياسية مثل إدراك الأهداف السياسية والمثل العليا ، وسمات نظامية وهى قدرته على الالتزام بالأنظمة ومراعاة تطبيقها بشكل صحيح .( كنعان ، 1985 ، ص 313 ) .

وهكذا فقد جاءت هذه النظرية لتخالف المبادئ الأساسية في نظرية الرجل العظيم ، حيث القائد يولد ولديه حقائق موروثة بالإضافة إلى ما يمكن أن يكتسبه من خصائص خلال الخبرة والتدريب المستمر. إذن هو مولود ومصنوع .( الأغا والأغا ، 1998 ، ص 191 ) .

**وقد تعرضت نظرية السمات إلى المآخذ الآتية :**

1- أهملت دور المرؤوسين في نجاح عملية القيادة حيث أثبتت الدراسات أن للمرؤوسين دوراً كبيراً في نجاح عمل القائد .

2- لم يحدد دعاة هذه النظرية الأهمية النسبية للسمات المختلفة في التأثير على فعالية القائد .

3- من الصعوبة تعميم نتائج هذه النظرية بشكل علمي ثابت ( الشيخ سالم وآخرون ، 1998، ص 198 ).

4- إن الكثير من السمات التي افترض أنصار نظرية السمات أنها سمات لا توجد إلا في القادة قد تتوافر في القادة وغير القادة ، الأمر الذي لا يمكن معه التسليم بأن توافر السمات الشخصية للقيادة في شخص ما تجعل منه بالضرورة قائداً ناجحاً .

5- لا يوجد اتفاق بين أنصار النظرية على مجموعة محددة من السمات ، وكيف يمكن معرفة مدى توافر هذه السمة في الشخصية ، وأخيراً متى تكون هذه السمة فطرية ومتى تكون مكتسبة ويمكن تعلمها . ( كنعان ، 1985 ، ص ص 312 – 348 ) .

6- عدم الاتفاق على معنى موحد لكل سمة قيادية ، ووجود صعوبة في تعميم نتائج هذه النظرية بشكل علمي (الشيخ سالم وآخرون ، 1998 و ص198 ).

7- قد يفقد القائد سمة أو أكثر من سمة متفق عليها ، ومع ذلك فانه ينجح في قيادته .(الأزهري،993 ،ص254 ).

**وفى تقدير الباحث** إن هذه النظرية لا يمكن الاعتماد عليها في تفسير المفهوم الصحيح والكامل للقيادة لأنها ركزت على السمات التي يتمتع بها القائد ، وأهملت الظروف والبيئة التي تحيط به مما دفع الباحثين إلى الانتقال بالتركيز من سمات القائد إلى سلوك القائد .

## ثالثاً : نظريات الأنماط : Styles Theories

نظراً لأن نظرية السمات ونظرية الرجل العظيم لم تعطِ تفسيراً علمياً لمفهوم القيادة فقد أنتقل الباحثون من دراسة سمات القائد إلى دراسة سلوكه ولهذا يطلق على هذه النظريات ، النظريات السلوكية والتي من أهمها:

### 1-نظرية ( س ) ، ( ص ) : . The Theory ( x ) , ( y )

قام دوجلاس ماجرجور ( Douglas Magergor ) بدراسة سلوك الإنسان وخرج بالنظريتين التاليتين :

### أ-نظرية ( س ) : Theory ( x )

تفترض هذه النظرية أن العمل مكروه للفرد ، فهو وظيفة شاقة وضرورية من أجل البقاء ، وبسبب كره الفرد للعمل ، فإن معظم الأفراد يجب أن يُرغموا على العمل وأن يراقبوا ويعاقبوا من أجل حثهم لبذل الجهود الضرورية لتحقيق أهداف المؤسسة ( حنفي ، 1990 ،ص 560 ) .

كما أن الفرد العادي يفضل أن يقاد دائماً تجنباً للمسئولية وهو بطبيعته غير طموح ويعتبر الأجور والمزايا المادية هي حوافز العمل . ( جان دنكان ، 1989 ، ص 531 ) .

ويطلق على هذه النظرية أحياناً نظرية القيادة الأوتوقراطية ( المغربي ، 1994 ، ص 206 ) .

والانتقاد الموجه لهذه النظرية أنه لا يمكن إطلاق افتراضاتها على جميع الأفراد العاملين بشكل مطلق،وإن كانت هذه الافتراضات تتفق مع العديد من الأفراد ، وهذا ما حدا بـ ( ماجرجور ) إلى وضع نظريته الثانية ، نظريه ص. ( أبو جاموس ، 1992 ، ص219).

**ب-نظرية ( ص ) : Theory ( y )**

تفترض هذه النظرية أن الفرد العادي ينظر للعمل كشيء طبيعي مثل اللعب ، والراحة وبالتالي فهو لا يكره العمل بطبيعته ، وارتباط الفرد بأهداف العمل يؤدى إلى الأداء بشكل فعال عن طريق الرقابة الذاتية وأن الفرد يلتزم بالهدف ويحصل على المكافأة المرتبطة بالإنجاز (المغربي ، 1994 ، ص 206 ).

كما أن الفرد العادي يعمل تحت الظروف الطبيعية ، ولا يتقبل المسئولية فقط بل يسعى إليها ، وأن الحاجات النفسية هي أكثر الحاجات أهمية للفرد وبالتالي توجد فرصة كبيرة لاستخدام وسائل التحفيز الإيجابية ( بعيره ، 1988، ص134 ) .

ويطلق على نظرية ( ص ) هذه نظرية القيادة الديمقراطية ( المغربي ، 1994 ، ص 206 ) .

وهكذا يمكن للباحث القول أن استخدام القائد لهذا النمط من القيادة الديمقراطية له نتائج ايجابية في تحقيق الأهداف وتحقيق جودة العمل ، وتساعد على تنمية المهارات القيادية لدى الأفراد وتشجعهم على المبادرة والابتكار.

**2-نظرية الشبكة الإدارية The Managerial Grid Theory :**

طور روبرت بلاك ، وزميله جيمس موتون ( Robert Black & James Mouton ) هذه النظرية وهى من أكثر نظريات القيادة المعروفة واستطاعا تحديد أسلوبين لسلوك القائد وهما :

*الاهتمام بالفرد

*الاهتمام بالإنتاج ( الشيباني ، 1988 ، ص 296 ) .

وقد قام الباحثان بتوضيح هذين الأسلوبين على صورة شبكة ذات محورين كما في الشكل ( 3 ) ومن هذه الشبكة يمكن تمييز خمسة أساليب رئيسية للقيادة بحسب موقعها على الشبكة بواسطة قراءة إحداثيي ذلك الموقع كما يلي:

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **9.9** | **قيادة الفريق: اهتمام عال** | | | | **القيادة الإنسانية : الاهتمام عال** | **9.1** | **9** |

**شكل رقم (3)**

**الشبكة الإدارية**

1-القيادة الضعيفة ( 1 ، 1 ) :

ويتميز أسلوب القيادة باهتمام ضعيف بالإنتاج واهتمام ضعيف بالأفراد وهذا الأسلوب يسمى بالأسلوب الفوضوي.

2-القيادة المتسلطة ( 9 ، 1 ) :

ويتميز أسلوب القيادة باهتمام عالٍ بالإنتاج واهتمام ضعيف بالأشخاص ، وهذا الأسلوب يمثل أسلوب القيادة الأتوقراطى .

3-القيادة الإنسانية ( 1 ، 9 ) :

ويتميز أسلوب القيادة باهتمام ضعيف بالإنتاج واهتمام عالٍ بالأفراد

4-قيادة الفريق ( 9 ، 9 ) :

يتميز أسلوب القيادة باهتمام عال بالإنتاج وبالأفراد ويركز القائد هنا على روح الفريق في العمل

5-القيادة المعتدلة ( 5 ، 5 ) :

يتميز أسلوب القيادة باهتمام معتدل بالأفراد والإنتاج والقائد هنا يوازن اهتمامه بالإنتاج والأفراد ويتصف هذا الأسلوب بالمرونة .

وبالرغم من أن الشبكة الإدارية تُظهر أنواعاً مختلفة من أساليب القيادة وتعتمد على درجات متفاوتة من الاهتمام بالأفراد والإنتاج ، إلا أن الباحثين بلاك وماوتون أشارا إلى أن أفضل أسلوب لتحقيق نتائج ممتازة هو أسلوب ( 9 ، 9 ) . ( الشيخ سالم ، 1998 ، ص 203 ) .

**مما سبق فإن الباحث** يمكنه القول بأن نمط القيادة الأفضل هو النمط المرتبط بالتفاعل بين الموقف والنواحي الشخصية وظروف المرؤوسين والمؤسسة ، فــلا يــستطيع أن يكــون الإنسان على نمط واحد طوال الوقت بل عليه أن يختار نمط القيادة الملائم للموقف الموجود .

## 3- نظرية الخــط المــستمر فــي القيــادة : Continue Of Leader Ship Theory

لقد حدد تاننبوم وشميدت Tannenbaum & Schmidt في هذه النظريــة العلاقــة بين القائد ومرؤوسيه على أساس خط متواصل كما يظهر في الشكل رقم ( 4 ) ويبــين نهايــة الطرف الأيسر من هذا الخط سلوك القائد المركزي والأوتوقراطي ، بينما يبين نهاية الطرف الأخر سلوك القائد الديمقراطي ، وهناك خمسة أساليب مختلفة للقيادة تقع بين نهــايتي الخــط المذكور ، والذي يحدد هذه الأساليب هو مدى الحرية التي يرغب القائد في تركها لمرؤوســيه في المشاركة في اتخاذ القرارات .( الشيخ سالم ، 1998 ، ص 199 ) .

سلوك القائد الديمقراطي سلوك القائــد الأوتوقراطي

| استعمال السلطة من القائد / مجال الحرية للمرؤوسين | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| يسمح القائد للمرؤوسين اتخاذ القرار ضمن حدود يضعه لهم | يحدد القائد أبعاد المشكلة للمجموعة ويطلب منها اتخاذ القرار | يقدم القائد المشكلة ويتقبل اقتراحات ويتخذ قرارات | يقدم القائد قرارات أولية قابلة للتعديل | يقدم القائد أفكاره ويتقبل الأسئلة | يتخذ القائد القرار ويقنع به المرؤوسين | يتخذ القائد القرار ويبلغه للمرؤوسين |
| 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

**شكل ( 4 )**

**خط سلوك القيادة**

وفيما يلي بيان الأنماط السبعة التي أقترحها تاننبوم وشميت والتي تتمثل في القائد الذي :

1- يتخذ القرارات وحده ويعلنها .

2- يتخذ القرارات وحده ويقنع المرؤوسين بها .

3- يرحب بالأسئلة على ما يطرحه من أفكار .

4- يطرح بدائل لاتخاذ القرار ويتعهد بالتغيير والتعديل .

5- يطرح المشكلات ويتلقى اقتراحات قبل اتخاذ القرارات .

6- يوضح للمرؤوسين الحد الذي يمكن لهم التحرك فيه ويطلب مساعدته في اتخاذ القرار .

7- يسمح لمرؤوسيه باتخاذ القرارات ( حجي ، 2000 ، ص 199 ) .

## 4-نظرية البعدين : The Two Dimensional Theory

يطلق على هذه النظرية أيضاً اسم دراسات جامعة ولاية أهايو في القيادة حيث قام هالبن

( Halpin ) وزملاؤه ولفترة زمنية طويلة بإجراء أبحاث مكثفة في موضوع القيادة وتمكنوا من خلال ذلك من تحديد بعدين لسلوك القيادة هما :

1-بعد المبادرة لتحديد العمل وتنظيمه ( Initiating Structure ) .

2-بعد تفهم واعتبار مشاعر الآخرين " الاعتبارية " ( Considerations ) .

وجدت الأبحاث بأن القائد الذي يملك درجة عالية من بعد " المبادرة وتحديد العمل وتنظيمه " يميل لأن يتدخل في تخطيط الأنشطة ويحدد أدواره في انجاز الأهداف ويتواصل مع مرؤوسيه ويوزع العمل ، بينما القائد الذي لديه درجة عالية من بعد " تفهم واعتبار مشاعر الآخرين " يميل لأن ينمى جواً من الصداقة بينه وبين المرؤوسين .

( الشيخ سالم ، 1998 ، ص200 ) .

ووفق هذه النظرية يتم النظر لسلوك القائد على أساس شموله لهذين البعدين ولكن ليس بالضرورة أن يكون هذا الشمول متساوياً كما يوضح ذلك الشكل رقم ( 5 ) التالي : ( الطويل ، ص 1998 ، ص 254 ) .

H (عالي) H,H

| | |
|---|---|
| -عالي الاهتمام ببعد المبادرة<br>-عالي الاهتمام ببعد الاعتبارية | عالي الاهتمام ببعد الاعتبارية<br>قليل الاهتمام ببعد المبادرة |
| عالي الاهتمام ببعد المبادرة<br>قليل الاهتمام ببعد الاعتبارية | قليل الاهتمام ببعد الاعتبارية<br>قليل الاهتمام ببعد المبادرة |

بعد الاعتبارية

L (منخفض)

H **بعد المبادرة** (منخفض)

L

**الشكل رقم ( 5 )**

**تصنيف نظرية البعدين لأنماط القيادة في ضوء البعدين**

ولقد أثبتت الدراسات أن سلوك القائد يمكن أن يجمع بين البعدين بدرجات متفاوتة في آن واحد ، فالقائد لا يظهر سلوكاً لبعد واحد فقط في كل مرة يمارس عملية القيادة . كما تبين أن القائد الذي عنده درجة عالية على كل من البعدين يحقق الرضا والانجاز الجماعي لمرؤوسيه . ( الشيخ سالم ، 1998،ص201 ) .

**ويستنتج الباحث** أن أي قائد يمكن أن يجمع بين البعدين بالقدر الذي يتطلبه الموقف وتبعاً لطبيعة مرؤوسيه وظروف العمل والمؤسسة .

## رابعاً : النظرية الموقفية : The Situational Theory

تقوم هذه النظرية على أساس أن القائد لا يمكن أن يظهر إلا إذا وجدت الظروف والمواقف المناسبة التي تتيح له استخدام مواهبه في سبيل تحقيق أهدافه ، وأهداف المرؤوسين . ( صبحي ،1979،ص124 ) .

أو بمعنى آخر أن ظهور القائد لا يتوقف على الصفات الذاتية التي يتمتع بها وإنما يعتمد في المقام الأول على قوى خارجية بالنسبة لذاته ، لا يملك سوى سيطرة قليلة عليها أو قد لا يملك سيطرة عليها بالمرة ( النوري ، 1991 ، ص 564 ) .

وتؤكد هذه النظرية على أن الأدوار والمهارات السلوكية القيادية تعتمد بشكل أساسي على الموقف الذي يكون فيه القائد ، فهناك مواقف تحتاج إلى قادة من نوع آخر ، لهذا فإن الحاجة إلى القائد تعتمد على نوع الوظيفة التي سيشغلها ومن هنا لا يوجد قائد قادر على القيام

بمهام قيادته في جميع الأعمال ، ومن أجل ذلك نشأت الحاجة إلى تحديد مواصفات الوظيفة لمطابقتها مع الخصائص التي يجب أن يتمتع بها القائد . ( الأغا والأغا ، 1996 ، ص 191 ) .

ومن الانتقادات التي وجهت لهذه النظرية ما يلي : -

1-أن المغالاة في أثر ( الموقف ) والعوامل البيئية والظروف الاجتماعية أمر غير صحيح ، وفيه إغفال للعوامل والسمات الشخصية للقائد . ( حجي ، 1998 ، ص 190 ) .

2-ليس هناك اتفاق تام بين القائمين على هذه النظرية حول عناصر الموقف التي يمكن على ضوئها تحديد ما إذا كان الموقف ملائماً أو غير ملائم . ( النورى ، 1991 ، ص 26 ) .

**وهكذا يمكن للباحث** القول أنه مهما تكن إمكانات الفرد فأنها وحدها غير كفيلة بأن تجعل منه قائداً ، وكذلك الموقف وحده لا يكفى لظهور القائد إن لم يتمتع بسمات وصفات خاصة ، وعليه فإن القيادة عملية تفاعلية بين النواحي الشخصية والظروف الاجتماعية

إن أهم النظريات الموقفية هي التي وضعها فيدلر وسيتم استعراضها هنا بشيء من التفصيل .

***نظرية التكيف لفيدلر : Fedler Contingency Theory**

لقد أشار فيدلر إلى أنه ليس هناك أسلوب واحد في القيادة يصلح لكل زمان ومكان ، كما أنه ليس هناك صفات معينه يجب توافرها في كل قائد ، وليس هناك قائد يمكن وصفه بأنه ناجح أو فاشل في كل الأوقات . ( الشيخ سالم ، 1991 ، ص 204 ) .

وأشار فيدلر بأن فعالية القيادة أو انجاز المجموعة يعتمد على التوافق الصحيح بين شخصية القائد وثلاثة متغيرات في الموقف هي :

1-العلاقة بين القائد والجماعة :

وتعنى درجة ارتباط المرؤوسين بقائدهم وثقتهم به وولائهم له .

2-مدى وضوح المهام :

ويعنى بها مدى وضوح مهام العمل ومدى وضوح الواجبات الملقاة على عاتق المرؤوسين .

3-درجة القوة في مركز القيادة :

وهذا المتغير يشير إلى درجة التأثير التي يتضمنها مركز القائد والسلطة الرسمية للقائد ومدى الدعم الذي يلاقيه القائد من رؤسائه بشكل عام . ( دنكان ، 1989 ، ص 289 ) .

وجوهر نظرية فيدلر يشير إلى أن القائد المهتم بمهام العمل والذي ينزع إلى المركزية والتسلط (أتوقراطى ) يكون فعالاً في تحقيق إنتاجية عالية لمرؤوسيه في الحالات المتطرفة لخصائص الموقف ، أي السهلة جداً والصعبة جداً . بينما القائد الديمقراطي الذي يهتم

بالنواحي الإنسانية فإنه يحقق إنتاجيه عالية لمرؤوسيه في الحالات التي يتميز فيها الموقف بالاعتدال وتكون العلاقات طيبة بين القائد والمرؤوسين ويكون العمل غير خاضع مسبقاً لتنظيم وتخطيط محدد . ( الأزهري ، 1993 ، ص 430 ) .

وأشار فيدلر بشكل أساسي في نظريته إلى ضرورة الانتباه إلى أنه ليس هناك أسلوب قيادي واحد ناجح في كل المواقف وإذا أردنا ضمان نجاح فعالية القيادة في كل المواقف فعلى القائد أن يكون مرناً في استخدامه لأساليب القيادة المختلفة . ( حجي ، 1998 ، ص 191 ) .

**مما سبق يستنتج الباحث** أن نجاح القيادة يعتمد على التوافق بين أسلوب القائد في التفاعل مع مرؤوسيه ودرجة التأثير التي يوفرها الموقف للقائد ، وأن هذه النظرية ركزت الاهتمام على متغيرات الموقف في تفسير مفهوم القيادة .

## خامساً : نظرية الأتباع : The Followers Theory

تؤكد هذه النظرية على منظور مغاير تماماً فيما يتصل بالقيادة فالقائد هنا يهتم بإشباع الحاجات الأساسية للتابعين وبقدر ما ينجح القائد في ذلك بقدر ما يستطيع أن يكون قائداً ناجحاً ( الأغا والأغا ،1996، ص191 ).

ويرى سانفورد (F.Sanford) أن الأتباع عنصر هام في توضيح مفهوم القيادة الفعالة ، وحجة ( سانفورد ) في صلاحية نظريه الأتباع ، هي أن هؤلاء التابعين تكون لديهم ، احتياجات أساسية ، وهم يرغبون بإرادتهم المختارة أن يترابطوا بعلاقة التبعية مع القائد الذي يستطيع أن يشبع احتياجاتهم كأفضل ما يكون الإشباع . ( عساف ، 1982 ، 461 ) .

## سادساً : النظرية التفاعلية : The Interaction Theory

تقوم هذه النظرية على فكرة التفاعل بين المتغيرات التي نادت به النظريات التي سبقتها ، فهي تأخذ في الاعتبار السمات الشخصية والظروف الموقفية والعوامل الوظيفية معاً . وتعطي النظرية أهمية كبيرة لإدراك القائد نفسه وللآخرين وإدراك الآخرين للقائد . والقيادة إذن في مفهوم هذه النظرية تتوقف على الشخصية وعلى المواقف وعلى الوظائف وعلى التفاعل بينها جميعاً . ( أحمد ، 1985 ، ص 45 ) .

وتعد القيادة – من وجهه نظر هذه النظريـــة – عمليـــة تفاعـــل إجتمـــاعى وتتحـــدد خصائصها على أساس أبعاد ثلاثة هي : 1-السمات الشخصية للقائد ، 2-عناصر الموقـــف ، 3-متطلبات وخصائص الجماعة المقودة.

وبناءً على هذا المفهوم لا يكون القائد ناجحاً لأنه ذكي أو متزن أو لديه مهـــارات وإنمـــا لأن ذكاءه واتزانه ومهاراته تعد في نظر مرؤوسيه ضرورية لتحقيـــق أهـــدافها ، وبـــذلك تكـــون النظرية التفاعلية قد أسهمت إسهاماً ايجابياً في تحديد خصائص القيادة الإدارية ويظهـــر هـــذا الإسهام على الوجه الآتي :

1-لم تنكر النظرية أهمية نظريتي السمات والموقف ولكنها حاولت الجمع بينهما لأنهـــا تـــرى عدم كفاية كل واحدة منها وحدها كمعيار لتحديد خصائص القيادة الإدارية .

2-النظرية التفاعلية تبدو واقعية في تحليلها لخصائص القيادة إذ ترى أن نجاح القائـــد يـــرتبط من ناحية بمدى قدرته على تمثيل أهداف مرؤوسيه ، وإشباع حاجاتهم ، كما يرتبط من ناحيـــة أخرى بمدى إدراك المرؤوسين بأنه أصلح شخص للقيام بمطالب هـــذا الـــدور . ( كنعـــان ، 1998 ، ص ص 273 – 283 ) .

## تعقيب عام على نظريات القيادة :

يمكن للباحث القول بأنه قد تم استعراض النظريات القيادية المختلفة التي تحاول تفسير مفهوم وفعالية القيادة في أي تجمع بشرى ، 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 . أما نظريات السلوكيين فقد ركزت على تحليل سلوك القائد أثناء ممارسته عملية القيادة بتحديد الأبعاد المؤثرة على نجاح تلك العملية ، وتوصلت النظرية التفاعلية إلى أن الأسلوب الأمثل للقيادة يأخذ بعين الاعتبار التفاعل بين الـــسمات الشخـــصية للقائد وعناصر الموقف ، والمرؤوسين فهي قد دمجت بين نظرية السمات والنظريات السلوكية والموقفية . ومن هنا فإن القيادة عملية تفاعلية تبادلية بين النـــواحي الشخـــصية والظـــروف الاجتماعية ، وتفاعل بين ما يتصف به القائد من صفات شخصية فطريـــة ومكتـــسبة ، وبـــين موقف اجتماعي يتمثل في وجود هدف تسعى الجماعة إلى تحقيقه. وفي ضوء ما تقـــدم فـــإن الباحث يميل إلى النظرية التفاعلية لأنها احتوت النظريات التي قبلها ودمجتها معـــاً وحاولـــت الجمع بينها بالإضافة إلى أنها تتصف بالواقعية والشمول .

## أنماط القيادة التربوية :

**تمهيد :**

تختلف أنماط القيادة لدى القادة التربويين بصفة عامة ولدى مديري التربيـــة والتعلـــيم بصفة خاصة باختلاف درجاتهم العلمية واختلاف إعدادهم واتساع خبراتهم وخلفياتهم الثقافيـــة ونظرتهم إلى القيادة وكذلك اختلاف المناخ الاجتماعي المحيط بمكان العمل .

ولقد تعددت أنماط القيادة تبعاً لوجهة النظر التي ينظر بها الباحث إلى هذه الأنمـــاط ، وهنـــاك تصنيفات متعددة للقيادة ، والتصنيف الشائع والغالب بالنسبة لأنماط القيادة يستند على أســـاس طريقة وأسلوب استخدام القائد للسلطة الممنوحة له وطريقته في التأثير ، وتنحـــصر الأنمـــاط القيادية تحت هذا التقسيم في ثلاثة أنماط هي :

1-النمط الاتوقراطى 2-النمط الديمقراطي 3-النمط الترسلي ، وسنتناول هذه الأنماط بـــشيء من التفصيل كما يلي :

## أولاً : النمط الأتوقراطي : The Autocratic Style

يركز هذا النمط القيادي كافة السلطات في يده ويحجم عن تفويض سلطة اتخاذ القرار لمرؤوسيه ، ويفرض عليهم ما يكلفهم به من أعمال ، ويتدخل في أعمالهم ويتوقع منهم الطاعة وتنفيذ الأوامر ، كما يقوم بتحديد العلاقات السائدة بـــين الأفـــراد . ( النـــورى ، 1991 ، ص 555 ) .

وإن القائد الأتوقراطي يشغل نفسه بكل صغيرة وكبيرة في المنظمة وكثيراً ما يـــضيع وقته فيتسبب في تعطيل العمل ، وإذا تغيب عن العمل تدهور الإنتاج ، ثم هو على مر الـــزمن يتسبب في بلادة المرؤوسين ، وعادة ما يلجأ مثل هذا القائد إلى اتخاذ وسائل الردع والعقـــاب مما يؤدى إلى تولد روح الكراهية بين العاملين . ( جوهر ، 1984 ، ص 146 ) .

وأطلق بعض الباحثين على النمط الأتوقراطى عدة تسميات منها : النمط الاســـتبدادي أو المتحكم ، النمط الفردي ، النمط الآمر ، النمط الديكتاتوري ، وكل التسميات السابقة تـــدور في مجملها حول محور واحد هو محاولة القائد الأتوقراطى إخضاع كل الأمور فـــي التنظـــيم الذي يديره لسلطته (كنعان ، 1985 ، ص 153 ) .

ويكون القائد الأتوقراطى منفرداً عن مجموعته ، لا تربطه بهم علاقة إنسانية كريمـــة من التعارف والمحبة ، ومع أن هذا النوع من القيادة يؤدى إلى إحكام السلطة وانتظام العمـــل وزيادة الإنتاج ، إلا أنه يتميز بانعكاس آثار سلبية كبيرة على شخصيه الأفراد ، ويظل تماســـك العمل مرهوناً بوجود القائد (مرسي،2001 ، ص151)

### خصائص النمط الأتوقراطي :

*يحدد منفرداً أساسيات المؤسسة وخططها دون مشاورة مرؤوسيه .

*لا يفوض سلطاته الإدارية إلى المرؤوسين .
*يضع القرارات الهامة بنفسه .
*لا يعرف معنى التحفيز .
*لا يعطى مرؤوسيه فرصة لمناقشته فيما قرر . ( الشيباني ، 1988 ، ص 292 ) .
*يتنصل من المسؤولية إذا فشل في حل مشكلة ما .
*يكون قاسياً وصارماً في تعامله مع مرؤوسيه .
*ينسب النجاح لنفسه وليس لمرؤوسيه .
*لا يهتم بإشباع حاجات المرؤوسين . ( كنعان ، 1985 ، ص 127 ) .
*يكثر من الأوامر الصادرة لتوجيه المرؤوسين .
*لا يبدى مشاعر طيبه نحو المرؤوسين إلا نادراً . ( عدس وآخرون ، 1996 ، ص 36 ) .
*كثيراً ما يحاول تحسين مركزه والحصول على ترقيه ويهمل حاجات مرؤوسيه .
*يركز اهتمامه على انجاز العمل . ( المغربي ، 1995 ، 216 ) .
*يتخذ الاجتماعات مع المرؤوسين مجالاً لإصدار القرارات والأوامر .
*يتحدث مع المرؤوسين بطريقة رسمية تشير أنه المسئول الوحيد . ( سليمان ، 2001 ، ص 385 ) .
*يعتبر الولاء له مقياساً لحصول المرؤوسين على الامتيازات الخاصة . ( عساف ، 1982 ، ص 969 ).
*الاتصال غالباً بين القائد والجماعة يكون رأسياً من اعلى إلى أسفل وليس العكس .
*يسعى إلى أن تظل العلاقة بين أفراد الجماعة ضعيفة حتى لا يحدث تكتل ضده .
*القائد الاتوقراطي يكون في الأغلب مكروهاً من قبل أفراد لجماعة . ( حجي ، 2000 ، ص 137 ) .
*يستبد بالرأي مع التعصب الأعمى والغموض في التعليمات والأوامر .
*يستخدم أساليب الفرض والإرغام والغموض في التعليمات والأهداف . ( النورى ، 1991 ،ص،555).

**تقييم النمط الأتوقراطي : -**

**أ-مزايا النمط الأتوقراطي :**

أوضحت نتائج الدراسات أن نمط القيادة الأتوقراطى ليس سلبياً في جميع الأحوال بل أحيانا قد تقتضى بعض الظروف وبعض المواقف تطبيق مثل هذا النمط من أنماط القيادة وعندئذ يكون لهذا النمط مزايا مثل :

*قد يكون النمط الاتوقراطى ناجحاً في التطبيق خلال الأزمات أو في الظروف الطارئة التي تتطلب الحزم والشدة . ( عساف ، 1982 ، ص 469 ) .

*قد يكون النمط الأتوقراطى ناجحاً في التطبيق مع بعض النوعيات من المرؤوسين الذين لا يجدي معهم النمط الديمقراطي . ( كنعان ، 1980 ، ص 134 ) .

*يمكن استخدام هذا النمط عندما تكون الأعمال المراد إنجازها لا يمكن أداؤها إلا بطريقة واحدة ، وخاصة الأعمال التي درست بمعرفة الخبراء حيث لا يوجد مجال للاجتهاد والرأي الشخصي . ( كيث ، 1972 ، ص 152 ) .

**ب -مآخذ على النمط الأتوقراطى** :

*يقتل روح المبادرة والابتكار لدى المرؤوسين.

*يولد الكراهية لدى المرؤوسين نحو قائدهم وضد العمل . ( كنعان ، 1980 ، ص 139 ) .

*شعور المرؤوسين بالإحباط ، فهم يحجمون عن القيام بأي نشاط .

*يضعف الفرصة لدى المرؤوسين لكي يصبحوا قادة المستقبل . ( كيث ن 1972 ، ص 152 ) .

*يؤدى إلى تجمعات غير رسمية بين المرؤوسين داخل المؤسسة . ( عساف ، 1982 ، ص 469 ) .

*يؤدى إلى انخفاض الروح المعنوية لدى المرؤوسين . ( مصطفى ، 1994 ، ص 55 ) .

*يحدث فراغاً وفوضى بين المرؤوسين إذا تخلى القائد عن قيادتهم ( الشيباني ، 1988 ، ص 193 ) .

**تعقيب** :

**يتضح للباحث** من خلال التقييم السابق لنمط القيادة الاتوقراطى أن هذا النمط يؤدى إلى نتائج سلبية وإن كان من الممكن أن يلقى نجاحاً في بعض الحالات وبعض المواقف ، فهذا النوع من أنماط القيادة يؤدى إلى أثار سلبية على المرؤوسين وعلى الإنتاج ، كما أنه لم يعد يتماشى مع أسس الإدارة الحديثة التي تقوم على التشاور والديمقراطية وتراعى الناحية الإنسانية في العمل .

## ثانياً النمط الديمقراطي : The Democratic Style

يقوم 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 . ( النورى ، 1991 ، ص 557 ) .

وفى ظل القيادة الديمقراطية تقوم الجماعة بالمشاركة في وضع الأهداف والتخطيط وتنفيذ الأنشطة وتقويمها ، والمسؤولية موزعة على الأفراد ، ويفوض القائد بعضاً من سلطاته إلى مرؤوسيه ، كما أن العلاقات بين الأفراد علاقات طيبة ، وهناك قنوات اتصال بينهم ، والقائد يشجع الأفراد ، وهم يقدرونه . ( حجي ، 998 ، ص 196 ).

ينطلق القائد هنا من أنه عضو في فريق ، والأفراد في مؤسسته يعملون معه ولا يعملون عنده ، فهو يستمع إليهم ويعتمد كثيراً على التغذية الراجعة التي يقدمونها تجاه السلوك القيادي وسير المؤسسة ، كما أنه يهتم بما لديهم من احتياجات من أجل زيادة رضاهم لرفع روحهم المعنوية . ( الأغا والأغا ، 1996 ، ص 194 ) .

وأطلق بعض الباحثين على النمط الديمقراطي عدة تسميات منها ، النمط التشاركى والنمط الايجابي ، والنمط البناء أو التوجيهي . ( كنعان ، 1980 ، ص 103 ) .

**خصائص النمط الديمقراطي** :

*لا ينفرد برأيه بل يشرك الآخرين معه في التخطيط وصنع القرار .

*يسمح بحرية إبداء الرأي والمناقشة دون تعصب لرأيه .

*لا يستأثر بالسلطة بل يفوض جزءاً من صلاحيته في العمل للآخرين .

*يحرص على أن يسود جو من المحبة بين أفراد التنظيم .

*يلجأ إلى استخدام سلطتة دون تعسف . ( عابدين ، 2001 ، ص 73 ) .

*الاحترام المتبادل بين القائد والمجموعة .

*إتاحة فرص النمو المهني والوظيفي لأفراد المجموعة ولنفسه .

*التحلي بالحكمة والعقلانية والذكاء في تصرفاته مع زملائه .

*احترام خصوصية الأفراد ما دام ذلك لا يؤثر على حرية الآخرين، أو على العمل.(إلياس،1984،ص173).

*يشجع التجديد والتجريب والابتكار مما يدفع العمل إلى التطور .

*يناقش المرؤوسين في أمور العمل ويبحث ما يرد منهم من مقترحات . ( سليمان ، 2001 ، ص 384).

*يوزع المسئوليات على المرؤوسين بما يتفق مع قدراتهم ، وصالح العمل . ( مصطفى ، 1965 ، ص13).

*يشجع العلم والمعرفة بين المرؤوسين .
*يمنح المرؤوسين الفرصة للقيادة .
*يشيد بالأعمال الممتازة للمرؤوسين .
*يهتم بحل الخلافات التي تحدث بين المرؤوسين . ( الفقى ، 1994 ، ص 119 ) .
*يشارك المرؤوسين في مناسباتهم الاجتماعية .
*يفهم ويراعى مشاعر المرؤوسين .
*يفهم مشاكل المرؤوسين ويعمل على معالجتها . ( عدس وآخرون ، 1996 ، ص 38 ) .

**تقييم النمط الديمقراطي :**

**أ-مزايا النمط الديمقراطي :**

*يقوي تأييد المرؤوسين لأهداف المؤسسة ، ويقلل من ناحية أخرى من نسبة التغيب عن العمل ، ومن الصراعات ، ويزيد من التماسك بينهم ، ويجعلهم أكثر قابلية للتكيف مع الظروف المتغيرة ، ويسود المرؤوسين جو من الرضا عن العمل وتتميز علاقة المرؤوسين بروح الصداقة والتعاون وروح الفريق ، ويزيد من إنتاجهم . ( كنعان ، 1985 ، ص201 ) .
*توفير المناخ النفسي والاجتماعي الملائم لزيادة الإنتاج وتحسينه . ( الشيباني ، 1988 ، ص 298 ) .
*يعمل على تنمية روح الابتكار والعطاء بين المرؤوسين ، وإعطاؤهم فرصة للتعبير عن شخصياتهم ، وقدراتهم ، حيث تلغى السلبية التي توجد في النمط الأتوقراطى ، والفوضى التي توجد في النمط الترسلى . ( البنا ، 1985 ،ص 19 ) .

**ب-مآخذ على النمط الديمقراطي :**

*ما يؤخذ على المشاركة – كركيزة أساسية للقيادة الديمقراطية – من أنها تشكل مظهراً لتنازل القائد عن بعض مهامه القيادية . ( كنعان ، 1985 ، ص 201 ) .
*قد يوجد بين المرؤوسين من لا يميل ولا يحب تحمل المسئولية ، وبخاصة فيما يتعلق بإصدار القرار ، حيث يفضل أن تصدر له القرارات والتعليمات من قائده . ( الشيباني ، 1988 ، ص 298 ) .
*تستلزم كثيراً من الوقت والجهد والتنظيم وهذا ما لا يتيسر للقائد ، خصوصاً في أوقات الأزمات التي يترتب عليه أن يصبح القرار أمراً معقداً .
*قد يترتب على هذا النمط بعض الظواهر السلبية ، مثل عدم الانضباط في العمل بين المرؤوسين ، وتأخرهم في الأداء ، وصعوبة اتخاذ قرارات سريعة في المواقف السريعة ،

وانخفاض كمية الإنتاج في بعض الحالات ( سلامة وعبد الغفـــار ، 1977 ، ص ص 213 – 232 ) .

**مما سبق يرى الباحث** أن النمط الديمقراطي هو النمط الأنسب لقيادة المؤســـسة فهـــو النمط الذي يتمشى مع الانفجار المعرفي والتدفق المستمر للمعلومات ، وحتى يـــستطيع القائـــد مواكبة هذا التطور عليه أن يشارك مرؤوسيه ويستعين بهم من أجل الإلمام بهذه المعرفة ، كما أن هذا النمط يزيد من انتماء المرؤوسين ويزيد من إنتاجهم .

## ثالثاً : النمط الترسلى : The Laissez – Faire Style

يترك هذا النوع من القيادة حرية كاملة للمرؤوسين في تحديد أهـــدافهم ، ووضـــعها ، واتخاذ القرارات المتعلقة بذلك . والقائد هنا لا يمارس القيادة السليمة والفعالة للمرؤوسين لأنه ينقصه الحماس والحوافز لعمل ذلك ، وبذلك فإن تأثيره على سلوك الأفراد محدود . ( الـــشيخ سالم وآخرون ، 1998 ، ص 197 ) .

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 الحريـــة لهم في التصرف دون تدخل من القائد .( النورى ، 1991 ، ص 559 ) .

وتقل فاعلية الأنظمة والقوانين واللوائح لدى القائد الترسلى وتتحطم الحوافز والحـــدود بين النجاح والفشل ويصبح كل شيء في حالة انعدام المراقبة . فلا مسئولية ولا رقابة ، بـــل اضطراب وتسيب وانعدام الرؤية الواضحة للأمور ، فالقائد الترسلى يشير إلى القـــوانين دون متابعة ( الشوبكى ،1965، ص 19 ) .

وهناك تسميات كثيرة تطلق على هذا النمط القيادي منهـــا القيـــادة الحـــرة ، والقيـــادة المنطلقة ، والقيادة الفوضوية والقيادة غير الموجهة أو قيادة إطلاق العنـــان ، أو نمـــط تـــرك الحبل على الغارب . ( درويش ، وتكلا ، 1992 ، ص 392 ) .

## خصائص النمط الترسلي :

*يتبع سياسة الباب المفتوح في الاتصالات مع المرؤوسين .

*يترك المرؤوسين يحددون أهدافهم في نطاق الأهداف العامة للمؤسسة . ( عـــدس ، 1996 ، ص 42 ) .

*يترك لمرؤوسيه حرية إصدار القرارات واتخاذ الإجراءات ، ووضع الحلول لإنجاز العمل .

*يفوض السلطة لمرؤوسيه على أوسع نطاق .

*يسند لمرؤوسيه الواجبات بطريقة عامة ، وغير محددة .

*يترك لمرؤوسيه حل مشاكلهم لوحدهم . (أبو العزم ، 1975 ، ص 43 ) .

*لا يهتم كثيراً بتحقيق أهداف المؤسسة .

*لا يضع للعمل فلسفة واضحة أو سياسة مرسومة يلتزم بها المرؤوسون في المؤسسة ، والمرؤوسون يسلكون ما يرونه مناسباً من وجهة نظرهم .

*تتسم إجتماعته بالمرؤوسين بالارتجال ، وعدم التخطيط وكثرة المناقشات ، وضعف الفاعلية لأن قراراتها ليست ملزمة . ( سليمان ، 2001 ، ص 386 ) .

*لا يمارس دوراً أو عملاً قيادياً يذكر ، فهو وإن كان موجوداً بجسمه ، فإنه غائب من حيث تأثيره وتوجيهه.

( الشيباني ، 1988 ، ص 295 ) .

*يسمح لمرؤوسيه بعدم الالتزام بالمواعيد الرسمية للعمل .

*يتساهل مع المرؤوسين المقصرين في أداء واجباتهم . ( ياغي ، 1983 ، ص 133 ) .

*يغالى في استخدام الديمقراطية ويفضل عدم التدخل في أي عمل مهما كانت أهميته ( الأغا والأغا ، 1996 ،ص 195 ) .

*القلق والتوتر يسود الجماعة لعدم مقدرتهم على التصرف والاعتماد على أنفسهم في مواقف تتطلب النصح والتوجيه من جانب القائد . ( النورى ، 1991 ، ص 559 ) .

**تقييم النمط الترسلى :**

**أ-مزايا النمط الترسلى :**

*كشفت نتائج بعض الدراسات أن هذا النمط قد يكون جيداً وناجحاً عندما يكون المرؤوسون على مستوى عالٍ من التعليم وذلك لأن تفويض القائد لسلطاته على نطاق واسع يحتاج إلى كفاءات عالية ، ويحدث هذا في بعض المؤسسات الصغيرة مثل مجالس البحوث ، والمؤسسات العلمية .

*يصلح هذا النمط عندما يحسن القائد اختيار من يفوضهم للسلطة من المرؤوسين ( كنعان ،995 ، ص 210)

**ب-مآخذ على النمط الترسلى :**

*عندما تتعرض الجماعة لمشكلة حادة في مجال العمل ولا تجد التوجيه الحقيقي لحل هذه المشكلة ، فإنها غالباً ما تنقلب على القائد ويتولد العداء بينها ويسود القلق والتوتر .

*يتهرب القائد من مسؤوليته فيترك عنان الأمور في أيدي المرؤوسين الذين قد تتعارض تصرفاتهم أو قد تصطدم ببعضها وذلك نتيجة تفويض القائد كل سلطاته تقريباً .

*عدم السيطرة على المرؤوسين . ( النورى ، 1991 ، ص 559 ) .

*يجعل الفرد غير مسرور في عمله ، حيث أن الفرد الذي يعمل بحرية مطلقة لا يكون دائما مسروراً في عمله .

*يسمح بسيطرة أحد المرؤوسين على زملائه ، وهذا يؤدى إلى تفكك الجماعة وفقدان روح التعاون بينهم .

*يجعل المرؤوسين يفتقرون إلى الضبط والتنظيم ( ياغي ، 1983 ، ص 133 ) .

*لا يكسب المرؤوسين خبرات ومهارات جديدة ، ولا يرتفع مستوى أدائهم المهني .

*لا يبعث على احترام المرؤوسين لشخصية القائد .

*يشعر المرؤوسين بالضياع ، وعدم القدرة على التصرف في المواقف التي تتطلب المعونة . ( درويش ، 1975 ، ص 409 ) .

*تكون نتائج العمل في ظل هذه القيادة متدنية في النوعية والكمية ( مرسى ، 2001 ، ص 126 ) .

*تتسم المؤسسة تحت ظل هذا النمط باللهو والعبث ، حتى تكاد المؤسسة أن تكون مضيعة للوقت والجهد والمال ، وتنتشر الأنانية التي تتمثل في أن يفعل المرؤوس ما يشاء ، وأين يشاء وكيف يشاء ، دون اعتبار لمصلحة المؤسسة . ( أبو الفتوح وآخرون ، 1978 ، ص 221 ) .

**مما سبق يستنتج الباحث** أن هذا النمط الترسلي لا يصلح للعمل في معظم المؤسسات وهو يؤدي إلى عدم الانجاز وقلة الإنتاج ، والفوضى والضياع في مؤسسات العمل .

## رابعاً : القيادة الفعالة والقيادة الإبداعية

**القيادة الفعالة** هي التي يتمتع صاحبها ( القائد) بالإلمام التام بمهام عمله ، ويشرك العاملين معه في عملية صنع القرار واتخاذه ويعمل على احترام الرأي والرأي الأخر ، ويشجع العاملين معه على إبداء أرائهم واحترامها مهما كانت تختلف مع رأيه، وهو يقود المجموعة باعتباره رائداً لها وليس رئيساً لها من أجل تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية ، ويعمل جاهداً على توضيح وتحديد مسئولية المؤسسة وأهدافها بالصورة التي تجعل جهود جميع العاملين متناسقة ومتوافقة ومتعاونة لتحقيق هذه الأهداف ، فهو يكون كقائد فريق كرة القدم الذين يهمهم تسجيل الهدف أكثر ممن يسجل الهدف .

فمدير التربية والتعليم في إطار هذا النمط قائد وليس رئيساً فهو يعمل من أجل تحقيق أهداف المديرية بصورة فاعلة وواعية يشعر كل واحد من العاملين أن له دوراً مهماً مهما كان وضعه في المديرية .

**أما القيادة الإبداعية** فهي تتضمن ما سبق ذكره في القيادة الفعالة ، يضاف إليها حسن التكامل مع العاملين في إطار ديمقراطي ، يحترمهم ويقدر أفكارهم وأرائهم ، ويقيم أدائهم على أسس علمية وموضوعية ، بعيداً عن التحيز في إطار معرفة الحق والعمل به ، كما تتميز القيادة الإبداعية عن القيادة الفعالة في أن القائد يقوم باستمرار بنقد ما هو كائن ، للوصول إلى ما يجب أن يكون عليه العمل في مؤسسته بصورة مستمرة مما يحقق للمؤسسة التطور والتقدم والتجويد في أداء العاملين مما يترتب عليه زيادة فاعلية المؤسسة في تحقيق أهدافها بأقل تكلفة وأسرع وقت و أقل جهد ، ويكون نقده للعاملين متسماً بالقيم الأخلاقية والصراحة ويكون نقداً بناءً من أجل التطوير والتصحيح وليس من أجل الإحباط والتجريح . ( الخطيب ، 2006 ).

**تعقيب على أنماط القيادة** :

من خلال العرض السابق لأنماط القيادة ، فإن الباحث يستطيع القول بأن نمط القيادة الذي يناسب منطق العصر ، ويناسب أهداف التربية والتعليم ، إنما هو النمط الديمقراطي ، حيث أنه النمط الأقدر على تحقيق أهداف التعليم في مجتمعنا وكل المجتمعات الأخرى ، ذلك لأنه يتميز بقيادة تربوية نابعة من المجموعة وتسوده روح الفريق ، والإيمان بقدرة كل فرد على تقديم الخدمة ، ضمن إطار قدرته وإمكاناته ، كما أن القيادة الفعالة والقيادة الإبداعية هما نوعان حديثان من أنماط القيادة يتضمنان في محتواهما القيادة الديمقراطية في صورتها الأوسع و الأشمل . بقي القول بأنه لا توجد حدود فاصلة بين هذه الأنماط فقد تتداخل وقد يجمع القائد بين أكثر من نمط ولكن مع هذا قد يغلب عليه نمط يتصف به ويصنف على أساسه .

## العلاقة بين نمط القيادة وفاعليتها :

ولكن إلى أي مدى يعتبر نمط القيادة مسئولاً عن فاعليتها ؟

وإجابة عن هذا السؤال أورد أحمد إسماعيل حجي بأن هاندى Handy يرى في كتابه ( فهم التنظيمات ) أن نمط القيادة وحده ليس مسئولاً عن كون القيادة فعالة ومؤثرة ، بل هناك مؤشرات يمكن أن يستدل منها على فاعلية القيادة وتأثيرها ، قد يكون من بينها نمط القيادة .

وأردف حجي بأن فيدلر Fiedler قد وجد من دراسته لعديد من المواقف القيادية في مؤسسات ومنظمات مختلفة الأنشطة ، أن القيادة تكون فعالة ومؤثرة إلى درجة كبيرة عندما يكون الموقف مناسباً للقائد ، ويكون الموقف مناسباً وملائماً بدرجة معقولة عندما :

1-يكون القائد محبوباً من أفراد الجماعة وموثوقاً فيه .

2-أن تكون الواجبات المطلوب القيام بها محددة وواضحة جداً .

3-أن تكون قدرة القائد في نظر الجماعة عالية . ومن أمثلة ذلك قدرته على مكافأة المصيب ومعاقبة المخطئ .( حجي ، 2000 ، ص 139 ) .

**والباحث يستطيع القول** أن فاعلية القيادة تعتمد على عدة عوامل منها نمط القيادة والموقف والظروف الاجتماعية المحيطة وطبيعة المرؤوسين والعلاقة الاجتماعية المتفاعلة بين كل هؤلاء .

## وظائف القائد التربوي

يصعب تحديد وظائف ( مدير التربية والتعليم ) كقائد تربوي ، بسبب تأثر هذه الوظائف بالواقع العملي لقدرات وإمكانات القائد ودوافعه ، وطبيعة العلاقة بينه وبين المرؤوسين ، وهدف المؤسسة(مديرية التربية والتعليم ) ، والتغير المستمر في تدفق المعلومات .

وعلى هذا لا نستطيع حصر الوظائف القيادية المنوطة بالقائد التربوي ، ولكن يمكن تحليل الإطار العام لما يمكن أن يحتمل من وجود وظائف مشتركة وذلك على النحو التالي :

**أولاً : الاهتمام بالعمل :**

وتشمل الوظائف التالية :

*التخطيط لبرامج وأنشطة المؤسسة .

*تحديد الأهداف لكل برنامج أو نشاط تربوي يخطط له . ( الشيبانى ، 1992 ، ص 86 ) .

*التنسيق بين برامج المؤسسة وبين جهود المرؤوسين حتى لا يحدث تداخل أو تعارض بينهما .

*تقديم المعلومات والبيانات اللازمة لحسن سير العمل ودفعه في الاتجاه الصحيح (مرسى، 1995 ، ص37 )

*توجيه أنشطة المرؤوسين نحو المسار الصحيح الذي ينبغي أن تسلكه. ( مرعى وبلقيس،1984، ص293) .

*القيام بالرقابة على تنظيمه وسرعة حل ما يمكن أن يحدث من خلافات ، والتصدي لما يحدث من مشكلات قد تعوق تحقيق هدف المؤسسة . ( درويش ، 1975 ، ص 117 ) .

*كتابة التقارير ، وذلك بإبلاغ المسئولين بما يجرى في المؤسسة ، بكل ما يتم ويتخذ من إجراءات . (إلياس ، 1984 ، ص 38 ) .

*وضع نظام تقويم دائم يمكنه من مراجعة عمل المؤسسة ، لتحديد نقاط القوة والضعف فيها ، وكذلك تقييم أداء المرؤوسين لتحديد مدى النجاح والتقدم في العمل. (الزير،1983، ص14).

**ثانياً : الاهتمام بالمرؤوسين :**

وتشمل الوظائف التالية:

*إقامة علاقات اجتماعية بينه وبين المرؤوسين أنفسهم.

*تفهم مشكلات المرؤوسين ومعاونتهم على حلها.

*إشراك المرؤوسين في اتخاذ القرارات الخاصة بالمؤسسة.

*التعرف على وجهات نظر المرؤوسين والأخذ بها.

*تحقيق العدالة بين المرؤوسين .

*تشجيع عوامل القوة لدى المرؤوسين ، ومعالجة أسباب الضعف لديهم بحكمة.

*عدم مضايقة المرؤوسين بالإشراف المرهق . ( درويش ، 1975 ، ص 115 ) .

*غرس روح العمل المشترك لدى المرؤوسين ليكونوا قريبين منه ، وليشاركوا معه في حمل أعباء أمانة المسئولين ( أبو جاموس ، 1992 ، ص 314 ) .

*تمثيل المرؤوسين رسمياً والتعبير عنهم أمام الغير . ( عساف ، 1982 ، ص 445 ) .

*مراعاة الفروق الفردية بين المرؤوسين .

*تنمية الثقة بالنفس ، والشعور بالأمن لدى المرؤوسين .

*الاعتراف بقيمة المرؤوس ، واحترامه ، وإتاحة الفرصة أمام اتخاذ قرارات جماعية . ( شعلان وآخرون ، 1987 ، ص 21 ) .

*السماح للمرؤوسين بالتعبير عن وجهات نظرهم وآرائهم المتعلقة بالعمل ، وبالنقد الموضوعي الهادف البناء ، والإشادة بجهودهم وانجازاتهم الناجحة . ( الشيباني ، 1988 ، ص 320 ) .

**مما سبق يمكن للباحث** القول بأن مدير التربية والتعليم الناجح لا بد وأن يهتم بالعمل والمرؤوسين معاً كي يستطيع انجاز العمل وكي تسود روح المحبة والتعاون بين مرؤوسيه ، وذلك من أجل السير قدماً في طريق التطور والابتكار والإبداع .

## صفات القائد التربوي الناجح

تتطلب القيادة ممن يريد أن يكون قائداً تربوياً ناجحاً عدداً من الصفات أهمها :

*أن يكون للقائد فلسفة شخصية قوية في مسائل التربية والتعليم ، وهذه الفلسفة لا تأتى عرضاً ولكنها نتاج الخبرة المتعاقبة في الحياة والمهنة .

*أن يكون لدى القائد نضوج مهني يعتمد على بصيرة تربوية وأساس من علم النفس ، وفهم واضح لاتجاهات المجتمع وقيمه وأهدافه .

*القدرة على الابتكار والتجديد والمبادأة بالإصلاح والتطوير .

*التمتع بعقلية علمية منظمة وأسلوب علمي في التفكر ، ولدية عدالة مطلقة ، وتغليب المصلحة العامة .

*القدرة على ضبط النفس والسيطرة الذاتية لأن من يفقد زمام نفسه لا يستطيع أن يتحكم في زمام مرؤوسيه .

*أن يتمتع القائد باحترام الجماعة كلها ولا يحابى فريقاً على حساب فريق آخر .(أحمد ،1985، ص ص2– 69) .

*أن يكون قادراً على ربط التدابير الإدارية التي يتخذها بالخط العام لسياسة الدولة بحيث يؤدى هذا إلى الصالح العام .

*أن يكون لديه القدرة على اختيار أفضل الأساليب التي تكفل الحصول على أكبر قدر من الكفاية الإنتاجية.

*أن يكون شديد الثقة بالنفس لأن ثقته بنفسه تكسبه ثقة الآخرين .

*أن يكون ذا شخصية محببة إلى الناس .

*أن يكون متصفاً بالذكاء والتوازن ، فلا يحصر نفسه في مظهر واحد من مظاهر الحياة .

*أن يجيد التعبير عن آرائه ، وقادر على نقل أفكاره بوضوح إلى من هم أعلى منه أو أدنى . ( الأغا والأغا ، 1996 ، ص 206 ) .

**وخلاصة القول فإن الباحث يمكنه** القول أن هناك اختلافاً في الصفات التي يمتلكها القادة التربويون الناجحون ، ولكن الصفات السابقة هي الصفات المشتركة بالإضافة إلى الصفات الجسمية والعقلية والوجدانية الفطرية منها والمكتسبة ، والتي مرت بنا عند دراسة نظرية السمات سالفاً ، ومن الصعب أن تجتمع كل هذه الصفات في قائد واحد ، وكلما اتصف القائد بعدد أكثر من تلك الصفات كلما كان هو أقرب إلى القائد الناجح والفعال .

## المشكلات التي تواجه القيادة الإدارية في الدول النامية :

توجد العديد من المشكلات التي تواجه القادة التربويين وغيرهم في إدارتهم وهذه المشكلات لها تأثير سلبي على فعالية أدائهم لدورهم القيادي وتنقسم هذه المشكلات إلى مشكلات بيئية ، ومشكلات إدارية ، ومشكلات إنسانية، وفيما يلي تلخيص لها :

**أولاً : المشكلات البيئية :**

من أهم المعوقات والمشكلات البيئية التي تواجه القيادات الإدارية في معظم الدول النامية ما يلي :

*عدم استقرار الأنظمة السياسية .

*العادات والتقاليد السائدة مثل : الوساطات ، المحسوبيات ، ورد الجميل للصديق ، وتفشى بعض الصفات

اللاأخلاقية كالكذب والخوف واللامبالاة .

*غموض وجمود الأنظمة واللوائح ، وكثرة التعديلات والتفسيرات .

*عدم الاستفادة من التقدم العلمي والتكنولوجي في مجال الإدارة حيث يرى البعض أن استخدام التكنولوجيا الإدارية تسمح بانتقال الأفكار من الدول المتقدمة إلى الدول النامية مما يفرض سيطرة الدول المتقدمة .

( النوري ، 1991 ، ص 577 ) .

## ثانياً : المشكلات الإدارية

تتنوع وتتعدد المشكلات والمعوقات الإدارية التي تواجه القيادات في الدول النامية وأهمها

*المركزية الشديدة وعدم التفويض ، مما يؤدى إلى سيطرة الروتين والروح البيروقراطية .

*الوضع التنظيمي للأجهزة الإدارية : حيث تتعدد مستويات التنظيم ، وتتشتت وحدات وأقسام التنظيم الإداري الواحد في أكثر من موقع ، بالإضافة إلى الازدواجية في صلاحيات الأجهزة الإدارية .

*البيروقراطية وتعدد الإجراءات .

*عدم وفرة المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات . ( كنعان ، 1985 ، ص ص 439 – 475 ) .

## ثالثاً : المشكلات الإنسانية

من أهم المشكلات النابعة من وضع القيادات الإدارية ما يلي :

*عدم توفر الأكفاء من الكوادر القيادية ، وذلك بسبب هجرة هذه الكفاءات للخارج بحثاً عن المال والوضع الاجتماعي الأفضل .

*عدم سلامة طرق اختيار القيادات الإدارية حيث المحسوبية السياسية والاجتماعية وطبيعة النظم العائلية والتركيب الطبقي .

*عدم توفر الاستقرار الوظيفي والاطمئنان النفسي للقيادات الإدارية مما يدفع القادة إلى الرجوع باستمرار إلى من هم أعلى منهم .

*عدم اهتمام القيادات بالأساليب الكمية لاتخاذ القرارات وخاصة البحوث العلمية

*اعتماد القيادات على الخبرة والاستشارة الأجنبية ، وذلك بسبب نقص الكفاءات القيادية المحلية . ( النوري ، 1991 ، ص ص ، 580 – 585 ) .

**تعقيب :**

أن المشكلات والعقبات التي تواجه القادة الإداريين بصفة عامة والقادة التربويين بصفة خاصة كثيرة ومختلفة ، سواء منها الإدارية ، أو البيئية ، أو الإنسانية ، وهي موجودة بدرجات متفاوتة ويتحكم في وجودها أسباب كثيرة ، ولكن أهم ما يمكن أن يقال هنا أن القائد الحاذق والفعال هو الذي يستطيع أن يسير بمؤسسته رغم كل الصعاب ، وعلى القائد الناجح والفعال أن يتسم بكم من المهارات الفنية والذاتية والإدارية التي تكون له العون الكافي في مواجهه كل المشكلات وكل العقبات ، ولا سيما قدرته على صنع القرار وهو ما سوف يتم تناوله بالتفصيل في المحور الثالث .

# المحور الثالث : صنع القرار

**مقدمة :**

في الواقع إن عملية صنع القرار واتخاذه من العمليات الأساسية الضرورية في حياة الأفراد والجماعة ، وهذا يقودنا إلى الاعتراف بأن عملية صنع القرار هي من الوظائف الإدارية التي مارسها الإنسان منذ وجوده وإن اختلفت طرق وأساليب استخدامها .

ويجدر بنا الإشارة إلى أن عملية صنع القرار واتخاذه في تطور مستمر مسايرة لتطور مجريات العصر ، كما أن زيادة الاهتمام بتطور المجتمعات الحديثة ما هو إلا انعكاس واضح على سلوكيات صانعي القرارات وإيمانهم بالحداثة التي تضمن نجاح قراراتهم . ( قراقزة ، 1987 ، ص 71 ) .

ويرى الكثيرون من خبراء الإدارة المعاصرين أن الإدارة في جوهرها عبارة عن عملية اتخاذ قرارات ، وإن عملية صنع واتخاذ القرارات هي المحك الحقيقي لمقدرة القادة الإداريين على القيادة ، وهى العملية الأساسية والوظيفة الرئيسية التي يتولاها المديرون والرؤساء في كافة المؤسسات وتستغرق معظم وقتهم وطاقتهم ، وان حقل التعليم مليء بالمشكلات التي هي بحاجة لصنع واتخاذ قرارات بشأنها .( **النورى ، 1991 ، ص 464** ) .

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 دعي إلى اعتماد مداخل جديدة ومتطورة لدراسة وتحليل عملية اتخاذ القرار وبالتالي صناعة القرار بحد ذاته .(الفضل،2004،ص9 ).

وفي هذا المحور فإن الباحث سيتطرق إلى دراسة وتوضيح مفهوم صنع القرار والفرق بين صنع القرار واتخاذ القرار ، وأنواع القرارات ، وأهمية المشاركة في اتخاذ القرار ، وعناصر القرار ، وأساليب اتخاذ القرار ، وأهم المعوقات الإدارية في مجال اتخاذ القرار ، وكذلك أهم العوامل التي تساعد على إنجاح القرار ، وأخيراً واقع صناعة القرار في مؤسساتنا التعليمية في فلسطين .

## أهمية عملية صنع واتخاذ القرارات :

تعتبر عملية صنع واتخاذ القرارات أكثر الأنشطة التي يمارسها القادة الإداريون في المنظمات المختلفة ومنها التربوية على جميع المستويات الإدارية . كما تعتبر النشاط الوحيد

الذي يميز سلوك المدير والقائد التربوي عن غيره ، كما أن عملية صنع واتخاذ القرارات هي الاختبار والمحك للإدارة ، فقدرة المدير على الوصول إلى القرار الصحيح في موقف ما ، ومهارته في تحديد البدائل ، ومهارته في إقناع الآخرين بقبول القرار الذي اتخذه ، تعتبر من العوامل الأساسية التي تؤدي إلى نجاح المدير في القيادة (عياصرة وحجارين،2006،ص24) .

وتعتبر القرارات الإدارية هي جوهر عمل القيادة الإدارية ، وهي نقطة الانطلاقة بالنسبة لجميع النشاطات والتصرفات التي تتم داخل المنظمة ، بل وفي علاقاتها وتفاعلاتها مع بيئتها الخارجية ، كما أن توقف اتخاذ القرارات مهما كان نوعها يؤدي إلى توقف العمل وتوقف النشاطات ، لذا فعملية اتخاذ القرارات هي محور العملية الإدارية ، وقد أصبح النجاح الذي تحققه أي منظمة أو مؤسسة يتوقف علي قدرة وكفاية قيادتها علي اتخاذ القرارات المناسبة . ( كنعان ، 1998 ، ص 9 ) .

لقد أصبحت فكرة صنع واتخاذ القرارات كأساس للعمل الإداري مقبولة ، لدرجة أدت إلي المزيد من الاهتمام بدراسة وتحليل العملية الإدارية ، في محاولة لتحديد النماذج والأساليب المتطورة المستندة إلي الأساليب العلمية والتي يلجأ إليها القادة في صنع قراراتهم . ( مصطفى ، 1986 ، ص 20 ) .

ويرى الكثيرون من خبراء الإدارة المعاصرين ، أن الإدارة في جوهرها عبارة عن عملية صنع واتخاذ قرارات ، تهدف إلي تحقيق مجموعة من الأهداف يفترض تحقيقها في مجال العمل ، وحل كثير من المشكلات . وأن حقل التعليم مليء بالمشكلات التي تقف دون تحقيق المبادئ الأساسية في التعليم ، وأن هذه المشكلات بحاجة إلي اتخاذ قرارات بشأنها لكي يحقق النظام التعليمي أهدافه ، إن كل هذا يتم من خلال قرارات تتخذ وتنفذ ، أي أن اتخاذ القرارات هو لب العملية الإدارية التربوية ومن الوظائف الأساسية للمدير القائد أياً كان موقعه في التنظيم .( النوري ، 1991 ، ص 464 ) .

ويحتاج المدير القائد إلى مهارات تتعلق بصنع واتخاذ القرارات وفي مقدمتها استقطاب المتأثرين بالقرارات وإشراكهم في صناعتها ، واتخاذ القرار في توقيت مناسب ، وإشعار العاملين بالقرار في حينه ، وتقبل الرأي الأخر ، وتهيئته اللازمة للتنفيذ والتقويم واستيعاب الدروس والعبر من القرارات المتخذة ( **النابه ، 1992 ، ص 41** )

إن القرارات في النظام التعليمي تتناول مسائل عدة : فقد تناولت السياسات ، والأهداف ، والخطط ، والاستراتيجيات ، والموارد ، والقواعد ، والعاملين والمستفيدين في المجال التعليمي . ومن هنا فالقرار التعليمي يؤثر في كافة مدخلات العملية التعليمية ومخرجاتها ، بل يشكل روح العملية التعليمية في كل مرحلة من مراحلها . والقرار التعليمي يتم في مختلف مستويات النظام التعليمي ، سواء علي مستوي الوزارة أو مستوي الأقاليم والمديريات أو مستوي المدارس .( سلام، 1985، ص ص 233 - 237 ) .

**مما سبق يستنتج الباحث** أن موضوع صنع القرار واتخاذه يلقى الاهتمام ، الكبير من علماء الإدارة فهو لب وقلب العملية الإدارية بصفة عامة ، فعملية صنع القرار ترتبط ارتباطاً كبيراً بكافة العمليات الإدارية من تنظيم وتخطيط ورقابة وتوجيه ، وهي في غاية الأهمية .

## ماهية القرار وما الفرق بين اتخاذ القرار وصنع القرار

### *مفهوم القرار : Decision

يتضح مفهوم القرار من خلال التعريفات المتعددة التي وضعها له علماء الإدارة والتي منها :

-تعريف السلمي : "هو مسار فعل يختاره متخذ القرار باعتباره أنسب وسيلة متاحة أمامه لانجاز الهدف أو الأهداف التي يبتغيها ، أي لحل المشكلة التي تشغله " . ( السلمي ، 1970 ، ص 191 ) .

-تعريف مصطفى: " هو عملية ذهنية عقلية بالدرجة الأولي ، تتطلب قدراً كبيراً من التصور والمبادرة والإبداع ، ودرجة كبيرة من المنطقية والبعد عن التحيز أو التعصب أو الرأي الشخصي ، بما يمكن معه اختيار بدائل متاحة تحقق الهدف في أقصر وقت وبأقل تكلفة " . ( مصطفى ، 2002 ، ص 154 ) .

-كلمة قرار تعني البت النهائي والإرادة المحددة لصانع القرار بشأن ما يجب وما لا يجب فعله للوصول لوضع معين وإلي نتيجة محددة ، على أن هناك بعداً آخر يمكن أن يضاف إلى مفهوم القرار ، فأفعال كل منا يمكن أن تنقسم إلي قسمين رئيسيين : قسم ينتج عن تزاوج التمعن والحساب والتفكير وينتج عن هذا القسم بما يسمى قرارات ، وقسم آخر من الأفعال لا شعوري تلقائي إيحائي يسمي أفعال آنية . ( عياصرة وحجازين ، 2006 ، ص 28 ) .

**وفي ضوء ما سبق** من تعريفات فإن الباحث يعرف القرار بأنه : ( عملية عقلية تقوم على التدبر والتفكير لتعبر عن إرادة معينة لدى الفرد أو الجماعة لبلوغ هدف معين )

**مفهوم اتخاذ القرار :**

-يحدد " بارنارد " مفهوم عملية اتخاذ القرار بأنها "عملية تقوم على الاختيار المدرك للغايات التي لا تكون في الغالب استجابات أوتوماتيكية لرد فعل مباشر ... " ( كنعان ، 1998 ، ص 83 ) .

-ويعرف الدجانى اتخاذ القرار بأنه "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 ، 1988 ،ص 36 )

-ويعرف البدري اتخاذ القرار بأنه "عملية الاختيار القائم على أساس بعض المعايير لبديل واحد من بين بديلين أو أكثر" .( البدري ، 2001 ، ص 36 ) .

-ويعرف زويلف والقريوتي اتخاذ القرار بأنه " وسيلة اختيار مدرك واعٍ لأحسن البدائل المتاحة لتحقيق أكبر عائد وأقل كلفة أو تحقيق الأهداف المطلوبة " . ( زويلف ، والقريوتى ، 1984 ، ص 174 ) .

-كما يعرف عياصرة وحجازين اتخاذ القرار بأنه " هو عملية الاختيار الرشيد بين البدائل المتاحة لتحقيق هدف معين " ومن هذا التعريف يمكن استنتاج النقاط التالية :

1-إن اتخاذ القرار يتم من خلال اتباع عدة خطوات متتابعة تشكل أسلوباً منطقياً في الوصول إلى حل أمثل .

2- لأي موقف أو مشكلة عامة حلولاً بديلة يجب تحديدها وتحليلها ومقارنتها على هدي قواعد ومقاييس محددة. ( عياصرة وحجازين ، 2006 ، ص 29 ) .

**والباحث يتبني** تعريف الدجاني لأنه ينسجم مع موضع الدراسة الحالية ، وهو الأقرب لموضوع الدراسة

## مفهوم صنع القرار :

إن مفهوم صنع القرار لا يعني اتخاذ القرار فحسب وإنما هو عملية علمية معقدة تتداخل فيها عوامل متعددة وتتضمن عناصر عديدة ، وقد عرف العديد من علماء الإدارة وعلماء الاجتماع مفهوم صنع القرار ، ومن هذه التعريفات ما يلي :

-هو " العملية التي يتم بها تعرف الأساليب البديلة للعمل واختيار ما يتلاءم منها من متطلبات الموقف "

( البرعى ، 1993 ، ص 85 ) .

-هو " عملية يتم اتخاذها بواسطة فرد أو منظمة وجوهر هذه العملية هو تحسين الوضع المستقبلي للفرد أو المنظمة في إطار معين ، وإن المشاركة في صنع القرار تتطلب تحديد المشكلة وتحليليها ، ثم اختيار البديل الأمثل " . ( **Dennis , 2001 , P 199** ) .

-هو " عملية إدارية يشترك فيها أكبر عدد ممكن من أفراد الجهة أو الجهات ذات العلاقة وذلك لجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات اللازمة وذات العلاقة بالمشكلة ، وبالتالي تدارسها وتحليلها لوضع حلول ..... "
( النوري ، 1991 ، ص 467 ) .

هو العملية التي تقوم علي خطوات وإجراءات منهجية متراكمة لحل المشكلات ودراسة القضايا وتحليلها ، بهدف الوصول إلى قرار أو سلسلة قرارات مع وضع الضوابط والمعايير التي تكفل تنفيذ هذه القرارات .( بكر ، 2002 ، ص 82 ) .

**ويعرف الباحث صنع القرار إجرائيا بأنه** (عملية ذهنية علمية يتم اتخاذها بواسطة قائد المؤسسة وبمشاركة العديد من الأفراد من أجل احتيار أفضل البدائل بعد تحديد المشكلة،وجمع البيانات والمعلومات ، ووضع البدائل ، وتقييمها ، ثم متابعة تنفيذ القرار).

**الفرق بين صنع القرار واتخاذه** :

هناك شيء من اللبس والغموض في مفهوم ومعني صنع القرار واتخاذه عند الكثير من الناس حتى أصبح التمييز بين المعنيين غير واضح ، وأصبح المصطلحان وكأنهما يمثلان شيئاً واحداً ، وهذا أمر فيه شيء من الخطأ. إن عملية صنع القرار( **Decision Making** ) تعني ذلك العمل الذي يشتمل على أكثر من مرحلة أو خطوة للوصول إلى قرار معين ، فهي ليست مرحلة من مراحل تكوين القرار كما يعتقد البعض ، وإنما هي في الواقع صنعة تطلق على جميع المراحل التي يمر بها القرار ابتداءً من تحديد المشكلة وانتهاءً بحلها . إذن صنع القرار عملية واسعة تتضمن أكثر من إجراء وتتطلب اشتراك أكبر عدد ممكن من الأفراد والإدارات .

أما عملية اتخاذ القرار( **Decision Taking** ) فهي ذلك الجزء الهام من مراحل صنع القرار وإحدى وظائفه الرئيسية ، وليست معنىً مرادفاً أو بديلاً لصنع القرار . ومرحلة اتخاذ القرار هي خلاصة ما يتوصل إليه صانعو القرار من اختيار أفضل الحلول والبدائل . ( النورى ، 1991 ، ص 468 ) .

ويؤكد أيضا (صلاح الدين مصطفى) بأن هناك فرقاً بين اتخاذ القرار وصنعه ، فعملية صنع القرار تمر بمراحل متعددة من البحث والتحليل والمفاضلة مستندة إلى قيم ومعايير محددة ، وإلي جمع معلومات عن المشكلة واستشارة المختصين ، واستعراض البدائل والنتائج المترتبة على كل بديل . أما مرحلة اتخاذ القرار فهي المرحلة النهائية لعملية صنع القرار ،

أي اختيار البديل الأفضل ، ويقوم بها في معظم الأحيان شخص واحد كوزير التربية والتعليم أو وكيل الوزارة أو مدير التربية والتعليم وغيرهم من الأفراد الذين يقع على عاتقهم مسئولية اتخاذ القرار ، لذا يسهل في كثير من الأحيان التعرف علي متخذ القرار ، بينما يصعب معرفة صانع القرار . ( مصطفي ، 2002 ، ص 158 ) .

وتعتبر عملية صنع القرار عملية واسعة ، فهي تتضمن أكثر من إجراء أو طريقة ، وهذا يعني اشتراك أكبر عدد ممكن من الإدارات والوحدات الإدارية والأفراد في معظم مراحل صنع القرار . ( احمد و حافظ ، 2003 ، ص 131 ) .

ويقول (أحمد اسماعيل حجي ) " 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 بداخل كل منها ، ويمكن توضيحها كما يلي:

1-صناعة القرار وتمر هذه الحلقة بعدد من الخطوات هي :

-التعرف على المشكلة وتحيدها وتحليلها .

-جمع البيانات .

-وضع معايير للحكم ويتم تقويم البدائل المقترحة في ضوئها .

-البحث عن بدائل لحل المشكلة .

2-اتخاذ القرار وتمر هذه الحلقة بعدد من الخطوات هي :

-تقييم البدائل ومقارنتها ببعضها .

-اختيار البديل الأفضل .

3-تنفيذ القرار ويمر 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 ، 1998 ، ص 207 )

**مما سبق يستنتج الباحث** أن هناك فرقاً بين عملية اتخاذ القرار وعملية صنعه ، فهما مصطلحان غير مترادفين ، وإنما العلاقة بينهما هي علاقة الجزء بالكل حيث أن عملية صنع القرار تعتبر عملية ذهنية مكونة من عدة مراحل ، يشكل اتخاذ القرار المرحلة النهائية أو قبل النهائية منها ، وعليه فإن مفهوم صنع القرار لا يعنى اتخاذ القرار فحسب وإنما هو عملية معقدة تتداخل فيها عوامل متعددة نفسية ، وسياسة ، واقتصادية ، واجتماعية .

بقي أن نقول بأن عملية صنع القرار عملية تشاركيه يقوم بها عدد من الأفراد أو الإدارات في حين أن عملية اتخاذ القرار يمكن أن يقوم بها شخص واحد .

**عناصر القرار :**

لقد أوضح كل من ولسون واليكسيس(**Wilson & Alexis** )أن هناك ستة أجزاء أو عناصر للقرار هي:

1-**بيئة القرار** : ويُقصد بهذا العنصر المؤثرات البيئية الداخلية والخارجة التي تؤثر على متخذ القرار عند قيامه باختيار البديل الأفضل والملائم .

2-**متخذو القرار** : وهم الأفراد أو الجماعات التي تقوم فعلياً بالاختيار من بين البدائل المطروحة لحل المشكلة أو مواجهة الموقف موضوع القرار .

3-**أهداف القرار** : وهي الأهداف التي يسعي القرار إلي تحقيقها . ( ربيع ، 2002 ، ص 189 ) .

**4-بدائل ملائمة لاتخاذ القرار** : غالباً ما يتضمن موقف القرار أو حل المشكلة بديلين ملائمين على الأقل ، والبديل الملائم هو الذي يعتبر عملياً من ناحية التنفيذ وناجحاً في حل مشكلة القرار .

**5-ترتيب البدائل** : يكون ترتيب البدائل تنازلياً من الأكثر أهمية إلي الأقل أهمية .

**6-اختيار البدائل** : ويمثل هذا العنصر الاختيار الحقيقي من بين البدائل المطروحة وان هذا الاختيار يؤكد حقيقة أن القرار قد أتخذ . ( احمد ، 2002 ، ص 142 ) .

**القيادة التعليمية ومستويات صنع القرار :**

تعتبر كلمة صنع القرار إحدى المهام الأساسية للقائد التربوي وهي تتناول عدة مسائل منها : السياسات التعليمية أو الأهداف أو الخطط أو الإستراتيجيات أو العاملين والمستفيدين في المجال التعليمي ، ويشكل القرار التعليمي روح العملية التعليمية في كل مرحلة من مراحلها . **( أحمد وحافظ ، 2003 ، ص 114 ).**

إن عملية صنع القرارات لا تقتصر على مستوى دون آخر من مستويات القيادة التعليمية ، وإنما تتم علي مستويات حسب المساحة التي يشملها موضوع كل قرار ، وبعبارة أخري إن التفكير في قضية صنع القرارات ينبغي ألا يقوم على أساس المفاضلة بين مستوى وآخر ، أو استبدال مستوى بمستوى آخر ، كما أن عملية 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 ، 2003 ، ص 136 ) .

تتحرك القرارات التعليمية من القمة إلي الوسط والقاعدة تبعاً لأسلوب الإدارة المعمول به ، هذا ويوجد ثلاثة مستويات لصنع واتخاذ القرار التعليمي وهي :

**1-مستوي القمة لصنع القرارات التعليمية** :

ويشمل القرارات الخاصة بالسياسة التعليمية ، وخطط التعليم ، واستراتيجيات العمل وإعداد الكتب ، وحل المشكلات الإدارية التي تتعلق بممارسات ذات نطاق واسع ، وسلطة اتخاذ هذه القرارات تتركز في وزارة التربية والتعليم .

**2-المستوي المتوسط لصنع القرارات التعليمية** :

ويشمل القرارات ذات المسئولية المحددة وتتعلق قراراته بالنواحي التنفيذية للمشروعات والبرامج التعليمية الفرعية وسلطة اتخاذ هذه القرارات من مسئولية المديريات التعليمية بالمحافظات .

**3-المستوي الأدنى لصنع القرارات التعليمية** :

وتقع مسئولية هذه القرارات على المدرسة باعتبارها الوحدة الإدارية التي تقع في قاعدة هرم النظام التعليمي ، ومدير المدرسة والمعلم هو الذي يتخذ قراراتها تبعاً للمواقف المقصودة وغير المقصودة داخل المدرسة وداخل قاعة الدرس . ( أحمد وحافظ ، 2003 ، ص 115 ) .

**وتتناول هذه الدراسة** دراسة صنع القرارات التربوية في المستوي المتوسط والذي يحدث في مديريات التربية والتعليم في بمحافظات غزة في فلسطين .

## المشاركة في عملية صنع القرار :

المشاركة في الإدارة بصفة عامة ، وفي الإدارة التربوية بصفة خاصة تعبير عن ديمقراطية هذه الإدارة واتجاهها نحو إشراك المعنيين بالعملية الإدارية والتربوية في مختلف جوانبها ، ويختلف المديرون أو القادة في مدى أخذهم بمبدأ المشاركة الجماعية باختلاف خلفيتهم الثقافية واختلافهم في الجوانب النفسية والشخصية ، فنمط القيادة الإدارية السائد هو الذي يحدد مدى المشاركة في صنع واتخاذ القرارات ، فكلما شاركت الجماعة ، سواء كأفراد أو جماعات في صنع واتخاذ القرار ، كانت أقدر علي فهم الهدف منه وأكثر تحمساً لتنفيذه ، ومن الأمور الواجب مراعاتها عند اعتماد مبدأ المشاركة : الوقت المتاح ، والعامل الاقتصادي والتكلفة ، وسرية القرارات ، والمسافة بين الرؤساء والمرؤوسين . بمعنى ألا تكون تلك

المشاركة على حساب سلطة الرؤساء ومكانتهم داخل المنظمة . ( النوري ، 1991 ، ص 486 ) .

ووجدت الإدارة في المنظمات الحديثة أن هناك ضرورة إلي الأخذ بمبدأ المشاركة في صنع القرارات مع توسيع دائرة المشاركين كلما أمكن، وعدم تركيز القرار في يد فرد واحد . **وقد ظهر هذا الاتجاه نتيجة لعدة عوامل من أهمها** :

-نمو المنظمات وتضخم حجمها .

-الحقيقة المنطقية التي تؤكد بأن الفرد مهما توافرت له من قدرات ذاتيه فإنه يعجز عن الإحاطة بكل الظروف في كل الأوقات .

-ما لمسه الخبراء من أهمية الأسلوب الديمقراطي في القيادة الإدارية والذي يتجسد أساساً في توسيع مبدأ المشاركة في صنع القرار . ( عيا صرة وحجازين ، 2006 ، ص 45 ) .

ويعد إفساح المجال أمام العاملين للمشاركة في صنع القرارات مصدراً من مصادر الدعم المعنوي لهم ، الأمر الذي يشعرهم بقيمتهم وإنسانيتهم ويساعدهم علي الاجتهاد في طرح الأفكار التي من شأنها تحسين ظروف العمل والحد من الصراعات ، كما تؤمن المشاركة مزيد من الانسجام في جو العمل ، ولها تأثير إيجابي علي زيادة الإنتاج . وقد ثبتت مشروعية الشورى والمشاركة وأهميتها في القرآن الكريم فقال تعالى: " فبما رحمة من الله لنت لهم ولو كنت فظاً غليظ القلب لانفضوا من حولك فاعف عنهم واستغفر لهم وشاروهم في الأمر . . "(آل عمران ، آية 159) حيث تشير هذه الآية إلي أن الله أمر النبي صلى الله عليه وسلم بمشاورة المسلمين لتأليف قلوبهم والوصول إلي الرأي الصحيح فالشورى ألفة للجماعة وسبب في الصواب . ( الحوامده ، 2000 ، ص 155 ) .

هذا وقد يكون اشتراك المرؤوسين على عدة درجات تبدأ بتقديم اقتراحات في أمور بسيطة إلى الاشتراك التام في صنع القرارات الكبيرة وذلك حسب التدريج التالي :

صفر -عدم اشترك المرؤوسين إطلاقا .

-السماح بقبول اقتراحات صغيرة في أمور بسيطة .

-استشارة المرؤوسين أحياناً في موضوعات مهمة نسبياً .

-استشارة المرؤوسين في قرارات هامة .

100% -اشتراك المرؤوسين اشتراكاً تاماً في عملية صنع القرار .

ويقول " لانبرج **Lanbrg** " بينما يمكن أن يشار إلى شخص ما بأنه صانع القرار نيابة عن المنظمة ، إلا أنه يمكن بسهولة إدراك أن آخرين قد ساهموا في تمييز المشكلات وفي تحديد وتقييم البدائل ، وبالتوصل إلي الخيار النهائي . وعلى ذلك يجب النظر إلي أن عملية صنع القرارات ، تعني في ذاتها جهداً مشتركاً لأكثر من فرد وليست بأية صورة جهداً فردياً لشخص معين مهما كان موقعه ( عياصرة وحجازين ، 2006 ، ص 46 ) .

**مزايا المشاركة في صنع القرارات :**

يترتب علي تطبيق أسلوب المشاركة في صنع القرارات مزايا ونتائج ايجابية بالنسبة للمرؤوسين كما يترتب عليها ترشيد عملية صنع القرارات ، وضمان إصدار قرارات أقرب إلي الصواب وأكثر فاعلية ، وأهم هذه المزايا ما يلي :

1-إن إشراك المرؤوسين في عملية صنع القرارات تتيح لهم المجال للتعبير عن آرائهم والإسهام في كل المسائل التي تهمهم ، ومن خلال هذه المشاركة يطلع المرؤوسون على مشاكل التنظيم ويتفهمون الأسباب الداعية للتغيير عند حصوله ، مما يقوي الدافع لديهم لاقتراح التحسينات . وكل ذلك يخلق لديهم الإحساس بأهميتهم ، كما يقوي إحساسهم بالمسؤولية ، والمشاركة تعمل على تحسين العلاقة بين المدير والمرؤوسين .

2-إن المشاركة تخلق المناخ الصالح والملائم لتشجيع التغيير وتقبله ، كما أنها تعمل على تنمية القيادات الإدارية وإشعارها بأهميتها .

3-إن المشاركة في عملية صنع القرار تؤدي إلي تحقيق الثقة المتبادلة بين المدير والمرؤوسين ، وبين المرؤوسين والجمهور .

4-المشاركة في صنع القرار تساعد علي ترشيد عملية اتخاذ القرار وتعمل على تحسين نوعيته حيث يستفيد المدير من كافة الآراء ويشارك مرؤوسيه عقولهم ، مما يساعد على اتخاذ القرار الرشيد ، كما أن المشاركة تجعل القرار أكثر ثباتاً مما يضمن عدم إلغائه ، فضلاً عن أن المشاركة في صنع القرار تساعد على قبول المرؤوسين للقرار وعدم معارضتهم له بعد إصداره . ( كنعان ، 1998 ، ص 233 ، 236 ) .

5-تقل الحاجة إلي توقيع الجزاء لإشراك المرؤوسين في صناعة القرار ، الأمر الذي يؤدي إلي وضوح الاختصاصات المحددة لكل أعضاء التنظيم ويزيد من استجابة المرؤوسين لتوجهات الإدارة . ( أحمد وحافظ ، 2003 ، ص 110 ) .

6-الحد من الشكاوي والتظلمات من جانب المرؤوسين والحد أيضاً من غيابهم وتأخرهم . ( جوهر ، 1984 ، ص 118 ) .

7-تتيح اكتشاف المزيد من المواهب والقدرات في المؤسسة وتفتح الطريق للاستفادة منها إلي أبعد حد .

8-تتيح المجال للتعرف على مزيد من الحلول للمشكلة الواحدة ، وبذلك يمكن للمؤسسة أن تختار الحل الأكثر ملائمة والأفضل .

9-تشيع في المؤسسة جواً من الانفتاح وخاصة بين الإدارة العليا والمستويات الأخرى ( البوهي ، 2001 ، ص 67 ).

## مآخذ المشاركة في صنع القرارات :

من أبرز المآخذ على أسلوب المشاركة في اتخاذ القرارات ما يلي :

1-تشكل مظهراً لتنازل المدير عن بعض مهامه القيادية ، فالمشاركة تضعف مركز المدير ، بإبقاء ما أنيط به من أدوار بعيداً عن رقابته .

2-قد تصبح المشاركة في صنع القرار غاية في حد ذاتها وليست وسيلة لتحقيق ديمقراطية الإدارة ، ويترتب علي ذلك أن تستنفذ المشاركة وقت المدير وجهده أكثر مما تحقق من فائدة .

3-أسلوب المشاركة قد يكون غير عملي فضلاً عن أنه لا يتلاءم مع ما أسماه القائلون بهذا النقد بالشخصية البيروقراطية للمديرين ، حيث يلتزم المدير بما يمليه عليه مركزه الرسمي من التزامات لا تقبل المشاركة.

4-عزوف نوعيات من العاملين عن مشاركة مديريهم في اتخاذ القرارات لأسباب عديدة نابعة من تكوينهم الشخصي وهذه عقبة تحول دونه تحقيق المشاركة الفعالية . ( كنعان ، 1988 ، ص ص ، 236 ، 240 ) .

5-إنها تستنزف وقت المؤسسة ، حيث يتضاعف الوقت بعدد المشاركين لتحقيق الهدف نفسه .

6-إنها تشكل عائقاً في وجه اتخاذ القرار ريثما يتم الاتفاق عليه من قبل الجماعة المشاركة .

7-إنها قد تستغل ستاراً لفرض رأي فرد واحد عندما يكون مثل هذا الفرد مسيطراً على الجماعة .

8-إنها قد تدفع بعض الناس إلي سلوكيات غير شريفة لاستمالة الجماعة والحصول على الأصوات الكافية لإنجاح قرار ما دون أن يكونوا حقيقة مقتنعين به .

9-إن القرارات التي تتخذ من قبل أناس متعددين ومختلفين في الآراء تميل غالباً إلي الجانب التوفيقي بين الآراء واختيار الحلول التي ترضى جميع الأطراف بدلاً من الحل الصحيح والقرار الموضوعي .

10-أنها تفتح المجال للمناورة داخل الجماعة ، فقد يكون الفوز للرأي الذي يتقن أصحابه المناورة والدفاع عن رأيهم وليس للحل الأصح . ( البوهي ، 2001 ، ص 67 ) .

**وهكذا يتضح للباحث** من خلال التقييم السابق للمشاركة في صنع القـرار ، أن هنـاك بعض المآخذ على هذا الأسلوب رغم المزايا العديدة التي تترتب على تطبيق مبدأ المـشاركة ، إلا أن هذا الأسلوب له مزايا تفوق ما يترتب عليه من آثار سلبية ، لهذا فإن الباحث يرى بـأن أسلوب المشاركة في صنع القرارات لا يقلل من قدرة وكفاءة المديرين والقادة ، بل إنه يـسهم بشكل فعال في تحقيق الإدارة الديمقراطية والحصول علي القرار الرشيد ، وتجنب الكثير مـن المعوقات والصعوبات ، لكنه يتطلب أن يكون المدير على قدر كافٍ مـن الكفـاءة والمهـارة والقيادة والقدرة الفنية والإدارية في العمل .

## أنواع القرارات :

هناك تصنيفات للقرارات وأنواعها وفيما يلي عرض لأهم هذه التصنيفات :

### أولاً / طبقاً لأنماط القيادة :

حيث تلجأ القيادة الأتوقراطية إلي اتخاذ المدير قراراته منفـرداً ويـصوغها ويعلنهـا بنفسه وما علي المرؤوسين إلا التنفيذ . أما القيادة الديمقراطية فتميل حسب درجة ديمقراطيتها إلي درجات متباينة من المشاركة في صنع القرارات ، وتفوض هنـا بعـض الإدارات إلـى المديرين المساعدين ورؤساء الأقسام مهمة دراسة المشكلة واقتراح البـدائل ليقـوم المـدراء بالتقييم واختيار البديل الأفضل واتخاذ القرار . ( عريفج ، 2001 ، ص 91 ) .

أما في نمط القيادة الترسلي فيقوم المدير بتفويض سلطته لمرؤوسيه ويتنازل عن حقـه في صنع القرار. ( أحمد وحافظ ، 2003 ص 116 ) .

**ثانياً / القرارات الإستراتيجية والتكتيكية :**

1-القرارات الإستراتيجية : وهي تلك القرارات التي تتعلق بسياسة الإدارة تجاه تحقيق أهداف المؤسسة ، وهي تمثل العمق الزمني البعيد لتحديد السياسة العامة للمؤسسة ، والخطط وطـرق العمل التي تمثل أهمية المؤسسة ككل .

2-القرارات التكتيكية : هي القرارات التي تتعلق بالبدائل ، أو الأدوات التي تستخدم لتحقيـق أهداف المنظمة ، وهي قرارات يغلب عليها طابع المرحلة في تنفيذ السياسة العامة للمؤسـسة ( جمال الدين ،2004 ،ص261).

**ثالثاً / القرارات في ضوء الخبرة والدراسة العلمية :**

1-القرار في ضوء الخبرات الإدارية للمدير وحدسه ، مما يجعله يتخذ القرار بسرعة .

2-القرار القائم علي الدراسة العلمية ، والإدارة هنا تقوم بدراسة المشكلة وتحليلها ثم اختيـار البديل الأنسب في ضوء معايير موضوعية وتنفيذ القرار وتقويمه بمعني أن القرار يحتاج إلـي إتباع المنهج العلمي قبل أن يصدر

3-القرار الذي يجمع بين الدراسة العلمية والخبرة الذاتية ، والإدارة هنا تمزج بين النمطين السابقين .

( حجي ، 1998 ، ص 209 ) .

**رابعاً / القرارات تبعاً لأهميتها :**

1-قرارات رئيسية : وهي القرارات التي تُعنى بحل المشاكل وتحقيق أهداف ذات أبعاد وتأثيرات كبيرة على المؤسسة ومستقبلها ، لذلك فإن هذه القرارات لا تتخذ بسرعة وإنما بعد مرحلة طويلة ، يتم فيها التخطيط لاتخاذ القرار بجمع المعلومات والموازنة بين البدائل واختيار الأمثل منها . مثال ذلك قرار مجانية التعليم على مستوى وزارة التربية والتعليم ، وقرار فتح مدرسة جديدة على مستوى مديرية التربية والتعليم .

2-قرارات روتينية : وهي القرارات التي تُعنى بحل مشاكل قائمة ، أو تحقيق أهداف قصيرة الأمد أو روتينية مثل قرار منح المدير إجازة للموظف ، أو نقل معلم من مدرسة إلى أخرى .

( ربيع ، 2006 ، ص 194 ) .

**خامساً / القرارات تبعاً لدرجة التأكد من نتائج القرار :**

1-قرارات في حالة التأكد : ويأتي هذا القرار عندما تفضي عمليات تقييم البدائل إلي تفضيل قطعي لأحدهما على غيره دون مخاوف من تأثيرات خارجية تعيق استثمار البديل .

2-قرارات في حالة المخاطرة حيث يعي متخذ القرار أن هناك احتمالات يمكن أن تعطل استفادته القصوى من قراره ، ولكنه يتخذ قراره لأنه يجد أن احتمالات المكسب أكثر من احتمالات الخسارة . مثل قرار تفويض مدراء التربية مدراء المدارس بتعطيل مدارسهم في أيام تساقط الثلوج .

3-القرار في حالة عدم التأكد : أي عندما تكون هناك حاجة لعدم التريث لفترة طويلة في اتخاذ القرار ، بالرغم من عدم معرفتنا بالظروف التي يمكن أن تؤثر على نتائج تنفيذه ، مثال ذلك عندما تتخذ إدارة المدرسة قراراً بإخلاء الطلاب من المبني المدرسي إثر تعرضه لزلزال مع عدم التأكد من أن الطلاب لن يتعرضوا لأذى من الحجارة التي يمكن أن تتساقط من أبنيه مجاورة للطريق . ( ريفج ، 2001 ، ص 93 ) .

**سادساً / القرارات المبرمجة ( روتينية ) وغير المبرمجة ( غير روتينية ) :**

1-القرارات المبرمجة : تلك القرارات التي يتكرر حدوثها واتخاذها يومياً في المؤسسة بحيث لا تستدعي جهداً كبيراً في التفكير بها نظراً لكونها مُجدولة أو ذات طابع روتيني .

2-القرارات غير المبرمجة : تلك القرارات التي تحصل في مدة زمنية غير متكررة ، أو في ظروف غير متشابهة ، لذلك فهي تستدعي جهداً معيناً من التفكير والتحليل إلى جانب الحصول على قدر معين من المعلومات ، وغالباً ما تتعلق القرارات غير المبرمجة بالأبعاد

الإستراتيجية للمؤسسة ، خصوصاً تلك القرارات التي تتعلق بمستقبلها . ( الشماع وحمود ، 2000 ، ص 246 ) .

**سابعاً / القرارات الرشيدة والقرارات غير الرشيدة :**

إن القرارات الرشيدة تعبر عن أفضل البدائل ، لبلوغ الهدف الذي من أجله أُتخذ القرار ، بعكس القرارات غير الرشيدة ( المرتجلة ) . ( الطراونة وآخرون ، 1999 ، ص ص 115 – 102 ) .

**ثامناً / القرارات الفردية والقرارات الجماعية :**

1-القرارات الفردية : تلك القرارات التي تتخذ من جانب شخص واحد ، وعادة ما تهدف هذه القرارات إلي تحقيق هدف محدد ، أو مجموعة من الأهداف التي تخدم مصلحة واحدة .

2-القرارات الجماعية : تلك القرارات التي تتخذ من جانب شخصين فأكثر ، كالقرارات التي تتخذ من جانب اللجان أو التي تتخذ ما بين الرئيس ومرؤوسيه . ( الطراونة وآخرون ، 1999 ، ص ص 115 – 102 ) .

**بعد كل ما سبق يستطيع الباحث القول** بأن التقسيمات السابقة لأنواع القرار وغيرها ممن لم يذكر ترجع لطبيعة المؤسسة وبنائها التنظيمي ولأهمية القرارات المراد اتخاذها وكذلك لصفات القائد الإداري الشخصية والنفسية وصفات المرؤوسين .

**العوامل المؤثرة في صنع القرار :**

يمكن حصر العوامل التي تؤثر وبدرجات متفاوتة على عملية صنع القرار واتخاذه فيما يلي :

**1-الاستعداد الشخصي للقادة الإداريين** : ليس كل القادة والرؤساء على نفس المستوى من الاستعداد والمقدرة على القيادة وعلى صنع واتخاذ القرارات وذلك لأسباب عديدة منها اختلافهم في الصفات الفطرية الموروثة ، واختلافهم في مستوى الخبرة والدراية والمران على القيادة والتوجيه واتخاذ القرار .

**2-نوعية العمل** : تختلف القرارات حسب نوع العمل ، فالقرارات التي ترتبط بالأعمال النمطية المتكررة تكون أسهل من القرارات التي تتصل بالأعمال المتجددة والمواقف المتغيرة .

**3-وضوح الرؤية فيما يتعلق بالمستقبل** : كلما كان المستقبل بالنسبة لأي موقف واضحاً وكلما كانت الرؤية واضحة أمام القادة والرؤساء كلما كانت عملية صنع القرار واتخاذه أيسر وأدق .

**4-كمية البيانات والمعلومات الأساسية المتاحة** : كلما كانت البيانات والمعلومات الأساسية متوفرة كلما ساعد هذا علي صنع واتخاذ القرار في يسر وسهولة . ( جوهر ، 1984 ، ص ص 98 – 102 ) .

**5-أهداف المنظمة** : إن أهداف المنظمة هي محور التوجه الأساسي لكل العمليات بها ، لذلك فإن بؤرة الاهتمام في صنع واتخاذ القرار هي اختيار أنسب الوسائل التي يبدو أنها سوف تحقق أهداف المنظمة التكتيكية أو الإستراتيجية .

**6-الثقافة السائدة في المجتمع** : تعتبر ثقافة المجتمع وعلى الأخص نسق القيم من الأمور الهامة التي تتصل بعملية صنع واتخاذ القرار .

**7-الواقع ومكنوناته من الحقائق والمعلومات المتاحة** : لا يكفي المحتوى القيمي بل يجب أن يؤخذ في الاعتبار الحقيقة والواقع وما ترجحه من وسيلة أو بديل على بديل . ( عياصرة وحجازين،2006 ، ص 44).

**8-نوع المؤسسة أو المنظمة وحجمها** : قد تكون المؤسسة ذات طبيعة اقتصادية أو اجتماعية أو سياسية أو تربوية تعليمية ، وقد تكون كبيرة أو صغيرة ، وعدد العاملين فيها ، أو عدد المنتسبين لها ، واختلاف المؤسسات في كل هذه الجوانب من شأنه أن يؤثر على ما يتخذ فيها من قرارات .

9-**مدى ما يتوفر في المؤسسة** أو المنظمة من إمكانات مادية وبشرية يحتاج إليها متخذو القرارات .

10-**طبيعة المشكلة** التي يراد مواجهتها بالقرار الإداري ، وما يحيط بالمشكلة من ظروف وملابسات وضغوط ، ونوع القرار الذي يراد استصداره ، والأهداف التي يراد تحقيقها . (البدري ، 2001،ص 169 )

**11-العوامل الإنسانية المؤثرة في عملية صنع القرار** : وتشمل هذه العوامل شخصيه المدير وسماته وقدراته وأهدافه وأغراضه الشخصية واتجاهاته وأخلاقياته ، وكذلك طبيعة مساعدي المدير وطبيعة المرؤوسين وغيرهم ممن يمسهم القرار .

**12-العوامل البيئية المحيطة بصنع القرار** : وتشمل هذه العوامل طبيعة النظام السياسي والاقتصادي في الدولة ، ومعدي انسجام القرار مع الصالح العام ، والتقاليد الاجتماعية ، والقيم الدينية ، وكذلك النصوص التشريعية واللوائح والقوانين ، والتقدم التكنولوجي ، كل هذه العوامل لها تأثير مباشر على عملية صنع واتخاذ القرار . ( كنعان ، 1998 ، ص ص 263 -305 ) .

**مما سبق يستنتج الباحث** أن عملية صنع القرار واتخاذه ليست عملية حسابية أو منطقية ، بل هي عملية إنسانية أيضاً لها جوانبها المنطقية وغير المنطقية ، وبدون إدراك

المدير القائد لهذه الجوانب وتلك العوامل المؤثرة على عملية صنع واتخاذ القـرار ، وتقـديره لكل هذه المؤثرات ، لا يمكنه أن يضمن فاعلية ورشد القرار .

## أساليب صنع واتخاذ القرار :

تتعدد أساليب صنع واتخاذ القرارات ، فمنها الأساليب التقليدية في اتخاذ القرار والتـي تعتمد علي الخبرة السابقة والتقدير الشخصي للإداريين ، حيث يتخذون قراراتهم استناداً إلـي الفهم والمنطق والخبرة السابقة والمعرفة الثاقبة بتفاصيل المشاكل الإدارية ، ومنهـا الأسـلوب العلمي الذي يقوم علي إتباع الخطوات المنطقية للتفكير ، وإتباع المنهج العلمـي فـي تحديـد المشكلة ، وجمع البيانات والمعلومات وتحليلها ، وإخضاع النتائج للتقويم والاستنتاج . وهناك الأساليب الجماعية في صنع القرارات والتي يقوم بها جماعة من القادة والمرؤوسين معاً وذلك باتباعهم لأساليب علمية حديثة قائمة على التشارك والدراسة والتحليل والاستنتاج .وفيما يلـي نتعرض لعدد من هذه الأساليب :

## أولاً / الأساليب التقليدية :

### 1- الخبرة الماضية :

من أقدم الطرق وأكثرها شيوعاً في اتخاذ القرارات هي الاستفادة من الخبرة الشخصية أو خبرة الغير ويعتبر الاحتفاظ بالقرارات السابقة ونتائجها وسيلة مفيدة لتقرير ما يجب عملـه في المستقبل بشرط أن لا يختلف الموقف الجديد كثيراً عن الموقف السابق . وتستخدم هـذه الطريقة في اتخاذ القرارات الروتينية التي لا تحتاج مزيداً من التفكير . وهناك عيبان لهـذه الطريقة ، وهما عدم تشابه المواقف الجديدة والمواقف القديمـة ، وصـعوبة التوصـل إلـي القرارات السابقة .

### 2- الطريقة الكمية :

يتمكن المدير من خلال الطرق الكمية المتاحة اتخاذ القرارات سواء في شكلها البـسيط مثـل دفتر الحسابات أو في شكل رياضيات متقدمة مثل المحاسبة أو الطرق الإحصائية العديـدة . ( النوري ، 1991 ، ص 480 ) .

### 3- إجراء التجارب :

يتولي متخذ القرار بنفسه إجراء التجارب على هـذا البـديل وإجـراء التغييـرات أو التعديلات على هذا البديل بناء على الأخطاء والتغيرات التي تكشف عنها التجـارب ، وبـذلك

يتوصل من خلال هذه التجارب إلى اختيار البديل الأفضل معتمداً في هذا الاختيار على خبرته العملية ، وهذا الأسلوب يمكن المدير من أن يتعلم من أخطائه من أجل تلافيها في المستقبل .
ومن المآخذ على هذا الأسلوب أنه أسلوب يكلف المدير كثيراً من الجهد والوقت .

**4-البديهة والحكم الشخصي :**

يعني هذا الأسلوب استخدام المدير حكمة الشخصي واعتماده على سرعة البديهة في إدراك العناصر الرئيسية الهامة للمواقف والمشكلات التي تعرض عليه ، والتقدير السليم لأبعادها ، وفي فحص وتحليل وتقييم البيانات والمعلومات المتاحة والفهم العميق والشامل لكل التفاصيل الخاصة بها . وهذا الأسلوب يمكن أن يكون مجدياً في اتخاذ القرارات الإستراتيجية ، التي يكون تأثيرها محدوداً ، وكذلك في المواقف الطارئة التي تتطلب مواجهة سريعة .
وتبدو صعوبة ومخاطر استخدام هذا الأسلوب في أنه يقوم على أسس شخصية نابعة من شخصية المدير وقدراته المتعددة واتجاهاته وخلفياته النفسية والاجتماعية ، وكلها سمات تختلف باختلاف الأشخاص والمجتمعات والبيئات .

**5-دراسة الآراء والاقتراحات وتحليلها :**

يعني هذا الأسلوب اعتماد المدير على البحث ودراسة الآراء والاقتراحات التي تقدم إليه حول المشكلة ، وتحليلها ليتمكن على ضوئها من اختيار البديل الأفضل .. ، وتشمل هذه الآراء والاقتراحات تلك التي يقدمها زملاء المدير أو مساعدوه . وبهذا يستطيع المدير استنباط الكثير من الاستنتاجات المرتبطة بالمشكلة محل القرار ، واختيار البديل الأنسب على ضوئها . ( كنعان ، 1998 ، ص ص 184 – 187 ) .

## ثانياً : الطريقة العلمية لصنع القرار :

هناك عدة طرق وأساليب يتبعها الأفراد في عملية صنع واتخاذ القرارات ، فهناك أسلوب التجربة والخطأ ، وأسلوب التقليد والمحاكاة ، وأسلوب الاعتماد على الخبرة السابقة ، وهناك اتباع الطريقة العلمية في صنع القرارات والتي تعتمد على منهج علمي واسع تصدر عنه . ( مصطفى ، 2002 ، 159 ) .

تعددت النماذج التحليلية لعملية صنع القرار وفقاً للطريقة العلمية ، ورغم ما يبدو من اختلاف بين الباحثين في هذا الموضوع إلا أن هناك عناصر اتفاق بينهم ، فجميع الباحثين يتفقون على أن صنع القرار يمر بمجوعة من المراحل إلا أنهم يختلفون في عدد هذه المراحل

وترتيبها حيث يتراوح عدد هذه الخطوات ما بين أربع وتسع خطوات أو مراحل أساسية . ( عياصرة وحجازين ، 2006 ، ص 32 ) .

**وعليه فإن عملية صنع القرار وفق الطريقة العلمية في هذه الدراسة تمر بالمراحل الستة التالية :**

**المرحلة الأولي / الشعور بالمشكلة ودراستها :**

ويتمثل ذلك بالإحساس الواعي بوجود مشكلة أو موقف يتطلب إصدار قرار محدد ، وتعتبر هذه المرحلة نقطة البداية في صنع القرار ، إذ يجب التعرف على حجمها وأبعادها ، وتحديد طبيعة الموقف الذي خلق المشكلة ، ودرجة أهمية المشكلة ، وعدم الخلط بين أعراضها ، وأسبابها . ( النوري ، 1991 ، ص471 ).

**المرحلة الثانية / جمع البيانات والمعلومات :**

إن فهم المشكلة أو الموقف فهماً حقيقياً واقتراح بدائل مناسبة لحلها يتطلب جمع البيانات والمعلومات ذات الصلة بالمشكلة أو الموقف محل القرار ، كما يجب تحليل هذه البيانات والمعلومات وتصنيفها وربطها وتقويمها والتأكد من صحتها وتخزينها وتيسير سبل استرجاعها واستخراجها. ( البدري ،2001 ،ص167 ). **المرحلة الثالثة / وضع الحلول والبدائل الممكنة :**

تدور هذه المرحلة حول تحديد واقتراح الحلول البديلة الممكنة ، وبقدر ما يستطيع الإداري توسيع منظور البدائل بقدر ما تتوفر لديه أقرب الحلول السليمة لمواجهة المشكلة . ( النورى ، 1991، ص472).

**المرحلة الرابعة / تقييم البدائل والمفاضلة بينها :**

ويتم في هذه الخطوة التعرف على الحلول أو البدائل المحتملة لحل المشكلة أو مواجهة الموقف الذي يراد اتخاذ قرار إداري بشأنه ، ودراسة البدائل المحتملة ومقارنتها والموازنة بينها وتقييمها في ضوء الإمكانات البشرية والمادية المتاحة ، وفي إطار الظروف والملابسات التي تحيط بالموقف أو المشكلة موضوع القرار . ( البدري ، 2001 ، ص 167 ) .

وتعتمد هذه المفاضلة على وسائل كثيرة منها الخبرة السابقة لمتخذ القرار مع الأخذ في الاعتبار الاختلاف أو التشابه في العوامل والظروف الجديدة والقديمة ، ويمكن الاعتماد علي أسلوب الخبرة عن اتخاذ القرارات الروتينية وهي القرارات التي تمس المشكلات المتكررة ، أما القرارات الرئيسة وهي القرارات غير الروتينية التي تمس المشكلات غير المتكررة فيستخدم أسلوب البحث والتحليل لتقييم واختيار البديل وفق معايير معينة . ( مصطفى ، 2002 ، ص 160 ) .

**المرحلة الخامسة / اتخاذ القرار :**

تدور هذه المرحلة حول دراسة مزايا وعيوب كل البدائل المطروحة وتشمل هذه الدراسة التعرف على حجم المخاطرة في كل بديل ، وإلى أي حد يمكن تحقيق تنفيذ سليم لكل منها ، وبعد ذلك تتم عملية اختيار أفضل البدائل وانسب الحلول أو البدائل اللازمة لاتخاذ القرار . ( النوري ،1991 ، ص 473).

وتتم عملية اختيار البديل الأفضل وفق معايير مختلفة منها : تحقيق البديل للهدف أو الأهداف المحددة ، توافق البديل مع الإمكانات المادية والبشرية المتاحة ، اتفاق البديل مع أهداف المنظمة وقيمها ونظمها ، قبول أفراد المنظمة للحل البديل واستعدادهم لتنفيذه ، درجة تأثير البديل على العلاقات الإنسانية داخل المنظمة ، درجة السرعة في تطبيق وتنفيذ البديل الحل ، كفاءة البديل والعائد الذي سيحققه . ( عياصرة وحجازين ، 2006 ، ص 36 ) .

**المرحلة السادسة / متابعة تنفيذ القرار** :

تنفيذ القرار هو الاختيار الحقيقي له ، لذا وجب على متخذ القرار أن يحدد الأفراد الذين يقومون بعملية التنفيذ وتحديد مسئولياتهم وعلاقاتهم بالآخرين ، وتحديد الوسائل التي يمكن استعمالها ، والتنفيذ قد يكون على عدة مراحل ، تخصص المرحلة الأولي فيه لاكتساب الوعي المعرفي بالنسبة للقرار وتحديد الاتجاهات الايجابية نحوه ، وتحديد المهام والمسئوليات وتخصيص المراحل التالية للأعمال التجريبية التي تهدف إلى معرفة مدى قابلية القرار للتنفيذ، وتخصص المرحلة الأخيرة للعمليات المستمرة أو الاسترسال على نطاق واسع (مصطفى،2002،ص161) .

إن الكثير من القرارات يكون مصيرها الفشل بسبب عدم المتابعة والمراقبة والوقوف عند اتخاذها وإصدارها فقط ، ويجب التأكد من أن القرار الذي اتخذ يسير سيراً طبيعياً دون تعثر ، أو أنه يعاني من عقبات يجب معالجتها ، وهذا يتم عن طريق متابعة ميدان التطبيق والالتقاء بالعاملين والمنفذين لمعرفة مدى فعالية القرار أو تعثره أو فشله . ( النوري ، 1991 ، ص 473 ) .

والتقويم يستهدف تحديد ما إذا كان القرار الذي اتخذ كان أنسب القرارات أم لا ؟ وفيما كان تنفيذه قد تم بالصورة التي تخدم الهدف من إصداره ، وما التغيرات اللازمة عند التنفيذ لضمان نجاح القرار ؟ ويضاف على ذلك ما يمكن أن يطلق عليه التغذية الراجعة المرتدة لترشيد القرارات المستقبلية ، والإفادة من الإيجابيات ، وتجنب ما قد يكون هناك من النقائص والسلبيات . ( حجي ، 1998 ، ص 209 ) .

**بعد كل ما تتقدم فإن الباحث يرى** بأن عملية صنع القرار عملية متشابكة قد تتداخل المراحل فيما بينها وقد تتم مرحلة قبل الأخرى ، كما أن كل مرحلة من المراحل السابقة تسهم بقدر ما في التوصل إلي القرار السليم ، وبذلك فهي تحتاج إلى الدقة ، والذكاء ، والموضوعية

، وحسن البصيرة من جانب متخذ القرار خلال مراحل صنعه واتخاذه ، والطريقة العلمية هذه هي موضوع هذه الدراسة حيث سيتم تحديد مدى تطبيقها ومدى ممارستها لدى مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة وعلاقة عملية صنع القرار هذه بنمط القيادة السائد في مديريات التربية التعليم.

## ثالثاً /الأساليب الجماعية في صنع القرارات : ( Group Techniques )

### 1-أسلوب الجماعة الاسمية : ( Nominal Group Techniques )

وقد أطلق على هذا الأسلوب تعبير الجماعات الاسمية نظراً لأن الأفراد الذين يحضرون هذه الاجتماعات محددون سلفاً بالاسم ، ولا يحاول أعضاء الجماعة الاتفاق على أحد الحلول ، بل إنهم يصوتون على كل حل طرح عليهم . ( جرينبرج وبارون ، 2004 ، 445 ) .

ينشط أفراد الجماعة من خلال هذا الأسلوب بطريقة فردية وفق الخطوات التالية :

أ-يجتمع الأعضاء على شكل جماعة ، وقبل القيام بأي عملية نقاش يقوم كل عضو بكتابة أفكاره حول المشكلة بشكل مستقل

ب-بعد المرحلة السابقة ( أ ) يقدم كل عضو للجماعة فكرة واحدة من الأفكار التي دونها بحيث يشمل ذلك كل الأعضاء على التوالي ، مع ملاحظة ضرورة تسجيل كل الأفكار ، ولا تتم أي عملية مناقشة حتى يتم عرض جميع الأفكار .

ج-يقوم أفراد الجماعة بمناقشة الأفكار التي سجلت بهدف توضيحها وتقييمها .

ء-يقوم كل عضو بمفرده بترتيب الأفكار وفق الأولويات التي يراها ومن ثم يتم تحديد القرار بالفكرة التي تحصل على أعلى أولوية وفق رأي الجميع . ( الطويل ، 2001 ، ص 219 ) .

ويتمتع أسلوب الجماعات الاسمية بعدد من المزايا ، منها أن استخدام هذا الأسلوب يمكن من الحصول على اتفاق في عدة ساعات ، كذلك يقلل فرصة ضغط الأعضاء الذين يملكون مصادر القوة على الأعضاء الآخرين نظراً لأنه يتم تقييم جميع الأفكار والاقتراع عليها سراً . ( جرينبرج وبارون،2004 ،ص 445 ).

### 2-أسلوب دلفاي : Delphi Technique

هذا الأسلوب أكثر تعقيداً من سابقه ويستغرق وقتاً أطول غير أنه في جوهره لا يختلف عنه ، إلا في كونه لا يشترط الحضور الفعلي لأعضاء الجماعة ، وفي الحقيقة أن أسلوب دلفاي لا يسمح باللقاء بين أعضاء الجماعة وفيما يلي الخطوات التي يعتمدها هذا الأسلوب :

أ-تحديد المشكلة ويطلب من أعضاء الجماعة وضع حلول ممكنة لهـا عبـر مجوعـة مـن الإستبانات المصممة بعناية

ب-يقوم كل فرد في الجماعة بتعبئة الإستبانة الأولي بمفرده ودون ذكر اسمه .

ج-يتم جمع نتائج الاستبانة الأولي في مكان مركزي ثم تدون ويتم استنساخها .

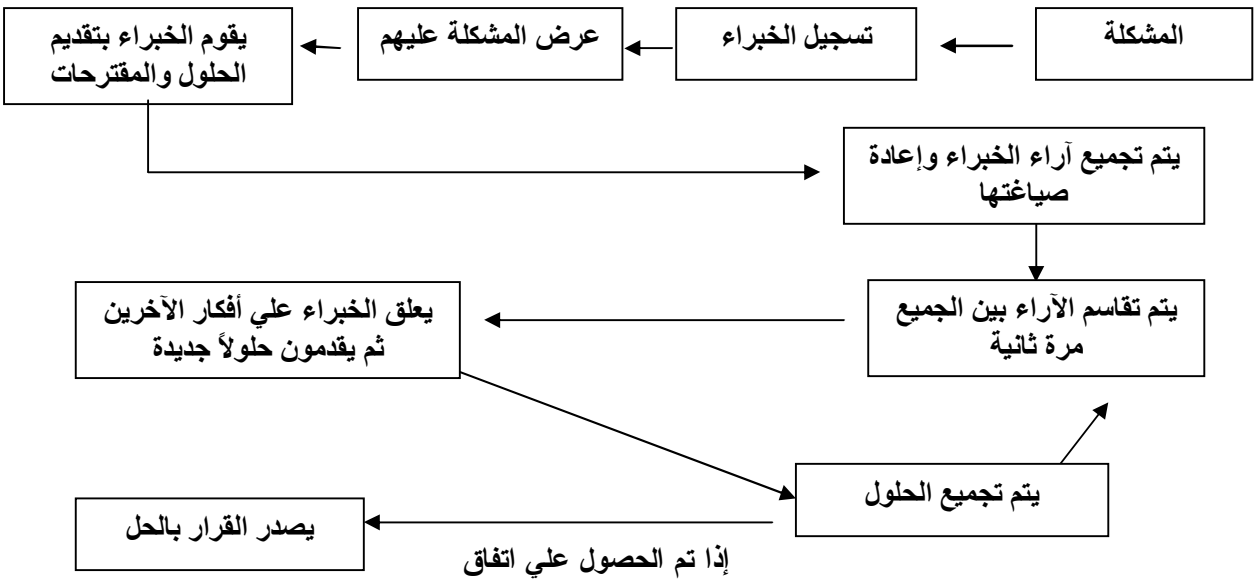
د-يستلم كل عضو نسخة من النتائج .

هـ-بعد مراجعة النتائج يطلب من الأعضاء ثانية أن يقدموا حلولهم ، وفي العادة تثير النتـائج التي استلموها في المرحلة ( د ) حلولاً جديدة لديهم ، أو قد تؤدي إلي تغييرات فـي مـوقفهم الأصلي أو تدعمه .

و-يتم تكرار الخطوتين ( د ) ، ( هـ ) حسب الحاجة حتى يتم الوصول إلي إجماع .

يلاحظ أن أسلوب دلفاي شأنه شأن أسلوب الجماعة الاسمية يعزل أعضاء الجماعـة مـن أن يتأثروا ببعضهم بعضاً ، بالإضافة أنه أسلوب لا يتطلب حضور الجماعة الشخصي ، لذا فـإن هذا الأسلوب يمكن أن يستخدم في عملية صنع قرارات تتعلق بجماعات موزعة جغرافياً ، مما يوفر من تكاليف تجميع أفراد الجماعات في مكان مركزي . ( الطويل ، 2001 ، ص ، 220 ).

والشكل رقم ( 6 ) التالي يوضح أسلوب دلفاي في عملية صنع القرار .




**شكل ( 6 ) : تلخيص لخطوات اتخاذ الجماعة للقرار باستخدام أسلوب دلفاي (جرينبرج وبارون ، 2004 ، ص 443 ) .**

## 3- أسلوب العصف الذهني :

يعد العصف الذهني من أكثر الأساليب المستخدمة فـي تحفيـز الإبـداع والمعالجـة الإبداعية للمشكلات في حقول التربية والعديد من المؤسسات والدوائر التي تأخذ بمـا تتوصـل إليه البحوث والدراسات العلمية من تطبيقات ناجحة في حـل المـشكلات . وتهـدف جلـسة

العصف الذهني أساساً إلى توليد قائمة من الأفكار التي يمكن أن تؤدي إلى حل المشكلة مدار البحث . ( جروان ، 1999 ، ص ، 117 ) .

**المبادئ الأساسية في جلسة العصف الذهني :**

**أ-إرجاء التقييم** : لا يجوز تقييم أي من الأفكار المتولدة في المرحلة الأولي من الجلسة لأن نقد أو تقييم أي فكرة بالنسبة للفرد المشارك سوف يفقده المتابعة ويصرف انتباهه عن محاولة الوصول إلي فكرة أفضل ، لأن الخوف من النقد والشعور بالتوتر يعيقان التفكير الإبداعي .

**ب-إطلاق حرية التفكير** : أي التحرر مما قد يعيق التفكير الإبداعي وذلك للوصول إلى حالة من الاسترخاء وعدم التحفظ بما يزيد انطلاق القدرات الإبداعية على التخيل وتوليد الأفكار في جو لا يشوبه الحرج من النقد والتقييم ، ويستند هذا المبدأ إلي أن الأخطاء غير الواقعية الغريبة قد تثير أفكاراً أفضل عند الأشخاص الآخرين

**ج-الكم قبل الكيف** : أي التركيز في جلسة العصف الذهني على توليد أكبر قدر من الأفكار مهما كانت جودتها وغرابتها ، ويستند هذا المبدأ على الافتراض بأن الأفكار والحلول المبدعة للمشكلات تأتي بعد عدد من الحلول غير المألوفة والأفكار الأقل أصالة .

**ء-البناء على أفكار الآخرين** : أي جواز تطوير أفكار الآخرين والخروج بأفكار جديدة فالأفكار المقترحة ليست حكرا على أصحابها ، فهي حق مشاع لأي مشارك يريد تحويرها وتوليد أفكار أخرى .

**. (2009/2/7 ) http: // www. Moe . gov. sa/ traning4.html .**

**خطوات جلسة العصف الذهني :**

**أ-تحديد ومناقشة المشكلة :**

مطلوب من قائد الجلسة إعطاء المشاركين الحد الأدنى من المعلومات عن موضوع المشكلة ، لأن إعطاء المزيد من التفاصيل قد يحد بصورة كبيرة من تفكير المشاركين ويحصره في مجالات ضيقة محددة .

**ب-إعادة صياغة الموضوع :**

يطلب من المشاركين في هذه المرحلة أن يحددوا أبعاد الموضوع وجوانبه المختلفة من جديد ، فقد تكون للموضوع جوانب أخرى . ويتم ذلك بإعادة صياغة الموضوع وذلك عن طريق طرح الأسئلة المتعلقة به ، ويجب كتابة هذه الأسئلة في مكان واضح للجميع .

**ج-تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني :**

يحتاج المشاركون في جلسة العصف الذهني إلى تهيئتهم للجو الإبداعي وتستغرق عملية التهيئة حوالي خمس دقائق يتدرب المشاركون فيها على الإجابة عن سؤال أو أكثر يلقيه قائد الورشة .

**ء-العصف الذهني** :

يقوم قائد الورشة بكتابة السؤال أو الأسئلة التي وقع عليها الاختيار عن طريق إعادة صياغة الموضوع الذي تم التوصل إليه في المرحلة الثانية ( ب ) ، ويطلب من المشاركين تقديم أفكارهم بحرية على أن يقوم كاتب الملاحظات بتدوينها بسرعة على السبورة أو لوحة ورقية مع ترقيم الأفكار حسب تسلسل ورودها ، ويمكن للقائد بعد ذلك أن يدعو المشاركين إلى التأمل بالأفكار المعروضة وتوليد المزيد منها .

**هـ-تحديد أغرب فكرة** :

عندما يوشك معين الأفكار أن ينضب لدى المشاركين يمكن لقائد المشغل أو الورشة أن يدعو المشاركين إلى اختيار أغرب الأفكار المطروحة وأكثرها بعداً عن الأفكار الواردة وعن الموضوع ، ويطلب منهم أن يفكروا كيف يمكن تحويل هذه الأفكار إلى فكرة عملية مفيدة وعند انتهاء الجلسة يشكر قائد الورشة المشاركين على مساهماتهم المفيدة .

**و-جلسة التقييم** :

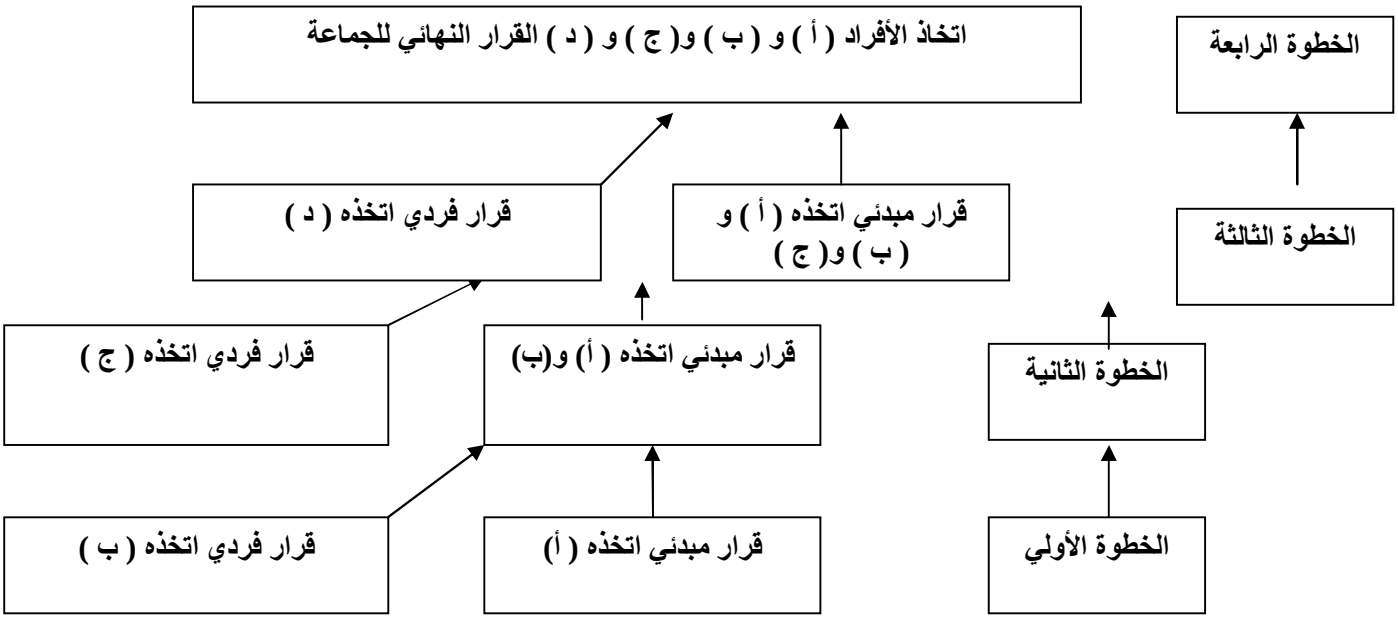
الهدف من هذه الجلسة هو تقييم الأفكار وتحديد ما يمكن أخذه منها ، وفي بعض الأحيان تكون الأفكار الجيدة بارزة وواضحة للغاية ، ولكن في الغالب تكون الأفكار الجيدة دفينة يصعب تحديدها ، وعملية التقييم تحتاج نوعاً من التفكير

الانكماشي الذي يبدأ بعشرات الأفكار ويلخصها حتى تصل إلي القلة الجيدة .

**. (2009/2/5 ) http://www.dawaseredu.gov.sa/tdreb/asaleep7.htm**

## 4-أسلوب السلم النقال :

يؤدي هذا الأسلوب إلى تقليل ميل أعضاء الجماعة إلى عدم عرض آرائهم ، ويبدأ هذا الأسلوب بأن يفكر عضوان بعيدان عن بعضهما في إيجاد حل للمشكلة ، ثم يجتمعان معاً ليناقشا أفكارهما ، وبينما هما مجتمعان ينضم إليهما شخص ثالث يكون قد عمل منفرداً لإيجاد حل للمشكلة ، ثم يبدأ هذا الشخص في عرض أفكاره الخاصة بالمشكلة ، والمشاركة في المناقشة الثلاثية للتعرف علي أفضل حل للمشكلة ، وخلال المناقشة الثلاثية ينضم للثلاثة شخص رابع يقوم أولاً بعرض أفكاره ثم المشاركة في مناقشة رباعية للمشكلة ....وهكذا على أن يتم اتخاذ القرار النهائي بعد انضمام جميع الأعضاء الي الاجتماع . والشكل رقم (7) التالي يوضح هذا الأسلوب ( جرينبرج و بارون ، 2004 ، ص ص 443 – 447 ) .




**شكل ( 7 ) : تلخيص أسلوب السلم النقال ( جرينبرج وبارون ، 2004 ، ص 447 ) .**

**تعقيب :**

بعد كل ما سبق يرى الباحث أن أساليب صنع القرارات واتخاذها التقليدية تعتمد على أسس ومعايير نابعة من شخصية المدير القائد وقدراته ومعارفه وأن هذه الأساليب ليست مرفوضة ، بل هي أساليب ضرورية عند الحاجة لاتخاذ قرارات غير إستراتيجية ، وقد حققت هذه الأساليب التقليدية قدراً كبيراً من النجاح في ظل ظروف ومواقف معينة . إلا أن التطورات التي شهدتها الإدارة والمؤسسات في القرن العشرين ، وبداية القرن الحادي والعشرين أثبتت عدم كفاية الأساليب التقليدية لصنع القرارات ومواجهة معطيات التطورات

الجديدة ... ويتطلب هذا الاستعانة بالطريقة العلمية والأساليب الجماعية لصنع واتخاذ القرارات .

## معوقات صنع القرار التربوي :

**1- المركزية الشديدة وعدم التفويض :**

لقد أكدت الدراسات العملية أن القيادات الإدارية في معظم الدول النامية تمارس قدراً كبيراً من المركزية في صنع القرارات مما يترتب عليه عدم تفويض الاختصاصات والصلاحيات للقيادات في الصف الثاني من السلم الإداري وتكمن المشكلة الرئيسية في سلوك القيادات صانعة القرار وجنوحها نحو تركيز سلطة اتخاذ القرار في أيديها وإحجامها عن التفويض في اتخاذ القرارات .

**2- البيروقراطية وتعقد الإجراءات :**

البيروقراطية هي اصطلاح يوصف به الجهاز الحكومي الذي تكون فيه الرقابة بيد مجموعة من الموظفين الذين تحد سلطاتهم من حرية الأفراد العاملين ومنهم المديرون الذين بيدهم صنع القرار . هذا بالإضافة إلى الإسراف في وضع وتطبيق النصوص الإجرائية التي تحدد الإجراءات والأشكال التي ينبغي أن تصدر القرارات وفقاً لها .

**3- عدم وفرة المعلومات اللازمة :**

إن البيانات والمعلومات والإحصاءات تعتبر شرطاً أساسياً من الشروط التي ينبغي توافرها لمتخذ القرار . وذلك لتحديد المشكلة أو الهدف وتحليلها ، والاختيار بين البدائل ، وتنفيذ ومتابعة وتقويم القرار . وكلما كانت البيانات والمعلومات غير متوفرة بالدرجة والدقة المطلوبة كلما شكل ذلك صعوبة في عملية صنع القرار .

( كنعان ، 1998 ، ص ص ، 317 – 326 ) .

**4- التردد ( عدم الحسم ) :**

يعتبر التردد من المعوقات التي تواجه صانعي القرارات ، وكثيراً ما يعرقل اتخاذ القرارات في الوقت المناسب ويثير قلق من يهمهم أمر هذه القرارات . وقصد بالتردد : ما ينتاب صناع القرار من حيرة في اختيار البديل الأفضل .

**5- ضعف الثقة المتبادلة :**

يعتبر ضعف الثقة والوفاق بين المديرين والمرؤوسين من الأسباب التي لا تشجع على اتخاذ القرارات وتحمل مسؤولية إصدارها ، وإذا أصدرت فإنها تكون في إطار مشوه ولا يحقق النتائج المرجوة . ( قراقزة ، 1987 ، ص 80 ) .

**6- وقت القرار :**

كثيراً ما تفرض ضغوط على رجل الإدارة لاتخاذ قرار في عجالة من الوقت تحول دون إجراء الدراسة والبحث الكافي للموقف الإداري ، مما يجعل القرار غير سليم ولا يحقق الهدف منه .

**7-الجوانب النفسية والشخصية لمتخذ القرار** :

لا نستطيع أن نتجاهل الاقتراحات والنتائج الأساسية المرتبطة بالسلوك البشري والتي تتعرض لدوافع الأفراد واتجاهاتهم وانفعالاتهم وحالتهم الصحية ، وهناك تفاعل بين شخصية القائد وبين العمل الذي يؤديه ، وينتج عن هذا التفاعل السلوك الإداري المتميز للمديرين واتخاذهم للقرار . إضافة إلى ذلك فإن المعتقدات والتقاليد والعادات السائدة التي تحكم أفكار وسلوك الأفراد والمجتمع ككل ، من الجوانب التي تؤثر في القرار وعدم الإلمام بها من جانب الإدارة يشكل معوقاً لصنع القرار .

**8-عدم المشاركة في صنع القرار** :

المشاركة في صنع القرارات وفي الإدارة التربوية بشكل عام تعبير عن ديمقراطية هذه الإدارة ، والمشاركة هي من الاتجاهات الحديثة في الإدارة أكدت عليها مؤتمرات تربوية عديدة . والمشاركة الحقيقية للمجتمع في قضايا التربية وشؤونها ، تعني إمكانية المساهمة في صنع القرارات في كل مراحل العملية التعليمية . ولكن لاختلاف المديرين ( القادة ) في الجوانب النفسية والشخصية ، فإنهم يختلفون في مدى خذهم بمبدأ المشاركة الجماعية ، هناك من يشجع المشاركة ، وهناك من يرفض هذا المبدأ ، ومن يأخذ بالمشاركة بدرجة أو بأخرى . بمعنى آخر فإن نماذج القيادة الإدارية السائدة هي التي تحدد مدى المشاركة في اتخاذ القرارات . وبصفة عامة ، يمكن القول إن الكثير من القرارات إذا لم يتوفر فيها مبدأ المشاركة فإنها تأتي غير سليمة.(النوري،1991 ،ص285)

**9-عدم القدرة على تحديد الأهداف** :

عدم القدرة على تحديد الأهداف بصورة دقيقة يؤدي إلى عدم القدرة على معرفة البديل الأكثر ملاءمة من غيره.( الشيخ سالم ، وآخرون ، 1998 ، ص 115 ) .

**10-عدم استقرار الأنظمة السياسية** :

إن عدم استقرار الأنظمة السياسية وخاصة في الدول النامية يجعل قادة هذه الأنظمة يشعرون بعدم الأمن والاستقرار مما يؤدي إلى تخوفهم من المسئولية وترددهم وإحجامهم في صنع واتخاذ القرارات .( درويش ،1976 ، ص 349) .

بعد التعرض لمعوقات صنع القرار التربوي **فإن الباحث يرى** بأن تلك المعوقات لا تجتمع في وقت واحد ، وإنما تقف أمام من يصنعون القرار بدرجات متفاوتة حسب البيئة والظروف المحيطة بصناعة القرار ، وكذلك حسب السمات الشخصية والقدرات الإدارية

والفنية للمشاركين في صنع القرار . ومن أجل الحد من هذه المعوقات لا بد من تدريب القيادات الإدارية في مجال التربية والتعليم على عملية صنع القرار ، ورفع كفاءاتهم الإدارية والفنية ، واختيارهم بالطرق الصحيحة والموضوعية .

## أهم العوامل التي تساعد علي نجاح القرار :

من أهم العوامل التي تساعد على نجاح القرارات وتنفيذها على أساس من العدالة الديمقراطية مايلي

1-الأسس والقواعد التي يبنى عليها القرار . فهي إما أن تكون حافزاً لتطبيق القرار أو العكس .

2-الشرح الموجز والمختصر لأهداف وأبعاد القرارات الجديدة من قبل صانعي القرار يسهل تنفيذها والإقبال عليها .

3-إدراك صانعي القرار وإلمامهم الجيد بالأبعاد السلوكية التي قد يتركها أي قرار على نفسيات العاملين ، مما يؤدي بالتالي إلى تعايش العاملين مع القرار وتطبيقه أو العكس .

4-تطبيق القرارات الكبيرة والإستراتيجية على مراحل تتفق مع الموارد المادية المتاحة ومقدرة العاملين من حيث التنفيذ ، تجنباً لما ينتج عن تطبيقها دفعة واحدة من عدم استيعاب العاملين أو إرهاقهم بأعمال إضافية متتالية قد تحط من نشاطهم . ( قراقزة ، 1987 ، ص 81 ) .

5-وضوح محتويات القرار وصياغته في أسلوب علمي مفهوم ، لأن الغموض فيه يقود إلي تعطيل العمل أو كثرة ارتكاب الأخطاء .

6-قدرة القرار على البقاء لفترة زمنية معقولة لأن ذلك يؤكد لنا صحة المعلومات التي بني عليها وملاءمته للظروف والأوضاع القائمة .

7-تحديد الصلاحيات والواجبات والاختصاصات القانونية لكل العاملين يساعد كثيراً على تنفيذ القرار وتطبيقه بصورة سليمة ، ويمنع الازدواجية وتداخل الصلاحيات ، ويحد من الإرباك في العمل وتعطيله . ويمكن من متابعة وتقويم العمل بسهولة .

8-التقيد بروح القرار ونصه من العوامل التي تساعد على نجاحه ، وتطبيقه ، وهذا يتوقف على شخصية صانعي القرار ، ومتخذيه والنمط القيادي الذي ينتهجونه في حياتهم الوظيفية (النورى، 1991 ، ص 484 ).

## واقع اتخاذ القرار التربوي في مؤسساتنا التعليمية في فلسطين :

لقد ركزت معظم الدراسات التي تمت في فلسطين على واقع عملية اتخاذ القرارات في المؤسسات التعليمية وعلى عملية مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات في المدارس ، ولم تتناول تلك الدراسات واقع عملية صنع القرارات المدرسية ، أو واقع عملية صنع القرارات على مستوي وزارة التربية والتعليم أو مستوي مديريات التربية والتعليم في المناطق التعليمية . هذا وقد توصلت تلك الدراسات إلي النتائج التالية :

توصلت دراسة ( حرز الله ، 2007 ) إلى أن مشاركة معلمي المدارس الثانوية في اتخاذ القرارات متوسطة . فكانت مشاركة المعلمين قد حصلت على أعلى درجة لها في مجال المنهاج ، ثم جاء في المرتبة الثانية مجال القرارات المتعلقة بشؤون الطلاب ثم يليه مجال القرارات المتعلقة بالمعلمين ، ثم مجال القرارات المتعلقة بالمجتمع المحلي ، وأخيراً مجال القرارات المتعلقة بالمبني المدرسي والأمور المالية ، وكشفت الدراسة عن وجود علاقة ايجابية متوسطة بين مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات والرضا الوظيفي لديهم.

وأثبتت دراسة ( ماضي ، 2005 ) أن غالبية مديري المدارس في محافظتي غزة وشمالها يملكون مستويات مرتفعة من السلوك القيادي والقدرة على اتخاذ القرارات في المواقف الضاغطة .

أما دراسة ( حمدان ، 2004 ) فقد توصلت إلى أن الإصرار على القرار وعدم التراجع عنه بغض النظر عن سلامته وصحته كان من أكثر الخطوات التي يتبعها المديرون في مدارسنا الثانوية بفلسطين ، كما أن عملية تحديد الأهداف من أكثر الخطوات التي يتبعها مدير المدرسة في صنع القرارات المتعلقة بحل المشكلة يلي ذلك اختيار البديل الأفضل .

وأثبتت دراسة ( دروزة ، 2003 ) أن مديري المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في منطقة نابلس في فلسطين يقومون باتخاذ القرارات التطويرية بنسبة جيدة جداً وبلغت النسبة المئوية 83.2% ، وكان هناك تأثير إيجابي لعدد سنوات الخبرة عند المديرين .

أما دراسة ( الأشهب ، 2001 ) فقد توصلت إلي أن درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية في مدارس القدس من وجهة نظر المديرين والمعلمين متوسطة ، كما أن العلاقة بين مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية وبين انتمائهم لمهنة التعليم كانت علاقة ايجابية .

تناولت دراسة ( شعت ونشوان ، 2001 ) مدى مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات بمدارس وكالة الغوث بغزة ، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك مستوى عالياً من المشاركة في الجانب الفني لعمل المعلمين ، بينما أظهرت الدراسة مستوي أقل من المشاركة بين المعلمين في الجانب الإداري ، أما الجانب الاجتماعي فقد حظي على درجة مشاركة متوسطة .

توصلت دراسة ( إبراهيم ، 1996 ) إلى أن مستوى مشاركة المعلمين في صنع القرارات المدرسية في محافظتي بيت لحم وأريحا بفلسطين كان متوسطاً وكشفت الدراسة عن وجود علاقة ايجابية بين مستوى المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية وبين الولاء التنظيمي عند المعلمين .

وكتب رياض الأغا و نهضة الأغا : أن أي جهاز إداري تربوي يقسم إلي عدة مستويات إدارية يمكن تقسيم أبسطها إلي ثلاث مستويات ، أولها مستوى الإدارة العليا ويليه مستوى الإدارة الوسطى ثم المستوى التنفيذي في المدرسة . وأن من مشاكل القرارات التي تتخذ في مستوي الإدارة التربوية العليا أن هذه القرارات تتخذ طابع معالجة المشاكل التنفيذية ، مما يضيع وقت هذه الفئة من الإداريين في أمور كان من الممكن معالجتها في المستويات الدنيا ، ومن الواجب أن تكون قرارات مستوي الإدارة العليا لرسم السياسات أو الخطط أو وضع القواعد والإجراءات العامة بدلاً من إشغال وقت هذا الإداري في أمور روتينية يمكن معالجتها في المستويات الدنيا. أما قرارات مستوى الإدارة الوسطى فهي تحدد خطوات سير العمل للمستوى التنفيذي ، ومن العوامل التي تؤثر في مدى فاعلية هذه القرارات أن بعض الأجهزة تضع بعض القيود على قرارات الإدارة الوسطي ، ومن هذه القيود أن هذه القرارات لا تكون نافذة المفعول إلا بعد موافقة الإدارة العليا واعتمادها للقرار ، وفي مثل هذه الحالات نلاحظ أننا نعطي إداري المستوى المتوسط حق إصدار القرارات ولكننا نسلبهم هذا الحق بوسائل أخرى.

أما قرارات المستوى التنفيذي فهي ضيقة ومحددة ولا تتعدي مجال الوظيفة الواحدة ، وليس لها أثر كبير في أماكن أخرى ما لم تأخذ شكل توصيات تنتقل إلى مستوى الإدارة الوسطي (الأغا والأغا، 1996، ص 167 ).

**والباحث من خلال عمله** معلماً ثم مدير مدرسة ثم رئيساً لقسم الإدارات المدرسية في وزارة التربية والتعليم وأخيراً نائباً إداريا لمدير التربية والتعليم بمحافظة الوسطي فإنه يرى بأن ما كتبه ( الأغا والأغا ) فيما سبق ذكره ينطبق على واقع عملية صنع القرار التربوي في فلسطين من حيث نوع القرارات ( روتينية أو إستراتيجية ) وعلاقة ذلك بمستويات الإدارة التربوية الموجودة في فلسطين . حيث مركزية القرار في وزارة التربية والتعليم وقلة عملية تفويض الصلاحيات ، وتتداخل هذه الصلاحيات والمسئوليات بين مستويات الإدارة التعليمية ، هذا بالإضافة إلى الإسراف في تطبيق النصوص الإجرائية التي ينبغي أن تصدر القرارات وفقاً لها ، وإن عدم الاستقرار السياسي ، والحصار الذي يفرضه الاحتلال الإسرائيلي على محافظات غزة ، يشكلان عقبة كبيرة أمام صنع واتخاذ القرارات التربوية في مؤسساتنا الفلسطينية .

بقى أن نقول بأن الدراسات السابقة حول واقع عملية اتخاذ القرارات في المؤسسات التعليمية في فلسطين ، اقتصرت على جزئية مبدأ المشاركة في اتخاذ القرارات في المدارس ولم تتطرق إلى دراسة مواضيع أخري تتعلق بعملية صنع القرارات التربوية .

# الفصل الثالث

## الدراســــــــــــــات السابقـــــــــــــــــــة

**أولا: الدراسات المتعلقة بأنماط القيادة**
**أ.الدراسات العربية**
**ب.الدراسات الأجنبية**

**ثانياً: الدراسات المتعلقة بصنع القرار**
**أ. الدراسات العربية**
**ب.الدراسات الأجنبية**

*** : التعقيب على الدراسات السابقة**

**مقدمة:**

يهدف هذا الفصل إلى استعراض الدراسات السابقة للباحثين في مجال أنماط القيادة وصنع القرار وذلك للاستفادة منها في هذه الدراسة، حيث تعرض العديد من الباحثين والدارسين لهذين المجالين وذلك لأهميتهما في تطوير وتفعيل الإدارة التربوية.

وقد قسم الباحث الدراسات السابقة إلى قسمين: القسم الأول: الدراسات المتعلقة بأنماط القيادة والتي قسمت بدورها إلى دراسات عربية ودراسات أجنبية ، أما القسم الثاني : فهو الدراسات المتعلقة بصنع واتخاذ القرار والتي قسمت أيضا إلى دراسات عربية ودراسات أجنبية. هذا وقد تم ترتيب الدراسات السابقة من الحديث إلى القديم.

## أولا: الدراسات المتعلقة بأنماط القيادة:

### أ. الدراسات العربية:

1. **درس (أبو جبل، 2005)**: "**أنماط القيادة التربوية السائدة في مدارس التعليم الأساسي العليا الحكومية في محافظة غزة وانعكاسها على أداء المعلمين**" وهدفت الدراسة إلى معرفة الأنماط القيادية السائدة في مدارس التعليم الأساسي العليا الحكومية في محافظة غزة وانعكاساتها على أداء المعلمين، كما هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تأثير متغيرات الجنس والخدمة والمؤهل العلمي على آراء المعلمين ، وكذلك مدى انعكاس النمط القيادي لمدير المدرسة على أداء معلميه، واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي وطبق دراسته على عينة قصدية مكونة من 50% من مديري المدارس الأساسية العليا والبالغ عددها (56) مدرسة ، وعينة عشوائية مكونة من 50% من المعلمين في تلك المدارس والبالغ عددهم (854) معلماً ومعلمة ، كما استخدم الباحث استبانة مكونة من ثلاثة أبعاد للقيادة المتوقعة، وهي النمط الديمقراطي والنمط الأوتوقراطي، والنمط الترسلي، كما استخدم الباحث في المعالجة الإحصائية، التكرارات، والمتوسطات الحسابية ، والنسب المئوية وتحليل التباين الأحادي واختبار شيفية لإيجاد الفروق بين المتوسطات، وكان من أبرز نتائج الدراسة: شيوع النمط الديمقراطي ثم النمط الترسلي ثم الأتوقراطي، كما توصلت الدراسة إلى وجود انعكاسات للنمط القيادي على أداء المعلمين.

2. **تناولت (أبو عيدة، 2005)** "**الأنماط القيادية في الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة وانعكاساتها على تفعيل أداء العاملين**"، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن الأنماط القيادية لدى رؤساء الأقسام بالجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة وانعكاساتها على تفعيل أداء أعضاء هيئة التدريس ، كما هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير متغيرات (مدة الخدمة، مكان العمل، العمر)

على تصور وتقدير أعضاء هيئة التدريس لإجابتهم، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وتحقيقا لدراستها قامت الباحثة بإعداد استبانة موزعة على ثلاثة مجالات هي النمط الديمقراطي والنمط الأوتوقراطي والنمط الترسلي وكذلك إضافة ملحق بالاستبانة يحتوي على ثلاثة أسئلة مفتوحة حول انعكاس النمط القيادي الذي يمارسه رؤساء الأقسام على تفعيل العمل، أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بطريقة عشوائية وكانت تشتمل على (178) عضو هيئة تدريس يمثلون (18.7%) من أفراد مجتمع الدراسة، ومن أجل تحليل النتائج استخدمت الباحثة في المعالجات الإحصائية كل من اختبار الإشارة واختبار كولومجروف ـ سمرنوف لمعرفة التوزيع الطبيعي للبيانات واختبار (ت) واختبار الفاكرونباخ واختبار التباين الأحادي ومعامل الارتباط لسبيرمان، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن الأنماط السائدة في الجامعات الفلسطينية كان ترتيبها تنازلياً كما يلي( الديمقراطي ، الترسلي، الأوتوقراطي) كما تبين أنه لا يوجد تأثير لمتغير مكان العمل على تصورات أعضاء هيئات التدريس بالجامعات الفلسطينية نحو الأنماط القيادية، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في تصور أعضاء الهيئات التدريسية بالنسبة للنمط الديمقراطي يعزى لمتغير العمر، ووجود تأثير لمتغير الخبرة على تصور أعضاء هيئات التدريس بالنسبة لنمط القيادة، فضلاً عن وجود انعكاس إيجابي للنمط القيادي الديمقراطي الذي يمارسه رؤساء الأقسام على تفعيل الأداء ، في حين يوجد انعكاس سلبي للنمط الأوتوقراطي والنمط الترسلي على تفعيل الأداء لدى رؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة .

3. **درس (العوضي ، 2005) " أنماط القيم السائدة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأزهر وعلاقتها بالأنماط القيادية لديهم"**، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن أنماط القيم السائدة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأزهر وعلاقتها بالأنماط القيادية لديهم، وكذلك تأثير متغيرات (الجنس والتخصص ، المستوى الدراسي، دخل الأسرة ومستوى تعليم الوالدين) على أنماط القيادة والقيم السائدة لدى الطلاب، وتكونت عينة الدراسة من (309) من الطلاب والطالبات يمثلون (25%) من أفراد مجتمع الدراسة ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وتحقيقا لأهداف الدراسة قام الباحث باستخدام استبانتين: الأولى من إعداده لقياس الأنماط القيادية ، والثانية من إعداد البورت وفرنون ولندزي بعد ترجمتها وتعديلها، وفي المعالجات الإحصائية استخدم الباحث المتوسطات الحسابية ، الانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية، اختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي، معامل ارتباط بيرسون ومعامل ارتباط سبيرمان ، ومعامل الفا كرونباخ، وكان من أبرز نتائج الدراسة: أن ترتيب القيم تنازلياً لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة كان كما يلي: (القيمة الدينية ، القيمة السياسية ، القيمة النظرية ،

القيمة الاجتماعية ، القيمة الجمالية ، القيمة الاقتصادية)، كما أن نمط القيادة الأكثر شيوعاً بين الطلاب هو النمط الديمقراطي يليه الأوتوقراطي والترسلي، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيا تعود لمتغير الجنس في كل من القيم السائدة لدى الطلاب ونمط القيادة لديهم.

4. **تناول (أبو حرب، 2002) "نمط القيادة السائد لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقته بتفويض السلطة من وجهة نظر المعلمين"** ، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على أنماط القيادة السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين كما هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر كل من متغيرات الجنس والمؤهل ومدة الخدمة على وجهات نظر المعلمين ، وكذلك التعرف على مدى تفويض السلطة عند مديري المدارس الثانوية ، وما العلاقة بين أنماط القيادة وتفويض السلطة، هذا وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسته ، وقام بعمل استبانتين الأولى لتحديد نمط القيادة لدى مديري المدارس الثانوية وكانت موزعة بين ثلاثة أنماط قيادية هي النمط الديمقراطي والنمط الاتوقراطي والنمط الترسلي ، والثانية لتحديد درجة تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية واشتملت ثلاثة مجالات هي المجال الإداري والمجال الفني والمجال الاجتماعي، أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية حيث كان عددها (310) من المعلمين والمعلمات يمثلون (13.7%) من أفراد مجتمع الدراسة ، واستخدم الباحث في المعالجة الإحصائية المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية واختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي ومعاملي ارتباط بيرسون وسبيرمان ومعامل ألفا كرونباخ، وكان من أبرز نتائج الدراسة: أن النمط الديمقراطي قد حصل على أعلى وزن نسبي يليه النمط الترسلي ثم النمط الأوتوقراطي، وحصل المجال الإداري على أعلى نسبة تفويض يليه المجال الفني ثم المجال الاجتماعي، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المعلمين للنمط القيادي السائد وكذلك في تفويض السلطة تُعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي، وأن النمط الديمقراطي وكذلك النمط الترسلي مرتبطان بشكل جوهري بتفويض السلطة في حين أنه لا يوجد ارتباط بين نمط القيادة الاتوقراطي وتفويض السلطة.

5. **درس (الجوجو، 2000) " النمط القيادي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات غزة من المنظور الإنساني والمنظور الوظيفي"**، وهدفت 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،أما عينة الدراسة فشملت (360) معلماً ومعلمة يعملون في (18) مدرسة ثانوية في محافظات غزة ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وقد أعد استبياناً لبحث واقع النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية الحكومية من المنظور الإنساني والوظيفي، واستخدم الباحث في معالجته الإحصائية المتوسطات والتكرارات والانحراف المعياري والأوزان النسبية واختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي، وكان من أبرز نتائج الدراسة: أن النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية هو الذي يزاوج بين المنظور الإنساني والمنظور الوظيفي، وأن ممارسة سلوك مدير المدرسة الثانوية في محافظات غزة لبعد المشاركة في اتخاذ القرار كان ضعيفاً، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصور المعلمين لبعد المشاركة في اتخذا القرار من المنظور الإنساني والوظيفي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور ، كما أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في تصور المعلمين للنمط القيادي لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية .

6. **درس (العفيفي، 1999) "الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الابتدائية بلواء غزة وعلاقتها برضا المعلمين عن العمل"**، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الابتدائية بلواء غزة وعلاقتها برضا المعلمين عن العمل ، كما هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير متغيرات (الجنس والخدمة) على تقديرات المعلمين بالنسبة لأنماط القيادة لدى مديري مدارسهم ، وكذلك بالنسبة لرضاهم عن العمل ، وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الأنماط القيادية لدى مديري المدارس وبين مستوى رضا المعلمين عن العمل ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وقام بتطبيق استبانتين : الأولى لقياس الأنماط القيادية والثانية لقياس العلاقة الارتباطية بين النمط القيادي والرضا لدى المعلمين عن العمل ، وقام الباحث بتطبيق دراسته على عينة عشوائية طبقية عددها (350) معلماً ومعلمة ممن يعملون في المدارس الابتدائية التابعة للاونروا بقطاع غزة، ولتحليل البيانات استخدم الباحث في المعالجة الإحصائية المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية واختبار (ت) ومعاملي ارتباط بيرسون وسبيرمان ومعامل ألفا كرونباخ ، وكان من أبرز نتائج الدراسة: أن النمط الديمقراطي هو النمط القيادي الشائع يليه النمطان الأوتوقراطي الترسلي اللذان لا يمارسان إلا نادراً، كما وبينت الدراسة 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، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

في تصور المعلمين للأنماط القيادية لدى مديري المدارس تعزى لمتغير الجنس، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصور المعلمين للنمطين الديمقراطي والأوتوقراطي لدى مديري المدارس تعزى لمتغير مدة الخدمة (2-7 سنوات، 8 سنوات فأكثر) بينما توجد فروق دالة إحصائيا في تصور المعلمين للنمط الترسلي تعزى لمتغير مدة الخدمة لصالح المعلمين القدامى(8 سنوات فأكثر).

7. **تناول (الأغبري، 1997) دراسة "الأنماط القيادية السائدة لدى عينة من مديري ومدراء مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية"**، وهدفت الدراسة إلى معرفة الأنماط السائدة لدى مديري المدارس، ومعرفة تأثير متغير المرحلة التعليمية والمؤهل والخبرة في اختلاف الأنماط القيادية لمديري ووكلاء مدارس التعليم العام ، وكذلك إلى معرفة هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدراء والوكلاء في أنماط القيادة المتبعة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته ، وقد استخدم لذلك استبانة أعدها هيرس ولانشرد وترجمها المفيدي وآل ناجي، وقام الباحث بتطبيق دراسته على عينه تتكون من (88) مديراً ووكيلاً. وبالنسبة للمعالجات الإحصائية فقد استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت)، وكان من أبرز نتائج الدراسة: أن النمط السائد بين مديري ووكلاء بعض مدارس التعليم العام هو نمط المشاركة، وأن النمط القيادي الأساسي والسائد لدى مديري ووكلاء المدارس الثانوية عكس النمط لدى مديري المدارس المتوسطة والابتدائية، هذا وقد توصلت الدراسة إلى أن النمط القيادي المتبع من ذوي الخبرة أقل من 10 سنوات هو نمط المشاركة في حين أن أصحاب الخبرة من (11-15) سنة فأكثر يفضلون النمط التفاوضي.

8. **درست (طبعوني،1997) "أنماط القيادة التي يمارسها مديرو المدارس الأساسية الدنيا ومشاركتهم للمعلمين في اتخاذ القرار"**، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة أنماط القيادة التي يمارسها مديرو المدارس الأساسية الدنيا ومشاركتهم للمعلمين في اتخاذ القرارات ، كما هدفت الدراسة إلى معرفة أثر كل من الجنس ومدة الخدمة والمؤهل العلمي والتأهيل التربوي في النمط القيادي ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ، وشملت عينة الدراسة (41) مديرا ومديرة و(178) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً من محافظات شمال الضفة الغربية، واستخدمت الباحثة استبانتين لتحقيق غرض الدراسة الأولى لقياس نمط القيادة لمديري المدارس الدنيا ، والثانية استبانة لقياس مدى مشاركة المعلمين للمديرين في اتخاذ القرارات، وكان من ابرز نتائج الدراسة: أن أكثر أنماط القيادة انتشارا بين أوساط المديرين هو النمط الديمقراطي يليه النمط المتوسط بين الديمقراطي والأوتوقراطي في حين لم يحظ

النمط الترسلي بأية مشاركة، وقد تبيّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المديرين على مقياس النمط القيادي وعلى مقياس المشاركة في اتخاذ القرار تعزى إلى متغيرات (الجنس والتأهيل التربوي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة)، في حين كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين المشاركين وغير المشاركين في اتخاذ القرارات في المجال الإداري تعزى إلى نمط قيادة مدير المدرسة، بينما لا توجد فروق ذات دالة إحصائية في المجال الفني.

9. **درس (آل ناجي والمفيدي، 1995) "الأنماط القيادية لمديري المدارس وعلاقتها بالدافعية إلى العمل كما يراها المعلمون والمعلمات في محافظة الإحساء التعليمية"**، حيث هدفت الدراسة إلى دراسة الأنماط القيادية وعلاقتها بدافعية الإنجاز للمعلمين والمعلمات في مراحل التعليم العام بالإحساء بالمملكة العربية السعودية ، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي ، وقام الباحثان باستخدام استبانتين : إحداهما للأنماط القيادية والأخرى للدافعية إلى العمل ، واشتملت عينة الدراسة على (168) معلماً ومعلمة موزعين على مراحل التعليم المختلفة (ابتدائي ، متوسط ، ثانوي)، وكان من أبرز نتائج الدراسة: أن المعلمين والمعلمات يرون أن النمط الديمقراطي يسود في إدارة المدارس الابتدائية أكثر منه في المرحلتين الوسطى والثانوية ، وتوصلت الدراسة إلى وجود تفاعل دال إحصائيا بين الخبرة والجنس في النمط الترسلي، وعدم وجود تفاعل دال إحصائيا بين المؤهل والأنماط القيادية، هذا بالإضافة إلى أن هناك علاقة إيجابية بين النمط الديمقراطي والدافعية إلى العمل، وأن هناك علاقة سلبية بين الدافعية إلى الإنجاز والنمط الترسلي والأوتوقراطي.

10. **تناول (العموش، 1995) "العلاقة بين الأبعاد القيادية لمديري ومديرات المدارس في محافظة الزرقاء ودافعية معلميها نحو العمل"**، وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة الأبعاد القيادية لعمل مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء ، ومعرفة مستوى دافعية معلمي تلك المدارس نحو العمل ، كما هدفت الدراسة إلى معرفة أثر متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في درجة وجود هذه الأبعاد ، والتعرف على العلاقة بين الأبعاد القيادية للمديرين ودافعية معلميهم نحو العمل، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وقد طبق الباحث العينة على (155) مديراً ومديرة و(620) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد قام الباحث بإعداد استبانتين : أولاهما لقياس درجة وجود الأبعاد القيادية ، والأخرى لقياس مستوى دافعية المعلمين نحو العمل، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من

النتائج كان من أهمها: أن درجة وجود الأبعاد القيادية لدى المديرين والمديرات عالية وان مستوى دافعية المعلمين والمعلمات نحو العمل متوسطة، وأثبتت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة وجود الأبعاد القيادية للمديرين والمديرات تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي، وكشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين درجة وجود الأبعاد القيادية للمديرين والمديرات ودافعية معلميهم نحو العمل.

11. **درس (أحمد، 1994) " النمط القيادي لدى مديري المدارس الثانوية الفنية بمصر" (دراسة ميدانية)**، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن النمط القيادي السائد في إدارة بعض مؤسسات التعليم الفني، والكشف عن العلاقة بين مناخ المؤسسات التعليمية وبين طبيعة القائد، والنمط الذي يمارسه، وكذلك إلى تحديد أثر متغير جنس المديرين، ومؤهلاتهم، وخبراتهم، وتدريبهم في مناخ المؤسسات التعليمية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد قام الباحث بإعداد استبانة تصف الأنماط السلوكية التي يمارسها كل مدير مدرسة، والتي تتباين من نمط ديمقراطي إلى أوتوقراطي إلى ترسلي، وقد تم تطبيق الاستبانة على عينة قدرها (97) مديرا ومديرة من أربع محافظات هي القاهرة والجيزة والقليوبية والدقهلية، وكان من أبرز نتائج الدراسة: أن النمط القيادي الديمقراطي هو النمط المحبب للمديرين والمديرات، وأثبتت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين والمديرات في نمطين من أنماط القيادة ، فقد تبين أن المديرين يديرون مدارسهم بطريقة ديمقراطية أكثر من المديرات، في حين أن المديرات يدرن مدارسهن بأسلوب أكثر تسلطية من المديرين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين والمديرات المؤهلين وغير المؤهلين تربويا في نمط القيادة الديمقراطية لصالح المؤهلين تربويا، وبالمقابل عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين والمديرات المؤهلين تربوياً وغير المؤهلين تربويا في نمط القيادة االأتوقراطية والترسلية، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين والمديرات الأكثر خبرة والمديرات الأقل خبرة في نمط القيادة الترسلية أي أن المديرين الأقل خبرة يمارسون سلوكيات النمط القيادي الترسلي أكثر من نظرائهم الأكثر خبرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين والمديرات الأكثر خبرة والأقل خبرة في نمط القيادة الديمقراطي والأوتوقراطي.

12. **درس (المسيليم، 1994) "أنماط القيادة في المدارس الحكومية في دولة الكويت"** وهدفت الدراسة إلى التعرف على نمط القيادة الشائع في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين. والتعرف على أثر متغير كل من المنطقة التعليمية، والمرحلة التعليمية، ونوع

المدرسة على نمط القيادة الذي يتبعه ناظر المدرسة وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة وقام ببناء أداة الدراسة وهي عبارة عن استطلاع للرأي يشتمل على (26) عبارة لاستطلاع عينة الدراسة حول نمط القيادة التي يتبعها ناظر المدرسة (الديمقراطي ، الأوتوقراطي ، الترسلي)، وقد طبقت الاستبانة على عينة من (700) معلم استجاب منهم (536) معلماً أي بنسبة 76% من العينة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها: أن النمط القيادي الشائع في المدارس الحكومية هو نمط القيادة الديمقراطي يتلوه نمط القيادة الترسلي وأخيراً نمط القيادة الأوتوقراطي، وأن معلمي المرحلة الثانوية هم أكثر الفئات تقديرا لنمط القيادة الديمقراطي، في حين أن معلمي المرحلة الابتدائية يرون أن النمط السائد هو النمط الترسلي، وقد انخفضت متوسطات الاستجابات بالنسبة لنمط القيادة الأوتوقراطي، وأثبتت الدراسة أن المعلمين أكثر الفئات إدراكا لنمط القيادة الديمقراطي، أو الترسلي من المعلمات، وبمتوسطات عالية، في حين انخفضت قيم متوسطات الاستجابة بالنسبة لنمط القيادة الأوتوقراطي

13. **تناولت (بدير، 1993) "العلاقة بين أنماط القيادة المدرسية ، وفعالية العملية التربوية في المرحلة الثانوية في مصر"**، وهدفت الدراسة إلى التعرف على واقع المدرسة الثانوية في مصر بوجه عام ، وكذلك العوامل المؤثرة في فعالية العملية التربوية، والوقوف على النمط الإداري السائد في المدارس الثانوية وكذلك التعرف على نوع العلاقة التي تربط بين نمط القيادة المدرسية وفعالية العملية التربوية بالمدرسة الثانوية ، والكشف عن خصائص النمط الإداري المرغوب لقيادة المدرسة الثانوية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ولأجل تحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة أداتين من أدوات البحث هما المقابلة الشخصية والاستبانة ، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (218) مدير مدرسة و(680) معلماً و(490) طالباً و(330) من الجهاز الإداري، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: كشفت الدراسة الميدانية من خلال تطبيق الاستبانة على المدراء أنفسهم أنهم يلجئون إلى النمط الديمقراطي في قيادتهم، كما أن الدراسة الميدانية كشفت من خلال تطبيق الاستبانة على المعلمين أن مدير المدرسة ينفرد بوضع أهداف مدرسته في معظم الأحيان، في حين كشفت الدراسة من خلال تطبيق الاستبانة على الطلبة أن الطلبة لا يشاركون في صنع القرار ولا تتوفر لديهم مشاعر الانتماء.

14. **درست (سلام، 1991) " القدرة القيادية لدى مديري ووكلاء مدارس التعليم العام من الجنسين وعلاقتها ببعض المتغيرات"** وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على القدرة القيادية لدى مديري ووكلاء المدارس في التعليم العام، وعلاقة هذه القدرة بمتغيرات الجنس والخبرة والمرحلة التعليمية والمركز الوظيفي والعمر لأفراد العينة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ، وطبقت الباحثة استبانة لمعرفة مدى القدرة القيادية لدى مديري ووكلاء المدارس، حيث تمثلت جوانب القدرة القيادية في الموضوعية، والمرونة ، واستخدام السلطة ، وفهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال. وقد بلغ أفراد العينة (226) فرداً بواقع 193 من الذكور و33 من الإناث بمحافظة المنيا بجمهورية مصر العربية، **وكان من أبرز نتائج الدراسة**: أن مستوى القدرة على القيادة التربوية لدى مديري ووكلاء مدارس التعليم العام من الجنسين في محافظة المنيا متوسط، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تصور المعلمين والمعلمات تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمرحلة التعليمية.

15. **درس (مناصرة، 1991) "تصورات المعلمين والمشرفين التربويين نحو النمط الإداري السائد في المدارس الثانوية بمحافظة إربد ــ الأردن"** وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة السلوك الإداري الذي يمارسه مديرو المدارس الثانوية بمحافظة إربد كما يتصوره المعلمون والمشرفون التربويون ، وبيان ما إذا كانت هذه التصورات تختلف باختلاف الجنس والمؤهل ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة، وقام الباحث في دراسته باستخدام استبانة وصف السلوك القيادي، وقد شملت عينة الدراسة (374) معلماً ومعلمة ومشرفاً تربوياً تم اختيارهم عشوائياً من محافظة إربد، وكان من أبرز النتائج التي توصل إليها الباحث: أن أكثر الممارسات الإدارية في المدارس الثانوية هي تلك التي تتعلق بالنمط الديمقراطي وأقلها تلك التي تتعلق بالنمط الأتوقراطي، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصور المعلمين والمشرفين التربويين تعزى لمتغير المؤهل والخبرة، في حين كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح المعلمين.

**ب: الدراسات الأجنبية:**

1. **قام وبي (Wippy,2001)بدراسة " القيادة والرضا الوظيفي بجامعة جيومان"** ، وهدفت الدراسة إلى التعرف على النمط القيادي للرؤساء الأكاديميين والرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة (Guman) واتبع الباحث المنهج الوصفي، وشملت عينة الدراسة (150) من أعضاء هيئة التدريس ، أما أداة الدراسة فكانت استبانة لقياس الرضا الوظيفي لدى

أعضاء هيئة التدريس ، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن سلطة الرئيس كانت ضعيفة ، في حين كانت المهام واضحة ، وتبين وجود رضا وظيفي داخلي عالٍ ، وأن النمط الديمقراطي يزيد من الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس.

2. **تناول شموناي (Chimonye,1998) دراسة "صفات القيادة لمديري المدارس الثانوية في ولاية إيمو في نيجيريا"** ، وهدفت الدراسة إلى التعرف على كيفية فهم القيادة ، وكيفية ممارستها من قبل مديري المدارس الثانوية في ولاية إيمو في نيجيريا ، والتعرف على كيفية استحقاق ثلاث من مدراس الولاية على السمعة الحسنة ، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي، هذا واستخدم الباحث المقابلات والملاحظات ، وتحليل الوثائق ذات الصلة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها : أن المديرين الثلاثة قاموا بأدوار هامة ساعدت على إكسابهم السمعة الحسنة التي ميزتهم عن غيرهم من خلال إظهار الممارسات المهنية ، والالتزام ، والشجاعة ، والتأكيد على المسؤولية الجماعية ، وإنتاج أساليب القيادة المختلفة ، منها الأسلوب التركيبي، والسياسي ، والرمزي ، والمصادر الإنسانية.

3. **درست كولمان بربارا (Coleman,Barbara,1995) "أنماط القيادة في موقع الإدارة المدرسية"**، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن النمط القيادي السائد لدى مدراء المدارس الأمريكية تحديداً ، والكشف عن العلاقة بين النمط القيادي والسمة الشخصية لدى المدير، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي، هذا وقد طبقت الدراسة على مدراء المدارس في (16) إقليماً بالولايات المتحدة الأمريكية ، كما استخدمت الباحثة أداتين لجمع البيانات هما: مقياس السمات الشخصية لدى المدراء من إعداد (مايربرجز) ، ومقياس النمط القيادي لدى المدراء، من إعداد الباحثة،وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها: عدم وجود نمط قيادي ثابت لدى مدراء المدارس وذلك لتعدد المواقف التي تواجههم ، مع وجود علاقة ارتباطية بين النمط القيادي للمدير وبين سماته الشخصية.

4. **درس ودرد، د.(Woodard,D.1994) " الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الوسطى وعلاقتها بدافعية المعلم نحو العمل"** ، هدفت الدراسة إلى تحديد الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الوسطى بولاية جورجيا في الولايات المتحدة الأمريكية ، وتحديد مستوى دافعية المعلم نحو العمل ، وكذلك الكشف عن العلاقة بين النمط القيادي والدافعية للعمل ، هذا وقد استخدم الباحث استبانة لوصف السلوك القيادي،واستبانة لقياس دافعية المعلم للعمل وتم تطبيقها على عينة قوامها (420) معلماً يعملون في (10) مدارس وسطى بولاية جورجيا

الأمريكية،وكان أبرز نتائج الدراسة: وجود علاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة ودافعية المعلم للعمل، وأن المعلمين يكون لديهم دافعية أكثر للعمل عندما يعملون لدى مدير له قدرة من مهارات السلوك القيادي.

5. **تناول بيرغ، هـ (Berg,H .1993)دراسة "الأنماط القيادية وأنواع الشخصية لمديري المدارس بولاية مينيسوتا في الولايات المتحدة الأمريكية"** حيث هدفت الدراسة إلى تحديد الأنماط القيادية تبعاً للسمات الشخصية ، والخصائص الفردية لدى مديري المدارس ، وطبق الباحث استمارة البيانات واستبانة وصف النمط القيادي ، ومقياس السمة الشخصية( Ngers Birggs) ، وقد طبقت الدراسة على عينية مقدارها (101) مدير مدرسة ، وكان من ابرز نتائج الدراسة: وجود الأنماط القيادية الأساسية ، وهي عالي التوجه نحو العمل وعالي التوجه نحو العلاقات ، ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأنماط القيادية والسمات الشخصية والخصائص الفردية ( العمر ، الجنس ، الإعداد الأكاديمي ، سنوات الخبرة).

6. **قام ويلسون.ف (Wilson.v.1992) بدراسة "التحليل الوصفي والمقارن للأنماط القيادية لمديري المدارس الأساسية في تحقيق فعالية المدارس الحكومية بولاية شيكاغو"** ، وهدفت الدراسة إلى التعرف على الأنماط القيادية الأكثر نجاحا من وجهة نظر المعلمين ، واستخدم الباحث أداة هيرسي وبلانشارد (Hesey&Blanchard1987) والمسماة (Lead-self) لتحديد الأنماط القيادية ، وشملت عينة الدراسة (114) معلماً تم اختيارهم من 19 مدرسة،وكان من أبرز نتائج الدراسة: وجود النمط القيادي (المنفرد) كأفضل نمط قياساً بالأنماط القيادية،وأن مستويات المواقف والنضج لدى المعلمين قد أثرت في تقدير فعالية سلوكيات وأنماط مديري تلك المدارس ، اتباع معيار محدد كنمط واحد قد لا يكون فاعلاً، فهناك حاجة لاتباع أكثر من نمط تبعا للموقف.

7. **درس كولمر.جـ. (Collemer,j.1990) " العلاقة بين الأنماط القيادية لدى مديري المدارس ورضا المعلمين عن العمل بولاية تكساس"** ، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس ، وعلاقتها برضا المعلمين عن العمل ، واتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي ، واستخدم استبانتين إحداهما للأنماط القيادية ، والأخرى استبانة الرضا عن العمل، وقد طبقت على عينة مكونة من (375) معلماً ومعلمة يعملون في المدارس الإعدادية الحكومية بولاية تكساس بالولايات المتحدة الأمريكية،وقد توصلت الدراسة

إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن النمط الديمقراطي الذي يمارسه مديرو المدارس هو أفضل الأنماط القيادية في تطوير العملية التعليمية وتحقيق الرضا عن العمل ، وأن الأداء والرضا عن العمل كانا يظهران عندما يظهر المدير المساواة بين المعلمين والاهتمام بهم ، وإظهار روح الزمالة في سلوكه معهم.

## ثانيا: الدراسات المتعلقة بصنع القرار:

### أ. الدراسات العربية:

1. **تناول (حرز الله، 2007) دراسة "مدى مشاركة معلمي المدارس الثانوية في اتخاذ القرارات وعلاقته برضاهم الوظيفي"**،حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى مشاركة معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة في اتخاذ القرارات في خمسة مجالات ، كما هدفت الدراسة إلى معرفة درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية ، ثم دراسة العلاقة بين درجة المشاركة في اتخاذ القرارات ودرجة الرضا الوظيفي ، وهدفت الدراسة أيضا إلى معرفة تأثير متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة والمنطقة التعليمية على تقديرات المعلمين لدرجة المشاركة في اتخاذ القرارات ، ودرجة الرضا الوظيفي لديهم،واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، ولتحقيق أهداف دراسته قام الباحث ببناء استبانتين : إحداهما لقياس مدى مشاركة معلمي المدارس الثانوية في اتخاذ القرارات والأخرى لقياس رضاهم الوظيفي ، وقد طبق الباحث أداتي الدراسة على عينة طبقية عشوائية لمعلمي المدارس الثانوية ، وبلغ عددها (306) معلما ، ومعلمة بنسبة 10% من مجتمع الدراسة ، وفي المعالجة الإحصائية استخدم الباحث النسب المئوية والتكرارات واختبار الفا كرونباخ ، ومعاملي ارتباط بيرسون، وسبيرمان واختبار (ت) ، واختبار تحليل التباين الأحادي ، وكان من ابرز نتائج الدراسة: أن معلمي المدارس الثانوية يشاركون بدرجة متوسطة في اتخاذ القرارات،وان درجة الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية متوسطة، وبينت الدراسة وجود علاقة ايجابية متوسطة بين مدى مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية والرضا الوظيفي لديهم، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير المعلمين لمشاركتهم في اتخاذ القرارات تعزى لمتغير الجنس أو المؤهل العلمي أو المنطقة التعليمية، في حين يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير المعلمين لمشاركتهم في اتخاذ القرارات تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح سنوات الخدمة الأطول.

2. **درس (ماضي، 2005) "السلوك القيادي وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار في مواجهة بعض المواقف الضاغطة لدى القياديين التربويين"**،وهدفت 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 ، هذا وقد تمت الدراسة على 187 مديراً ومديرة ، وهم عينة الدراسة التي هي كل مجتمع الدراسة ، وفي المعالجة الإحصائية استخدم الباحث اختبار(ت) ، وتحليل التباين الأحادي ، والانحراف المعياري، والمتوسطات الحسابية في وصف نتائج تحليل الاستبانة ، والمقياس ، ومعامل ارتباط بيرسون من أجل حساب صدق الاستبانة ، وثباتها،وكان من أبرز نتائج الدراسة: أن غالبية مديري محافظتي غزة وشمالها يملكون مستويات مرتفعة من السلوك القيادي ، والقدرة على اتخاذ القرار في المواقف الضاغطة، وأنه 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، كما أنه لا يختلف مستوى السلوك القيادي في المواقف الضاغطة باختلاف مستويات القدرة على اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في محافظتي غزة والشمال.

3. **قام (حمدان، 2004) بدراسة " مدخل حل المشكلة وصنع القرار التربوي في المدرسة الثانوية في فلسطين"**، وهدفت الدراسة إلى التعرف على مدخل حل المشكلة وصنع القرار التربوي في فلسطين ، وتحديد أثر متغيرات كل من الجنس ، والمؤهل العلمي ، والخبرة ، والحالة الاجتماعية ، وعدد دورات التدريب ، وموقع المدرسة على المدخل لحل المشكلة ، وصنع القرار التربوي في فلسطين ، ومن أجل ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي ، وتم اختيار عينة الدراسة بنسبة (50%) من مجتمع الدراسة ، ليبلغ عدد أفراد العينة (328) مديراً ومديرة ، أما أداة الدراسة فكانت عبارة عن استبانة من إعداد الباحث شملت (44) فقرة موزعة على خمسة مجالات،واستخدم الباحث في المعالجة الإحصائية كل من المتوسطات الحسابية ، والتكرارات ، والنسب المئوية ، واختبار (ت) ، وتحليل التباين الأحادي ، وتحليل التباين متعدد القياسات التابعة MANOVA ، وكان من أهم نتائج الدراسة: أن درجة واقع حل المشكلة وصنع القرار التربوي في المدرسة الثانوية في

فلسطين كبيرة جداً ، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة (81.41%) ، ووجدت 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 ، وتوصل الباحث إلى 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 ، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجالات تحديد المشكلة ومرحلة تعريف المشكلة ومرحلة صنع القرار ومرحلة التقييم تعزى لمتغير الخبرة، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية على مجال مرحلة تحديد البدائل والدرجة الكلية حسب موقع المدرسة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا على مجالات مرحلة تحديد المشكلة ومرحلة تعريف المشكلة ومرحلة صنع القرار ومرحلة التقييم في المدرسة الثانوية تعزى لمتغير موقع المدرسة

4. **درست (دروزة، 2003) " مدى قدرة مدير المدرسة على اتخاذ القرارات التطويرية وإحداث التغيير"**، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى اتخاذ مدير المدرسة في وكالة الغوث للقرارات التطويرية في أربعة مجالات تتعلق بعناصر العملية التعليمية ، وهي البيئة المدرسية ، والتلميذ،والمعلم ، والمنهاج ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الميداني ، وتم توزيع أداة الدراسة المتمثلة بالاستبانة على عينية عشوائية من مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة نابلس ، بلغت (26) مديراً ومديرة ، واستخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية ، وتحليل التباين الأحادي ، وتحليل التباين المتعدد ، واختبار شيفيه ، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن مديري المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في منطقة نابلس في فلسطين يقومون باتخاذ القرارات التطويرية بنسبة جيدة جدا ، وبلغت النسبة المئوية 83.2% ، وأظهرت الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في اتخاذ مدير المدرسة للقرارات التطويرية تعزى لسنوات الخبرة ، بينما لم تظهر الدراسة فروقاً إحصائية تعزى لمتغير الجنس ، ومتغير المؤهل العلمي ، ومتغير التخصص ، ومتغير عدد الدورات ، ومتغير المرحلة التعليمية للمدرسة على اتخاذ القرارات التطويرية.

5. **تناولت (البلوشي ، 2002) دراسة "مبدأ المشاركة في اتخاذ القرار التعليمي في مدارس المرحلة الثانوية بسلطنة عمان"** ، وهدفت 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 ، و تكونت عينية الدراسة من 372 فردا ، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مديري المدارس الثانوية ومعلميها الأوائل في المناطق التعليمية العشرة في سلطنة عمان ، واستخدمت الباحثة استبانة مكونة من 65 فقرة ، وجهت لعينة الدراسة للإجابات عليها ، وكان من أبرز 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،وقد توصلت الدارسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمستوى الخبرة على بعدي الأسس والأساليب لصالح طويلي الخبرة من الفئتين،وبالنسبة لبعد الأسس لصالح قصيري الخبرة من المعلمين وطويلي الخبرة من مديري المدارس بالنسبة لبعد الأساليب، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على كل الأبعاد لدى الفئتين تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والجنس، هذا ولوحظ وجود بعض الصعوبات التي تحد من فاعلية المشاركة في اتخاذ القرار التعليمي في المدارس الثانوية لدى الفئتين تراوحت ما بين العالية والمتوسطة،وبالنسبة لأثر المتغيرات على درجة وجود الصعوبات ، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا لدى الفئتين للمتغيرات الآتية: المؤهل العلمي ، الجنس ، المنطقة التعليمية ، أما بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة ، فقد وجدت فروق وكانت لصالح المعلمين والمعلمات ذوي الخبرة الطويلة.

6. **تناول (الخوالدة، 2002)دراسة "ممارسة عملية اتخاذ القرار الإداري التربوي المبني على الأسلوب العلمي لدى مديرات المدارس الأساسية في مديرية تربية عمان الأولى"،** وهدفت الدراسة إلى معرفة مستوى ممارسة مديرات المدارس الأساسية في الأردن لعملية صنع القرار في مجالات العمل الإداري التربوي ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وقام بعمل استبانة تم تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (68) مديرة ، يمثلن جميع مديرات المدارس الأساسية الحكومية التابعة لمديرية تربية عمان الأولى ، وكان من أهم النتائج: أنه لا توجد فروق بين متوسطات تقديرات مديرات المدارس لمستوى ممارستهن لعملية صنع القرار في كافة مجالات العمل التربوي، وكانت نسبة

ممارسة صنع القرار في مجالات العمل الإداري التربوي حسب تقديرات مديرات المدارس متوسطة ، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة مديرات المدارس الأساسية في الأردن لعملية صنع القرار تعزى لمتغير الخبرة التعليمية أو المؤهل.

7. **قامت (الأشهب ، 2001) بدراسة "درجة مشاركة أعضاء الهيئات التدريسية في مدارس القدس في اتخاذ القرار وعلاقته في الانتماء 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 العينية الطبقية العشوائية ، وبلغ عدد أفرادها 81 مديراً و438 معلماً ومعلمة، أما أداة الدراسة فقد استخدمت الباحثة استبانتين: الأولى استبانة كايد سلامة (1989) لقياس درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات ، وهي مكونة من 72 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,1979) المترجمة إلى اللغة العربية لقياس درجة انتماء المعلمين لمهنة التعليم وتتكون من 15 فقرة،وكان من أبرز نتائج الدراسة: أن درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية من وجهة نظر المديرين والمعلمين متوسطة،وأن درجة مشاركة المعلمين عالية في مجال القرارات المتعلقة بالمنهاج، ومنخفضة في مجال القرارات المتعلقة بالمرافق المدرسية والأمور المالية،وتوجد 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 10 سنوات) ، وإلى متغير الجهة المشرفة لصالح المدارس الحكومية ، في حين انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المديرين والمعلمين لدرجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسة وبين انتمائهم لمهنة التعليم.

8. **درس (شعت ، ونشوان ، 2001) " مدى مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة"** ، وهدفت 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 لمتغير الجنس والخبرة والمؤهل العلمي ونوع المدرسة ، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي ، وكانت عينة الدراسة 10% من مجموع المعلمين بمحافظات غزة التابعين لوكالة الغوث الدولية ، حيث بلغ حجم العينة 410 معلماً ومعلمة اختيروا بطريقة عشوائية طبقية من المناطق التعليمية بواقع 210 معلماً و200 معلمة ، هذا واستخدم الباحثان لتحقيق غرض الدراسة استبانة مكونة من (43) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات : المجال الإداري (19) فقرة، المجال الفني (15) فقرة، والمجال الاجتماعي (6) فقرات ، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن هناك مستوى عالياً من المشاركة في الفقرات التي تتعلق بالجانب الفني، بينما أظهرت الدراسة مستوى أقل من المشاركة بين المعلمين والمديرين في الفقرات التي تتعلق بالجانب الإداري، أما الجانب الاجتماعي فقد حظي على درجة متوسطة ، وأظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة في استجابتهم على فقرات الاستبانة 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 يملن إلى المركزية بدرجة أكبر من المديرين ، كما أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين أفراد عينية الدراسة وفقا للمرحلة التعليمة (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 ، وتوجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة وفقا لنوع المدرسة (ذكور ، إناث ، مختلط) وذلك لصالح معلمات المدارس الإعدادية ، وأيضاً توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة وفقا للمؤهل وذلك لصالح المؤهل الجامعي ، في حين بينت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد عينية الدراسة تعزى إلى الخبرة التعليمية.

9. **درس (بطاح ، والسعود، 1997) " قدرة مديري المدارس في محافظة الكرك على اتخاذ القرار"** ، وهدفت الدراسة إلى استكشاف قدرة مديري المدارس ومديراتها على اتخاذ القرار ، وكذلك معرفة أثر متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التعليمية والخبرة

الإدارية على قدرة مديري المدارس في عملية اتخاذ القـرار ، واتبـع الباحثـان المـنهج الوصفي التحليلي ، واشتملت عينة الدارسة على جميع المديرين والمديرات في المـدارس الحكومية في محافظة الكرك ،وعددهم (215) مديراً ومديرة واستخدم الباحثان استبانة من إعدادهما ، وكان من أهم نتائج الدارسة: أنه لا يوجد أثر لعوامل الجنس والمؤهل التربوي والخبرة التعليمية والخبرة الإدارية على قدرة المديرين والمديرات على اتخاذ القرار .

10. **تناولت (إبراهيم ،1996) دراسة " تأثير مستوى مشاركة المعلمـين للمـديرين فـي اتخاذ القرارات المدرسية على الولاء التنظيمي عند معلمي المدارس الثانوية في محافظة بين لحم ــ أريحا**" ، وهدفت الدراسة إلى معرفة أثر مستوى مشاركة المعلمين للمـديرين في اتخاذ القرارات المدرسية على الولاء التنظيمي عند المعلمين ، وبيان أثـر كـل مـن الجنس والمؤهل العلمي في الولاء التنظيمي في ضوء مستويات المـشاركة فـي اتخـاذ القرارات المدرسية ،واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت الدراسـة (135) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية الحكومية والخاصة في لواء بيت لحم ــ أريحا، واستخدمت الباحثة استبانتين الأولى لقياس مستوى مشاركة المعلمين للمديرين في اتخـاذ القرارات المدرسية والثانية لقياس الولاء التنظيمي عند المعلمين ،وكان من أبـرز وأهـم نتائج الدراسة : أن مستوى مشاركة المعلمين والمعلمات متوسط ، كما دلت المتوسـطات الحسابية على وجود علاقة إيجابية بين مستوى المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسـية ، وبين الولاء التنظيمي عندهم ، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحـصائية بـين متوسطات درجات المعلمين على مقياس الولاء التنظيمي تعزى إلى مـستوى مـشاركتهم للمديرين في اتخاذ القرارات المدرسـية لـصالح مجموعـة المعلمـين والمعلمـات ذوي المشاركة العالية ، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحـصائية بـين متوسـطات درجـات المعلمين على مقياس الولاء التنظيمي تعزى لأثر التفاعل بين مستوى مشاركة المعلمـين في اتخاذ القرارات المدرسية وبين الجنس ، وأيضاً توجد فروق ذات دلالة إحصائية بـين متوسطات درجات المعلمين على مقياس الولاء التنظيمي تعزى لأثر التفاعل بين مـستوى مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية وبين المؤهل العلمي.

11. **تناولت (الهدهود، 1996) دراسة " واقع عملية اتخاذ القرارات في مدارس التعلـيم العام بدولة الكويت** "

وهدفت الدراسة إلى التعرف على نوعية ومستويات القرارات التي يتخـذها مـديرو ومعلمـو المدارس في المراحل والمناطق التعليمية في التعليم العام، والتعرف إلى الفروق فـي عمليـة

اتخاذ القرار بين فئة مديري المدارس في المراحل والمناطق التعليمة، وكذلك التعرف إلى الفروق في هذه العملية بين فئة المعلمين، والتعرف إلى التفاعل بين استجابات فئة المديرين في المراحل والمناطق التعليمة وكذلك التفاعل بين استجابات فئة المعلمين، والتعرف إلى الصعوبات التي تواجهها عملية اتخاذ القرارات في المدارس ، واتخذت الباحثة منهج البحث الوصفي، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (60) مدير مدرسة من جميع المراحل الدراسية وبمختلف المناطق التعليمية في دولة الكويت، و(600) من معلمي هذه المدارس، وقد تكونت أداة الدراسة من استبانتين الأولى مكونة من (53) فقرة للتعرف على آراء مديري ومديريات المدارس في اتخاذ القرار ، والثانية مكونة من (29) فقرة لتتعرف على آراء المعلمين والمعلمات في المشاركة في اتخاذ القرار، وكان من أهم نتائج الدراسة وأبرزها : أن المعلمين يشاركون في عملية اتخاذ القرار بدرجة أقل من المتوقع (المتوسط)، وأن مديري المدارس يمارسون عملية اتخاذ القرار، وتوجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات المعلمين في المدارس تعزى لمتغير المنطقة التعليمية لصالح منطقة الفروانية ، كما وتوجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات المعلمين في المدارس تعزى لمتغير المرحلة التعليمية لصالح المرحلة المتوسطة ، وكان من أهم المعوقات والصعوبات التي تحد من فاعلية اتخاذ القرارات هي المركزية في اتخاذ القرار ، والأنظمة واللوائح والقوانين والبيروقراطية، ويرى المعلمون أن العبء الذي يقع عليهم لا يترك لهم مجالا للمشاركة ، وكذلك عدم توفر مهارة اتخاذ القرار ، والإمكانات المادية ، وعدم تعاون أولياء الأمور.

12. **تناول (سلامة، 1992) دراسة " أثر مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية على روحهم المعنوية"** ، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة أثر مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية على روحهم المعنوية، وبيان أثر كل من الجنس والخبرة التعليمية للمعلمين على روحهم المعنوية، والكشف عن العلاقة بين مستوى مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية والروح المعنوية لديهم ، واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وقد اختيرت عينة الدراسة بنسبة 15% من مجتمع الدراسة الأصلي ، وهم معلمو ومعلمات المرحلة الثانوية من أربع مديريات في الأردن ، حيث بلغت العينة 393 معلماً ومعلمة منها 180 معلماً و213 معلمة ، واستخدم الباحث في دراسته استبانتين: الأولى لقياس مستوى مشاركة المعلمين للمديرين في اتخاذ القرارات المدرسية ، والثانية لقياس الروح المعنوية عند المعلمين ، وكان من أبرز نتائج الدراسة وأهمها: أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المعلمين على مقياس الروح المعنوية تعزى إلى مشاركة المعلمين للمديرين في اتخاذ القرارات المدرسية ، لم تظهر فروق دالة إحصائيا

بين متوسطات درجات المعلمين على مقياس الروح المعنوية تعزى إلى خبرة المعلمين في التدريس، ولا للتفاعل بين مستوى مشاركتهم في اتخـــاذ القـــرارات المدرســـية والخبـــرة والجنس ، وأثبتت الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين مستوى مشاركة المعلمين للمديرين في اتخاذ القرارات المدرسية والروح المعنوية للمعلمين ، وهذه العلاقة قوية جدا وعاليـــة في القرارات المتعلقة بالطلبة ، والقرارات المتعلقة بالمعلمين، ومتدنيـــة بـــين القـــرارات المتعلقة بالأبنية المدرسية والأمور المالية.

13. **درس (عيد، 1992) " السياسة التعليمية وصنع القرار ، دراسة مقارنة في الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي وانجلترا وفرنسا مع التطبيق على جمهورية مصر العربية"** ، وهدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين السياسة التعليمية وصنع القرار ، والتعرف على أوجه القصور والضعف في العلاقة بين السياسة التعليمية وصنع القرار في مصر ، واستخدم الباحث أسلوب المقارنة بين السياسة التعليمية وصنع القـــرار بـــين دول المقارنة من خلال جمع المعلومات المتعلقة بموضوع الدراسة من المصادر الموثقـــة فـــي هذه الدول وتحليلها ، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج كان من أهمها: وجـــود علاقـــة بـــين السياسة التعليمية وصنع القرار ، حيث إن السياسة التعليمة توجه عملية صنع القرار لتنفيذ السياسة التعليمة ، وتستند عملية صنع القرار على ثلاثة عناصر رئيسية هي: المعلومـــات، والاتصال والمشاركة في صنع القرار، وتحقيق هذه العناصـــر الثلاثـــة حَـــسّن الاختيـــار والمفاضلة بين البدائل لاختيار البديل الأفضل ، وأظهرت الدراسة أن ارتباط العلاقة بـــين السياسة التعليمية وصنع القرار بالتنظيم السياسي في المجتمع يتطلب النظر إلى العوامـــل المؤثرة والضاغطة والتي تمثل مصالح وطموحات رجال الأعمال ومؤسسات الإنتاج.

14. **درست (النابة، 1992) " واقع عملية اتخاذ القرار الإداري على مـــستوى المدرســـة بدولة الإمارات العربية المتحدة"** ، حيث هدفت الدراسة إلى فهم واقع عملية اتخاذ القـــرار على مستوى المدرسة في دولة الإمارات في سياق العوامل الثقافية المـــؤثرة، والتعـــرف على المشكلات التي تحد من فاعلية اتخاذ القرار وتنفيـــذه ، واعتمـــدت الباحثـــة المـــنهج الوصفي، وقد شملت عينة الدراسة (87) مديرا و(194) معلماً ومعلمة من منطقتي أبـــو ظبي والعين التعليميتين ، اختيروا بطريقة عشوائية ، أما أداة الدراســـة فقـــد اســـتخدمت الباحثة استبانة لتحقيق غرض الدراسة مكونة من 18 فقـــرة ، بالإضـــافة إلـــى ســـؤالين مفتوحين ، وكان من أهم نتائج الدراسة وأبرزها: أن القرار الذي يستند إلى مبدأ المشاركة

يعتبر قراراً رشيداً ، وأن المعلمين يشاركون بشكل كبير في معظم القرارات التي تتخذ في المدرسة، بيد أن مشاركة الطلاب في اتخاذ القرارات المدرسية دون المستوى المطلوب ، وأغلب المديرين يلجئون إلى رصيد خبراتهم السابقة كمصدر وحيد لاقتراح البدائل ، وكان من أهم معوقات اتخاذ القرار هو وقت اتخاذ القرار، وقصور البيانات والمعلومات ، والتردد وعدم الحسم ، وضعف الثقة المتبادلة ببين الرؤساء والمرؤوسين، وأظهرت الدراسة أن الإدارة المدرسية في مدارس البنين ومدارس البنات على أسلوب الخبرة السابقة أكثر من غيره من الأساليب عند اتخاذ القرار.

**ب. الدراسات الأجنبية:**

1. **درس نولت (Nolte, 2001) " العناصر المؤثرة في صنع القرارات من قبل مدير المدرسة"** ، وهدفت الدراسة إلى البحث في العوامل المؤثرة في مديري المدارس في عملية صنع القرارات الصعبة، وقد استخدم الباحث عينة مكونة من (13) مديرا من مديري المدارس المختارين لهذا الغرض ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن البيئة المحيطة تؤثر في عملية صنع القرار ، وأن السياق الذي يتم فيه صنع القرار يلعب دوراً مهماً في ذلك ، وأن هناك أهمية للزمن المحدد المتاح لصنع القرار.

2. **قام ريبر(Reiber , 2001) بدراسة " القواعد الرئيسة في صنع القرارات الإدارية في المدارس من وجهة نظر المدير"** ، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن الشعور الشخصي، والمعايير العليا ، والإطار الفلسفي ، والعمليات المستخدمة من خلال مدير المدرسة في عملية صنع القرارات التربوية ، وتكونت عينة الدراسة من (6) مدراس حكومية ، و(4) مدارس خاصة ، و(5) مدارس إناث ، و(5) مدارس ذكور ، وقد أظهرت نتائج الدراسة: أن مديري المدارس يشاركون بصورة فاعلة أكثر من المرؤوسين ، وأن جميع المديرين المعنيين في هذا البحث أجمعوا على أن الشعور الشخصي يؤثر على صنع القرارات الإدارية.

3. **تناول آدمز ( Adams, 1999) " دراسة لفهم وإدارك المعلمين والمديرين في التأثير والمشاركة، والسلطة في صنع القرار المشترك"** ، وهدفت الدراسة إلى معرفة مدى المشاركة والتأثير والسلطة في صنع القرار لدى مجموعة من المديرين ، وقد أجريت الدراسة في مدارس عدة مع معلمين ومديرين ، واستخدمت أساليب بحث كمية ونوعية، واستبيانات ومقابلات مع مجموعات ، وقد أظهرت الدراسة عدة نتائج من أهمها: أن هناك

اتفاقاً بشكل عام بين المديرين والمعلمين حول صنع القرار، وأن المعلمين أظهروا أقل مشاركة وسلطة وتأثيراً بصنع القرار بشكل ثابت ، كما أن القرارات الصادرة في مناطق ذات مستويات أظهرت فروقاً بينها ، وأن هناك فرقاً هاماً بين المعلمين والمديرين حول الأدوار الخاصة بالقرار.

4. **تناولت إميلي: (Emily, 1999) دراسة " القدرة القيادية للإداريين في صنع القرارات وحل المشكلات"** ، وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة القدرة القيادية للإداريين في صنع القرارات ، وحل المشاكل بطريقة فعالة ، وشملت عينة الدراسة (25) من الإداريين ، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي للمقارنة بين عدة مجموعات تتبع أساليب مختلفة في العمل القيادي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن مقابلات عديدة بين عدة مجموعات تستخدم أساليب مختلفة في حل المشاكل، وكانت أسئلة المقابلة تتضمن ثلاثة محاور على حل المشاكل وهي : عمليات فهم المشكلة ، العوامل المؤثرة في حل المشاكل، عمليات حل المشاكل ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: وجود أثر للتعاون الإداري وجمع المعلومات على زيادة فعاليتهم على صنع القرارات ، وانعكست الفعالية الإدارية إيجابيا على قدرة الإداريين على صنع القرارات وحل المشاكل ، وأن الإداريين المشاركين والمتعاونين في صنع القرارات يستعملون مفهوم الفعالية بدرجة أكبر من باقي الإداريين ، كما أظهر (15) من أفراد عينة الدراسة وجود فروق لصالح الذكور في مدى استخدام التعاون الإداري في صنع القرارات وحل المشاكل.

5. **درس والب (wallpe, 1998) " إدراك المعلم لقيادة المدير في النمو الجماعي، والفحص ومشاركة المعلم بصنع القرار"** ، و هدفت الدراسة إلى إظهار قدرات القيادة ، وممارسات مدير المدرسة على التطور ، ومستوى مشاركة المعلم بصنع القرار ، وعلاقته بمستوى الأداء ، و اتبع الباحث في هذه الدراسة أسلوب أداة المسح لـ (50) مدرسة للمعلمين للمرحلة الثانية والثالثة ، و كان من أبرز نتائج هذه الدراسة: عدم وجود فرق هام بين إدراك المعلمين والمديرين.

6. **درس فورباك (Fauerbach, 1996) " أثر المشاركة في صنع القرار على المدرسين والمدير في مدرسة ثانوية"** ، وهدفت هذه الدراسة إلى فحص خبرات المدرسين ومدير المدرسة أثناء انخراطهم في عملية المشاركة في صنع القرار، ومعرفة وتحديد الصعوبات التي تواجه المعلمين والمدير أثناء الاشتراك في عملية صنع القرار ، وأظهرت نتائج

الدراسة: وجود صعوبة في عملية المشاركة في صنع القرار كون المشتركين بحاجة إلى التدريب في مجموعات صغيرة حول كيفية المشاركة في صنع القرار، كما أشارت أيضاً إلى أن أهم الصعوبات التي تواجه عملية المشاركة في صنع القرار هي : تردد الناس داخل المؤسسة لتغيير آرائهم ومعتقداتهم فيما يخص الهيكلية الإدارية للمدرسة وكيفية صنع القرار.

7. **قام ميلز (Milz, 1996) بدراسة " اعتقادات واتجاهات ونوايا مديري المدارس الثانوية في منطقة أوهايو نحو المشاركة في صنع القرار"** ، حيث هدفت الدراسة إلى فحص اعتقادات مديري المدارس الثانوية في ولاية أوهايو حول المشاركة في صنع القرار ، وتم اختيار عينة مكونة من (500) مدير مدرسة ، وتم الحصول على 235 استبانة من تلك العينة، وتم اعتماد (سلم ليكرت) Likert scale عند إعداد الاستبانة ، حيث احتوت الاستبانة على خمسة متغيرات ديمغرافية وهي متغيرات (الجنس ، الخبرة التعليمية، الخبرة في القيادة ، حجم المحافظة ، نوع المحافظة) ، وكان من أبرز نتائج الدراسة: أن هناك إيجابية نحو عملية المشاركة في صنع القرار ، ووجدت علاقة إيجابية بين آراء المديرين الإيجابية نحو صنع القرار ومتغيرات الدراسة الخمسة ، وأظهرت الدراسة أن عملية صنع القرار المشترك عملية جيدة من حيث اهتمام المعلمين بالعمل وتحملهم المسؤولية ، وأن صنع القرار المشترك يوفر علاقة جيدة بين المدير والمعلمين.

8. **تناول ديكسون (Dixon, 1994) دراسة " التعرف على إدراك مديري المدارس فيما يختص بفكرة صنع القرار العادي والمثالي في ولاية تينسي"** ، وهدفت الدراسة إلى معرفة فيما إذا وجدت اختلافات في إدراكات مديري المدارس الإبتدائية فيما يتعلق بكمية ونسبة إشراك أولياء الأمور والمدرسين والمديرين في عملية صنع القرار، كانت هذه الدراسة جزءاً من دراسة شاملة تم تنفيذها في ولاية (Tennessee) والتي فحصت إدراكات الآباء والمدرسين لعملية إشراكهم في عملية صنع القرار، وتم تطوير استبانة للتعرف على إدراك المديرين لعملية إشراكهم في صنع القرار الحقيقي والمثالي في مجالات الميزانية والمتابعة وبعض الأمور الشخصية، وقد تمت استعادة (95) استبانة بما نسبته (76%) مما وزع من استبانات ، وقد أظهرت الدراسة عدة نتائج أهمها: ضرورة إشراك أولياء الأمور والمدرسين والمديرين في عمليات صنع القرار وزيادة نسبة ذلك، وهذا ما اتفقت عليه العديد من الدراسات الموازية.

9. **تناول فريزر(Fraser, 1994) " دراسة الرغبة (الحوافز الداخلية) لصنع القرار بين مديري المدارس الابتدائية"** ، وهدفت الدراسة إلى تحديد مستوى الرغبة ، ودرجة تكرارها فيما يتعلق بصنع القرار بين مديري المدارس الابتدائية في ست مدارس في ولاية كاليفورنيا ، مع الأخذ بعين الاعتبار جنس المدير ، وعدد سنوات الخدمة ، وحجم المدرسة ، وكان من أبرز نتائج الدراسة: أنها لم تكشف عن أي أهمية أو علاقة فيما يتعلق بالرغبة ومستوى تكرارها بين الإناث والذكور ، في حين كشفت الدراسة عن وجود علاقة بين الرغبة الداخلية عند المديرين فيما يتعلق بصنع القرار وبين حجم المدرسة ، بينما لا توجد بيئة داعمة تؤدي إلى الرغبة والاستعداد عند المديرين فيما يختص بصنع القرار.

10. **درس هاتشر (Hatcher, 1994) " المشاركة في صنع القرار في أول المحافظات التعليمية"** ، حيث هدفت الدراسة إلى تحديد نسبة المشاركة الحالية للمديرين والمعلمين في قضية الاشتراك في صنع القرار لتحديد المستويات المرضية لذلك ، والتعرف على مجالات الرضا من قبل المعلمين ، وتم اعتماد ثمانية مجالات عند استخدام استبانة صنع القرار وكانت هذه المجالات هي: التخطيط، السياسة العامة للمدرسة، المنهاج، التعليم، شؤون الطلبة، شؤون الموظفين، علاقة المدرسة المجتمعية، تخطيط الميزانية، واعتمدت هذه المجالات من أجل التعرف على المستويات الحقيقة والمرغوبة للمشاركة في عملية صنع القرار من قبل عينة الدراسة ، وقد تم اختيار عينة عشوائية من مدارس ولاية تنسي الشمالية ، حيث تم مسح (75) مدرسة اشتملت على (75) مدير مدرسة، 1632 مدرساً، وتم الحصول على الإجابات من (59) مديراً و(1084) معلماً موزعين في (59) مدرسة ، وقد أظهرت الدراسة عدة نتائج أهمها: وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية بين إجابات المديرين والمعلمين وإدراكهم للمشاركة الحقيقة في صنع القرار ، والمشاركة المطموح إليها (المرغوبة) لصالح المشاركة المرغوب فيها وخاصة فيما يتعلق بالتخطيط وشؤون الموظفين وعلاقة المدرسة بالمجتمع وتخطيط الميزانية ، كما أظهرت الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمستوى رغبة الأفراد في المشاركة في صنع القرار عند اعتماد متغيرات سنوات الخبرة في التعليم والمستوى التعليمي المرتفع ومكونات المدارس.

11. **قام لايتنر (Lightner, 1994) بدراسة " تأثير المتغيرات الديمغرافية على صنع القرار التشاركي"** ، وهدفت الدراسة إلى معرفة تأثير المتغيرات الديموجرافية مثل : العمر،

القانون المدرسي، الجنس ، الخدمة ، التحصيل المدرسي على صنع القرار التشاركي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (82) مديراً ومديرة في المدارس المتوسطة بولاية ديسكو، و789 معلما ومعلمة ، وكانت أداة الدراسة عبارة عن أسئلة عن مستوى اتفاق المستجيبين في الرأي حول مفهوم القرار التشاركي، ودور المشاركة في صنع القرار ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن هناك طموحاً لدى المعلمين للمشاركة في صنع القرار ، ويعتقد مديرو المدارس العليا أن صنع القرار التشاركي يشجع على وجود علاقات أفضل بين المديرين والمعلمين، ويحسن الروح المعنوية ، وأظهرت الدراسة أن كل المتغيرات الديموجرافية لها تأثير سطحي على اعتقادات المديرين بالنسبة لمفهوم صنع القرار التشاركي، وعلى التوسع لمشاركة المعلمين في صنع القرارات.

12. **درس أنجر (Unger, 1994) " العلاقة ما بين إدراكات المدرسين لفرصهم في الاشتراك في عملية صنع القرار وعنصر الجنس عند المديرين"** ، حيث هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين فرص انخراط المدرسين في صنع القرار وجنس المدير، ثم فحص المتغيرات الديمغرافية التالية: الخبرة الإدارية للمديرين، وحجم المدرسة، وجنس المعلم وسنوات الخبرة للمعلم ، واستخدم الباحث المنهج المسحي لملاءمته لأغراض الدراسة ، وتم إعداد استبانة واستخدامها كأداة لجمع المعلومات ، وتم توزيعها على592 معلما ابتدائيا من ولاية Virginia ، والذين اختيروا عشوائياً، وتم استعادة ما نسبته (78%) من الاستبانات ، وتم استخدام الهاتف لجمع بعض المعلومات الديمغرافية عن مديري المدارس المختارة لهذه الدراسة وتم استخدام (63) مدرسة، (32) من هذه المدارس كانت تدار بمديرات و(31) بمديرين ذكور ، وكان من أهم نتائج الدراسة: أن المديرين الذكور يقدمون فرصاً للانخراط في صنع القرار أكثر من المديرات ، وأن فرص اشتراك المعلمين في صنع القرار غير مرتبطة بسنوات الخبرة الإدارية لمدير المدرسة ، كما أن المدارس صغيرة الحجم قدمت فرصاً أكثر من المدارس الكبيرة للاشتراك في عملية صنع القرار ، وأظهرت الدراسة أنه لا يوجد أي فروق ما بين المعلمات والمعلمين فيما يتعلق بفرص صنع القرار ، وأن عملية اختيار الدور المفضل في صنع القرار لم يبرز منه أي اختلاف يعزى للجنس عند المعلمات والمعلمين ، وأن فرص الاشتراك في صنع القرار لم ترتبط مع سنوات الخبرة في التدريس عند المعلمين والمعلمات ، وكذلك الدور المفضل في عملية صنع القرار لم يرتبط بسنوات الخبرة في التدريس عند المعلمين.

## التعقيب على الدراسات السابقة :

من خلال استعراض وتحليل الدراسات السابقة وعناصرها الرئيسية يمكن رصد العديد من جوانب التشابه وجوانب الاختلاف التي كان لها أثر كبير في بناء هذه الدراسة ويمكن تسجيل جوانب الاستفادة وأهم ما تتميز به الدراسة الحالية:

**أولا: الدراسات المتعلقة بأنماط القيادة**

**أ. أغراض الدراسة وأهدافها :**

فقد تناولت الدراسات السابقة مجموعة من الأغراض والأهداف فبعضها تناول فقط أنماط القيادة السائدة في المؤسسات التعليمية كالمدارس والجامعات مثل دراسة (الأغبري، 1997) ودراسة (أحمد، 1994) ودراسة (المسيليم، 1994) (ودراسة مناصرة، 1991) ودراسة (Coleman Barbara, 1995)، والبعض الآخر تناول أنماط القيادة السائدة في المؤسسات التعليمية وعلاقة هذه الأنماط القيادية بمتغير ما مثل دراسة (أبو جبل، 2005) ودراسة (العوضي، 2005) ودراسة ( أبو حرب ، 2002 ) ودراسة (Woodard,1994) ودراسة (طبعوني، 1997) حيث تناولت هذه الدراسة الأخيرة أنماط القيادة التي يمارسها مديرو المدارس وعلاقة ذلك بمشاركة المعلمين في اتخاذ القرار وكانت هذه الدراسة هي الأقرب للدراسة الحالية من حيث المضمون، هذا وقد تناولت معظم الدراسات السابقة تأثير بعض المتغيرات المستقلة مثل متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة، والعمر ومكان العمل) على نمط القيادة السائد أو على استجابات المفحوصين أنفسهم، وفي هذا تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة.

**ب. بيئة الدراسة:**

اختلفت البيئات التي حدثت فيها الدراسات السابقة فمنها دراسات محلية مثل دراسة(أبو جبل، 2005) ودراسة (أبو عيدة ،2005) ودراسة ( العوضي،2005) ودراسة(أبو حرب، 2002) ودراسة (الجوجو،2000) ودراسة (العفيفي،1999) ودراسة (طبعوني،1997) ، ومنها دراسات عربية مثل دراسة (أحمد،1994)ودراسة (بدير،1993) ودراسة (سلام ،1991) ودراسة (العموش1995) ودراسة (مناصرة،1991) ودراسة (الأغبري،1997) ودراسة ( آل ناجي والمفيدي، 1995) ودراسة (الصانع وحسين،1994) ودراسة( المسيليم،1994 ) ومنها دراسات أجنبية مثل دراسة(Wippy,2001 ) ودراسة (Coleman Barbara,1995) ودراسة (Berg. H, 1993) ودراسة (Willson.v,1992) ودراسة (Collemer.j,1990) ودراسة (Woodard, D.1994) ودراسة

(Chimonye,1998) ، وعلى الرغم من اختلاف هـذه البيئـات المجتمعيـة إلا أن جميـع الدراسات تجمع على أهمية نمط القيادة الديمقراطي في تفعيل دور القيادة وانجـاز الأهـداف المرجوة.

**ج. مجتمع وعينة الدراسة:**

يتمثل مجتمع وعينة الدراسة في معظم الدراسات السابقة من المعلمين حيث تم اختيار بعض العينات من المعلمـين والمعلمـات مثـل دراسـة (أبـو حـرب، 2002) ودراسـة (الجوجو،2000) ودراسة ( Woodard, 1994) وبعـضها الآخـر مـن مدراء المدارس مثـل دراسـة (أحمـد ،1994) ودراسـة (Coleman Barbara,1995) ودراسة(Berg. H, 1993 ) وفي حالات عديدة تم اختيار عينة الدراسة من مدراء المـدارس والمعلمين معاً مثل دراسة (أبو جبل، 2005) ودراسة (العمـوش، 1995)، كمـا أن بعـض العينات في عدة دراسات سابقة كانت تتمثل في أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات مثـل دراسة (أبو عيدة،2005) ودراسة(Wippy, 2001) وهناك من اختار عينـة الدراسـة من طلاب الجامعات مثل دراسة (العوضي، 2005)، وقد تناولت جميع الدراسات السابقة عينة من مجتمع الدراسة وكان عدد العينة في بعض الدراسـات الـسابقة صـغيراً مثـل دراسـة (الأغبري، 1997)، ودراسة (أحمد، 1994)، وفي بعضها الآخر كان العـدد متوسـطاً مثـل دراسة (أبوعيدة، 2005)، ودراسة (العوضي، 2005)، ودراسـة (أبـوحرب، 2002)، ودراسة(العفيفي، 1990) ، والبعض كبير العينة مثل دراسة (بدير، 1993) ، وبذلك تختلـف الدراسة الحالية عن كل الدراسات السابقة إذ أن مجتمع الدراسة يتمثل في وظيفة نائب مـدير ورئيس قسم ومشرف تربوي في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة ولأن هذا المجتمـع صغير الحجم فقد أخذت هذه الدراسة مجتمع الدراسة كله عينة دراسـة بعـد حـذف العينيـة الاستطلاعية منه ، حيث بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة ( 232 ) فرداً وعينة الدراسـة ( 180 )

**د. المنهج المستخدم في الدراسة:**

اشتركت هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة المحلية والعربيـة والأجنبيـة فـي استخدامها المنهج الوصفي التحليلي كمنهج مناسب لطبيعة هذه الدراسة.

**هـ. أداة الدراسة:**

اشتركت هذه الدراسة مع غالبية الدراسات السابقة في اسـتخدامها للاسـتبانة كـأداة للدراسة، واختلفت مع دراسة (المسيليم، 1994) التي استخدمت استطلاع الرأي كأداة للدراسة ودراسة(بـدير، 1993) التـي اسـتخدمت أداتـين همـا المقابلـة الشخـصية والاسـتبانة

ودراسة(Chimonye, 1998) التي استخدمت المقابلات والملاحظات وتحليل الوثائق ذات الصلة.

**و.أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة المتعلقة بأنماط القيادة:**

وجدت أكثر الدراسات السابقة أن أنماط القيادة السائدة في المدارس والجامعات كانت مرتبة تنازليا كما يلي:( النمط الديمقراطي ثم النمط الترسلي ويليه النمط الأوتوقراطي) وظهر هذا في دراسة (أبو جبل، 2005) ودراسة (أبو عيدة، 2005) ودراسة (أبو حرب، 2002) ودراسة(آل ناجي والمفيدي، 1995) ودراسة (الصانع وحسين، 1994) ودراسة (بدير، 1993) ودراسة (مناصرة، 1991) وهذه الدراسات تتفق مع ما توصلت إليه نتيجة الدراسة الحالية، وبعض الدراسات أظهرت أن أنماط القيادة السائدة في المدارس والجامعات كانت مرتبة تنازلياً كما يلي: ( النمط الديمقراطي ثم النمط الأوتوقراطي يليه النمط الترسلي)، كما في دراسة ( العوضي، 2005) ودراسة (العفيفي، 1999) ، وهناك دراسات توصلت إلى أنه لا يوجد نمط ثابت لمدراء المدارس لتعدد المواقف التي تواجههم مثل دراسة ( Coleman Barbara,1995) ودراسة (Willson.v, 1992).

هذا وقد أجمعت معظم الدراسات على أن النمط الديمقراطي هو النمط الأكثر شيوعاً والأكثر فاعلية بين الأنماط الأخرى وهو يزيد من أداء العاملين كما جاء في دراسة (أبو جبل، 2005) ويزيد من تفويض السلطة كما في دراسة (أبو حرب، 2002) ويزيد من الرضا الوظيفي كما في دراسة (العفيفي، 1999) ويزيد من المشاركة في صنع القرار كما في دراسة (طبعوني، 1997)، وقد تناولت الدراسات السابقة العلاقة بين استجابات أفراد العينة وبعض المتغيرات المستقلة ومنها : (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة ومكان العمل)، وقد تباينت النتائج بهذا الخصوص حسب طبيعة المؤسسة ونوع العمل فيها والبيئة التي تقع فيها المؤسسة التعليمية.

هذا وقد تمت مقارنة نمط القيادة السائد في مديريات التربية والتعليم في محافظات غزة مع أنماط القيادة السائدة في مدارسنا المحلية والعربية وبعض المدارس الأمريكية لتشابه موضوع الدراسة وهو القيادة ، بغض النظر عن مستوى القيادة التعليمية إن كان في المستوى المتوسط أو المستوى الإجرائي في المدارس ، وكذلك لأن الدراسات في مستوى الإدارة التعليمية الوسطى قليلة أو غير متوفرة .

**ثانياً: الدراسات المتعلقة بصنع القرار:**

**أ. أغراض الدراسة وأهدافها:**

لقد تناولت الدراسات السابقة مجموعة من الأغراض والأهداف ولكن قسماً كبيراً منها تناول موضوع المشاركة في صنع أو اتخاذ القرارات والعلاقة بين المشاركة في صنع القرار ومتغير أخر مثل دراسة (حرز الله، 2007) ودراسة(البلوشي، 2002) ودراسة (الأشهب، 2001) ودراسة (شعت ونشوان، 2001) ودراسة (إبراهيم،1996) ودراسة (سلامة، 1992) ودراسة(Wallpe, 1998) ودراسة (Milz, 1996) ودراسة (Hatcher, 1994) كما أننا نجد أن بعض الدراسات تناولت القدرة على اتخاذ القرار مثل دراسة (ماضي، 2005) ودراسة (دروزة، 2003) ودراسة(بطاح والسعود، 1997)، وبعض الدراسات الأخرى تناولت بعض العوامل المؤثرة في صنع القرار والصعوبات التي تواجه عملية صنع القرار مثل دراسة (الهدهود، 1996) ودراسة(عيد، 1992) ودراسة (النابة، 1992) ودراسة (Nolte, 2001) و دراسة(Reiber, 2001) وكذلك دراسة (Fauerbach,1996) التي تناولت الصعوبات التي تواجه المعلم والمدير عند الاشتراك في صنع القرار.

أما دراسة (الخوالدة، 2002) فقد تناولت معرفة مستوى ممارسة عملية صنع القرار على أسس علمية وهذه الدراسة تتفق مع الدراسة الحالية في المضمون وكذلك دراسة(حمدان، 2004) التي تناولت في جزء منها الخطوات العلمية لصنع القرار. ونجد أن معظم الدراسات السابقة تناولت تأثير بعض المتغيرات المستقلة مثل (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، العمر، مكان العمل، حجم المدرسة) على عملية صنع القرار أو اتخاذه وفي هذا تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة.

**ب. بيئة الدراسة:**

لقد اختلفت البيئات التي حدثت فيها الدراسات السابقة فمنها دراسات محلية مثل دراسة (حرز الله ، 2007) ودراسة (ماضي، 2005) ودراسة (حمدان، 2004) ودراسة (دروزة، 2003) ودراسة (الأشهب، 2001) ودراسة (شعت ونشوان، 2001)ودراسة (إبراهيم، 1996)،

ومنها دراسات عربية مثل دراسة (الخوالدة، 2002) ودراسة(بطاح والسعود، 1997) ودراسة (سلامة، 1992)،ودراسة (البلوشي، 2002) ودراسة (الهدهود، 1996) ودراسة(النابة، 1992)،وبالنسبة للدراسات الأجنبية فجميعها دراسات أمريكية ، وبالرغم من اختلاف بيئات هذه الدراسات جميعاً إلا أنها تتفق على أهمية صنع القرار وأهمية عنصر المشاركة في صنعه .

**جـ . مجتمع وعينة الدراسة:**

كما هو الحال في الدراسات السابقة المتعلقة بأنماط القيادة فإن مجتمع وعينة الدراسة في معظم الدراسات السابقة المتعلقة بصنع واتخاذ القرار يتمثل في العاملين في المدارس وتم اختيار عينيات الدراسة في بعضها من المعلمين مثل دراسة (حرز الله، 2007) ودراسة(شعت ونشوان، 2001) ودراسة (إبراهيم، 1996) ودراسة (Unger, 1994) ودراسة (Chareles, 1971)، وفي بعض الدراسات تم اختيار عينة الدراسة من مدراء ومديرات المدارس مثل دراسة (ماضي، 2005) ودراسة ( حمدان ، 2004) ودراسة (دروزة، 2003) ودراسة (الخوالدة، 2002) ودراسة ( بطاح والسعود، 1997) ودراسة (Nolte, 2001) ودراسة(Reiber, 2001) ودراسة (Wallpe, 1998)، وفي حالات عديدة تم اختيار عينة الدراسة من مدراء المدارس ومن المعلمين معاً مثل دراسة (البلوشي، 2002) ودراسة (الأشهب، 2001) ودراسة (الهدهود، 1996) ودراسة ( النابة، 1992) ودراسة (Adams, 1999) ودراسة (Fauerbach, 1996) ودراسة (Hatcher, 1994) ، أما دراسة (Emily, 1999) فإن مجتمع الدراسة فيها فكان يتمثل في الإداريين التربويين ، وليس في المعلمين ومدراء المدارس ، وهذه الدراسة تتفق مع الدراسة الحالية في هذا المجال، وكان عدد العينة في بعض الدراسات صغيراً مثل دراسة(دروزة، 2003)، ودراسة(الخوالدة، 2002) ودراسة (Nolte, 2001) ودراسة (Emily,1999)، وفي بعضها الآخر كان العدد متوسطاً مثل دراسة (حرز الله، 2007) ودراسة (ماضي، 2005) ودراسة (حمدان، 2004) ودراسة (البلوشي، 2002)، والبعض كبير العينة مثل دراسة (Hatcher, 1994).

**د.المنهج المستخدم في الدراسة:**

اشتركت هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي التحليلي كمنهج مناسب لطبيعة هذه الدراسة باستثناء دراسة (عيد، 1992) فقد استخدمت أسلوب المقارنة وهذه دراسة عبر ثقافية وكذلك دراسة (Emily,1999) حيث استخدم الباحث المنهج التجريبي.

**هـ. أداة الدراسة:**

اشتركت هذه الدراسة مع غالبية الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة للدراسة واختلفت مع دراسة (عيد، 1992) التي استخدمت أسلوب المقارنة وجمع المعلومات من المصادر الموثقة وتحليلها، ودراسة (Adams, 1999) التي استخدمت الاستبانة والمقابلة ، ودراسة (Emily,1999) التي استخدمت المقابلة كأداة دراسة ، وكذلك دراسة(Lightner, 1994) التي استخدمت الهاتف بالإضافة إلى الاستبانة.

**و. أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة المتعلقة بصنع القرار.**

وجدت العديد من الدراسات أن المعلمين بالمدارس يشاركون بدرجة كبيرة أو متوسطة في عملية صنع القرار مثل دراسة (حرز الله، 2007) ودراسة (حمدان، 2004) ودراسة (البلوشي، 2002) ودراسة (الأشهب، 2001) ودراسة (إبراهيم، 1996) ودراسة(الهدهود، 1996) ودراسة (النابة، 1992).

ولقد أثبتت العديد من الدراسات السابقة أن عملية المشاركة في صنع القرار لها تأثير إيجابي على مستوى الرضا الوظيفي لدى المرؤوسين مثل دراسة (حرز الله، 2007) ولها تأثير ايجابي على الولاء التنظيمي مثل دراسة (إبراهيم، 1996) ولها أثر إيجابي على الروح المعنوية للمعلمين كما في دراسة (سلامة، 1992) ودراسة ( Lightner, 1994).

كما أن الدراسات السابقة أثبتت أن المشاركة في عملية صنع القرار تشجع على وجود علاقات أفضل بين المدير والمعلمين مثل دراسة (Lightner, 1994) ودراسة ( Milz, 1996) والمشاركة في صنع القرار تجعل القرار رشيداً كما في دراسة (النابة، 1992).

وأثبتت دراسة (ماضي، 2005) أن مدراء المدارس في قطاع غزة يملكون مستويات مرتفعة من القدرة على اتخاذ القرار في المواقف الضاغطة وأن مديري المدارس في محافظة نابلس يقومون باتخاذ القرارات التطويرية كما في دراسة (دروزة، 2003) ومدراء المدارس في سلطنة عمان لديهم ممارسة عالية ودائمة لعملية اتخاذ القرار كما في دراسة(البلوشي، 2002).

هذا وقد توصلت العديد من الدراسات إلى أن أهم العوامل المؤثرة في صنع القرار هي السياسة التعليمية كما في دراسة (عيد، 1992) والخبرات السابقة للمدير كما في دراسة(النابة، 1992) والبيئة المحيطة والسياق الذي يتم فيه صنع القرار والزمن المحدد المتاح لصنع القرار كما في دراسة (Nolte, 2001) وكذلك الشعور الشخصي له تأثير كبير في صنع القرار كما في دراسة (Reiber, 2001) كما أن التعاون الإداري وجمع المعلومات له تأثير كبير على صنع القرار كما في دراسة (Emily, 1999).

وقد تحدثت العديد من الدراسات عن أهم الصعوبات التي تواجه عملية صنع القرار ومن هذه الصعوبات: المركزية في اتخاذ القرار وعدم توفر مهارة اتخاذ القرار والإمكانيات المادية وذلك كما جاء في دراسة (الهدهود، 1996)، كما أن دراسة (النابة، 1992) ذكرت أن من أهم هذه الصعوبات وقت اتخاذ القرار وقصور المعلومات والتردد، وعدم الحسم ، ضعف الثقة المتبادلة بين الرؤساء والمرؤوسين، ومن هذه الصعوبات أيضاً تردد

الناس في تغيير آرائهم ومعتقداتهم فيما يخص الهيكلية الإدارية في المدرسة مثلاً كما جاء في دراسة (Fauerbach, 1996).

أما بالنسبة للممارسات العلمية لعملية صنع القرار فلقد كانت عملية تحديد الأهداف واختيار البديل هما أكثر الخطوات التي يتبعها مديرو المدارس وذلك حسب دراسة (حمدان، 2004)، كما أن عملية صنع القرار تستند على ثلاثة عناصر رئيسية هي المعلومات والاتصال والمشاركة وهذا ما جاء في دراسة (عيد، 1992). وقد تناولت معظم الدراسات السابقة تأثير بعض المتغيرات المستقلة مثل ( العمر، الجنس ، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، حجم المدرسة، مكان العمل) على استجابات المفحوصين من أفراد العينة وقد تباينت النتائج بهذا الخصوص حسب طبيعة المؤسسة ونوع العمل فيها والبيئة التي تقع فيها المؤسسة التعليمية.

- **أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة**

**اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة** في اختيار منهج الدراسة وهو المنهج الوصفي التحليلي وكذلك في اختيار الاستبيان كأداة للدراسة، كما اتفقت الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات السابقة في قياس مدى تأثير متغيرات (الجنس، المؤهل التربوي، سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي، ومكان العمل) ، حيث اتفقت نتيجة الدراسة الحالية في هذا المجال مع نتائج بعض الدراسات واختلفت مع البعض الأخر .

كما واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع العديد من نتائج الدراسات السابقة نحو نمط القيادة السائد حيث كشفت الدراسة الحالية عن أن نمط القيادة السائد لدى مديري التربية والتعليم في محافظات غزة هو النمط الديمقراطي يليه النمط الترسلي ثم النمط الأتوقراطي .

**واختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة** في اختيار مجتمع وعينة الدراسة ، ففي حين تناولت هذه الدراسة مجتمع العاملين التربويين في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة وهم (نائبا مدير التربية والتعليم ورؤساء الأقسام والمشرفون التربويون) ، فإن غيرها من الدراسات السابقة قد اختار مجتمع وعينة دراسته من المعلمين أو مدراء المدارس أو الطلبة ، واختلفت هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في أنها تدرس العلاقة بين نمط القيادة السائد لدى مديري التربية والتعليم وبين صنع القرار التربوي في مديريات التربية والتعليم في حين تناولت الدراسات السابقة موضوعات أخرى غير صنع القرار مثل العلاقة بين نمط القيادة والرضا الوظيفي أو الدافعية للعمل أو تفويض السلطة وهكذا ..... ، كما واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي كشفت عن أن نمط القيادة السائد في المؤسسات التعليمية هو النمط الديمقراطي يليه النمط الأتوقراطي ثم الترسلي.

واختلفت الدراسة الحالية مع نتيجة بعض الدراسات السابقة في درجة ممارسة صنع القرار التربوي وفق الطريقة العلمية حيث كشفت الدراسة الحالية أن مستوى ممارسة عملية صنع القرار التربوي لدى مديري التربية والتعليم في محافظات غزة جيد ( 70.13 % ) في حين كشفت دراسة ( حمدان ، 2004 ) عن أن مستوى ممارسة صنع القرار عند مديري المدارس الثانوية في فلسطين هو جيد جداً ( 81.41 % ) ، ودراسة ( الخوالدة ، 2002 ) التي أوضحت أن نسبة ممارسة عملية صنع القرار لدى مديرات المدارس الأساسية في الأردن متوسطة .

- **أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:**

لقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في عدة أمور منها:

1. اختيار منهج الدراسة وهو المنهج الوصفي التحليلي.
2. بناء أداة الدراسة المستخدمة وهي الاستبانة وتحديد مجالاتها وفقراتها.
3. تكوين تصور عن الدراسة الحالية من حيث المفاهيم والإجراءات المناسبة ونوع المعالجات الإحصائية المناسبة للدراسة.
4. عرض ومناقشة النتائج وتفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات.
5. تحديد المتغيرات المناسبة للدراسة.
6. الإطلاع على الإطار النظري للدراسات السابقة.
7. ساعدت الباحث على تجنب دراسة قضايا سبق أن درسها غيره من الباحثين وخاصة في البيئة الفلسطينية في محافظات غزة .

- **ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:**

1. تتميز الدراسة الحالية عن سابقاتها من الدراسات السابقة في أنها تتناول موضوع نمط القيادة السائد لدى مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة وعلاقة ذلك بصنع القرار في المديريات (الإدارة التربوية الوسطى) الأمر الذي لم تتناوله الدراسات السابقة .
2. عينة الدراسة هي من العاملين التربويين في مديريات التربية والتعليم وليس من المعلمين والمعلمات ومن مديري المدارس كما جاء في معظم الدراسات السابقة.
3. على حد علم الباحث تعد هذه الدراسة من أوائل الدراسات التي تناولت الإدارة التربوية الوسطى في محافظات غزة.

# الفصل الرابع

# الطريقة والإجراءات

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة.
- عينة الدراسة.
- متغيرات الدراسة.
- أدوات الدراسة.
- المعالجات الإحصائية.

# الفصل الرابع
# الطريقة والإجراءات

**تمهيد:**

يتناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً للإجراءات التي اتبعها الباحث في تنفيذ الدراسة، 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 لهذه الإجراءات.

**أولاً: منهج الدراسة:**

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يعرف بأنه " المنهج الذي يتناول دراسة أحداث وظواهر وممارسات قائمة موجودة ومتاحة للدراسة والقياس كما هي دون تدخل الباحث في مجرياتها ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها ويحللها " (الأغا ، 2000 ، ص 43) .

واستخدم الباحث هذا المنهج من أجل دراسة نمط القيادة السائد في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة وعلاقته بصنع القرار التربوي من وجهة نظر العاملين بها، وهو بهذا يهدف إلى أن يفسر ويقارن ويقيم نتائج الدراسة، آملاً في التوصل إلى تعميمات ذات معنى يزيد بها رصيد المعرفة عن هذا الموضوع.

وهذا المنهج "يقوم بدراسة ماضي الموضوع دون استغراق فيه لأخذ العظة منه، ثم يتبصر واقعه لتشخيص جوانب القوة والقصور فيه، ثم يستشرف موضوع الدراسة أو ما قد يتخذ بشأنه من قرارات في المراحل التالية". (الخطيب، 2004، ص70).

**ثانيا: مجتمع الدراسة:**

يتألف مجتمع الدراسة من جميع نواب مديري التربية التعليم، والمشرفين التربويين، ورؤساء الأقسام الذين يعملون في ست مديريات تربية وتعليم في محافظات غزة في العام الدراسي (2008-2009)، البالغ عددهم(232) والجدول (1 ) يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس ومكان العمل والمسمى الوظيفي:-

**جدول رقم (1 )**

**يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس مكان العمل والمسمى الوظيفي.**

| المديرية | نائب مدير | | مشرف تربوي | | رئيس قسم | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ذكر | أنثى | ذكر | أنثى | ذكر | أنثى | |
| شمال غزة | 2 | 0 | 12 | 2 | 16 | 1 | 33 |
| شرق غزة | 2 | 0 | 18 | 2 | 16 | 1 | 39 |
| غرب غزة | 1 | 1 | 21 | 10 | 16 | 1 | 50 |
| الوسطى | 1 | 1 | 13 | 0 | 14 | 3 | 32 |
| خان يونس | 2 | 0 | 20 | 7 | 14 | 3 | 46 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رفح | 2 | 0 | 11 | 2 | 15 | 2 | 32 |
| **الإجمالي** | 10 | 2 | 95 | 23 | 91 | 11 | 232 |

**ثالثا: عينة الدراسة**

أ- **العينة الاستطلاعية:**

اشتملت عينة الدراسة الاستطلاعية على (40) موظفاً من مجتمع الدراسة من العاملين بمديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة للعام الدراسي 2009/2008 من خارج عينة الدراسة الأصلية تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية ، بغرض تقنين أداة الدراسة للتحقق من صلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة الأصلية .

ب- **عينة الدراسة الأصلية:**

اشتملت عينة الدراسة الأصلية على جميع أفراد المجتمع الأصلي بعد استثناء أفراد العينة الاستطلاعية ، وذلك لأن مجتمع الدراسة الأصلي صغير نسبياً ، حيث تم توزيع أداة الدراسة على ( 192 ) فرداً من العاملين بمديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة ، للعام الدراسي 2009/2008 ، وهم العدد المتبقي من المجتمع الأصلي ، واسترجع الباحث ( 180 ) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي وبنسبة93.7% ، وبذالك يعتبر عدد أفراد عينة الدراسة ( 180 ) فقط ، والجدول رقم (2) التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة .

**.جدول رقم (2 )**

**توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس ، والمؤهل العلمي ، وسنوات الخبرة ، والمسمى الوظيفي ، ومكان العمل**

| المتغيرات | الجنس | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 153 | 85.00 |
| | أنثى | 27 | 15.00 |
| | المجموع | 180 | 100.00 |
| المؤهل العلمي | جامعي | 71 | 39.44 |
| | جامعي تربوي | 75 | 41.67 |
| | ماجستير فأعلى | 34 | 18.89 |
| | المجموع | 180 | 100.00 |
| سنوات الخبرة | اقل من 5 سنوات | 8 | 4.44 |
| | من 5-10 سنوات | 32 | 17.78 |
| | أكثر من 10 سنوات | 140 | 77.78 |
| | المجموع | 180 | 100.00 |
| المسمى الوظيفي | نائب مدير | 10 | 5.56 |
| | مشرف تربوي | 90 | 50.00 |
| | رئيس قسم | 80 | 44.44 |
| | المجموع | 180 | 100.00 |
| مكان العمل | شمال غزة | 21 | 11.67 |
| | شرق غزة | 34 | 18.89 |
| | غرب غزة | 38 | 21.11 |
| | الوسطى | 26 | 14.44 |
| | خان يونس | 37 | 20.56 |
| | رفح | 24 | 13.33 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | المجموع | 180 | 100.00 |

**رابعا: متغيرات الدراسة:**

**اشتملت الدراسة الحالية على عدد من المتغيرات بمستويات مختلفة هي:**

1- **المتغيرات التابعة:**

أ- نمط القيادة لدى مديري التربية والتعليم .

ب- صنع القرار التربوي لدى مديري التربية والتعليم.

2- **المتغيرات المستقلة** :

أ- الجنس ( ذكر/ أنثى).

ب- المؤهل العلمي ( جامعي / جامعي تربوي / ماجستير فأكثر) .

ج – سنوات الخبرة ( أقل من 5 سنوات / من 5-10 سنوات / 10 سنوات فأكثر)

د – المسمى الوظيفي ( نائب مدير / مشرف تربوي / رئيس قسم).

هـ - مكان العمل ( شمال غزة/شرق غزة/غرب غزة/الوسطى /خان يونس/رفح).

**خامسا: أدوات الدراسة** :

لإجراء هذه الدراسة قام الباحث ببناء استبانتين ، الاستبانة الأولى لتحديد نمط القيادة السائد لدى مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة من وجهة نظر العاملين في المديريات وقد تكونت في صورتها النهائية من ( 50) فقرة موزعة على (3) مجالات هي: المجال الأول (مجال النمط الديمقراطي) ويتكون من (20) فقرة، والمجال الثاني (مجال النمط الأتوقراطي) ويتكون من (18) فقرة، والمجال الثالث (مجال النمط الترسلي) ويتكون من (12) فقرة، أما الإستبانة الثانية فهي لتحديد مدى ممارسة مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة لمراحل صنع القرار التربوي من وجهة نظر العاملين في المديريات ، وقد تكونت هذه الإستبانة في صورتها النهائية من ( 42) فقرة موزعة على (6) مجالات تمثل مراحل صنع القرار، وهذه المجالات هي : المجال الأول ( مجال مرحلة الشعور بالمشكلة ودراستها) ويتكون من (8) فقرات ، والمجال الثاني ( مجال مرحلة جمع البيانات والمعلومات) ويتكون من (8) فقرات ، والمجال الثالث (مجال مرحلة وضع الحلول والبدائل الممكنة) ويتكون من (5) فقرات ، والمجال الرابع (مجال تقييم البدائل والمفاضلة بينها) ويتكون من (6) فقرات ، والمجال الخامس (مجال مرحلة اتخاذ القرار) ويتكون من (7) فقرات ، والمجال السادس (مجال مرحلة متابعة تنفيذ القرار) ويتكون من (8) فقرات .

- ***الاستبانة الأولى :استبانة تحديد نمط القيادة السائد لدى مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة.***

- **خطوات بناء الإستبانة الأولى** :

سار الباحث وفق الخطوات التالية لبناء الاستبانة الأولى:

1- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة واستطلاع رأي عينة من المتخصصين في التربية عن طريق المقابلات الشخصية ذات الطابع غير الرسمي .

2- تحديد المجالات الرئيسية التي ستشملها الاستبانة.

3- صياغة الفقرات التي تقع تحت كل مجال.

4- إعداد الاستبانة في صورتها الأولية والتي شملت ( 60 ) فقرة، انظر الملحق رقم (1 ) .

5- عرض الاستبانة علي المشرفين من أجل اختبار مدى ملاءمتها لجمع البيانات ، حيث تم تعديل الإستبانة بشكل أولي حسب ما يراه المشرف.

6- عرض الاستبانة على (24) من المحكمين التربويين ممن يحملون شهادة الدكتوراة أو الماجستير، بعضهم أعضاء هيئات تدريس في جامعة الأزهر، وجامعة الأقصى، وجامعة القدس المفتوحة، والجامعة الإسلامية، والبعض الآخر يعمل في وزارة التربية والتعليم ومديريات التربية والتعليم التابعة لها ، انظر ملحق رقم (3 ).

وبعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون تم حذف ( 12 ) فقرة من فقرات الاستبانة ، وإضافة (3) فقرات، وتم تعديل وصياغة بعض الفقرات وقد بلغ عدد فقرات الاستبانة بعد تحكيمها (51) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات تمثل أنماط القيادة .

7- إجراء الدراسة الاستطلاعية : حيث تم توزيع الاستبانة بعد التحكيم على العينة الاستطلاعية المكونة من 40 من العاملين في مديريات التربية والتعليم وجرى تقنينها بحساب الصدق والثبات لها ، حيث تم حذف فقرة واحدة فقط هي رقم ( 51 )وتقع في المجال الثالث " نمط القيادة الترسلي" والتي تنص على "يتحاشى نقد أيٍ من المرؤوسين" وذلك لأنها غير صادقة وغير دالة إحصائيا . وبذلك أصبح عدد فقرات الاستبانة الأولى في صورتها النهائية (50 ) فقرة موزعة على ثلاث مجالات كما في الجدول رقم (3) والملحق رقم (4) يبين الاستبانة في صورتها النهائية .

**جدول (3)**

**عدد فقرات الإستبانة حسب كل مجال من مجالاتها**

| المجال | عدد الفقرات |
|---|---|
| **النمط الديمقراطي** | **20** |
| **النمط الأتوقراطي** | **18** |
| **النمط الترسلي** | **12** |

*** الصدق والثبات (Reliability And validity ):**

قام الباحث بتطبيق استبانة "تحديد نمط القيادة السائد لدى مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة من وجهة نظر العاملين في المديريات"على العينة الاستطلاعية للتأكد من صدقها وثباتها بالطرق الإحصائية كما يلي:

**أولا : الصدق ( validity ):**

**أ. صدق المحكمين (Referees validity):**

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من أساتذة الجامعات من حملة شهادة الدكتوراه والماجستير والمتخصصين في علوم التربية وعلم النفس ممن يعملون في الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة ، أو يعملون في وزارة التربية والتعليم ومديرياتها ، والملحق رقم (3) يوضح أسماء المحكمين وأماكن عملهم ، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاستبانة ، ومدى انتماء الفقرات إلى كل مجال من مجالاتها الثلاثة ، وكذلك وضوح صياغاتها اللغوية، وفي ضوء تلك الآراء تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر ليصبح عدد فقرات الاستبانة (51) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي : مجال النمط الديمقراطي (20) فقرة ، و مجال النمط الأتوقراطي (18) ، ومجال النمط الترسلي (13) فقرة . هذا وقد تم أخذ الفقرة التي حصلت على نسبة أعلى من 85% من موافقة المحكمين بعد أخذ الملاحظات والتعديلات بعين الاعتبار .

**ب. صدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency):**

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (40) نائب مدير، ومشرف تربوي، ورئيس قسم من خارج عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، أما فيما يتعلق بالدرجة الكلية للمقياس فلا معنى للدرجة الكلية للمقياس الحالي، إذ أن طريقة بناء هذا المقياس تركز على ثلاثة أنماط مختلفة لنمط القيادة ولا يجوز الجمع بين درجاتها، وكانت معاملات الاتساق الداخلي كما يلي :

**1- معاملات الاتساق الداخلي لفقرات المجال الأول:** (النمط الديمقراطي) مع الدرجة الكلية لفقراته كما هو مبين بالجدول رقم (4):

**الجدول (4)**

**معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الأول" النمط الديمقراطي " مع الدرجة الكلية للمجال**

| م | رقم الفقرة في الإستبانة | الفقرة | معامل الارتباط | مستوى الد |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | يخطط مدير التربية والتعليم للعمل بالتعاون مع المرؤوسين | 0.687 | دالة عند 01 |
| 2 | 2 | يتخذ القرارات بعد استشارة المرؤوسين المعنيين | 0.842 | دالة عند 01 |
| 3 | 6 | ينسق جهود العمل بين رؤساء الأقسام | 0.837 | دالة عند 01 |
| 4 | 8 | يكلف المرؤوسين بأعمال تتفق مع قدراتهم | 0.363 | دالة عند 05 |
| 5 | 10 | يساعد المرؤوسين في حل المشكلات التي تواجههم | 0.602 | دالة عند 01 |
| 6 | 11 | يراعي الموضوعية في تقييم المرؤوسين | 0.701 | دالة عند 01 |
| 7 | 14 | يقدر علي كسب ثقة مرؤوسيه | 0.412 | دالة عند 01 |
| 8 | 15 | يساعد المرؤوسين علي تصحيح أخطائهم ذاتياً | 0.576 | دالة عند 01 |
| 9 | 18 | يشجع المرؤوسين علي الإبداع | 0.760 | دالة عند 01 |
| 10 | 20 | ييسر للمرؤوسين سبل التواصل معه بطريقة سهلة | 0.802 | دالة عند 01 |
| 11 | 24 | يوجه المرؤوسين بأسلوب غير مباشر | 0.335 | دالة عند 05 |
| 12 | 26 | يعمل بروح الفريق لانجاز العمل | 0.619 | دالة عند 01 |
| 13 | 27 | يطلع المرؤوسين علي ما يدور من أعمال داخل المديرية | 0.609 | دالة عند 01 |
| 14 | 31 | يتقبل النقد من المرؤوسين بصدر رحب | 0.587 | دالة عند 01 |
| 15 | 34 | يأخذ بمقترحات المرؤوسين لتطوير العمل | 0.754 | دالة عند 01 |
| 16 | 36 | يتعامل بمرونة مع متغيرات نظام العمل | 0.840 | دالة عند 01 |
| 17 | 37 | يتعاون مع المجتمع المحلي في حل بعض المشكلات التي تواجه العمل | 0.730 | دالة عند 01 |
| 18 | 41 | يوازن بين متطلبات العمل وحاجات المرؤوسين | 0.632 | دالة عند 01 |
| 19 | 44 | يقدم الدعم للموظفين الجدد | 0.747 | دالة عند 01 |
| 20 | 45 | يعزو نجاح العمل لجهود العاملين معه | 0.677 | دالة عند 01 |

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يبين الجدول السابق معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات **المجال الأول "النمط الديمقراطي"** والدرجة الكلية لفقراته، واعتبرت الفقرات دالة عند مستويي دلالة (0.05،0.01)، ومعاملات الارتباط محصورة بين المدى (0.335-0.842) ، وكذلك قيمة ر المحسوبة اكبر من قيمة ر الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 38 والتي تساوي 0.304 ، وبذلك تعتبر فقرات المجال الأول صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه.

**2-الاتساق الداخلي لفقرات المجال الثاني**:(النمط الأتوقراطي) مع الدرجة الكلية لفقراته كما هو مبين بالجدول رقم (5):

**الجدول (5)**

**معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الثاني" النمط الأتوقراطي " مع الدرجة الكلية للمجال**

| م | رقم الفقرة في الاستبانة | الفقرة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 3 | يقلل من أهمية اقتراحات المرؤوسين | 0.758 | دالة عند 0.01 |
| 2 | 7 | يتخذ القرارات الهامة بنفسه | 0.485 | دالة عند 0.01 |
| 3 | 12 | يهدد المرؤوسين بالتقارير والعقوبات | 0.467 | دالة عند 0.01 |
| 4 | 13 | يصدر أحكاما متسرعة في المواقف التي تواجهه | 0.601 | دالة عند 0.01 |
| 5 | 16 | يتبع أسلوب الرقابة الشديدة لمتابعة أعمال المرؤوسين | 0.530 | دالة عند 0.01 |
| 6 | 21 | يكثر من الأوامر لتوجيه المرؤوسين | 0.682 | دالة عند 0.01 |
| 7 | 22 | يتقيد حرفياً بالتعليمات الواردة من وزارة التربية والتعليم | 0.372 | دالة عند 0.05 |
| 8 | 25 | يهتم بالعمل أكثر من إهتمامة بالمرؤوسين | 0.476 | دالة عند 0.01 |
| 9 | 29 | يكثر من الحديث عن الالتزام بالنظام | 0.327 | دالة عند 0.05 |
| 10 | 32 | يتمسك برأيه دون موضوعية | 0.678 | دالة عند 0.01 |
| 11 | 33 | يركز كل السلطات في يده | 0.571 | دالة عند 0.01 |
| 12 | 38 | يعتبر كل من يخالفه من المرؤوسين متحدياً لسلطته | 0.709 | دالة عند 0.01 |
| 13 | 39 | يصر علي إطاعة أوامره في كل الأحوال | 0.791 | دالة عند 0.01 |
| 14 | 42 | يتصيد أخطاء المرؤوسين لاستخدامها ضدهم | 0.599 | دالة عند 0.01 |
| 15 | 43 | يلقي باللوم كله على مرؤوسيه في حالة ضعف العمل | 0.725 | دالة عند 0.01 |
| 16 | 48 | يتجاهل المشاركة الاجتماعية للمرؤوسين | 0.498 | دالة عند 0.01 |
| 17 | 49 | ينتقد المرؤوسين أمام الزملاء | 0.745 | دالة عند 0.01 |
| 18 | 50 | ينكر علي المرؤوسين حقهم في الترقية | 0.623 | دالة عند 0.01 |

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يبين الجدول السابق معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات **المجال الثاني "النمط الأوتوقراطي"** والدرجة الكلية لفقراته، واعتبرت الفقرات دالة عند مستويي دلالة (0.05،0.01) ، ومعاملات الارتباط محصورة بين المدى (0.327-0.791) ، وكذلك قيمة ر المحسوبة اكبر من قيمة ر الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 38 والتي تساوي 0.304 ، وبذلك تعتبر فقرات النمط الثاني صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه.

**3-الاتساق الداخلي لفقرات المجال الثالث:(النمط الترسلي) والدرجة الكلية لفقراته كما هو مبين بالجدول**

**الجدول (6)**

**معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الثالث" النمط الترسلي " مع الدرجة الكلية للمجال**

| م | رقم الفقرة في الاستبانة | الفقرة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 4 | يعطى الحرية المطلقة للمرؤوسين لممارسة أعمالهم | 0.413 | دالة عند 0.01 |
| 2 | 5 | يعطى المرؤوسين الحرية لاتخاذ القرارات في المديرية | 0.616 | دالة عند 0.01 |
| 3 | 9 | يبدى ملاحظات عابرة عند توجيه المرؤوسين | 0.480 | دالة عند 0.01 |
| 4 | 17 | يترك المسؤوليات كاملة للمرؤوسين | 0.460 | دالة عند 0.01 |
| 5 | 19 | يعتمد علي المرؤوسين في تحقيق الأهداف دون توجيه منه | 0.692 | دالة عند 0.01 |
| 6 | 23 | يترك للمرؤوسين الحرية في وضح الحلول للمشكلات التي تواجههم | 0.475 | دالة عند 0.01 |
| 7 | 28 | يعطي المرؤوسين الحرية الكاملة في تحديد أهدافهم دون أن يشاركهم | 0.578 | دالة عند 0.01 |
| 8 | 30 | يسند الواجبات إلي المرؤوسين بطريقة غير محددة | 0.664 | دالة عند 0.01 |
| 9 | 35 | يتبع سياسة الباب المفتوح دون اهتمام لما يسمع | 0.426 | دالة عند 0.01 |
| 10 | 40 | ينحصر دوره في تقديم مصادر داعمة فقط للمرؤوسين | 0.475 | دالة عند 0.01 |
| 11 | 46 | يهتم بالعاملين أكثر من إهتمامة بالعمل | 0.528 | دالة عند 0.01 |
| 12 | 47 | يغلب علي سلوكه طابع اللامبالاة | 0.446 | دالة عند 0.01 |
| 13 | 51 | يتحاشى نقد أيٍ من المرؤوسين | 0.280 | غير دالة إحصائيا |

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يبين الجدول السابق معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات **المجال الثالث "النمط الترسلي"** والدرجة الكلية لفقراته، واعتبرت الفقرات دالة عند مستوى دلالة (0.01)، ومعاملات الارتباط محصورة بين المدى (0.413-0.692) ، وكذلك قيمة ر المحسوبة اكبر من قيمة ر الجدولية عند مستوى دلالة (0.01 )ودرجة حرية 38 والتي تساوي( 0.393) ، وبذلك تعتبر فقرات النمط الثالث صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه، عدا الفقرة رقم (51) والتي تنص على " يتحاشى نقد أيٍ من المرؤوسين " فهي غير داله إحصائياً وبذلك قام الباحث بحذفها من المقياس ، الأمر الذي يجعل مجموع فقرات المجال الثالث للاستبانة " النمط الترسلي " مساوياً (12) فقرة ، والمجموع الكلي لفقرات الاستبانة مساويا (50) فقرة.

**جـ . صدق المقارنة الطرفية (Test of Extreme Groups):**

قام الباحث بالتأكد من صدق المقارنة الطرفية وذلك بالمقارنة بين المجموعتين الأعلى والأدنى ، حيث تم ترتيب أفراد العينة الاستطلاعية الأربعين ترتيباً تنازلياً حسب الدرجة الكلية التي حققها كل منهم في استجابته على **فقرات المجال** ، ثم تم اختيار أعلي 27% من الدرجات (وعددهم 11 فرداً)، وأدني 27% من الدرجات (وعددهم أيضاً 11 فرداً) وقد تم إجراء المقارنة بين المجموعتين باستخدام اختبار مان – ويتني U ، وذلك لكون عدد الأفراد في كل مجموعة قليل نسبياً ويساوي (11) فرداً. والجدول رقم (7 ) يبين ذلك:

**جدول رقم ( 7)**

**يوضح قدرة المقياس علي التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات علي مجالات استبانة أنماط القيادة باستخدام اختبار مان – ويتني U.**

| أنماط القيادة | الفئة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | قيمة Z | مستوي الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الديمقراطي | منخفضو الدرجات | 11 | 6 | 66 | 0 | 3.978 | دالة عند 0.01 |
| | مرتفعو الدرجات | 11 | 17 | 187 | | | |
| الأوتوقراطي | منخفضو الدرجات | 11 | 6 | 66 | 0 | 3.983 | دالة عند 0.01 |
| | مرتفعو الدرجات | 11 | 17 | 187 | | | |
| الترسلي | منخفضو الدرجات | 11 | 6 | 66 | 0 | 4.583 | دالة عند 0.01 |
| | مرتفعو الدرجات | 11 | 17 | 187 | | | |

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة الإحصائية لقيمة (Z) في أنماط القيادة ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) مما يشير إلى صدق الأنماط على التمييز الفعلي بين الدرجات المرتفعة والدرجات المنخفضة بين المجموعتين.

**ثانياً : ثبات الاستبانة Reliability:**

أجرى الباحث خطوات التأكد من ثبات الاستبانة وذلك بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية بطريقتين وهما التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

**أ. طريقة التجزئة النصفية: Split-Half method**

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبت درجة النصف الأول ( الفقرات الفردية) لكل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك درجة النصف الثاني ( الفقرات الزوجية) وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين بعد حذف الفقرة رقم (51 ) التي ورد ذكرها في بحث الصدق آنف الذكر ، ثم جرى تعديل طول المجال باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown) حيث كان عدد الفقرات في كل مجال من مجالات الاستبانة الثلاثة زوجياً، والجدول رقم (8) يوضح ذلك:

**الجدول (8 )**

**يوضح معاملات الارتباط بين نصفي كل مجال من مجالات الاستبانة قبل التعديل ومعاملات الارتباط بعد التعديل**

| المجال | عدد الفقرات | معامل الارتباط قبل التعديل | معامل الارتباط بعد التعديل |
|---|---|---|---|
| النمط الديمقراطي | **20** | **0.828** | **0.906** |
| النمط الأوتوقراطي | **18** | **0.483** | **0.651** |
| النمط الترسلي | **12** | **0.566** | **0.723** |

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات كلها أعلى من (0.651) وهي معاملات ثبات عالية وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة جيدة من الثبات تجعل الباحث يطمئن إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

**ب - طريقة ألفا كرونباخ(Corn pack's alpha):**

استخدم الباحث طريقة أخرى من طرق حساب الثبات وهي طريقة ألفا كرونباخ، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاستبانة، حيث حصلت على قيمة معامل ألفا لكل مجال من مجالات الاستبانة ، والجدول (9) يوضح ذلك:

**الجدول (9)**

**يوضح معاملات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات الاستبانة**

| المجال | عدد الفقرات | معامل ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| **النمط الديمقراطي** | **20** | **0.930** |
| **النمط الأوتوقراطي** | **18** | **0.892** |
| **النمط الترسلي** | **12** | **0.763** |

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات أعلى من (0.763) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تجعل الباحث يطمئن إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

***الاستبانة الثانية: استبانة تحديد مدى ممارسة مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة لمراحل صنع القرار .***

**- خطوات بناء الاستبانة الثانية :**

سار الباحث وفق الخطوات التالية لبناء الاستبانة الثانية:

1- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة واستطلاع رأي عينة من المتخصصين في التربية عن طريق المقابلات الشخصية ذات الطابع غير الرسمي .

2- تحديد المجالات الرئيسية التي شملتها الاستبانة.

3- صياغة الفقرات التي تقع تحت كل مجال.

4- إعداد الاستبانة في صورتها الأولية والتي شملت ( 45 ) فقرة، انظر ملحق رقم (2) .

5- عرض الاستبانة علي المشرفين من أجل اختيار مدى ملاءمتها لجمع البيانات ، حيث تم تعديل الاستبانة بشكل أولي حسب ما يراه المشرف.

6- عرض الاستبانة على نفس محكمي الاستبانة الأولى ، والملحق رقم (3) يبين أعضاء لجنة التحكيم.

وبعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون تم حذف ( 3 ) فقرات من فقرات الاستبانة ، كذلك تم تعديل وصياغة بعض الفقرات وقد بلغ عدد فقرات الاستبانة بعد تحكيمها (42) فقرة موزعة على ستة مجالات تمثل مراحل صنع القرار .

7- إجراء الدراسة الاستطلاعية : حيث تم توزيع الاستبانة بعد التحكيم على نفس العينة الاستطلاعية الأولى والمكونة من(40) من العاملين في مديريات التربية والتعليم وجرى تقنينها، والتأكد من صدقها وثباتها ولم تحذف منها أي فقرة، وبذلك بقي عدد فقرات الاستبانة الثانية في صورتها النهائية (42 ) فقرة، موزعة على ستة مجالات كما في الجدول رقم(10)، والملحق رقم (5) يبين الاستبانة في صورتها النهائية .

**جدول (10)**

**يبين عدد فقرات الإستبانة حسب كل مجال من مجالاتها**

| النمط | عدد الفقرات |
|---|---|
| مرحلة الشعور بالمشكلة ودراستها | 8 |
| مرحلة جمع البيانات والمعلومات | 8 |
| مرحلة وضع الحلول والبدائل الممكنة | 5 |
| مرحلة تقييم البدائل والمفاضلة بينهما | 6 |
| مرحلة اتخاذ القرار | 7 |
| مرحلة متابعة تنفيذ القرار | 8 |
| المجموع | 42 |

***الصدق والثبات (Reliability And Validity)**

قام الباحث بتطبيق استبانة "تحديد مدى ممارسة مديري التربية والتعليم لمراحل صنع القرار التربوي من وجهة نظر العاملين في المديريات"على نفس العينة الاستطلاعية التي طبقت عليها الاستبانة الأولى وذلك للتأكد من صدقها وثباتها بالطرق الإحصائية كما يلي:

**أولاً: الصدق (Validity):**

**أ. صدق المحكمين (Referees Validity):**

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على نفس مجموعة محكمي الاستبانة الأولى( استبانة نمط القيادة)، والملحق رقم (3) يوضح أسماء المحكمين وأماكن عملهم، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاستبانة، ومدى انتماء الفقرات إلى كل مجال من المجالات الستة للاستبانة، وكذلك وضوح صياغاتها اللغوية، وفي ضوء تلك الآراء تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر ليصبح عدد فقرات الاستبانة (42) فقرة موزعة كما في الجدول رقم (10) السابق، هذا وقد تم أخذ الفقرة التي حصلت على نسبة أعلى من 85 %من ثقة المحكمين بعد أخذ الملاحظات والتعديلات بعين الاعتبار.

**ب- صدق الاتساق الداخلي(Internal Consistency) :**

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيق الاستبانة على نفس العينة الاستطلاعية التي طبقت عليها الاستبانة الأولى " استبانة نمط القيادة " حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة نفسها، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وكذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، ومعامل ارتباط كل مجال من مجالات الاستبانة والمجالات الأخرى، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) ، وكانت معاملات الارتباط هذه كما يلي :

1. قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

والجدول (11) يوضح ذلك.

**الجدول (11)**

**معامل ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة**

| رقم الفقرة | معامل ارتباط بيرسون | مستوى الدلالة الإحصائية | رقم الفقرة | معامل ارتباط بيرسون | مستوى الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0.537 | دالة عند 0.01 | 22 | 0.821 | دالة عند 0.01 |
| 2 | 0.565 | دالة عند 0.01 | 23 | 0.821 | دالة عند 0.01 |
| 3 | 0.814 | دالة عند 0.01 | 24 | 0.853 | دالة عند 0.01 |
| 4 | 0.797 | دالة عند 0.01 | 25 | 0.792 | دالة عند 0.01 |
| 5 | 0.448 | دالة عند 0.01 | 26 | 0.723 | دالة عند 0.01 |
| 6 | 0.756 | دالة عند 0.01 | 27 | 0.724 | دالة عند 0.01 |
| 7 | 0.783 | دالة عند 0.01 | 28 | 0.753 | دالة عند 0.01 |
| 8 | 0.860 | دالة عند 0.01 | 29 | 0.849 | دالة عند 0.01 |
| 9 | 0.713 | دالة عند 0.01 | 30 | 0.790 | دالة عند 0.01 |
| 10 | 0.748 | دالة عند 0.01 | 31 | 0.356 | دالة عند 0.05 |
| 11 | 0.828 | دالة عند 0.01 | 32 | 0.305 | دالة عند 0.05 |
| 12 | 0.684 | دالة عند 0.01 | 33 | 0.684 | دالة عند 0.01 |
| 13 | 0.836 | دالة عند 0.01 | 34 | 0.711 | دالة عند 0.01 |
| 14 | 0.843 | دالة عند 0.01 | 35 | 0.793 | دالة عند 0.01 |
| 15 | 0.776 | دالة عند 0.01 | 36 | 0.720 | دالة عند 0.01 |
| 16 | 0.827 | دالة عند 0.01 | 37 | 0.758 | دالة عند 0.01 |
| 17 | 0.803 | دالة عند 0.01 | 38 | 0.810 | دالة عند 0.01 |
| 18 | 0.820 | دالة عند 0.01 | 39 | 0.856 | دالة عند 0.01 |
| 19 | 0.862 | دالة عند 0.01 | 40 | 0.774 | دالة عند 0.01 |
| 20 | 0.777 | دالة عند 0.01 | 41 | 0.763 | دالة عند 0.01 |
| 21 | 0.767 | دالة عند 0.01 | 42 | 0.835 | دالة عند 0.01 |

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يتضح من الجدول (17) أن قيمة ر المحسوبة اكبر من قيمة ر الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 38 والتي تساوي 0.304 ، وبذلك تعتبر فقرات الاستبانة جميعها دالة إحصائياً عند مستويي دلالة (0.05، 0.01) أي أنها صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه.

2- **الاتساق الداخلي لفقرات المجال الأول:** (مرحلة الشعور بالمشكلة ودراستها ) والدرجة الكلية للمجال نفسه كما هو مبين بالجدول رقم (12):

**الجدول (12)**

**معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الأول" مرحلة الشعور بالمشكلة ودراستها" مع الدرجة الكلية للمجال**

| م | رقم الفقرة في الإستبانة | الفقرة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | يشعر مدير التربية والتعليم بالمشكلة التي تتطلب اتخاذ قرار | 0.562 | دالة عند 0.01 |
| 2 | 5 | يتعامل مع المشكلة التي تتطلب اتخاذ قرار كأمر طبيعي | 0.580 | دالة عند 0.01 |
| 3 | 6 | يحدد المشكلة التي تحتاج إلي اتخاذ قرار بشكل دقيق | 0.775 | دالة عند 0.01 |
| 4 | 16 | يتفحص حجم المشكلة التي تتطلب اتخاذ قرار | 0.852 | دالة عند 0.01 |
| 5 | 23 | يبحث عن أعراض المشكلة التي تتطلب اتخاذ قرار | 0.767 | دالة عند 0.01 |
| 6 | 27 | يبحث عن أسباب المشكلة التي تتطلب اتخاذ قرار | 0.799 | دالة عند 0.01 |
| 7 | 28 | يحدد الهدف الذي يريد تحقيقه من القرار بدقة | 0.795 | دالة عند 0.01 |
| 8 | 38 | يبدى استعداده لمواجهة المشكلة التي تتطلب اتخاذ قرار | 0.833 | دالة عند 0.01 |

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يبين الجدول السابق معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الأول" مرحلة الشعور بالمشكلة ودراستها " والدرجة الكلية للمجال نفسه ، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.01)، ومعاملات الارتباط محصورة بين المدى (0.562-0.852) ، وكذلك قيمة ر المحسوبة اكبر من قيمة ر الجدولية عند مستوى دلالة 0.01 ودرجة حرية 38 والتي تساوي 0.393 ، وبذلك تعتبر فقرات المجال الأول صادقة لما وضعت لقياسه.

3- **الاتساق الداخلي لفقرات المجال الثاني:** (مرحلة جمع البيانات والمعلومات) والدرجة الكلية لفقراته كما هو مبين بالجدول رقم (13):

**الجدول (13)**

**معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الثاني" مرحلة جمع البيانات والمعلومات " مع الدرجة الكلية للمجال نفسه**

| م | رقم الفقرة في الإستبانة | الفقرة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 4 | يجمع البيانات والمعلومات ذات الصلة بالمشكلة موضع القرار | 0.850 | دالة عند1 0.0 |
| 2 | 8 | يقوم بتنظيم البيانات والمعلومات اللازمة لصنع القرار بطريقة سليمة وواضحة | 0.853 | دالة عند1 0.0 |
| 3 | 18 | يجمع البيانات والمعلومات ذات الصلة بالمشكلة موضع القرار في الوقت المناسب | 0.857 | دالة عند1 0.0 |
| 4 | 19 | يتأكد من صحة البيانات والمعلومات اللازمة لصنع واتخاذ القرار | 0.887 | دالة عند1 0.0 |
| 5 | 25 | يشرك المرؤوسين في جمع البيانات والمعلومات ذات العلاقة بصنع واتخاذ القرار | 0.819 | دالة عند1 0.0 |
| 6 | 30 | يشجع مرؤوسيه علي تقديم البيانات والمعلومات اللازمة لصنع واتخاذ القرار | 0.798 | دالة عند1 0.0 |
| 7 | 33 | يحدد البيانات والمعلومات اللازمة لصنع القرار | 0.747 | دالة عند1 0.0 |
| 8 | 34 | يستبعد البيانات والمعلومات غير اللازمة لصنع القرار | 0.724 | دالة عند1 0.0 |

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يبين الجدول السابق معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثاني" مرحلة جمع البيانات والمعلومات " والدرجة الكلية لفقراته، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.01)، ومعاملات الارتباط محصورة بين المدى (0.724-0.887) ، وكذلك قيمة ر المحسوبة اكبر من قيمة ر الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) ودرجة حرية (38) والتي تساوي (0.393)، وبذلك تعتبر فقرات المجال الثاني صادقة لما وضعت لقياسه.

**4- الاتساق الداخلي لفقرات المجال الثالث:** (مرحلة وضع الحلول والبدائل الممكنة) والدرجة الكلية لفقراته كما هو مبين بالجدول رقم (14):

**الجدول (14)**

**معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الثالث" مرحلة وضع الحلول والبدائل المقترحة " مع الدرجة الكلية**

| م | رقم الفقرة في الإستبانة | الفقرة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | يبحث عن حلول متعددة عند مواجهة مشكلة في العمل | 0.698 | دالة عند1 0.0 |
| 2 | 15 | يشرك المرؤوسين في وضع حلول مقترحة لصنع واتخاذ القرار | 0.820 | دالة عند1 0.0 |
| 3 | 31 | يحصر تفكيره في حل واحد لحل المشكلة التي تواجه العمل | 0.306 | دالة عند5 0.0 |
| 4 | 36 | لدية المرونة في تقبل حلول جديدة لأي مشكلة تواجه العمل | 0.813 | دالة عند1 0.0 |
| 5 | 42 | يتقبل الحلول المقترحة من الغير لحل المشكلة التي تواجهه | 0.891 | دالة عند1 0.0 |

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يبين الجدول السابق معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثالث" مرحلة وضع الحلول والبدائل الممكنة والدرجة الكلية لفقراته، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستويي دلالة(0.01,0.05)، ومعاملات الارتباط محصورة بين المدى (0.306-0.891) ، وكذلك قيمة ر المحسوبة اكبر من قيمة ر الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 38 والتي تساوي 0.304 ، وبذلك تعتبر فقرات المجال الثالث صادقة لما وضعت لقياسه.

**5- الاتساق الداخلي لفقرات المجال الرابع:** (مرحلة تقييم البـــدائل والمفاضـــلة بينهـــا) والدرجة الكلية لفقراته كما هو مبين بالجدول رقم (15):

**الجدول (15)**

**معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الرابع" مرحلة تقييم البدائل والمفاضلة بينها " مع الدرجة الكلية للمجال نفسه**

| م | رقم الفقرة في الاستبانة | الفقرة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 7 | يضع معايير لتقييم البدائل المقترحة لاتخاذ القرار | 0.791 | دالة عند1 0.0 |
| 2 | 11 | يحدد الجوانب الايجابية والسلبية للحلول المقترحة للمـــشكلة التي تتطلب اتخاذ قرار | 0.847 | دالة عند1 0.0 |
| 3 | 12 | يقارن بين الحلول المقترحة لتحقيق الأهداف المحـــددة قبـــل اتخاذ القرار | 0.762 | دالة عند1 0.0 |
| 4 | 21 | يفاضل بين جميع البدائل المقترحة قبل اتخـــاذ القـــرار علـــى أسس موضوعية | 0.795 | دالة عند1 0.0 |
| 5 | 39 | يدرس فعالية البدائل المقترحة لحل المشكلة قبل اتخاذ القرار | 0.842 | دالة عند1 0.0 |
| 6 | 41 | يشرك المرؤوسين في تقييم البدائل المقترحة لاتخاذ القرار | 0.794 | دالة عند1 0.0 |

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يبين الجدول السابق معاملات الارتباط بين كل فقرة مـــن فقـــرات المجـــال الرابـــع" مرحلة تقييم البدائل والمفاضلة بينها " والدرجة الكلية لفقراته ، والـــذي يبـــين أن معـــاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.01)، ومعاملات الارتباط محصورة بـــين المـــدى (0.762-0.847) ، وكذلك قيمة ر المحسوبة اكبر من قيمة ر الجدولية عند مستوى دلالـــة 0.01 ودرجة حرية 38 والتي تساوي 0.393 ، وبذلك تعتبـــر فقـــرات المجـــال الرابـــع صادقة لما وضعت لقياسه.

**6- الاتساق الداخلي لفقرات المجال الخامس:** (مرحلة اتخاذ القرار) والدرجة الكلية لفقراته كما هو مبين بالجدول رقم (16):

**الجدول (16)**

**معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الخامس" مرحلة اتخاذ القرار " مع الدرجة الكلية للمجال**

| م | رقم الفقرة في الإستبانة | الفقرة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 3 | يتأكد من إمكانية تحقيق القرار عند اتخاذه للأهداف المحددة | 0.776 | دالة عند1 0.0 |
| 2 | 9 | يختار القرار المناسب بموضوعية | 0.772 | دالة عند1 0.0 |
| 3 | 10 | يشرك المرؤوسين المعنيين في اختيار القرار المناسب | 0.765 | دالة عند1 0.0 |
| 4 | 14 | يراعي توافق القرار عند اتخاذه مع الأهداف والأنظمة الإدارية | 0.864 | دالة عند1 0.0 |
| 5 | 26 | يراعي عند اتخاذ القرار استعداد المرؤوسين لتنفيذه | 0.760 | دالة عند1 0.0 |
| 6 | 32 | يراعي عند اتخاذ القرار درجة تأثيره علي العلاقات الإنسانية داخل المديرية | 0.451 | دالة عند1 0.0 |
| 7 | 40 | يراعي عند اتخاذ القرار الوقت اللازم لتنفيذه | 0.748 | دالة عند1 0.0 |

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يبين الجدول السابق معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الخامس" مرحلة اتخاذ القرار " والدرجة الكلية لفقراته ، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.01 )، ومعاملات الارتباط محصورة بين المدى (0.451-0.864) ، وكذلك قيمة ر المحسوبة اكبر من قيمة ر الجدولية عند مستوى دلالة 0.01 ودرجة حرية 38 والتي تساوي 0.393 ، وبذلك تعتبر فقرات المجال الخامس صادقة لما وضعت لقياسه.

**7- الاتساق الداخلي لفقرات المجال السادس:** (مرحلة متابعة تنفيذ القرار) والدرجة الكلية لفقراته كما هو مبين بالجدول رقم (17):

**الجدول (17)**

**معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال السادس" مرحلة متابعة تنفيذ القرار " مع الدرجة الكلية للمجال نفسه**

| م | رقم الفقرة في الإستبانة | الفقرة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 13 | يضع خطة لتنفيذ القرار بعد اتخاذه | 0.844 | دالة عند1 0.0 |
| 2 | 17 | يحدد الأفراد الذين يقومون بعملية تنفيذ القرار بعد اتخاذه | 0.849 | دالة عند1 0.0 |
| 3 | 20 | يحدد الوسائل المناسبة لتنفيذ القرار بعد اتخاذه | 0.816 | دالة عند1 0.0 |
| 4 | 22 | يختار الوقت المناسب لتنفيذ القرار بعد اتخاذه | 0.852 | دالة عند1 0.0 |
| 5 | 24 | يتابع عملية تنفيذ القرار بعد اتخاذه | 0.857 | دالة عند1 0.0 |
| 6 | 29 | يتأكد أن القرار الذي تم اتخاذه يسير سيراً طبيعياً دون تعثر | 0.887 | دالة عند1 0.0 |
| 7 | 35 | يتأكد أن القرار الذي تم اتخاذه كان أنسب البدائل المقترحة | 0.817 | دالة عند1 0.0 |
| 8 | 37 | يقيم عملية تطبيق القرار بعد اتخاذه | 0.787 | دالة عند1 0.0 |

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يبين الجدول السابق معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال السادس" مرحلة متابعة تنفيذ القرار " والدرجة الكلية لفقراته ، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.01)، ومعاملات الارتباط محصورة بين المدى (0.816-0.887) ، وكذلك قيمة ر المحسوبة اكبر من قيمة ر الجدولية عند مستوى دلالة 0.01 ودرجة حرية 38 والتي تساوي 0.393 ، وبذلك تعتبر فقرات المجال السادس صادقة لما وضعت لقياسه.

**8- للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمجالات قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة والمجالات الأخرى وكذلك كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة والجدول (18) يوضح ذلك.**

**الجدول (18)**

**مصفوفة معاملات ارتباط كل مجال من مجالات الاستبانة مع المجالات الأخرى، وكذلك مع الدرجة الكلية**

| المجالات | المجموع | مرحلة الشعور بالمشكلة | مرحلة جمع البيانات والمعلومات | مرحلة وضع الحلول والبدائل المقترحة | مرحلة تقييم البدائل والمفاضلة بينهما | مرحلة اتخاذ القرار | مرحلة متابعة وتنفيذ القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **المجموع** | 1 | | | | | | |
| مرحلة الشعور بالمشكلة | 0.952 | 1 | | | | | |
| مرحلة جمع البيانات والمعلومات | 0.966 | 0.882 | 1 | | | | |
| مرحلة وضع الحلول والبدائل المقترحة | 0.870 | 0.839 | 0.799 | 1 | | | |
| مرحلة تقييم البدائل والمفاضلة بينهما | 0.969 | 0.887 | 0.931 | 0.821 | 1 | | |
| مرحلة اتخاذ القرار | 0.949 | 0.861 | 0.939 | 0.786 | 0.916 | 1 | |
| مرحلة متابعة وتنفيذ القرار | 0.967 | 0.928 | 0.916 | 0.779 | 0.943 | 0.889 | 1 |

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يتضح من الجدول السابق أن جميع المجالات ترتبط ببعضها البعض وترتبط بالدرجة الكلية للاستبانة ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

**ثالثا: صدق المقارنة الطرفية (Test of Extreme Groups):**

قام الباحث بالتأكد من صدق المقارنة الطرفية وذلك بالمقارنة بين المجموعتين الأعلى والأدنى حيث تم ترتيب أفراد العينة الاستطلاعية الأربعين ترتيباً تنازلياً حسب الدرجة الكلية التي حققها كل منهم في استجابته علي فقرات كل مجال وعلى فقرات الاستبانة كلها ، ثم تم اختيار أعلي 27% من الدرجات (وعددهم 11 فرداً)، وأدني 27% من الدرجات (وعددهم أيضاً 11 فرداً) وقد تم إجراء المقارنة بين المجموعتين لكل مجال من مجالات الاستبانة ثم للاستبانة كلها ذلك باستخدام اختبار مان – ويتني U ، وذلك لكون عدد الأفراد في كل مجموعة قليلاً يساوي 11 فرداً، والجدول رقم (19 ) يبين ذلك:

**جدول رقم (19 )**

**يوضح قدرة المقياس علي التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات علي استبانة صنع القرار التربوي باستخدام اختبار مان – ويتني U.**

| المجال | الفئة | الفئة | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | قيمة Z | مستوي الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مرحلة الشعور بالمشكلة | منخفضو الدرجات | 11 | 6 | 66 | 0 | 3.993 | دالة عند 0.01 |
| | مرتفعو الدرجات | 11 | 17 | 187 | | | |
| مرحلة جمع البيانات والمعلومات | منخفضو الدرجات | 11 | 6 | 66 | 0 | 3.985 | 0.01 |
| | مرتفعو الدرجات | 11 | 17 | 187 | | | |
| مرحلة وضع الحلول والبدائل الممكنة | منخفضو الدرجات | 11 | 6 | 66 | 0 | 4.013 | 0.01 |
| | مرتفعو الدرجات | 11 | 17 | 187 | | | |
| مرحلة تقييم البدائل والمفاضلة بينها | منخفضو الدرجات | 11 | 6 | 66 | 0 | 4.010 | 0.01 |
| | مرتفعو الدرجات | 11 | 17 | 187 | | | |
| مرحلة اتخاذ القرار | منخفضو الدرجات | 11 | 6 | 66 | 0 | 4.003 | 0.01 |
| | مرتفعو الدرجات | 11 | 17 | 187 | | | |
| مرحلة متابعة تنفيذ القرار | منخفضو الدرجات | 11 | 6 | 66 | 0 | 4.002 | 0.01 |
| | مرتفعو الدرجات | 11 | 17 | 187 | | | |
| الدرجة الكلية | منخفضو الدرجات | 11 | 6 | 66 | 0 | 3.976 | 0.01 |
| | مرتفعو الدرجات | 11 | 17 | 187 | | | |

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة الإحصائية لقيمة (Z) في مراحل صنع القرار وللدرجة الكلية للاستبانة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) مما يشير إلى صدق مراحل صنع القرار على التمييز الفعلي بين الدرجات المرتفعة والدرجات المنخفضة بين المجموعتين.

**ثانياً : ثبات الاستبانة Reliability**

أجرى الباحث خطوات التأكد من ثبات الاستبانة وذلك بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية بطريقتين وهما التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

**أ - طريقة التجزئة النصفية:Split-Half method**

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبت درجة النصف الأول (الفقرات الفردية) لكل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك درجة النصف الثاني ( الفقرات الزوجية) وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون-Spermn) (Brown في المجالات التي يكون عدد الفقرات فيها زوجياً ، أما في حالة المجال الثالث والمجال الخامس فقد جرى تعديل الطول باستخدام معادلة جتمان (Guttman) لان عدد الفقرات فيها فردي وبنفس الطريقة جرى احتساب الثبات للاستبانة كلها والجدول (20 ) يوضح ذلك:

**الجدول (20 )**
**يوضح معاملات الارتباط بين نصفي كل مجال من مجالات الإستبانة وكذلك الإستبانة ككل قبل التعديل ومعاملات الارتباط بعد التعديل**

| المجال | عدد الفقرات | معامل الارتباط قبل التعديل | معامل الارتباط بعد التعديل |
|---|---|---|---|
| **مرحلة الشعور بالمشكلة ودراستها** | 8 | 0.799 | 0.888 |
| **مرحلة جمع البيانات والمعلومات** | 8 | 0.865 | 0.928 |
| **مرحلة وضع الحلول والبدائل الممكنة** | *5 | 0.818 | 0.823 |
| **مرحلة تقييم البدائل والمفاضلة بينها** | 6 | 0.754 | 0.859 |
| **مرحلة اتخاذ القرار** | *7 | 0.804 | 0.845 |
| **مرحلة متابعة تنفيذ القرار** | 8 | 0.854 | 0.921 |
| **المجموع** | 42 | 0.909 | 0.952 |

* تم استخدام معامل جتمان لأن النصفين غير متساويين.

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي للاستبانة ( 0.952) ومعاملات الثبات للمجالات أعلى من (0.823) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تجعل الباحث يطمئن إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

### ب - طريقة ألفا كرونباخ (Corn pack's Alpha Method):

استخدم الباحث طريقة أخرى من طرق حساب الثبات وهي طريقة ألفا كرونباخ، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاستبانة، حيث حصل على قيمة معامل ألفا لكل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك للاستبانة ككل والجدول (21 ) يوضح ذلك:

**الجدول (21 )**

**يوضح معاملات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات الإستبانة وكذلك للاستبانة ككل**

| المجال | عدد الفقرات | معامل ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| **مرحلة الشعور بالمشكلة ودراستها** | 8 | 0.883 |
| **مرحلة جمع البيانات والمعلومات** | 8 | 0.928 |
| **مرحلة وضع الحلول والبدائل الممكنة** | 5 | 0.745 |
| **مرحلة تقييم البدائل والمفاضلة بينها** | 6 | 0.891 |
| **مرحلة اتخاذ القرار** | 7 | 0.855 |
| **مرحلة متابعة تنفيذ القرار** | 8 | 0.938 |
| **المجموع** | 42 | 0.979 |

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.979) ومعاملات الثبات للمجالات أعلى من (0.745) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تجعل الباحث يطمئن إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

## وصف أداتي الدراسة :

**1- أداة الدراسة الأولى :**

احتوت أداة الدراسة الأولى في صورتها النهائية على ثلاثة أقسام هي :

**القسم الأول** (معلومات عامة) : يحتوى هذا القسم على الخصائص العامة لعينة الدراسة الأصلية .

**القسم الثاني** (معلومات خاصة ) : يحتوى هذا القسم على تعليمات إرشادية بخصوص الإجابة عن فقرات الاستبانة الأولى.

**القسم الثالث** ( الاستبانة الأولى ) وهذا القسم يحتوي على استبانة تحديد نمط القيادة السائد لدى مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة من وجهة نظر العاملين في المديريات ، وتتكون هذه الاستبانة من ( 50 )

فقرة موزعة على ثلاثة مجالات تتضمن أنماط القيادة وهي :

**المجال الأول ( النمط الديمقراطي ) ويتكون من ( 20 ) فقرة هي:**

( 1، 2، 6 ، 8 ، 10 ، 11، 14 ، 15 ، 18 ، 20 ، 24 ، 26 ، 27 ، 31 ، 34 ، 36 ، 37 ، 41 ، 44 ، 45).

**المجال الثاني ( النمط الأتوقراطي ) ويتكون من ( 18 ) فقرة هي:**

(3، 7، 12 ، 13 ، 16 ، 21، 22 ، 25 ، 29 ، 32 ، 33 ، 38 ، 39 ، 42 ، 43 ، 48 ، 49 ، 50).

**المجال الثالث ( النمط الترسلى ) ويتكون من ( 12 ) فقرة هي** :

(4، 5، 9 ، 17 ، 19 ، 23، 28 ، 30 ، 35 ، 40 ، 46 ، 47 ).

وقد قيست فقرات الاستبانة بعد صياغتها النهائية وفق سلم ليكرت المتدرج الخماسي ( بدرجة كبيرة جداً ، بدرجة كبيرة ، بدرجة متوسطة ، بدرجة قليلة ، بدرجة قليلة جدا ) وأعطيت كل فقرة الدرجات التالية (5 ،4 ،3 ،2 ،1 ) على الترتيب ، وبهذا تنحصر درجة أفراد العينة ما بين ( 50 ، 250 ) درجة ، وكلما زادت الدرجة دل ذلك على ارتفاع أداء السلوك القيادي والعكس صحيح ، وجميع فقرات الاستبانة موجبة ، انظر ملحق رقم (4) .

**2- أداة الدراسة الثانية:**

أداة الدراسة الثانية مثلها مثل أداة الدراسة الأولى احتوت في صورتها النهائية على ثلاثة أقسام هي :

**القسم الأول ( معلومات عامة ):** يحتوي هذا القسم على الخصائص العامة لعينة الدراسة الأصلية .

**القسم الثاني ( معلومات خاصة )** : يحتوي هذا القسم على تعليمات إرشادية بخصوص الإجابة عن فقرات الاستبانة الثانية .

**القسم الثالث ( الاستبانة الثانية )** :وهذا القسم يحتوي على استبانة تحديد مدى ممارسة مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة لمراحل صنع القرار التربوي من وجهة نظر العاملين في المديريات ، وتتكون هذه الاستبانة من( 42) فقرة موزعة على ستة مجالات تتضمن مراحل صنع القرار وهي :

**المجال الأول** : " **مرحلة الشعور بالمشكلة ودراستها** " **ويتكون من (8 ) فقرات هي**

( 1، 5، 6 ، 23 ، 27 ، 28، 28 ، 38 ).

**المجال الثاني** : " **مرحلة جمع البيانات والمعلومات** " **ويتكون من ( 8 ) فقرات هي**

(4، 8، 18 ، 19 ، 25 ، 30، 33 ، 34).

**المجال الثالث** : " **مرحلة وضع الحلول والبدائل الممكنة** " **ويتكون من ( 5 ) فقرات هي**

(2، 15 ، 31 ، 36 ، 42).

**المجال الرابع** : " **مرحلة تقييم البدائل والمفاضلة بينها** " **ويتكون من ( 6 ) فقرات هي**

(7، 11، 12 ، 21 ، 39 ، 41).

**المجال الخامس** : " **مرحلة اتخاذ القرار** " **ويتكون من ( 7 ) فقرات هي**

(3، 9 ، 10 ، 14 ، 26، 32 ، 40).

**المجال السادس** : " **مرحلة متابعة تنفيذ القرار** " **ويتكون من ( 8 ) فقرات هي**

(13 ، 17 ، 20 ، 22، 24 ، 29 ، 35 ، 37).

وقد قيست فقرات هذه الاستبانة أيضاً كما هو الحال بالنسبة للاستبانة الأولى وفق سلم ليكرت المتدرج الخماسي( بدرجة كبيرة جداً ، بدرجة كبيرة ، بدرجة متوسطة ، بدرجة قليلة

، بدرجة قليلة جدا ) وأعطيت كل فقرة الدرجات التالية ( 5 ، 4 ، 3 ، 2 ، 1 ) على الترتيب ، باستثناء الفقرة رقم ( 31 ) فقد عكست هذه درجاتها لأنها فقرة سالبة ، وبهذا تنحصر درجات أفراد العينة ما بين ( 42 ، 210 ) درجة ، وكلما زادت الدرجة كلما كان ذلك دليلاً على ارتفاع مستوى ممارسة مديري التربية والتعليم لعملية صنع القرار وفق الطريقة العلمية والعكس صحيح ، والملحق رقم ( 5 ) يبين الاستبانة في وضعها النهائي .

**سادسا: المعالجات الإحصائية** :

لقد قام الباحث بتفريغ وتحليل الاستبانة من خلال برنامج (SPSS) الإحصائي وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

**أولاً**: **التقنين**: لتقنين أدوات الدراسة استخدم الباحث ما يلي ( على نتائج العينة الاستطلاعية ن = 40)

1- معامل ارتباط بيرسون "Person".

2- اختبار مان وتيني U.

3- لإيجاد معامل ثبات الاستبانة تم استخدام معادلة ارتباط سبيرمان بروان للتجزئة النصفية المتساوية، ومعادلة جتمان للتجزئة النصفية غير المتساوية، ومعامل ارتباط ألفا كرونباخ.

**ثانياً**: **النتائج**: لتحليل نتائج الدراسة استخدم الباحث ما يلي ( على نتائج العينة الحقيقية ن = 180)

1- التكرارات والمتوسط الحسابي والنسب المئوية.

2- معامل ارتباط بيرسون "Person".

3- اختبار T.Test للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين .

4- تحليل التباين الأحاديone way anova للفروق بين متوسطات ثلاث عينات فأكثر .

5- اختبار شيفيه البعدي scheffe .

# الفصل الخامس

## نتائج الدراسة وتفسيرها

- عرض ومناقشة نتائج الفرض الأول
- عرض ومناقشة نتائج الفرض الثاني
- عرض ومناقشة نتائج الفرض الثالث
- عرض ومناقشة نتائج الفرض الرابع
- عرض ومناقشة نتائج الفرض الخامس
- عرض ومناقشة نتائج الفرض السادس
- عرض ومناقشة نتائج الفرض السابع
- عرض ومناقشة نتائج الفرض الثامن

تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات التي تم جمعها من خلال أدوات الدراسة ، حيث تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية ( spss ) وتم الحصول على مجموعة من النتائج سيتم عرضها وتفسيرها ومناقشتها وذلك للإجابة عن فروض الدراسة . وبعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة وفي ضوء خبرته اعتمد الباحث لتفسير النتائج تقسيم الأوزان النسبية حسب المستويات الآتية :

أكثر من 90% مستوى ممتاز من الأداء والممارسة.

أقل من 90 % - 80% مستوى جيد جدا من الأداء والممارسة .

أقل من 80% - 70% مستوى جيد من الأداء والممارسة .

أقل من 70% - 60% مستوى مقبول من الأداء والممارسة .

أقل من 60% مستوى ضعيف من الأداء والممارسة .

## أولاً : عرض ومناقشة نتائج الفرض الأول :

**ينص الفرض الأول على : "يوجد وزن نسبي لنمط القيادة السائد لدى مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة من وجهة نظر العاملين بالمديريات .**

وللإجابة عن هذا الفرض قام الباحث بحساب التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية، والجداول التالية توضح ذلك:

**1- تحليل مجالات الاستبانة الأولى** ( تحديد نمط القيادة السائد لدى مديري التربية والتعليم )

**أ ) المجال الأول : النمط الديمقراطي**

**الجدول (22 )**

**التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الأول : النمط الديمقراطي وكذلك ترتيبها في المجال (ن =180 )**

| م | رقم الفقرة | الفقرة | قليلة جداً | قليلة | متوسطة | كبيرة | كبيرة جداً | مجموع الاستجابات | المتوسط | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | يخطط مدير التربية والتعليم للعمل بالتعاون مع المرؤوسين | 3 | 9 | 59 | 90 | 19 | 653 | 3.628 | 0.805 | 72.56 | 7 |
| 2 | 2 | يتخذ القرارات بعد استشارة المرؤوسين المعنيين | 4 | 17 | 60 | 86 | 13 | 627 | 3.483 | 0.849 | 69.67 | 13 |
| 3 | 6 | ينسق جهود العمل بين رؤساء الأقسام | 4 | 11 | 69 | 82 | 14 | 631 | 3.506 | 0.815 | 70.11 | 11 |
| 4 | 8 | يكلف المرؤوسين بأعمال تتفق مع قدراتهم | 1 | 3 | 57 | 91 | 28 | 682 | 3.789 | 0.740 | 75.78 | 1 |
| 5 | 10 | يساعد المرؤوسين في حل المشكلات التي تواجههم | 0 | 11 | 51 | 85 | 33 | 680 | 3.778 | 0.816 | 75.56 | 2 |
| 6 | 11 | يراعي الموضوعية في تقييم المرؤوسين | 3 | 12 | 51 | 85 | 29 | 665 | 3.694 | 0.879 | 73.89 | 4 |
| 7 | 14 | يَقدر علي كسب ثقة مرؤوسيه | 6 | 15 | 51 | 86 | 22 | 643 | 3.572 | 0.928 | 71.44 | 9 |
| 8 | 15 | يساعد المرؤوسين علي تصحيح أخطائهم | 4 | 13 | 83 | 62 | 18 | 617 | 3.428 | 0.852 | 68.56 | 14 |

| م | رقم الفقرة | الفقرة | قليلة جداً | قليلة | متوسطة | كبيرة | كبيرة جداً | مجموع الاستجابات | المتوسط | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ذاتياً | | | | | | | | | | |
| 9 | 18 | يشجع المرؤوسين علي الإبداع | 6 | 20 | 74 | 54 | 26 | 614 | 3.411 | 0.979 | 68.22 | 15 |
| 10 | 20 | ييسر للمرؤوسين سبل التواصل معه بطريقة سهلة | 5 | 16 | 41 | 83 | 35 | 667 | 3.706 | 0.973 | 74.11 | 3 |
| 11 | 24 | يوجه المرؤوسين بأسلوب غير مباشر | 6 | 22 | 78 | 61 | 13 | 593 | 3.294 | 0.895 | 65.89 | 17 |
| 12 | 26 | يعمل بروح الفريق لانجاز العمل | 4 | 14 | 56 | 76 | 30 | 654 | 3.633 | 0.927 | 72.67 | 5 |
| 13 | 27 | يطلع المرؤوسين علي ما يدور من أعمال داخل المديرية | 11 | 30 | 67 | 59 | 13 | 573 | 3.183 | 1.000 | 63.67 | 20 |
| 14 | 31 | يتقبل النقد من المرؤوسين بصدر رحب | 7 | 37 | 65 | 56 | 15 | 575 | 3.194 | 0.986 | 63.89 | 19 |
| 15 | 34 | يأخذ بمقترحات المرؤوسين لتطوير العمل | 3 | 10 | 63 | 82 | 22 | 650 | 3.611 | 0.835 | 72.22 | 8 |
| 16 | 36 | يتعامل بمرونة مع متغيرات نظام العمل | 1 | 17 | 61 | 80 | 21 | 643 | 3.572 | 0.839 | 71.44 | 10 |
| 17 | 37 | يتعاون مع المجتمع المحلي في حل بعض المشكلات التي تواجه العمل | 5 | 19 | 43 | 83 | 30 | 654 | 3.633 | 0.974 | 72.67 | 6 |
| 18 | 41 | يوازن بين متطلبات العمل وحاجات المرؤوسين | 10 | 21 | 70 | 70 | 9 | 587 | 3.261 | 0.930 | 65.22 | 18 |
| 19 | 44 | يقدم الدعم للموظفين الجدد | 10 | 22 | 61 | 67 | 20 | 605 | 3.361 | 1.018 | 67.22 | 16 |
| 20 | 45 | يعزو نجاح العمل لجهود العاملين معه | 4 | 21 | 56 | 81 | 18 | 628 | 3.489 | 0.906 | 69.78 | 12 |
| | | الدرجة الكلية | | | | | | 12641 | 70.228 | 11.413 | 70.23 | |

يتضح من الجدول السابق:

إن هذا النمط يتكون من ( 20 ) ممارسة ديمقراطية نالت ( 11 ) منها درجة جيد من التقدير حسب تصور العاملين في مديريات التربية والتعليم ، وباقي الممارسات وعددها ( 9 ) نالت درجة مقبول من التقدير ،وكان الوزن النسبي الكلي لممارسة الديمقراطية عند مديري التربية والتعليم 70.23%وهو تقدير جيد وفقاً للتقسيم الذي اعتمده الباحث لتفسير النتائج.

**وكانت أعلى ثلاث فقرات في هذا المجال** :

- الفقرة (8 ) والتي نصت على" يكلف المرؤوسين بأعمال تتفق مع قدراتهم " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (75.78%) ، ويعزو الباحث حصول هذه الفقرة على المرتبة الأولى بين ممارسات النمط الديمقراطي إلى إدراك مديري التربية والتعليم أن العمل الديمقراطي يتطلب المعاملة الإنسانية مع المرؤوسين وتكليفهم بما يستطيعون ، وأن العمل لا يمكن أن ينجز على الوجه الصحيح إذا كان أعلى من قدرات المرؤوسين.

- الفقرة (10 ) والتي نصت على" يساعد المرؤوسين في حل المشكلات التي تواجههم " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (75.56%) ، ويعزو الباحث حصول هذه الفقرة على المرتبة الثانية ضمن ممارسات النمط الديمقراطي إلى أن مديري التربية والتعليم يعتبرون مساعدة المرؤوسين في التغلب على المشكلات التي تواجههم من أساسيات الإدارة الديمقراطية

ومن الضروريات اللازمة للوصول إلى الأهداف المرجوة بنجاح وفاعلية ، وذلك لأن الأهداف لن تتحقق في وجود المشكلات .

-الفقرة (20) والتي نصت على "ييسر للمرؤوسين سبل التواصل معه بطريقة سهلة" احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (74.11%) ، ويعزو الباحث حصول هذه الفقرة على المرتبة الثالثة ضمن ممارسات النمط الديمقراطي إلى قناعة مديري التربية والتعليم بأهمية التواصل مع المرؤوسين ، إذ أن التواصل السهل يتيح للمرؤوسين التعبير عن آرائهم ويتيح للقائد التعرف على مشاكل مرؤوسيه واحتياجاتهم ، واحتياجات العمل مما يتيح للقائد الموازنة بين متطلبات العمل واحتياجات المرؤوسين .

هذا ولم تسفر النتائج عن أي ممارسة ديمقراطية بدرجة جيد جداً أو ممتاز ، وهذا يدل على أن ممارسة الديمقراطية عند مديري التربية والتعليم في محافظات غزة لم تصل إلى الغايات المرجوة

**ب ) المجال الثاني : النمط الأتوقراطي**

**الجدول (23 )**

**التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الثاني : النمط الأتوقراطي وكذلك ترتيبها في المجال (ن =180 )**

| م | رقم الفقرة | الفقرة | قليلة جداً | قليلة | متوسطة | كبيرة | كبيرة جداً | مجموع الاستجابات | المتوسط | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 3 | يقلل من أهمية اقتراحات المرؤوسين | 16 | 63 | 78 | 17 | 6 | 474 | 2.633 | 0.896 | 52.67 | 12 |
| 2 | 7 | يتخذ القرارات الهامة بنفسه | 3 | 12 | 32 | 93 | 40 | 695 | 3.861 | 0.895 | 77.22 | 1 |
| 3 | 12 | يهدد المرؤوسين بالتقارير والعقوبات | 62 | 44 | 43 | 20 | 11 | 414 | 2.300 | 1.223 | 46.00 | 16 |
| 4 | 13 | يصدر أحكاما متسرعة في المواقف التي تواجهه | 39 | 52 | 54 | 21 | 14 | 459 | 2.550 | 1.178 | 51.00 | 13 |
| 5 | 16 | يتبع أسلوب الرقابة الشديدة لمتابعة أعمال المرؤوسين | 14 | 38 | 80 | 36 | 12 | 534 | 2.967 | 0.997 | 59.33 | 9 |
| 6 | 21 | يكثر من الأوامر لتوجيه المرؤوسين | 10 | 41 | 68 | 42 | 19 | 559 | 3.106 | 1.049 | 62.11 | 6 |
| 7 | 22 | يتقيد حرفياً بالتعليمات الواردة من وزارة التربية والتعليم | 2 | 25 | 54 | 64 | 35 | 645 | 3.583 | 0.991 | 71.67 | 2 |
| 8 | 25 | يهتم بالعمل أكثر من إهتمامة بالمرؤوسين | 7 | 23 | 69 | 66 | 15 | 599 | 3.328 | 0.939 | 66.56 | 4 |
| 9 | 29 | يكثر من الحديث عن الالتزام بالنظام | 3 | 16 | 70 | 71 | 20 | 629 | 3.494 | 0.868 | 69.89 | 3 |

| م | رقم الفقرة | الفقرة | قليلة جداً | قليلة | متوسطة | كبيرة | كبيرة جداً | مجموع الاستجابات | المتوسط | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 10 | 32 | **يتمسك برأيه دون موضوعية** | 13 | 43 | 70 | 35 | 19 | 544 | 3.022 | 1.073 | 60.44 | 7 |
| 11 | 33 | **يركز كل السلطات في يده** | 14 | 26 | 72 | 41 | 27 | 581 | 3.228 | 1.113 | 64.56 | 5 |
| 12 | 38 | **يعتبر كل من يخالفه من المرؤوسين متحدياً لسلطته** | 26 | 50 | 44 | 40 | 20 | 518 | 2.878 | 1.231 | 57.56 | 10 |
| 13 | 39 | **يصر علي إطاعة أوامره في كل الأحوال** | 14 | 46 | 60 | 44 | 16 | 542 | 3.011 | 1.083 | 60.22 | 8 |
| 14 | 42 | **يتصيد أخطاء المرؤوسين لاستخدامها ضدهم** | 42 | 52 | 46 | 28 | 12 | 456 | 2.533 | 1.198 | 50.67 | 14 |
| 15 | 43 | **يلقي باللوم كله على مرؤوسيه في حالة ضعف العمل** | 32 | 48 | 61 | 25 | 14 | 481 | 2.672 | 1.152 | 53.44 | 11 |
| 16 | 48 | **يتجاهل المشاركة الاجتماعية للمرؤوسين** | 57 | 54 | 41 | 23 | 5 | 405 | 2.250 | 1.118 | 45.00 | 17 |
| 17 | 49 | **ينتقد المرؤوسين أمام الزملاء** | 44 | 56 | 50 | 23 | 7 | 433 | 2.406 | 1.107 | 48.11 | 15 |
| 18 | 50 | **ينكر علي المرؤوسين حقهم في الترقية** | 56 | 65 | 33 | 19 | 7 | 396 | 2.200 | 1.111 | 44.00 | 18 |
| | | **الدرجة الكلية** | | | | | | **9364** | **52.022** | **11.991** | **57.80** | |

يتضح من الجدول السابق:أن هذا النمط يتكون من ( 18 ) ممارسة أوتوقراطية ، نالت ( 10 ) منها درجة ضعيف من الأداء والممارسة حسب تصور العاملين في مديريات التربية والتعليم ، ، بينما نالت ( 6 ) ممارسات من هذا المجال درجة مقبول ، وكان هناك ممارستان فقط نالتا درجة جيد من الأداء ، وكان الوزن النسبي الكلي لممارسة الاتوقراطية أو الديكتاتورية عند مديري التربية والتعليم في محافظات غزة 57.80% وهي بتقدير ضعيف وفقاً للتقسيم الذي اعتمده الباحث لتفسير النتائج .

**وكانت أعلى ثلاث فقرات في هذا المجال :**

-الفقرة (7 ) والتي نصت على" يتخذ القرارات الهامة بنفسه " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (77.22 %) ، ويعزو الباحث حصول هذه الفقرة على المرتبة الأولى في مجال النمط الأتوقراطي إلى عدم ثقة مديري التربية والتعليم بمرؤوسيهم الثقة الكاملة ، وبشكل خاص عند اتخاذ القرارات الهامة اعتقاداً من القائد بأن القرارات الهامة يجب أن يطمئن إلى اتخاذها بنفسه ، وأن المرؤوسين غير قادرين على المشاركة في صنع واتخاذ تلك القرارات الهامة .

-الفقرة (22 ) والتي نصت على" يتقيد حرفياً بالتعليمات الواردة من وزارة التربية والتعلـــيم " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (71.67 %) ، ويعزو الباحث حصول هذه الفقرة علـــى المرتبة الثانية في مجال النمط الأتوقراطي إلى المركزية الواضحة في قرارات وزارة التربية والتعليم والتي يجب أن يلتزم بها مديرو التربية والتعليم ، وأن عملية التقيد باللوائح والتعليمات من الضروريات التي يجب أن يلتزم بها مدير التربية والتعليم ومرؤوسيه.

-الفقرة (29) والتي نصت على " يكثر من الحديث عن الالتزام بالعمل" احتلت المرتبة الثالثـــة بوزن نسبي (69.89%) ، ويعزو الباحث حصول هذه الفقرة على المرتبـــة الثالثـــة ضـــمن ممارسات النمط الأتوقراطي إلى اقتناع مديري التربية والتعليم بأن الالتـــزام بالعمـــل والتقيـــد باللوائح هو مقياس لنجاح العمل ، وأن كثرة الحديث عن الالتزام بالعمل هي نوعٌ من الحرص والتأكيد على سلامة سير العمل .

هذا ولم تسفر النتائج عن أية ممارسة أوتوقراطية بدرجة جيد جداً أي بنسبة 80% فأكثر وهذا يدل على أن مديري التربية والتعليم غير استبداديين بالدرجـــة العاليـــة أو الدرجـــة الظـــاهرة والملموسة.

**ج )المجال الثالث : النمط الترسلى:**

**الجدول (24 )**

**التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الثالث : النمط الترسلي وكذلك ترتيبها في المجال (ن =180 )**

| م | رقم الفقرة | الفقرة | قليلة جداً | قليلة | متوسطة | كبيرة | كبيرة جداً | مجموع الاستجابات | المتوسط | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 4 | يعطى الحرية المطلقة للمرؤوســين لممارسة أعمالهم | 2 | 24 | 67 | 66 | 21 | 620 | 3.444 | 0.905 | 68.89 | 3 |
| 2 | 5 | يعطى المرؤوسين الحرية لاتخـــاذ القرارات في المديرية | 9 | 31 | 82 | 52 | 6 | 555 | 3.083 | 0.890 | 61.67 | 7 |
| 3 | 9 | يبدى ملاحظات عابرة عند توجيـــه المرؤوسين | 2 | 18 | 63 | 84 | 13 | 628 | 3.489 | 0.815 | 69.78 | 2 |
| 4 | 17 | يترك المسؤوليات كاملة للمرؤوسين | 10 | 42 | 74 | 44 | 10 | 542 | 3.011 | 0.963 | 60.22 | 8 |
| 5 | 19 | يعتمد علي المرؤوسين في تحقيـــق الأهداف دون توجيه منه | 11 | 31 | 69 | 51 | 18 | 574 | 3.189 | 1.035 | 63.78 | 5 |
| 6 | 23 | يترك للمرؤوسين الحرية في وضح الحلول للمشكلات التي تواجههم | 2 | 20 | 63 | 75 | 20 | 631 | 3.506 | 0.875 | 70.11 | 1 |

| م | رقم الفقرة | الفقرة | قليلة جداً | قليلة | متوسطة | كبيرة | كبيرة جداً | مجموع الاستجابات | المتوسط | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 7 | 28 | يعطي المرؤوسين الحرية الكاملة في تحديد أهدافهم دون أن يشاركهم | 2 | 31 | 86 | 57 | 4 | 570 | 3.167 | 0.773 | 63.33 | 6 |
| 8 | 30 | يسند الواجبات إلي المرؤوسين بطريقة غير محددة | 14 | 42 | 77 | 39 | 8 | 525 | 2.917 | 0.968 | 58.33 | 9 |
| 9 | 35 | يتبع سياسة الباب المفتوح دون اهتمام لما يسمع | 13 | 28 | 52 | 68 | 19 | 592 | 3.289 | 1.080 | 65.78 | 4 |
| 10 | 40 | ينحصر دوره في تقديم مصادر داعمة فقط للمرؤوسين | 16 | 50 | 75 | 33 | 6 | 503 | 2.794 | 0.955 | 55.89 | 11 |
| 11 | 46 | يهتم بالعاملين أكثر من إهتمامة بالعمل | 17 | 47 | 74 | 34 | 8 | 509 | 2.828 | 0.991 | 56.56 | 10 |
| 12 | 47 | يغلب علي سلوكه طابع اللامبالاة | 62 | 49 | 45 | 20 | 4 | 395 | 2.194 | 1.099 | 43.89 | 12 |
| | | **الدرجة الكلية** | | | | | | **6644** | **36.911** | **5.868** | **61.52** | |

يتضح من الجدول السابق:

أن هذا النمط يتكون من ( 12 ) ممارسة ترسليه وأن ( 4 ) منها نالت درجة ضعيف حسب تصور العاملين في المديريات حيث تراوحت نسبتها أقل من 60% ، بينما نالت ( 7 ) فقرات أو ممارسات ترسلية درجة مقبول ، ونالت فقرة واحدة درجة جيد بوزن نسبي (70.11% ) ، وكان الوزن النسبي الكلي لممارسة الترسلية ( الفوضوية ) لدى مديري التربية والتعليم 61.52% وهو بتقدير مقبول وفقاً للتقسيم الذي اعتمده الباحث لتفسير النتائج.

**وكانت أعلى ثلاث فقرات في هذا المجال** :

-الفقرة ( 23) والتي نصت على " يترك للمرؤوسين الحرية في وضح الحلول للمشكلات التي تواجههم " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (70.11%).

-الفقرة (9 ) والتي نصت على" يبدى ملاحظات عابرة عند توجيه المرؤوسين " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (69.78 %).

-الفقرة (4) والتي نصت على "يعطي الحرية المطلقة للمرؤوسين لممارسة أعمالهم" احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (68.89%).

ويعزو الباحث حصول الفقرات الثلاث (23، 9، 4) على الرتب الثلاثة الأولى ضمن ممارسات نمط القيادة الترسلي إلى أن مديري التربية والتعليم يقومون بهذه الممارسات أكثر من غيرها اعتقاداً منهم أنهم يمارسون النمط الديمقراطي وليس الترسلي، فهم لا يتعمدون هذه

الممارسات ، وإنما يختلط عليهم الأمر فلا يفرقون بين بعض الممارسات الترسلية والممارسات الديمقراطية ، ويرجع هذا إلى قلة الدراية والخبرة الكافية اللازمة للعمل القيادي الناجح .

## 2- النتائج المتعلقة بالوزن النسبي لنمط القيادة السائد :

ولإجمال النتائج وتحديد النمط القيادي السائد لدى مديري التربية والتعليم قام الباحث بحساب مجموع الدرجات والمتوسطات والوزن النسبي لكل مجال من مجالات الاستبانة والجدول (25 ) يوضح ذلك:

جدول ( 25 )

| المجال | عدد الفقرات | مجموع الاستجابات | المتوسط | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| النمط الديمقراطي | 20 | 12641 | 70.228 | 11.413 | %70.23 | 1 |
| النمط الأتوقراطي | 18 | 9364 | 52.022 | 11.991 | %57.80 | 3 |
| النمط الترسلى | 12 | 6644 | 36.911 | 5.868 | %61.52 | 2 |

يتضح من الجدول السابق أن النمط الديمقراطي حصل على أعلى وزن نسبي قدره (70.23%) أي أن مديري التربية والتعليم يمارسون النمط الديمقراطي بنسبة ( 70.23% ) من ممارساته وذلك حسب تصور العاملين في مديريات التربية والتعليم ، يلي ذلك النمط الترسلى بوزن نسبى قدره( 61.52% ) ، أي أن مديري التربية والتعليم يمارسون النمط الترسلى بنسبة ( 61.52% ) من ممارساته ، وحصل النمط الأتوقراطي على أدني وزن نسبى قدره( 57.80% ) أي أن مديري التربية والتعليم يمارسون النمط الأتوقراطي بنسبة ( 57.80% ) من ممارساته .

ووفقاً للمقياس أو التقسيم الذي اتخذه الباحث لتفسير النتائج في بداية هذا الفصل فإن مستوى أداء الممارسات الديمقراطية لدى مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة هو مستوى جيد ولكنه ليس جيد جداً أو ممتاز وهو بذلك لم يصل إلى الحد المرجو، ومستوى أداء الممارسات الترسلية هو مستوى قليل بدرجة مقبول ، بينما مستوى أداء الممارسات الديكتاتورية فهو مستوى بدرجة ضعيف .

ويتضح من خلال مقارنة الأوزان النسبية للأنماط القيادية سابقة الذكر أن النمط الديمقراطي هو النمط السائد يليه النمط الترسلى و النمط الأتوقراطي اللذان يمارسان بدرجة مقبول وضعيف على الترتيب .

وهذا يعني أن مديري التربية والتعليم يمارسون الأنماط الثلاثة للقيادة بنسب متفاوتة وذلك حسب الموقف المحيط بهم، ولكن الصفة التي تغلب عليهم هي صفة النمط الديمقراطي.

**ويعزو الباحث** حصول النمط الديمقراطي على مستوى جيد من الممارسة وبوزن نسبي (70.23%) حيث أنه النمط القيادي السائد إلى عدة عوامل أهمها :

1- أن هناك أثراً ايجابياً لبرامج التدريب التي تعرض لها مدراء التربية والتعليم في محافظات غزة أثناء خدمتهم الطويلة في مجال التربية والتعليم حيث أكسب هذا التدريب مديري التربية والتعليم الأصول العلمية في الإدارة والقيادة إلى حدٍ ما.

2-فهم مدير التربية والتعليم وإدراكه أن العمل الإداري يتكلل بالنجاح من خلال توفير المناخ الديمقراطي الإيجابي والعمل بروح الفريق وإضفاء نوع من الجو الإنساني على العمل .

3-إدراك مدير التربية والتعليم لحاجات مرؤوسيه بصفته قائداً مؤثراً وأباً لجميع المرؤوسين .

كما يعزو الباحث عدم وصول درجة ممارسة النمط الديمقراطي إلى الدرجة المرجوة ، أي أعلى من جيد ووجود النمط الترسلي والنمط الأتوقراطي بدرجة مقبول وضعيف ، إلى قلة الخبرة والدراية في العمل الإداري القيادي عند بعض مديري التربية والتعليم الذين لم يمضِ على تعيينهم في مناصبهم إلا فترة قليلة من الزمن وتنقصهم الخبرة الكافية ، وإن الموقف الذي يكون فيه مدير التربية والتعليم وظروف مرؤوسيه المختلفة تفرض عليه أن يمارس أنماط القيادة الثلاثة ولكن بنسب متفاوتة.

**ويرى الباحث** : أن شيوع النمط الديمقراطي أكثر من غيره من الأنماط الأخرى في ممارسات مديري التربية والتعليم ينسجم مع طموحات الشعب الفلسطيني التي تتجه نحو الديمقراطية وهذا يتأثر بالتوجه العالمي أيضا نحو الديمقراطية وحقوق الإنسان ، كذلك فإن شيوع هذا النمط يصب في اتجاه بناء المواطن الصالح المستنير المعبر عن نفسه والناقد الايجابي لما هو كائن من أجل الوصول إلى ما يجب أن يكون ، ولا شك أن هذه الطموحات لا تتحقق إلا من خلال القادة التربويين الديمقراطيين الذين يشرفون على التعليم في مناطقنا التعليمية وفي مدارسنا ، حيث تساعد هذه القيادات على تحقيق أهداف وتطلعات المجتمع الفلسطيني بأكمله .

ويرى الباحث أيضا أن هذه النتائج تبعث على الارتياح إلى حدٍ ما، ولكن يجب التأكيد على المضي قُدماً في طريق الديمقراطية الإدارية، لأن النمط الديمقراطي يسود معظم المؤسسات التربوية في الدول المتقدمة .

**واتفقت هذه الدراسة مع نتائج الدراسات التالية** :

1-دراسة ( أبو حرب ، 2002 ) حيث كشفت الدراسة أن النمط الديمقراطي هو النمط السائد لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة يليه النمط الترسلى ثم الأتوقراطي .

2-دراسة ( أبو جبل ، 2005 ) التي كشفت أن النمط الديمقراطي هو النمط السائد لدى مديري المدارس العليا بمحافظات غزة ، يلي ذلك النمط الترسلى ثم الأتوقراطي .

3- دراسة ( أبو عيدة ، 2005 ) التي كشفت أن النمط السائد في الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة هو النمط الديمقراطي يليه النمط الترسلي والنمط الأتوقراطي .

4-دراسة ( طبعوني ، 1997 ) والتي توصلت إلي أن أكثر الأنماط القيادية انتشارا في محافظات شمال الضفة الغربية هو النمط الديمقراطي .

5-دراسة (آل ناجي ، والمفيدى ، 1996 ) والتي توصلت إلي أن النمط الديمقراطي يسود في إدارة المدارس الابتدائية بمحافظة الإحساء في السعودية .

6- دراسة (المسيليم ، 1994 ) التي كشفت عن أن النمط القيادي الشائع في المدارس الحكومية في الكويت هو النمط الديمقراطي يتلوه الترسلي والأتوقراطي .

7- دراسة ( كولمر . جـــ ، 1990 . Collemer,J ) والتي كشفت عن أن النمط الديمقراطي الذي يمارسه مديري المدارس في ولاية تكساس هو أفضل الأنماط القيادية في تطوير العمل التربوي .

**اختلفت الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التالية :**

1- دراسة ( العفيفي ، 1999 ) حيث أظهرت أن النمط الديمقراطي هو النمط السائد لدي مديري المدارس في مدارس وكالة الغوث بغزة يلية النمط الديكتاتوري ثم الترسلى .

2-دراسة ( ويلسون . ف ، 1992 .Wilson,v ) والتي أكدت على عدم وجود نمط قيادي ثابت لدي مديري المدارس بولاية شيكاغو وذلك لتعدد المواقف التي تواجههم .

3-دراسة ( كولمان ، 1995 . .Coleman,B ) التي كشفت عن عدم وجود نمط قيادي ثابت لدي مديري المدارس الأمريكية وذلك لتعدد المواقف التي تواجههم .

## ثانياً : عرض ومناقشة نتائج الفرض الثاني :

**ينص الفرض الثاني على : " يوجد وزن نسبي لممارسة مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة لمراحل صنع القرار التربوي من وجهة نظر العاملين في المديريات .**

وللإجابة عن هذا الفرض قام الباحث بحساب التكـرارات والمتوسـطات والنـسب المئوية، والجداول التالية توضح ذلك .

1-**تحليل مجالات الاستبانة الثانية** :تحديد مدى ممارسة مديري التربية والتعليم لمراحل صنع القرار التربوي.

**أ ) المجال الأول : مرحلة الشعور بالمشكلة ودراستها**

**الجدول (26 )**

**التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الأول : مرحلة الشعور بالمشكلة ودراستها وكذلك ترتيبها في المجال (ن =180 )**

| م | رقم الفقرة | الفقرة | قليلة جداً | قليلة | متوسطة | كبيرة | كبيرة جداً | مجموع الاستجابات | المتوسط | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | يشعر مدير التربية والتعليم بالمشكلة التي تتطلب اتخاذ قرار | 0 | 11 | 37 | 103 | 29 | 690 | 3.833 | 0.766 | 76.67 | 1 |
| 2 | 5 | يتعامل مع المشكلة التي تتطلب اتخاذ قرار كأمر طبيعي | 1 | 12 | 61 | 88 | 18 | 650 | 3.611 | 0.780 | 72.22 | 8 |
| 3 | 6 | يحدد المشكلة التي تحتاج إلي اتخاذ قرار بشكل دقيق | 1 | 17 | 47 | 89 | 26 | 662 | 3.678 | 0.856 | 73.56 | 6 |
| 4 | 16 | يتفحص حجم المشكلة التي تتطلب اتخاذ قرار | 0 | 11 | 45 | 102 | 22 | 675 | 3.750 | 0.747 | 75.00 | 2 |
| 5 | 23 | يبحث عن أعراض المشكلة التي تتطلب اتخاذ قرار | 2 | 12 | 59 | 81 | 26 | 657 | 3.650 | 0.849 | 73.00 | 7 |
| 6 | 27 | يبحث عن أسباب المشكلة التي تتطلب اتخاذ قرار | 0 | 11 | 45 | 106 | 18 | 671 | 3.728 | 0.723 | 74.56 | 3 |
| 7 | 28 | يحدد الهدف الذي يريد تحقيقه من القرار بدقة | 0 | 13 | 51 | 91 | 25 | 668 | 3.711 | 0.794 | 74.22 | 5 |
| 8 | 38 | يبدى استعداده لمواجهة المشكلة التي تتطلب اتخاذ قرار | 0 | 12 | 50 | 93 | 25 | 671 | 3.728 | 0.783 | 74.56 | 4 |

يتضح من الجدول السابق :

أن هذا المجال يتكون من ( 8 ) فقرات تحدد مرحلة الشعور بالمشكلة ودراستها ، وقـد نالـت كلها درجة جيد من الأداء والممارسة حسب تصور العاملين في مديريات التربيـة والتعلـيم ، وهذا يدل على أن مستوى ممارسة مديري التربية والتعليم لمرحلة الشعور بالمشكلة ودراستها هو مستوى جيد .

**وكانت أعلى ثلاث فقرات في هذا المجال** :

-الفقرة (1 ) والتي نصت على" يشعر مدير التربية والتعليم بالمشكلة التي تتطلب اتخاذ قرار " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (76.67%).

-الفقرة (16 ) والتي نصت على" يتفحص حجم المشكلة التي تتطلب اتخاذ قرار " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (75.00%).

-الفقرة (27) والتي نصت على " يبحث عن أسباب المشكلة التي تتطلب اتخاذ قرار " احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي (74.56%).

ويلاحظ الباحث أن الأوزان النسبة للفقرات الثلاث الأولى في مرحلة الشعور بالمشكلة ودراستها متقاربة جداً وجميعها بمستوى جيد، كما يلاحظ الباحث أن باقي فقرات هذا المجال جميعها متقاربة في أوزانها، وجميعها قد حصلت على درجة جيد أيضاً، **ويعزو الباحث** هذا إلى اهتمام مديري التربية والتعليم بجميع ممارسات مرحلة تحديد المشكلة ودراستها دون استثناء ودون إهمال أيٍ منها ، ويعود هذا إلى الشعور بالمسئولية لدى مديري التربية والتعليم وتحسسهم الجيد للمشاكل حين تواجههم والتي تحتاج إلى صنع واتخاذ القرار المناسب.

**ب ) المجال الثاني : مرحلة جمع البيانات والمعلومات**

**الجدول ( 27)**

**التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الثاني : مرحلة جمع البيانات والمعلومات وكذلك ترتيبها في المجال (ن =180 )**

| م | رقم الفقرة | الفقرة | قليلة جداً | قليلة | متوسطة | كبيرة | كبيرة جداً | مجموع الاستجابات | المتوسط | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 4 | يجمع البيانات والمعلومات ذات الصلة بالمشكلة موضع القرار | 0 | 12 | 47 | 95 | 26 | 675 | **3.750** | 0.783 | 75.00 | 2 |
| 2 | 8 | يقوم بتنظيم البيانات والمعلومات اللازمة لصنع القرار بطريقة سليمة وواضحة | 0 | 9 | 60 | 87 | 24 | 666 | **3.700** | 0.762 | 74.00 | 3 |
| 3 | 18 | يجمع البيانات والمعلومات ذات الصلة بالمشكلة موضع القرار في الوقت المناسب | 0 | 7 | 68 | 80 | 25 | 663 | **3.683** | 0.758 | 73.67 | 5 |
| 4 | 19 | يتأكد من صحة البيانات والمعلومات اللازمة لصنع واتخاذ القرار | 0 | 5 | 60 | 80 | 35 | 685 | **3.806** | 0.777 | 76.11 | 1 |
| 5 | 25 | يشرك المرؤوسين في جمع البيانات والمعلومات ذات العلاقة بصنع واتخاذ القرار | 2 | 10 | 82 | 64 | 22 | 634 | **3.522** | 0.822 | 70.44 | 8 |
| 6 | 30 | يشجع مرؤوسيه علي تقديم البيانات والمعلومات اللازمة لصنع واتخاذ القرار | 2 | 11 | 55 | 95 | 17 | 654 | **3.633** | 0.783 | 72.67 | 6 |
| 7 | 33 | يحدد البيانات والمعلومات اللازمة لصنع القرار | 1 | 17 | 51 | 94 | 17 | 649 | **3.606** | 0.808 | 72.11 | 7 |
| 8 | 34 | يستبعد البيانات والمعلومات غير اللازمة لصنع القرار | 0 | 11 | 49 | 104 | 16 | 665 | **3.694** | 0.718 | 73.89 | 4 |

يتضح من الجدول السابق :

أن هذا المجال يتكون من ( 8 ) فقرات تحدد مرحلة جمع البيانات والمعلومات وقد نالت جميعها درجة جيد من الأداء والممارسة ، وهذا يدل على أن مستوى ممارسة مديري التربية والتعليم لمرحلة جمع البيانات والمعلومات هو مستوى جيد إجمالا.

**وكانت أعلى ثلاث فقرات في هذا المجال :**

-الفقرة (19 ) والتي نصت على" يتأكد من صحة البيانات والمعلومات اللازمة لصنع واتخاذ القرار " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (76.11 %).

-الفقرة (4 ) والتي نصت على" يجمع البيانات والمعلومات ذات الصلة بالمشكلة موضع القرار " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (75 %).

-الفقرة (8) والتي نصت على "يقوم بتنظيم البيانات والمعلومات اللازمة لصنع القرار بطريقة سهلة وواضحة" احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (74%).

ويلاحظ الباحث أن الأوزان النسبية للفقرات الثلاث الأولى في مجال مرحلة جمع البيانات والمعلومات متقاربة وجميعها ضمن المستوى "جيد"، وكذلك باقي فقرات المجال مما يدل على أن اهتمام مديري التربية والتعليم بممارسات هذا المجال هو اهتمام واحد، وهم لا يهملون أياً من هذه الممارسات ، وهذا يدل على إدراك مديري التربية والتعليم لأهمية عملية جمع البيانات والمعلومات اللازمة لصنع واتخاذ القرارات .

**ج ) المجال الثالث : مرحلة وضع الحلول والبدائل الممكنة**

**الجدول (28 )**

**التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الثالث : مرحلة وضع الحلول والبدائل الممكنة وكذلك ترتيبها في المجال (ن =180 )**

| م | رقم الفقرة | الفقرة | قليلة جداً | قليلة | متوسطة | كبيرة | كبيرة جداً | مجموع الاستجابات | المتوسط | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | يبحث عن حلول متعددة عند مواجهة مشكلة في العمل | 0 | 3 | 42 | 106 | 29 | 701 | 3.894 | 0.673 | 77.89 | 1 |
| 2 | 15 | يشرك المرؤوسين في وضع حلول مقترحة لصنع واتخاذ القرار | 0 | 12 | 68 | 81 | 19 | 647 | 3.594 | 0.767 | 71.89 | 4 |
| 3 | 31 | يحصر تفكيره في حل واحد لحل المشكلة التي تواجه العمل | 13 | 58 | 69 | 35 | 5 | 579 | 3.216 | 0.935 | 64.32 | 5 |
| 4 | 36 | لدية المرونة في تقبل حلول جديدة لأي مشكلة تواجه العمل | 0 | 14 | 54 | 82 | 30 | 668 | 3.711 | 0.836 | 74.22 | 2 |
| 5 | 42 | يتقبل الحلول المقترحة من الغير لحل المشكلة التي تواجهه | 2 | 9 | 62 | 89 | 18 | 652 | 3.622 | 0.778 | 72.44 | 3 |

يتضح من الجدول السابق :

أن هذا المجال يتكون من ( 5 ) فقرات تحدد مرحلة وضع الحلول والبدائل الممكنة ، نالت (4) منها درجة جيد من الأداء والممارسة حسب تصور العاملين في مديريات التربية والتعليم ، ونالت فقرة واحدة منها درجة متوسطة من الأداء بنسبة( 64.32% ) ، وهذا يدل على أن

مستوى ممارسة مديري التربية والتعليم لهذه المرحلة من مراحل صنع القرار التربـــوي هـــو مستوى جيد .

**وكانت أعلى ثلاث فقرات في هذا المجال** :

-الفقرة ( 2) والتي نصت على" يبحث عن حلول متعددة عند مواجهة مـــشكلة فـــي العمـــل" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (77.89 %).

-الفقرة (36 ) والتي نصت على" لدية المرونة في تقبل حلول جديدة لأي مشكلة تواجه العمل " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (74.22%).

-الفقرة (42) والتي نصت على " يتقبل الحلول المقترحة من الغير لحل المشكلة التي تواجهـــه" احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (72.44%).

ويلاحظ الباحث عدد فقرات هذا المجال خمس فقرات ، أربعة منها متقاربة بأوزانهـــا النـــسبية وبدرجة جيد ، ما عدا الفقرة رقم (31) "يحصر تفكيره في حل واحد"، ويعزو الباحـــث هـــذه النتيجة إلى تعارض الفقرة (31) مع باقي فقرات المجال فهي فقرة سالبة في تقـــديرها ، فـــلا يمكن لمدير التربية والتعليم أن يمارس فقرات هذا المجال مع الفقرة (31) في آن واحد.

**ء ) المجال الرابع : مرحلة تقييم البدائل والمفاضلة بينها**

**الجدول ( 29)**

**التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الرابع : مرحلة تقييم البدائل والمفاضلة بينها وكذلك ترتيبها في المجال (ن =180 )**

| م | رقم الفقرة | الفقرة | قليلة جداً | قليلة | متوسطة | كبيرة | كبيرة جداً | مجموع الاستجابات | المتوسط | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 7 | يضع معايير لتقييم البـــدائل المقترحـــة لاتخاذ القرار | 2 | 5 | 67 | 77 | 29 | 666 | 3.700 | 0.811 | 74.00 | 1 |
| 2 | 11 | يحدد الجوانب الايجابية والسلبية للحلـــول المقترحة للمشكلة التي تتطلب اتخاذ قرار | 0 | 14 | 58 | 92 | 16 | 650 | 3.611 | 0.758 | 72.22 | 4 |
| 3 | 12 | يقارن بين الحلول المقترحـــة لتحقيـــق الأهداف المحددة قبل اتخاذ القرار | 1 | 16 | 60 | 89 | 14 | 639 | 3.550 | 0.786 | 71.00 | 5 |
| 4 | 21 | يفاضل بين جميع البدائل المقترحة قبل اتخاذ القرار على أسس موضوعية | 0 | 16 | 59 | 79 | 26 | 655 | 3.639 | 0.837 | 72.78 | 2 |
| 5 | 39 | يدرس فعالية البدائل المقترحـــة لحـــل المشكلة قبل اتخاذ القرار | 3 | 9 | 56 | 97 | 15 | 652 | 3.622 | 0.778 | 72.44 | 3 |
| 6 | 41 | يشرك المرؤوسين في تقيـــيم البـــدائل المقترحة لاتخاذ القرار | 0 | 17 | 66 | 78 | 19 | 639 | 3.550 | 0.807 | 71.00 | 6 |

يتضح من الجدول السابق :

أن هذا المجال يتكون من ( 6 ) فقرات تحدد مرحلة تقييم البدائل والمفاضلة بينها ، نالت كلها درجة جيد من الأداء والممارسة من وجهة نظر العاملين في المديريات ، وهذا يدل على أن مستوى ممارسة مديري التربية والتعليم لهذه المرحلة من صنع القرار هو مستوى جيد.

**وكانت أعلى ثلاث فقرات في هذا المجال** :

-الفقرة ( 7) والتي نصت على" يضع معايير لتقييم البدائل المقترحة لاتخاذ القرار " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (74 %).

-الفقرة (21 ) والتي نصت على" يفاضل بين جميع البدائل المقترحة قبل اتخاذ القرار على أسس موضوعية " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (72.78 %).

-الفقرة (39) والتي نصت على "يدرس فعالية البدائل المقترحة قبل اتخاذ القرار" احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي (72.44%).

ويلاحظ الباحث أن الأوزان النسبية للفقرات الثلاث الأولى في مجال مرحلة تقييم البدائل والمفاضلة بينها متقاربة وكلها في مستوى "جيد"، وكذلك باقي فقرات المجال، مما يدل على أن اهتمام مديري التربية والتعليم بجميع ممارسات هذا المجال هو اهتمام واحد دون إهمال أيٍ منها ، وهذا دليل واضح على إدراك مديري التربية والتعليم لأهمية تقييم البدائل المقترحة والمفاضلة بينها من أجل الوصول إلى القرار الرشيد.

**هـ) المجال الخامس : مرحلة اتخاذ القرار**

**الجدول (30 )**

**التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الخامس : مرحلة اتخاذ القرار وكذلك ترتيبها في المجال (ن =180 )**

| م | رقم الفقرة | الفقرة | قليلة جداً | قليلة | متوسطة | كبيرة | كبيرة جداً | مجموع الاستجابات | المتوسط | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 3 | يتأكد من إمكانية تحقيق القرار عند اتخاذه للأهداف المحددة | 0 | 9 | 52 | 94 | 25 | 675 | 3.750 | 0.754 | 75.00 | 2 |
| 2 | 9 | يختار القرار المناسب بموضوعية | 0 | 9 | 57 | 91 | 23 | 668 | 3.711 | 0.751 | 74.22 | 3 |
| 3 | 10 | يشرك المرؤوسين المعنيين في اختيار القرار المناسب | 2 | 17 | 55 | 86 | 20 | 645 | 3.583 | 0.851 | 71.67 | 6 |
| 4 | 14 | يراعي توافق القرار عند اتخاذه مع الأهداف والأنظمة الإدارية | 1 | 8 | 43 | 94 | 34 | 692 | 3.844 | 0.797 | 76.89 | 1 |
| 5 | 26 | يراعي عند اتخاذ القرار استعداد المرؤوسين لتنفيذه | 1 | 11 | 67 | 83 | 18 | 646 | 3.589 | 0.775 | 71.78 | 5 |
| 6 | 32 | يراعي عند اتخاذ القرار درجة تأثيره على العلاقات الإنسانية داخل المديرية | 5 | 34 | 72 | 62 | 7 | 572 | 3.178 | 0.879 | 63.56 | 7 |
| 7 | 40 | يراعي عند اتخاذ القرار الوقت اللازم لتنفيذه | 0 | 7 | 58 | 102 | 13 | 661 | 3.672 | 0.667 | 73.44 | 4 |

يتضح من الجدول السابق:

أن هذا المجال يتكون من ( 7 ) فقرات تحدد مرحلة اتخاذ القرار نالت ( 6 ) فقرات منها درجة جيد من الأداء والممارسة من قبل مديري التربية والتعليم وذلك حسب تصور العاملين في المديريات ، بينما نالت فقرة واحدة درجة مقبول من الأداء والممارسة حيث بلغ وزنها النسبي ( 63.56% ) ، وهذا يدل على أن مستوى ممارسة مديري التربية والتعليم لمرحلة اتخاذ القرار هو مستوى جيد إجمالاً.

**وكانت أعلى ثلاث فقرات في هذا المجال** :

-الفقرة (14) والتي نصت على" يراعي توافق القرار عند اتخاذه مع الأهداف والأنظمة الإدارية " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (76.89%).

-الفقرة (3 ) والتي نصت على" يتأكد من إمكانية تحقيق القرار عند اتخاذه للأهداف المحددة " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (75 %).

-الفقرة (9) والتي نصت على " يختار القرار المناسب بموضوعية" احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (74.22%).

ويلاحظ الباحث أن هذه الفقرات الثالث التي حازت على المراتب الأولى في مجال مرحلة اتخاذ القرار متقاربة في أوزانها النسبية، وأن مستوى ممارستها جيد، ويعزو الباحث هذا إلى التزام مديري التربية والتعليم بأن تكون قراراتهم محققة للأهداف الموضوعة، مع الالتزام بالأنظمة الإدارية المعمول بها في وزارة التربية والتعليم، كما تؤكد هذه النتيجة على موضوعية مديري التربية والتعليم في اتخاذ القرارات وبدرجة جيدة.

**و ) المجال السادس : مرحلة متابعة تنفيذ القرار**

**الجدول (31 )**

**التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال السادس :**

**مرحلة متابعة تنفيذ القرار وكذلك ترتيبها في المجال (ن =180 )**

| م | رقم الفقرة | الفقرة | قليلة جداً | قليلة | متوسطة | كبيرة | كبيرة جداً | مجموع الاستجابات | المتوسط | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 13 | يضع خطة لتنفيذ القرار بعد اتخاذه | 2 | 17 | 44 | 101 | 16 | 652 | 3.622 | 0.820 | 72.44 | 6 |
| 2 | 17 | يحدد الأفراد الذين يقومون بعملية تنفيذ القرار بعد اتخاذه | 1 | 8 | 53 | 92 | 26 | 674 | 3.744 | 0.778 | 74.89 | 1 |
| 3 | 20 | يحدد الوسائل المناسبة لتنفيذ القرار بعد اتخاذه | 2 | 4 | 62 | 84 | 28 | 672 | 3.733 | 0.788 | 74.67 | 2 |
| 4 | 22 | يختار الوقت المناسب لتنفيذ القرار بعد اتخاذه | 4 | 16 | 52 | 84 | 24 | 648 | 3.600 | 0.907 | 72.00 | 8 |
| 5 | 24 | يتابع عملية تنفيذ القرار بعد اتخاذه | 0 | 14 | 51 | 87 | 28 | 669 | 3.717 | 0.821 | 74.33 | 4 |
| 6 | 29 | يتأكد أن القرار الذي تم اتخاذه يسير سيراً طبيعياً دون تعثر | 0 | 9 | 50 | 103 | 18 | 670 | 3.722 | 0.710 | 74.44 | 3 |
| 7 | 35 | يتأكد أن القرار الذي تم اتخاذه كان أنسب البدائل المقترحة | 0 | 12 | 52 | 96 | 20 | 664 | 3.689 | 0.757 | 73.78 | 5 |
| 8 | 37 | يقيم عملية تطبيق القرار بعد اتخاذه | 1 | 15 | 54 | 91 | 19 | 652 | 3.622 | 0.806 | 72.44 | 7 |

يتضح من الجدول السابق :

أن هذا المجال يتكون من ( 8 ) فقرات تحدد مرحلة متابعة تنفيذ القرار نالت كلها درجة جيد من الأداء والممارسة من قبل مديري التربية والتعليم حسب تصور العاملين في المديريات ، مما يدل على أن مستوى ممارسة مديري التربية والتعليم لهذه المرحلة من مراحل صنع القرار التربوي هو مستوى جيد إجمالاً .

**وكانت أعلى ثلاث فقرات في هذا المجال :**

-الفقرة (17) والتي نصت على" يحدد الأفراد الذين يقومون بعملية تنفيذ القرار بعد اتخاذه " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (74.89%).

-الفقرة (20 ) والتي نصت على" يحدد الوسائل المناسبة لتنفيذ القرار بعد اتخاذه " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (74.67%).

-الفقرة (29) والتي نصت على " يتأكد أن القرار الذي تم اتخاذه يسير سيراً طبيعياً دون تعثر" احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي (74.44%).

ويلاحظ الباحث أن الفقرات الثلاث التي حازت على المراتب الثلاث الأولى ضمن مجال مرحلة متابعة تنفيذ القرار ذات أوزان نسبية متقاربة، وجميعها في مستوى الممارسة الجيد وهي متقاربة في أوزانها النسبية مع باقي فقرات المجال، **ويعزو الباحث** ذلك إلى إدراك مديري التربية والتعليم لأهمية متابعة تنفيذ القرارات التربوية التي تتخذ، واقتناعهم أنه لا فائدة من قرارات تتخذ ولم تنفذ ، فلا بد من تحديد الأفراد المسئولين عن تنفيذ القرارات وتوفير التسهيلات اللازمة ، مع متابعة عملية سير القرارات التي تم اتخاذها .

**2-النتائج المتعلقة بالوزن النسبي لمدى ممارسة مديري التربية والتعليم لمراحل صنع القرار التربوي وفقاً لدرجة كل مجال ووفقاً للدرجة الكلية للاستبانة**

ولإجمال النتائج وتحديد مدى ممارسة مديري التربية والتعليم لمراحل صنع القرار قام الباحث بحساب التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية والترتيب لكل مجال من مجالات الاستبانة وحساب الوزن النسبي للاستبانة ككل والجدول( 32) يوضح ذلك .

**الجدول (32 )**

**التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل مجال من مجالات الإستبانة وكذلك ترتيبها (ن =180)**

| المجالات | عدد الفقرات | مجموع الاستجابات | المتوسط | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مرحلة الشعور بالمشكلة ودراستها | 8 | 5344 | 29.689 | 4.923 | 74.22 | 1 |
| مرحلة جمع البيانات والمعلومات | 8 | 5291 | 29.394 | 4.806 | 73.49 | 3 |
| مرحلة وضع الحلول والبدائل الممكنة | 5 | 3247 | 18.039 | 2.648 | 72.16 | 6 |
| مرحلة تقييم البدائل والمفاضلة بينها | 6 | 3901 | 21.672 | 3.834 | 72.24 | 5 |
| مرحلة اتخاذ القرار | 7 | 4559 | 25.328 | 3.771 | 72.37 | 4 |
| مرحلة متابعة تنفيذ القرار | 8 | 5301 | 29.450 | 4.992 | 73.63 | 2 |
| **الدرجة الكلية** | 42 | 27643 | 153.572 | 23.412 | 73.13 | |

يتضح من الجدول السابق رقم ( 32 ) أن مستوى أداء وممارسة مديري التربية والتعليم لمراحل صنع القرار التربوي من وجهة نظر العاملين في المديريات هو مستوى جيد إجمالا، إذ بلغ الوزن النسبي الكلي لعملية صنع القرار التربوي بمراحله الستة ( 73.13 %) وهو يقع ضمن المستوى الجيد حسب التقسيم الذي اعتمده الباحث لتفسير النتائج ، ولكن مثله مثل ممارسة النمط الديمقراطي لم يصل إلى درجة جيد جداً أو ممتاز ، أي أن مستوى ممارسة صنع القرار وفق الطريقة العلمية لم يصل إلى الحد المرجو والمطلوب.

**ويلاحظ أن أعلي ثلاث مراحل في عملية صنع القرار التربوي هي :**

-مرحلة " الشعور بالمشكلة ودراستها " التي احتلت المرتبة الأولي بوزن نسبي ( 74.22% ).

-مرحلة " متابعة تنفيذ القرار التي احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي ( 73.63% ).

-مرحلة " جمع البيانات والمعلومات" التي احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي (73.49%).

**مما سبق يتبين للباحث** أنه رغم الترتيب السابق لمراحل صنع القرار التربوي إلا أن جميع المراحل بدرجة "جيد" في أدائها لدى مديري التربية والتعليم حسب التقسيم الذي اعتمده الباحث ومستوى أدائها متقارب جداً .

ويعزو الباحث هذا إلى أن مستوى اهتمام مديري التربية والتعليم بتطبيق جميع مراحل صنع القرار وفق الطريقة العلمية هو مستوى متقارب وجيد ، وأن عملية صنع القرار واضحة للمرؤوسين بشكلٍ جيد.

**هذا ولم تسفر النتائج** عن أية ممارسة من ممارسات صنع القرار التربوي أو أي مرحلة من مراحل صنع القرار بمستوى أداء أعلى من جيد أي جيد جداً أو ممتاز ، مما يدل على أن عملية صنع القرار التربوي عند مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة جيدة إلا أنها لم تصل إلي غايتها المرجوة ، **ويعزو الباحث** ذلك إلي أن عملية صنع واتخاذ القرار هي عملية مركزية تتم في وزارة التربية والتعليم وأن معظم القرارات تأتي في نشرات جاهزة من الوزارة إلي مديريات التربية والتعليم ، وأن الصلاحيات الممنوحة لمديري التربية والتعليم في صنع واتخاذ القرارات التربوية صلاحيات مقيدة ومنقوصة ، مما يعيق عملية صنع واتخاذ القرار التربوي في المديريات ، ويمنع وصولها إلي درجة جيد جداً أو الدرجة المرجوة . كما أن الظروف السياسية غير المستقرة في المجتمع الفلسطيني لها تأثير كبير على عملية صنع واتخاذ القرار ، إذ تعمل هذه الظروف السياسية على عدم وضوح الرؤية فيما يتعلق بالمستقبل ، ويجد مدير التربية والتعليم نفسه مضطراً لاتخاذ قرارات سريعة أحياناً دون مشاركة المرؤوسين لأنه يعيش في ظروفٍ ضاغطة ومحاطاً بكثير من معوقات صنع القرار الرشيد والسليم ، كما أن الحصار الإسرائيلي المفروض على محافظات غزة يقلل من الإمكانات المادية التي يحتاج إليها صانعو ومتخذو القرار ، بالإضافة إلى أن بعض مديري التربية والتعليم تم تعيينهم في أماكنهم وتم اختيارهم لأسباب خاصة لا مجال لذكرها ، ولم يتم اختيارهم بالطرق القائمة على الكفاءة المهنية وتنقصهم الخبرة الإدارية الكافية وعدم توفر مهارة صنع القرارات بالشكل المطلوب ، وتتفق هذه التفسيرات مع ما توصلت إليه دراسة ( النابه ، 1992 ) التي بينت أهمية الخبرات السابقة لعملية صنع القرارات ، وكذلك تتفق هذه

التفسيرات مع ما توصلت إليه دراسة ( الهدهود ، 1996 ) التي بينت أن من أهم الصعوبات التي تواجه عملية صنع القرارات مركزية العمل وعدم توفر مهارة صنع القرارات .

**ولم تتفق نتيجة الدراسة الحالية** مع دراسة (حمدان ، 2004) حيث أظهرت دراسة حمدان درجة ممارسة عملية صنع القرار التربوي في المدرسة الثانوية في فلسطين " كبيرة جداً " حيث بلغت النسبة المئوية لها (81.41%) بينما أظهرت الدراسة الحالية أن الوزن النسبي لدرجة ممارسة صنع القرار عند مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة (73.13%) ، علماً بأن مقياس تفسير النتائج لهذه الدراسة يتطابق مع مقياس تفسير النتائج الذي اعتمده حمدان ، كما ولم تتفق أيضاً نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (الخوالدة ، 2002 ) حيث كانت نسبة ممارسة صنع القرار التربوي لدى مديرات المدارس الأساسية في الأردن متوسطة حسب وجهة نظر مديرات المدارس، وحسب المقياس الذي اعتمده الخوالدة .

## ثالثاً : عرض ومناقشة نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على " **توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة** ($\alpha \leq 0.05$) **بين أنماط القيادة لدى مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة وصنع القرار التربوي لديهم من وجهة نظر العاملين في المديريات** " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون والجدول ( 33) يوضح ذلك.

**الجدول ( 33)**

**يبين معامل ارتباط بيرسون بين نمط القيادة السائد لدى مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة وصنع القرار**

**من وجهة نظر العاملين في المديريات**

| المجالات | النمط الديمقراطي | النمط الاتوقراطي | النمط الترسلي |
|---|---|---|---|
| مرحلة الشعور بالمشكلة ودراستها | 0.735 | -0.230 | 0.237 |
| مرحلة جمع البيانات والمعلومات | 0.749 | -0.296 | 0.189 |
| مرحلة وضع الحلول والبدائل الممكنة | 0.680 | -0.171 | 0.354 |
| مرحلة تقييم البدائل والمفاضلة بينها | 0.738 | -0.272 | 0.264 |
| مرحلة اتخاذ القرار | 0.761 | -0.244 | 0.279 |
| مرحلة متابعة تنفيذ القرار | 0.697 | -0.260 | 0.227 |
| **الدرجة الكلية** | 0.777 | -0.267 | 0.265 |

ر الجدولية عند درجة حرية (178) وعند مستوى دلالة (0.05) =0.138

ر الجدولية عند درجة حرية (178) وعند مستوى دلالة (0.01) =0.181

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.01$ ) بين نمط القيادة الديمقراطي وصنع القرار التربوي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين نمط القيادة الترسلى وصنع القرار التربوي ، في حين توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين نمط القيادة الأوتقراطى و صنع القرار التربوي.

**والباحث يفسر هذه النتائج كما يلي :**

- توجد علاقة ارتباطيه موجبة قوية ( ر = 0.777 ) بين نمط القيادة الديمقراطي وبين عملية صنع القرار التربوي ككل وفق الطريقة العلمية ، وهذه العلاقة طردية إذ أنه كلما زادت نسبة الممارسات الديمقراطية لدى مديري التربية والتعليم يزداد مستوى صنع القرار التربوي وفق الطريقة العلمية الصحيحة ، والعكس بالعكس ، ويعزو الباحث ذلك إلي أن القائد الديمقراطي يشرك المرؤوسين في جميع مراحل صنع القرار مما يحسن من هذه العملية ويكسب المرؤوسين نوعاً من الرضا بما يؤثر على استجاباتهم ايجابياً ، هذا ويبين الجدول السابق وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين النمط الديمقراطي وبين كل مرحلة من مراحل صنع القرار التربوي .

-توجد علاقة ارتباطيه موجبة ولكنها ضعيفة ( ر = 0.265 ) بين نمط القيادة الترسلى وعملية صنع القرار التربوي وفق الطريقة العلمية ، بمعنى أن القائد الترسلى يتخذ قرارات ولكنها تكون في الأمور الروتينية البسيطة مثل عملية الموافقة على إجازة أو قبول طالب أو توزيع المهام على المرؤوسين، هذا ويبين الجدول السابق وجود علاقة ارتباطيه موجبة ضعيفة بين النمط الترسلى وبين كل مرحلة من مراحل صنع القرار التربوي .

-توجد علاقة ارتباطية سالبة ضعيفة ( ر = 0.265 - ) بين النمط الأتوقراطي وعملية صنع القرار وفق الطريقة العلمية ، ويفسر الباحث ذلك بأن معامل الارتباط السالب يعني بأن العلاقة عكسية ، أي أنه كلما ارتفعت الممارسات الأتوقراطية عند مدير التربية والتعليم كلما انخفضت درجة ممارسته لعملية صنع القرار التربوي وفق الطريقة العلمية الصحيحة ، وكلما انخفضت الممارسات الاتوقراطية عند مدير التربية والتعليم زادت درجة ممارسته لعملية صنع القرار التربوي ، **ويعزو الباحث ذلك** إلى أن القائد التربوي عندما ترتفع لديه الممارسات الأتوقراطية فإن عملية المشاركة في صنع القرار تقل ويصبح القرار فردياً وأقرب إلي اتخاذ القرار منه إلي صنع القرار التشاركي ، وكلما تنخفض الممارسات الاتوقراطية عند القائد التربوي فإن المشاركة في صنع القرار تزداد

ويصبح القرار تشاركياً يمر بمراحل صنعه الصحيحة وفق الطريقة العلمية . هذا ويبين الجدول السابق أيضاً وجود علاقة ارتباطيه عكسية سالبة بين النمط الاوتقراطى وبين كل مرحلة من مراحل صنع القرار . والعلاقات السابقة كلها علاقات منطقية.

## رابعاً / عرض ومناقشة نتائج الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع على أنه :**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة( $\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات العاملين في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة لنمط القيادة ولصنع القرار التربوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور ، إناث).**

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "T. test" على استبانة نمط القيادة واستبانه ممارسة صنع القرار

**1- نمط القيادة**: الجدول رقم ( 34 ) يوضح تأثير متغير الجنس على استجابات العاملين في المديريات نحو نمط القيادة السائد لدى مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة .

**جدول ( 34 )**

**المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لمجالات الاستبانة تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)**

| المجالات | الجنس | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| النمط الديمقراطي | ذكر | 153 | 70.131 | 11.927 | 0.271 | 0.787 | غير دالة إحصائياً |
| | أنثى | 27 | 70.778 | 8.054 | | | |
| النمط الأتوقراطي | ذكر | 153 | 52.320 | 12.251 | 0.793 | 0.429 | غير دالة إحصائياً |
| | أنثى | 27 | 50.333 | 10.440 | | | |
| النمط الترسلى | ذكر | 153 | 37.039 | 6.030 | 0.696 | 0.487 | غير دالة إحصائياً |
| | أنثى | 27 | 36.185 | 4.884 | | | |

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (178) وعند مستوى دلالة (0.05) = 1.96

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (178) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة اقل من قيمة "ت" الجدولية في جميع المجالات ، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسطات تقديرات العاملين لنمط القيادة تعزى لمتغير الجنس ( ذكور، إناث ) **.**

**ويعزو الباحث** ذلك لتكافؤ الجنسين من العاملين والعاملات في التأهيل وإجراءات العمل وظروفه والإمكانات المتاحة لهما ، إذ لا تفرق وزارة التربية والتعليم في تعاملها بين العاملين على أساس الجنس ، بل هناك مساواة واضحة بين الجنسين في الواجبات والحقوق.

**وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التالية :**

1-دراسة ( أبو حرب ، 2002 ) التي بينت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المعلمين نحو النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة يعزى لمتغير الجنس .

2-دراسة ( العفيفى ، 1999 ) التي بينت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المعلمين نحو نمط القيادة السائد لدى مديري المدارس الابتدائية في وكالة الغوث بلواء غزة يعزى لمتغير الجنس .

3-دراسة ( طبعوني ، 1997 ) التي كشفت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المعلمين ومدراء المدارس تجاه النمط القيادي لمديري المدارس الأساسية في محافظات شمال الضفة تعزي لمتغير الجنس .

4-دراسة ( بيرغ . هـ ، 1993 . Berg.H ) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأنماط القيادية وأنواع الشخصية لمديري المدارس بولاية مينيسوتا تعزي لمتغير الجنس.

**واختلفت هذه الدراسة مع نتيجة** دراسة ( مناصرة ، 1991 ) التي بينت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المعلمين والمشرفين نحو نمط القيادة السائد في المدارس الثانوية بمحافظ اربد في الأردن تعزي لمتغير الجنس .

**2- صنع القرار التربوي**: الجدول ( 35 ) يبين تأثير الجنس على استجابات العاملين في مديريات التربية والتعليم نحو ممارسة مديري التربية والتعليم لعملية صنع القرار .

**جدول ( 35 )**

**المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للاستبانة تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)**

| المجالات | الجنس | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مرحلة الشعور بالمشكلة ودراستها | ذكر | 153 | 29.621 | 5.024 | 0.440 | 0.660 | غير دالة إحصائياً |
| | أنثى | 27 | 30.074 | 4.376 | | | |
| مرحلة جمع البيانات والمعلومات | ذكر | 153 | 29.314 | 4.813 | 0.535 | 0.593 | غير دالة إحصائياً |
| | أنثى | 27 | 29.852 | 4.833 | | | |
| مرحلة وضع الحلول والبدائل الممكنة | ذكر | 153 | 18.046 | 2.751 | 0.083 | 0.934 | غير دالة إحصائياً |
| | أنثى | 27 | 18.000 | 2.000 | | | |
| مرحلة تقييم البدائل والمفاضلة بينها | ذكر | 153 | 21.614 | 3.854 | 0.481 | 0.631 | غير دالة إحصائياً |
| | أنثى | 27 | 22.000 | 3.772 | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مرحلة اتخاذ القرار | ذكر | 153 | 25.379 | 3.771 | 0.434 | 0.665 | غير دالة إحصائياً |
| | أنثى | 27 | 25.037 | 3.828 | | | |
| مرحلة متابعة تنفيذ القرار | ذكر | 153 | 29.431 | 5.097 | 0.119 | 0.906 | غير دالة إحصائياً |
| | أنثى | 27 | 29.556 | 4.432 | | | |
| الدرجة الكلية | ذكر | 153 | 153.405 | 23.717 | 0.227 | 0.821 | غير دالة إحصائياً |
| | أنثى | 27 | 154.519 | 22.001 | | | |

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (178) وعند مستوى دلالة (0.05) = 1.96

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (178) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة اقل من قيمة "ت" الجدولية في جميع المجالات والدرجة الكلية للاستبانة، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسطات تقديرات العاملين لصنع القرار التربوي تعزى لمتغير الجنس .

ويعزو الباحث ذلك أيضا إلي تكافؤ الجنسين من العاملين والعاملات في مديريات التربية والتعليم في التأهيل وإجراءات العمل وظروفه والإمكانات المتاحة لهما ، كما أن أغلب القرارات في المديريات تتعامل مع الجنسين بمساواة ، فلا يوجد تمييز بين الجنسين في التعامل ، بل أن هناك مساواة بين الجنسين في جميع ظروف العمل .

**وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج الدراسات التالية :**

1-دراسة ( حرز الله ، 2007 ) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين نحو مدي مشاركتهم في اتخاذ القرارات في المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغير الجنس .

2-دراسة ( حمدان ، 2004 ) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المدخل لحل المشكلة وصنع القرار التربوي في المدرسة الثانوية في فلسطين تعزى لمتغير الجنس .

3-دراسة ( دروزة ، 2003 ) 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

4-دراسة ( أنجر ، 1994 . Unger ) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين والمعلمات نحو ادراكات المعلمين لفرصهم في المشاركة في عملية صنع القرار .

**واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التالية :**

1-دراسة ( الاشهب ، 2001 ) حيث أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المفحوصين نحو درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرار في مدارس القدس لصالح الذكور .

2-دراسة ( شعت ونشوان ، 2001 ) حيث بينت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمين في استجاباتهم نحو مبدأ المشاركة في اتخاذ القرار بمدارس وكالة الغوث في غزة لصالح الإناث .

**خامساً /عرض ومناقشة نتائج الفرض الخامس :**

**ينص الفرض الخامس على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات العاملين في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة لنمط القيادة ولصنع القرار التربوي تعزى لمتغير المؤهل العلمي (جامعي، جامعي تربوي، ماجستير فأعلى).**

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي **One Way ANOVA** على استبانة نمط القيادة واستبانة صنع القرار.

**1-نمط القيادة** : الجدول رقم ( 36 ) يبين تأثير متغير المؤهل العلمي على استجابات العاملين في المديريات نحو نمط القيادة السائد لدى مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة .

**جدول ( 36 )**

**مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير المؤهل العلمي (جامعي، جامعي تربوي، ماجستير فأعلى)**

| المجالات | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| النمط الديمقراطي | بين المجموعات | 607.803 | 2 | 303.902 | 2.369 | 0.097 | غير دالة إحصائيا |
| | داخل المجموعات | 22709.858 | 177 | 128.304 | | | |
| | المجموع | 23317.661 | 179 | | | | |
| النمط الاتوقراطي | بين المجموعات | 702.597 | 2 | 351.299 | 2.484 | 0.086 | غير دالة إحصائيا |
| | داخل المجموعات | 25035.314 | 177 | 141.442 | | | |
| | المجموع | 25737.911 | 179 | | | | |
| النمط الترسلي | بين المجموعات | 184.165 | 2 | 92.083 | 2.725 | 0.068 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 5980.413 | 177 | 33.788 | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المجموع | 6164.578 | 179 | | | | إحصائيا |

ف الجدولية عند درجة حرية (2،179) وعند مستوى دلالة (0.01) = 4.71

ف الجدولية عند درجة حرية (2،179) وعند مستوى دلالة (0.05) = 3.04

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في جميع المجالات، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(α ≤ 0.05)** بين متوسطات تقديرات العاملين لأنماط القيادة تعزى لمتغير المؤهل العلمي .

**ويعزو الباحث** عدم تأثير المؤهل العلمي الذي يحمله العاملون في مديريات التربية والتعليم في استجاباتهم على أنماط القيادة بأن أصحاب المؤهلات الأقل لديهم خبرة طويلة تجعلهم يتساوون مع أقرانهم ممن يحملون مؤهل ماجستير فأكثر في تصورهم لنمط القيادة لدى مديري التربية والتعليم ، إذ أن عملية النظر إلى أنماط القيادة في مديريات التربية والتعليم لا تحتاج إلى مؤهلات عليا فالخبرة كافية للحكم على ممارسات أنماط القيادة عند مديري التربية والتعليم .

**وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج الدراسات التالية** :

1- دراسة ( أبو حرب ، 2002) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في تصور المعلمين لنمط القيادة السائد في المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغير المؤهل العلمي .

2- دراسة ( طبعوني ، 1997) التي كشفت عن عدم وجدود فروق ذات دلالة احصائية في تصورات المعلمين للنمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الأساسية الدنيا في محافظات شمال الضفة تعزى لمتغير المؤهل العلمي .

3- دراسة ( آل ناجي والمفيدي ، 1995) التي بينت انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في تصورات المعلمين لأنماط القيادة عند مديري المدارس في منطقة الإحساء تعزى لمتغير المؤهل .

4- دراسة ( العموش ، 1995) التي بينت انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في تصورات المعلمين نحو درجة الأبعاد القيادية للمديرين في محافظة الزرقاء بالأردن تعزى لمتغير المؤهل العلمي .

5- دراسة ( مناصرة ، 1991 ) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في تصور المعلمين والمشرفين نحو النمط الإداري السائد لدى مديري المدارس في محافظة إربد تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

* **هذا ولم تختلف نتائج الدراسة الحالية** مع أيٍ من الدراسات السابقة التي تم استعراضها في تأثير المؤهل العلمي للمفحوصين على استجاباتهم تجاه نمط القيادة السائد.

**2- صنع القرار**: الجدول ( 37 ) يبين تأثير متغير المؤهل العلمي على استجابات العاملين في المديريات نحو ممارسة مديري التربية والتعليم لعملية صنع القرار

**جدول ( 37 )**

**مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير المؤهل العلمي (جامعي، جامعي تربوي، ماجستير فأعلى)**

| المجالات | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مرحلة الشعور بالمشكلة ودراستها | بين المجموعات | 300.341 | 2 | 150.170 | 6.582 | 0.002 | دالة عند 0.01 |
| | داخل المجموعات | 4038.237 | 177 | 22.815 | | | |
| | المجموع | 4338.578 | 179 | | | | |
| مرحلة جمع البيانات والمعلومات | بين المجموعات | 121.135 | 2 | 60.568 | 2.671 | 0.072 | غير دالة إحصائيا |
| | داخل المجموعات | 4013.859 | 177 | 22.677 | | | |
| | المجموع | 4134.994 | 179 | | | | |
| مرحلة وضع الحلول والبدائل الممكنة | بين المجموعات | 39.646 | 2 | 19.823 | 2.888 | 0.058 | غير دالة إحصائيا |
| | داخل المجموعات | 1215.082 | 177 | 6.865 | | | |
| | المجموع | 1254.728 | 179 | | | | |
| مرحلة تقييم البدائل والمفاضلة بينها | بين المجموعات | 131.509 | 2 | 65.754 | 4.655 | 0.011 | دالة عند 0.01 |
| | داخل المجموعات | 2500.152 | 177 | 14.125 | | | |
| | المجموع | 2631.661 | 179 | | | | |
| مرحلة اتخاذ القرار | بين المجموعات | 96.608 | 2 | 48.304 | 3.491 | 0.033 | دالة عند 0.01 |
| | داخل المجموعات | 2449.053 | 177 | 13.836 | | | |
| | المجموع | 2545.661 | 179 | | | | |
| مرحلة متابعة تنفيذ القرار | بين المجموعات | 190.406 | 2 | 95.203 | 3.946 | 0.021 | دالة عند 0.01 |
| | داخل المجموعات | 4270.144 | 177 | 24.125 | | | |
| | المجموع | 4460.550 | 179 | | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 4794.876 | 2 | 2397.438 | 4.547 | 0.012 | دالة عند 0.01 |
| | داخل المجموعات | 93317.185 | 177 | 527.216 | | | |
| | المجموع | 98112.061 | 179 | | | | |

ف الجدولية عند درجة حرية (2،179) وعند مستوى دلالة (0.01) = 4.71

ف الجدولية عند درجة حرية (2،179) وعند مستوى دلالة (0.05) = 3.04

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) في المجال الثاني والثالث ، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي بالنسبة لهذين المجالين .

وأن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في المجال الأول والرابع والخامس السادس والدرجة الكلية للاستبانة ، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي بالنسبة لهذه المجالات ، **ولمعرفة اتجاه الفروق** قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه البعدي والجداول التالية توضح ذلك :

**جدول ( 38 )**

**يوضح اختبار شيفيه في المجال الأول " مرحلة الشعور بالمشكلة" تعزى لمتغير المؤهل العلمي**

| المؤهل العلمي | جامعي<br>م= 31.141 | جامعي تربوي<br>م=29.213 | ماجستير فأعلى<br>م= 27.706 |
|---|---|---|---|
| جامعي<br>م= 31.141 | - | - | - |
| جامعي تربوي | 1.928 | - | - |

| | | | |
|---|---|---|---|
| م=29.213 | | | |
| ماجستير فأعلى<br>م= 27.706 | *3.435 | 1.507 | - |

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين المؤهل الجامعي وبين الماجستير فأعلى لصالح الجامعي، ولم تتضح فروق في المؤهلات الأخرى.

**جدول ( 39 )**

**يوضح اختبار شيفيه في المجال الرابع " مرحلة تقييم البدائل والمفاضلة بينهما "تعزى لمتغير المؤهل العلمي**

| المؤهل العلمي | جامعي<br>م= 22.690 | جامعي تربوي<br>م= 21.213 | ماجستير فأعلى<br>م= 20.559 |
|---|---|---|---|
| **جامعي**<br>م= 22.690 | - | - | - |
| **جامعي تربوي**<br>م=21.213 | 1.477 | - | - |
| **ماجستير فاعلي**<br>م= 20.559 | *2.131 | 0.655 | - |

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين المؤهل الجامعي وبين مؤهل الماجـــستير فأعلى لصالح الجامعي، ولم تتضح فروق في المؤهلات الأخرى .

**جدول ( 40 )**

**يوضح اختبار شيفيه في المجال الخامس " مرحلة اتخاذ القرار " تعزى لمتغير المؤهل العلمي**

| المؤهل العلمي | جامعي<br>م=26.141 | جامعي تربوي<br>م=25.080 | ماجستير فأعلى<br>م= 24.176 |
|---|---|---|---|
| **جامعي**<br>م=26.141 | - | - | - |
| **جامعي تربوي**<br>م=25.080 | 1.061 | - | - |
| **ماجستير فأعلى**<br>م= 24.176 | *1.964 | 0.904 | - |

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين المؤهل الجامعي وبين الماجستير فـــأعلى لصالح الجامعي، ولم تتضح فروق في المؤهلات الأخرى.

**جدول ( 41 )**

**يوضح اختبار شيفيه في المجال السادس " مرحلة متابعة وتنفيذ القرار " تعزى لمتغير المهل العلمي**

| المؤهل العلمي | جامعي م=30.648 | جامعي تربوي م=28.973 | ماجستير فأعلى م= 28.000 |
|---|---|---|---|
| جامعي م=30.648 | - | - | - |
| جامعي تربوي م=28.973 | 1.675 | - | - |
| ماجستير فأعلى م= 28.000 | *2.648 | 0.973 | - |

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين المؤهل الجامعي وبين الماجستير فـــأعلى لصالح الجامعي، ولم تتضح فروق في المؤهلات الأخرى.

**جدول ( 42 )**

**يوضح اختبار شيفيه في الدرجة الكلية لاستبانة صنع القرار تعزى لمتغير المؤهل العلمي**

| المؤهل العلمي | جامعي م=159.549 | جامعي تربوي م=151.267 | ماجستير فأعلى م=146.176 |
|---|---|---|---|
| جامعي م=159.549 | - | - | - |
| جامعي تربوي م=151.267 | 8.283 | - | - |
| ماجستير فأعلى م=146.176 | *13.373 | 5.090 | - |

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين المؤهل الجامعي وبين الماجستير فـــأعلى لصالح الجامعي، ولم تتضح فروق في المؤهلات الأخرى .

* **يتبين للباحث** من خلال استعراض الجدول ( 37 ) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسطات تقديرات العاملين في المديريات بمحافظات غزة لمرحلة جمع البيانات والمعلومات ومرحلة وضع الحلول والبدائل الممكنة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ويعزو الباحث ذلك إلى مشاركة جميع العاملين في المديريات في هاتين المرحلتين من مراحل صنع القرار، بغض النظر عن المؤهل العلمي للعاملين وذلك لأنهما مرحلتين أساسيتين ولا تتطلبان قدرات أو مؤهلات عالية عند المشاركة، فالجميع يمكن أن يساهم فيهما عند صناعة القرار.

* يتضح من الجداول ( 37 ) ، ( 38 ) ، ( 39 ) ، ( 40 ) ، (41 ) ، (42 ) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسطات تقديرات العاملين في المديريات بمحافظات غزة لمرحلة الشعور بالمشكلة ، ومرحلة تقييم البدائل ، ومرحلة اتخاذ القرار ، ومرحلة متابعة تنفيذ القرار ، والدرجة الكلية لصنع القرار تعزى لمتغير المؤهل العلمي بين المؤهل الجامعي وبين مؤهل الماجستير فأعلى لصالح المؤهل الجامعي وهو المؤهل الأقل ، **ويعزو الباحث** ذلك إلي أن مستوى معرفة وإدراك ذوى المؤهل الجامعي لعملية صنع القرار التربوي وفق الطريقة العلمية أقل من مستوى معرفة وإدراك أصحاب مؤهل الماجستير فأعلى أو أصحاب المؤهل الجامعي التربوي ، فأصحاب المؤهل الجامعي يرون أن مديري التربية والتعليم يصنعون القرار بشكل صحيح وسليم من وجهة نظهرهم في حين أن أصحاب مؤهل الماجستير فأعلي يرون غير ذلك لمعرفتهم الصحيحة بمراحل وخطوات صنع القرار وفق الطريقة العلمية السليمة ، ولأن قدرتهم على التمييز أعلى من قدرة أصحاب المؤهل الجامعي فقط، ويعزو الباحث هذه النتيجة أيضاً إلى عدم إتاحة الفرصة لحملة المؤهلات العليا من ممارسة الإبداع والإبقاء على التمسك بالأنظمة واللوائح الروتينية.

**تتفف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة** دراسة ( شعت ونشوان ، 2001 ) التي بينت انه توجد فروق ذات دلالة احصائية في تصورات المعلمين بمدارس وكالة الغوث بغزة نحو مدى مشاركتهم في اتخاذ القرار تعزى لمتغير المؤهل لصالح المؤهل الجامعي.

**تختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتائج الدراسات التالية :**

1- دراسة ( حرز الله ، 2007 ) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في تصور المعلمين لمشاركتهم في اتخاذ القرار في المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغير المؤهل العلمي .

2- دراسة ( ماضي ، 2005 ) التي بينت أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في القدرة على اتخاذ القرار في المواقف الضاغطة عند مديري المدارس في محافظتي غزة وشمالها تعزى لمتغير المؤهل.

3- دراسة ( حمدان ، 2004 ) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في تصور المعلمين في المدارس الثانوية بفلسطين لمدخل حل المشكلة وصنع القرار تعزى لمتغير المؤهل.

4- دراسة ( دروزة ، 2003 ) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في تصورات مديري مدارس وكالة الغوث بنابلس تجاه قدرتهم على اتخاذ القرار تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

5- دراسة ( الخوالدة ، 2002 ) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى ممارسة مديرات المدارس في منطقة عمان التعليمية الأولى لعملية صنع القرار وفق الطريقة العلمية تعزى لمتغير المؤهل.

6- دراسة ( البلوشي ، 2002 ) التي أظهرت عدم تأثير متغير المؤهل العلمي على تصورات مدراء المدارس والمعلمين الأوائل في سلطنة عمان تجاه مبدأ المشاركة في صنع القرار.

- كما اختلفت الدراسة الحالية في نتيجتها مع دراسة( الأشهب ، 2001 ) ودراسة ( طبعوني،1997 ) ودراسة ( بطاح والسعود ، 1997 ) والتي كشفت جميعها عن عدم تأثير متغير المؤهل العلمي.

**سادساً / عرض ومناقشة نتائج الفرض السادس:**

ينص الفرض السادس على:**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05) بين متوسطات تقديرات العاملين في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة لنمط القيادة ولصنع القرار التربوي تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من5 سنوات، من 5 - 10 سنوات، عشر سنوات فأكثر).**

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل التبـــاين الأحـــادي One Way ANOVA على استبانة نمط القيادة واستبانه صنع القرار .

**1-نمط القيادة** : الجدول رقم ( 43 ) يبين تأثير متغير سنوات الخبرة على استجابات العاملين في المديريات نحو نمط القيادة السائد لدى مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة .

**جدول ( 43 )**

**مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير سنوات الخبرة**

**(أقل من5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، عشر سنوات فأكثر).**

| المجالات | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| النمط الديمقراطي | بين المجموعات | 111.740 | 2 | 55.870 | 0.426 | 0.654 | غير دالة إحصائيا |
| | داخل المجموعات | 23205.921 | 177 | 131.107 | | | |
| | المجموع | 23317.661 | 179 | | | | |
| النمط الاتوقراطي | بين المجموعات | 588.025 | 2 | 294.012 | 2.069 | 0.129 | غير دالة إحصائيا |
| | داخل المجموعات | 25149.887 | 177 | 142.090 | | | |
| | المجموع | 25737.911 | 179 | | | | |
| النمط الترسلي | بين المجموعات | 111.598 | 2 | 55.799 | 1.632 | 0.199 | غير دالة إحصائيا |
| | داخل المجموعات | 6052.979 | 177 | 34.198 | | | |
| | المجموع | 6164.578 | 179 | | | | |

ف الجدولية عند درجة حرية (2،179) وعند مستوى دلالة (0.01) = 4.71

ف الجدولية عند درجة حرية (2،179) وعند مستوى دلالة (0.05) = 3.04

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في جميع المجالات، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسطات تقديرات العاملين لنمط القيادة تعزى لمتغير سنوات الخبرة .

**2- صنع القرار** : الجدول ( 44 ) يبين تأثير متغير سنوات الخبرة على استجابات العـــاملين في المديريات تجاه ممارسة مديري التربية والتعليم لعملية صنع القرار التربوي

**جدول ( 44 )**

**مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، عشر سنوات فأكثر).**

| المجالات | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مرحلة الشعور بالمشكلة | بين المجموعات | 124.292 | 2 | 62.146 | 2.610 | 0.076 | غير دالة |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ودراستها | داخل المجموعات | 4214.286 | 177 | 23.810 | | | إحصائيا |
| | المجموع | 4338.578 | 179 | | | | |
| مرحلة جمع البيانات والمعلومات | بين المجموعات | 57.702 | 2 | 28.851 | 1.252 | 0.288 | غير دالة إحصائيا |
| | داخل المجموعات | 4077.293 | 177 | 23.036 | | | |
| | المجموع | 4134.994 | 179 | | | | |
| مرحلة وضع الحلول والبدائل الممكنة | بين المجموعات | 0.703 | 2 | 0.351 | 0.050 | 0.952 | غير دالة إحصائيا |
| | داخل المجموعات | 1254.025 | 177 | 7.085 | | | |
| | المجموع | 1254.728 | 179 | | | | |
| مرحلة تقييم البدائل والمفاضلة بينها | بين المجموعات | 36.243 | 2 | 18.122 | 1.236 | 0.293 | غير دالة إحصائيا |
| | داخل المجموعات | 2595.418 | 177 | 14.663 | | | |
| | المجموع | 2631.661 | 179 | | | | |
| مرحلة اتخاذ القرار | بين المجموعات | 5.325 | 2 | 2.662 | 0.185 | 0.831 | غير دالة إحصائيا |
| | داخل المجموعات | 2540.337 | 177 | 14.352 | | | |
| | المجموع | 2545.661 | 179 | | | | |
| مرحلة متابعة تنفيذ القرار | بين المجموعات | 61.571 | 2 | 30.785 | 1.239 | 0.292 | غير دالة إحصائيا |
| | داخل المجموعات | 4398.979 | 177 | 24.853 | | | |
| | المجموع | 4460.550 | 179 | | | | |
| **الدرجة الكلية** | بين المجموعات | 1207.443 | 2 | 603.722 | 1.103 | 0.334 | غير دالة إحصائيا |
| | داخل المجموعات | 96904.618 | 177 | 547.484 | | | |
| | المجموع | 98112.061 | 179 | | | | |

ف الجدولية عند درجة حرية (2،179) وعند مستوى دلالة (0.01) = 4.71

ف الجدولية عند درجة حرية (2،179) وعند مستوى دلالة (0.05) = 3.04

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في جميع المجالات والدرجة الكلية لاستبانة صنع القرار ، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(0.05 ≥ α)** بين متوسطات تقديرات العاملين لصنع القرار تعزى لمتغير سنوات الخبرة .

**ويعزو الباحث** نتيجة الفرض السادس حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات العاملين في المديريات لكل من نمط القيادة ولصنع القرار تعزى لمتغير سنوات الخبرة إلي :

*اقتناع المرؤوسين الجدد والقدامى ومتوسطي الخبرة بأن النمط الديمقراطي هو أفضل الأنماط القيادية لمديري التربية والتعليم ، لأن هذا النمط يتصف بالبعد الإنساني ، والابتعاد عن التسلط ، ويحدد الواجبات والمسؤوليات ، ويبتعد بالمدير عن النمطين الترسلي والاتوقراطي قدر الإمكان .

*وضوح سلوكيات الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو التربية والتعليم لكثير من المرؤوسين على اختلاف سنوات خبرتهم وانفتاح مديري التربية والتعليم في عملية صنع القرار التربوي على جميع الموظفين بغض النظر عن مدة خدمتهم التعليمية ، فمدراء التربية والتعليم يشركون مرؤوسيهم في عملية صنع القرار وفق قدراتهم وليس وفق مدة خبرتهم التعليمية .

**وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج الدراسات التالية :**

1-دراسة ( مناصرة ، 1991 ) حيث كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصور المعلمين للأنماط القيادية تعزى لمتغير سنوات الخبرة في المدارس الثانوية بمحافظة اربد في الأردن .

2-دراسة ( المسيليم ، 1994 ) التي بينت أن متغير سنوات الخبرة التعليمية ليس له تأثير في تصور المعلمين للنمط القيادي السائد في المدارس الحكومية في دولة الكويت .

3-دراسة ( آل ناجي والمفيدي ، 1995 ) حيث أشارت إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين في محافظة الإحساء بالسعودية في تصورهم للنمط القيادي السائد تعزى لسنوات الخدمة التعليمية .

**واختلفت نتيجة هذه الدراسة عن نتائج الدراسات التالية :**

1-دراسة ( العفيفى ، 1999 ) حيث كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المعلمين للنمط الترسلي تعزى لمتغير الخدمة التعليمية لصالح المعلمين القدامى .

2-دراسة ( الاشهب ، 2001 ) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المعلمين نحو مشاركتهم في اتخاذ القرار بمدارس القدس تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح سنوات الخبرة الطويلة .

3-دراسة ( ميلز ، 1996 . Milz ) حيث كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين تصورات مديري المدارس في ولاية أوهايو نحو المشاركة في صنع القرار تعزى لمتغير سنوات الخبرة

**سابعاً / عرض ومناقشة نتائج الفرض السابع :**

ينص الفرض السابع على: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05) بين متوسطات تقديرات العاملين في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة لنمط القيادة ولصنع القرار التربوي تعزى لمتغير المسمى الوظيفي (نائب مدير، مشرف تربوي، رئيس قسم)**.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA على استبانة نمط القيادة واستبانه صنع القرار

**1-نمط القيادة** : الجدول رقم ( 45 ) يبين تأثير متغير المسمى الوظيفي على استجابات العاملين في المديريات نحو نمط القيادة السائد لدى مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة .

**جدول ( 45 )**

**مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير المسمى الوظيفي (نائب مدير، مشرف تربوي، رئيس قسم).**

| المجالات | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| النمط الديمقراطي | بين المجموعات | 95.789 | 2 | 47.894 | 0.365 | 0.695 | غير دالة إحصائيا |
| | داخل المجموعات | 23221.872 | 177 | 131.197 | | | |
| | المجموع | 23317.661 | 179 | | | | |
| النمط الأتوقراطي | بين المجموعات | 651.006 | 2 | 325.503 | 2.297 | 0.104 | غير دالة إحصائيا |
| | داخل المجموعات | 25086.906 | 177 | 141.734 | | | |
| | المجموع | 25737.911 | 179 | | | | |
| النمط الترسلي | بين المجموعات | 146.301 | 2 | 73.151 | 2.151 | 0.119 | غير دالة إحصائيا |
| | داخل المجموعات | 6018.276 | 177 | 34.002 | | | |
| | المجموع | 6164.578 | 179 | | | | |

ف الجدولية عند درجة حرية (2،179) وعند مستوى دلالة (0.01) = 4.71

ف الجدولية عند درجة حرية (2،179) وعند مستوى دلالة (0.05) = 3.04

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في جميع المجالات، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq$ 0.05)** بين متوسطات تقديرات العاملين لنمط القيادة تعزى لمتغير المسمى الوظيفي .

**2- صنع القرار** : الجدول ( 46 ) يبين تأثير متغير المسمى الوظيفي للعاملين في المديريات على استجاباتهم تجاه ممارسة مديري التربية والتعليم لعملية صنع القرار التربوي

**جدول ( 46 )**

**مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير المسمى الوظيفي (نائب مدير، مشرف تربوي، رئيس قسم).**

| المجالات | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مرحلة الشعور بالمشكلة ودراستها | بين المجموعات | 19.890 | 2 | 9.945 | 0.408 | 0.666 | غير دالة إحصائيا |
| | داخل المجموعات | 4318.688 | 177 | 24.399 | | | |
| | المجموع | 4338.578 | 179 | | | | |
| مرحلة جمع البيانات والمعلومات | بين المجموعات | 44.056 | 2 | 22.028 | 0.953 | 0.388 | غير دالة إحصائيا |
| | داخل المجموعات | 4090.939 | 177 | 23.113 | | | |
| | المجموع | 4134.994 | 179 | | | | |
| مرحلة وضع الحلول والبدائل الممكنة | بين المجموعات | 10.806 | 2 | 5.403 | 0.769 | 0.465 | غير دالة إحصائيا |
| | داخل المجموعات | 1243.922 | 177 | 7.028 | | | |
| | المجموع | 1254.728 | 179 | | | | |
| مرحلة تقييم البدائل والمفاضلة بينها | بين المجموعات | 6.285 | 2 | 3.142 | 0.212 | 0.809 | غير دالة إحصائيا |
| | داخل المجموعات | 2625.376 | 177 | 14.833 | | | |
| | المجموع | 2631.661 | 179 | | | | |
| مرحلة اتخاذ القرار | بين المجموعات | 6.451 | 2 | 3.226 | 0.225 | 0.799 | غير دالة إحصائيا |
| | داخل المجموعات | 2539.210 | 177 | 14.346 | | | |
| | المجموع | 2545.661 | 179 | | | | |
| مرحلة متابعة تنفيذ القرار | بين المجموعات | 25.494 | 2 | 12.747 | 0.509 | 0.602 | غير دالة إحصائيا |
| | داخل المجموعات | 4435.056 | 177 | 25.057 | | | |
| | المجموع | 4460.550 | 179 | | | | |
| **الدرجة الكلية** | بين المجموعات | 423.951 | 2 | 211.976 | 0.384 | 0.682 | غير دالة إحصائيا |
| | داخل المجموعات | 97688.110 | 177 | 551.910 | | | |
| | المجموع | 98112.061 | 179 | | | | |

ف الجدولية عند درجة حرية (2،179) وعند مستوى دلالة (0.01) = 4.71

ف الجدولية عند درجة حرية (2،179) وعند مستوى دلالة (0.05) = 3.04

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في جميع المجالات والدرجة الكلية للاستبانة ، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسطات استجابات العاملين لصنع القرار التربوي تعزى لمتغير المسمى الوظيفي .

**ويعزو الباحث** نتيجة الفرض السابع حيث لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تقديرات العاملين لكل من نمط القيادة وصنع القرار تعزى لمتغير المسمى الوظيفي للعاملين إلي :

*اقتناع جميع العاملين في مديريات التربية والتعليم بأن النمط الديمقراطي هو أفضل أنماط القيادة لمديري التربية والتعليم بغض النظر عن المسمى الوظيفي للعاملين سواء كان نائب مدير التربية والتعليم أو رئيس قسم أو مشرفاً تربوياً .

*وضوح سلوك الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو التربية والتعليم لجميع المرؤوسين على اختلاف مسمياتهم الوظيفية وانفتاح مدير التربية والتعليم على جميع مرؤوسيه .

*وضوح عملية صنع القرار التربوي وانفتاح مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة على جميع الموظفين بجميع مسمياتهم الوظيفية وإشراكهم في عملية صنع القرار التربوي وفق قدراتهم وعدم تفرده بعملية صنع القرار أو اقتصاره على إشراك فئة معينة من الموظفين .

**وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة** ( والب ، 1998 . Wallpe ) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين إدراك المعلمين والمديرين " المسمى الوظيفي " لقيادة المدير والمشاركة في صنع القرار .

**وتختلف نتيجة هذه الدارسة مع الدراسات التالية** :

1- دراسة ( ريبر ، 2001 . Reiber ) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا في تصورات المديرين والمرؤوسين للقواعد الرئيسية في صنع القرار تعزى لمتغير المسمى الوظيفي لصالح المديرين.

2- دراسة ( آدمز ، 1999. Adams ) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية في تفهم المديرين والمعلمين للتأثير والمشاركة في صنع القرار لمتغير المسمى الوظيفي لصالح المديرين .

3- دراسة ( هاتشر ، 1994 . Hatcher ) التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائيا بين إجابات المديرين والمعلمين " المسمى الوظيفي " وإدراكهم للمشاركة في صنع القرار في ولاية تنسي الشمالية الأمريكية .

**ثامناً / عرض ومناقشة نتائج الفرض الثامن :**

ينص الفرض الثامن على: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05) بين متوسطات تقديرات العاملين في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة لنمط القيادة ولصنع القرار التربوي تعزى لمتغير مكان العمل( شمال غزة، شرق غزة، غرب غزة، الوسطى، خان يونس، رفح) ؟**

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحاديOne Way ANOVA على استبانة نمط القيادة واستبانه صنع القرار .

**1-نمط القيادة** : الجدول رقم ( 47 ) يبين تأثير متغير مكان العمل على استجابات العاملين في المديريات تجاه نمط القيادة السائد في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة .

**جدول ( 47 )**

**مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير مكان العمل ( شمال غزة، شرق غزة، غرب غزة، الوسطى، خان يونس، رفح)**

| المجالات | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| النمط الديمقراطي | بين المجموعات | 1156.804 | 5 | 231.361 | 1.817 | 0.112 | غير دالة إحصائيا |
| | داخل المجموعات | 22160.858 | 174 | 127.361 | | | |
| | المجموع | 23317.661 | 179 | | | | |
| النمط الاتوقراطي | بين المجموعات | 4105.779 | 5 | 821.156 | 6.605 | 0.000 | دالة عند 0.01 |
| | داخل المجموعات | 21632.132 | 174 | 124.323 | | | |
| | المجموع | 25737.911 | 179 | | | | |
| النمط الترسلي | بين المجموعات | 541.397 | 5 | 108.279 | 3.351 | 0.006 | دالة عند 0.01 |
| | داخل المجموعات | 5623.181 | 174 | 32.317 | | | |
| | المجموع | 6164.578 | 179 | | | | |

ف الجدولية عند درجة حرية (5،179) وعند مستوى دلالة (0.01) = 3.11

ف الجدولية عند درجة حرية (5،179) وعند مستوى دلالة (0.05) = 2.26

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في النمط الديمقراطي ، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(α ≤ 0.05)** بين متوسطات تقديرات العاملين لنمط القيادة الديمقراطي تعزى لمتغير مكان العمل، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى وضوح ممارسات النمط الديمقراطي بغض النظر عن مكان العمل، كمان أن جميع العاملين في المديريات يفضلون النمط الديمقراطي ويمارسونه ، لأنه يراعي الناحية الإنسانية في التطبيق ويبتعد عن التسلط ويوفر جواً إيجابياً للعمل وتسوده روح الفريق الضرورية لإنجاز العمل بكفاءة وفاعلية.

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في النمط الأتوقراطي، والنمط الترسلي ، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير مكان

العمل بالنسبة لنمطي القيادة الأتوقراطي و الترسلي ، **ولمعرفة اتجاه الفروق** قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه البعدي والجداول التالية توضح ذلك:

**جدول (48)**

**يوضح اختبار شيفيه في النمط الأوتوقراطي بالنسبة لمتغير مكان العمل**

| المنطقة التعليمية | الشمال م=57.429 | غرب غزة م=53.658 | شرق غزة م=44.382 | الوسطى م=48.846 | خان يونس م=57.459 | رفح م=50.583 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الشمال م=57.429 | - | - | - | - | - | - |
| غرب غزة م=53.658 | 3.771 | - | - | - | - | - |
| شرق غزة م=44.382 | *13.046 | *9.276 | - | - | - | - |
| الوسطى م=48.846 | 8.582 | 4.812 | 4.464 | - | - | - |
| خان يونس م=57.459 | 0.031 | 3.802 | *13.077 | 8.613 | - | - |
| رفح م=50.583 | 6.845 | 3.075 | 6.201 | 1.737 | 6.876 | - |

يتبين للباحث من خلال استعراض الجدولين ( 47 ) ، ( 48 ) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى **($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسطات تقديرات العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظات غزة لنمط القيادة الأتوقراطي تعزى لمتغير مكان العمل بين مديرية شمال غزة وشرق غزة لصالح شمال غزة ، وبين شرق غزة وغرب غزة لصالح غرب غزة ، وبين خان يونس وشرق غزة ، لصالح خان يونس ، ولم تتضح فروق في أماكن العمل الأخرى ، أي أن النمط الاتوقارطي أكثر ظهوراً في مديريات ( شمال غزة ، غرب غزة ، خان يونس ) مقارنةً بباقي المديريات ، وهو أقل ظهوراً في مديرية شرق غزة .

**جدول ( 49 )**

**يوضح اختبار شيفيه في النمط الترسلي بالنسبة لمتغير مكان العمل**

| المنطقة التعليمية | الشمال م=37.333 | شرق غزة م=34.735 | غرب غزة م= 39.526 | الوسطى م=35.885 | خان يونس م=37.757 | رفح م=35.292 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **الشمال** م=37.333 | - | - | - | - | - | - |
| **شرق غزة** م=34.735 | 2.598 | _ | _ | _ | _ | _ |
| **غرب غزة** م=39.526 | 2.193 | *4.791 | _ | _ | _ | _ |
| **الوسطى** م=35.885 | 1.449 | 1.149 | 3.642 | _ | _ | _ |
| **خان يونس** م=37.757 | 0.423 | 3.021 | 1.770 | 1.872 | _ | _ |
| **رفح** م=35.292 | 2.042 | 0.556 | 4.235 | 0.593 | 2.465 | _ |

يتضح من الجدول ( 47 ) والجدول ( 49 ) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسطات تقديرات العاملين في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة لنمط القيادة الترسلي تعزى لمتغير مكان العمل بين مديرية غرب غزة ومديرية شرق غزة لصالح غرب غزة ولم تتضح فروق في أماكن العمل الاخري ، أي أن النمط الترسلي أكثر ظهوراً في مديرية غرب غزة ، وهو أقل وجوداً وظهوراً في مديرية شرق غزة .

**2- صنع القرار** : الجدول ( 50 ) يبين تأثير مكان العمل على استجابات العاملين في المديريات تجاه ممارسة مديري التربية والتعليم لعملية صنع القرار التربوي .

**جدول ( 50 )**

**مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة بالنسبة لمتغير مكان العمل ( شمال غزة، شرق غزة، غرب غزة، الوسطى، خان يونس، رفح)**

| المجالات | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مرحلة الشعور بالمشكلة ودراستها | بين المجموعات | 346.051 | 5 | 69.210 | 3.016 | 0.012 | دالة عند 0.05 |
| | داخل المجموعات | 3992.527 | 174 | 22.946 | | | |
| | المجموع | 4338.578 | 179 | | | | |
| مرحلة جمع البيانات والمعلومات | بين المجموعات | 442.252 | 5 | 88.450 | 4.168 | 0.001 | دالة عند 0.01 |
| | داخل المجموعات | 3692.743 | 174 | 21.223 | | | |
| | المجموع | 4134.994 | 179 | | | | |
| مرحلة وضع الحلول والبدائل الممكنة | بين المجموعات | 63.348 | 5 | 12.670 | 1.850 | 0.105 | غير دالة إحصائيا |
| | داخل المجموعات | 1191.379 | 174 | 6.847 | | | |
| | المجموع | 1254.728 | 179 | | | | |
| مرحلة تقييم البدائل والمفاضلة بينها | بين المجموعات | 166.594 | 5 | 33.319 | 2.352 | 0.043 | دالة عند 0.5 |
| | داخل المجموعات | 2465.067 | 174 | 14.167 | | | |
| | المجموع | 2631.661 | 179 | | | | |
| مرحلة اتخاذ القرار | بين المجموعات | 253.843 | 5 | 50.769 | 3.854 | 0.002 | دالة عند 0.01 |
| | داخل المجموعات | 2291.818 | 174 | 13.171 | | | |
| | المجموع | 2545.661 | 179 | | | | |
| مرحلة متابعة تنفيذ القرار | بين المجموعات | 414.234 | 5 | 82.847 | 3.563 | 0.004 | دالة عند 0.01 |
| | داخل المجموعات | 4046.316 | 174 | 23.255 | | | |
| | المجموع | 4460.550 | 179 | | | | |
| **الدرجة الكلية** | بين المجموعات | 8405.603 | 5 | 1681.121 | 3.261 | 0.008 | دالة عند 0.01 |
| | داخل المجموعات | 89706.458 | 174 | 515.554 | | | |
| | المجموع | 98112.061 | 179 | | | | |

ف الجدولية عند درجة حرية (5،179) وعند مستوى دلالة (0.01) = 3.11

ف الجدولية عند درجة حرية (5،179) وعند مستوى دلالة (0.05) = 2.26

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في المجال الثالث ، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات تقديرات العاملين لمرحلة وضع الحلول والبدائل الممكنة تعزى لمتغير مكان العمل، ويعزو الباحث ذلك إلى أن هذه المرحلة لا بد منها ولا يستطيع أحد أن يتجاهلها في أي مكان من أماكن صنع واتخاذ القرار في المديريات وذلك نظراً لأهميتها.

كما يتبين أن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) في المجال الأول والثاني والرابع الخامس والسادس والدرجة الكلية للاستبانة ، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية في هذه المجالات، **ولمعرفة اتجاه الفروق** قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه البعدي والجداول التالية توضح ذلك:

**جدول ( 51 )**

**يوضح اختبار شيفيه في المجال الأول" مرحلة الشعور بالمشكلة " بالنسبة لمتغير مكان العمل**

| المنطقة التعليمية | الشمال م=27.143 | شرق غزة م=29.676 | غرب غزة م= 28.553 | الوسطى م=31.962 | خان يونس م=30.135 | رفح م=30.583 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الشمال م=27.143 | | | | | | |
| شرق غزة م=29.676 | 2.534 | | | | | |
| غرب غزة م= 28.553 | 1.410 | 1.124 | | | | |
| الوسطى م=31.962 | *4.819 | 2.285 | 3.409 | | | |
| خان يونس م=30.135 | 2.992 | 0.459 | 1.583 | 1.826 | | |
| رفح م=30.583 | 3.440 | 0.907 | 2.031 | 1.378 | 0.448 | |

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين الوسطى والشمال لصالح الوسطى، ولم تتضح فروق في أماكن العمل الأخرى.

**جدول ( 52 )**

**يوضح اختبار شيفيه في المجال الثاني" مرحلة جمع البيانات والمعلومات " بالنسبة لمتغير مكان العمل**

| المنطقة التعليمية | الشمال م=26.476 | شرق غزة م=30.029 | غرب غزة م=28.368 | الوسطى م=32.231 | خان يونس م=29.514 | رفح م=29.417 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الشمال م=26.476 | | | | | | |
| شرق غزة م=30.029 | 3.553 | | | | | |
| غرب غزة م=28.368 | 1.892 | 1.661 | | | | |
| الوسطى م=32.231 | *5.755 | 2.201 | 3.862 | | | |
| خان يونس م=29.514 | 3.037 | 0.516 | 1.145 | 2.717 | | |
| رفح م=29.417 | 2.940 | 0.613 | 1.048 | 2.814 | 0.097 | |

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين الوسطى والشمال لصالح الوسطى، ولم تتضح فروق في أماكن العمل الأخرى.

**جدول (53 )**

**يوضح اختبار شيفيه في المجال الرابع" مرحلة تقييم البدائل والمفاضلة بينهما " بالنسبة لمتغير مكان العمل**

| المنطقة التعليمية | الشمال م= 19.714 | شرق غزة م= 21.971 | غرب غزة م= 21.421 | الوسطى م= 23.423 | خان يونس م= 21.514 | رفح م= 21.708 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الشمال م= 19.714 | - | - | - | - | - | - |
| شرق غزة م= 21.971 | 2.257 | - | - | - | - | - |
| غرب غزة م= 21.421 | 1.707 | 0.550 | - | - | - | - |
| الوسطى م= 23.423 | *3.709 | 1.452 | 2.002 | - | - | - |
| خان يونس م= 21.514 | 1.799 | 0.457 | 0.092 | 1.910 | - | - |
| رفح م= 21.708 | 1.994 | 0.262 | 0.287 | 1.715 | 0.195 | - |

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين الوسطى والشمال لصالح الوسطى، ولم تتضح فروق في أماكن العمل الأخرى.

**جدول ( 54 )**

**يوضح اختبار شيفيه في المجال الخامس" مرحلة اتخاذ القرار " بالنسبة لمتغير مكان العمل**

| المنطقة التعليمية | الشمال م=23.143 | شرق غزة م=25.500 | غرب غزة م=24.500 | الوسطى م=27.423 | خان يونس م=25.892 | رفح م=25.167 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الشمال م= 23.143 | | | | | | |
| شرق غزة م=25.500 | 2.357 | | | | | |
| غرب غزة م= 24.500 | 1.357 | 1.000 | | | | |
| الوسطى م=27.423 | *4.280 | 1.923 | 2.923 | | | |
| خان يونس م=25.892 | 2.749 | 0.392 | 1.392 | 1.531 | | |
| رفح م=25.167 | 2.024 | 0.333 | 0.667 | 2.256 | 0.725 | |

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين الوسطى والشمال لصالح الوسطى، ولم تتضح فروق في أماكن العمل الأخرى.

**جدول (55 )**

**يوضح اختبار شيفيه في المجال السادس" مرحلة متابعة وتنفيذ القرار " بالنسبة لمتغير مكان العمل**

| المنطقة التعليمية | الشمال م=26.810 | شرق غزة م=30.235 | غرب غزة م=28.684 | الوسطى م=32.269 | خان يونس م=28.811 | رفح م=29.792 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الشمال م=26.810 | | | | | | |
| شرق غزة م=30.235 | 3.426 | | | | | |
| غرب غزة م=28.684 | 1.875 | 1.551 | | | | |
| الوسطى م=32.269 | *5.460 | 2.034 | 3.585 | | | |
| خان يونس م=28.811 | 2.001 | 1.424 | 0.127 | 3.458 | | |
| رفح م=29.792 | 2.982 | 0.444 | 1.107 | 2.478 | 0.981 | |

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين الوسطى والشمال لصالح الوسطى، ولم تتضح فروق في أماكن العمل الأخرى.

**جدول ( 56 )**

**يوضح اختبار شيفيه في الدرجة الكلية لاستبانه صنع القرار بالنسبة لمتغير مكان العمل**

| المنطقة التعليمية | الشمال م=140.381 | شرق غزة م=155.971 | غرب غزة م=149.816 | الوسطى م=166.000 | خان يونس م=153.865 | رفح م=153.750 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الشمال م=140.381 | | | | | | |
| شرق غزة م=155.971 | 15.590 | | | | | |
| غرب غزة م=149.816 | 9.435 | 6.155 | | | | |
| الوسطى م=166.000 | *25.619 | 10.029 | 16.184 | | | |
| خان يونس م=153.865 | 13.484 | 2.106 | 4.049 | 12.135 | | |
| رفح م=153.750 | 13.369 | 2.221 | 3.934 | 12.250 | 0.115 | |

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين الوسطى والشمال لصالح الوسطى، ولم تتضح فروق في أماكن العمل الأخرى.

**ولإجمال نتيجة تأثير مكان العمل** على استجابات العاملين في المديريات تجاه ممارسة مديري التربية والتعليم لعملية صنع القرار فإنه يتضح من الجداول( 50 )،( 51 )،( 52 )،( 53 ) ، ( 54 ) ، ( 55 ) ، (56) السابقة وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة **(α ≤ 0.05)** بين متوسطات تقديرات العاملين في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة لكل مرحلة من مراحل صنع القرار ما عدا مرحلة وضع الحلول والبدائل الممكنة وللدرجة الكلية لاستبانة صنع القرار التربوي تعزى لمتغير مكان العمل بين شمال غزة والوسطي لصالح الوسطى ، ولم تتضح فروق في أماكن العمل الاخري .

**يعزو الباحث نتائج الفرض الثامن كما يلي :**

1-بالنسبة للنمط الديمقراطي حيث أثبتت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير مكان العمل فإن هذا يعود إلي وضوح ممارسات النمط الديمقراطي لجميع العاملين في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة بغض النظر عن أماكن عملهم ، ولأن الجميع في المديريات يفضلون النمط الديمقراطي في القيادة ، وهم يمارسون هذا النمط أكثر من غيره من الأنماط الأخرى .

2- بالنسبة لنمطي القيادة الأتوقراطي و الترسلي وبالنسبة لعملية صنع القرار التربوي وفق الطريقة العلمية ، فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات العاملين لهذين النمطين ولصنع القرار التربوي تعزى لمتغير مكان العمل ، وفي رأي الباحث فإن هذه الفروق تعود إلى أن مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة ليسوا على نفس المستوى من الاستعداد والمقدرة القيادية ، وصنع القرار التربوي ، وذلك لاختلافهم في مستوى الخبرة والدراية والمران على القيادة وصنع القرار. فبالنسبة للمديريات التي يسودها النمط الأتوقراطي أكثر من غيرها وهي مديريات ( شمال غزة ، غرب غزة ، خان يونس ) والمديرية التي يسودها النمط الترسلي مقارنة بغيرها من المديريات وهي مديرية (غرب غزة) فإن هذا يعود إلي أن مديري التربية والتعليم في هذه المديريات تم تعيينهم مجدداً وتنقصهم الخبرة الكافية في العمل الإداري التي تؤدي بهم نحو الأداء الديمقراطي المطلوب والابتعاد عن النمط الأتوقراطي أو الترسلي . كما أن الإدارة المركزية التي تتسم بها وزارة التربية والتعليم تفرض على هؤلاء الالتزام بالقرارات الواردة من الوزارة وتنفيذها والتقيد بها مما يُظهر مدير التربية والتعليم بأنه أتوقراطي أو ترسلي .

3-بالنسبة لعملية صنع القرار وفق الطريقة العلمية ، فقد أظهرت النتيجة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مديرية شمال غزة ومديرية الوسطى لصالح مديرية الوسطي ويعزو الباحث ذلك إلي أن مدير التربية والتعليم في مديرية الوسطى أكثر خبرة وتمرساً في العمل الإداري في مديريات التربية والتعليم.

**وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع الدراسات التالية :**

1-دراسة ( حمدان ، 2004 ) التي بينت وجود فروق دالة إحصائيا في تصورات المعلمين نحو حل المشكلة وصنع القرار في المدارس الثانوية في فلسطين تعزى لمتغير موقع المدرسة ومكانها .

2-دراسة ( الهدهود ، 1996 ) التي بينت وجود فروق دالة إحصائيا في تصورات المعلمين نحو عملية اتخاذ القرار في مدارس دولة الكويت تعزى لمتغير مكان العمل لصالح منطقة الفروانية .

**وتختلف الدراسة الحالية مع الدراسات التالية :**

1-دراسة ( حرز الله ، 2007 ) التي أظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في تصورات المعلمين في المدارس الثانوية بمحافظات غزة لاتخاذ القرار تعزى لمتغير المنطقة التعليمية .

2-دراسة ( أبو عيده ، 2005 ) التي أظهرت أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في تقديرات العاملين في الجامعات الفلسطينية تجاه الأنماط القيادية تعزى لمتغير مكان العمل .

3- دراسة ( البلوشى ، 2002 ) التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تصورات المعلمين نحو المشاركة في اتخاذ القرار بسلطنة عمان تعزى لمتغير المنطقة التعليمية .

# الفصل السادس

- التوصيات والمقترحات
- المراجـــع
- الملاحـــق

## التوصيات :

**في ضوء نتائج الدراسة الحالية فإن الباحث يوصي بما يلي :**

1-الحد من ممارسة مديري التربية والتعليم للنمط الترسلي، والنمط الأتوقراطي، ما أمكن ذلك، ويتم هـــــــــــــــــــــــــــذا مـــــــــــــــــــــــــــن خلال التأكيد عليهم بالمضي قُدماً في ممارسة نمط القيادة الديمقراطي لارتباطه الإيجابي بعملية صنع القرار التربوي الرشيد.

2-التأكيد على أهمية صنع القرار التربوي وفق الطريقة العلمية الصحيحة، ويتم ذلـــك مـــن خـــلال التواصل البناء والمستمر بين مديري التربية والتعليم ومرؤوسيهم وإشراكهم في عملية صنع واتخـــاذ القرارات.

3-رفع الكفاءة المهنية لمديري التربية والتعليم، ويتم ذلك بعقد دورات متقدمة لهم فـــي موضـــوعي القيادة وصنع القرار، في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة.

4-توسيع صلاحيات مديري التربية والتعليم، ويتم ذلك من خلال التوجه نحو اللامركزية فـــي وزارة التربية والتعليم، وعدم وضع القيود على قرارات مديري التربية والتعليم، حتى يتـــسنى لهـــم اتبـــاع النهج الديمقراطي في قيادتهم، واتباع الطريقة العلمية في عملية صنع القرار التربوي.

5-اختيار الكفاءات القيادية المناسبة ، ووضع الرجل المناسب في المكان المناسب، ويتم ذلـــك مـــن خلال اتباع وزارة التربية والتعليم لمستويات الكفاءة المهنية عند الترشيح لوظائف القيادة التربوية .

6-إكساب مديري التربية والتعليم مزيداً من الخبرات القيادية، ويتم ذلك من خـــلال وزارة التربيـــة والتعليم بإتاحة الفرصة أمامهم لتبادل الخبرات مع نظرائهم في الدول المجاورة، والدول المتقدمة.

## المقترحات :

1-إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية ولكن في مجالات أخرى ، كالعلاقة بين نمط القيادة وإدارة الوقت ، أو العلاقة بين نمط القيادة والعمل بروح الفريق .

2-إجراء نفس الدراسة على مستوى الإدارة العليا في وزارة التربية والتعليم وعلى المستوى الإجرائي للإدارة التعليمية ( المدارس ) .

3-إجراء دراسات حول معيقات عملية صنع القرار التربوي في مستويات الإدارة التعليمية المختلفة .

4-دراسة الرغبة ( الحوافز الداخلية ) لصنع القرار عند مديري التربية والتعليم .

5-إجراء دراسة ميدانية حول دور التدريب في تنمية مهارة فن القيادة وصنع القرار التربوي .

6-إجراء دراسة مقارنة لإدارة مديري التربية والتعليم في فلسطين وإدارة نظرائهم في دول عربية ودول أجنبية متقدمة .

7-إجراء دراسة لوضع تصور مقترح لتطوير أداء مديري التربية والتعليم في الناحيتين الإدارية والفنية .

## المراجـــع والرسائل العلمية والدوريات :

### أولا: المراجع والرسائل العلمية والدوريات العربية:


1. إبراهيم، وفاء محمد عيسى (1996) : تأثير مستوى مشاركة المعلمين للمـــديرين فـــي اتخـــاذ القرارات المدرسية على الولاء التنظيمي عند معلمي المدارس الثانوية في محافظة بين لحم – أريحا. **رسالة ماجستير** ، كلية التربية -جامعة النجاح بنابلس، فلسطين.
2. أبو الخير كمال (1973) : **أصول الإدارة العلمية** . القاهرة ، مكتبة عين شمس .
3. أبو العزم ، فتوح (1975) : **العلاقات الإنسانية ، والدراسة السلوكية**. الرياض ، الإدارة العامة.
4. أبو الفتوح ، رضوان وآخرون (1978) : **المدرس في المدرسة والمجتمع** . القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.
5. أبو جاموس ، سليمان ( 1992 ) : **مبادئ الإدارة** . نابلس ، جامعة النجاح الوطنية .
6. أبو جبل، مطيع موسى (2005) : أنماط القيادة التربوية السائدة في مدارس التعلـــيم الأساســـي العليا الحكومية في محافظة غزة وانعكاسها على أداء المعلمين. **رســـالة ماجـــستير**، جامعـــة الأزهر بغزة.
7. أبو حرب، سعيد إبراهيم (2002) : نمط القيادة السائدة لـــدى مـــديري ومـــديرات المـــدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بتفويض السلطة من وجهة نظر المعلمين. **رسالة ماجستير** ، جامعة الأزهر بغزة.
8. أبو عيدة، كفاية يوسف (2005) : الأنماط القيادية في الجامعات الفلـــسطينية بمحافظـــة غـــزة وانعكاساتها على تفعيل أداء العاملين. **رسالة ماجستير** ، جامعة الأزهر بغزة.
9. أحمد ، أحمد ابراهيم ( 2002 ) : **الإدارة المدرسية في الألفية الثالثـــة** . الإســـكندرية ، مكتبة المعارف الحديثة .
10. ـــــــــــــــ (1985) : **نحو تطوير الإدارة المدرسية** . الإسكندرية ، دار الفرقان.
11. احمد ، حافظ فرج و حافظ ، محمد صبري ( 2003 ) : **إدارة المؤســـسات التربويـــة** . القاهرة ، عالم الكتب.

12. أحمد ، أحمد إبراهيم (1990) : **الإدارة التربوية والإشراف الفني بين النظرية والتطبيق**. القاهرة ، دار الفكر العربي.
13. أحمد ، حافظ فرج (1994) : **النمط القيادي لدى مديري المدارس الثانوية الفنية بمصر**. مجلة إدارة التعليم في عالم متغير، ج2، القاهرة، ص‌ص (181-218).
14. إسترك ، رياض و الخزاعلة ، كمال (2004) : **تقويم أداء مديريات التربية والتعليم في الأردن في ضوء مهامها الإدارية والفنية - دراسات في الإدارة الإستراتيجية** . عمان ، دار وائل للنشر.
15. إلياس ، طه الحاج (1984) : **الإدارة التربوية والقيادة ، مفاهيمها ، وظائفها ، نظرياتها** . عمان ، مكتبة الأقصى.
16. آل ناجي، محمد المفيدي، الحسن (1995) : الأنماط القيادية لمديري المدارس وعلاقتها بالدافعية إلى العمل كما يراها المعلمون والمعلمات في محافظة الإحساء التعليمية. **مجلة كلية التربية**- جامعة عين شمس، الجزء الرابع، العدد 19، القاهرة.
17. الأزهري ، محي الدين (1993) : **الإدارة ودور المديرين، أساسيات وسلوكيات** . القاهرة ، دار الفكر العربي.
18. الأشهب، عائدة كامل (2001) : درجة مشاركة أعضاء الهيئات التدريسية في مدارس القدس في اتخاذ القرار وعلاقته في الانتماء لمهنة التعليم. **رسالة ماجستير** ، جامعة القدس بالقدس.
19. الأغا ، إحسان ( 2000 ) : **البحث التربوي** . ط3 ، غزة ، مطبعة الأمل التجارية
20. الأغا ، رياض ، والأغا ، نهضة (1996) : **الإدارة التروية أصولها ونظرياتها وتطبيقاتها الحديثة**. غزة ، مطبعة منصور.
21. الأغبري، عبد الصمد (1997) : الأنماط القيادية السائدة لدى عينة من مديري ووكلاء مدراس التعليم العام بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية. **مجلة دراسات في المنهاج وطرق التدريس**، عدد(41)، الجمعية المصرية في المنهاج وطرق التدريس ، كلية التربية- جامعة عين شمس ، القاهرة ، ص‌ص1-30.
22. البدرى ، طارق ( 2001 ) : **الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية** . عمان ، دار الفرقان.
23. البرعي، محمد بن عبد الله والتويجري، محمد بن إبراهيم (1993) : **معجم المصطلحات الإدارية**. الرياض ، مكتبة العبيكان.
24. البقري ، أحمد (1987) : **القيادة وفعالياتها في ضوء الإسلام** . الإسكندرية ، مؤسسة شباب الجامعة .

25. البلوشي ، عائشة بنت سعيد بنت محمود (2002) : مبدأ المشاركة في اتخاذ القرار التعليمي في مدارس المرحلة الثانوية بسلطنة عمان. **رسالة ماجستير** ، جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان.
26. البنا ، فرناس عبد الباسط (1985) : **أصول القيادة الإدارية** . القاهرة ، المؤلف.
27. البوهى ، فاروق شوقي ( 2001 ) : **الإدارة التعليمية والمدرسية** . القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر.
28. الجوجو ، هاني محمد (2000) : النمط القيادي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات غزة من المنظور الإنساني والمنظور الوظيفي. **رسالة ماجستير** ، مكتبة الجامعة الإسلامية بغزة.
29. الجوهري ، عبد الله (1982) : **علم الاجتماع والإدارة: مفاهيم وقضايا**. القاهرة ، دار المعارف.
30. الخطيب،عامر (2006) : القيادة الفاعلة والقيادة الإبداعية . **محاضرات** لطلبة ماجستير التربية ، غزة ، جامعة الأزهر.
31. ـــــــــــ (2004): **محاضرات** في مناهج البحث العلمي. غزة، مكتبة القدس.
32. الخوالدة ، سليمان: (2002) : مستوى ممارسة عملية اتخاذ القرار الإداري التربوي المبني على الأسلوب العلمي لدى مديرات المدارس الأساسية في مديرية تربية عمان الأولى.رسالة ماجستير ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
33. الدجاني ، سهيلة ( 1988 ) : العلاقة بين أبعاد المناخ التنظيمي وبين مشاركة أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرار بكليات المجتمع الأردنية . **رسالة ماجستير** ، الجامعة الأردنية – عمان .
34. الزير ، وفاء ( 1983 ) : **القيادة وقضية التفسير** . القاهرة ، عالم الكتب
35. السلمي ، علي (1988) : **مقدمة في العلوم السلوكية وتطبيقاتها في مجال الإدارة** . القاهرة ، مكتبة غريب.
36. ـــــــــــ ( 1970 ) : **الإدارة العلمية** . القاهرة ، دار المعارف .
37. السمالوطي، نبيل (1980) : ، **دراسة في اجتماعيات التربية الإسلامية**. جدة ، دار الشروق.
38. الشرقاوي ، علي (1992) : **العملية الإدارية في ميدان الأعمال** . مصر ، مؤسسة شباب الجامعة .
39. الشماع ، خليل وحمودة ، خضير ( 2000 ) : **نظرية المنظمة** . عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع .
40. الشوبكي ، علي (1965) : **المدرسة والتربية** . بيروت ، دار مكتبة الحياة.

41. الشيباني ، عمر ( 1992 ) : **دراسات في الإدارة التعليمية ، والتخطيط التربوي** . طرابلس ، الهيئة القومية للبحث العلمي .
42. ـــــــــــــ (1988) : **علم النفس الإداري** . ليبيا ، الدار العربية للكتاب.
43. الشيخ سالم ، فؤاد وآخرون (1998) : **المفاهيم الإدارية الحديثة**. ط6، عمان ، الشرق الأوسط للطباعة.
44. الطراونة ، مدحت وآخرون ( 1999 ) : **أساسيات الإدارة ووظائف المنظمة** . الأردن – الكرك ، دار رند.
45. الطويل ، هاني (2006) : **الإدارة التربوية والسلوك المنظمي** . عمان ، دار وائل للنشر والتوزيع .
46. ـــــــــــــ ( 2001 ) : **الإدارة التربوية والسلوك المنظمي** . عمان ، دار وائل للنشر والتوزيع.
47. العفيفي ، خميس محمد (1999) : الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الابتدائية بلواء غـزة وعلاقتها برضا المعلمين عن العمل.**رسالة ماجستير** ، كلية التربية - جامعة الأقصى بغزة.
48. العموش ، حمود (1995) : العلاقة بين الأبعاد القيادية لمـديري ومـديرات المـدارس فـي محافظة الزرقاء ودافعية معلميها نحو العمل" **رسالة ماجستير** ،جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
49. العوضي ، رأفت محمد (2005) : أنماط القيم السائدة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأزهر وعلاقتها بالأنماط القيادية لديهم. **رسالة ماجستير** ، الجامعة الإسلامية بغزة.
50. الفضل مؤيد ( 2004 ) : **نظريات اتخاذ القرار** . عمان ، دار المناهج للنشر والتوزيع .
51. الفقي ، عبد المؤمن (1994) : **الإدارة المدرسية المعاصرة** . **بنغازي** ، منشورات جامعة قاريونس .
52. القريوتي ، محمد (1993) : **السلوك التنظيمي ، دراسة السلوك الفردي والجماعي في التنظيمات الإدارية** .عمان ، دار الشروق.
53. المسيليم ، محمد يوسف (1994) : أنماط القيادة في المدارس الحكومية في دولة الكويـت. **مجلة كلية التربية**،ج3،ع18، كلية التربية-جامعة عين شمس،القاهرة، ص‌ص 197-218.
54. المغربي ، كمال (1995) : **السلوك التنظيمي ، مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة فـي التنظيم**. ط2 ، عمان ، دار الفكر للنشر.
55. ـــــــــــــ (1990) : **الإدارة المدرسية الحديثة** . القاهرة ، عالم الكتب.
56. النابه ، نجاة (1992) : واقع عملية اتخاذ القرار الإداري على مـستوى المـدارس بدولـة الإمارات العربية المتحدة. **رسالة الخليج العربي**، ع49، مكتب التربية العربي لدول الخلـيج، الرياض ، ص‌ص53-96.

57. النوري ، عبد الغني (1991) : **اتجاهات جديدة في الإدارات التعليمية في البلاد العربية** . قطر - الدوحة ، دار الثقافة.
58. الهدهود ، دلال عبد الواحد (1996) : واقع عملية اتخاذ القرار في مدراس التعليم العام بدولة الكويت. **المجلة التربوية**، العدد 41، مج 11 ، مجلس النشر العلمي، الكويت، ص ص95-148.
59. الهوا ري ، سيد (1992) : **الإدارة والأصول والأسس العلمية**. ط9، القاهرة ، مكتبة عين شمس.
60. ـــــــــــــ (1976) : **الإدارة – الأصول والأسس العلمية** . القاهرة ، مكتبة عين شمس.
61. بدير، منال رشاد(1993) : العلاقة بين أنماط القيادة المدرسية وفعالية العملية التربوية في المرحلة الثانوية في مصر. **رسالة ماجستير**، كلية التربية- جامعة الزقازيق.
62. بطاح ، أحمد والسعود، راتب (1997) : قدرة مديري المدارس في محافظة الكرك على اتخاذ القرار. **مجلة دراسات**، ع24، الأردن - عمان، صص 134-143.
63. بعيرة ، أبو بكر ( 1988 ) : **مبادئ الإدارة** . بنغازي ، منشورات جامعة قاريونس .
64. بكر ، عبد الجواد سيد ( 2002 ) : **السياسات التعليمية وصنع القرار** . الإسكندرية ، دار الوفاء للطباعة والنشر .
65. جروان ، فتحي عبد الرحمن ( 1999 ) : **تعليم التفكير ، مفاهيم وتطبيقات** . ط1 ، العين – دولة الامارات العربية المتحدة ، دار الكتاب الجامعي .
66. جرينبرج ، جيرالد ، و بارون ، روبرت ( 2004 ) : **إدارة السلوك في المنظمات** . تعريب وترجمة محمد رفاعي واسماعيل بسيوني ، الرياض ، دار المريخ .
67. جمال الدين ، سامي ( 2004 ) : **الإدارة والتنظيم الإداري** . الإسكندرية ، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع .
68. جوهر ، صلاح الدين (1974) : **المدخل في إدارة وتنظيم التعليم** . القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر.
69. حجي ، أحمد (2000) : **إدارة بيئة التعليم والتعلم – النظرية والممارسة في الفصل والمدرسة**. القاهرة ، دار الفكر للنشر.
70. ـــــــــــــ (1998) : **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية**. القاهرة ، دار الفكر العربي.
71. حرز الله، أشرف رياض (2007) : مدى مشاركة معلمي المدارس الثانوية في اتخاذ القرارات وعلاقته برضاهم الوظيفي. **رسالة ماجستير**، الجامعة الإسلامية بغزة.

72. حمدان، فيصل محمود(2004) : مدخل حل المشكلة وصنع القرار التربوي في المدرسة الثانوية في فلسطين.**رسالة دكتوراه** جامعة الأقصى بغزة.
73. دروزة ، أفنان (2003) : مدى قدرة مدير المدرسة على اتخاذ القرارات التطويرية وأحداث التغيير.**مجلة اتحاد الجامعة العربية،** ع41، نيسان، صص5-40.
74. درويش ، ابراهيم (1975) : **التنمية الإدارية** . القاهرة ، دار النهضة العربية.
75. ـــــــــــــ (1982) : **الإدارة العامة في النظرية والممارسة** . ط5 ، القاهرة ، دار الفكر العربي.
76. ـــــــــــــ ( 1976 ) : **الإدارة العامة في النظرية والممارسة** . ط2 ، القاهرة مطابع الهيئة المصرية العامة .
77. درويش ، عبد الكريم ، وتكلا، ليلى (1992) : **أصول الإدارة العامة**. القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية.
78. دنكان ، جان ( 1990 ) : **أفكار عظيمة فى الإدارة** . ترجمة محمد الحديدى ، الرياض ، الدار الدولية للنشر .
79. ربيع ، هادي (2006 ) : **الإدارة المدرسية والإشراف التربوي الحديث** . عمان ، مكتبة المجتمع العربي.
80. زهران ، حامد (1977) : **علم النفس الاجتماعي** . القاهرة ، عالم الكتب .
81. زويلف ، مهدي ، والقريوتي ، محمد ( 1984 ) : **مبادئ الإدارة ، نظريات ووظائف** . عمان ، دار البشير .
82. سلام، عازة محمد (1991) : القدرة القيادية لدى مديري ووكلاء مدارس التعليم العام من الجنسين وعلاقتها ببعض المتغيرات. دراسة ميدانية مطبقة على مدراء محافظة المنيا، **مجلة بحوث تربية**، مج4، العدد 3، كلية التربية- جامعة المنيا، مصر.
83. سلام ، عبد الحميد ( 1985 ) : واقع عملية اتخاذ القرار المتعلقة بالعمل التربوي على مستوي المدرسة وما ينبغي أن تكون عليه من وجهة نظر المعلم . عمان ، **مجلة مركز البحوث التربوية** ،
84. سلامة ، أحمد ، وعبد الغفار ، عبد السلام(1977) : علم النفس الاجتماعي . القاهرة ، دار النهضة الحديثة.
85. سلامة ، كايد (1992) : أثر مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية على روحهم المعنوية. **مجلة أبحاث اليرموك**، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية مج8، ع1، 1992، جامعة اليرموك- إربد، الأردن، صص151-189.

86. سليمان ، عرفات عبد العزيز (2001) : **إستراتيجية الإدارة في التعليم - ملامح من الواقع المعاصر** . القاهرة ، مكتبة الانجو المصرية.
87. سند ، عرفة متولي (1975) : **مقدمة في العلوم السلوكية ، وتطبيقاتها في مجال الإدارة** . بيروت ، دار النهضة الحديثة.
88. شعت، رزق عبد المنعم ، ونشوان، جميل عمر (2001) : مدى مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة. **مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية،** العدد السادس، نوفمبر 2001، غزة- فلسطين ، ص‌ص230-271.
89. شعلان ، محمد وآخرون (1987 ) : **الإدارة المدرسية والإشراف الفني** . القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.
90. صبحي سيد ( 1979 ) : **الإنسان وسلوكة الاجتماعى** . ط 2 ، القاهرة ، دار مرجان للطباعة .
91. طبعوني ، هالة صالح (1997) : أنماط القيادة التي يمارسها مديرو المدارس الأساسية الدنيا ومشاركتهم للمعلمين في اتخاذ القرار. **رسالة ماجستير،** جامعة النجاح بنابلس.
92. عابدين ، محمد عبد القادر (2001) : **الإدارة المدرسية الحديثة** . عمان ، دار الشروق .
93. عبد الله ، شوقي حسين ( 1987 ) : **أصول الإدارة** . القاهرة ، دار النهضة العربية .
94. عبود ، عبد الغني وآخرون (1992) : **إدارة المدرسة الابتدائية** . القاهرة ، مكتبة النهضة العربية .
95. عدس ، محمد وآخرون (1996) : **الإدارة والإشراف التربوي** . عمان ، مطبعة الزهراء.
96. عريفج ، سامي ( 2001 ) : **الإدارة التربوية المعاصرة** . ط1 ، عمان ، دار الفكر للطباعة والتوزيع
97. عساف ، محمود ( 1982 ) : **أصول الإدارة** . القاهرة ، مطبعة لطفى للآلات الكاتبة .
98. عياصرة ، علي ، وحجازين ، هشام ( 2006 ) : **القرارات الإدارية في الإدارية التربوية** . عمان ، دار الحامد للتوزيع والنشر .
99. عيد ، رمضان أحمد (1992) : السياسة التعليمية وصنع القرار، دراسة مقارنة في الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي وانجلترا وفرنسا مع التطبيق على جمهورية مصر العربية. **رسالة دكتوراة** ، كلية التربية - جامعة عين شمس، القاهرة.
100. قراقزة ، محمود ( 1987 ) : **نحو إدارة تربوية فاعلة** . بيروت ، دار الفكر اللبناني .

101. كنعان ، نواف ( 1998 ) : **اتخاذ القرارات الإدارية** . عمان ، مكتبة دار الثقافة .
102. ـــــــــــــ (1985) : **القيادة الإدارية** . الرياض ، دار العلوم.
103. كيث ، ديفد (1990) : **السلوك الإنساني في العمل** . ترجمة سيد عبد الحميد موسى ، القاهرة ، مكتبة النهضة مصر.
104. ماضي، عبد الرحمن سعيد (2005) : السلوك القيادي وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار في مواجهة بعض المواقف الضاغطة لدى القياديين التربويين. **رسالة ماجستير** ، جامعة الأزهر بغزة.
105. مرسي ، محمد منير (2001) : **الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها**. القاهرة ، عالم الكتب .
106. ـــــــــــــ (1995) : **الإدارة المدرسية الحديثة** .ط2 ، القاهرة علم الكتاب .
107. مرعي ، توفيق ، و بلقيس ، أحمد (1984) : **الميسر في علم النفس الاجتماعي** . ط 2 ، عمان ، دار الفرقان.
108. مصطفى ، حسن (1965) : **اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية**. **القاهرة** ، مكتبة الانجو المصرية.
109. مصطفى ، صلاح الدين ( 1986 ) : **الإدارة التعليمية – أصولها وتطبيقاتها** . القاهرة ، عالم الكتب.
110. مصطفى ، صلاح عبد الحميد (2002) : **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر**، ط 2، الرياض ، دار المريخ .
111. ـــــــــــــ (1994) : **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر** . الرياض ، دار المريخ.
112. مصطفى، صلاح عبد الحميد ، و النابة ، نجاة عبد الله (1986) : **الإدارة التربوية – مفهومها – نظرياتها – وسائلها** . دولة الإمارات العربية المتحدة ، دبي ،دار القلم.
113. مصطفى ، يوسف (2005) : **مدخل جديد لعالم جديد** . القاهرة ، دار الفكر العربي.
114. مناصرة ، محمد (1991) : تصور المعلمين والمشرفين نحو النمط الإداري السائد في المدارس الثانوية في محافظة إربد. **رسالة ماجستير** ، كلية التربية- جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
115. مهنا ، عبد الوهاب (2008) : **مقابلة شخصية** - حديث عن مديريات التربية والتعليم . غزة ، وزارة التربية والتعليم.
116. نشوان ، يعقوب (1986) : **الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق** . عمان ، دار الفرقان.

117. وزارة التخطيط والتعاون الدولي الفلسطيني (1997) : **الإصدار الأول** . السلطة الوطنية الفلسطينية ، فلسطين.

118. وزارة التربية والتعليم (2005) : **منشورات وزارة التربية والتعليم - هيكلية الوزارة** . الإدارة العامة للتخطيط التربوي ، رام الله.

119.ياغي ، محمد عبد الفتاح(1983) : **مبادئ الإدارة العامة** . الرياض ، مطابع الفرزدق التجارية.

## ثانياً: المراجع والدراسات العلمية الأجنبية:


1. Adams, Edward scott. (1999), "**Acase study of teachers and principals perceptions of involvement in fluency and authority in shared decision making"**. Dissertation Abstract International. vol.60, No.07,P. 2293.

2. Berg, H.(1993), "**Leadership styles and personality types of Minnesota school superintendence."** Ed.d dissertation University of Minnesota.

3. Carter good's (1973), **"Dictionary of Education."** Newyourk, Morrow-Hill Book.

4. Charles, Wolf Robert. (1971), "**A study of relationships among faculty morale philosophies of human nature of high school principals and teachers perceived participation in educational decision making."** D.A.I vol.32, No 4.

5. Chimonye. (1998**), "A study of leadership qualities of principals of good secondary school in Imo state Nigeria Erodham university.**" 0072, PH.D ,DA, Ase,102.

6. Coleman, Barbara. (1995)," **leader ship styles in site-based management.**" D.A.I, vol.55. No(7) January.

7. Collemer, J. (1990), "**A correlation study of principal's Leadership styles and teacher job satisfaction.**" D.A.I vol. 51, No.3.

8. Dennis, m,Buede. (2001), **"Decision Making",** Encyclopedia of operation & management science. 2nd,Boston.

9. Dixon, Steven Franklin. (1994), "**Actual and ideal shared decision making perceptions of elementary school principals in east Tennessee."** Dissertation Abstract International, 1994, vol.55, No.11, P. 3361.

10.Doll **. "R. Jmpouement , 4th . ed."** , published by Allyan & bacon Inc, 1978 .

11.Emily, Glimpse Joan. (1999), **comparisons of problem solving processes of Education Administration Leadership, Gender decision making.**" Dissertation Abstracts International, Vol.59, P.35.

12.Fauerbach, Edward Joseph. (1996), "**The impact shared decision making on teachers and principal in a magnet high school."** Dissertation Abstract International, 1999, Vol.57, No.05, P.1925.

13.Fraser, Robert Dean. (1994), "**A study of intuitive decision making among elementary school principals (decision-making)."** Dissertation Abstract International, 1994, Vol.54, No.08, p. 2819.

14.Giueek , William F**." Mangement ."** U.S.A. Ittionis Dryden press, 1980 .

15.Hatcher, James Mitchell. (1994), **"Shared decision making in the first education district of Tennessee.**" Dissertation Abstract International, 1994, Vol.555, No.09, P.2660.
16.J. Lovell& K Willes , "**Supervision for better school ."** ( New Jersy : Englewood chiffs , 1983 ) .
17.Lightner, Meal E. (1994), "**participatory Decision making in Wisconsin public high school principals Belies and perceptions."** Dissertation Abstract International, vol.55, No5.
18.Louell & willes.k. (1993), "**Supervision for better school."** New jersey, Englewood chaffs.
19.Mils, Daniel Joseph. (1996), **"Beliefs attitudes and intentions Ohio secondary principals about shared decision making."** Dissertation Abstract international, 1996, Vol.57, No.10, P. 4210.
20.Nolte, William.H. (2001), "**making the tough call factors that influence principal decision making.**" P. 1415.
21.Reiber, Gwedolyn Probst. (2001)," **Ethical dimensions of administrative decision making in schools.**" The principals perspective.
22.Ungar, Pamela klein. (1994), "**The relationship between teacher perceptions of their opportunity for involvement in decision making and the gender of the principal (teacher involvement)."** Dissertation Abstract International, 1994, Vol.56, No.05 P.1994.
23.Wallpe, Michael James. (1998), "**Teacher Perceptions of principals leadership in staff development in decision making.**" Dissertation Abstract international, 1999 vol.60,No 06, P.1862.
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.
26.Woodard,d.(1994), "**principals leadership styles and Teacher word motivation their Relationship middle schools program implementation."** D.A.1vol.5 No(5).

## ثالثاً : مواقع الإنـترنت :

**http:// www.moe.gov.ps/skilton.html.**
**http://www.dawaseredu.gov.sa/tdreb/asaleep7.htm . (5/2/2009)**
**http://www.Mone.gov.sa/traning4.html . (7/2/2009 )**

# ملحق رقم (1)

## استبانة تحديد نمط القيادة لدى مديري التربية والتعليم في صورتها الأولية

# ملحق رقم (1)

**السيد / ـــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــ المحترم ،،**

**السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،**

## الموضوع : تحكيم استبانة

يقوم الباحث بإجراء دراسة ميدانية بهدف التعرف على نمط القيادة السائد في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة وعلاقته بصنع القرار التربوي من وجهة نظر العاملين بها ، وذلك لاستيفاء متطلبات الحصول على درجة الماجستير في أصول التربية من كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة .

ولغرض إعداد وتطوير الاستبانة فقد استند الباحث في فقراتها إلى أدبيات الدراسة والمقاييس التي توفرت من الدراسات السابقة ، إضافة إلى الخبرة الذاتية للباحث .

وحيث إنكم من المختصين بالعلوم التربوية ومجال البحث العلمي ، فإن ثقة الباحث بكم دفعته إلى وضع الاستبانة المرفقة بين أيديكم ، وذلك من أجل الوقوف على صحة وصدق الفقرات ، وكذلك على مدى صلاحيتها وملاءمتها للبيئة الفلسطينية التي أعدت من أجلها **وتهدف الاستبانة** إلى التعرف على أنماط القيادة السائدة لدى مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة، من وجهة نظر العاملين بالمديريات ضمن ثلاث مجالات هي : النمط الديمقراطي، و النمط الاتوقراطي ، و النمط الترسلي .

ويتطلع الباحث إلى ملاحظاتكم وآرائكم القيمة التي ستكون ذات تأثير كبير في إخراج الاستبانة بشكل يتسم بالمنهجية العلمية وتحقيق الأهداف المرجوة ولكم الحرية في إجراء أي تعديل أو تدوين الملاحظات التي ترونها مناسبة .

**شاكراً لكم حسن تعاونكم**

**وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير**

**الباحث / تيسير محمد مغاري**

## الاستبانة الأولي

**استبانة لتحديد نمط القيادة السائد لدى مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة من وجهة نظر العاملين في المديريات**

| م | مجالات الاستبانة وفقراتها | الفقرة ضمن مجالها | | الفقرة تقيس ما بنيت لآجلة | | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | نعم | لا | نعم | لا | |
| | **أولاً : مجال النمط الديمقراطي :** | | | | | |
| 1 | ينسق جهود العمل بين الأقسام | | | | | |
| 2 | يخطط للعمل بالتعاون مع المرؤوسين | | | | | |
| 3 | يتخذ القرارات بعد استشارة المرؤوسين | | | | | |
| 4 | يعمل علي تنمية المرؤوسين لرفع مستوى أدائهم | | | | | |
| 5 | يكلف المرؤوسين بأعمال تتفق مع قدراتهم | | | | | |
| 6 | يساعد المرؤوسين في حل المشكلات التي تواجههم | | | | | |
| 7 | يتعرف علي العمل الجيد للموظف ليُعرف الآخرين به | | | | | |
| 8 | يراعي الموضوعية في تقييم المرؤوسين | | | | | |
| 9 | يجيد إدارة المناقشات | | | | | |
| 10 | قادر على كسب ثقة مرؤوسيه | | | | | |
| 11 | يساعد المرؤوسين علي تصحيح أخطائهم ذاتياً | | | | | |
| 12 | يشجع المرؤوسين علي الابتكار الإبداعي | | | | | |
| 13 | ييسر للمرؤوسين سبل الاتصال به بطريقة سهلة | | | | | |
| 14 | يتبع أسلوب التوجيه غير المباشر للمرؤوسين | | | | | |
| 15 | يتعاون مع المرؤوسين لانجاز العمل | | | | | |
| 16 | يميل إلي التحسين في أسلوب العمل | | | | | |
| 17 | يطلع المرؤوسين علي ما يدور من أعمال داخل المديرية | | | | | |
| 18 | يتقبل النقد من المرؤوسين بصدر رحب | | | | | |
| 19 | يهتم بمقترحات المرؤوسين لتطوير العمل | | | | | |
| 20 | يجعل نظام العمل مرناً لتلبية ما قد يطرأ من تغيرات | | | | | |
| 21 | يتعاون مع المجتمع المحلي في حل بعض المشكلات التي تواجه العمل | | | | | |
| 22 | يوازن بين متطلبات العمل وحاجات المرؤوسين | | | | | |
| 23 | يمد يد العون للموظفين الجدد | | | | | |
| 24 | يشجع المرؤوسين ليؤدوا عملهم بإتقان | | | | | |
| 25 | يعزو نجاح العمل لجهود العاملين معه | | | | | |

| م | مجالات الاستبانة | الفقرة ضمن مجالها | | الفقرة تقيس ما بنيت لآجلة | | ملاحظ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | نعم | لا | نعم | لا | |
| ثانياً : مجال النمط الأتوقراطي: | | | | | | |
| 1 | يقلل من أهمية اقتراحات المرؤوسين | | | | | |
| 2 | يصنع القرارات الهامة بنفسه | | | | | |
| 3 | يهدد المرؤوسين بالتقارير والعقوبات | | | | | |
| 4 | يتسرع في الحكم علي المشكلات | | | | | |
| 5 | يتبع أسلوب الرقابة الشديدة لمتابعة أعمال المرؤوسين | | | | | |
| 6 | يكثر من الأوامر لتوجيه المرؤوسين | | | | | |
| 7 | يتقيد حرفياً بالتعليمات الواردة من وزارة التربية والتعليم | | | | | |
| 8 | يهتم بالعمل أكثر من اهتمامه بالمرؤوسين | | | | | |
| 9 | يواجه المرؤوسين بصيغة الأمر | | | | | |
| 10 | يتهرب من المسؤولية بإلقائها علي المرؤوسين | | | | | |
| 11 | يكثر من الحديث عن الالتزام بالنظام | | | | | |
| 12 | يتمسك برأيه دون موضوعية | | | | | |
| 13 | يركز كل السلطات في يده | | | | | |
| 14 | يعتبر كل من يخالفه من المرؤوسين متحدياً لسلطته | | | | | |
| 15 | يصر على إطاعة أوامره في كل الأحوال | | | | | |
| 16 | يتصيد أخطاء المرؤوسين لاستخدامها ضدهم | | | | | |
| 17 | يلقي باللوم كله علي مرؤوسيه في حالة ضعف العمل | | | | | |
| 18 | يبقى بعيداً عن المشاركة الاجتماعية للمرؤوسين | | | | | |
| 19 | ينتقد المرؤوسين أمام الزملاء | | | | | |
| 20 | ينكر علي المرؤوسين حقهم في الترقي | | | | | |
| ثالثاً : مجال النمط الترسلي | | | | | | |
| 1 | يعطي أكبر قدر من الحرية للمرؤوسين لممارسة أعمالهم | | | | | |
| 2 | يترك للمرؤوسين إتباع الإجراءات التي يرونها لانجاز العمل | | | | | |
| 3 | يعطي المرؤوسين الحرية لإصدار القرارات في المديرية | | | | | |
| 4 | يعطي المرؤوسين الحرية في ممارسة السلطة | | | | | |
| 5 | يعطي المرؤوسين الاستقلالية الكاملة في انجاز المهام التي توكل إليهم | | | | | |
| 6 | يوجه المرؤوسين بطريقة غير مباشرة من خلال الإدلاء بالملاحظات | | | | | |
| 7 | يترك المسؤولية كاملة للمرؤوسين | | | | | |

| م | مجالات الاستبانة | الفقرة ضمن مجالها | | الفقرة تقيس ما بنيت لآجلة | | ملاحـ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | نعم | لا | نعم | لا | |
| 8 | يعتمد علي المرؤوسين كلياً في تحقيق الأهداف دون توجيه منه | | | | | |
| 9 | يترك للمرؤوسين الحرية في وضع الحلول للمشكلات التي تواجههم | | | | | |
| 10 | يعطي المرؤوسين الحرية الكاملة في تحديد أهدافهم دون مشاركتهم | | | | | |
| 11 | يفوض السلطة للمرؤوسين علي نطاق واسع | | | | | |
| 12 | يميل إلي إسناد الواجبات إلي المرؤوسين بطريقة غير محددة | | | | | |
| 13 | يتبع سياسة الباب المفتوح دون استعداد للاستماع لمشكلات المرؤوسين | | | | | |
| 14 | ينحصر دوره في تقديم مصادر داعمة فقط للمرؤوسين | | | | | |
| 15 | يشعر المرؤوسين في المديرية بالاستقلالية التامة | | | | | |

# ملحق رقم (2)

**استبانة تحديد مدى ممارسة مديري التربية والتعليم لمراحل صنع القرار التربوي في صورتها الأولية**

# ملحق رقم (2)

**السيد / ـــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــ المحترم ،،**

**السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،**

## الموضوع : تحكيم استبانة

يقوم الباحث بإجراء دراسة ميدانية بهدف التعرف على نمط القيادة السائد في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة وعلاقته بصنع القرار التربوي من وجهة نظر العاملين بها ، وذلك لاستيفاء متطلبات الحصول على درجة الماجستير في أصول التربية من كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة .

ولغرض إعداد وتطوير الاستبانة فقد استند الباحث في فقراتها إلى أدبيات الدراسة والمقاييس التي توفرت من الدراسات السابقة ، إضافة إلى الخبرة الذاتية للباحث .

وحيث إنكم من المختصين بالعلوم التربوية ومجال البحث العلمي ، فإن ثقة الباحث بكم دفعته إلى وضع الاستبانة المرفقة بين أيديكم ، وذلك من أجل الوقوف على صحة وصدق الفقرات ، وكذلك على مدى صلاحيتها وملاءمتها للبيئة الفلسطينية التي أعدت من أجلها **وتهدف الاستبانة** إلى تحديد مدى ممارسة مديري التربية والتعليم لمراحل صنع القرار التربوي من وجهة نظر العاملين بالمديريات وهي ضمن ستة مجالات .

ويتطلع الباحث إلى ملاحظاتكم وآرائكم القيمة التي ستكون ذات تأثير كبير في إخراج الاستبانة بشكل يتسم بالمنهجية العلمية وتحقيق الأهداف المرجوة ولكم الحرية في إجراء أي تعديل أو تدوين الملاحظات التي ترونها مناسبة .

**شاكراً لكم حسن تعاونكم**

**وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير**

**الباحث / تيسير محمد مغاري**

**الاستبانة الثانية**

**استبانة لتحديد مدى ممارسة مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة لمراحل صنع القرار التربوي من وجه نظر العاملين في المديريات**

| م | مجالات الاستبانة وفقراتها | الفقرة ضمن مجالها | | الفقرة تقيس ما بنيت لآجلة | | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | نعم | لا | نعم | لا | |
| أولاً : مجال مرحلة الشعور بالمشكلة ودراستها : | | | | | | |
| 1 | يشعر بالمشكلة التي تتطلب اتخاذ قرار | | | | | |
| 2 | ينظر للمشكلة كشيء طبيعي في المديرية | | | | | |
| 3 | يستطيع تحديد المشكلة التي تحتاج لإصدار قرار بسهولة | | | | | |
| 4 | عندما تواجهه مشكلة فإنه يتعرف علي ماهية تلك المشكلة | | | | | |
| 5 | يتفحص حجم المشكلة موضع القرار | | | | | |
| 6 | يبحث عن أعراض المشكلة | | | | | |
| 7 | يبحث عن أسباب المشكلة موضع القرار | | | | | |
| 8 | يحدد الهدف الذي يريد تحقيقه من القرار بدقة | | | | | |
| 9 | لدية الاستعداد لمواجهة المشكلة التي تتطلب اتخاذ قرار | | | | | |
| 10 | يركز علي تحديد المشكلة تهيئة لحلها | | | | | |
| ثانياً : مجال مرحلة جمع البيانات والمعلومات | | | | | | |
| 1 | يقوم بجمع البيانات والمعلومات ذات الصلة بالمشكلة موضع القرار | | | | | |
| 2 | يقوم بجمع البيانات والمعلومات في الوقت المناسب | | | | | |
| 3 | يتأكد من صحة البيانات والمعلومات اللازمة لحل المشكلة موضع القرار | | | | | |
| 4 | يشرك المرؤوسين في جمع البيانات والمعلومات | | | | | |
| 5 | يشجع مرؤوسيه علي تقديم البيانات والمعلومات اللازمة | | | | | |
| 6 | يحدد المعلومات اللازمة ويستبعد غير اللازمة لصنع القرار | | | | | |
| 7 | يقوم بتنظيم البيانات والمعلومات وتخزينها بطريقة تسهل الرجوع إليها | | | | | |
| ثالثاً : مجال مرحلة وضع الحلول والبدائل الممكنة | | | | | | |
| 1 | يفكر في حلول متعددة عند مواجهة مشكلة | | | | | |
| 2 | يشرك المرؤوسين في وضع حلول مقترحة لصنع القرار اللازم لحل مشكلة تواجهه | | | | | |
| 3 | لا يحصر تفكيره في حل واحد لحل المشكلة التي تواجه | | | | | |
| 4 | لديه المرونة على التفكير بحلول جديدة لأي مشكلة | | | | | |
| 5 | لا يستخدم أول فكرة للحل تعرض عليه عندما يواجه مشكلة ما | | | | | |
| 6 | يتقبل الحلول المقترحة من الغير لحل المشكلة المطروحة | | | | | |

| م | مجالات الاستبانة | الفقرة ضمن مجالها | | الفقرة تقيس ما بنيت لآجلة | | ملاحـ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | نعم | لا | نعم | لا | |
| | رابعاً : مجال مرحلة تقييم البدائل والمفاضلة بينها | | | | | |
| 1 | يضع معايير لتقييم البدائل المقترحة لاتخاذ القرار في ضوء الاتجاهات المعاصرة | | | | | |
| 2 | يفكر في الجوانب الايجابية للحلول المقترحة للمشكلة موضع القرار | | | | | |
| 3 | يفكر في الجوانب السلبية للحلول المقترحة للمشكلة موضع القرار | | | | | |
| 4 | يقارن بين البدائل لتحقيق الأهداف المحددة | | | | | |
| 5 | يميز بين جميع البدائل الممكنة قبل اختيار البديل المناسب علي أسس موضوعية | | | | | |
| 6 | يدرس فاعلية البدائل المقترحة علي حل المشكلة موضع القرار | | | | | |
| 7 | يشرك المرؤوسين في تقييم البدائل المقترحة لاتخاذ القرار | | | | | |
| | خامساً : مجال مرحلة اتخاذ القرار | | | | | |
| 1 | يدرس إمكانية تحقيق الحل المناسب للأهداف المحددة | | | | | |
| 2 | يختار الحل المناسب بموضوعية | | | | | |
| 3 | يشرك المرؤوسين المعنيين في اختيار الحل المناسب | | | | | |
| 4 | يراعي توافق الحل المناسب مع أهداف وأنظمة المديرية | | | | | |
| 5 | يراعي استعداد المرؤوسين لتنفيذ الحل المناسب | | | | | |
| 6 | يراعي درجة تأثير البديل الحل علي العلاقات الإنسانية داخل المديرية | | | | | |
| 7 | يراعي درجة السرعة في تنفيذ البديل المناسب | | | | | |
| | سادساً : مجال مرحلة متابعة تنفيذ القرار | | | | | |
| 1 | يضع خطة لتنفيذ القرار المناسب | | | | | |
| 2 | يحدد الأفراد الذين يقومون بعملية تنفيذ القرار | | | | | |
| 3 | يحدد الوسائل المناسبة لتنفيذ القرار | | | | | |
| 4 | يراعي اختيار الوقت المناسب لتنفيذ القرار | | | | | |
| 5 | يتابع عملية تنفيذ القرار | | | | | |
| 6 | يتأكد من أن القرار الذي اتخذ يسير سيراً طبيعياً أم يتعثر ؟ | | | | | |
| 7 | يتأكد إذا كان القرار الذي اتخذ كان انسب البدائل المقترحة أم لا | | | | | |
| 8 | يقوم بتقويم تطبيق القرار | | | | | |

# ملحق رقم ( 3 )

## قائمة أسماء المحكمين

# ملحق رقم (3)

## قائمة أسماء المحكمين

| م | الاســـــــــــــــــم | مكـــــان العمـــــل |
|---|---|---|
| 1 | د. صهيب الأغا | جامعة الأزهر |
| 2 | د. محمد عليان | جامعة الأزهر |
| 3 | د.محمد آغا | جامعة الأزهر |
| 4 | د. نهضة الأغا | جامعة الأزهر |
| 5 | د. جميل نشوان | جامعة الأزهر |
| 6 | د. عبد العظيم المصدر | جامعة الأزهر |
| 7 | د. علي نصار | جامعة الأزهر |
| 8 | أ.د. رزق شعت | جامعة الأقصى |
| 9 | د. يوسف صافي | جامعة الأقصى |
| 10 | د. ناجي سكر | جامعة الأقصى |
| 11 | أ.د. فؤاد العاجز | الجامعة الإسلامية |
| 12 | د. زياد الجرجاوي | جامعة القدس المفتوحة |
| 13 | د. سهيل دياب | جامعة القدس المفتوحة |
| 14 | د.أحمد أبو الخير | جامعة القدس المفتوحة |
| 15 | د. هيفاء الأغا | وزارة التربية والتعليم العالي |
| 16 | د. رياض سمور | وزارة التربية والتعليم العالي |
| 17 | د. علي خليفة | وزارة التربية والتعليم العالي |
| 18 | أ. مروان شرف | وزارة التربية والتعليم العالي |
| 19 | د. فتحي كلوب | مديرية التربية والتعليم – محافظة الوسطى |
| 20 | د. جمال الفليت | مديرية التربية والتعليم – محافظة الوسطى |
| 21 | د.أسعد عطوان | مديرية التربية والتعليم – محافظة الوسطى |
| 22 | د. باسم أبو قمر | مديرية التربية والتعليم – محافظة الوسطى |
| 23 | أ.مصطفى عطوان | مديرية التربية والتعليم – محافظة الوسطى |
| 24 | أ. عدلي الشاعر | مديرية التربية والتعليم – محافظة الوسطى |

# ملحق رقم (4)

## استبانة تحديد نمط القيادة في صورتها النهائية

**ملحق رقم (4)**

**زميلي نائب مدير التربية والتعليم**

**زميلي المشرف التربوي**

**زميلي رئيس القسم**

**السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،**

يقوم الباحث بدراسة للحصول علي درجة الماجستير في أصول التربية من كلية التربية من جامعة الأزهر بغزة بعنوان " **نمط القيادة السائد في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة وعلاقته بصنع القرار التربوي من وجهه نظر العاملين بها** "

راجياً مساعدتكم وذلك بالإجابة عن فقرات الاستبانة بموضوعية ، ونؤكد لكم أن المعلومات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط ، وستبقي في إطار السرية التامة ، وعليه لا داعي لكتابة الاسم أو اى معلومات تدل على شخصكم الكريم . راجياً ما يلي :

1-الإجابة عن جميع فقرات الاستبانة .

2-إعطاء حكم واحد فقط لكل فقرة من فقرات الاستبانة .

---

**القسم الأول : معلومات عامة**

يرجي التكرم بالإجابة عن الفقرات التالية ، ممن تنطبق علي حالتكم الشخصية

1-الجنس: ذكر أنثي

2-المؤهل العلمي: أقل جامعي جامعي جيد تربوي ماجستير فأكثر

3-سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات من 5 إلى 10سنوات أكثر من 10 سنوات

4-المسمي الوظيفي: نائب مدير تعليم مشرف تربوي رئيس قسم

5-مكان العمل: مشمال غزة م. شرق غزة م. غرب غزة م. الوسطي م. يونس م. رفح

---

**القسم الثاني معلومات خاصة :**

تشتمل الاستبانة علي ( 50 ) فقرة تقيس درجة ممارسة مدير التربية والتعليم للنمط القيادي ، هذا وتم وضع أمام كل فقرة جدول مكون من خمس درجات من الإجابة هي ( بدرجة كبيرة جداً ، بدرجة كبيرة ، بدرجة متوسطة ، بدرجة قليلة ، بدرجة قليلة جداً ) .

لذا يرجي منكم وضع إشارة (x) في العمود المناسب أمام كل فقرة .

**شاكراً لكم حسن تعاونكم**

**الباحث / تيسير محمد مغاري**

## الاستبانة الأولي

## استبانة لتحديد نمط القيادة السائد لدى مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة من وجهة نظر العاملين في المديريات

| م | الفقـــــــــــرات | بدرجـــــــــة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | قليلة | قليلة جداً |
| 1 | يخطط مدير التربية والتعليم للعمل بالتعاون مع المرؤوسين | | | | | |
| 2 | يتخذ القرارات بعد استشارة المرؤوسين المعنيين | | | | | |
| 3 | يقلل من أهمية اقتراحات المرؤوسين | | | | | |
| 4 | يعطى الحرية المطلقة للمرؤوسين لممارسة أعمالهم | | | | | |
| 5 | يعطى المرؤوسين الحرية لاتخاذ القرارات في المديرية | | | | | |
| 6 | ينسق جهود العمل بين رؤساء الأقسام | | | | | |
| 7 | يتخذ القرارات الهامة بنفسه | | | | | |
| 8 | يكلف المرؤوسين بأعمال تتفق مع قدراتهم | | | | | |
| 9 | يبدى ملاحظات عابرة عند توجيه المرؤوسين | | | | | |
| 10 | يساعد المرؤوسين في حل المشكلات التي تواجههم | | | | | |
| 11 | يراعي الموضوعية في تقييم المرؤوسين | | | | | |
| 12 | يهدد المرؤوسين بالتقارير والعقوبات | | | | | |
| 13 | يصدر أحكاما متسرعة في المواقف التي تواجهه | | | | | |
| 14 | يَقدر علي كسب ثقة مرؤوسيه | | | | | |
| 15 | يساعد المرؤوسين علي تصحيح أخطائهم ذاتياً | | | | | |
| 16 | يتبع أسلوب الرقابة الشديدة لمتابعة أعمال المرؤوسين | | | | | |
| 17 | يترك المسؤوليات كاملة للمرؤوسين | | | | | |
| 18 | يشجع المرؤوسين علي الإبداع | | | | | |
| 19 | يعتمد علي المرؤوسين في تحقيق الأهداف دون توجيه منه | | | | | |
| 20 | ييسر للمرؤوسين سبل التواصل معه بطريقة سهلة | | | | | |
| 21 | يكثر من الأوامر لتوجيه المرؤوسين | | | | | |
| 22 | يتقيد حرفياً بالتعليمات الواردة من وزارة التربية والتعليم | | | | | |
| 23 | يترك للمرؤوسين الحرية في وضح الحلول للمشكلات التي تواجههم | | | | | |
| 24 | يوجه المرؤوسين بأسلوب غير مباشر | | | | | |
| 25 | يهتم بالعمل أكثر من إهتمامة بالمرؤوسين | | | | | |
| 26 | يعمل بروح الفريق لانجاز العمل | | | | | |

| م | الفقـــــــــــرات | بدرجـــــــــة |
|---|---|---|

| | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | قليلة | قليلة جداً |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 27 | يطلع المرؤوسين علي ما يدور من أعمال داخل المديرية | | | | | |
| 28 | يعطي المرؤوسين الحرية الكاملة في تحديد أهدافهم دون أن يشاركهم | | | | | |
| 29 | يكثر من الحديث عن الالتزام بالنظام | | | | | |
| 30 | يسند الواجبات إلي المرؤوسين بطريقة غير محددة | | | | | |
| 31 | يتقبل النقد من المرؤوسين بصدر رحب | | | | | |
| 32 | يتمسك برأية دون موضوعية | | | | | |
| 33 | يركز كل السلطات في يده | | | | | |
| 34 | يأخذ بمقترحات المرؤوسين لتطوير العمل | | | | | |
| 35 | يتبع سياسة الباب المفتوح دون اهتمام لما يسمع | | | | | |
| 36 | يتعامل بمرونة مع متغيرات نظام العمل | | | | | |
| 37 | يتعاون مع المجتمع المحلي في حل بعض المشكلات التي تواجه العمل | | | | | |
| 38 | يعتبر كل من يخالفه من المرؤوسين متحدياً لسلطته | | | | | |
| 39 | يصر علي إطاعة أوامره في كل الأحوال | | | | | |
| 40 | ينحصر دوره في تقديم مصادر داعمة فقط للمرؤوسين | | | | | |
| 41 | يوازن بين متطلبات العمل وحاجات المرؤوسين | | | | | |
| 42 | يتصيد أخطاء المرؤوسين لاستخدامها ضدهم | | | | | |
| 43 | يلقي باللوم كله على مرؤوسيه في حالة ضعف العمل | | | | | |
| 44 | يقدم الدعم للموظفين الجدد | | | | | |
| 45 | يعزو نجاح العمل لجهود العاملين معه | | | | | |
| 46 | يهتم بالعاملين أكثر من إهتمامة بالعمل | | | | | |
| 47 | يغلب علي سلوكه طابع اللامبالاة | | | | | |
| 48 | يتجاهل المشاركة الاجتماعية للمرؤوسين | | | | | |
| 49 | ينتقد المرؤوسين أمام الزملاء | | | | | |
| 50 | ينكر علي المرؤوسين حقهم في الترقية | | | | | |

# ملحق رقم (5)

## استبانة تحديد مدى ممارسة مديري التربية والتعليم لمراحل صنع القرار التربوي في صورتها النهائية

# ملحق رقم (5)

**زميلي نائب مدير التربية والتعليم**
**زميلي المشرف التربوي**
**زميلي رئيس القسم**

**السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،**

يقوم الباحث بدراسة للحصول علي درجة الماجستير في أصول التربية من كلية التربية من جامعة الأزهر بغزة بعنوان " **نمط القيادة السائد في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة وعلاقته بصنع القرار التربوي من وجهه نظر العاملين بها** "

راجياً مساعدتكم وذلك بالإجابة عن فقرات الاستبانة بموضوعية ، ونؤكد لكم أن المعلومات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط ، وستبقي في إطار السرية التامة ، وعليه لا داعي لكتابة الاسم أو أي معلومات تدل على شخصكم الكريم . راجياً ما يلي :

1-الإجابة عن جميع فقرات الاستبانة .

2-إعطاء حكم واحد فقط لكل فقرة من فقرات الاستبانة .

3-أعني بالمشكلة أي موقف يحتاج إلى اتخاذ قرار .

---

**القسم الأول : معلومات عامة**

يرجي التكرم بالإجابة عن الفقرات التالية ، ممن تنطبق علي حالتكم الشخصية

1-الجنس: ذكر ☐ أنثي ☐

2-المؤهل العلمي: اقل من جامعي ☐ جامعي ☐ دبلوم عالي تربوي ☐ ماجستير فأكثر ☐

3-سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلي 10سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

4-المسمي الوظيفي: نائب مدير تعليم ☐ مشرف تربوي ☐ رئيس قسم ☐

5-مكان العمل: محافظة شمال غزة ☐ م. غزة ☐ محافظة جنوب غزة ☐ م. الوسطي ☐ م. خان يونس ☐ م. رفح ☐

---

**القسم الثاني معلومات خاصة :**

تشتمل الاستبانة علي ( 42 ) فقرة تقيس أهم مراحل صنع القرار التي يمارسها مدير التربية والتعليم ، هذا وتم وضع أمام كل فقرة جدول مكون من خمس درجات من الإجابة هي ( بدرجة كبيرة جداً ، بدرجة كبيرة ، بدرجة متوسطة ، بدرجة قليلة ، بدرجة قليلة جداً ) .

لذا يرجي منكم وضع إشارة ( x ) في العمود المناسب أمام كل فقرة .

**شاكراً لكم حسن تعاونكم**

**الباحث / تيسير محمد مغاري**

## الاستبانة الثانية

**استبانة لتحديد مدى ممارسة مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة لمراحل صنع القرار التربوي من وجهة نظر العاملين في المديريات**

| م | الفقـــــــــــرات | بدرجـــــــــة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | قليلة | قليلة جداً |
| 1 | يشعر مدير التربية والتعليم بالمشكلة التي تتطلب اتخاذ قرار | | | | | |
| 2 | يبحث عن حلول متعددة عند مواجهة مشكلة في العمل | | | | | |
| 3 | يتأكد من إمكانية تحقيق القرار عند اتخاذه للأهداف المحددة | | | | | |
| 4 | يجمع البيانات والمعلومات ذات الصلة بالمشكلة موضع القرار | | | | | |
| 5 | يتعامل مع المشكلة التي تتطلب اتخاذ قرار كأمر طبيعي | | | | | |
| 6 | يحدد المشكلة التي تحتاج إلي اتخاذ قرار بشكل دقيق | | | | | |
| 7 | يضع معايير لتقييم البدائل المقترحة لاتخاذ القرار | | | | | |
| 8 | يقوم بتنظيم البيانات والمعلومات اللازمة لصنع القرار بطريقة سليمة وواضحة | | | | | |
| 9 | يختار القرار المناسب بموضوعية | | | | | |
| 10 | يشرك المرؤوسين المعنيين في اختيار القرار المناسب | | | | | |
| 11 | يحدد الجوانب الايجابية والسلبية للحلول المقترحة للمشكلة التي تتطلب اتخاذ قرار | | | | | |
| 12 | يقارن بين الحلول المقترحة لتحقيق الأهداف المحددة قبل اتخاذ القرار | | | | | |
| 13 | يضع خطة لتنفيذ القرار بعد اتخاذه | | | | | |
| 14 | يراعي توافق القرار عند اتخاذه مع الأهداف والأنظمة الإدارية | | | | | |
| 15 | يشرك المرؤوسين في وضع حلول مقترحة لصنع واتخاذ القرار | | | | | |
| 16 | يتفحص حجم المشكلة التي تتطلب اتخاذ قرار | | | | | |
| 17 | يحدد الأفراد الذين يقومون بعملية تنفيذ القرار بعد اتخاذه | | | | | |
| 18 | يجمع البيانات والمعلومات ذات الصلة بالمشكلة موضع القرار في الوقت المناسب | | | | | |
| 19 | يتأكد من صحة البيانات والمعلومات اللازمة لصنع واتخاذ القرار | | | | | |
| 20 | يحدد الوسائل المناسبة لتنفيذ القرار بعد اتخاذه | | | | | |
| 21 | يفاضل بين جميع البدائل المقترحة قبل اتخاذ القرار على أسس موضوعية | | | | | |
| 22 | يختار الوقت المناسب لتنفيذ القرار بعد اتخاذه | | | | | |
| 23 | يبحث عن أعراض المشكلة التي تتطلب اتخاذ قرار | | | | | |
| 24 | يتابع عملية تنفيذ القرار بعد اتخاذه | | | | | |
| 25 | يشرك المرؤوسين في جمع البيانات والمعلومات ذات العلاقة بصنع واتخاذ القرار | | | | | |
| 26 | يراعي عند اتخاذ القرار استعداد المرؤوسين لتنفيذه | | | | | |

| م | الفقـــــــــــرات | بدرجـــــــــة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | قليلة | قليلة جداً |
| 27 | يبحث عن أسباب المشكلة التي تتطلب اتخاذ قرار | | | | | |
| 28 | يحدد الهدف الذي يريد تحقيقه من القرار بدقة | | | | | |
| 29 | يتأكد أن القرار الذي تم اتخاذه يسير سيراً طبيعياً دون تعثر | | | | | |
| 30 | يشجع مرؤوسيه علي تقديم البيانات والمعلومات اللازمة لصنع واتخاذ القرار | | | | | |
| 31 | يحصر تفكيره في حل واحد لحل المشكلة التي تواجه العمل | | | | | |
| 32 | يراعي عند اتخاذ القرار درجة تأثيره علي العلاقات الإنسانية داخل المديرية | | | | | |
| 33 | يحدد البيانات والمعلومات اللازمة لصنع القرار | | | | | |
| 34 | يستبعد البيانات والمعلومات غير اللازمة لصنع القرار | | | | | |
| 35 | يتأكد أن القرار الذي تم اتخاذه كان أنسب البدائل المقترحة | | | | | |
| 36 | لدية المرونة في تقبل حلول جديدة لأي مشكلة تواجه العمل | | | | | |
| 37 | يقيم عملية تطبيق القرار بعد اتخاذه | | | | | |
| 38 | يبدى استعداده لمواجهة المشكلة التي تتطلب اتخاذ قرار | | | | | |
| 39 | يدرس فعالية البدائل المقترحة لحل المشكلة قبل اتخاذ القرار | | | | | |
| 40 | يراعي عند اتخاذ القرار الوقت اللازم لتنفيذه | | | | | |
| 41 | يشرك المرؤوسين في تقييم البدائل المقترحة لاتخاذ القرار | | | | | |
| 42 | يتقبل الحلول المقترحة من الغير لحل المشكلة التي تواجهه | | | | | |

# ملحق رقم ( 6 )

## كتاب كلية التربية موجهاً لوزارة التربية والتعليم

**ملحق رقم (6)**

# ملحق رقم (7)

## أسماء مديريات التربية والتعليم التي شملتها عينة الدراسة

## ملحق رقم ( 7 )

***أسماء مديريات التربية والتعليم التي شملتها عينة الدراسة***

| م | اسم المديرية |
|---|---|
| 1. | مديرية التربية والتعليم - شمال غزة |
| 2. | مديرية التربية والتعليم – شرق غزة |
| 3. | مديرية التربية والتعليم – غرب غزة |
| 4. | مديرية التربية والتعليم – محافظة الوسطى |
| 5. | مديرية التربية والتعليم – خان يونس |
| 6. | مديرية التربية والتعليم – رفح |

**Al AZHAR UNIVERSETY-GAZA**
**DEANERY OF HIGHER STUDIES**
**FACULTY OF EDUCATION**
**FUNDAMENTAL EDUCATION DEPARTMENT**

# The Dominant Leadership style Among Directorates of Education In Gaza Governorates In Relation To Educational Decision Making From The employees , Point of view .

**ATHESIS PRESENTED BY STUDENT**

**Taiseer Mohammed Abdul Qader Maghari**

**SUPERVISED BY**

**Prof . Amer Al – Khateeb . Dr. Faiz Al – Aswad**

**Supplementary pre-requisite To Obtain the master Degree In Fundamental Education from Faculty of Education – Al Azhar University**

**GAZA -PALESTINE**
**2009-1430**