الجامعــة الإسلاميــة – غـــزة
عمــادة الدراســات العـليـــــا
كـلـيـــــة التـــربيـــــــة
أصول التربية– الإدارة التربوية

درجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية وعلاقتها بتطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية

إعداد الباحث
رائد حماد ثابت

إشراف الدكتور
سليمان حسين المزين

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
في أصول التربية/ الإدارة تربوية من كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة

1434هـ - 2013م

قال الله تعالى:

﴿فَبِمَا رَحۡمَةٖ مِّنَ ٱللَّهِ لِنتَ لَهُمۡۖ وَلَوۡ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلۡقَلۡبِ لَٱنفَضُّواْ مِنۡ حَوۡلِكَۖ فَٱعۡفُ عَنۡهُمۡ وَٱسۡتَغۡفِرۡ لَهُمۡ وَشَاوِرۡهُمۡ فِي ٱلۡأَمۡرِۖ فَإِذَا عَزَمۡتَ فَتَوَكَّلۡ عَلَى ٱللَّهِۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلۡمُتَوَكِّلِينَ﴾ (آل عمران: 159)

الإهـــداء

- إلى أهل البذل والعطاء، والصبر والثبات، والتضحية والإباء، إلى الفئة المؤمنة، إلى المجاهدين العاملين بصمت، في ظل إستراتيجيتهم الواضحة نحو تحرير الأسرى والأقصى وكل فلسطين ،،،
- إلى من ربياني صغيراً، وعلماني دروب العطاء، وزرعا في نفسي حب التعلم والمبادرة ... أمي وأبي أجزل الله عطاءهما وسدد على الحق خطاهما ،،،
- إلى ينابيع الخير وشموع الوفاء ... إخوتي وأخواتي الكرام ،،،
- إلى من صبرت واحتسبت وآثرت وكانت نعم العون والسند ... زوجتي الغالية وأبنائي الأعزاء ،،،
- إلى كل أصدقائي وأحبابي وكل من له حق عليَّ ،،،
- إلى أرواح الشهداء في أنحاء المعمورة، الذين يجودون بدمائهم ليرفعوا لواء الحق والدين ،،،
- إلى أسرانا البواسل أصحاب الهمم والقامات العالية ،،،
- إلى هؤلاء جميعاً ،،،

أهدي ثمرة هذا الجهد العلمي المتواضع ،،،

داعياً الله العظيم أن يتقبل مني، إنه ولي ذلك والقادر عليه والهادي إلى سواء السبيل ،،،

شكـر وتقديـر

قال الله تعالى: ﴿... حَتَّىٰٓ إِذَا بَلَغَ أَشُدَّهُۥ وَبَلَغَ أَرۡبَعِينَ سَنَةٗ قَالَ رَبِّ أَوۡزِعۡنِيٓ أَنۡ أَشۡكُرَ نِعۡمَتَكَ ٱلَّتِيٓ أَنۡعَمۡتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَٰلِدَيَّ وَأَنۡ أَعۡمَلَ صَٰلِحٗا تَرۡضَىٰهُ وَأَصۡلِحۡ لِي فِي ذُرِّيَّتِيٓۖ إِنِّي تُبۡتُ إِلَيۡكَ وَإِنِّي مِنَ ٱلۡمُسۡلِمِينَ﴾ (الأحقاف: 15)

الحمد لله رب العالمين، الحمد لله الذي تتم بنعمته الصالحات، الحمد لله كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، الحمد لله كثيراً على نعمائه فأنت المتفضل على عبادك فلك الحمد بعد الحمد يا ربنا، أنعمت علينا بالإسلام، وأنعمت علينا بالإيمان، وأنعمت علينا بالرباط، وأنعمت علينا بالجهاد، فلك الحمد حتى ترضى ولك الحمد إذا رضيت ولك الحمد بعد الرضى. وأصلي وأسلم على المبعوث رحمة للعالمين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم القائد الأول والممثل الشرعي والوحيد لمن ابتغى القرب منه في جنات عدن عند مليك مقتدر.

ثم الحمد لله، الذي ميز طريق الهداية عن متاهات الغواية، وبين محاسن الأخلاق الإيمانية وجعلها مدارج صاعدة إلى جنانه، مفتوحة أمام أُولي الهمة من عبادة.

وانطلاقاً من قول رسولنا محمد صلى الله عليه وسلم: عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ:" لَا يَشْكُرُ اللَّهَ مَنْ لَا يَشْكُرُ النَّاسَ". مسند أحمد 13/15، برقم9034، وسنن الترمذي 505/3، واعترافاً لذوي الفضل بفضلهم ولذوي العلم بعلمهم، فإني أتوجه بالشكر والتقدير لأستاذي الفاضل **الدكتور/ سليمان المزين** الذي أشرف على رسالتي، وأفادني ببلاغة نصحه وحسن توجيهه وإرشاده، فكان نِعْم المعلم الصابر فله مني كل الشكر والتقدير وجزاه الله عني كل خير.

كما أتقدم بالشكر والعرفان لأستاذي الكريمين عضوي لجنة المناقشة:

الدكتور / حمدان الصوفي الدكتور/ رائد الحجار

لتفضلهما بقبول المشاركة في مناقشة الرسالة، وعلى ما قدماه من جهد طيب وملاحظات سديدة تسهم في إغناء هذه الرسالة وإثرائها، فجزاهم الله خيراً.

كما وأتقدم بالشكر للسادة المحكمين على تعاونهم، ولما قدموه من جهد ووقت في تحكيم الاستبانة.

وأتقدم بخالص الشكر والامتنان إلى كل من قدم لي الدعم والرعاية، أسأل الله أن يجعل ذلك في ميزان حسناتهم، وأن يجزيهم كل خير.

وأخيراً كل التقدير لمن يستحق الشكر والثناء ولم يبخل عليَّ بالعطاء والدعاء وأسأل الله العلي القدير أن يجزيهم عني خير الجزاء.

فهرس المحتويات

	الموضوع	الصفحة
▪	الآية	أ
▪	الإهداء	ب
▪	شكر وتقدير	ج
▪	فهرس المحتويات	د
▪	فهرس الجداول	ح
▪	فهرس الأشكال	ك
▪	ملخص الرسالة	ل
▪	Abstract	ن
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة		
	المقدمة	2
1.1	مشكلة الدراسة وأسئلتها	5
2.1	فرضيات الدراسة	6
3.1	أهداف الدراسة	8
4.1	أهمية الدراسة	8
5.1	حدود الدراسة	9
6.1	مصطلحات الدراسة	9
الفصل الثاني: الإطار النظري		
المبحث الأول: القيادة الاستراتيجية		**13**
1.1.2	**القيادة**	**13**
1.1.1.2	الإطار المفاهيمي للقيادة	13
2.1.1.2	المداخل والنظريات القيادية	16
3.1.1.2	الاتجاهات والنماذج الحديثة في القيادة	17

	الموضوع	الصفحة
2.1.2	**القيادة الاستراتيجية**	**22**
1.2.1.2	المفهوم	22
2.2.1.2	الأهمية	24
3.2.1.2	خصائص القيادة الاستراتيجية	26
4.2.1.2	مهارات القيادة الاستراتيجية	29
5.2.1.2	الفرق بين القيادة التقليدية والقيادة الاستراتيجية	30
6.2.1.2	العلاقة بين الإدارة الاستراتيجية والقيادة الاستراتيجية	31
7.2.1.2	أبعاد القيادة الاستراتيجية	32
3.1.2	**القيادة الاستراتيجية في السيرة النبوية**	**41**
4.1.2	**القيادة الاستراتيجية في الجامعات**	**47**
1.4.1.2	التوجه الاستراتيجي في الجامعات	48
2.4.1.2	العوامل المساعدة في التوجه الاستراتيجي في الجامعات	49
3.4.1.2	دواعي التوجه الاستراتيجي في القيادة الجامعية	50
4.4.1.2	أساليب صناعة القيادة الاستراتيجية وتنميتها في الجامعات	51
5.4.1.2	التحديات التي تواجه القيادة الاستراتيجية في الجامعات	56
المبحث الثاني: تطوير الأداء		**58**
	المقدمة	58
1.2.2	الإطار المفاهيمي لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس	59
2.2.2	الأهمية	60
3.2.2	أساليب ووسائل تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس	63
4.2.2	مراحل ومتطلبات تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس	65
5.2.2	مجالات تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس	66
6.2.2	معوقات تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس	77
7.2.2	التجارب الحديثة في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس	80

	الموضوع	الصفحة
	المبحث الثالث: علاقة القيادة الإستراتيجية بتطوير الأداء	**86**
1.3.2	علاقات الارتباط بين القيادة الإستراتيجية وتطوير الأداء	86
2.3.2	دور القيادة الإستراتيجية في تطوير الأداء	87
3.3.2	معايير ونماذج الجودة النوعية العالمية	87
4.3.2	المراحل المتكاملة للعمليات القيادية	89
	الفصل الثالث: الدراسات السابقة	
1.3	الدراسات المتعلقة بالقيادة الإستراتيجية	91
2.3	الدراسات المتعلقة بتطوير الأداء	107
3.3	التعقيب على الدراسات السابقة	126
	الفصل الرابع: طريقة وإجراءات الدراسة	
1.4	منهج الدراسة	135
2.4	مجتمع الدراسة	135
3.4	عينة الدراسة	136
4.4	أدوات الدراسة	138
5.4	الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	148
	الفصل الخامس نتائج الدراسة ومناقشتها	
1.5	نتائج السؤال الأول ومناقشتها	150
2.5	نتائج السؤال الثاني ومناقشتها	164
3.5	نتائج السؤال الثالث ومناقشتها	180
4.5	نتائج السؤال الرابع ومناقشتها	195
5.5	نتائج السؤال الخامس ومناقشتها	208
	ملخص نتائج الدراسة	210
	توصيات الدراسة	212
	مقترحات الدراسة	214

المصادر والمراجع	215
أولا: المراجع العربية	215
ثانيا: المراجع الأجنبية	229
الملاحق	
ملحق رقم (1): الاستبانة في صورتها الأولية	
ملحق رقم (2): الاستبانة في صورتها النهائية	
ملحق رقم (3): أسماء المحكمين	

فهرس الجداول

رقم الجدول	بيان الجدول	الصفحة
1	التمييز بين القيادة التقليدية والإستراتيجية	30
2	خصائص مجتمع الدراسة	135
3	خصائص عينة الدراسة بالنسبة للجنس	136
4	خصائص عينة الدراسة بالنسبة للجامعة	136
5	خصائص عينة الدراسة بالنسبة للكلية	136
6	خصائص عينة الدراسة بالنسبة للرتبة الأكاديمية	137
7	خصائص عينة الدراسة بالنسبة لسنوات الخدمة	137
8	معاملات الارتباط لأبعاد الاستبانة الأولى	139
9	معاملات الارتباط لفقرات الاستبانة الأولى/ البعد الأول	140
10	معاملات الارتباط لفقرات الاستبانة الأولى/ البعد الثاني	141
11	معاملات الارتباط لفقرات الاستبانة الأولى/ البعد الثالث	142
12	معاملات الارتباط لأبعاد الاستبانة الثانية	142
13	معاملات الارتباط لفقرات الاستبانة الثانية/ البعد الأول	143
14	معاملات الارتباط لفقرات الاستبانة الثانية/ البعد الثاني	144
15	معاملات الارتباط لفقرات الاستبانة الثانية/ البعد الثالث	145
16	معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد الاستبانة الأولى وللاستبانة الأولى ككل	146
17	معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد الاستبانة الثانية وللاستبانة الثانية ككل	146
18	معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لأبعاد الاستبانة الأولى وللاستبانة ككل	147
19	معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لأبعاد الاستبانة الثانية وللاستبانة ككل	147
20	المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للاستبانة الأولى	150
21	مقياس خماسي التدريج	151
22	المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للاستبانة الأولى – البعد الأول/ البعد التحويلي	153
23	المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للاستبانة الأولى – البعد الثاني/ البعد البنائي التطويري	158

24	المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للاستبانة الأولى – البعد الثالث/ البعد الأخلاقي	161
25	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" وقيمة ".Sig" ومستوى الدلالة، بالنسبة لمتغير الجنس في الاستبانة الأولى	165
26	مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" وقيمة ".Sig" ومستوى الدلالة بالنسبة لمتغير الجامعة في الاستبانة الأولى	167
27	الفروقات بين المجموعات بالنسبة لمتغير الجامعة في الاستبانة الأولى ككل	168
28	الفروقات بين المجموعات بالنسبة لمتغير الجامعة في الاستبانة الأولى – البعد الأول/ البعد التحويلي	169
29	الفروقات بين المجموعات بالنسبة لمتغير الجامعة في الاستبانة الأولى – البعد الثاني/ البعد البنائي التطويري	169
30	الفروقات بين المجموعات بالنسبة لمتغير الجامعة في الاستبانة الأولى – البعد الثالث/ البعد الأخلاقي	169
31	مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" وقيمة ".Sig" ومستوى الدلالة بالنسبة لمتغير الكلية في الاستبانة الأولى	171
32	الفروقات بين المجموعات بالنسبة لمتغير الكلية في الاستبانة الأولى ككل	172
33	الفروقات بين المجموعات بالنسبة لمتغير الجامعة في الاستبانة الأولى – البعد الأول/ البعد التحويلي	173
34	الفروقات بين المجموعات بالنسبة لمتغير الجامعة في الاستبانة الأولى – البعد الثاني/ البعد البنائي التطويري	173
35	الفروقات بين المجموعات بالنسبة لمتغير الجامعة في الاستبانة الأولى – البعد الثالث/ البعد الأخلاقي	174
36	مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" وقيمة ".Sig" ومستوى الدلالة بالنسبة لمتغير الرتبة الأكاديمية في الاستبانة الأولى	175
37	مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" وقيمة ".Sig" ومستوى الدلالة بالنسبة لمتغير سنوات الخدمة في الاستبانة الأولى	177
38	الفروقات بين المجموعات بالنسبة لمتغير سنوات الخدمة في الاستبانة الأولى ككل	178

39	الفروقات بين المجموعات بالنسبة لمتغير سنوات الخدمة في الاستبانة الأولى – البعد الأول/ البعد التحويلي	179
40	الفروقات بين المجموعات بالنسبة لمتغير سنوات الخدمة في الاستبانة الأولى – البعد الثاني/ البعد البنائي التطويري	179
41	المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للاستبانة الثانية	180
42	المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للاستبانة الثانية – البعد الأول/ بعد القدرات والممارسات التعليمية	183
43	المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للاستبانة الثانية – البعد الثاني/ بعد البحث العلمي	187
44	المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للاستبانة الثانية – البعد الثالث/ بعد المهارات الإدارية والقيادية	192
45	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" وقيمة ".Sig" ومستوى الدلالة، بالنسبة لمتغير الجنس في الاستبانة الثانية	196
46	مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" وقيمة ".Sig" ومستوى الدلالة بالنسبة لمتغير الجامعة في الاستبانة الثانية	198
47	يوضح الفروقات بين المجموعات بالنسبة لمتغير الجامعة في الاستبانة الثانية ككل	199
48	الفروقات بين المجموعات بالنسبة لمتغير الجامعة في الاستبانة الثانية – البعد الأول/ بعد القدرات والممارسات التعليمية	200
49	الفروقات بين المجموعات بالنسبة لمتغير الجامعة في الاستبانة الثانية – البعد الثاني/ بعد البحث العلمي	200
50	الفروقات بين المجموعات بالنسبة لمتغير الجامعة في الاستبانة الثانية – البعد الثالث/ بعد المهارات الإدارية والقيادية	200
51	مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" وقيمة ".Sig" ومستوى الدلالة بالنسبة لمتغير الكلية في الاستبانة الثانية	201
52	الفروقات بين المجموعات بالنسبة لمتغير الكلية في الاستبانة الثانية ككل	202
53	الفروقات بين المجموعات بالنسبة لمتغير الكلية في الاستبانة الثانية – البعد الأول/ بعد القدرات والممارسات التعليمية	203

54	الفروقات بين المجموعات بالنسبة لمتغير الكلية في الاستبانة الثانية – البعد الثاني/ بعد البحث العلمي	203
55	الفروقات بين المجموعات بالنسبة لمتغير الكلية في الاستبانة الثانية – البعد الثالث/ بعد المهارات الإدارية والقيادية	203
56	مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" وقيمة "Sig." ومستوى الدلالة بالنسبة لمتغير الرتبة الأكاديمية في الاستبانة الثانية	204
57	مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" وقيمة "Sig." ومستوى الدلالة بالنسبة لمتغير سنوات الخدمة في الاستبانة الثانية	206
58	الفروقات بين المجموعات بالنسبة لمتغير سنوات الخدمة في الاستبانة الثانية ككل	207
59	الفروقات بين المجموعات بالنسبة لمتغير سنوات الخدمة في الاستبانة الثانية البعد الثالث/ بعد المهارات الإدارية والقيادية	207
60	معامل الارتباط بين الاستبانتين	208

فهرس الأشكال

رقم الشكل	الشكل	الصفحة
1	عناصر القيادة	15
2	مداخل القيادة	16

ملخص الدراسة

عنوان الدراسة: درجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية وعلاقتها بتطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، والتعرف على درجة تقدير أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية لدرجة ممارسة عمداء الكليات لتطوير أدائهم.

وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية والتجارة والعلوم بالجامعات التالية: الجامعة الإسلامية، وجامعة الأزهر، وجامعة الأقصى في محافظات غزة والبالغ عددهم (470) عضواً، وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة عددها (234) منهم، أي بنسبة بلغت (50%) من مجتمع الدراسة.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام استبانتين، الأولى لقياس درجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، وتكونت من (32) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، هي: (البعد التحويلي، البعد البنائي التطويري، البعد الأخلاقي). والاستبانة الثانية لقياس درجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لتطوير أداء أعضاء هيئتهم التدريسية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، وتكونت من (27) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، هي: (بعد القدرات والممارسات التعليمية، بعد البحث العلمي، بعد المهارات الإدارية والقيادية).

وللإجابة على أسئلة الدراسة تم استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الوزن النسبي، اختبار T-Test، اختبار One-Way ANOVA، اختبار شيفيه، اختبار بيرسون، اختبار سبيرمان) في إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة للدراسة.

وخلصت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

1. درجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية جاءت بمتوسط حسابي (3.626)، وبوزن نسبي (72.521%)، وهي بدرجة (كبيرة).

2. وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية في الاستبانة الأولى ككل تعزى لمتغيرات (الجنس، الجامعة، الكلية، سنوات الخدمة).
3. عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية في الاستبانة الأولى ككل تعزى لمتغير (الرتبة الأكاديمية).
4. درجة تقدير أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية لدرجة ممارسة عمداء الكليات لتطوير أدائهم جاء بمتوسط حسابي (3.540)، وبوزن نسبي (70.791%)، وهو بدرجة (كبيرة).
5. وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لدرجة تطوير أدائهم في الاستبانة الثانية ككل تعزى لمتغيرات (الجنس، الجامعة، الكلية، سنوات الخدمة).
6. عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لدرجة تطوير أدائهم في الاستبانة الثانية ككل تعزى لمتغير (الرتبة الأكاديمية).
7. توجد علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين متوسط تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية لدرجة ممارسة عمداء الكليات للقيادة الإستراتيجية، وبين متوسط تقديراتهم لدرجة ممارستهم لتطوير أدائهم.

وأوصى الباحث بعدة توصيات من أهمها:

1. تطوير المهارات الإستراتيجية لعمداء الكليات من خلال البرامج النوعية.
2. تعزيز التوجهات الإستراتيجية في كافة المستويات القيادية والإدارية داخل الجامعات.
3. الاستفادة من تجارب الجامعات العالمية في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس.

Abstract

The Extent of Strategic Leadership as Practice by The College Deans in The Palestinian Universities And It's Relation in Developing The Performance of The Staff.

This study aimed to measure the degree of practicing strategic leadership by the deans of faculties of the Palestinian universities based on the teaching staff's point of view, and to get the teaching staff's evaluation of the deans of faculties of the Palestinian universities in practicing development of their performance.

The study population consisted of all teaching staffs in faculties of education, trade, science, In The Islamic, Al-Azhar and Al-Aqsa universities in Gaza subordinates (470 member), and a random sample of (234) of them Was chosen, as (50%) from study population.

To achieve the objectives of the study, the researcher used the descriptive analytical method, and used two questioners, the first to measure the degree of practicing strategic leadership by the deans of faculties of the Palestinian universities based on the teaching staff's point of view and consisted of (32) items distributed in to three directions: (transformative, developmental constructive and ethical). The second was to get the teaching staff's evaluation of the deans of faculties of the Palestinian universities in practicing development of their performance, and consisted of (27) items distributed in to three directions: (a direction of capabilities and educational practices ,a direction of scientific research and a direction of management and leadership skills).

To answer the questions of the study, Researcher used the statistical package of social Sciences (SPSS) (arithmetic mean, standard deviation,

relative weight, T-Test, One-Way Anova, Shefeh, Pearson, Spearman) in conducting statistical analyzes required for the study.

The current study found the following results:

1. The degree of practicing strategic leadership by the deans of faculties of the Palestinian universities based on the teaching staff's point of view arithmetic mean (3.626), a relativity weighted (72.521) which is (Large).
2. In the first questionnaire, a presence of statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the average estimation of the teaching staff to the degree of practicing strategic leadership by the deans of faculties of the Palestinian universities due to the variables (gender, university, college, years of service).
3. In the first questionnaire as a whole , there is no a statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the average estimation of the degree of practicing strategic leadership by the deans of faculties of the Palestinian universities based on the teaching staff's point of view due to the variable (academic level).
4. The degree of the teaching staff's evaluation of the deans of faculties of the Palestinian universities in practicing development of their performance came arithmetic mean (3.540), a relative weight (70.791), a degree of (large).
5. In the second questionnaire as a whole ,there is a statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the teaching staff's evaluation of the deans of faculties of the Palestinian universities in practicing development of their performance due to the variables (gender, university, college, years of service).

6. In the second questionnaire as a whole there is no a Statistically significant differences at $(\alpha \leq 0.05)$ in the teaching staff's evaluation of the deans of faculties of the Palestinian universities in practicing development of their performance due to the variable (academic level).
7. There is a statistically significant relationship between the degree of practicing strategic leadership by the deans of faculties of the Palestinian universities based on the teaching staff's point of view , and the degree of practicing them development of their performance.

The researcher has come up with many advices , the most important of were :

1- Enhance the faculty deans strategic skills with the help of high quality programs .
2- Improve strategic thinking of all management and leadership levels inside the universities .
3- Get the benefit of world universities experience in developing teaching staff's performance .

الفصل الأول:
الإطار العام للدراسة

- المقدمة

1.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

2.1 فرضيات الدراسة

3.1 أهداف الدراسة

4.1 أهمية الدراسة

5.1 حدود الدراسة

6.1 مصطلحات الدراسة

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

المقدمة: Introduction

إن الدور الحيوي للقيادة التربوية للارتقاء بالجامعات والنهوض بها بمختلف مستوياتها ومجالات عملها يُبرز ضرورة تطويرها وتحديث أدوارها، لتصبح قادرة على صنع التربية المستقبلية وتحسين نوعيتها، ويأتي هذا التوجه في إطار التكيف مع ما يحيط بالبيئة التي تعمل فيها الجامعات والتي تتصف بالتعقيد والتغيرات السريعة المتلاحقة والتي تعتبر نتاجاً لعدة عوامل متداخلة شكلت أداة ضاغطة ومؤثرة على مجريات عمل المؤسسات التعليمية وأصبحت تحدياً واضحاً يؤثر وبشكل مباشر على مخرجاتها.

لذلك فإن القيادة في الجامعات يجب أن تكون ذات توجهات إستراتيجية لكي تتناول القضايا العميقة والمستمرة المتعلقة بالإستراتيجية والحوكمة والإدارة والقيادة في التعليم العالي أثناء فترة التغير السريع، وهذه الموضوعات تقع في قلب الجدل الدائر حول قدرة الجامعات على الاستجابة للتوقعات الجديدة، وواقع السوق، وانخفاض التمويل الحكومي، والعولمة والتكنلوجيا، وقائمة طويلة من التحديات الأخرى. (Morrill, 2007: 10)

ولكي تواجه الجامعات المطالب المتزايدة للبيئة المعقدة والمتغيرة فإنها بحاجة لصياغة رؤيتها المشتركة للتطوير والإبداع في تجسيدها من خلال تحليلها لبيئتها وتحديد أدوارها، وفي هذا الإطار تأتي المداخل الإستراتيجية في الإدارة الإستراتيجية كأداة ناجحة ونافذه ضرورية ومدخل إستراتيجي في التخطيط المستقبلي برؤية ثاقبة تتعدى العمل كردات فعل إلى العمل الممنهج بإستراتيجيات واضحة ومدروسة، وحتى تؤدي المداخل الإستراتيجية دورها بكفاءة في مؤسسات التعليم فإنها بحاجة لقادة تربويين قادرين على إدارة التغيير المتداخل والمستمر، وإحداث التوازن بطريقة إبداعية بين مقتضيات البيئة الخارجية من ناحية والقيم والأغراض والأولويات التنظيمية من ناحية أخرى، لذلك تأتي القيادة الإستراتيجية لتمثل النمط القيادي الأكثر ملاءمة لتحقيق نجاح المداخل الإستراتيجية في العمل التنظيمي. (أحمد، 2011: 174)

وتقوم القيادة الإستراتيجية بوظائف وأدوار متعددة من أهمها القدرة على بلورة الرؤية والتصور المستقبلي وتحريك الأخرين والتأثير عليهم ودعمهم نحو إيجاد التغيير الإستراتيجي المطلوب في الجامعات كمؤسسات تربوية قادرة على احداث التغيير الجاد والمثمر. وهذه الأدوار تبرز نوعية القيادة المأمولة في قيادة التغيير وتحدي الواقع برؤية جديدة وإحداث التوازن بطرق ابداعية وفق

منظومة متكاملة ومتشابكة محافظة على قيمها ومبادئها، ومدركة لأولوياتها وأهدافها وفق مجريات العصر الذي تعيش فيه.

إن القيادة هي أساس ازدهار أي منظمة، فالقادة هم المبدعون والمبتكرون والقادرون على مواجهة التحديات واتخاذ القرارات في أصعب الحالات، لذا فإن القيادة الإستراتيجية هي مفهوم متقدم عن القيادة التقليدية، فالقيادة الإستراتيجية هي احدى المصادر والموارد الجوهرية التي تستخدمها المنظمة في تحقيق الميزة التنافسية، وذلك من خلال قدرتها على إحداث التغيير الإستراتيجي، الذي يكون قادراً على إحداث التكيف والانسجام التنظيمي في ظل متطلبات العولمة وأثارها المتنوعة والمعقدة. (جاد الرب، 2012: 47)

وبهذا تتضح لدينا حقيقة مفادها بأن نجاح أي إدارة جامعية تعتمد وبشكل مباشر على نوعية القيادة الإستراتيجية التي تقود هذه الإدارة، ولا يمكن بحال من الأحوال ترجمة ما هو مأمول، والانتقال من التخطيط إلى التغيير الحقيقي في ميدان العمل المؤسسي إلا عبر قيادة مؤسسية تتواءم مع التوجه الإستراتيجي وقادرة على تنفيذ الإستراتيجيات بشكل فاعل ومتوازن، وهذه القيادة تتمثل في القيادة الإستراتيجية التي تتطلع إلى المستقبل وتتخطى برؤيتها حدود الحاضر القريب.

ونستطيع القول بأن القيادة الإستراتيجية أضحت أكثر أهمية من أي وقت مضى، وبدأت الدراسات تتناولها باستقلالية لأهميتها وأثرها الواضح في المؤسسات التعليمية ولما لها من أثر كبير في نقل الجامعات من نطاق الجامعات المتأخرة إلى مصاف الجامعات المتقدمة إذا أحسنت قيادتها بناء إستراتيجية طموحة للنهضة والتطوير. وقد برز من نتائج وتوصيات الدراسات مدى الحاجة الماسة للقيادة الإستراتيجية داخل الجامعات والنهوض بها، ومن هذه الدراسات دراسة (أحمد والفقيه، 2011) التي كان من أبز نتائجها أن الجوانب المتعلقة بإدارة التغيير والإبداع والرؤى المستقبلية أتيا في آخر اهتمامات رؤساء الأقسام الأكاديمية، وأوصت بتعزيز الأبعاد الإستراتيجية. ودراسة (الحلواني، 2010) التي كان من نتائجها عدم وضوح الرؤية للجامعات بالشكل الكافي، وأوصت بوضوح أكبر في رؤية وفلسفة الجامعات. ودراسة (العرفج، 2005) التي كان من نتائجها أن التعليم العالي بحاجة ماسة لأن يتغير تغيراً انتقالياً؛ لمواكبة التغييرات الكبيرة في البيئة واقتناص الفرص ومواجهة التحديات الناتجة عنها. ودراسة (حسين، 2001) التي كان من نتائجها أن التوجه الإستراتيجي الجامعي ليس بالقدر المطلوب. ودراسة (Hamidi, 2009) والتي ألقت الضوء على أهمية القيادة الإستراتيجية في منظمات الجودة، وأن القيادة الإستراتيجية يجب أن تكون التحدي الأكثر أهمية، وعنصر التغيير التنظيمي المستخدم لتصميم نموذج الجودة الشاملة. ودراسة Yasin,

(2006) التي كان من نتائجها بأن القادة الناجحين يستخدمون مجموعة أوسع من إستراتيجيات القيادة مقارنة بالقادة الأقل نجاحاً.

ومما لا شك فيه أن ضرورة التطلع لوجود قيادة إستراتيجية في جامعاتنا الفلسطينية وما نصبو إليه من تطوير على مستوى الأداء المؤسسي والرؤية الإستراتيجية للجامعات لا ينفك بحال من الأحوال عن تطوير أداء العاملين داخل هذه الجامعات وبشكل خاص أقطابها الأكاديميين الذين يشكلون رأس المال البشري الأبرز في تحقيق هذه الإستراتيجيات، لذلك يعد تطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات من المواضيع الهامة لسير الجامعات حسب الرؤية المحددة لها، كما أنه يسهم في تحقيق أهدافها بشكل فاعل. وإن التطوير والتدريب ضرورة هامة لانتظام وضمان الأداء المطلوب للأفراد وللتنظيم بقصد تحقيق معدل مرتفع للكفاءة الانتاجية في المؤسسة، هذا وتتركز الأهداف الأساسية لوظيفة التطوير والتدريب كونها تشكل قوة الدفع الرئيسية للأداء، والكفاءة ورفع مستوى الإنتاجية. (برير، 1997: 160)

فتطوير الأداء يعتبر داعماً أساسياً ومهماً لعملية التحسين والتغيير والتطوير مما سيشكل زيادة نوعية على مستوى الكفاءة والجودة في المخرجات التي تقدمها الجامعة، ويسهم أيضاً في تقبل ثقافة التغيير والتطوير التي تتبناها القيادة الإستراتيجية في الجامعات الفلسطينية وبذلك تتناغم الجهود وتتكامل الأدوار محدثة نقلة نوعية في مستويات الأداء وتحقيق الأهداف المرجوة منها.

وقد بينت كثير من المؤتمرات والدراسات السابقة الحاجة الماسة والضرورة الملحة لعملية تطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات، ومنها دراسة (مرعي، 2010) التي كان من نتائجها أهمية تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس وإتاحة الفرص للمعلم الجامعي من الاتصال المباشر مع الخبراء والمتخصصين في مختلف المجالات العلمية، ودراسة (الشرمان، 2008) التي كان من نتائجها فعالية الورش التدريبية في تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤته، ودراسة (Wallin & Smith, 2005) التي كان من نتائجها وجود فجوة واضحة بين متطلبات الأفراد من برامج التنمية المهنية وبين معدلات الأداء المطلوب توافرها ودراسة Argon, (2006) التي كان من نتائجها أن تقييم وتطوير الأداء والحوافز تعتبر ذات أهمية بالغة للعدالة التنظيمية ومرتبطة ارتباطاً وثيقاً بها لذا يجب الاهتمام بها.

مشكلة الدراسة واسئلتها:

في ضوء ما تقدم من نتائج أفرزتها توجهات القيادة التربوية والدراسات السابقة سواء على المستوى المحلي أو العربي أو الأجنبي والتي اتفقت جميعها، وكان من أبرز نتائجها الحاجة الماسة

لوجود قيادة إستراتيجية في الجامعات لكي تواجه متطلبات العصر ومتغيراته، في ظل ضعف واضح على المستوى المحلي والعربي في درجة ممارسة القيادة الجامعية للتوجهات الإستراتيجية وهذا ما نتج عن الدراسات أنفة الذكر، وجامعاتنا الفلسطينية ليست في معزل عن هذا الضعف كما جاء في دراسة (الدهدار، 2006) التي كان من نتائجها أن هناك نسبة (45%) من الإدارات العليا في الجامعات تسند التخطيط الإستراتيجي ورسم التوجهات الإستراتيجية للجان استشارية خارجية، وعلى الرغم من المساعي الحثيثة في جامعاتنا الفلسطينية عبر السنوات الماضية لتطوير الأداء المؤسسي عبر قيادة ذات رؤية إستراتيجية تكفل تنمية وتطوير أعضاء هيئتها التدريسية إلا أننا نجد أن جوانب القصور لا زالت تشوب هذا التوجه، كما وتقف أمامه تحديات كبيرة ما زالت عائقاً أمام الانتقال المأمول داخل جامعاتنا الفلسطينية منها ما هو خارج نطاق سيطرتها، ومنها من صنع أيادي قادتها، لذلك فنحن بأمس الحاجة للقيادة الإستراتيجية التي تحلل الواقع وترسم الرؤية الواضحة وتصنع مستقبل التعليم النوعي، وتضاعف من دورها في دعم تطوير الأداء عند أعضاء الهيئة التدريسية، كما أوصت بذلك المؤتمرات نحو المؤتمر التربوي الدولي " التربية بين المحلية والعالمية في القرن الحادي والعشرين" (2012) مؤتمر البحث العلمي مفاهيمه .. أخلاقياته .. توظيفه (2011)، والمؤتمر التربوي الثاني دور التعليم العالي في التنمية الشاملة (2009). ومؤتمر التربية في فلسطين وتغيرات العصر (2004).

ولأجل ذلك ولقناعة الباحث بأهمية تفعيل أدوار وممارسات القيادة الإستراتيجية في جامعاتنا الفلسطينية والتي تتبناها القيادة التربوية برؤية إستراتيجية جاءت فكرة التعرف إلى درجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة للقيادة الإستراتيجية وعلاقتها بتطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية.

1.1 وتتحدد **مشكلة الدراسة** في السؤال الرئيس التالي:

ما درجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية وعلاقتها بتطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما درجة تقدير أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية لدرجة ممارسة عمداء الكليات للقيادة الإستراتيجية؟

2. هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الجامعة، الكلية، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخدمة)؟
3. ما درجة تقدير أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية لدرجة ممارسة عمداء الكليات لتطوير أدائهم؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لدرجة تطوير أدائهم تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الجامعة، الكلية، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخدمة)؟
5. هل توجد علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين متوسط تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية لدرجة ممارسة عمداء الكليات للقيادة الإستراتيجية، وبين متوسط تقديراتهم لدرجة ممارستهم لتطوير أدائهم؟

2.1 فرضيات الدراسة:

للإجابة على أسئلة الدراسة، يمكن صياغة الفروض التالية:

1. لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).
2. لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية تعزى لمتغير الجامعة (الإسلامية، الأزهر، الأقصى).
3. لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية تعزى لمتغير الكلية (التربية، التجارة، العلوم).
4. لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر).

5. لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5–10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).
6. لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لتطوير أدائهم تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).
7. لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لتطوير أدائهم تعزى لمتغير الجامعة (الإسلامية، الأزهر، الأقصى).
8. لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لتطوير أدائهم تعزى لمتغير الكلية (التربية، التجارة، العلوم).
9. لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لتطوير أدائهم تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر).
10. لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لتطوير أدائهم تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5–10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).
11. توجد علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية لدرجة ممارسة عمداء الكليات للقيادة الإستراتيجية، وبين متوسطات تقديراتهم لدرجة ممارستهم لتطوير أدائهم.

3.1 أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. التعرف على درجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.
2. الكشف عن الفروق بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الجامعة، الكلية، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخدمة).
3. التعرف على درجة تقدير أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية لدرجة ممارسة عمداء الكليات لتطوير أدائهم.
4. الكشف عن الفروق بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لدرجة تطوير أدائهم تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الجامعة، الكلية، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخدمة).
5. تحديد نوع العلاقة بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية لدرجة ممارسة عمداء الكليات للقيادة الإستراتيجية، وبين متوسطات تقديراتهم لدرجة ممارستهم لتطوير أدائهم.

4.1 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

1. أهمية الموضوع الذي تناولته وهو القيادة الإستراتيجية من حيث مفهومها وأهميتها وخصائصها وأبعادها وربطه بأهم علاقة ومكون في الجامعات وهو تطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية الذين يعتبرون عصب المؤسسة التعليمية في الجامعات الفلسطينية.
2. الأثر المتوقع أن تقدمه الدراسة في بعدها العلمي والعملي، الذي يمكن أن يستفيد منه عمداء الكليات وأعضاء الهيئة التدريسية و القيادات في المؤسسات المختلفة.
3. إمكانية مساعدة الباحثين والدارسين والمهتمين في مجال القيادة ذات التوجهات الإستراتيجية.
4. احتياج المكتبات العربية لمثل هذه الدراسات التي تعزز التوجه الإستراتيجي لدى إدارة الجامعات بشكل خاص والمؤسسات العامة بشكل عام.
5. يمكن أن تكون مساهمة هادفة للتعرف على ميزات القيادة ذات التوجهات الإستراتيجية بهدف صياغة تشكيل بنيوي جديد يحقق مزيداً من التميز والتطوير في مؤسساتنا الجامعية.

5.1 حدود الدراسة:

- **الحد الموضوعي (الأكاديمي):**

اقتصرت الدراسة على تحديد درجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية وذلك من خلال الممارسات التحويلية والبنائية التطويرية والأخلاقية للقيادة الإستراتيجية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وعلاقته بتطوير أدائهم في الممارسات التعليمية والبحثية والإدارية والقيادية.

- **الحد البشري:**

اقتصرت الدراسة على أعضاء الهيئة التدريسية بكليات التربية والتجارة والعلوم.

- **الحد المكاني:**

محافظات غزة – فلسطين.

- **الحد المؤسسي:**

اقتصرت الدراسة على كليات التربية والتجارة والعلوم في ثلاث جامعات فلسطينية بمحافظات غزة هي: الجامعة الإسلامية وجامعة الأزهر وجامعة الأقصى.

- **الحد الزماني:**

العام الدراسي 2013/2012 م.

6.1 مصطلحات الدراسة:

القيادة:

- التأثير على تصرفات الآخرين في نهج مشترك لتحقيق الأهداف المشتركة والمتوافقة. (Rost, 1993: 13)
- هي القدرة على الرؤية المستقبلية لتوجيه الأمور وخلق روح الإبداع لدى الأفراد. (السكارنة، 2010، 19)
- هي القدرة على التأثير في سلوك العاملين التي تمكن القائد من توجيههم التوجيه الصحيح ليحققوا الأهداف المنشودة المتفق عليها في ظل علاقات انسانية جيدة بين القائد وتابعية. (العجمي، 2010: 173)

القيادة الإستراتيجية:

- قدرة الشخص على التوقع، والتصور، والحفاظ على المرونة والتفكير الإستراتيجي، والعمل مع الآخرين لبدء التغييرات التي من شأنها إيجاد مستقبل أفضل للمؤسسة. (Hitt& Ireland, 2002)
- القيادة التي يكون لها السبق والقدرة على التخيل والتصور المستقبلي وبناء المرونة ودعم الآخرين نحو إيجاد التغيير الإستراتيجي الضروري والمطلوب في المنظمة. (جاد الرب، 2012، 49)
- هي القيادة التي تتميز بوضوح الرؤية المستقبلية وتسعى لتحقيق الفاعلية والكفاءة في المنظمة المستندة إلى العلاقة بين الأهداف والفرص المتاحة وفق مرونة تحقيق حالة من التكامل والتنسيق بين المنظمة والبيئة من خلال تبني الابتكار والإبداع للوصول إلى تحقيق الأهداف على المستويين القريب والبعيد لوضع المنظمة في الصدارة. (يونس، 2012: 21)

- **ويعرف الباحث القيادة الإستراتيجية اجرائياً** بأنها: القيادة التي يمارسها عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية والتي تتميز بالقدرة على استشراف المستقبل برؤية أكثر شمولية ووضوحاً، وإبداعاً في تجسيدها، واستثمار الفرص الخارجية من أجل تحقيق الكفاءة والفاعلية داخل جامعاتهم. وتقاس القيادة الإستراتيجية من خلال الدرجة التي يحصل عليها عمداء الكليات نتيجة لاستجابة أفراد العينة لبنود الاستبانة الخاصة بقياس درجة ممارستهم للقيادة الإستراتيجية.

التطوير:

- البدء بما هو موجود والتدرج به من مرحلة لأخرى، من خلال تحليل الواقع إلى عناصره الأولية، ثم تتم عمليات تركيبية مخططة بعد ذلك. (النوري، 1987: 40)

الأداء:

- الأداء هو سجل بالنتائج المحققة، وسجل يجسد سلوكاً عملياً يؤدي لدرجة من بلوغ الفرد أو الفريق الأهداف المخططة. (مصطفى، 2008: 385)
- الأداء هو مجموعة من العمليات والمعايير وعدد من الخطوات والاشتراطات التي يؤدي الالتزام بها إلى تنفيذ المهمة وتحقيق الأهداف بالكفاءة العالية وبأقل التكاليف والفاعلية المرغوبة ويمكن اعتبار الأداء إستراتيجية الغايات المرتقبة. (مرعى، 2010: 7)

- **ويعرف الباحث تطوير الأداء إجرائياً بأنه:** كافة المدخلات التحسينية من أفكار واتجاهات وطرق وبرامج يقوم بها عمداء الكليات بهدف الارتقاء والوصول إلى أفضل انجاز وأداء لأعضاء الهيئة التدريسية من أجل كفاءة وفعالية على مستوى المخرجات. وتقاس بمتوسط درجات تقديرات أفراد العينة لقيام عمداء الكليات بهذا الدور طبقاً لأداة الدراسة.

عضو هيئة التدريس

- تعرف الدراسة الحالية عضو هيئة التدريس بأنه كل من يحمل شهادة الدكتوراه ويعمل بالجامعات الفلسطينية بدرجة أستاذ أو أستاذ مشارك أو أستاذ مساعد أو محاضر.

الفصل الثاني:

الإطار النظري

1.2 المبحث الأول: القيادة الإستراتيجية

1.1.2 القيادة

2.1.2 القيادة الإستراتيجية

3.1.2 القيادة الإستراتيجية في السيرة النبوية

4.1.2 القيادة الإستراتيجية في الجامعات

2.2 المبحث الثاني: تطوير الأداء

1.2.2 الإطار المفاهيمي لتطوير الأداء لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات

2.2.2 أهمية تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس

3.2.2 أساليب ووسائل تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس

4.2.2 مراحل ومتطلبات تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس

5.2.2 مجالات تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس

6.2.2 معوقات تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس

7.2.2 التجارب الحديثة في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس عالمياً وعربياً

3.2 المبحث الثالث: علاقة القيادة الإستراتيجية بتطوير الأداء

1.3.2 علاقات الارتباط بين القيادة الإستراتيجية وتطوير الأداء

2.3.2 دور القيادة الإستراتيجية في تطوير الأداء

3.3.2 معايير ونماذج الجودة النوعية العالمية

4.3.2 المراحل المتكاملة للعمليات القيادية

الفصل الثاني: الإطار النظري

المبحث الأول: القيادة الإستراتيجية

1.1.2 القيادة: Leadership

سوف يتضمن هذا العنوان الإطار المفاهيمي للقيادة وما تشمله من تعريفات متعلقة بهذا المفهوم، والمداخل والنظريات القيادية، بالإضافة للاتجاهات الحديثة في القيادة.

1.1.1.2 الإطار المفاهيمي للقيادة: Conceptual Framework for Leadership

لقد تعددت طرق دراسة القيادة وفهمها بتعدد العلوم والأشخاص والنظريات التي تناولتها واهتمت بها مع الاتفاق الكامل بينها على الدور البارز والمهم للقيادة في المؤسسات بكافة أشكالها لتحقيق أهدافها وإستراتيجياتها.

يقول شيخ الإسلام (ابن تيمية رحمه الله): يجب أن يعرف أن ولاية أمر الناس من أعظم واجبات الدين، بل لا قيام للدين إلا بها فإن بني آدم لا تتم مصلحتهم إلا بالاجتماع لحاجة بعضهم إلى بعض، ولا بد لهم عند الاجتماع من رأس. (ابن تيمية، 2001: 216)

ويقدم (كوزس وبوسنر) في كتابهما "القيادة تحدٍ" بهذه المقولة: (إن القيادة في مجملها عملية استحداث طريقة تمكن البشر من أداء الأشياء غير الطبيعية) ويكتشفان من خلال جمع التجارب القيادية بأن القيادة لا تعني مجرد الشخصية القوية فقط، بل هي عملية ممارسة وتفاعل ونشاط، ومن أجل إنجاز الأعمال غير المعتادة داخل المؤسسات، ينبغي على القادة تطبيق الممارسات الخمس التي تمثل القيادة النموذجية وهي: وضع نموذج للأداء، والحث على الرؤية المشتركة، والتحدي، وتمكين الآخرين من التصرف، والتشجيع المعنوي. (كوزس وبوسنر، 2005، 32-33)

كما ونجد أن القيادة هي الجسر الذي يستعمله المسؤولون ليؤثروا على سلوك وتوجهات المرؤوسين ليربطوا به بين تحقيق أهداف المؤسسة وأهداف الفرد، وهي ذلك السلوك الذي يقوم به شاغل القيادة في أثناء تفاعله مع غيره من أفراد المجموعة، وهي في مجملها تحمل مسؤولية تجاه المجموعة. كما قال الخليفة عمر بن عبد العزيز (أنا لست بخيركم ولكنني رجل منكم غير أن الله جعلني أثقل منكم حملاً). (السويدان والعدلوني، 2012: 118)

تعريفات القيادة: Definitions of Leadership

سنعرف القيادة من المحور الذي وصف هذه الظاهرة واعتبرها بكونها عملية أو نشاطاً أو من خلال طبيعة أفعال وقدرة القائد في موقف تفاعلي ما، وتحمل التعريفات في طياتها دوائر مشتركة كالتأثير والبناء الجمعي القائم بين القائد وأفراده لتحقيق الأهداف المرجوة.

ويعرف (مصطفى) القيادة بأنها العملية التي يقوم بها القائد بالتوجيه والتأثير في أفكار ومشاعر الآخرين أو سلوكهم من أجل تحقيق هدف معين. (مصطفى، 1994: 21).

ويعرفها (الفاضل) بأنها عملية التأثير في نشاطات الجماعة بهدف تحقيق الأهداف. (الفاضل، 2010، 18)

من خلال هذه التعريفات يتضح بأن القيادة هي عبارة عن عملية تتضمن تأثير شخص ما في الآخرين لتحقيق الأهداف المرجوة. فإذا كان التأثير ايجابياً ظهر الدور القيادي للشخص.

أما الاتجاه الثاني فينتمي له **تعريف** (Pigors & Borgarus): القيادة هي النشاط الذي يؤثر على الناس ليتعاونوا مع بعضهم البعض لتحقيق الهدف المرغوب فيه. (Rost, 1993: 3)

ويعرف (العمري) القيادة بأنها النشاط الذي يمارسه شخص للتأثير في الآخرين وجعلهم يتعاونون لتحقيق هدف يرغبون في تحقيقه. (العمري، 2004: 9)

من خلال هذه التعريفات يتضح لنا التركيز على طبيعة القيادة من حيث إنها نشاط مميز في إطار تفاعل مؤثر.

ويعرف (درويش) القيادة بأنها تعني القدرات والإمكانات الاستثنائية الموجودة في القائد، والتي يستطيع من خلالها توجيه مرؤوسيه، والتأثير فيهم ابتغاء تحقيق الهدف. (درويش، 1982: 20)

ويعرف (النجوم) القيادة على أنها ممارسة التأثير من قبل فرد على فرد آخر لتحقيق أهداف معينة. (النجوم وآخرون، 2006: 53)

ومن خلال هذه التعريفات يتضح لنا أن طبيعة تميز القائد وتوفر القدرة لديه تكون من خلال امتلاكه لمعارف ومهارات واتجاهات واستعداد لتقديم المساعدة. وهذه التعريفات تقترب من نظرية السمات.

ولا تعد هذه التعريفات السابقة إلا نماذج محدودة وبسيطة جداً للعدد الكبير من التعريفات التي تناولت هذه الظاهرة.

من العرض السابق لتعريفات القيادة نستخلص ما يلي:

- القيادة سلوك اجتماعي لتحقيق أهداف مخططة.
- القيادة عملية ديناميكية حية تتطلب أدواراً تتكيف مع طبيعة المواقف والأحداث المتجددة والمختلفة.
- القيادة تفاعل متبادل بين القائد ومرؤوسيه يؤثر فيهم ويتأثر بهم.
- القيادة تحقق رضا الأفراد وتزيد تماسك الجماعة.
- القيادة تشجيع وتعاون وتحفيز وتعزيز لروح الفريق والتعاون المشترك.

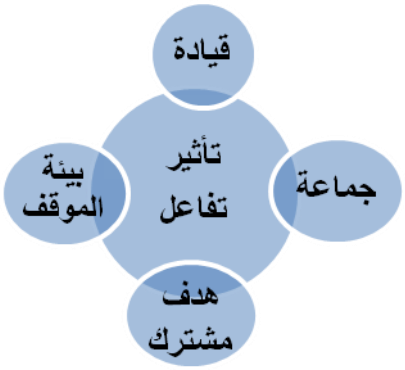
ويرى الباحث أن تميز القائد وفاعليته تكمن في:

1. وضوح الرؤية وفاعلية التنفيذ.
2. التركيز على الأداء مع عدم إغفال الجانب الإنساني.
3. المرونة مع الإنجاز.
4. النجاح مع التميز.
5. الابداع في ترجمة الأفكار إلى أعمال.
6. القدرة على تفعيل وتوظيف الموارد البشرية بالشكل المناسب. مع تقديم أصحاب الكفاءة والتميز.

ومن خلال ما سبق نكتشف أن القيادة تركز على أربعة عناصر جوهرية هي:

1.القيادة، 2. الجماعة، 3. البيئة (الموقف)، 4. الهدف المشترك.

وتتشكل ايجابياً بقوة التأثير ومدى التفاعل.



شكل رقم (1):

عناصر القيادة (إعداد الباحث)

2.1.1.2 المداخل والنظريات القيادية: Leadership Approaches and Theories

هناك العديد من التصنيفات للنظريات والمداخل المختلفة لتفسير عملية القيادة. وسيعرض الباحث باختصار لأربعة تصنيفات أساسية مرت بها القيادة وشكلت مراحلها التطويرية، وهي:

مدخل السمات القيادية (1920-1940) م	تطور مفهوم الصفات في إطار ظهور شخصية القائد واستمراره في القيادة على أساس توافر صفات شخصية معينة موجودة في الشخصية، وبقي الاختلاف على تلك الصفات المشتركة التي تؤدي إلى ظهور القائد قائماً بين أصحاب هذا المدخل وكذلك على ترتيب أولوياتها. (الفاضل، 2010: 27). أما السمات التي ركزت عليها الدراسات التي أجريت حول هذا المدخل فكانت خمس سمات (الفسيولوجية أو الجسمية، المعرفية العقلية، الاجتماعية، الانفعالية والشعورية، الشكلية الخارجية (العواشز، 2010: 39). ويذهب أصحاب هذا المدخل إلى أن القائد يولد ولا يصنع.
مدخل القيادة السلوكية (1950- 1960)م	لقد ظهر هذا المدخل نتيجة لعدم الاتفاق على السمات، وتوافر الأدلة من خلال الدراسات والبحوث بأن هناك صفات مكتسبة في القيادة، ومن هنا بدأ التساؤل حول الخصائص السلوكية للقائد، وهل يمكننا تعليم أو تدريب الأفراد الواعين؟ ولذلك ركز هذا المدخل على التعرف على سلوك القائد والجماعة وبرز من خلال ذلك ثلاثة اهتمامات هي : التركيز على سلوك القائد وكيفية تأثره وتأثيره بالجماعة، التركيز على المرؤوسين، دوافعهم وسلوكهم، التركيز على المهمة. وخلص هذا المدخل بأن القيادة هي نتاج لتفاعل الاهتمامات السابقة مع بعضها البعض. (عياصرة، 2006: 54)
مدخل القيادة الموقفية (1960- 1980)م	ويشير هذا المدخل أنه ليس هناك سلوك واحد في القيادة يصلح لكل زمان ومكان، كما أنه ليس هناك صفات معينة يجب توافرها في كل قائد ليكون ناجحاً، بل إن الموقف له أهمية كبيرة في تحديد فعالية القيادة. وتركز على أن الموقف أو العقبات هي الأهم في صناعة القائد. ويشدد هذا المدخل على اختلاف الظروف والأحوال الاجتماعية والتنظيمية لكل مجموعة بشرية. ويعرف الموقف بأنه (منظومة القيم والاتجاهات التي يتعامل معها الأفراد أو الجماعة أثناء القيام بعملية القيادة التي تتضمن العديد من الأنشطة والتي يعود تخطيطها وتنفيذها وتقييم أنشطتها إلى تلك القيم والاتجاهات. (السويدان والهواري، 2007: 21)
مدخل القيادة التفاعلية (1970- 1980)م	ويطلق عليه القيادة التكاملية أو التشاركية. وتعتبر القيادة من وجهة نظر المدخل التفاعلي عبارة عن عملية تفاعل اجتماعي، وتحدد خصائصها على أساس أبعاد ثلاثة هي: السمات الشخصية للقائد، وعناصر الموقف، وخصائص الجماعة ومتطلباتها. وهي تربط النجاح في القيادة بقدرة القائد على التفاعل مع مرؤوسيه وتحقيق أهدافهم واشباع حاجاتهم. ويفسر (جوردون) نظريته هذه بأن السمات القيادية التي تحدد نجاح القائد هي التي تمكنه من التفاعل مع مرؤوسيه والتأثير فيهم في مواقف معينة. (القيسي، 2010: 188-189)

شكل رقم (2):

مداخل القيادة (إعداد الباحث بالاعتماد على المصادر الواردة فيه)

ونلحظ أن كل مدخل من المداخل السابقة تناول القيادة من زاوية، فبرزت لدينا ثلاثة متغيرات كونت الإطار الناظم لعملية القيادة هي :

1. **القائد:** صاحب القدرات والمواهب والإمكانات، وركز عليه مدخل السمات.
2. **الأفراد:** التأثير واستشعار حاجات الأفراد ورغباتهم وعلاقتهم مع القائد، وهذا ما ركز عليه المدخل السلوكي.
3. **البيئة والموقف:** البيئة الحاضنة والمناخ التنظيمي والظرف الزماني والمكاني، وهذا ما ركز عليه المدخل الموقفي.

والمدخل الرابع اعتبر القيادة محصلة شخصية الفرد وتفاعلها الديناميكي مع البيئة المجتمعية، ولا يكفي التركيز على السمات الشخصية أو الموقف بل على خصائص الجماعة وتكوين علاقات تفاعلية بينها تسهم في التأثير وتحقيق النتائج.

ولعلنا قدمنا لبعض المداخل بشكل سريع بغية تحقيق تركيبة بنائية لدراستنا، مدركين بأن هناك نتاجاً كبيراً لكل مدخل من النظريات التي دعمته والأنماط القيادية التي نتجت عنه.

وتطور المداخل أمر طبيعي تراتبي ناتج عن عده أمور منها:

1. تراتب وتراكم المعارف والخبرات.
2. ازدياد الإنتاجات والأبحاث والدراسات في مجال القيادة.
3. القاسم المشترك والأهمية الكبيرة التي تمثلها القيادة للعلوم بكافة اشكالها.
4. كل مدخل استفاد من سابقه بأن بنى على الجانب الإيجابي فيه وابتعد عن الثغرات ومواطن الضعف التي اعترت المدخل الذي سبقه.
5. البيئة الزمانية والمكانية التي شكلت نتائج فكرية مختلفة، وتراكماً معرفياً متنوعاً.

3.1.1.2 الاتجاهات والنماذج الحديثة في القيادة:

Contemporary Trends and Models in the Leadership

نقدم بين يدي دراستنا بعض النماذج الحديثة في القيادة، وذلك سيساعدنا على تشكيل نقطة انطلاق في موضوعنا الأساس وهو القيادة الإستراتيجية، ومن هذه النماذج ما يلي:

- **القيادة التحويلية:** Transformational Leadership

يعد مصطلح القيادة التحويلية من المصطلحات التي ظهرت في مجال القيادة حديثاً حيث ظهر هذا المصطلح لأول مرة في العام (1978). بواسطة عالم التاريخ والسياسة الأمريكي

(Burns) في كتاب له بعنوان (Leadership) حيث قدم شرحاً لمفهوم القيادة التحويلية وقارنه بمفهوم القيادة الإجرائية وقد تركزت نظرية (Burns) في القيادة التحويلية حول نمط القيادة المطلوبة لنقل المنظمات وتحويلها كي تصبح أكثر إنتاجية وحسابية، وتتضمن العمليات التنظيمية العصرية المطلوبة لفترة ما بعد الحداثة، ومع بداية التسعينات دخل هذا المفهوم في مجال التربية(الهلالي، 2001:10) فالقيادة التحويلية هي عملية تحول وتغيير تهتم بإيضاح الرؤية المستقبلية، وإيجاد أنظمة تنظيمية جديدة تتوافق مع متطلبات المستقبل، وتتكون من أربعة أبعاد رئيسة هي: (1. التأثير المثالي، 2. التحفيز الإلهامي، 3. الاعتبارات الفردية، 4. الاستثارة الفكرية). (المومني والطحاينة، 2007: 645-648)

ويرى الباحث أن هذا النموذج القيادي يتمثل باستمراريته الملهمة ودعمه اللامحدود لفريقه من خلال رؤية مشتركة للمستقبل، وتواصل دائم معهم، وتفويض للمسئوليات تمكنهم من أداء أعمالهم بكفاءة وفاعلية.

وعليه فإن القيادة في بعدها التحويلي تركز على:

- إيجاد رؤية مشتركة ومتجددة لمستقبل المؤسسة ككل.
- تجسيد الرؤية عملياً وتمكين العاملين من ذلك.
- إحداث التغيير وقيادته بشكل منظم ومتوازن.

❖ **القيادة التشاركية:** Participatory Leadership

هو اصطلاح جديد نابع من مفهوم الديمقراطية في الإدارة، وفلسفته نابعة من قيام المدير بعرض المشاكل الإدارية على مرؤوسيه، ثم تداول النقاش فيها ثم اتخاذ القرار الجماعي وخطوات علاجها. وتعني القيادة التشاركية مشاورة ومشاركة المرؤوسين، ليس في دراسة المشكلات فحسب، ولكن في اتخاذ القرارات كذلك. كما وتعني هدم جدران المركزية المطلقة، وتعتمد على تدريب المرؤوسين على تحمل المسئولية، وتأخذ بيدهم في طريق النمو الإداري. (أحمد، 2003: 104)

كما أنها تخرجنا من الانخراط في الجهود التعاونية لإحداث تغيير منهجي عن طريق إشراك الجميع من أجل تلبية توقعات عالية، وتقديم الرعاية والدعم وتهيئة الفرص للمشاركة في كافة الأنشطة والقرارات. (lewis & Borunda 2006)

وبذلك نجد أن القيادة التشاركية تعني:

- أن عملية اتخاذ القرار تتم بشكل جماعي.

- أن تبادل الأدوار والمسؤوليات يمنح كافة أعضاء المؤسسة الفرصة في تنمية وتطوير مهاراتهم القيادية.
- تبني علاقات مشتركة إيجابية.
- شعور أعضاء المؤسسة بالتحكم والمرونة في الأعمال التي يقومون بها.
- أن كافة الأفراد لهم الفرصة المتكافئة في أن يصبحوا قادة.
- مصدر للمبادرة والثقة والمشاركة الفاعلة.
- الانتقال من العمل الروتيني غير المسؤول إلى العمل الدؤوب المثمر.
- زيادة الرضا والانتماء لدى أعضاء المؤسسة.

❖ **القيادة الأخلاقية:** Ethical Leadership

نشأ نموذج القيادة الأخلاقية في إطار ردّة فعل للممارسات غير الأخلاقية التي تكتسح عالم اليوم والمتوجهة نحو تغييب القيم والأخلاق مقابل أن يكون هناك مزيد من المكاسب والأرباح والنفع في الاقتصاد والتجارة والمنافسة. فإن القيادة ليست شخصاً أو موقفاً بل هي علاقة أخلاقية متبادلة بين الأفراد مبنية على الثقة والالتزام والعاطفة والرؤية المشتركة، والأخلاق تكمن في قلب كل العلاقات الإنسانية، وبالتالي فهي صميم العلاقة بين القيادة والأتباع، وبذلك فإن الأخلاق تقع في قلب دراسات القيادة وليس في ذيلها. (ciulla, 2004: xv-4)

وهي عبارة عن ممارسة لتوجيه الذات أو الآخرين، استناداً لمجموعة من الأفكار والقيم التي تؤثر على العلاقات بشكل إيجابي وتسهم في تشجيع أنماط السلوك الذي يعمل على تنمية الفرد والمجتمع. ومن هذه الممارسات والأبعاد الأخلاقية: الحيادية، العدالة، النزاهة، الثقة، المسؤولية، التسامح، القدوة (hulshult, 2005:4).

ويعتبر الدافع الأساسي للقيادة الأخلاقية هو تعزيز مبدأ الإيثار عند القائد بدلاً من الأنانية، وبالرغم من أن سلوكيات القادة تحركها احتياجات مثل الانتماء والإنجاز والسلطة إلا أن هذه السلوكيات لا تكون فعالة إن لم تعكس أو تعبر عن الإيثار الذي يعزز النمو الذاتي عند الأفراد. (mendonca & kanungo, 2007: 9)

ويتضح مما سبق أن القيادة الأخلاقية تتمثل في أنها:

- قيادة مبنية على منظومة من القيم والأخلاق الحميدة.
- قيادة متمثلة بالقدوة لباقي أعضاء المؤسسة.
- قيادة تحافظ على البعد الإنساني.

❖ **القيادة الخادمة:** Servant Leadership

قد بزغ نمط القيادة الخادمة للمرة الأولى في بداية السبعينات من القرن الماضي في مقالة (Greenleaf) عام 1970 بعنوان " القائد الخادم". ومما يلفت النظر في القيادة الخادمة تشجيعها الأفراد على إحداث توازن في حياتهم بين القيادة وخدمة الآخرين. فهي تذكر أولئك الذين يتبوؤون مراكز القيادة أن مسؤوليتهم الأولى هي خدمة مرؤوسيهم. كما أنها في الوقت نفسه تشجع أولئك الذين يحتلون مواقع المرؤوسين استثمار فرص موقفية لممارسة القيادة من خلالها. والنتيجة المتمخضة عن هذه الحركة بين القيادة والتابعين هي تحسين حياة الأفراد أنفسهم أولاً، ورفع مستوى مؤسساتهم من بعد. (أبو تينة وآخرون، 2007: 140-141)

ويرتكز بالأساس أنموذج القائد الخادم على خدمة الآخرين أولا، وليس قيادتهم أولا وتحقيق المبادئ والقيم والتواضع وهذا بدوره يمكن القائد لأن يكون قائداً خادماً.(Sendjaya & James, 2002)

وبذلك فإن القيادة الخادمة تتمثل في أنها:

- قيادة قائمة على المبادرة والمشاركة.
- قيادة قائمة على روح الخدمة، مع الحرص على إطلاق الطاقات الكامنة لدى الأفراد.
- قيادة قيمية، حيث يحقق القادة الخادمون القوة والتأثير في أتباعهم من خلال قيمهم ومثلهم.
- هي قيادة ملهمة ميسرة، تقوم على احترام الآخرين وتقديرهم وتقديم العون لهم.
- قيادة تمثل القدوة الحسنة.

❖ **القيادة الموزعة:** Distributed Leadership

تعتبر القيادة الموزعة اتجاهاً حديثاً من اتجاهات القيادة، وتعتمد على مشاركة الجميع بغض النظر عن مستوياتهم في ممارسة الأدوار القيادية، فهي عملية تشاركية تنطوي على قدر كبير من الثقة المتبادلة والدعم والتعاون بين مختلف العاملين. (الشثري، 2010: 15)

وهي تقاسم، ونشر، وتوزيع الأدوار والعمل بين الأفراد والقيادة في جميع أنحاء المنظمة. (angelle, 2010)

وأكدت بعض الدراسات أن هناك ست خصائص مشتركة للقيادة الموزعة هي: تقاسم المسؤوليات، التقييم قائم على المهارات والخبرات، زيادة التفويض وتمكين العاملين، التعاون واتخاذ القرارات المشتركة، التعليم والمهنية الممتدة، المشاركة في السلطة والتمثيل. (Jeanette, 2009)

ومن خلال ما سبق نجد أن القيادة الموزعة تعمل على:

- تعزيز مناخ الثقة والعلاقات الإيجابية، والعمل من خلال فريق مشترك.

- تمكين مهارة التفويض والشراكة داخل المؤسسة.
- استثمار كافة الخبرات المتنوعة داخل المؤسسة .
- تعزيز المعرفة والفهم المشترك داخل المؤسسة.
- تسهم في تطوير قيادات بديله وتمكنهم من المشاركة في الدور القيادي واتخاذ القرار.

❖ **القيادة الشبكية:** Network Leadership

القيادة الشبكية ترتكز على نهج جديد للعمليات الإستراتيجية التي تحول نموذج السلطة وصناعة القرار من هيكل هرمي إلى نهج أكثر اتساعاً وتشعباً. وبعبارة أخرى فإنها تسمح للأفراد بأن يتم توزيعهم وإشراكهم في المهام لتحقيق الأهداف الإستراتيجية والتشغيلية والتكتيكية، وربط الأفراد والإمكانات في شبكة واحدة، وبذلك يكون الكل أكبر من مجموع أجزائه.

كما أنه تجانس هذا المزيج من الناس والعمليات والتقنيات يعمل على بناء الثقة ويعزز كفاءة وفاعلية الأداء. وتبادل المعلومات يكون إما فردياً أو جماعياً على أساس كيفية ربط الموارد المتاحة بالاحتياجات والأولويات. (Fultz, 2011:71-73)

وتتميز عقلية القيادة في منحى الشبكة بمساعدة من حولهم لتبادل الأفكار والمعلومات والمعارف، والموارد والقدرات، مما سيحدث نظم علاقة شبكية قائمة على العلاقات والتواصل على المستوى الشخصي والتكنولوجي على حد سواء. وهذا سيعزز الشراكة والتكامل وربطهما فيما نسج ثقافة تقاسم المعارف من أجل النجاح التنظيمي. (vicere, 2002)

وفي ضوء ذلك فإن القيادة الشبكية:

- تتعدد فيها الأدوار القيادية وتفوض فيها المسئوليات والمهام.
- تقدم تصوراً عن مناخ المؤسسة.
- تعزز الفهم المشترك لدى أعضاء المؤسسة.
- تؤثر إيجابياً وبشكل مباشر على التعاون والمشاركة.
- بيئة خصبة لتبادل المعلومات والأفكار.
- تُحدث تغييراً أسرع.
- القرارات تتخذ في كافة المستويات.
- تؤكد على أن الإمكانات المتاحة توظف باتجاه الاحتياجات.
- هذا النوع من القيادة مناسب للمؤسسات الكبيرة ذات الفروع المتعددة.

2.1.2 القيادة الإستراتيجية: Strategic Leadership

1.2.1.2 مفهوم القيادة الإستراتيجية: The Concept of Strategic Leadership

تعد القيادة محوراً مهماً ترتكز عليه نشاطات المؤسسات المختلفة، لاسيما في هذا العصر الذي يتسم بسرعة التغيير والتداخل والتعقيد، مما لا يدع مجالاً للشك بأن متطلبات نوعية القيادة ستختلف بنفس المقدار الذي تدور فيه عجلة التغيير وتتعالى وتيرته، وفي هذا الإطار ندرك تماماً بأن دور قيادة المستقبل لم يبق يقتصر على تحريك الآخرين نحو الهدف والتأثير فيهم والتكيف مع المواقف فقط بل أصبح المطلوب قيادة مبدعة ذات رؤية إستراتيجية تسبق الزمن ولا يسبقها بتكوينها للمعنى والمقصد الأساس، والتي تحشد من خلاله القوى نحو التغيير الملموس في التوجه والسلوك، والذي بدوره سيعمل على نجاح وتطور المؤسسات لا سيما المؤسسات الجامعية.

ويعتبر موضوع القيادة الإستراتيجية الذي نال، ولا يزال اهتمام الكثير من الباحثين والعاملين في المجال الإداري، على حد سواء، ذلك أن نجاح المنظمات في أدائها لأدوارها يعتمد إلى حد كبير على وجود القيادة الإستراتيجية التي يمكن من خلالها تحقيق المنظمات لأهدافها بفاعلية وكفاية. هذه الأهمية التي يحظى بها موضوع القيادة الإستراتيجية أوجدت لدينا العديد من الأدبيات التي ساعدت على تطوير هذا الموضوع وطرح العديد من الرؤى النظرية والعملية حول ممارسة الإدارة الإستراتيجية في المنظمات. وعلى الرغم من توافر هذه الأدبيات في هذا الموضوع فإن ذلك لا يلغي حقيقة وجود حاجة ملحة تستدعي منا دوماً إعادة النظر في هذه الأدبيات وتحديثها، ذلك أن الأمور المستجدة في حياتنا عامة وفي حياتنا التنظيمية خاصة تفرض علينا دائماً أن نراجع أدبياتنا الإدارية وممارساتنا العملية لنجعلها مسايرة، قدر الإمكان للمتغيرات المستجدة والمتلاحقة التي تشهدها مجتمعاتنا اليوم بجميع قطاعاتها وأنشطتها. (هيجان، 2004: 487)

ويؤكد (فريدمان وتريجو) على الأهمية القصوى للقيادة الإستراتيجية في هذا الوقت بالذات فيقول ولم تكن الحاجة إلى قيادة إستراتيجية مخلصة، في أي وقت مضى، أهم منها في الوقت الحالي. فالقرن الواحد والعشرون يفرض – كما لم يفرض أي قرن آخر – على قادة المنظمات إيجاد وعياً إستراتيجياً وعمليات متجددة حيوية، من أجل ضمان الاتساق الإستراتيجي. وفي هذا العمل المهم، المتمثل في وضع الإستراتيجية وتنفيذها ومراجعتها وتحديثها، يجب تطبيق الفن والمنهج معاً، بشغف ومهارة والتزام. إذ من شأن نقاط القوة هذه أن تضمن تحقيق فرصة قوية للبقاء، فضلاً عن إمكان تحقيق مستويات النجاح التي يطلبها كل ذوي المصلحة في أية منظمة من المنظمات. (فريدمان وتريجو، 2006: ر)

ويبين (Bass) أن المنظمات تمر بالعديد من التحديات التي يجب أن تتعامل معها في إطار الحاجة إلى الاستمرارية، والتغيير، ومن هنا يبرز دور القيادة الإستراتيجية في تحديد التوجهات، وأغراض وأهداف المنظمة طويلة الأجل. (Bass, 2007: 34)

وتطورت نظرية القيادة الإستراتيجية من نظرية الصفوف العليا الأصلية التي طورها(Hambrick & Mason) عام (1984) إلى دراسة لا تقتصر على الطرق المفيدة التي يؤثر فيها الائتلاف المسيطر على المخرجات التنظيمية، بل يشمل الرمزية والبنية الاجتماعية الخاصتين بكبار المسئولين التنفيذيين. (فيرا وكروسان، 2005: 359)

ويعد مفهوم القيادة الإستراتيجية من المفاهيم الحديثة نسبياً في الأدب الإداري، ذلك أن الجذور الأولى لهذا المفهوم انحدرت من أصول عسكرية. (Nelsen II, 1993:3)، إلا أنه سرعان ما حظي بأهمية استثنائية في عالم الأعمال اليوم أكثر من أي وقت مضى، ولعل السبب الرئيس في ذلك يعود إلى التغييرات البيئية المتسارعة، فضلاً عن التعقيد المتزايد من جانب منظمات الأعمال نفسها. (Wright & Parnell, 1998: 230)

ومن هذا المنطلق يشار إلى تباين وجهات نظر المهتمين اتجاه ذلك ويتضح ذلك من خلال التعريفات التالية:

حيث **عرف** (Par) القيادة الإستراتيجية بأنها: القيادة التي تمتلك تصوراً للمستقبل المنشود للمنظمة، ومدى قدرتها على توجيه واستثمار البيئة الداخلية والخارجية نحو تحقيق هذا الهدف أو الرؤية. (Par, 2000: 11)

وعرف (Guillot) القيادة الإستراتيجية بأنها: قدرة القائد ذي الخبرة وصاحب الحكمة والرؤية على ابتكار وتنفيذ الخطط واتخاذ القرارات الناجمة عن ذلك في بيئة إستراتيجية غامضة ومتقلبة ومعقدة .(Guillot, 2003)

وعرف (Lee & Chen) القيادة الإستراتيجية بأنها : قدرة الشخص على التوقع، والتصور، وإبقاء المرونة، والتفكير بشكل إستراتيجي، والعمل مع الآخرين لبدء التغييرات التي ستخلق مستقبلاً قابلاً للنمو والازدهار للمنظمة (Lee& Chen,2007: 1028).

ويعرفها (Pisapia) بأنها القدرة على صناعة القرارات المنطقية حول الغايات، والأفعال، في بيئات الغموض أو عدم التأكد (Pisapia, 2009: 7).

ويعرفها (أحمد والفقيه) بأنها قدرة القائد على التوجه الإستراتيجي بالقسم، وبناء رؤية حالمة، وحشد كافة الموارد والأعضاء لتحقيق تلك الرؤية، بما يضمن تحقيق الميزة التنافسية المستدامة للقسم (أحمد والفقيه، 2011: 583)

ومن خلال التعريفات السابقة نستخلص المعالم المميزة للقيادة الإستراتيجية وتتمثل في:

1. الرؤية المستقبلية الواضحة المشحونة بالتفكير الإستراتيجي.
2. حشد القوى من خلال التحفيز ودعم الآخرين وشحذ الهمم من أجل تحقيق الرؤية.
3. الحسابية الهادئة في القدرة على التوقع وقراءة الأحداث واتخاذ القرار المناسب في ظل بيئات الغموض والتعقيد.
4. القدرة على ترجمة الرؤية إلى شكل تنفيذي ملموس.
5. التفكير بطموح والتنفيذ بواقعية.

وتبرز لنا هذه المعالم إذا توافرت في القادة مجموعة من المخرجات النوعية والتي ستنعم بها المؤسسة والأفراد على حد سواء منها:

1. التطور المستمر والتغيير المرغوب.
2. الكفاءة والفاعلية ذات المستوى الريادي.
3. التكامل والتنسيق المؤدي للإبداع والتميز وتحقيق الأهداف المرجوة.
4. التحقيق الدائم للميزة التنافسية والجودة الشاملة.

2.2.1.2 أهمية القيادة الإستراتيجية: The Importance of Strategic Leadership

تسعى كل منظمة، بالرغم من اختلاف حجمها وأنشطتها وأهدافها وطبيعة عملها إلى البقاء والاستمرار والنمو، وهذه الأهداف لا تتحقق بمعزل عن وجود قيادة إستراتيجية قادرة على تحقيق طموحات المنظمة، فالمنظمات الناجحة هي التي تعتمد على القيادة الإستراتيجية التي تتميز بالرؤية المستقبلية، والقدرة على قراءة الأحداث والمستجدات بما يكفل الاستمرار والنمو للمنظمة. (الدوري، 2005: 27)

ويمكن تحديد ملامح أهمية القيادة الإستراتيجية في:

1. القيادة الإستراتيجية مصدر الابتكارات والإبداع، وهذا يتوقف إلى حد كبير على القدرات المعرفية والإبداعية للقيادة الإستراتيجية، وما تملكه من رؤية مستقبلية. (مسلم، 2005: 187).

2. تلعب القيادة الإستراتيجية دوراً مؤثراً في عملية تنفيذ الإستراتيجية عبر العديد من الممارسات أو الأفعال القيادية. (رشيد وجلاب، 2008: 370-371)
3. تكمن أهمية القيادة الإستراتيجية في دورها التوفيقي بين حاجات الأطراف المختلفة، فهي تسعى لإرضاء جميع الأطراف ولو كانت رغباتهم متعارضة، حيث تحرص القيادة الإستراتيجية صاحبة القدرات والمؤهلات على تحقيق التوازن الإستراتيجي للتطلعات أو الحاجات المتقاطعة. (يونس، 2012: 27)
4. للقيادة الإستراتيجية أهمية خاصة في رسم الثقافة التنظيمية في المنظمة، بجانب المتغيرات الأخرى، حيث إن القائد الإستراتيجي قد يسهم في ذلك من خلال الطريقة التي يعتمدها في قيادة المنظمة، وأسلوبه الإداري وطريقته في تصميم الهياكل التنظيمية، وتفويض السلطات، وتقسيم وتوزيع المهام، مما يؤثر في القواعد السلوكية الثقافية والقيم التي تنشأ داخل المنظمة. (شارلزهل وجونز، 2001: 654-655)
5. القيادة الإستراتيجية السبب في تفوق منظمات على أخرى، لذلك ينبغي التخلص من الأدوار التقليدية للقيادة والتوجه للدور الإستراتيجي الذي يتطلع إلى الأفق الرحب، ويملك فيه القائد الرؤية كصفة مميزة، فالقيادة الإستراتيجية تفهم مغزى الأحداث دون التأثر بظواهر الأمور، ولديها القدرة على اتخاذ القرارات بالسرعة الممكنة دون أن يمنعهم الخطر المتوقع. (الركابي، 2004: 93)
6. تعزز القيادة الإستراتيجية الالتزام والمشاركة وتؤكد النموذج الاخلاقي في العلاقات المؤسسية الداخلية، كما أنها بمثابة الممثل للمؤسسة والمفاوض عنها في التعامل مع الوكالات والهيئات والمؤسسات الخارجية ذات الصلة. (Bass, 2007: 36)
7. تسهم القيادة الإستراتيجية في بناء ثقافة تنظيمية فعالة تتميز بالمرونة والقدرة على مواجهة التغيير وإدارته لتحقيق أهداف المؤسسة، حيث توجد علاقة إيجابية وتبادلية بين تبني القيادة الإستراتيجية وبين تنفيذ أعمال المؤسسة وأهدافها. (Lee and Chen, 2007:1028)
8. تسهم القيادة الإستراتيجية في تحقيق واستدامة الجودة الشاملة في المؤسسة، وتأتي أهمية القيادة الإستراتيجية في منظمات الجودة الشاملة كونها التحدي الأبرز والأكثر أهمية وعنصر التغيير التنظيمي المهم المستخدم لتصميم نموذج الجودة الشاملة. (Hamidi, 2009: 2563)

9. زيادة وترقية رأس المال البشري والمعرفي والاجتماعي داخل المؤسسة، إذ تسعى القيادة الإستراتيجية إلى تنمية رأس المال البشري، واستغلال وصيانة الكفايات الجوهرية، وتنمية رأس المال الاجتماعي من خلال تعزيز المناخ المؤسسي وتفعيل الشراكات الفردية والجماعية والمؤسسية، وتهيئة السبل للإبداع وصولاً للميزة التنافسية المتواصلة. (أحمد، 2011: 190)
10. في البيئة المتغيرة شديدة التعقيد، تصبح هناك حاجة وأهمية لقيادة من نوع جديد تمتلك رؤية ومهارات إستراتيجية.

ويرى الباحث أن أهمية القيادة الإستراتيجية والحاجة إليها نبع من منطلقات ثلاثة هي: طبيعة البيئة المتغيرة والمعقدة، وطبيعة البيئة التنافسية، وطبيعة الأدوار والقدرات والممارسات القيادية، ومما لا شك فيه أن هذه المنطلقات الثلاثة ترتكز وبشكل كبير على بعضها البعض، ففي ظل وجود بيئة متغيرة ومعقدة فإنها تحتاج لقيادة من نوع جديد ذات رؤية إستراتيجية وتمتلك مهارات وخصائص غير تقليدية بحيث تستطيع تخطي الواقع برؤية استشرافية طموحة وقدرة تنفيذية لتحقيق الأهداف المرجوة.

3.1.1.3 خصائص القيادة الإستراتيجية: Features of Strategic Leadership

تتميز القيادة الإستراتيجية بمجموعة من الخصائص التي تميزها عن غيرها من أنواع القيادة الأخرى، كما إن نجاح الإدارة ناجم وبشكل جوهري عما تتمتع به القيادة الإستراتيجية من خصائص تسهم في نجاح المؤسسة وتطورها، ومن هذه الخصائص:

التفكير الإستراتيجي: الذي يعمل على تحفيز الآخرين ، فمنهج القائد في التفكير العميق العقلاني والإبداعي هو الذي يشجع الفريق على تقبل التغيير الجذري. (فريدمان و تريجو، 2006: 11)

الابتكار التنظيمي المكون من القدرة الاستيعابية على التعرف والتعلم، والقدرة على التكيف مع الظروف البيئية غير المعروفة للتعامل مع المتغيرات والتعقيد، والحكمة الإدارية وهي أخذ الإجراءات الصحيحة في لحظة حاسمة استنادا إلى فهم المتغيرات البيئية والاستجابة لها على نحو فعال. (chakit, 2011)

وفي دراسة (لدفيد وتيشي) أجريت على 12 شخصاً من القادة الإستراتيجيين، تبين ان هناك 7 خصائص مشتركة بينهم ساعدتهم على توجيه منظماتهم بالاتجاه الصحيح والناجح من خلال تغييرات كبيرة، هذه الخصائص هي: (Martin & Aupperle & Chen, 1996: 42-43)

1. أداة لإنجاز التغيير.

2. القدرة على المخاطرة المدروسة.
3. يمتلك الثقة في الآخرين ويتفهم احتياجاتهم.
4. يتواصل من خلال مجموعة من القيم الأساسية.
5. الحفاظ على المرونة والانفتاح.
6. الاستفادة من المهارات المفاهيمية المنضبطة.
7. توظيف الشعور والحدس جنباً إلى جنب مع الرؤية.

ويرى (إدوين لوك) أن خصائص القادة الإستراتيجيين تكمن في :الثقة بالنفس – العقل النشط – الرؤية – الكفاءة – والذكاء. (Bass, 2007: 46)

ويتمتع القائد الإستراتيجي بمجموعة من الخصائص، ويتمثل أهمها فيما يلي: (درويش، 2006: 4-6)

1. وضوح الرؤية: أن يكون لديه القدرة على أن يرى نهاية العمل الناجح قبل بدايته.
2. إحساس عالٍ بالمناخ: إحساس بالتغيرات التي تحدث في المناخين الداخلي والخارجي للمؤسسة.
3. المبادرة والمرونة ومواكبة التغيير: والتي تعتبر مفتاح التحسين والتطوير.
4. الابتكار: أن تتوفر لديه القدرة على طرح وتبني الأفكار الجديدة، وتشجيع الآخرين على ذلك.
5. العزم والمثابرة: أن يكون لديه تصميم كافٍ لدفع العمل واستمراريته إلى النهاية.
6. القدرة على التحفيز وبناء فرق العمل: الاهتمام بحفز العاملين وتدريبهم وتنميتهم وجعل ذلك أولى الأولويات لديه.

ويستعرض (الكبيسي) ما ذكره فريدمان من خصائص لوكلاء عمليات التعلم التنظيمي والتي تسري على القادة الإستراتيجيين وهي: (الكبيسي، 2005: 107)

1. أنهم مبادرون ولكنهم تأمليون.
2. أنهم طموحون ولكنهم واقعيون.
3. أنهم ناقدون ولكنهم موالون.
4. أنهم مستقلون ولكنهم متعاونون.

ومن الخصائص التي بينها: (هيوز وبيتي، 2006: 36-47)

1. القيادة الإستراتيجية واسعة المدى، حيث إن تأثيرها يتعدى محيط المؤسسة.
2. تأثير القيادة الإستراتيجية ملموس على فترات زمنية طويلة، أهدافه بعيدة المدى، ولكنه يوازن بين المنظورين القريب والبعيد في العمل المؤسسي.
3. القيادة الإستراتيجية تشمل غالباً تغييراً مؤسسياً جوهرياً.
4. تعزز القيادة الإستراتيجية عملية التعلم التنظيمي على نحو مستمر، بحيث يصبح دور القيادة الإستراتيجية أن تقود وتوجه المنظمات لتصبح محركات التعلم المستمر.

وتتحدد سمات القائد الإستراتيجي في: (فريدمان وتريجو، 2006: 38)

1. قوة التصور: القدرة على التفكير الحاسم والمنظم في القضايا المجردة.
2. منظور شامل: القدرة على رؤية الصورة الكاملة من دون قيود أو تضليل.
3. الإبداع: القدرة على التفكير الحر، والتلاؤم مع الأفكار الجديدة، والتحرك خارج الأطر القائمة.
4. التعبير: القدرة على ترجمة التفكير المجرد عن المنظمة إلى كلمات وصور واضحة، يفهمها الآخرون.
5. تحمل الغموض: القدرة على التحليل بفاعلية، حتى عندما تكون المعلومات المتاحة ناقصة أو متضاربة، أو عندما يكون هناك ضغط شديد لتبني حل معين.
6. الإحساس بالإدارة للمستقبل: تتمثل في الاستعداد لإعادة النظر في الخيارات التي قد تقدم مكاسب قصيرة الأجل، من أجل حماية موارد المؤسسة مع مرور الوقت.

في ضوء ما سبق نجد أن خصائص القائد الإستراتيجي تكمن في القدرة على:

1. صياغة الإستراتيجية وإجراءات التنفيذ.
2. التكيف مع الظروف المتغيرة بشكل كبير.
3. المرونة العالية في البيئات المضطربة والمتسارعة.
4. صناعة القرار الإستراتيجي.
5. قيادة التغيير بالموارد الممكنة والمتاحة.
6. التعلم وصناعة بيئة محفزة للإبداع والتميز.
7. التفكير بعمق والتحليل بموضوعية .
8. صناعة وإعداد قيادة المستقبل.

4.2.1.2 مهارات القيادة الإستراتيجية: Strategic Leadership Skills

تعد المهارات عنصراً مهماً وضرورياً للقيادة الإستراتيجية حتى تستطيع أن تترجم الرؤية التي تحملها لأفعال تستطيع أن تنفذها، وتنتج لنا مخرجات مبدعة. فهي تحمل في ثناياها البعد المعرفي الفكري، والبعد الاجتماعي والبعد الإداري القيادي.

وتقسم مهارات القيادة الإستراتيجية إلى ثلاث مهارات أساسية هي: (Boal and Hooijberg, 2000: 518)

1. القدرة الاستيعابية: وتشير إلى القدرة على التعلم والمعرفة.
2. القدرة التكيفية: وتشير إلى المقدرة على التغيير في ظل تحلي القائد بالمرونة والعمق المعرفي والسلوكي والانفتاح.
3. الحكمة الإدارية: والتي تجمع خصائص الفطنة وإدارة الوقت وتفهم الآخرين.

ومن المهارات الأساسية للقيادة الإستراتيجية ما يلي: (هيوز وبيتي، 2006: 26-27).

1. التفكير الإستراتيجي: ويمثل البعد المعرفي والإدراكي للقيادة الإستراتيجية والمتعلق بالعمليات المعرفية المطلوبة لجمع المعلومات والأفكار وتفسيرها وتوليدها وتقويمها.
2. التصرف الإستراتيجي: يمثل البعد السلوكي للقيادة الإستراتيجية والمتعلق بتنسيق الجهود اللازمة لتنفيذ الرؤية.
3. التأثير الإستراتيجي: يتعلق بالوسائل والطرق التي يقوم بها القادة والتي تؤثر في الآخرين والتزامهم بالوجهة الإستراتيجية للمؤسسة.

ومن قدرات القادة الإستراتيجيين على مستوى المؤسسة ما يلي: (Davies & Davies 2004: 29-38).

1. القدرة على التوجه إستراتيجياً.
2. القدرة على ترجمة الإستراتيجية إلى أفعال.
3. القدرة على تنظيم الأفراد والمؤسسة.
4. القدرة على تحديد نقاط التدخل الفاعلة.
5. القدرة على تطوير القدرات الإستراتيجية.

وفي ضوء ما تقدم من خصائص ومهارات نجد أنها تشترك في ثلاثة مكونات أساسية الأول مرتبط بالمقدرة على التوجه الإستراتيجي والثاني مرتبط بالمقدرة السلوكية (التنفيذية) والثالث المقدرة على إحداث تجانس فعال بين المكونات والموارد والإمكانات وصهرها في بيئة تفاعلية منجزة ومتميزة.

5.2.1.2 الفرق بين القيادة التقليدية والقيادة الإستراتيجية:

لا شك أن أدوار القيادة الإستراتيجية تختلف عن الأدوار التي تمارسها القيادة التقليدية، وكذلك هناك عدد من المعايير التي يمكن الإشارة إليها بغية الحصول على تصور عام لطبيعة الاختلاف التي يوضحها الجدول التالي. (يونس، 2012: 21-22)

م	معايير التميز	القيادة التقليدية	القيادة الإستراتيجية
1	المجال Domain	يسعى إلى تحقيق الكفاءة الكلية للمنظمة استناداً إلى المواءمة بين الفرص والموارد المتاحة آنياً.	يسعى إلى تحقيق الفاعلية والكفاءة المنظمية المستندة إلى العلاقة بين الأهداف والفرص المتاحة وفق مرونة تحقيق حالة من التكامل والتنسيق بين البيئة والمنظمة.
2	التركيز Focus	يركز على المواءمة الداخلية بين الوظائف والأفعال لأغراض التنسيق الداخلي لما يجب عمله.	يركز على جانب المواءمة الداخلية والخارجية والسعي للتكيف مع ما يجري داخل المنظمة وخارجها.
3	التخطيط Planning	اعتماد الخطة التشغيلية في مواجهة الأحداث الآنية فقط بالاستناد إلى ما يملكه من مهارات تقليدية.	اعتماد التحليل والتخطيط الإستراتيجي بالاستناد إلى منطق التفكير الإستراتيجي والتكاملي لمواجهة الأحداث الآنية والمستقبلية.
4	القرارات Decisions	اتباع منهج مخطط ومحدد لما يجب عمله وفي ضوء ضوابط محددة ومقاسة سلفاً بعيداً عن المخاطرة. وعدم التأكد من القرارات.	اتباع البديهية والحدس في اتخاذ قرارات سريعة ومفاجئة خصوصاً في ظل الأزمات بالاستناد إلى الخبرات والمهارات التي يحملها.
5	الثقافة المنظمية Culture	يميل إلى تبني ثقافة منظمية يغلب عليها طابع الجمود والانغلاق أمام الأفكار الجديدة.	يميل إلى تبني ثقافة منظمية قائمة على احترام الأفكار الجديدة التي تسهم في تطوير المنظمة وتعزيز قدراتها.
6	المنافسة Competitive Advantage	يميل إلى اعتماد التقليد للآخرين لتحقيق ميزة تنافسية للمنظمة عند الضرورة.	يميل إلى تبني الابداع والابتكار لإيجاد مزايا تنافسية دائمة تجعل المنظمة رائدة في مجال عملها.
7	مرونة العمل Flexibility	يميل إلى الالتزام باتباع تعليمات وإجراءات العمل.	يميل إلى المرونة في اتباع تعليمات وإجراءات العمل.
8	التغيير Change	يميل للتغيير الجزئي والتحسين المستمر (متحفظ بطبعه)	يميل إلى التغيير الجذري والإتيان بابتكارات جديدة. (عنده مجازفة مدروسة)

جدول رقم (1)

(التمييز بين القيادة التقليدية والإستراتيجية)

6.2.1.2 العلاقة بين الإدارة الإستراتيجية والقيادة الإستراتيجية:

The relationship between strategic management and strategic leadership

مع أن القيادة الإستراتيجية تعبر عن الإطار التنفيذي للإدارة الإستراتيجية وهي جزء منها كما يراها الكثيرون. وتمثل جوهر الإدارة الإستراتيجية، فعلى قدر وجود قيادة إستراتيجية فعالة في قمة التنظيم بشكل خاص وبجميع مستوياته بشكل عام، على قدر نجاح الإدارة الإستراتيجية في تحقيق أهدافها (Hitt & Ireland, 2002)

إلا أن بينهما اختلافاً يوضحه (Mintzberg) في أن الاختلاف بين القيادة الإستراتيجية والإدارة الإستراتيجية يعود إلى الاختلاف في طبيعة كلٍ منهما من حيث كون أيهما تركيبي توليفي وأيهما تحليلي، حيث إن القيادة الإستراتيجية تعتمد على التركيب والتوليف، بينما الإدارة الإستراتيجية تعتمد على التحليل. كما أن القيادة الإستراتيجية تركز على صياغة الإستراتيجية (اتخاذ القرار، وتحديد المسعى الإستراتيجي، بالإضافة للإمكانات الضرورية لتحفيز أعضاء المؤسسة للانضمام للمسعى الإستراتيجي، وتشجع تنفيذ ذلك المسعى من خلال الاتصالات المفتوحة، والثقافة الداعمة. بينما الإدارة الإستراتيجية تقدم الاتجاه العام للمشروع، فهي تركز على صياغة الإستراتيجية من خلال التخطيط واتخاذ القرار اعتماداً على ابتكار مطالب المهمة والأهداف العامة والأهداف التفصيلية، وخطط العمل. والقيادة الإستراتيجية مراقبة دائمة ومستمرة للبيئة مع الحاجة لاتخاذ التحركات الصحيحة في التغيير الدينامي بغية تحقيق ميزة مستدامة مستمرة، كما أنها أكثر ارتباطاً بحشد القوى البشرية والتأثير على توجهاتهم لتنفيذ المسعى الإستراتيجي. أما الإدارة الإستراتيجية فتركز على البحث عن الميزة المستدامة. (Pisapia, 2009: 8)

7.2.1.2 أبعاد القيادة الإستراتيجية: Dimensions of Strategic Leadership

تعتبر هذه المحطة من أهم مرتكزات القيادة الإستراتيجية فهي تغطي إسهامات كُتّاب وباحثين عدة، وردت عندهم بمسميات مختلفة ولكنها تحمل نفس المضمون: كممارسات – أو وظائف– أو أنشطة وأفعال القيادة الإستراتيجية – أو مهام – أو أدوار القيادة الإستراتيجية. ومن خلال هذه الاسهامات تولدت النماذج المفسرة لممارسات وأبعاد القيادة الإستراتيجية، ومن تلك النماذج والتوجهات والآراء في هذا المجال ما يلي:

- أنموذج (Handscombe and Norman, 1989) والذي برز في كتابهما "القيادة الإستراتيجية" حدد أربعة أدوار للقائد الإستراتيجي هي: 1. تنمية الإحساس داخل المنظمة بالتوجه الإستراتيجي، 2. إيجاد حالة من التكامل بين الإدارة التشغيلية والإدارة الإستراتيجية، 3.الحرص على توافر أعلى مستويات التنافس الإستراتيجي الإداري لدى فريق القيادة، 4. إقامة تحالفات إستراتيجية مع المستفيدين. (Willcoxson, 2003 : 31)
- أنموذج (Hitt & Ireland & Hoskisson: 1995) والذي يتضمن ستة عناصر للقيادة الإستراتيجية هي:1. تحديد رؤية واتجاه المنظمة الإستراتيجي، 2. استغلال والحفاظ على الكفاءات الأساسية، 3. تطوير رأس المال البشري، 4. المحافظة على ثقافة المنظمة، 5. تعزيز الممارسات الأخلاقية، 6. وضع الضوابط الإستراتيجية.(Hagen & Hassan: 1998)
- أنموذج (Thompson) وقد ظهر في كتابه "الإدارة الإستراتيجية : الإدراك والتغيير"، وحدد وجود سبعة أدوار للقادة الإستراتيجيين وهي: 1. الرؤية الإستراتيجية، 2. الاستشراف العملي للأمور والمشكلات ، 3. التركيب والسياسات، 4. شبكة الاتصالات، 5. الحكم والإدارة، 6. الثقافة، 7. إدارة التغيير. (Thompson, 1997: 70-76).
- أنموذج (Hagen and Hassan) والذي يؤكد على أن للقادة الإستراتيجيين خمسة أدوار تتمثل في: 1. تطوير المقدرة الجوهرية (المقدرة المميزه)، 2. تطوير رأس المال البشري، 3. الاستخدام الفاعل للتقانة الجديدة، 4. التصرف الإستراتيجي المناسب، 5. تطوير هياكل تنظيمية وثقافة تنظيمية جديدة تتناسب وخصوصية الموقف.(Hagen & Hassan: 1998)
- أنموذج (Hitt & Ireland, 1999) حيث يريان أن ممارسات القيادة الإستراتيجية الفعالة تتضمن:1. التركيز على النتائج والعمليات، 2. السعي لاكتساب وتنمية المعرفة، 3. تعزيز التعلم والإبداع، 4. التركيز على العلاقات، 5. توقع تغيرات البيئة الداخلية والخارجية، 6. الحفاظ على عقلية عالمية، 7. البناء على المدى الطويل مع تلبية الاحتياجات على المدى

القصير، 8. تطوير رأس المال البشري. وهذه الممارسات الفعالة تعطي مزايا تنظيمية في بيئة تنافسية (Bass, 2007: 42).

- ويحدد (par) أدوار القيادة الإستراتيجية في: 1.استخدام التقييم للهيكل التنظيمي بشكل مستمر، 2. تصميم وتطوير عمل المؤسسة، 3. تقييم إستراتيجيات الموارد البشرية والثقافة التنظيمية (par, 2000: 11).
- أنموذج (Hitt et al, 2001) وظهر في كتاب "الإدارة الإستراتيجية : التنافسية والعولمة". ويحدد ست ممارسات للقيادة الإستراتيجية الفاعلة، وهي: (Phipps & Burbach: 2010) (الفيحان وجلاب، 2006: 6-8)

1. تحديد التصور الإستراتيجي للمنظمة: أي تطوير رؤية إستراتيجية طويلة الأمد للقصد الإستراتيجي) الذي يعكس بدوره وجهات النظر الشخصية للقائد الملهم ، فإذا ما استطاع القائد الإستراتيجي توضيح وجهة نظره الشخصية وأشرك مرؤوسيه فيها فإنه يحصل على تأييدهم لرؤيته الإستراتيجية مما يجعل من القصد الإستراتيجي خصوصية من خصوصيات القائد، وفي الوقت نفسه شيئاً مشتركاً ومفهوماً لدى الجميع.
2. اكتشاف المقدرة الجوهرية والمحافظة عليها: تشير المقدرة الجوهرية بشكل أساس إلى موارد المنظمة وقابلياتها التي تعد مصدراً لميزتها التنافسية قياساً بالمنافسين لها.
3. تطوير رأس المال البشري: يشير رأس المال البشري إلى مجموعة الأفراد الذين يمتلكوا مهارات ومعارف تسهم في زيادة القيمة الاقتصادية لمنظمات الأعمال واتساقاً مع هذه الوجهة، فإن الأفراد العاملين في منظمات اليوم كافة يمثلوا مورداً رأسمالياً يحتاج إلى استثمار.
4. المحافظة على ثقافة تنظيمية فاعلة: الثقافة التنظيمية مفهوم شامل لكل ما يتصل بمظاهر الحياة في المنظمة، والتركيز على أبعادها الجوهرية والسلوكية معاً بوصفها وسيلة لتحقيق حالة من الانسجام بين الفكر والفعل تبعاً لما يعرف بالنسيج الثقافي الذي يعد بدوره أحد أبعاد أخلاقيات الإدارة.
5. التأكيد على الممارسات الأخلاقية: تشير الأخلاق إلى المبادئ الأساسية التي تحكم عملية التفاعل بين الأفراد العاملين من جهة والمنظمة من جهة ثانية، فضلاً عن المبادئ التي تحكم عملية التفاعل بين المنظمة والجهات الخارجية ذات العلاقة.

6. إرساء أُسس نظام متوازن للرقابة التنظيمية: يقصد بالرقابة التنظيمية ، تلك الإجراءات التي يعتمد عليها المديرون بغية المحافظة على النشاطات التنظيمية أو أحداث تغيير في أنماطها. وبهذا فإن الرقابة التنظيمية تسهم في تحقيق التكيف مع التغييرات البيئية. وتتألف الرقابة التنظيمية من نوعين رئيسين هما: الرقابة المالية، والرقابة الإستراتيجية. والقائد الإستراتيجي الفاعل هو الذي يوازن بين هذين النوعين من الرقابة في سعيه لتحقيق القصد الإستراتيجي الخاص بالمنظمة.

- أنموذج (نهافندي ومالكزاده) للقيادة الإستراتيجية، فقد طورا موضوعين يمثلان بعدين رئيسيين للقيادة الإستراتيجية، وهذان البعدان يؤثران على صنع القرار لدى القائد والأساليب الإدارية التي يتبعها وأيضاً الطريقة التي يدير بها القوى الإستراتيجية، البعد الأول: يتعامل مع درجة سعي القائد لمواجهة التحديات وتعرضه للمخاطر، فالقائد الذي يسعى لمزيد من التحدي يميل أكثر لاستخدام إستراتيجيات محفوفة بالمخاطر وتنفيذ محاولات ومساع جديدة وأصيلة، بينما القائد الذي لا يتمتع بدرجة عالية في هذا الجانب فيكون مقاوماً ومعارضاً لتحمل المخاطرة متمسكاً بالطرق والوسائل الموجودة والمستقرة والمضمونة. البعد الثاني: يتمثل في حاجة القادة للتحكم والرقابة، ويشير هذا البعد إلى مدى استعداد القائد لتفويض السلطة أو التخلي عنها أو السماح للآخرين بالمشاركة في صنع القرار وتنفيذ الإستراتيجية، فالقائد ذو التوجه المتزايد للتحكم والسيطرة يكون التفويض لدية محدوداً والتركيز منصباً على التقدم للأمام. بينما يكون القائد ذو التوجه الأقل للتحكم والسيطرة أكثر ميلاً للامركزية وتفويض العديد من مسئوليات صنع القرار وتشجيع الثقافة الحرة المفتوحة والقابلة للتكيف والتعديل. وهذا النوع من الثقافة للمؤسسة قد يميل إلى تشجيع مشاركة العاملين والسماح بتنوع الأفكار والأساليب. (الهلالي، 2003: 416)
- وقد طور كل من (كوزس وبوسنر) نموذجاً واضحاً للقيادة المبنية على الرؤية، وأطلقا عليها اسم القيادة النموذجية، ويتضمن هذا النموذج خمس ممارسات تشمل: 1. وضع نموذج للأداء، 2. الحث على الرؤية المشتركة، 3.التحدي والبحث عن الفرص والتجريب، 4. تمكين الاتباع من تنفيذ هذه الرؤية من خلال التعاون والمشاركة والتعزيز، 5. التشجيع المعنوي (كوزس وبوسنر، 2005: 32-33).
- ويرى (Davies & Davies) أن القائد الإستراتيجي يقوم بخمسة أنشطة أساسية هي: 1. توجيه السياق التنظيمي، 2. ترجمة الإستراتيجية داخل إجراءات العمل، 3. حشد الناس

والمنظمة للإستراتيجية، 4. تحديد نقاط التدخل الفعالة،5. تطوير الإمكانات الإستراتيجية. (Davies & Davies, 2005: 8).

- ووضح (المبارك) أدوار القيادة الإستراتيجية في: 1.المساهمة بوضع الرؤية الإستراتيجية، 2. تحديد وبلورة الأهداف الأساسية الخادمة للرؤية الإستراتيجية، 3. تحليل وتحديد واستثمار الفرص المتاحة، 4.القراءة الصحيحة للواقع واتجاهات التغيير المستقبلية، 5. التفاعل الفاعل والسريع مع المشاكل والتحديات، 6. اتخاذ قرارات عالية الجودة، 7. التأثير الايجابي في الآخرين داخل وخارج المنظمة، 8. رفع مستويات وقدرات الأداء الفردي والمؤسسي. (المبارك، 2006: 11).
- ويقدم (Pisapia) نموذجاً للقيادة الإستراتيجية يتضمن أربعة أبعاد وهي: البعد التحويلي، البعد الإداري، البعد السياسي، البعد الأخلاقي. (Pisapia, 2009: 6-8)
- ويرى (Enz) أن هناك شبه اتفاق بين الباحثين على أن هناك خمس مهام للقيادة الإستراتيجية، وتبدو واضحة في المنظمات الناجحة وهي : 1. ابتكار رؤية تنظيمية، 2. تأسيس قيم جوهرية للمنظمة، 3. تطوير الإستراتيجيات وإدارة الهيكل التنظيمي، 4. دعم بيئة مشجعة على التعلم والتطوير التنظيمي، 5. الخدمة كوكيل أو ممثل للمنظمة. (Enz, 2010: 135)
- ويرصد (عبد العزيز) أدوار القيادة الإستراتيجية في:1. القدرة على تكوين البناء الإستراتيجي، 2. الاهتمام بالجوانب الاخلاقية والمسؤولية، 3. القدرة على ادارة التغيير والتطوير، 4. القدرة على الابداع والابتكار، 5. توافر نظم اعداد قادة المستقبل، 6. توافر نظم اختيار قادة المستقبل، 7. توافر نظم تقييم قادة المستقبل. (عبد العزيز، 2010: 169)
- ويرى (جاد الرب) بأن هناك ستة ممارسات إستراتيجية تقوم بها القيادة الإستراتيجية وتتداخل معاً لتحقيق النجاح الإستراتيجي وهي: 1. تحديد التوجه الإستراتيجي، 2. استغلال واستثمار القدرات والمواهب الإستراتيجية، 3. تطوير رأس المال البشري، 4. مساندة وتعزيز الثقافة التنظيمية، 5. تعزيز الممارسات الأخلاقية، 6. تنفيذ الرقابة التنظيمية المتوازنة (جاد الرب، 2012: 72).
- ويجمل (يونس) أدوار القيادة الإستراتيجية ضمن أربعة محاور إستراتيجية هي: 1.تحديد الوضع الحالي للمنظمة، 2.تحديد مستقبل المنظمة، 3. صياغة الخطط الإستراتيجية، 4. تقويم الأداء الإستراتيجي. (يونس، 2012: 28).

ونلحظ من خلال ما سبق في رصدنا لأهم ممارسات القيادة الإستراتيجية وأدوارها في ما تقدم من نماذج وتوجهات وآراء بأنها تتمركز في ثلاثة أبعاد جامعة حسب رأي الباحث:

البعد الأول: الممارسات التي ترتكز على التوجهات الإستراتيجية ووضع الرؤية الإستراتيجية بالمشاركة، وإيجاد المقصد الإستراتيجي وتنميته داخل المؤسسة، بالإضافة إلي التأثير والتحفيز والتشجيع للأفراد، وإدارة التغيير، والقدرة على الابتكار والإبداع، وتوقع تغيرات البيئة الداخلية والخارجية وغيرها من الممارسات التي تدور في فلكها مما وردت في النماذج السابقة يمكن أن يتم جمعها في المدخل التحويلي للقيادة الإستراتيجية وهذا ما ذهب إليه (بيسابا) في نموذجه المقترح.

البعد الثاني: الممارسات والأدوار التي ترتكز على تطوير نماذج للأداء وتطوير المقدرة الجوهرية والميزة التنافسية، والاستثمار في الرأس المال البشري، ورفع مستوي الأداء الفردي والمؤسسي، وصياغة الخطط الإستراتيجية وتقويم الأداء الإستراتيجي وتنفيذ الرقابة، ومساندة وتعزيز الثقافة التنظيمية، وتنمية المعرفة، وترجمة الإستراتيجيات داخل العمل، وتصميم وتطور عمل المؤسسة. كل ذلك يأتي تحت مظلة البعد البنائي التطويري لقيادة وتطوير العمل على المستوى الإستراتيجي، بهدف استثمار كافة الموارد لتحقيق أفضل النتائج في المؤسسة، في إطار تنموي متواصل ومستمر. وهذا ما ذهب إليه الباحث في جمع كل هذه الممارسات التي وردت متفرقة في النماذج السابقة تحت بعد جديد يمكن تسميته البعد البنائي التطويري.

البعد الثالث: الممارسات والأدوار التي ترتكز على إيجاد منظومة من القيم الاخلاقية التي وردت عند جميع النماذج تحت مسمى واضح وهو الممارسات الأخلاقية، وقد فصل فيه (بيسابا) وأطلق عليه البعد الأخلاقي في نموذجه المقترح.

وسوف يتبنى الباحث نموذجاً مستلهماً مما سبق من ممارسات وأدوار القائد الإستراتيجي ويرتكز بشكل جزئي على النموذج المقدم من (بيسابا) لمعالجته لموضوع القيادة الإستراتيجية، في إطار بنية جامعة لدور القائد الإستراتيجي المتوازنة بين قيادته ذات الرؤية التحويلية وممارسته للبعد البنائي التطويري في تطوير العمل على المستوى الإستراتيجي، في إطار بيئة حاضنة لمنظومة القيم التي لابد أن يعززها القائد الإستراتيجي داخل مؤسسته. وفيما يلي عرض لأبعاد القيادة الإستراتيجية :

أولاً: البعد التحويلي في القيادة الإستراتيجية: Transformational Dimension in Strategic Leadership

يبرز فيه منحى بناء الرؤية المشتركة، وحفز وحشد العاملين نحوها، في بيئة يكتنفها الإبداع والتطوير والتغيير والعمل كفريق متعاون ومنسجم. ويعد تطوير العاملين وتحسين أدائهم من المخرجات الأساسية للبعد التحويلي في القيادة الإستراتيجية، حيث تهتم بالكشف عن الإمكانات والطاقات

الكامنة لدى العاملين ومحاولة تعميق الخبرة لديهم واستثمارها في تحقيق مسار مشترك من الإنجاز وتحقيق الأهداف المرجوة.

إن القيادة التحويلية تشكل عملنا كقادة إستراتيجيين. لأن الغرض من العمل الإستراتيجي هو السعي لتحويل التنظيم الجامعي داخل بيئة أكثر تحفيزاً للإنجاز الفعال.(Glanz, 2006: 81)

فهي القيادة التي تضع رؤية واضحة لمنظماتها وتعمل على إيجاد أنظمة تنظيمية جديدة كلياً تتوافق مع متطلبات المستقبل (العمري، 2004: 15)، وهي التي تركز على الأهداف بعيدة المدى مع التأكيد على بناء رؤية واضحة، وحفز وتشجيع العاملين على تنفيذ تلك الرؤية والعمل في نفس الوقت على تغيير وتعديل الأنظمة لتلائم هذه الرؤية. (العامري، 2001: 7)

وبذلك فإن القيادة في منحاها التحويلي هي نمط قيادة إلهامية محفزة فكرياً، ومراعية لمشاعر الأفراد، فمن خلال هذا النمط يساعد القائد الأفراد لتجاوز مصالحهم الخاصة من أجل رؤية المنظمة الأكثر اتساعاً، ويلهم الآخرين برؤيته، ويعمل على إيجاد الإثارة بحماس، ويجعل كل فرد في المنظمة يقوم بالأعمال لتطويرها واكتشاف طرق جديدة أكثر فعالية. (Bass and Avolio, 1990: 231)

وربما يرجع هذا الدور المؤثر للقيادة التحويلية في العمل والتوجه الإستراتيجي إلى أن القادة التحويليين قادرون أكثر من غيرهم على رؤية الصورة الكبيرة الكلية أو الرؤية الإستراتيجية. وينحازون إلى محاولات تغيير الأفراد والمشهد التربوي ككل، من خلال مساعدة أتباعهم على تجاوز مصالحهم واهتماماتهم الشخصية لمصلحة المجموعة أو المنظمة ككل، ويستكشفون المواهب الفريدة لكل شخص ويقترحون الطرق التي يمكن لكل شخص من خلالها أن يساهم مساهمة ذات معنى في مهمة رؤية المنظمة (Glanz, 2006: xxix).

فنجد أن القائد التحويلي يبحث عن حاجات ودوافع التابعين المحتملة، ويسعى لإرضاء الحاجات والدوافع العليا، ويحترم شخصية أتباعه، بحيث تنتج عن القيادة التحويلية علاقة من التحفيز والسمو المتبادل الذي يحول أتباعه إلى قادة (Pisapia, 2009: 23). وبذلك يتطلب المدخل التحويلي أن يصبح القادة مهندسين اجتماعيين يقومون بتوضيح القيم والأعراف الناشئة في المنظمة، وينخرطون في ثقافتها ويساعدون في تشكيل معناها ويتولى القادة التحويليون تفسير الثقافة التنظيمية للمنظمة، كما يوضحون لأتباعهم أدوارهم وطريقة مساهمتهم في الأهداف الكبرى للمنظمة (الهواري، 1996: 64-65).

ويرى الباحث أن البعد التحويلي في القيادة الإستراتيجية يسعى لبناء الرؤية الواضحة عبر استشراف المستقبل بفرصه وتهديداته، ويسعى لحشد كافة القوى لتحقيق هذه الرؤية، من خلال منظومة من التحفيز والتشجيع لأفراد المؤسسة، والعمل على قيادة التغيير باتجاه تحقيق الميزة التنافسية للمؤسسة.

ثانياً: البعد البنائي التطويري: Developmental Structural Dimension

يبرز المدخل البنائي التطويري للعمل على المستوى الإستراتيجي، كأحد أهم مرتكزات القيادة الإستراتيجية في استثمار كافة الموارد لتحقيق أفضل النتائج، في إطار التحسين المستمر.

لذلك تعد القيادة الإستراتيجية هي المسئولة عن نجاح وتطور المنظمات أو فشلها، والقادة الإستراتيجيون هم المسؤولون عن تحقيق التوازن الإستراتيجي بين التطلعات والحاجات، كما أنهم المسؤولون عن التميز والمنافسة، وهم الذين يتولون التخطيط الإستراتيجي، والتفكير الإستراتيجي، بهدف تطوير المنظمات. فالقيادة الإستراتيجية توجد عندما يفكر الأفراد، ويفعلون، ويؤثرون في الآخرين بطرائق تشجع على الميزة التنافسية المستدامة للمنظمة. (هيوز وبيتي، 2006: 33)

كما أن القيادة الإستراتيجية في أي منظمة هي العنصر القادر على إدخال وإحداث التغيير والتطوير في أداء التابعين، كما أن إدارة وتقويم وتطوير الأداء عملية تنبع من دافع ذاتي صادق وقدرة تأهيلية متكاملة لدى القيادات الإستراتيجية كونها الأعلم بمواطن القوة والضعف في الأداء وبالمسارات التطويرية المطلوبة (المطيري، 2003: 3).

ومن السلوك الإستراتيجي ودوره في تطوير حياة المؤسسة استخدام أسلوب السيناريوهات على الدوام، والتساؤل المستمر: ماذا لو حدث كذا؟ وهذا من شأنه أن يحدد الوضع الطارئ في المستقبل بما يهيئ عوامل الاستجابة لكل طارئ ... ولعل من أبرز أدوار القيادة الإستراتيجية في قيادة العمل داخل المؤسسة وتطويره هو كشف الطاقات الابداعية للعاملين وتشغيلها والعمل على جعل المنظمة تتطور وتتعلم الإبداع والتجديد على الدوام، وبذلك يفترض على القائد الإستراتيجي أن يحدد الخطوط العامة للإستراتيجيات والسياسات والهياكل، والتي من شأنها أن تحول الغرض والرؤية والقيم إلى قرارات عملية (يونس، 2012: 24-72).

وهذا يبين مظاهر استقرار القيادة داخل المنظمة وقدرتها على إدارة العمل، وتركيزها بشكل طبيعي على المحافظة على حسن سير المنظمة لكي تنجز أهدافها، فهم يميلون إلى رؤية التابعين كمرؤوسين يمكن تطويرهم ليصبحوا عاملين جيدين. (Pisapia, 2009: 32)

ومن المداخل الإستراتيجية للقيادة في تطوير عمل المنظمة هو تطوير الأهداف، ثم تطوير السياسات والإستراتيجيات التي تتبعها، ثم تطوير الهيكل التنظيمية فيها... واستثمار المهارات الذهنية للعاملين بالمنظمة، وتعظيم الاستفادة من الموارد المالية للمنظمة، ومن الطاقات التكنولوجية المتجددة في البيئة، وتطوير وتحرير الهياكل التنظيمية. ويتمثل النموذج الأساسي لتطوير المنظمات في تعظيم الإمكانات، وتخفيف القيود وتحييدها، واستثمار الفرص المتاحة (السلمي، 1998: 168-170).

إن القائد الإستراتيجي يستخدم مداخل وإستراتيجيات عديدة للتطوير والتغيير في المنظمات، ولكن أبرزها تطوير الفرد فهو حجر الأساس في العملية التطويرية وذلك عن طريق تعليمه، وتمكينه، وتزويده بالمعلومات والمعارف اللازمة، وما يحتاجه من أدوات العمل وتقنياته، وزرع القيم والمفاهيم الثقافية التي تساهم في إيجاد الجو الإيجابي للتطوير والتغيير. (الزعبي، 2010: 71)

ويرى الباحث أن البعد البنائي التطويري من القيادة الإستراتيجية يشير إلى القدرة على تطوير واستثمار كافة الموارد وتوظيفها بغية تحقيق أفضل النتائج والميزات داخل المؤسسة، في إطار التحسين المستمر، مع اعتبار عامل الزمن، ومواكبة كافة المستجدات المتلاحقة من أجل تحقيق التميز على مسار العمل الإستراتيجي داخل المؤسسة.

ثالثاً: البعد الأخلاقي في القيادة الإستراتيجية: The Ethical Dimension in Strategic Leadership

إن صياغة الإستراتيجية وتنفيذها وتقويم القرارات الإستراتيجية تحمل في ثناياها تصرفات أخلاقية (David, 2005: 20). والقيادة الأخلاقية لها قيمة خاصة في مساعدة القادة والأتباع على اتخاذ قرارات بشأن أخلاقيات التغييرات التي تنوي المؤسسة القيام بها. (ciulla, 2004: 5)

لذا تجد أن الاتباع أكثر ما يريدونه أن يكونوا قادرين على الثقة في قادتهم والوثوق بهم، والقائد من الضروري أن يكون صادقاً ونزيهاً. كما وتشير نتائج الدراسات الحديثة إلى أن القيادة الجديدة تركز أكثر من أي وقت مضى على الشفافية والثقة والأخلاق. وهذا ما أكدته البحوث والاستطلاعات على فترات متفاوتة من الزمن وفي أماكن متعددة من العالم بأن من أهم الصفات التي يرغب بها الأتباع في أن تتحقق في قادتهم هي الأمانة. (كوزس وبسنر، 2005: 47)

فالأخلاق في القيادة مبنية على الثقة والالتزام والعاطفة والرؤية المشتركة، كما أن الأخلاق تكمن في قلب كل العلاقات الإنسانية وبالتالي فهي صميم العلاقة بين القيادة والأتباع. (ciulla, 2004: xv)

ويرى (Hulshult) في بحثه "القيادة الأخلاقية في التعليم البديل" أنه لا يزال نوع من القيادة يفتقر إلى المكونات الضرورية لتشكيل الممارسات التي يمكن وصفها بأنها أخلاقية، ولا سيما القيادة التي تدير بدلاً من أن تلهم، والقيادة التي تحوز الطاعة بدلاً من أن تعزز التعاون والتآزر، والقيادة التي تطمح إلى أهداف مهنية خاصة دون التأثير إيجابياً على الأتباع. (Hulshult, 2005: 19) فإن التأثير الإستراتيجي في الآخرين أمر صعب جداً في ظل غياب المصداقية القائمة على الثقة بشخصية القائد وسلامة أحكامه واستقامته، وهذا يتطلب من القائد الإستراتيجي: إظهار الاهتمام بالصالح العام، وتقديم الثقة، والوفاء بالالتزامات، والعدل، وتحمل المسؤولية، وتقدير واحترام الآخرين، والتسامح، ومد يد العون للآخرين، وكذلك قول الحقيقة كما هي. (هيوز وبيتي، 2006: 194)

فالقادة الإستراتيجيون هم الأشخاص المسؤولون بشكل أساسٍ عن إيجاد وترسيخ مبادئ أخلاقية تمارس داخل المنظمة، فلو حصلت الأخلاقيات العالية على الأولوية، فإن العاملين في كافة المستويات سوف يتصرفون على نحو أكثر أخلاقية. (David, 2005: 20) وفي العادة يركز القادة الأخلاقيون على ربط التغييرات بالمعتقدات، ويصنعون أحكاماً حول ما يكون صحيحاً وما يكون خاطئاً ويدعمون رؤيتهم لما هو صحيحاً، ويرون الأتباع كمناصرين ويطورون أولوياتهم داخل روح الصداقة من خلال مناشدة روحية أخلاقية ومن خلال مساندة قيم العدالة والمساواة ، إنهم يتصرفون بشكل مستقيم ويستخدمون أفضل الممارسات لبث قراراتهم مع القيم والصالح العام لتحقيق الأهداف .(Pisapia, 2009: 34)

وقد حدد الباحثون في إدارة المنظمة الصينية سبعة أبعاد أخلاقية لابد أن تتسم بها القيادة هي: (Hulshult, 2005: 4-5)

1. الحيادية: اتخاذ القرارات مع عدم التحيز والمحاباة.
2. العدالة: التصرف بحق مع امتلاك الشجاعة.
3. النزاهة: عدم التعدي على الآخرين من أجل المصالح الشخصية.
4. الثقة: الحفاظ على الوعود وأن نكون صادقين.
5. المسؤولية: أن تتحمل المسئولية.
6. السعة والانفتاح: الانفتاح على وجهات نظر الآخرين، وتحمل النقد، وأن يكون متسامحاً.
7. قدوة: أن يكون مثالاً يحتذى به، وأن يكون قادراً على تلبية احتياجات الأتباع وأن يفعل ذلك في وقت مبكر.

وعندما يتعلق الأمر بقيادة مؤسسة تعليمية تهتم بتعليم الشباب وتنشغل بالبحث العلمي وبخدمة المجتمع فإن البعد الأخلاقي للقيادة تزداد أهميته ويصبح متطلباً حاسماً للنجاح الجوهري في إنجاز الأهداف الأكاديمية والمجتمعية للجامعات. فالعمل الأكاديمي في جوانبه المختلفة عمل أخلاقي مفعم بالجوانب الأخلاقية مما يتطلب قائداً أخلاقياً يعزز الممارسات الأخلاقية للمشاركين معه في تحقيق الأهداف. (أحمد والفقيه، 2011: 592)

وفي ضوء ذلك نجد أن البعد الأخلاقي في القيادة الإستراتيجية يشير إلى مجموعة من القيم التي لابد أن ترسخ كسلوك، وتسود داخل أي مؤسسة ولاسيما المؤسسات الجامعية، حتى تسهم في تشكيل ثقافة ذات مصداقية عالية تؤثر ايجاباً في العلاقة بين القيادة والأفراد.

ويرى الباحث أن التحفيز الإلهامي وصياغة الرؤية ووضع التصورات الطموحة لا يكفي وحده إن لم يتشكل بلبنات البناء والتطوير على كافة المسارات وخاصة المسار التنفيذي والقدرة على الانتقال من جمال الصورة الهندسية إلى وضع لبنة التأسيس والتطوير الفعلي على الأرض والبدء في التنفيذ، وبذلك تتوازن الإستراتيجية بين التفكير بطموح والتنفيذ بواقعية مرتكزة على منظومة قيمية تسهم في تجسيد المفاهيم الأخلاقية على مستوى الفرد والمؤسسة، وتكتمل صورة القيادة النموذجية للقيادة الإستراتيجية في صورتها الكلية.

3.1.2 القيادة الإستراتيجية في السيرة النبوية:

Strategic leadership in The Prophetic History

لا يمكن للمرء أن يكتب عن القيادة بشكل عام أو القيادة الإستراتيجية بشكل خاص دون أن يستلهم أبعادها من المنهج القيادي للرسول محمد صلى الله عليه وسلم، الذي علم البشرية كيف تقاد الأمم وكيف تصنع الرجال، وكيف تعزز المبادئ، وكيف تبنى الأخلاق، وكيف تترجم الأقوال إلى أفعال. إنه محمد الرسول صلى الله عليه وسلم والمعلم والقائد الأعظم في تاريخ البشرية كيف لا وهو الذي زكاه ربه في صدقه فقال سبحانه: ﴿وَمَا يَنطِقُ عَنِ ٱلۡهَوَىٰٓ﴾ (النجم: 3)، وزكاه في علمه فقال سبحانه: ﴿عَلَّمَهُۥ شَدِيدُ ٱلۡقُوَىٰ﴾ (النجم: 5)، وزكاه في حلمه فقال سبحانه: ﴿"...بِٱلۡمُؤۡمِنِينَ رَءُوفٞ رَّحِيمٞ"﴾ (التوبة: 128)، وزكاه في خلقه فقال سبحانه ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٖ﴾ (القلم: 4).

فإن كانت القيادة الإستراتيجية تُعرف بأنها القيادة التي لها القدرة على الرؤية المستقبلية والإبداع في تجسيدها في ظل بيئة يكتنفها التعقيد، فإننا نجد أن المهام التي أوكلت للرسول صلى الله

عليه وسلم جسام وعظيمة لم يكن من السهل لأي إنسان أن يقوم بها، حيث كانت المسئولية جسيمة، وأعباؤها ثقيلة، فقد أوكلت إلى خاتم النبيين صلى الله عليه وسلم مهمة تحويل المجتمع الكافر الذي يعبد ويعظم الأصنام إلى مجتمع مسلم يوحد الله سبحانه وتعالى ويعبده على بصيرة، ولكون النبي العظيم محمد صلى الله عليه وسلم يتمتع بخصائص وصفات عديدة لا تتوافر في غيره من بني البشر، فقد قام بحمل الأمانة خير قيام، بالرغم من كل ما كان يحيط به من تحديات، وتحقق له الوعد بالنصر والتمكين لقوله تعالى: ﴿ٱلۡيَوۡمَ أَكۡمَلۡتُ لَكُمۡ دِينَكُمۡ وَأَتۡمَمۡتُ عَلَيۡكُمۡ نِعۡمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ ٱلۡإِسۡلَٰمَ دِينٗاۚ فَمَنِ ٱضۡطُرَّ فِي مَخۡمَصَةٍ غَيۡرَ مُتَجَانِفٖ لِّإِثۡمٖۙ فَإِنَّ ٱللَّهَ غَفُورٞ رَّحِيمٞ﴾ (المائدة: 3).

وأهم ما تدور حوله القيادة الإستراتيجية في المفهوم الحديث للقيادة يرتكز في عدة عناصر ومكونات نستعرضها من خلال بعض الشواهد من السيرة النبوية: (السويدان وباشراحيل، 2006: 70-74)

1. **التركيز على الرؤية والتوجهات الإستراتيجية والاهتمام بالمستقبل:**

عندما تتضح في ذهن القائد صورة المستقبل ينتقل ذلك إلى الأتباع ويصبح ذلك أملاً لديهم وتتولد لديهم الرغبة الأكيدة في تحقيقه، كما يتولد لديهم الشعور الحقيقي بالأهمية والعطاء، ويظل هذا الشعور يتغلغل في قلوبهم وأرواحهم حتى يستخرج أفضل ما لديهم، ولذلك حرص سيد القادة محمد صلى الله عليه وسلم على أن يوضح لأصحابه رضي الله عنهم صورة مستقبل الدعوة من أول يوم بشكل يعلى هممهم، ويذكي طموحهم، فانظر إليه وهو يرسم لهم الصورة: عَنْ تَمِيمٍ الدَّارِيِّ قَالَ: سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ :"لَيَبْلُغَنَّ هَذَا الْأَمْرُ مَا بَلَغَ اللَّيْلُ وَالنَّهَارُ، وَلَا يَتْرُكُ اللَّهُ بَيْتَ مَدَرٍ وَلَا وَبَرٍ إِلَّا أَدْخَلَهُ اللَّهُ هَذَا الدِّينَ، بِعِزِّ عَزِيزٍ أَوْ بِذُلِّ ذَلِيلٍ، عِزًّا يُعِزُّ اللَّهُ بِهِ الْإِسْلَامَ، وَذُلًّا يُذِلُّ اللَّهُ بِهِ الْكُفْرَ". مسند أحمد 155/28، برقم 16997، وقال شعيب الأرنؤوط: إسناده صحيح على شرط مسلم.

وكذلك نجد أن الرسول عليه الصلاة والسلام كان دائم التذكير بالآخرة وهي الرؤية النهائية للمسلمين. ويحث الرسول القائد عليه الصلاة والسلام المسلمين على الجهاد. عَنْ أَنَسِ بْنِ مَالِكٍ قال: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم:" قُومُوا إِلَى جَنَّةٍ عَرْضُهَا السَّمَوَاتُ وَالأَرْضُ". صحيح مسلم، 44/6، كتاب الإمارة، باب ثبوت الجنة للشهيد، برقم 5024.

ومن الأمور التي أكد عليها المسلمون إيصال الرؤية للأتباع واتضح هذا في معركة مؤتة عندما ذكر عبد الله بن رواحة المسلمين بالهدف من قتال العدو حيث قال: يا قوم: والله إن الذي تكرهون للذي خرجتم له تطلبون الشهادة. وما نقاتل الناس بعدد ولا قوة ولا كثرة، إنما نقاتلهم بهذا الذي أكرمنا الله به، فانطلقوا فإنما هي إحدى الحسنيين، وإما ظهور أو شهادة. (البيهقي، 1988: ج 4 ص360)

2. الإبداع في التنفيذ:

أن سيرته صلى الله عليه وسلم مليئة بمظاهر النمط الإبداعي والابتكاري إلا أننا سوف نكتفي بالإشارة إلى موقف واحد فقط هو غزوة الأحزاب مع ذكر بعض جوانب قيادته والإبداعية والتي تمثلت في الآتي: (الماضي، د. ت) (وبتصرف من الباحث في بعض النقاط)

أ- **إدارة الجانب المعرفي والمعلوماتي:**

حيث يظهر من سياق السيرة عن هذه الغزوة أن المعلومات قد وصلت إلى الرسول صلى الله عليه وسلم عما يدبره اليهود بتأليب المشركين وتحزيبهم ضد المسلمين بعدد كبير لا طاقة لهم به، وأن هذه المعلومات التي حصل عليها الرسول صلى الله عليه وسلم كانت دقيقة، وفي الوقت المناسب، ولعل هذا ما جعل لها قيمة في اتخاذ القرار لمواجهة الخطر القادم. ثم إن الأهم من وصول المعلومة هو حسن توظيفها، وإشاعتها ونشرها ليعرفها كافة العاملين في المؤسسة ليكونوا جميعاً على نفس المستوى المعرفي لقيادتهم. لذلك بادر الرسول صلى الله عليه وسلم بعقد جلسة شورى عاجلة من ذلك النوع الذي يطلق عليه الآن "العصف الذهني" حيث ذكر تلك المعلومات لعموم المسلمين وأوقفهم على طبيعة الخطر القادم وحجم المشكلة التي سوف يتعرض لها المسلمون وطلب منهم المشاركة بالرأي والفكر للتصدي لذلك. ولعل هذا يحمل في طياته أخص خصائص الإدارة المعرفية، التشاورية التي تسعى إلى إدارة عقول وفكر من معها وليس مجرد أجسادهم، وتفجر طاقاتهم الإبداعية والابتكارية بجعلهم يستشعرون المسئولية وينغمسون في المشاركة في العمل.

ب- **الفكرة المبتكرة:**

يعرف الابتكار في أبسط معانيه بأنه التوصل إلى وسيلة جديدة غير مألوفة لتحقيق نفس الهدف. وهو ما حدث بالفعل في ذلك المناخ الإبداعي الذي صنعه الرسول صلى الله عليه وسلم لصحابته. فلم تكد الأفكار يقدح زنادها حتى طرأت فكرة لأحد صحابته المغمورين حينئذٍ، والذي لم يكد أن يتحرر من الرق حتى ظهرت تلك الأزمة، وهو سلمان الفارسي فانغمس بكل وجدانه وكيانه عقلاً وفكراً وإحساساً في ذلك المناخ الذي يتحول فيه الفرد العادي إلى مشارك ومبادر مبدع ومبتكر بشكل غير عادي، وكانت فكرته المبتكرة وغير المألوفة عند العرب حينئذٍ هي حفر خندق في الجزء الذي يمكن اقتحام المدينة منه وهو بين لابتين مرتفعتين، وهو ما يدل على مدي انغماس سلمان وانهماكه في التفكير المسئول والقائم على دراسة ومعرفة بجغرافية الموقع وإعمال عقله وفكره لحل المشكلة، وكأنه القائد الأعلى والمسئول الوحيد عن حلها. وكم كانت فكرة موفقة وصائبة قلبت الموازين، وحولت ضعف المسلمين قوة، وقوة المشركين ضعفاً، وشكلت لهم مفاجأة إستراتيجية لم

يحسبوا لها حساباً وقلبت خططهم وتدبيرهم رأساً على عقب ووضعتهم في موضع الدفاع بدلاً من الهجوم وأفقدتهم ميزة العدد والعدة التي كانوا يتمتعون بها.

ت- اغتنام الفرصة وحسن توظيف الطاقات الإبداعية وتشجيع المبادرات:

قام الرسول صلى الله عليه وسلم باغتنام فرصة عظيمة وهي إسلام أحد المشركين من غطفان وكان يدعى نعيم بن مسعود، وقدم إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم يعلن إسلامه ويضع نفسه تحت تصرفه وقيادته. فما كان من الرسول صلى الله عليه وسلم بحكمته وعبقرية قيادته وحسن تصرفه وتوظيفه للطاقات الإبداعية والابتكارية لشخص لم يكد يعلن إسلامه، إلا أن يضع ثقته فيه يوجهه للقيام بمهمة عقلية يترك له فيها حرية التصرف ويمكنه من أدائها بما يتراءى له والهدف هو كما وجهه الرسول صلى الله عليه وسلم ألا يعلن إسلامه؛ فهو في المسلمين فرد لن يضيف شيئاً إذا انضم إلى صفوفهم المعلنة، وإنما عليه أن يخذل عنهم، فإنما الحرب خدعة أو كما قال له صلى الله عليه وسلم. وهنا ترى كيف أدار الرسول صلى الله عليه وسلم الأمر من جانبه الفكري والعقلي الإبداعي، حيث انطلق نعيم بن مسعود كما هو معروف في السيرة، ووضع خطة متقنة لإفساد العلاقة التحالفية بين اليهود والمشركين وزرع بذور الشك والفرقة بينهم بحيث ينفض عقدهم وحلفهم ويفشل كيدهم وتدبيرهم ويرجع جمعهم دون إلحاق أي أذى بالمسلمين، وكل ذلك بدون استخدام سهم واحد، وإنما من خلال إعمال الفكر واستخدام العقل بأعلى درجات الفاعلية والإبداع، وهذا هو مناط القدوة والأسوة لكل قائد في أي موقع كي يقود كما كان يقود الرسول صلى الله عليه وسلم ليفجر الطاقات الإبداعية والابتكارية في الأداء. ولعمل الفكر قبل العمل، والعقل قبل العضل.

ث- التركيز على المبادئ والقيم:

إن النبي صلى الله عليه وسلم أسس لمبادئ عظيمة في حياة البشرية قامت على منظومة من القيم والمبادئ الشاملة والمتكاملة التي أنصفت الجميع وساد بها المسلمون العالم، وفي قصة المخزومية التي سرقت حيث حاول بعض الصحابة الشفاعة لها لإسقاط حد السرقة عنها فاستشفعوا بأسامة بن زيد حب رسول الله صلى الله عليه وسلم فرفع القضية إليه فغضب رسول الله صلى الله عليه وسلم. عَنْ عَائِشَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا: أَنَّ قُرَيْشًا أَهَمَّتْهُمْ الْمَرْأَةُ الْمَخْزُومِيَّةُ الَّتِي سَرَقَتْ فَقَالُوا مَنْ يُكَلِّمُ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَمَنْ يَجْتَرِئُ عَلَيْهِ إِلَّا أُسَامَةُ بْنُ زَيْدٍ حِبُّ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَكَلَّمَ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَقَالَ: أَتَشْفَعُ فِي حَدٍّ مِنْ حُدُودِ اللَّهِ ثُمَّ قَامَ فَخَطَبَ قَالَ: "يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّمَا ضَلَّ مَنْ قَبْلَكُمْ أَنَّهُمْ كَانُوا إِذَا سَرَقَ الشَّرِيفُ تَرَكُوهُ وَإِذَا سَرَقَ الضَّعِيفُ فِيهِمْ أَقَامُوا عَلَيْهِ الْحَدَّ وَأَيْمُ اللَّهِ لَوْ أَنَّ فَاطِمَةَ بِنْتَ مُحَمَّدٍ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ سَرَقَتْ لَقَطَعَ مُحَمَّدٌ يَدَهَا".

صحيح البخاري،136/17،كتاب الحدود، بَاب كَرَاهِيَةِ الشَّفَاعَةِ فِي الْحَدِّ إِذَا رُفِعَ إِلَى السُّلْطَانِ، برقم6788. وهذا دليل قاطع على عدله وأنه لا يؤثر حتى أقرب الناس إليه على أحد.

وفي قصة موت إبراهيم أكد الرسول صلى الله عليه وسلم على مبادئ راسخه عندما تكلم صحابته في أن الكسوف حدث لموت إبراهيم بن رسول الله صلى الله عليه وسلم. عَنْ أَبِى مَسْعُودٍ أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم قَالَ:" إِنَّ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ لَيْسَ يَنْكَسِفَانِ لِمَوْتِ أَحَدٍ مِنَ النَّاسِ، وَلَكِنَّهُمَا آيَتَانِ مِنْ آيَاتِ اللَّهِ، فَإِذَا رَأَيْتُمُوهُ فَقُومُوا فَصَلُّوا". صحيح مسلم، 35/3، كتاب الكسوف، باب ذِكْرِ النِّدَاءِ بِصَلاَةِ الْكُسُوفِ" الصَّلاَةَ جَامِعَةً"، برقم2154.

ويرى الباحث أن القيادة الحقيقية هي التي ترتكز في بنائها على تقديم المبادئ والقيم على الأشخاص والأشياء في إطار العقيدة الصحيحة والمنهج السليم، لأن تقدم الأمم وازدهارها وتمكينها قائم على ثلاثة مرتكزات أساسية وهي المبادئ والأشخاص والأشياء فإذا تقدمت المبادئ على الأشخاص والأشياء سادت الأمة ورفع شأنها وقدرها، وكذلك أي مؤسسة يسود فيها ذلك تتقدم وتنجح وتتطور وتعيش في بيئة يكتنفها التعاون والمحبة والإيثار، أما إذا تقدم الأشخاص على المبادئ فإن ذلك سيؤدي بها حتماً إلى التأخر والتقهقر والفناء.

3. الاهتمام بإعداد القادة وتطويرهم:

إن الحق الذي لا يماري فيه منصف أن التاريخ لم يعرف ولن يعرف منهجاً يستطيع أن يؤهل الشخصيات ويصقلها ويربيها ويهيئها ويعدها للقيادة على أكمل وجه كما يفعل المنهج الإسلامي العظيم. الذي رسخه القائد الرسول محمد صلى الله عليه وسلم منهجاً وواقعاً.

ولعل من بين أعظم جوانب شخصيته القيادية العبقرية الفذة أنه تمكن ببساطة ويسر من تفجير الطاقات الإبداعية والابتكارية لصاحبته على اختلاف قدراتهم ومستوياتهم وجعل كلاً منهم يُعمل عقله وفكره لخدمة الفكرة التي آمن بها وذلك بأعلى درجات الكفاءة والفاعلية الفردية والتنظيمية.

فقد جعل كل منهم قائداً متميزاً في مجاله، يستشعر أعلى درجات المسئولية، وينغمس في العمل لفكرته بكل كيانه ووجدانه، ويشارك ويبدع ويبادر بتقديم أفكاره ورأيه دون حتى انتظار أن يطلب ذلك منه.ولعل هذه واحدة من أعلى درجات النمط القيادي النموذجي والذي ظهرت أمارته في مواقف عدة أشهرها يوم بدر، ومبادرة الحباب بن المنذر باقتراح موضع لنزول الجيش الإسلامي غير ذلك الموضع الذي أمر به الرسول صلى الله عليه وسلم، والذي دل على مدى إحساسه بالمسئولية والمشاركة والمبادرة وإعمال فكره وعقله في جغرافية المكان وكأنه القائد الأعلى للجيش، وليس مجرد جندي عادي.

وكان هذا من تمام إبداعه القيادي صلى الله عليه وسلم، فهو يهتم بإعداد القادة الذين يعدون ليكونوا قادة المستقبل، وهو ما يطلق عليه في الإدارة أيضا تكوين الصف الثاني، والذي يهمله كثير من القادة بينما نجده ذا تطبيق حي في حياته صلى الله عليه وسلم ومن الأمثلة على ذلك: أمره لأبي بكر رضي الله عنه بالصلاة بدلا منه حين مرض وإصراره على ذلك حيث قال: "مروا أبا بكر فليصل بالناس" كما أمره على الناس في الحج في العام التاسع. وكذلك نجده يولي أسامة بن زيد وكان شاباً على قيادة الجيش المسلم الذي غزا الروم مع وجود كبار الصحابة وذلك قمة الإعداد والتهيئة لهؤلاء القادة، ولم تكن تلك المرة الأولى لتولية أسامة جيشا فقد روى البخاري عن سلمه رضي الله عنه قوله "خرجت فيما يبعث رسول الله صلى الله عليه وسلم من البعوث مرة علينا أبو بكر ومرة علينا أسامة".

ولعل أهم ميزة يمتاز بها الرسول صلى الله عليه وسلم عن غيره من القادة والرسل، هي أنه كان قديراً على اختيار الرجل المناسب للعمل المناسب، وأنه كان يعرف النفس البشرية ويقّدرها حق قدرها، ويعرف كيف يوجهها إلى ما يناسبها. (خطاب، 2002: 442)

كما واختار الرسول صلى الله عليه وسلم مصعب بن عمير وأرسله إلى المدينة ليفقه الانصار، وهو شاب يافع. وولى علي رضي الله عنه القضاء في اليمن وهو صغير السن، وقد ولى يحيى بن أكتم القضاء وهو ابن احدى وعشرين سنة، وكان عقاب بن أسيد حين ولاه الرسول إماره مكة وقضاءها ابن عشرين سنة. (إبراهيم، 1997: 119-120)

وكان النبي صلى الله عليه وسلم يدرك إمكانات وقدرات صحابته رضوان الله عليهم .عن أَنَسِ بْنِ مَالِكٍ قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ :"أَرْحَمُ أُمَّتِي بِأُمَّتِي أَبُو بَكْرٍ، وَأَشَدُّهُمْ فِي أَمْرِ اللَّهِ عُمَرُ، وَأَصْدَقُهُمْ حَيَاءً عُثْمَانُ، وَأَعْلَمُهُمْ بِالْحَلَالِ وَالْحَرَامِ مُعَاذُ بْنُ جَبَل، وَأَفْرَضُهُمْ زَيْدُ بْنُ ثَابِتٍ، وَأَقْرَؤُهُمْ أُبَيٌّ، ولِكُلِّ أُمَّةٍ أَمِين، وأَمِينُ هَذِهِ الْأُمَّةِ أَبُو عُبَيْدَةَ بْنُ الْجَرَّاحِ". سنن الترمذي، 664/5، كتاب المناقب، باب مناقب معاذ بن جبل و زيد بن ثابت و أبي و أبي عبيدة بن الجراح رضي الله عنهم، برقم 3790، وقال الترمذي:" حديث حسن صحيح".

وقد استطاع الرسول صلى الله عليه وسلم أن يحقق بالصحابة رضي الله عنهم وهم أفراد عاديّون في عاداتهم وطباعهم ومستوى حضارتهم وإمكاناتهم أعمالاً غير عادية تفوقوا بها على أكثر الدول المحيطة بهم عدة وعتاداً وتنظيماً، وحضارةً وهي الفرس والروم، أعظم دولتين آنذاك، وهذا هو ما يعتبر بحق معيار نجاح أي قائد.

4.1.2 القيادة الإستراتيجية في الجامعات: Strategic leadership in Universities

بعد الحديث عن القيادة الإستراتيجية بشكل عام، سيتم تناول القيادة الإستراتيجية في الجامعات، من خلال استعراض لأهمية القيادة الإستراتيجية في الجامعات الفلسطينية والتوجه الإستراتيجي في الجامعات، والعوامل التي تساعد الإدارة العليا على التوجه الإستراتيجي، وأهم دواعي التوجه الإستراتيجي، وأساليب صناعة القادة الإستراتيجيين، وأهم التحديات التي تواجه القيادة الإستراتيجية في الجامعات.

مقدمة: Introduction

يرى الباحث بأن الجامعات الفلسطينية لعبت دوراً مهماً في تشكيل بعدين أساسيين لدى المجتمع الفلسطيني، **البعد الأول:** تنضيج الوعي المجتمعي بقضيته المركزية فلسطين في بعدها الإسلامي، من خلال قيادات جامعية جمعت بين الرسالة العلمية التربوية، وتجذير مفهوم المقاومة والتمسك بالثوابت والإعداد لمرحلة التحرير. **والبعد الثاني:** تمثل بالتطوير المتدرج للعملية التعليمية للفئة المستهدفة الأهم في قطاعات شعبنا الفلسطيني وهم الشباب، وذلك على كافة الصُّعُد مروراً بتطوير الكوادر العلمية وزيادة عدد الجامعات والكليات وزيادة عدد الطلاب ونوعيتهم واستحداث البرامج وتطوير المناهج والمقررات وتأسيس الأنظمة والإجراءات والمعايير الملائمة للعمل الجامعي وتجهيز الأبنية والإمكانات وانتهاءً بدخول التكنولوجيا والتقنية للجامعات من أوسع أبوابها، حتى وصلت جامعاتنا الفلسطينية لأن تنافس عربياً وعالمياً من خلال منظومة تطويرية تواكب التغيير المستمر والمتسارع وتلبي احتياجات المجتمع الفلسطيني، ذلك كله نشأ في مسار كبير اكتنفته تعقيدات جمة على مر سنوات عجاف طوال كان الاحتلال الإسرائيلي يمثل أبرزها. وهذا يعطي مؤشرات بوجود قيادة إستراتيجية في جامعاتنا الفلسطينية اتضحت لها الرؤية الكبيرة وسارت في طريقها نحو تحقيق أهدافها بأعلى استطاعة ممكنه، وازنت فيها بين الطموح والواقع. ولا تزال تتطلع إلى ما هو أفضل وتطمح بالوصول إلى الإتقان الذي يمثل روح الجودة الشاملة. وكان من أبرز الجامعات التي أخذت على عاتقها هذا الدور في غزة كل من الجامعة الإسلامية وجامعة الأزهر وجامعة الأقصى والتي مثلت باكورة العمل الجامعي في غزة.

وتعتبر الجامعات الفلسطينية فتية وفق المعايير الدولية، كما شهدت تحولات كبيرة في أعقاب حرب حزيران 1967م، فقد حدث انتشار واسع أولاً في مجال كليات المجتمع، ثم استمر مع تأسيس الجامعات الفلسطينية الرئيسة بدءاً من عام 1971م، حيث كانت هذه الجامعات ومنذ البداية نتاجاً لمبادرة خاصة غير ربحية، وغير حكومية. لذا يعتبر التعليم العالي الفلسطيني فريداً من نوعه في هذا

الخصوص سواء في منطقة الشرق الأوسط أو في معظم أنحاء العالم، وهكذا تعتبر البنية غير الربحية وغير الحكومية للجامعات الفلسطينية أحد سماتها المميزة. (الحولي، 2004: 2)

وبين دفتي التحديات القائمة التي تواجه جامعاتنا الفلسطينية، والإرادة والتصميم على مواصلة التحسين والتطوير، زادت أهمية دور القيادات الجامعية اليوم وفي المستقبل المنظور، من خلال ما يمكن أن تقوم به من استجابة واعية مستنيرة لحاجات مجتمعها والتكيف مع قوى السوق العالمي واحتياجاته المتغيرة، وفي الوقت ذاته المحافظة على القيم الأكاديمية وتوطينها في عمق الممارسة الجامعية على اختلاف جوانبها وعلاقاتها، ولكي تؤدي القيادات الجامعية هذا الدور المحوري في نهضة الجامعة فإن عليها أن تكون ذات رؤية إستراتيجية. (أحمد والفقيه، 2011: 573)

1.4.1.2 التوجه الإستراتيجي في الجامعات: Strategic orientation in universities

إن التوجه الإستراتيجي في الجامعات هو منطلق تشكيل وصياغة الإستراتيجية المستقبلية المبني على التحليل البيئي للجامعة بهدف تحقيق الأهداف المرجوة بكفاءة وفعالية وفق مسار تنفيذي واضح ومحدد. ويدخل في إطار هذا التوجه صياغة الرؤية الإستراتيجية والتزام القيادة بالتخطيط الإستراتيجي والتحسين المستمر والاهتمام بالعنصر البشري ومعدلات الابتكار والتغير التقني والتكنولوجي في مجال التعليم وغيرها من العناصر التي تكفل التميز والتنافس للجامعة.

هو عبارة عن الكيفية التي سيتم بواسطتها إنجاز الأهداف الإستراتيجية، وتسعى إلى تعظيم العناصر الإيجابية للكفاءة التشغيلية للمؤسسة في نفس الوقت الذي تؤدي فيه إلى تقليل العناصر ذات الأبعاد السلبية والمحبطة لعملها. (الدهدار، 2006: 9)

وتسعى معظم الجامعات إلى تحقيق النجاح في عملياتها وأنشطتها وتكافح باستمرار لبناء مركز إستراتيجي وتنافسي متميز، يضمن لها البناء والنمو وتحسين الأداء في ظل البيئة التي تعمل بها . ولغرض إنجاز هذه الأهداف فإن الأمر يتطلب من إدارة هذه الجامعات أن تمتلك توجهاً إستراتيجياً يصحب رؤية بعيدة المدى وأن تفكر بعمق وشمول بالكيفية التي ستكون عليها هذه الأنشطة والأعمال خاصة إذا أرادت تحقيق التميز. وإن التطورات المعاصرة في العلوم الإدارية وتأثير التغيرات التكنولوجية والمعرفية في العلوم الأخرى وظهور المفاهيم والفلسفات الجديدة التي تبرز العديد من التحديات التي تواجه الجامعات في العصر الحالي إنما يتطلب الأمر تطوير رؤية متكاملة تستند إلى فلسفة واضحة ومحددة تساهم في زيادة كفاءة وفاعلية الإدارة العليا في الجامعات، وتحويلها إلى قيادة إستراتيجية من خلال تزويدها بمجموعة متكاملة من المهارات الفكرية والتحليلية والإنسانية، والسعي إلى إرساء قاعدة معلوماتية تساعدها في توجهها الإستراتيجي من خلال توضيح

آليات صياغة الإستراتيجيات وتنفيذها والرقابة عليها، حتى تمكن هذه الإدارة من تحقيق تميزها واستيعاب أهم التغيرات والمؤثرات البيئية ضمن إطار حالة التكيف والتوائم بين الجامعة والبيئة. (الحسيني، 2000: 7)

2.4.1.2 العوامل المساعدة في التوجه الإستراتيجي بالجامعات:

ومن العوامل التي تساعد الإدارة العليا في الجامعات على التوجه الإستراتيجي ما يلي: (الدهدار، 2006: 55)

- التركيز على القضايا المهمة بدل القضايا الملحة.

ففي معظم الحالات تنشأ القضايا الملحة نتيجة الأزمات أو الحوادث غير المتوقعة أو ببساطة بسبب التخطيط أو التنفيذ غير الفعال في مكان ما داخل الجامعة، بمعنى أن هناك أموراً تخرج عن السيطرة تتطلب عناية الإدارة العليا.

- عدم اقتصار القضايا المهمة لدى الإدارة العليا على الأهداف الرقمية فقط، بل عليها أن يكون من أهم أولوياتها الاهتمام ببناء نظام قوي من القيم، أي القيادة المرتكزة على القيم، وهذه مسألة ملحة وفي غاية الأهمية للوصول إلى الميزة التنافسية المستمرة.
- التركيز حول التحسين المستمر بتطبيق المشاريع المختلفة في أعمال الجامعة، وكذلك حول تلبية احتياجات الطلبة ومشاركة الموظفين واتخاذ القرارات المرتكزة على البيانات وتعزيز العمل الجماعي وإرساء رؤية طويلة الأمد.

ومن الميزات التي يحققها التوجه الإستراتيجي ما يلي: (مرسي، 2002: 26).

1. التركيز الواضح على الأمور والمسائل الهامة إستراتيجياً.
2. مساعدة القادة على بلورة رؤية إستراتيجية وتفكير إستراتيجي طويل المدى.
3. المساعدة في معالجه وحل القضايا الإستراتيجية التي تواجه الجامعات.
4. إعداد وتنفيذ الإستراتيجيات التي من شأنها تحقيق مصلحة الأطراف المستفيدة من الجامعة كالطلاب والعاملين والمجتمع.

ومن ميزات ومنافع التوجه الإستراتيجي:(أبو قحف، 1997)

1. التميز والتطوير والتحسين في الأداء الكلي للجامعة في الأجل الطويل.
2. جعل القادة بصفة دائمة أكثر استجابة ووعياً بظروف البيئة وتغيراتها.
3. تحديد توجهات المستقبل إلى أين تتوجه المؤسسة.

4. توضيح الأهداف والتوجيه اللازم لمستقبل المؤسسة.
5. توحيد وتآلف الجهود نحو أهداف وغايات واحدة.

ويتمثل دور مجلس الأمناء ورئاسة الجامعة في التوجه الإستراتيجي في الجامعة الإسلامية بما يلي: (الدهدار، 2006: 61).

1. تحديد التوجهات الجديدة.
2. تقييم القدرة على التعامل مع هذه التوجهات.
3. رسم وصياغة الإستراتيجيات.
4. المصادقة على خطط العمل والموازنة التقديرية.
5. مراقبة وتقييم تنفيذ الخطط.

فلذلك على الإدارة الجامعية والتي يمثل العمداء ركائزها أن تعمل على التوجه الإستراتيجي الذي يخرجها إلى بر الأمان في ظل هذه الظروف القاسية والمعقدة والتي أضحت شبه مستمرة، فعليهم امتلاك رؤية ورسالة وأهداف وخطط واضحة تمكنهم من التطور والتميز والرقي في ظل الظروف الراهنة، وتوصلهم بكلياتهم وجامعاتهم إلى ميزة تنافسية مستدامة.

3.4.1.2 دواعي التوجه الإستراتيجي في القيادة الجامعية:

The causes of strategic orientation in the university leadership

تتميز بيئة الجامعات اليوم على اختلاف مشاربها بمجموعة من المظاهر التي تستدعي بأن يكون لديها توجه إستراتيجي منها: (هيوز وبيتي، 2007: 23-24)

1. **سرعة التغيير:** والذي أصبح يمثل قاعدة، أمّا الاستقرار والثبات فقد أصبح الاستثناء، ولقد أصاب التغيير كل شيء بدءاً من القواعد والنظم والتشريعات وانتهاءً بالهياكل والأبنية التنظيمية، فضلاً عن ذلك فالمعارف العامة والتنظيمية في حالة من التشكل، فكل يوم يأتي بمعارف جديدة تستدعي تغييراً تنظيمياً جزئياً أو جوهرياً، أيضاً تتغير احتياجات ورغبات المستفيدين على نحو مستمر.
2. **تزايد الاحتمالات:** لقد أصبح المنهج الخطي في معالجة القضايا والأحداث قليل الجدوى، وأصبح التنبؤ والتخطيط على المدى البعيد عملية أكثر صعوبة ومجازفة. ولكنها مع ذلك أكثر ضرورة وإلحاحاً مع التغيرات الدائمة.

3. **الغموض المتفاقم:** لقد أصاب الكثير من المنظمات بما فيها الجامعات حالة من الارتباك في مواجهة الكثير من القضايا والمشكلات التنظيمية والأكاديمية نتيجة أن الكثير منها غير محددة ومشوشة وغامضة، مما أدى إلى إساءة تحديدها وتعريفها والخطأ في معالجتها، وتبني حلول روتينية لم تنجح في مواجهتها.
4. **التعقيد المتزايد:** أصبحت المشكلات والقضايا التنظيمية شديدة التعقيد تتداخل فيها الكثير من المتغيرات، ويتسع مجال تأثيرها للبعد المحلي والإقليمي والدولي، مما يطرح أمام إدارة الجامعات حجماً مضاعفاً من المعلومات والمعارف التي يجب تمحيصها وتفحصها كل يوم لأداء عملهم، إضافة إلى تنوع وجهات النظر المتعلقة بمختلف القضايا.

وأسهمت عدد من الأسباب في تشكيل المظاهر السابقة منها:

1. تزايد العولمة وتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات.
2. تزايد معدل تغيرات البيئة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية.
3. الصعوبة في تدبير الموارد المالية.

ومن خلال استعراضنا لدواعي التوجه الإستراتيجي أصبح الأمر يتعلق بقيادة إستراتيجية داخل الجامعات تعمل على: (طاهر، 2007: 108)

1. التقييم على الخط والمسار الإستراتيجي والتمعن في الانحرافات الملاحظة مع الأخذ بعين الاعتبار للفرضيات والتقديرات.
2. قياس الأخطار والرهانات الخاصة بالنظرة الإستراتيجية والغايات الكبرى للجامعة.
3. الاستفادة من المعطيات الخارجية والبيئة المحيطة بالجامعة لتطوير القدرات الإستراتيجية.
4. استباق كل التطورات المحتملة في المحيط وتلك المتعلقة بالأداء والقدرات الداخلية للجامعة وكذا تحقيق الاعمال التصحيحية، وهنا تصبح نتيجة الوقت الراهن ثانوية، والاهتمام بشكل خاص بالغاية والأفق والرهان الإستراتيجي.
5. اليقظة الإستراتيجية التي يمكنها أن توفر الإشارات اللازمة لأي تغير في المحيط، واختيار المؤشرات الحساسة التي تسمح بالقيام بالأعمال التصحيحية اللازمة في الوقت المناسب.

4.4.1.2 أساليب صناعة القيادة الإستراتيجية وتنميتها في الجامعات:

Methods for producing and developing strategic leadership in universities

- **اختيار القيادات:** Leaders selection

هناك ثلاث مراحل أساسية مرت بها أساليب اختيار القيادة في معظم المجتمعات المتقدمة بما فيها الجامعات هي: (يونس، 2012: 130)

المرحلة الأولى: الولاء السياسي: اتسمت هذه المرحلة باختيار القيادات على أساس المحسوبية للحزب الحاكم لخدمة أهداف الفئة السياسية، ومرت بهذا المرحلة الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة وفرنسا في عقود سابقة مما أدى في تلك الفترة إلى تعطل الجهاز الإداري.

المرحلة الثانية: الإصلاح الإداري: نتيجة لنمو الوعي الإداري ظهرت الدعوة لوضع قواعد سليمة لاختيار القيادات، ففي بريطانيا أصبح التوجه منذ عام 1780م نحو المسابقات أساساً للتعيين باعتماد الشهادات الجامعية لخريجي جامعتي أكسفورد وكامبردج، وتم تنفيذ برامج محددة في فرنسا لإعداد القيادات وتنميتها في نهاية القرن التاسع عشر، أما في الولايات المتحدة الامريكية فقد أدت الجهود المبذولة إلى انبثاق قانون بندلتون عام 1883م والذي اعتمد أسلوب إعداد القيادات المسبق.

المرحلة الثالثة: الإعداد والتنمية: نتيجة التطور السريع في المجتمعات الصناعية، وازدياد الوعي الإداري والقيادي نتيجة جهود الإصلاح المبذولة، أصبحت الأهلية والكفاءة الناتجة عن التدريب العملي والخبرة أساساً للاختيار في هذه الدول، فظهرت المعاهد المتخصصة لإعداد وتنمية القيادات، ولجان لتطوير النظم الإدارية، وإصلاح نظام التعليم الجامعي.

- **أساليب إعداد القيادة الإستراتيجية وتنميتها:**

Methods of Preparation of the Strategic Leadership and Development

تتنوع الأساليب المتبعة في إعداد القيادة الإستراتيجية في الجامعات تبعاً لنشاطات كل كلية وطبيعة تخصصها وخصائص القادة فيها، ومن هذه الأساليب ما يلي:

1. **التدريب:** يعد التدريب مدخلاً رئيساً من مداخل التنمية والتطوير التربوي والإداري والقيادي، فهو يتعامل مع العنصر البشري الذي يمثل الأساس للتنمية والتطوير، والتدريب في الجامعات من الأنشطة الأساسية التي تعمل على خدمة منسوبيها والإسهام في نموهم المهني وزيادة وتطور معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم وتحسين أدائهم والارتقاء بمستوى إنجازهم لأعمالهم. ويمر التدريب الفعال بمراحل عدة تبدأ بتحديد الاحتياجات التدريبية ثم تخطيط البرامج التدريبية وتنفيذ البرامج التدريبية وتقويم العملية التدريبية (متولي،2011: 17-22). كما أن التدريب يسهم في زيادة مجال القيادة الإبداعية ويعمل على إيجاد قيادات تسهم في تحقيق الأهداف. (الغامدي، 2012: 3) والتدريب ليس له مرحله محددة ولكنه

يأخذ صفه الاستمرار في كافة المراحل، وكلما كان هناك تدريب كلما زادت الكفاءة والفاعلية في المؤسسة.

2. **التعلم التنظيمي:** عملية تؤدي إلى تحسين العمل من خلال المعرفة الأفضل والفهم الأحسن، فالتعلم التنظيمي عملية تسعى المؤسسات من خلالها إلى تحسين قدراتها وتطوير ذاتها وتتنوع أساليب التعلم التنظيمي ومنهجياته فيما يلي: (الكبيسي، 2004: 92-98)

أ- **التعلم الأحادي الاتجاه:** بموجبه يتعلم العاملون والقادة في المؤسسات من تجاربهم وممارساتهم وما يترتب عليها من نتائج ومخرجات تعد بمثابة تغذيه راجعة للعاملين، فإما أن يرضوا بما ترتب على قراراتهم فيحرصوا على تكرارها لتصبح قرارات مبرمجة تتخذ في المواقف المتكررة، أو لا يكونوا راضين عنها، فالتعلم الأحادي الاتجاه يعلم القادة والعاملين كيفية حل المشكلات الناتجة عن تصرفاتهم.

ب- **التعلم المزدوج الاتجاه:** بموجبه يتجه القادة والعاملون في المؤسسة إلى توسيع دائرة التعلم، حيث يبدأون بالتساؤل الرئيس كيف نتعلم؟ وماذا نتعلم؟ وما أفضل الطرق للتعلم؟ وكيف نوظف التعلم من أجل التجديد والتطوير الذاتي؟ وبدلاً من أن يظل التعلم مرتبطاً بالبحث عن حلول للمشكلات القائمة أو معالجة الانحرافات، فإنه يتجه نحو أسباب المشكلات والقرارات البديلة التي يجب اتخاذها لتحول دون وقوعها مستقبلاً.

3. **التمكين:** وهو شعور بقوة التأثير وبإرادة التغيير والمشاركة من قبل العاملين، وتتركز مفاهيم التمكين على الاهتمام بالعاملين من خلال توسيع صلاحياتهم وإثراء كمية المعلومات التي تمنح لهم وتوسيع فرص المبادرة والمبادأة لاتخاذ قراراتهم، مما يترتب عليه تخفيف العبء عن القادة والحد من تدخلاتهم في التفاصيل، وبالتالي تفرغهم للقضايا الكبيرة كوضع الإستراتيجيات ورسم السياسات (الكبيسي، 2004: 136). والدور الأكثر حداثة وأشد فعالية لإدارة المورد البشري داخل الجامعات هو تمكين العاملين فيها، والتحول نحو المؤسسات المعرفية والمنظمات المتعلمة. (الكبيسي، 2007: 17)

ومن سبل إعداد القادة في الجامعات: (Matthews, 2007: 5)

1. تزويدهم بالمعلومات والتحليلات لمساعدتهم في صياغة وتنفيذ سياسات القيادة الجامعية مما يؤدى في النهاية الى تحسين التعليم والتعلم.
2. تحديد المبادرات والممارسات المبتكرة في السياسة العامة والناجحة في الجامعة.

3. تسهيل تبادل الخبرات والدروس وخيارات السياسات بين الجامعات.
4. تحديد خيارات السياسة العامة للجامعة.
5. إيجاد البحوث بشان القضايا المتعلقة بتحسين القيادة في الجامعات.

وهناك مجموعة من الممارسات التي من شانها إعداد القائد الفعال: (Matthews, 2007: 9)

1. التدريب اثناء الخدمة والتي تهدف الى دعم الجيل الجديد القادم من قادة الجامعات الفاعلة.
2. توفير تحليل شامل وعام للنهج والرؤية.
3. تحليل المحتوى من حيث بيانات التنظيم.
4. تحليل الهيكل والمحتوى والعمليات ونتائج الممارسة.

ويتم إعداد القادة الإستراتيجيين لتحقيق أهداف الجامعة من خلال وسائل عدة منها: (العقيل، 2004: 74)

1. اكتشاف القادة الإستراتيجيين وبناؤهم، ثم تعينهم ووضعهم في المكان المناسب.
2. الاختيار السليم للقيادة الإستراتيجية.
3. الاجتماعات والحوارات واللجان وفرق العمل.
4. المشاورة والمشاركة في اتخاذ القرار.
5. التقدير والحفز المستمر والمحاسبة المستمرة.
6. التعليم والتدريب المستمر.
7. القدوة الشاملة.

ومن المهام الإستراتيجية لإدارة وتطوير الموارد البشرية في ظل المتغيرات التي تفرضها العولمة ما يلي: (الكبيسي، 2007: 18-19)

1. المشاركة في صياغة ورؤية ورسالة المؤسسة والأهداف المستقبلية لها.
2. إعادة النظر في الهياكل التنظيمية من أجل تخفيض وترشيد قوة العمل.
3. انتقاء الطاقات البشرية عالية المستوى والقادرة على الإبداع والابتكار والحفاظ عليها وتنميتها وتوظيف طاقاتها وتقويه ولائها وانتمائها لتحقيق التفوق والتميز.
4. تفعيل التعاون بين الأقسام والإدارات لتحديد احتياجات التدريب وتصميم البرامج التنموية.
5. اعتماد معايير كمية ومؤشرات نوعية وكمية لقياس الأداء.
6. الاستفادة من التطور التقني والإلكتروني.
7. الشفافية والصراحة والانفتاح مع العاملين والحرص على الاستماع إليهم.

- **العوامل المساعدة لتنمية وإعداد القائد الإستراتيجي في الجامعات الفلسطينية:**

حتى تتحقق الفاعلية من برامج إعداد القادة في جامعاتنا الفلسطينية وتؤدي دورها في زيادة فاعلية وكفاءة الجامعات وقدرتها التنافسية من خلال تكامل وتفاعل خططها وإستراتيجياتها ، هذا يتطلب التركيز على فاعلية الجامعة وكيفية تطويرها عن طريق تحليل قدرات الجامعة لتطبيق الإستراتيجيات والتعامل مع التحديات التي تواجهها في بيئة التغير السريع، كما يتطلب تحليل التحديات التي تواجه الجامعة حالياً ومستقبلاً لتحديد المعارف والمهارات والاتجاهات التي تحتاجها الجامعة لمواجهه هذه التحديات.

ويرى الباحث أن هناك عدداً من العوامل تساعد في تنمية وإعداد القائد الإستراتيجي في الجامعات الفلسطينية، واستفاد الباحث من صياغة هذه العوامل وبشكل أساسي من مقال (حسني: 26-30). بعنوان إستراتيجيات إعداد قادة المستقبل بين الرؤية والأمل، و(قدوري، 2003: 112-130) والذي جاء بعنوان اختيار القيادة الأكاديمية في التجربة العراقية.

- التركيز على النهج الإستراتيجي بهدف تحقيق التميز والجودة وتحقيق الميزة للجامعة من خلال تقديم الكفاءات المهنية على غيرها ووضع الرجل المناسب في المكان المناسب. و يشير "دركر" إلى أن أحد أركان نجاح المنظمة هو القائد الإستراتيجي، ولا بديل لدوره في الوصول إلى ذلك، وباتت الحاجة إلى الكفاءة القيادية موازية، أو ربما تفوق الحاجة إلى التقنية المتقدمة، إذ أنها تمثل إحدى أدوات التغيير الإيجابي للواقع ولا سيما في الدول النامية.
- الإدراك بأننا بحاجة إلى قيادة جامعية تستطيع أن تتعامل مع الموضوعات الإستراتيجية والتكتيكية في الجامعة على حد سواء وفي كافة المستويات.
- أن يتم التركيز أساساً على فعالية الجامعة من خلال فعالية الفرد وفرق العمل فيها ودورها في تحقيق أهداف الجامعة ورؤيتها الإستراتيجية.
- تحليل الموقف الحالي للجامعات الفلسطينية وتحديد متطلبات العمل والكفاءة المطلوبة لمواجهة التحديات، والتحديد الدقيق للاحتياجات التدريبية واستخدام أدوات حديثة ومتطورة لذلك.
- محاولة الحد من قيود الهياكل الصارمة في المستويات التنظيمية والطبقية التي قد تشكل أحياناً إعاقة لفرص التطور والتميز، والتركيز على الجودة الشاملة من خلال الاستفادة القصوى من كافة الطاقات الكامنة لدى الموظفين داخل الجامعة.

- تفعيل القيادات الوسطى في الجامعات لأنها تمثل مصدراً من القدرات والمواهب، ويمكن الاستفادة منها بفعالية أكبر.
- تنفيذ برامج ومشاريع تنموية تطويرية ذات كفاءة وفعالية عالية يشترك فيها الجميع تكفل الوصول لمنظومة الجامعة المتعلمة على غرار المنظمة المتعلمة.
- حضور برامج القيادة في إطار فرق عمل ومجموعات قيادية داخل الجامعة. بحيث تتبادل الخبرات والأفكار وتتبنى مشاريع عمل مشتركة.
- وجود نظام متابعة فعال لبرامج القادة يهدف إلى قياس فعالية هذه البرامج ومدى مساهمتها في تحقيق أهداف الجامعة الإستراتيجية.
- التأييد والتشجيع الكامل من الإدارة العليا في الجامعة لتحقيق وتنفيذ الأفكار والمقترحات الجديدة التي تؤدي إلى زيادة فاعلية الجامعة ونجاحها المستمر وتحقيق الأهداف المرجوة.
- وجود نظام حوافز متكامل سواء الحافز المادي أو المعنوي الذي يعمل جنباً إلى جنب مع نظام متابعة وقياس فعالية برامج إعداد القادة الجامعيين.

معايير نجاح تطوير القادة: (جاد الرب، 2012: 604)

1. الاختيار السليم للعاملين منذ البداية.
2. قيام القادة الحاليين بتدريب وتطوير مرؤوسيهم (قادة المستقبل).
3. التدوير الوظيفي.
4. إيجاد بيئة عمل مستقرة وديناميكية.
5. بناء فرق عمل موجهة ذاتياً.
6. دعم وبناء منظومة من القيم والرقابة الذاتية.
7. التركيز على ما يجب أن تكون عليه الجامعة مستقبلاً.
8. التقييم المستمر والتغذية الراجعة.

5.4.1.2 التحديات التي تواجه القيادة الإستراتيجية في الجامعات:

Challenges of Strategic leadership

هناك مجموعة من التحديات التي تضعف من قدرة القائد الإستراتيجي على تحقيق الأهداف الإستراتيجية للمؤسسة الجامعية منها: (هيوز وبيتي، 2006: 13-40) (Pisapia, 2009: 7)

1. قلة الموارد المالية والمادية المتاحة للقائد في مواجهة الاحتياجات المتزايدة للعاملين والطلاب.
2. ضعف مستوى الموارد البشرية التي تعمل بالكلية، وقلة دافعيتها للعمل وللالتحاق ببرامج التنمية المهنية والتطوير المؤسسي.
3. البيروقراطية والجمود في الإجراءات التنظيمية بين المستويات الجامعية، وشيوع المركزية في العمل الجامعي، مما يضعف من انسيابية العمل وسهولة الإجراءات.
4. الإستراتيجية غير الواضحة أو المحددة، إذ من النادر أن تتبنى المؤسسات إستراتيجية واضحة، تبين دون لبس ما سوف تفعله وما ستمتنع عن فعله.
5. غياب الفهم المشترك للإستراتيجية، مما يسمح للعاملين بوضع وإتباع أجندتهم ورؤاهم الشخصية، وتطوير معاير نجاح شخصية دون الاعتراف بالمرجعية المؤسسية الموضوعة للنجاح التنظيمي.
6. الخطط غير المترابطة نتيجة غياب فهم الأفراد في كافة مستويات مؤسساتهم لكيفية دعم أدوارهم رسالة المؤسسة وإستراتيجيتها، وقد يكمن السبب في أن الإستراتيجية لا تحدث التركيز المطلوب، أو أن أنظمة الاتصال الرسمية والمنسقة عاجزة أو غير موجودة أصلاً.
7. المدى المحدود، حيث يركز القادة على تحقيق النجاح على المدى القصير على حساب قابلية التطبيق على المدى البعيد، إن إقامة التوازن بين الحاجات التشغيلية الحالية وبين الرؤية عبر المنظور بعيد المدى يعتبر التحدي الأصعب الذي يواجه القادة الإستراتيجيين، إن عليهم الابتعاد عن الانشغال في الأنشطة اليومية وقضاء المزيد من الوقت للتفكير في المستقبل.
8. فقدان التأثير في الآخرين بصورة أكثر فعالية، خصوصاً باتجاه عمودي نحو الرؤساء والمرؤوسين وأفقي نحو الزملاء والمعنيين خارج المؤسسة، حيث إن ضم الآخرين إلى المسعى الإستراتيجي يمكن أن يكون أشد صعوبة، وكثيراً ما يمثل ذلك أهم عامل في بناء وتحقيق الاستدامة.
9. فقدان الصورة الكبيرة، التي تساعد القادة على الانتقال من منظور الوظيفة إلى المنظور المؤسسي الأشمل، وتساعدهم كذلك على الانتقال من الحدود المؤسسية الضيقة إلى علاقة المؤسسة ببيئتها المحلية والعالمية، وعلى النظر في ماضي وحاضر ومستقبل المؤسسة.

المبحث الثاني: تطوير الأداء

Performance Development

مقدمة: Introduction

إن التزايد المستمر في دور الجامعات في القرن الحادي والعشرين، وسعيها الدؤوب للتقدم ومواكبة التطور والنمو، زاد من مسؤولياتها واهتماماتها، مما أفرز نظرة شاملة شكلت أولويات جديدة للمرحلة المقبلة، خاصة في ظل ما يجتاح العالم من تحولات كبيرة تؤثر وبشكل مباشر على الجامعات ومسار عملها الإستراتيجي مثل العولمة، والتطورات والتقنيات التكنولوجية، والثورة المعرفية المعلوماتية. كل ذلك وأكثر أوجد تحديات كبيرة أمام الجامعات، وألزمها مواكبة التطور وإحداث التغيير الفاعل في عملها المؤسسي على كافة مستوياته، وتحقيق استثمار نوعي في تنمية المورد البشري والذي يعد حجر الزاوية الأساس في عملية تطور المؤسسة برمتها، لأجل تحقيق الكفاءة والفاعلية والسرعة في الأداء والإنجاز والوصول إلى الجودة المطلوبة تحقيقا للميزة التنافسية.

وتشهد الجامعات محاولات جادة لتطوير أنظمتها كافة وتحديثها سعياً منها لتعزز مكانتها التنافسية، وهذا ما فرض عليها دوراً جديداً لتكون قادرة على تلبية احتياجات مجتمع عصر المعلومات والمعرفة، إذ لا تستطيع أي مؤسسة تعليمية أن تنظر في تحسين الجودة والكفاءة في أنظمتها دون أن تعطي لأعضاء هيئة التدريس بما يمتلكون من كفايات ومؤهلات، وبما يتميزون به من سمعة وكفاءة علمية وبما يقدمونه من خدمات تعليمية، وإنتاج علمي، وأنشطة اجتماعية أولوية خاصة. (زاهر، 1995 ، ص39)

وبذلك أصبح عضو هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي يُعتبر العنصر الفاعل والرئيس في جودة البرامج والأنشطة التعليمية على اختلاف أهدافها، ووجود عضو هيئة التدريس متميز ينعكس إيجاباً على الكفاءة الداخلية والخارجية للبرامج الأكاديمية. وهذا أوجب عليه مسؤوليات كبيرة اتجاه التطورات التي تحدث في مجال العلم والمعرفة، ونظراً لأن المعرفة في كل التخصصات في تطور مستمر وسريع فلابد لعضو الهيئة التدريسية في الجامعة من متابعة هذه التطورات والتعامل معها لما لها من انعكاسات على مجالات عمله الجامعي. (العمري، 2009: 535)

وحتى نصل للتطوير بكل أبعاده يجب علينا القيام بعملية تقويم دائمة ومستمرة لقدرات أعضاء هيئة التدريس وأدائهم ومهاراتهم العملية والبحثية والمهنية، وأن يتم هذا التقويم وفق معايير ومؤشرات موضوعية محددة مسبقاً، وفق أفضل التجارب العالمية، وإتباع مدخل مناسب للتطوير، وإعداد برامج تدريب متطورة وشاملة، والاستعانة بخبرات تدريبية كفؤة، وتوظيف التكنولوجيا التربوية

الحديثة بصورة فعالة، بما يضمن استمرارية ومشاركة أعضاء هيئة التدريس. (موسى والعتيبي، 2011: 457)

وتبذل مؤسسات التعليم العالي جهداً حثيثاً لتكون مؤسسات القرن الحادي والعشرين وتسعى لتتمتع بالخصائص الآتية: (العربي والقشلان، 2009: 94)

1. الاستجابة والتكيف مع التغيرات الكبيرة التي تحدث في عالم اليوم.
2. الاهتمام بالإنسان ووضعه في المرتبة الأولى، ويتطلب ذلك أن تتميز مؤسسة التعليم العالي بالحرية والمرونة والاعتماد على فرق العمل لوضع الأهداف وحل المشكلات.
3. إيجاد البيئة المنافسة للمشاركة الكاملة للعاملين في مؤسسات التعليم العالي وذلك عن طريق وضع مهام وقيم يستوعبها كل العاملين، كما يتطلب التركيز على البناء التنظيمي المرن.
4. الإبداع، فمؤسسة التعليم العالي هي مركز الإبداع، وعليها التركيز على إعطاء العاملين الفرصة الكاملة لتنمية أفكارهم وإبداعاتهم سوياً، فالمشاركة عادة تولد الإبداع.

ويتبين من خلال ما سبق أن أحد المداخل الرئيسة لتحسين كفاءة عمل الجامعات ونوعيتها هو تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس وتنميتهم في كافة المجالات وبشكل مستمر وبكفاءة عالية، وهذا ينعكس إيجابياً على الأداء وجودة التعليم والوصول للجودة الشاملة. ويرتبط ذلك بشكل مباشر بالقيادة الجامعية صاحبة الرؤية الإستراتيجية والتي ترى في الاستثمار البشري عنصراً أساسياً في نهضة وتقدم الجامعة لتحقيق التقدم والمنافسة.

1.2.2 الإطار المفاهيمي لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات:

The Conceptual Framework for the Development of the Performance of the Faculty Members at Universities.

يعتبر موضوع تطوير الأداء لأعضاء هيئة التدريس من الموضوعات الهامة، ولعل ذلك يرجع إلى تنوع أدوار الجامعة والمهام المنوطة بها من جانب، والتدفق المعرفي والتطور التقني الذي يتطلب تدريباً وتطويراً مستمراً لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات من جانب آخر.

وقد أورد الباحثون وجهات نظر متعددة حول مفهوم التطوير الأكاديمي والمهني لعضو هيئة التدريس في الجامعات ومنها:

- إنه ينبغي أن يُنظر لتطوير عضو هيئة التدريس نظرة عامه تشمل (التدريب على أساليب التدريس الجامعي تدريباً نظرياً عملياً في أول عهده بالتدريس الجامعي، وكذلك أساليب

الإدارة الجامعية، والتدريب التخصصي، وإعادة التدريب، وترقية المهارات البحثية، والتدريب على طرق تقديم الاستشارات المطلوبة منه). (بركات وآخرون، 1996: 121)

- أن تطوير عضو هيئة التدريس يعني مجموعة من البرامج والأساليب التي تقوم بها الجامعة لإكساب عضو هيئة التدريس مزيداً من المعارف والمهارات والتقنيات المتصلة بممارسة أداوره المهنية: التدريس، البحث، خدمة المجتمع، لرفع مستوى آداه بما يمكنه من أداء أدواره بصورة جيدة. (عمارة، 1999: 28)
- أن تطوير أداء عضو هيئة التدريس قد انحصر بداية في الاهتمام بفعالية الأستاذ في التدريس الجامعي، إلا أن أمر تطوير أدائه ازداد مفهومه اتساعاً وانتشاراً من أجل تحقيق الإفادة القصوى منه، حتى يساعد عضو هيئة التدريس الإدارة الجامعية في القيام بالأدوار المطلوبة منها حق القيام ، فالإدارة الجامعية يجب عليها إعطاء أولوية الاهتمام في الوقت الحاضر لقضايا تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس من أجل تحقيق الفاعلية في وظائف الجامعة، واستعداداً لإتقان الوظائف الجامعية التي بدأت تأخذ مكانها في بعض مؤسسات التعليم العالي الغربية (السميح، 2005: 267).
- أن تطوير أداء اعضاء هيئة التدريس بمفهومه الشمولي يقصد به : التغيير المطلوب والمخطط في أداء أعضاء هيئة التدريس في مختلف الأدوار التي يقومون بها سواء كانت تدريسية أو تربوية أو بحثية أو تقويمية أو إدارية أو معلوماتية أو تقنية بما يحقق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي (موسى والعتيبي، 2011: 460-461)

ويمكن القول بأن مفهوم تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس مفهوم شامل يشمل جميع الجوانب المختلفة للأدوار المأمولة في أداء أعماله الأكاديمية سواء كانت تدريسية أو تقنية أو إدارية أو تنظيمية أو منهجية أو بحثية أو تقويمية أو إدارية أو قيادية.

2.2.2 الأهمية: Importance

يقول الله تعالى: ﴿وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾ (طه: 114)، كما قال رسول الله صلى الله عليه وسلم "اللهم انفعني بما علمتني وعلمني ما ينفعني وزدني علما والحمد لله على كل حال". (سنن ابن ماجه برقم 251)، وقال سعيد بن جبير رضي الله عنه في تذكرة السامع والمتكلم في آداب العلم والمتعلم" : لا يزال الرجل عالما ما تعلم فإذا ترك التعلم وظن انه قد استغني واكتفي بما عنده فهو أجهل ما يكون). وفي هذا الصدد يصبح عضو هيئة التدريس مطالباً أكثر من غيره لإحداث مثل

هذا التطوير في معارفه وقدراته ومهاراته المختلفة التي تمكنه من أداء دوره بفعالية واقتدار، بما يسهم في تحقيق الاهداف والغايات المرجوة في المخرجات والذي ينعكس في تحسين تعلم الطالب وتوسيع امكاناته معرفياً ومهارياً ليؤدي دوره في الحياة للإسهام في عمارة الأرض. (غالب وعالم، 2008: 165)

وهناك وجهات نظر متعددة عن الأسباب التي تدعو للاهتمام بموضوع تطوير الأداء لأعضاء هيئة التدريس منها:

- تشير (Skerrit) أن من دواعي الاهتمام بتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس، التطورات التي تشهدها مهنة التدريس ذاتها، والثورة العلمية والتقنية التي تتطلب تدريباً مستمراً للعاملين في مهنة التدريس، وتؤكد على أنه يتعين على الجامعات أن تطور لنفسها إستراتيجيات، ومنهجيات، وتقنيات، وأن تدرب أعضاء هيئة التدريس بها على موجة التغيير الاجتماعي والاقتصادي والتقني السريع، وتركز في بحوث التطوير الإدارية والتدريسية والتعلم العلمي والبحوث التطبيقية لأن ذلك سيساعد مؤسسة التعليم العالي على:(Skerrit, 1992: 187)
  1. الحفاظ على نوعية عالية من الجودة في التعليم والبحث.
  2. سيساعد على إدارة التطوير والتدريب.
  3. إقامة علاقات وثيقة مع المجتمع المحلي ومتطلبات السوق.
- ويرى (Onushkin) بأن الاهتمام العالمي بتطوير أداء الاستاذ الجامعي يرجع إلى:(العكر، 2001: 26).
  1. التطور التكنولوجي العالمي وانعكاساته على عمليتي التعليم والتعلم.
  2. تغير دور أساتذة الجامعات نتيجة للتطور الهائل في مجال وسائل الاتصال وتضاعف وسائل المعرفة المتطورة لطلبة الجامعات.
  3. تزايد أعداد الطلبة في التعليم الجامعي خلال العقود الماضية في جميع بلدان العالم.
  4. نمو المعرفة العالمية في جميع التخصصات ولا سيما في التدريس الجامعي، مما تطلب ضرورة تحسين كفاءة المدرسين وتطوير مجالات تخصصاتهم العلمية.
  5. ميل أساتذة الجامعات لكي يصبحوا أكثر التزاماً بمفهوم التربية وأكثر رغبة في تطوير خبراتهم كي يستطيعوا أداء دورهم بفعالية في هذا المضمار.

- ويرجع (القادري) أهمية تطوير أداء هيئة التدريس باعتبارها أساساً من أجل :(القادري، 2005: 115).

1. تطوير البرامج الجامعية: لأن يشارك في إعدادها وتطويرها وتقييمها وتنفيذها.
2. تطوير الإدارة الجامعية : لأنه يمثل أساس الإدارة الجامعية وبخاصة الأكاديمية منها.
3. تطوير طرق التدريس: من خلال تطوير ممارساته التدريسية.
4. تطوير طرق القياس والتقويم: من خلال تطوير اختبارات مناسبة وتحليل نتائجها.
5. تطوير البحث العلمي: اجراء بحوث متميزة تلبي احتياجات المجتمع وتعالج مشكلاته.
6. تطوير الارشاد الاكاديمي وخدمة المجتمع المحلي.

- ويرى (الثبيتي) أن سرعة التغيير العالمي والاستعداد لتحديات القرن الحادي والعشرين من أسباب الاهتمام بالتطوير، حيث يشهد العالم في هذه المرحلة تحولات جذرية ويعج بأحداث مزعجة محبطة، وأخذ كثير من الثقافات يعلن عن نفسه بطرائق مقلقة، كما يشهد العالم ظهور الأفكار المفزعة، والسياسات المغرضة داخل الإطار الفكري للشعوب وهذا يولد حاجة ماسة تدعو إلى تنمية مؤسسية جادة وفاعلة لأعضاء هيئة التدريس ليتمكنوا من أداء رسالتهم، والاستعداد العلمي والمهني الفاعل للمستقبل بكل تحولاته ومشكلاته ووثباته، وليحققوا المكانة المرموقة لأنفسهم ولجامعتهم ولأمتهم. (الثبيتي، 1992: 336)
- وذكر (حداد) أن من دواعي الاهتمام بتطوير أعضاء هيئة التدريس. (حداد، 2004: 35-42)

1. حاجة أعضاء هيئة التدريس إلى العمل المستمر في مراجعة المناهج (الأهداف – الطرق- الوسائل – والأنشطة – التقويم) لتعديلها نحو الأفضل والمساهمة الفعالة في التنمية البشرية.
2. اعتبار التدريس الجامعي مهنة، حيث تتوفر فيه السمات الخاصة في كونه: يتطلب مهارات قائمة على المعرفة النظرية – تدريباً وتعليماً عالياً- كفاءة علمية.
3. تنوع مهام عضو هيئة التدريس نظراً لتعدد وظائف الجامعة بين التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.
4. سرعة التغيير في العالم الذي يشهد حالياً تحولات جذرية .
5. حاجة أعضاء هيئة التدريس إلى الحفز المهني الذي يمكنهم من تحسين أدائهم للمهام الموكلة إليهم.

ونلحظ من خلال ما تقدم من آراء للباحثين والعلماء في مكامن الاهتمام بتطوير أعضاء هيئة التدريس، يرجع في الأساس إلى المكانة التي يتمتع بها عضو هيئة التدريس ومدى حساسيتها ومركزيتها في العملية التعليمية، فضلاً عن ضرورة التطوير والذي يرجع لسرعة التغيير والتطور التكنولوجي الحادث على كافة المجالات.

3.2.2 أساليب ووسائل تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس:

Methods and Tools of Improving the Performance of Faculty Members

اشترك العديد من الباحثين في عرض الوسائل والأساليب التي تسهم في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس، وجاءت عندهم على قدر كبير من التشابه في المضمون وإن اختلفت قليلا في التقسيمات، وسنذكر ما جاء عند (غالب وعالم، 2008: 183 – 185) كبنية أساسية في هذا الإطار والإشارة للأخرين مقابل كل بند.

ومن الوسائل المختلفة لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس ما هو نابع من الفرد نفسه وبدافع ذاتي للتطوير والنمو المهني، والآخر يتم بتشجيع من الإدارة الجامعية لعضو هيئة التدريس وهي كما يلي:

أولاً: التطوير بالدعم الذاتي: ويتم من خلال: (غالب وعالم، 2008: 183–185)

1. **أسلوب التطوير الفردي:** ويتحقق من خلال متابعة عضو هيئة التدريس للجديد على شبكة الانترنت وبرامج الكمبيوتر، والدوريات العلمية والكتب والمراجع المتخصصة الحديثة، ودراسة موضوعات تلبي احتياجات ومتطلبات التطوير وإجراء البحوث والدراسات، والمشاركة في فعاليات المعارض العلمية والثقافية المحلية، والعمل على امتلاك مهارات تحفيز الذات وتشجيع النفس رغبة في التطوير والتقدم.
2. **أسلوب التطوير التشاركي:** ويتحقق من خلال تبادل الآراء والمناقشات مع الزملاء، والتراسل مع الآخرين لطلب الرأي والمشورة، حضور ورش العمل والندوات والمؤتمرات الأكاديمية، والمشاركة في حلقات النقاش المختلفة ، والمشاركة في أنشطة الهيئات الأكاديمية محلياً وعالمياً وتوثيق العلاقات بها. (الجنابي، 2009: 17)

ثانياً: التطوير بدعم من الإدارة الجامعية:

يتم هذا الأسلوب من خلال دعم وتشجيع من الإدارة الجامعية ويكون بأشكال متعددة منها:

1. توفير الدعم المالي ومتطلبات التطوير المختلفة.
2. إنشاء وحدات ومراكز التطوير. (السويدي وحيدر، 1998: 47– 49)
3. دعم إجراء البحوث والدراسات النوعية المنطلقة من حاجات الميدان، وتفعيلها وتوظيف نتائجها. (العمري، 2009: 548)

4. إقامة ورش العمل والندوات والمؤتمرات (محلية أو عربية أو عالمية) في الجامعة، وحفز أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في الاعداد والتحضير وبأوراق العمل أو الدراسات والبحوث، وتوفير الدعم المالي لذلك. (الجنابي، 2009: 17) و(العمري، 2009: 547)
5. إتاحة الفرص أمام أعضاء هيئة التدريس للمشاركة الخارجية في المؤتمرات والدورات التدريبية. (السويدي، وحيدر، 1999: 47)
6. إقامة الدورات التدريبية المتنوعة داخلياً، بتشجيع من الجامعة وبكوادرها المتميزين والمتمرسين، أو من خلال استقدام خبراء لهذا الغرض. (العكر، 2001: 25)
7. توفير المختبرات العلمية ومتطلباتها.
8. توفير شبكات الانترنت المحلية والعالمية لتبادل الخبرات مع الكليات والجامعات المماثلة، وربط المكتبات المختلفة في الجامعات المحلية الكترونياً.
9. توفير قاعدة بيانات متكاملة، تساعد في اتخاذ القرارات المناسبة لعمليات وآليات التطوير المطلوبة.
10. توفير الادبيات المتنوعة للمؤتمرات والندوات والدوريات العلمية التي تصدر عن الجهات الاكاديمية عربيًا ودوليًا.
11. انشاء دوريات علمية داخل الجامعة، لنشر البحوث والدراسات وأوراق العمل التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة نفسها.
12. انتاج حقائب تدريبية لأعضاء هيئة التدريس، للتدرب الذاتي للتنمية والتطوير المهني. (غبور، 2010: 232) (متولي، 2011: 20 – 22)
13. التنسيق مع الجهات المجتمعية، للاستفادة من الكادر الجامعي المتمثل بأعضاء هيئة التدريس، في تقديم الارشادات والاستشارات لتلك الجهات. (العكر، 2001: 31)
14. تشجيع الاتصال بالبيئة والمجتمع المحلي اتصالاً هادفاً وفاعلاً، لتوجيه الأنشطة الصفية واللاصفية المرافقة للمنهاج خدمة للبيئة التعليمية والمحلية.
15. تفعيل دور الجامعة مع الجهات المستقبلة لخريجيها، والتعرف عن قرب لمتطلبات السوق واحتياجاته، ومواصفات الخريج المطلوب محليًا واقليميًا وعالمياً. وبالتالي تحديد نوعية ومدى التدريب المطلوب لعضو هيئة التدريس للقيام بدوره على أكمل وجه. (السويدي وحيدر،1999: 48)

ومن الأساليب الفعالة التي ترقى بالتدريس الجامعي ما يلي: (حسين وحنفي،2000: 200-202) (قمبر، 2004: 523):

1. تقليل عدد الطلبة ليكون التدريس في مجموعات صغيرة الأعداد.
2. تخفيض ساعات التدريس الأسبوعية لتمكين الأستاذ من إعداد مادته وتحسين أساليبه.
3. إدخال تكنولوجيا متطورة على أنها مصادر معرفة ووسائل تعليم افتراضي.
4. التدريب على استخدام حلقات المناقشة وبحوث السيمنار وتجارب المعامل ودروس المشاغل النظرية والعملية وتنمية التعلم الذاتي بإشراف تدريسي ومن خلال أعمال موجهة والاستعانة بمواد معلقة في شرائط وأقراص.
5. منح عضو هيئة التدريس الحرية الأكاديمية والمهنية ومنحه مساحة واسعة للتعبير.
6. التقويم المستمر للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس.

ويرى الباحث أن تحقيق تطور فعال في استثمار هذه الأساليب والوسائل سيكون أكثر عمقاً إذا تكاملت الأدوار بين ما يقع من عضو هيئة التدريس من مسئوليات في تطوير نفسه وإعدادها، وما يقع على عاتق قيادة الجامعة من مسئوليات وواجبات اتجاه تطوير كادرها وتوفير كافة الإمكانات وتهيئة بيئة محفزة للتطوير، في إطار منظومة من المعايير تكفل العدالة والشفافية وتحقيق اهتمام واضح بالعنصر البشري وعلى وعى بالمداخل والمتطلبات الحقيقية والمناسبة لهذه العملية مؤكدة على الدور السامي لرسالتها في المجتمع.

4.2.2 مراحل ومتطلبات تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس:

Stages and Requirements of the Development of the Performance of Faculty Members

نجد من المناسب هنا وبعد أن تم ذكر جملة من الوسائل والأساليب التي تساعد في عملية تطوير أعضاء هيئة التدريس أن نذكر بعض المراحل والمتطلبات التي ذكرها (القادري) و(موسى والعتيبي) لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس وهي : (القادري، 2005: 117)، (موسى والعتيبي، 2011: 511)

- **مراحل تطوير أداء هيئة التدريس:**

1. مرحلة تحديد مستوى المهارات المتوافرة لدى هيئة التدريس.
2. مرحلة تحديد القدرات المطلوب توافرها لدى هيئة التدريس في المدى المنظور.
3. مرحلة تخطيط الدورات اللازمة للتطوير.

4. مرحلة التنفيذ.
5. مرحلة تقويم أداء عملية التطوير.
6. مرحلة التغذية الراجعة والمتابعة المستمرة.

- **متطلبات تطوير أداء هيئة التدريس:**

1. إتباع مدخل مناسب للتطوير.
2. إعداد برامج تدريب متطورة وشاملة وذات علاقة.
3. الاستعانة بخبرات تدريبية كفؤة.
4. مشاركة هيئة التدريس بفعالية.
5. تهيئة بنية تحتية مناسبة للتطوير.
6. توظيف التكنولوجيا التربوية الحديثة بصورة فعالة.
7. استمرارية التدريب لهيئة التدريس كماً ونوعاً.

5.2.2 مجالات تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس:

Field of Developing the Performance of Faculty Members

تعد مجالات تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس من صلب المحاور الأساسية في هذا المبحث خاصة أنها تشكل اهتمام واختصاص عضو هيئة التدريس وأهم تطلعاته، وسنعرض في هذا الجانب ثلاث مجالات هي: مجال التدريس ومجال البحث العلمي والمجال الإداري والقيادي، وذلك بعد الاطلاع على أهم ما كتبه الباحثون في هذه المجالات.

يعتبر الأستاذ الجامعي أهم عناصر المنظومة التعليمية الجامعية حيث إنه: المنوط به القيام بأهم أدوارها في مجالات: (التعليم، البحث العلمي، خدمة المجتمع). وزادت أهمية الجوانب الإدارية ومتابعة التنمية المهنية مع ظهور مفاهيم الجودة والاعتماد الأكاديمي بما لها من تأثيرات واضحة على منظومة التعليم (موسى والعتيبي، 2011: 469). ويرى (ماكنزي ورفاقه) أن عضو هيئة التدريس لابد وأن تتوافر فيه كفاءات التدريس الجامعي، ومواصلة البحث العلمي والاهتمام بالأمور الإدارية والتأليف في مجال اختصاصه وقدرته على القيام بدور الموجه والمستشار لطلبته. (جلمبو وفرج الله، 2011: 34) لذلك أصبح لزاماً على مؤسسات التعليم العالي تهيئة كل الظروف لتحسين جودة أداء عضو هيئة التدريس من خلال عمليات التقويم والتحسين والتطوير التي تمارس بشكل مستمر، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على جودة المؤسسة التعليمية ومخرجاتها. (أبو الرب وقدادة، 2008: 70)

ومن خلال ذلك سنعرض لبعض ما جاء عند الباحثين في أهم الأدوار والمجالات المنوطة بأعضاء هيئة التدريس في الجامعة.

- صنف (أبو لبده، 1988) المهام الأكاديمية لعضو هيئة التدريس الجامعي إلى أربعة مجالات رئيسية: (موسى، 1995: 3).
  1. مهام تتعلق بالتدريس.
  2. مهام تتعلق بالنمو المهني عامة والتطور العلمي.
  3. مهام تتعلق بتطوير الجامعة التي ينتمي إليها.
  4. مهام تتعلق بخدمة المجتمع وتطويره.
- صنف (مرسي، 2002: 22) مجالات عمل أعضاء هيئة التدريس إلى:
  1. التعليم لإعداد القوى البشرية.
  2. البحث العلمي.
  3. خدمة المجتمع.
- وأورد (القادري) مجموعة من المجالات التي يتم من خلالها تطوير أداء هيئة التدريس وتتضمن التالي: (القادري، 2005: 116)
  1. تنمية قدراتهم التدريسية وتحسين ممارساتهم التعليمية.
  2. تنمية قدراتهم البحثية.
  3. تنمية قدراتهم على تطوير البرامج التعليمية.
  4. تنمية قدراتهم على الإرشاد والتفاعل الإنساني وخدمة المجتمع.
  5. تنمية قدراتهم على إدارة الوقت وضغوط العمل واتخاذ القرارات وحل المشكلات.
  6. تنمية قدراتهم على توظيف التكنولوجيا التربوية الحديثة بشكل فعّال.
- وجاء في عرض (السميح) لخطة تطوير أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود، أهم البرامج والمجالات التطويرية: (السميح، 2005: 295)
  1. التطوير المهني التربوي
  2. تطوير القيادات الإدارية.
  3. تطوير خدمة الجامعة.
  4. تطوير خدمات البحث العلمي.

- وعرض (العمري) رؤيته لمجالات تطوير عضو هيئة التدريس وجاءت كما يلي: (العمري، 2009: 533)
  1. المعرفة والفهم والأكاديمي.
  2. البحوث ومتابعة إجراءاتها وتطبيقها.
  3. البحث العلمي.
  4. الإدارة الجامعية.
  5. خدمة المجتمع المحلي.
- ويرى (غالب وعالم) أن المهام والمجالات الاساسية لعضو هيئة التدريس تتكون من أربعة أنشطة رئيسية هي: (غالب وعالم، 2008: 176)
  1. التدريس
  2. والبحث العلمي والإسهامات الفكرية
  3. خدمة الجامعة والمجتمع.
  4. إضافة إلى الإدارة الأكاديمية.
- وذكر (غبور) أن المجالات التي يعمل بها عضو هيئة التدريس في الجامعة ويستلزم تطويرها هي: (غبور، 2010: 232)
  1. مجال التدريس.
  2. مجال البحث العلمي.
  3. مجال الإدارة والقيادة الجامعية.
  4. مجال خدمة المجتمع.

ويرى الباحث من خلال ما سبق أن هناك اتفاقاً على أهم مجالات التطوير لعضو هيئة التدريس، وتركزت في مجال التعليم، مجال البحث العلمي، مجال خدمة المجتمع، المجال الإداري. ولعل أدواره بدت أكبر في ظل تسارع عجلة التطور العلمي والتكنولوجي والتحولات الكبيرة في كافة ميادين الحياة والتي تتطلب أن يكون عضو هيئة التدريس عاملاً مؤثراً في مجاله ومن أجل ذلك أصبح تطويره في ظل ذلك كله ليس احتياجاً فقط بل ضرورة ملحة تفي بمتطلبات واحتياجات عصر الحداثة والتقدم والمنافسة.

وسيتناول الباحث في دراسته بشيء من التفصيل ثلاثة مجالات هي: مجال التدريس، مجال البحث العلمي، المجال الإداري والقيادي كمرتكزات أساسية لأدوار ومجالات عضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية.

أولاً: مجال التدريس: First: the field of education

يعد التدريس المتميز العنصر الأهم في نشاط عضو هيئة التدريس ويحتل المكانة الأولى على سلم الأولويات. ويشمل هذا الجزء الخطة التدريسية خلال العام متضمناً، المقررات الدراسية التي سيقوم عضو هيئة التدريس بتدريسها أو التي سيقوم أو سيشارك في تطويرها مع إيضاح أوجه التطوير والتحديث في كل مقرر، وكذلك الأنشطة التي ينوي القيام بها لتحسين طرائق وكفاءة التدريس وفعاليته أو لتحديث استخدام التقنيات والوسائل التعليمية أو أية جوانب وبيانات لها علاقة مباشرة بكفاءة عملية التدريس، ومن المهام المنوطة به فيما يتعلق بالمنهاج، القدرة على رسم جوانب المنهج وتقويمه، وتوجيهه نحو خدمة المجتمع، والقدرة على التخطيط والتحليل وتشخيص الخلل ومواقع الضعف، وتحديد تفاصيل البرنامج، والقدرة على تخطيط المناهج الدراسية على أسس تربوية. (غالب وعالم، 2008: 177-179). فتصميم التدريس وصياغة أهدافه ليست عملية عشوائية بل هي عملية منظمة، فيها تراعى الأولويات حسب مخطط، ولها مراحل وهي على النحو الآتي: (قطامي وآخرون، 2000: 137)

1. تحديد التدريس.
2. تحديد أهداف التدريس.
3. اختيار إستراتيجية التدريس.
4. اختيار تكنولوجيا التدريس.
5. تحديد أساليب اختيار الطلبة وتقويم أدائهم.
6. بناء خطة التدريس.

كما أن من مهامه توظيف التقنيات الحديثة في التعليم الجامعي واستغلالها في تحسين العمليات التعليمية والإدارية ، واستخدام الحاسوب في التدريس، والتعاون مع أعضاء هيئة التدريس لتحقيق جودة العملية التعليمية، والمشاركة في الوحدات المتخصصة في تقنيات التدريس (عشيبة، 2005: 311-312). ولتحسين أداء التدريس لعضو هيئة التدريس عليه القيام باعتماد خطة دراسية يقوم بتصميمها لكل مادة، مع التنويع في الموضوعات والأمثلة التي يقوم بتدريسها والربط بينها، وأن

يحدث المصادر والمراجع ويطلع طلبته على كل جديد منها، وأن يتواصل مع أحدث أساليب التدريس والتقويم، وأن يوظف التقنيات الحديثة في عملية التدريس. (الجنابي، 2009: 20)

وبما أن التدريس يعد من أهم الأدوار التي يقوم بها الأستاذ الجامعي، فلابد أن تسعى إدارة الجامعة إلى البحث عن الوسائل والطرق المختلفة لتقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئتها التدريسية بغية تطوير الجوانب المهنية والأكاديمية لديهم، وهذا بدوره يتطلب اعتماد مجموعة من المعايير المرجعية للقيام بعملية تقويم وتطوير الأداء التدريسي بما يتناسب مع حاجات المستفيدين الداخليين والخارجيين، وهنا تبرز الحاجة لوجود معايير تضمن القيام بعملية التقويم في كل مرة ليكون هذا المعيار مرجعاً للتطوير المستمر للأداء. (كنعان، 2005: 237-238)

وقد اعتمدت (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في جمهورية مصر العربية 2009، 1-4) المعايير القومية للممارسة الأكاديمية للمعلم الجامعي في مجال التعليم وهي تنص على تمكين الأستاذ الجامعي من:

1. المحتوى العلمي لمجال تخصصه.
2. التخطيط الجيد لعملية التعليم.
3. طرق التعليم المختلفة.
4. مهارات التعليم المختلفة.
5. مهارات إدارة الموقف التعليمي.
6. مهارات عملية التقويم.
7. تخطيط وإدارة البرامج التعليمية وتطويرها.
8. مهارات ووسائل دعم الطلاب الأكاديمي والاجتماعي والمشاركة بفعالية في أنشطتها.

وأن تتوفر في عضو هيئة التدريس الكفاية على: (غالب وعالم، 2008: 178)

1. تحديد بصورة واضحة ومختصرة مخرجات التعلم المستهدفة للمقرر.
2. تحديد واستخدام الطرائق المتبعة في التدريس للوصول لمخرجات محددة.
3. تحديد طرائق وأساليب التقييم المتبعة التي تدل على تحصيل الطلبة والمستعملة لقياسه.
4. ربط مخرجات المقرر مع مخرجات البرنامج ككل.
5. توظيف تقنيات المعلومات والاتصال في التعليم.

في ضوء ذلك نجد أن التدريس يحظى بأهمية كبيرة ويعد من المرتكزات الأساسية في الجامعة، وذلك لأنه يعد المهمة الأولى التي تقوم بها الجامعة من خلال أعضاء هيئة التدريس، وهي

على تماس مباشر بالطلاب أهم الفئات المستهدفة للجامعة والذين هم بالأساس سفراء الجامعة في المجتمع المحلي، فكلما زاد تجويد نوعية التدريس كان هناك مخرجات جيدة، لذلك نجد أن التوجهات الحديثة تركز على ضرورة التطوير والتحسين في الأداء التدريسي من خلال: توظيف التقنيات الحديثة، واستخدام الوسائل المساعدة، والتخلي عن الطرق القديمة، ومحاولة الانتقال من التعليم إلى التعلم والذي يتيح مساحات أوسع لمشاركة الطالب. ونضيف في هذا الإطار بضرورة التركيز في التدريس على البناء الفكري للطالب مع إعطاء مجالات أكبر للممارسات العملية التطبيقية في كافة المساقات التدريسية.

ثانياً: مجال البحث العلمي: Second: The field of scientific research

يعتبر البحث العلمي ركيزة أساسية من ركائز المعرفة الإنسانية في كافة ميادين الحياة، بل أضحى أحد مقاييس الرقي والحضارة في العالم، ومن خلال البحث العلمي يستطيع الإنسان اكتشاف المجهول وتسخيره لصالح المجتمع بما يحقق التنمية والازدهار في مجالات الحياة كافة، وبفضل البحث العلمي يمكن امتلاك التكنولوجيا والمعرفة باعتبارها الأداة الفاعلة لتحقيق الاستثمار للموارد المتاحة من أجل تحقيق التنمية والتقدم. (الخطيب، 2003: 98)

ويعد البحث العلمي أحد الأعمال الثلاثة التي يستند إليها التعليم الجامعي في مفهومه المعاصر، فعلى الجامعة دور هام في تنمية المعرفة وإنمائها وتطويرها من خلال ما تقوم به من أنشطة البحث العلمي الذي يعتبر ركناً رئيسياً بالجامعة، ولا يمكن أن تكون هناك جامعة بالمعنى الحقيقي إذا اهملت البحث العلمي أو لم تعطه الاهتمام الذي يستحقه. (مرسي، 2002: 26)

وعليه أصبح البحث العلمي عنصراً أساسياً من عناصر تقويم نشاطات عضو هيئة التدريس، إذ أن البحث العلمي الأصيل يساعده على الرقي بممارساته المهنية في ميدان اهتمامه، كما أن التدريس الجامعي وثيق الصلة بالبحث العلمي. وتشكل الأفكار الجديدة والاكتشافات والاختراعات عاملاً هاماً في تحفيز الطلبة لحب مادة مجال المادة العلمية وإذكاء روح البحث والتساؤل فيه. ويوضح هذا الجزء الإسهامات الفكرية لعضو هيئة التدريس التي تضيف إلى قاعدة المعارف والتطبيقات في مجال التخصص شاملاً الأبحاث المنشورة في مجالات علمية متخصصة، المؤتمرات المحكمة، المذكرات الفنية، وأوراق العمل. ومن الضروري الاهتمام بالنشر في مجالات عالمية متخصصة، والتي يجب أن يمثل الجزء الأكبر من إنتاج البحث العلمي. لذا لابد لعضو هيئة التدريس من امتلاك القدرة على عمل أبحاث علمية تطبيقية لخدمة الجامعة والمجتمع، وعلى استخدام

التكنولوجيا المادية والتكنولوجية، والقدرة على التأليف والإبداع والتطوير. (غالب وعالم، 2008: 180). فقيام الاستاذ الجامعي بالأبحاث الاكاديمية يحقق هدفين رئيسيين هما: (الفرا، 2004: 2)

1. البحث العلمي يعتبر جزءا هاما في حياة الأستاذ الجامعي العلمية، حيث يعطي الأستاذ الفرصة على ربط النظرية بالواقع ، وهذا يزيد من ربط الأستاذ بالبيئة المحلية وما ينتج عنه من زيادة في تشوق طلبته للمادة التي يدرسها ، وزيادة فرصة حصولهم على عمل بعد التخرج.
2. لا يمكن حصول الأستاذ الجامعي على الترقية العلمية إلا من خلال القيام بأبحاث دراسية منشورة ومحكمة.

ولكي تنجح الجامعات في البحث العلمي لا بد من وضع خطة بحثية متكاملة وإدارتها على المستوى الوطني بحيث تقوم الجامعات بحضانتها وتنفيذها، وتتمثل أهم عناصر الخطة البحثية فيما يلي: (التميمي، 2000: 145-149)

1. تحديد الأولويات الوطنية للبحث العلمي.
2. توفير الكفاءات البشرية اللازمة.
3. التمويل المركزي الكافي.
4. التدريب والتأهيل.
5. إنشاء المراكز المتخصصة في البحث العلمي.
6. توفير الظروف المناسبة للباحثين.
7. تسويق نتائج البحوث وتعميمها.

ويضيف (عشيبة) إتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس للإفادة من البعثات القصيرة للخارج والمشاركة في المؤتمرات والندوات، للاطلاع على ما يستجد من معرفة في مجال تخصصهم وعلى تطبيقاته العملية. (عشيبة، 2005: 318)

ومن أهم متطلبات تفعيل العملية البحثية الجامعية ما يلي: (الأغا والأغا، 2010: 11)

1. توفير الأموال اللازمة للبحث العلمي.
2. توجيه البحث العلمي لخدمة أهداف التنمية وحل المشكلات الوطنية.
3. توحيد المجالات العلمية للجامعات في مجالات وطنية.
4. اقتصار البحث العلمي المقدم للترقية على الأبحاث المنشورة عالمياً.
5. يجب إعطاء الحوافز للجامعات التي تنتج بحوثاً علمية موائمة وذات مستوى رفيع.

ومن أبرز ما يخدم قضايا المجتمع ويسهم في حل مشكلاته زيادة الاهتمام بالبحث العلمي، ولتحقيق ذلك يتعين على الإدارة الجامعية أن تقوم بما يلي: (عشيبة، 2005: 316)

1. السعي لتوفير الإمكانات المطلوبة للبحث العلمي سواء المراجع العلمية أو الأجهزة أو الموارد
2. إنشاء مجلس استشاري في كل جامعة يضم بالإضافة لعمداء الكليات عددا من رؤساء المؤسسات الصناعية والزراعية، تكون مهمتها توثيق الصلة بين الجامعة بوصفها مؤسسة للبحث العلمي التطبيقي وبين الأنشطة الإنتاجية.
3. الاهتمام بتبادل الخبرات بصفة دورية بين الباحثين في الجامعات وبين العاملين في مواقع العمل والإنتاج المختلفة، بما يؤدي إلى اكتساب الباحثين الخبرة الميدانية مع نقل خبرتهم العلمية إلى هذه المواقع.
4. عمل دراسات مسحية في كل قطاعات الإنتاج والخدمات لتحديد المشكلات البحثية الملحة.
5. ربط التمويل المخصص للبحث العلمي بالجامعات بدراسة مشكلات محددة يواجهها المجتمع.
6. اقتراح مجموعة من المعايير يتم في ضوئها تقييم البحوث على مستوى الجامعة.

وتطوير الخبرات البحثية لدى أعضاء هيئة التدريس تتمثل في التالي: (جلمبو وفرج الله، 2011: 46)

1. معرفة طرق إدارة مشروعات الابحاث العلمية.
2. فنيات وطرق كتابة المقالات البحثية.
3. سبل تحسين أداء فريق البحث.
4. طرق الإشراف العلمي والإشراف المشترك.
5. مهارات البحث والتصميم والتطبيق.
6. عمليات البحث والتحليل الإحصائي من خلال الحاسب.
7. ترقية المهارات البحثية وربطها بقضايا المجتمع.
8. طرق الحصول على المنح البحثية وكيفية الاستفادة منها.
9. القدرة على قيادة فريق بحثي.
10. التعريف بقواعد البيانات والشبكات الإقليمية والعالمية.
11. وضع مشاريع تؤكد على تعزيز التعلم والتعليم المعزز بالتقنية.

ولنظم الحكم على جودة الممارسات الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في مجال البحث العلمي، وهذا ما قامت بوضعه (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في جمهورية مصر العربية، 2009: 4) معيار ومؤشرات للممارسة الأكاديمية للأستاذ الجامعي في مجال البحث العلمي مستقاه من التجارب المحلية والعالمية على النحو التالي:

المعيار: تميز المعلم الجامعي كباحث علمي وتمكنه من استخدام مهارات البحث في مجال تخصصه، ومؤشرات ذلك:

1. يعد وينفذ أبحاثاً علمية مبتكرة في مجال تخصصه.
2. يحلل وينقد مصادر البحث المختلفة ويستخدم نتائج أبحاثة في تطوير العملية التعليمية.
3. يشترك في العديد من المؤتمرات والندوات في مجال تخصصه وفي تطوير العملية التعليمية.
4. يلتزم بآداب المهنة وأخلاقيات البحث العلمي.
5. يمتلك مهارات كتابة التقارير والبحوث العلمية.
6. يستطيع أن يدير أو أن يكون فريقاً بحثياً.
7. ينشر أبحاثه في الدوريات المتخصصة على المستويين المحلي والدولي.

ويرى الباحث أن البحث العلمي إذا ما توفرت له الإمكانات اللازمة ووجه التوجيه الصحيح فإنه يعمل على النهوض والرقي بكافة مجالات عمل المؤسسة الجامعية، وسيسهم في تعزيز الأثر الإيجابي في التنمية المستدامة التي تشمل كافة أركان المؤسسة الجامعية وعلى رأسها تنمية أعضاء هيئة التدريس.

ثالثاً: المجال الإداري والقيادي: Third: the administrative and Leading field

تحظى الجامعة بموقع فريد بين مؤسسات المجتمع، ولذا لابد لها أن تحتكم إلى قيادة إدارية حكيمة، تسعى بموجبها إلى تحقيق أهدافها وأهداف المجتمع، والنهوض بفعالية القيادة الإدارية في الجامعات أمر مهم بوصفه الجانب الذي يتولى شؤون التعليم وإعادة تنظيمه، وتزويدها بالمهارات والوسائل التكنولوجية الحديثة لتحقيق مبدأ الاستخدام الأمثل للموارد المالية والبشرية المتاحة، والإدارة الجامعية لا يمكن لها أن تؤدي وظائفها بنجاح إذا لم تعتمد في نهجها على العمليات الإدارية الرئيسية من تخطيط سليم، وتنسيق متقن، وتوجيه دقيق، ورقابة مستمرة، وتقويم مبني على معايير محددة تخدم تحقيق الأهداف المرجوة ويؤدي إلى التطوير المطلوب (جرادات، 2006: 64).

كما أن عضو هيئة التدريس يمارس أدواراً إدارية من خلال مشاركاته في اللجان المختلفة في الجامعة وتقديم المشورة لمؤسسات الدولة والطلاب (شاهين، 2004: 15). وما يتصل باللجان الفنية

والنوعية والنشاط الطلابي وعملية الامتحانات (الشال، 2003: 22). وينبغي عليه أن يتمتع بخصائص قيادية يستطيع من خلالها أن يقود بها طلابه في طريق العلم والمعرفة. كما أن التطور في مجالات المعلومات والاتصالات والتكنولوجيا تتطلب مهارات قيادة غير عادية بعضو هيئة التدريس المعاصر. فالقيادة مطلوبة للسيطرة والتوجيه وإدارة النقاش وإعطاء التعليمات والامتثال لها. فالخصائص القيادية عامل مشترك بين العملية التعليمية والنشاط البحثي (أبو زخار، 2006). لذا فإن الجامعات الفاعلة تسعى لإعداد البرامج التطويرية في المجال الإداري والقيادي لأعضاء هيئة التدريس ومنها: (تمام وعفيفي، 2009: 1133)

1. رفع قدرات أعضاء هيئة التدريس في التعامل مع التكنولوجيا الحديثة المستخدمة في العملية التعليمية.
2. تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس في التواصل مع الطلاب والزملاء والإدارة بشكل يساعد على تحقيق مناخ أفضل للعمل الجامعي.
3. تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس في الأمور الإدارية والمهنية المتعلقة بالعملية التعليمية.
4. تنمية المهارات الإدارية وأساليب اتخاذ القرارات لدى الراغبين في تقلد المناصب الجامعية.

ويقدم (سعادة) جملة من المقترحات التي تعمل على تطوير دور رؤساء الأقسام الإداري والقيادي والذي ينعكس بشكل ايجابي على سير العمل الإداري والقيادي أولاً، وعلى الناتج الأكاديمي والعلمي للطلبة وأعضاء هيئة التدريس ثانياً ومنها: (سعادة، 2003: 65-85)

1. ضرورة الالتزام بالمبادئ العلمية والمهنية والخلقية.
2. ضرورة المحافظة على مصالح القسم والكلية.
3. ضرورة اعتماد مبدأ الشورى في العمل.
4. ضرورة التعامل مع المشكلات المختلفة بمهارة عالية.
5. ضرورة توفير الأجهزة والأدوات والمصادر التعليمية المتنوعة.
6. ضرورة التحلي بالعديد من الصفات الشخصية المهمة مثل تحمل المسؤولية في إصدار بعض القرارات والدفاع عنها، والمرونة في العمل، والعدالة في التعامل، والموضوعية عند بحث القضايا والأمور المختلفة، والصبر والتحمل عند مواجهة المشكلات، وإنكار الذات في سبيل الصالح العام، وتعزيز الثقة مع الزملاء، والعمل على تقدير جهودهم وأعم
7. ضرورة امتلاك مهارات التخطيط والتنظيم المتنوعة.
8. الإلمام بالقوانين والأنظمة والتعليمات واللوائح.

ومن الأدوار والمسئوليات الإدارية والقيادية المنوطة برؤساء الأقسام الأكاديمية وبمشاركة أعضاء هيئة التدريس: التخطيط والتنظيم والتنسيق والقيادة واتخاذ القرار والمشاركة وتفويض الصلاحية والرقابة والتقويم. (المصري، 2007: 77-81)

كما أن القيادة تعني بإشراك أعضاء هيئة التدريس في صناعة القرار ووضع الخطط والسياسات، وهذه المشاركة تساعد على صناعة قرارات سليمة ترضي الطرفين الإدارة والمرؤوسين، وتضفي هذه المشاركة على المرؤوسين شعوراً بأهميتهم ووضع آراءهم وأفكارهم موضع الاعتبار، وهذا في حد ذاته يولد لديهم شعوراً بالمسئولية. (محمد، 2013: 50)

وللمشاركة الجماعية قواعد ومزايا كثيرة نلخصها فيما يلي: (كنعان، 1995: 226-229)

1. إن إشراك أعضاء هيئة التدريس في وضع الخطط والسياسات والأهداف في عملية صناعة القرار، تتيح لهم فرصة التعبير عن آراءهم والإسهام باقتراحاتهم في كل القضايا التي تهمهم.
2. تعمل على تنمية القيادات الإدارية وإشعارها بأهميتها.
3. تساعد على تيسير وتحسين سبل الاتصال بين الإدارة الجامعية وأعضاء الهيئة التدريسية. مما يسهل على القيادة أداء مهامها على أحسن وجه.
4. تؤدي إلى إقامة علاقات إنسانية بين الإدارة الجامعية وأعضاء الهيئة التدريسية.

ومن أبرز الأدوار في المجال الإداري والقيادي في الجامعات هو الاتفاق على الرؤى والأهداف بين أعضاء هيئة التدريس والقيادات، أي أن الرؤية المشتركة تمثل أولى المبادئ التي تقوم عليها عملية التنمية المهنية، وتتمثل تلك الرؤية المشتركة في ضرورة العمل على تطوير معدلات الأداء الوظيفي للأعضاء. (حسين، 2006: 137)

ووضعت (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في جمهورية مصر العربية، 2009: 5) معياراً ومؤشرات للممارسة الأكاديمية للأستاذ الجامعي في مجال المهارات الإدارية والتنمية المهنية مستقاه من التجارب المحلية والعالمية على النحو التالي:

المعيار: امتلاك الاستاذ الجامعي المهارات الإدارية والقيادية الناجحة، ومؤشرات ذلك:

- يلم بالمهارات الإدارية.
- يضع الخطط المناسبة للمواقف المختلفة.
- ينفذ جيداً ما تم تخطيطه.
- يمتلك مهارات المتابعة والتقييم.
- يستطيع أن يصوغ رؤية واضحة لعمله.

- قادر على تحديد أهدافه.
- يساهم في عمليات التطوير للمؤسسة والمجتمع.

ويرى الباحث أنه يقع على عاتق قيادة الجامعة وإدارتها وبشكل خاص عمداء الكليات كمرتكزات مفصلية في إدارة الجامعة تحقيق الدور الإداري الفاعل والقيادي المتميز عند أعضاء هيئة التدريس بما يأسس لقيادة عملية التغيير المرتقبة في عناصر التعليم الجامعي ويؤسس لبيئة يملَؤُها التشجيع والتطوير والمنافسة، حيث تضفي بمزيد من التقدم وتحقيق الهدف والغاية.

6.2.2 معوقات تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس:

Obstacle to the Development of the Performance of Faculty Members

إن أي عمل مهما توافرت له الإمكانات والتسهيلات تبقى تقف في طريقه بعض التحديات والمعوقات، ولعنا ندرك أنه إذا توفرت لدينا الإرادة في صناعة ما هو أفض داخل جامعاتنا سنجد نتائج مرضية ومخرجات أكثر جودة ونوعية. وسنتعرف على أهم هذه المعوقات من خلال آراء عدد من الباحثين.

- ويحدد (القادري) معيقات تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في: (القادري، 2005: 119)
  1. الاتجاهات السلبية لدى أعضاء هيئة التدريس نحو التدريب والتطوير.
  2. صعوبة تخلي أعضاء هيئة التدريس عن الطرق التقليدية لصالح طرق التدريس الحديثة.
  3. نقص الكفاءات المحلية اللازمة لعمليات التطوير.
  4. غياب مبدأ ضمان الجودة لعضو هيئة التدريس.
  5. ضعف مهارات البحث العلمي لدى بعض أعضاء هيئة التدريس.
  6. ضعف الرؤية المستقبلية لدى بعض أعضاء هيئة التدريس
  7. ضعف روح العمل الجماعية لدى هيئة التدريس.
  8. تواضع مستوى وضوح خطط التنمية المهنية لدى هيئة التدريس.
  9. ضعف الحوافز والتشجيع.
- ويعرض (نصر) عدد من التحديات التي تقف في وجه تطوير وإعداد أعضاء هيئة التدريس وهي : (نصر، 2010: 32-33)
  1. الاهتمام بالتنظير عن التطوير.
  2. القصور في الإمكانات المتاحة.
  3. قصور في الجانب التطبيقي.

4. عدم وضوح في منظومة التطوير والإعداد.
5. ضعف الإفادة من مصادر المعرفة ومراكز المعلومات.

وسنجد أن ما حدده (القادري ونصر) تشترك فيه أغلب الجامعات في وطننا العربي وإن كان هناك تفاوت من جامعة إلى أخر ومن قطر إلى آخر. أما على مستوى فلسطين فإن من أهم التحديات التي واجهت التعليم العالي في فلسطين تلك التحديات المتعلقة بكادر التدريس، ومدى ما تعكسه هذه التحديات على أداء الوظيفة العلمية والإدارية بالجامعة، حيث أشارت بعض الدراسات إلى العديد من التحديات التي واجهت تطور التعليم العالي في فلسطين من خلال التأثير على قدرات طاقم التدريس بها، والتي كان من أهمها : افتقار هيئة التدريس إلى مسايرة التطورات الأكاديمية، وانخفاض الأجور والرواتب والتخوف من عدم حصولهم على مستحقاتهم المالية، إضافة إلى تدني نسبة الإناث من أعضاء هيئة التدريس. (المركز الفلسطيني لحقوق الإنسان، 2005: 7)

- ورصد (حماد) عدداً من المشكلات التي يعاني منها عضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية وهي: (حماد، 2002: 2).

1. اعتماد وضع عضو التدريس في الجامعة على طبيعة العلاقات الشخصية التي تربطه بإدارة الجامعة لا على قدرته على التدريس بالشكل الجيد.
2. اختلاف المعايير بين الجامعات في ترقية عضو هيئة التدريس وبط التقدير الأدبي للأستاذ الجامعي بانتمائه الحزبي.
3. إغفال دور البحث العلمي كمعيار لترقية عضو هيئة التدريس.
4. عدم وجود مراكز داخل الجامعة تعنى بتطوير كفاءة عضو الهيئة التدريسية.

- ويرى (شاهين) أن أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية يعانون من انخفاض واضح في الأجور والرواتب، وفي أحيان كثيرة لا يتم دفع الرواتب كاملة بسبب الأزمة المالية أو عجز الميزانية أو ما أشبه، لهذا فإن الأستاذ الجامعي يعمل في أماكن عدة، يصادف أن تكون ثلاثة أو أربعة، وقلما نجد أستاذاً جامعياً يكتفي بعمله الرسمي الدائم، ومن الواضح بالطبع أن السبب الرئيس هو عدم كفاية وظيفة واحدة لمواجهة احتياجات تتصاعد باستمرار. (شاهين، 2004: 51)

- وتتركز معوقات البحث العلمي بالجامعات الفلسطينية في: (الفرا، 2002: 4)

1. أسباب تتعلق بالمعلومات: وتتمثل بعدم توفر الدوريات والمجلات المتخصصة، وعدم وجود شبكة معلومات وتقنية حديثة لدى المكتبات، وانعدام التنسيق بين المكتبات والجامعة لتوفير المصادر اللازمة للبحوث.

2. أسباب تتعلق بالممارسات الإدارية للجامعات: وتتمثل في عدم تخصيص موازنات للبحث العلمي، وغياب الحوافز المادية والمعنوية التي تشجع البحث العلمي، وعدم انفتاح الجامعات على المؤسسات المحلية والعالمية لدعم الأبحاث العلمية.
3. أسباب تتعلق بالنشر: وتتمثل في عدم تفعيل قانون حماية حقوق المؤلف في فلسطين، وضعف إجراءات متابعة التحكيم والنشر من قبل عمادات البحث العلمي في الجامعات.
4. أسباب تتعلق بعضو التدريس: وتتمثل في نقص مهارة البحث العلمي، وانشغال عضو هيئة التدريس بالأعباء التدريسية الملقاة على عاتقه، وانعدام الدافعية عند عضو هيئة التدريس بسبب غياب النشر والتقدير الأدبي.

- ومن المشكلات والصعوبات التي تواجهه الأستاذ الجامعي في مجال البحث العلمي: (إبراهيم، 2011: 201)
  1. عدم كفاية المجلات الدورية المتخصصة.
  2. ندرة حضور الندوات والمؤتمرات العلمية.
  3. قلة أعداد الأساتذة المهتمين بالبحث العلمي.
  4. عدم كفاية الأموال المخصصة للبحث العلمي.
  5. عدم توافر فئة مساعدي الباحثين.
- وأوردت (الشخشير) في بحثها عدد من معوقات وهي: (الشخشير، 2010: 37 – 38).
  1. عدم الاتفاق على تحديد مواصفات التدريس الجامعي الجيد.
  2. اعتماد الترقية في سلم الوظائف الأكاديمية أساسًا على البحث العلمي أكثر من التدريس والخبرة، مما يؤثر على دافعية عضو هيئة التدريس للبحث في أساليب تحسين تدريسية.
  3. عجز الإمكانات المادية والفنية أحيانًا.
  4. قلة عدد المنح والبعثات للخارج، مما يمنع مواكبة ما هو جديد في مجالات التخصص والبحث العلمي.
  5. فقدان التعاون العلمي بين الجامعات مما يؤدي إلى الجهل بما يجري في كل منها، ومن ثم تكرار البحث وضياع الجهود، كما يؤدي إلى عدم الاستفادة من الإمكانات الخاصة لبعض الجامعات.
  6. عدم وجود قاعدة بيانات تزود الباحثين بما يحتاجون من معلومات وإحصاءات.

7.2.2 التجارب الحديثة في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس عربياً وعالمياً:

Recent Experience in the Development of the Performance of Faculty Members Globally and Regionally

تختلف أشكال تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس من بلد إلى آخر، بل ومن جامعة إلى أخرى في بعض الأحيان، ويعود هذا الاختلاف إلى تباين في التوجهات والتنظيمات والصلاحيات الممنوحة لهذه الجامعات من جانب واختلاف الموقف من قضية التطوير لعضو هيئة التدريس من جانب آخر.سنحاول إلقاء الضوء باختصار على بعض الجهود العالمية والعربية في مجال تطوير أعضاء هيئة التدريس وذلك على النحو التالي:

أولاً: الجامعات الأجنبية: First: non local universities

ما من شك في أن جامعات الدول المتقدمة سواء الأمريكية أو الأوربية قد قطعت شوطاً كبيراً في مجال تنمية أعضاء هيئة التدريس، فقد اعترفت تلك الجامعات بأهمية التطوير لأساتذة الجامعات منذ الستينيات، وأقامت إثر هذا الاعتراف المراكز المتخصصة ودعمتها مادياً وبشرياً، حتى إن الجامعات الأمريكية والأوروبية أدخلت هذه المراكز في نسيج الجامعات بصورة متكاملة، مما أدى إلى ظهور آثارها البناءة على التعليم الجامعي. (بركات وآخرون، 1996)

ولقد اتسمت تجارب الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية وانجلترا بتنوع برامج التنمية فيها من حيث :ارتباطها المباشر بأهداف التدريس والبحث العلمي والخدمة المجتمعية . يضاف إلى ذلك مرونتها الإدارية واستيعابها كل المتغيرات التي تحدث في البيئة الجامعية واستجابتها لها بالسرعة الممكنة. (Jasper, 2006: 155)

أ- الجامعات في إنجلترا:

تعتبر الجامعات البريطانية من أسبق الجامعات التي تطبق الكثير من برامج التطوير والتدريب لأعضاء هيئة التدريس في الكثير من الأمور المهمة المتعلقة بالتعليم الجامعي (مرسي، 2002: 55)

ويؤكد براون وآتكنز أن هناك إدراكًا متزايدًا من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات البريطانية لأهمية التدريب والتطوير لهم في مجالات البحوث والإدارة إضافة إلى التدريس , كما يؤكد أن التأييد الفعّال والتشجيع من قبل الإدارة الجامعية يُعد أمراً ضرورياً إذا أُريد لتطوير أعضاء هيئة التدريس أن ينطلق ويتقدم بخطى ثابتة ومدروسة. ومن بداية الستينيات عملت معظم الجامعات البريطانية على تأسيس مراكز متخصصة للتطوير والتدريب الخاص بأعضاء هيئة التدريس، ومنها

جامعة نوتنجهام (Nottingham) وليدز (Leeds)، ومانشستر (Manchester)، ولانكستر (Lancaster)، وباث (Bath)، وأكسفورد (Oxford)، وكمبردج (Cambridge)، وساوثمبتون (Southampton). وكان للجامعات الثلاث الأخيرة جهود كبيرة في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في المهارات الفنية كاستخدام الحاسب الآلي في التعليم واستخدام وسائل التعليم الملائمة للتعليم الجامعي، وفي المهارات المهنية كالإعداد التربوي والأساليب الحديثة في البحوث وتدريبات عملية لقضايا في الإدارة الجامعية، والتدريب والتطوير في المهارات المرتبطة بالتدريس كتطوير المنهج والتقويم. (براون وآتكنز، 1989: 73)

وتتم عملية تنمية وتطوير أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الإنجليزية من خلال وحدات مستقلة داخل كل جامعة مثل وحدة التنمية والتدريب، وهناك وكالة عامة لتنمية وتطوير أعضاء هيئة التدريس تهدف إلى تدعيم التخطيط الإستراتيجي للتنمية المهنية في جميع كليات وجامعات المملكة المتحدة. (حداد، 2004: 81)

ووضعت وزارة التعليم العالي ببريطانيا منظمة أو هيئة مسئولة عن تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس عام 1997 تسمى: Higher Education Staff Development (HESDA) Agency مقرها الرئيسي في جامعة شفيلد (Sheffield) ولها فروع في الجامعات البريطانية، ومن أهدافها الرئيسة تقديم الدعم المادي والمعنوي لإقامة البرامج التدريبية والتطويرية لأعضاء هيئة التدريس الجدد ومن هم على رأس العمل في الجامعات البريطانية المختلفة بشكل دوري ,إضافةً إلى مد جسور التواصل بين أصحاب المهنة الواحدة في الميدان التربوي عن طريق الإنترنت .كما تقيم ندوات وحلقات علمية ومؤتمرات مهنية تتعلق بالقضايا الحيوية المحلية والعالمية للتعليم العالي، إضافة إلى طباعة ونشر البحوث العلمية والدراسات الميدانية والتجريبية. (السميح، 2005: 287-288)

ب- الجامعات في أمريكيا:

ويشير (الثبيتي) إلى أن التجربة الأمريكية بدأت في مراحلها الحديثة في توسيع اهتماماتها بالتركيز على تطوير أعضاء هيئة التدريس كأشخاص وكمهنيين وكأعضاء هيئة تدريس في مجموعة، مما جعل التطوير التعليمي والتنظيمي والشخصي هي المكونات الرئيسية لأي برنامج فعَّال لتطوير أعضاء هيئة التدريس. (الثبيتي، 1992: 344) ويؤكد (بركات وآخرون) أن رسالة مراكز التطوير أصبحت واضحة لكل المعنيين بالعمل الجامعي، وتعددت البرامج وأصبح الشعار الأساسي هو التميز في التدريس "Teaching Excellence" وأصبحت القوة الدافعة لهذه المركز هو حاجة

أعضاء هيئة التدريس لها وامتدت برامج التطوير لتدخل ضمن مناهج طلبة الدراسات العليا والجمعيات المهنية. (بركات وآخرون، 1996: 124- 125)

فقد أعدت جامعة هارفارد (Harvard) مساقات في التدريب الجامعي، بينما استحدثت جامعة ميتشيجن (Michigan) مراكز للبحوث حول التعليم الجامعي واستخدام التقنية الحديثة. (الأغبري، 1994: 153)

وقد تم تحديد خمسة معايير تغطي الجوانب التي تركز عليها مدارس التنمية والتطوير المهني في الولايات المتحدة الأمريكية وتشمل: (Ncate, 2001)

1. **مجتمع التعلم:** يتضمن تعزيز جميع المتعلمين، وتطوير رؤية مهنية عامة عن التعليم والتعلم تعتمد على المعرفة البحثية العلمية، العمل كأداة للتغيير، توسيع مجتمع التعلم.
2. **الحسابية وتأكيد الجودة:** تطوير الحسابية المهنية، تحديد معايير للمساهمة المهنية، وتطوير الأداء.
3. **التعاون:** ويتضمن الانضمام إلى عمل مشترك، تصميم أدوار لتعزيز التعاون وتحقيق الشراكة، إدراك العمل الجماعي وتقدير اسهامات الآخرين.
4. **العدالة والتنوع:** ويتضمن تعلماً يتسم بالعدالة ، ممارسات تحقق التكافؤ والعدالة، تعزيز التنوع بين المشاركين.
5. **البنى والمصادر والأدوار:** ويتضمن إقامة بنى للحوكمة وتعزيزها، التأكيد على التقدم نحو الأهداف، ابتكار أدوار جديدة، اتصالات فعالة.

ت- الجامعات في ألمانيا:

يذكر بابكر أن التجربة الالمانية من التجارب الهامة والأكثر انتشاراً بين دول القادة الأوربية فبجانب المراكز المتخصصة في الجامعات، هناك مركز يعمل على المستوى الوطني والأقليمي والعالمي، وهو مركز التطوير الأكاديمي بجامعة برلين إذ كان لهذا المركز دور في دعم فكرة إنشاء مراكز التطوير الأكاديمي في القارة الأفريقية، خاصة من دول وسط وشرق أفريقيا، كما أن هذا المركز يعتبر المقر الرئيسي للشبكة الأوربية لمراكز تطوير الأداء الأكاديمي. (بابكر، 200: 141)

ويرى الباحث أن من أهم النجاحات التي حققتها الجامعات الأجنبية كانت نتيجة لوضوح الرؤية الإستراتيجية، والتخطيط الدقيق، والعمل الدؤوب في إطار إرادة النجاح والتقدم، وفي ظل توفر للموارد المالية والبشرية والإدراك بأن سبيل التطور والمنافسة يكون بمقدار التقدم في جودة البحث العلمي والتطور التقني.

ثانياً: الجامعات العربية: Second: Arab Universities

أ- الجامعات في مصر:

تقوم الجامعات المصرية بدور كبير في تنمية أعضاء هيئة التدريس، ففي عام 2001 أقر المؤتمر القومي لتطوير التعليم العالي في مصر ستة مشروعات قومية كان من بينها مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات، ويتبنى هذا المشروع تطبيق مفاهيم وممارسات التطوير الذاتي المستمر لتحسين جودة مخرجات التعليم العالي بما يحقق التكيف مع تحديات العصر، وتنمية الخبرة الذاتية التي تدعم التطوير المستمر، وتحسين وتحديث القدرات التطويرية لأعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي بما يمكنهم من تحسين جودة مخرجات التعليم العالي، وتنمية القدرات القيادية والإدارية للقيادات الاكاديمية. وقد وضعت معايير ومحددات لتحديد احتياجات التطوير لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات وهي: قدرات التدريس والتعليم والبحث- قدرات التفاعل الإنساني- القدرات الشخصية- القدرات القيادية. ولقد تم اعتماد البرامج التدريبية النوعية لتنفيذ عملية التطوير، وكان من أبرز المراكز التي عنيت بتطوير الهيئة التدريسية المركز القومي لتنمية قدرات هيئة التدريس والقيادات والذي اعتمد معايير الجودة العالمية في عملية التطوير والتنمية. (غبور، 2010: 238-241)

ب- الجامعات في السعودية:

قامت الجامعات السعودية بجهود موجهة لتطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس، وكان من أبرز هذه الجامعات جامعة الملك عبد العزيز والملك فهد والملك سعود والملك خالد، حيث تطور العمل فيها من خلال إنشاء مراكز التطوير الأكاديمي ومراكز التعليم الجامعي، والتي ركزت على تطوير المعارف التربوية لأعضاء هيئة التدريس ، وتدريبهم على مهارات وأساليب التدريس، والبحث العلمي وتقنية المعلومات، والتدريب الالكتروني، وتنمية المهارات الشخصية والإدارية، وتنمية مهارات الاتصال والتواصل، وتقويم جودة الأداء التعليمي للمعلم الجامعي. (حداد، 2004: 164-165)

ت- الجامعات في فلسطين:

بذلت الجامعات في فلسطين جهوداً كبيرة في تطوير أعضاء هيئتهم التدريسية، وكان ذلك من خلال وسائل عدة كالتدريب والابتعاث وتعزيز البحث العلمي والمشاركات المجتمعية، وسنعرض نموذجاً لإحدى جامعات غزة والتي شملتها دراسة الباحث وهي الجامعة الإسلامية لكي نتعرف على تجربتها في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس لديها، ومن أجل ذلك قام الباحث بإجراء مقابلات مع

الإدارة العليا في الجامعة الإسلامية والمتمثلين في كل من الأستاذ الدكتور/ فريد القيق مساعد رئيس الجامعة، والأستاذ الدكتور/ محمد شتات نائب الرئيس لشؤون البحث العلمي والدراسات العليا، والأستاذة الدكتورة/ سناء أبو دقة عميد عمادة الجودة والتخطيط. وعقدت المقابلات في يوم الأربعاء الموافق 2013/10/2. في مقر الجامعة الإسلامية بغزة.

وبين (شتات) بأن مسيرة التطوير بدأت منذ عام 1993 وذلك بمشاركة الجامعة في هيئة الاعتماد والجودة، وكانت مشاركتها فاعلة من خلال وضع أسس ومعايير الهيئة، والتقييم الذاتي وتقييم الطلبة لأساتذتهم وتقييم رئيس القسم والعميد، وعملت الجامعة على تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس من خلال وسائل عدة مثل الدورات التدريبية وحضور المؤتمرات الداخلية والخارجية، ويعكف على مسار التطوير داخل الجامعة وحدة الجودة الأكاديمية والتي تمثلت الآن عمادة الجودة والتطوير.

وأوضح (القيق) بأن الجامعة الإسلامية تتبع آليات معتمده لعملية التقييم والتطوير، وذلك باستقصاء آراء ثلاث جهات رئيسة في هذه العملية وهي:

1. **الطلاب:** حيث يقومون بتعبئة استبانة تتركز محاورها في مدى جودة أداء عضو هيئة التدريس وتفاعله.
2. **المسؤول المباشر:** حيث يقوم رئيس القسم بتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس من خلال استبانة مصممة تعالج قضايا متعددة في صميم عمل عضو هيئة التدريس مثل أدائه التدريسي، وأدائه البحثي ومشاركته في نشاطات القسم.
3. **عميد الكلية:** وذلك من خلال اطلاعه على نشاطات أعضاء هيئة التدريس داخل الكلية، والتواصل معهم، بالاستعانة برأي رئيس القسم، ويقدم تقييم عن كل عضو من أعضاء هيئة التدريس.

ويفيد (القيق) بأن عملية تقييم أعضاء هيئة التدريس لا تزال تتأثر ببعض الإشكاليات المتعلقة بمزاجيه الطالب، وتغليب العاطفة عند بعض رؤساء الأقسام على المهنية بدافع الزمالة، إلا أن هناك مساعي حثيثة لتحسين عمليات التقييم والتطوير حتى تؤتي أكلها بالشكل المطلوب وتقترب من الشفافية والمهنية.

وأكد على ضرورة تفعيل التقييم الدوري من الجامعة، وإرسال نشاطات كل عضو هيئة التدريس إلى وحدة الجودة لتقييم أدائه، وبناءً عليه تُرسِل لعضو هيئه التدريس تقييماً يشمل أهم نقاط القوة ليبني عليها وأهم نقاط الضعف لمحاوله الحد منها من خلال التدريب والتطوير والمتابعة.

وأوضحت (أبو دقة) بأن الجامعة تهتم وبشكل كبير بتطوير أعضاء هيئة التدريس وذلك من خلال:

1. برامج تدريبية مستمرة في مهارات التدريس، وعملية التقييم، والإدارة الصفية، والتفاعل مع الطلاب، ووضع الاختبارات، واستخدام وتوظيف التكنولوجيا. كما أن أي عضو تدريس يأتي من خارج الجامعة للالتحاق بها كعضو هيئة تدريس يمر بأربع دورات وهي: (1. مهارات التدريس الفعال 2. التقييم 3. استخدام التكنولوجيا 4. ورش عمل للتعريف بالمؤسسة ونظامها).
2. دعم المشاركات الداخلية والخارجية لحضور المؤتمرات والدورات التدريبية وذلك بهدف تبادل الخبرات وتعزيز القدرات لأعضاء هيئة التدريس.
3. الزيارات التوجيهية حيث يتم حضور المحاضرات لعضو هيئة التدريس داخل القاعة واكتشاف مواطن الضعف والعمل على حل المشكلات القائمة والحد منها، ومساعدتهم وتطويرهم.
4. تصوير المحاضرات وهذا يعمل على تحسين الأداء.
5. توزيع نشرات دورية تهتم بأعضاء هيئة التدريس والارتقاء بمستواهم الأكاديمي.
6. دعم البحث العلمي وتطويره لدى أعضاء هيئة التدريس.
7. تعزيز المشاركات وتبادل الخبرات بين الكليات والأقسام.

وبينت (أبو دقة) بأن الشؤون الأكاديمية هي من يقع على عاتقها مسؤوليه تطوير أداء عضو هيئة التدريس وذلك من خلال مركز متخصص لهذا الغرض وهو مركز التميز والتعليم الإلكتروني، والذي يعمل على تلبيه احتياجات عضو هيئة التدريس المهنية والتخصصية داخل الجامعة.

المبحث الثالث: العلاقة بين القيادة الإستراتيجية وتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس: The Relationship Between Strategic Leadership and Development of Faculty Members Performance.

1.3.2 علاقات الارتباط بين القيادة الإستراتيجية وتطوير الأداء:

إن المتأمل في أدبيات القيادة وتطوير الأداء والدراسات التي أشارت إلى هذا المجال، يلحظ بأن منهجية تطوير أعضاء هيئة التدريس ومنظومته وإجراءاته تتأثر بشكل مباشر بتوجهات القيادة في الجامعة، بمعنى آخر أن هناك علاقة بين القيادة بشكل عام والقيادة الإستراتيجية بشكل خاص بتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس، وهذه العلاقة توصف بأنها علاقة قوية إيجابية إلى حد كبير، وتضفي في مجملها وفي حال اكتمالها إلى الوصول إلى مؤسسة جامعية متميزة تتطور باتجاه تحقيق التنافس واستكمال مقومات الجودة الشاملة.

وهذا ما أكدته نتائج الدراسات السابقة والتي تناولت هذا الموضوع مثل دراسة (القاضي، 2012) التي أشارت إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للممارسات الإستراتيجية لإدارة الموارد البشرية على أداء العاملين في الجامعات الخاصة في الأردن. ودراسة (الدهدار، 2006) التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة بين التوجه الإستراتيجي للجامعات والاهتمام بالعنصر البشري. ودراسة (Kasim, 2010) التي أشارت في نتائجها إلى أن خصائص القيادة الإستراتيجية المختارة بالدراسة يمكن أن تساعد في التعلم وبناء الموارد الإستراتيجية لمؤسسات التعليم العالي، وتساعد على العمل في البيئات المضطربة، ودراسة (Hamidi, 2009). التي أشارت في نتائجها إلى أن القيادة الإستراتيجية يجب أن تكون التحدي الأكثر أهمية وعنصر التغيير التنظيمي المهم لبناء مؤسسات الجودة الشاملة في الجامعة.

وكذلك نتائج هذه الدراسة التي أكدت على وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين متوسط تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية لدرجة ممارسة عمداء الكليات للقيادة الإستراتيجية، وبين متوسط تقديراتهم لدرجة ممارستهم لتطوير أدائهم.

ويبرز من المفاهيم الحديثة للقيادة وعلاقتها بالأداء فعالية القيادة من خلال عمليات إعداد وإدارة وتنمية الموارد البشرية في منظومة متجانسة تعكس الاهتمامات الإستراتيجية للمؤسسة ومتطلبات تطويرها (الصامل، 2011: 26). وتختلف هذه المتطلبات ودرجة التجديد والتطوير باختلاف قيم وتوجهات وسلوكيات القادة أكثر من أي عامل تنظيمي أخر، وإن قدرات ومهارات المرؤوسين تتأثر بنمط القيادة، وإن القادة يمكن أن يسهموا في تنمية القدرات الإبداعية لمرؤوسيهم

من خلال التشجيع والمشاركة وإبداء الرأي وتشجيع الأفكار الجديدة والتدريب والتنمية. (محمد ورفيق، 2009 : 11-13). وبذلك فإن القيادة الناجحة هي التي تساعد العاملين على إدراك احتياجاتهم ومواجهتها وإشباعها، وتحقيق شعورهم بالالتزام التنظيمي، فالعاملون هم الدعامة الحقيقية التي تستند إليها المنظمة الحديثة لتحقيق غاياتها، وهؤلاء العاملون يحتاجون الحفز والتشجيع من قادتهم كما أنهم يحتاجون لنمو مهني وشخصي بشكل مستمر. (إبراهيم، 1996: 76)

2.3.2 دور القيادة الإستراتيجية في تطوير الأداء:

وتتبع أهمية القيادة من أهمية الدور الذي تؤديه، وما له من تأثير في جوانب العملية الإدارية، مثلما يتوقف نجاحها على: قدرات القائد وخصائصه وإمكاناته في توجيه وتطوير ورعاية العاملين. (عربيات، 2012: 706) وتسعى القيادة الإستراتيجية إلى تنمية رأس المال البشري، واستغلال وصيانة الكفايات الجوهرية، وتنمية رأس المال الاجتماعي من خلال تعزيز المناخ المؤسسي وتفعيل الشراكات الفردية والجماعية والمؤسسية، وتهيئة السبل للإبداع وصولاً للميزة التنافسية المتواصلة (أحمد،2011: 190) ويرى (Jeffrey,2006) أن القيادة الإستراتيجية مكون حاسم في التطوير الفعال للمؤسسات التعليمية، لأن القيادة الإستراتيجية مفيدة حينما يسعى المديرون إلى تحسين البرامج التدريسية ويتعاونون مع الجمهور الواسع، ويحولون مؤسساتهم إلى مجتمعات تعلم (أحمد والفقيه، 2011: 175). فالقيادة الإستراتيجية في ممارساتها تشكل محوراً مهماً ترتكز عليه مختلف النشاطات في المؤسسات العامة والخاصة على حد سواء، وفي ظل تنامي المنظمات وكبر حجمها وتشعب أعمالها وتعددها وتنوع العلاقات الداخلية وتشابكها وتأثيرها بالبيئة الخارجية من مؤشرات سياسية واقتصادية واجتماعية، لهي أمور تستدعي مواصلة البحث والاستمرار في إحداث التغيير والتطوير. (عبد العزيز، 2010: 154)

3.3.2 معايير ونماذج الجودة النوعية العالمية:

ونجد أن أشهر نماذج الجودة النوعية العالمية استخدماً في مؤسسات التعليم العالي قد جمعت بين القيادة وتطوير الموارد البشرية في التعليم العالي كأهم معيارين في منظومة إدارة الجودة الشاملة ومن أمثلة ذلك: (الهادي، 2013: 264-270)

- **نموذج ديمنج:** الذي وضع 14 مبدأ للجودة تمثل معايير الجائزة اليابانية للجودة والتميز وكان منها (دعم القيادة وتعميم ممارسة الإدارة الحديثة، والتركيز على عملية التعليم والتدريب المستمرين لجميع العاملين، وضرورة التخطيط طويل المدى من أجل التطوير).

❖ **نموذج الجائزة الأوربية للجودة والتميز (EFQM):** ويمثل هذا النموذج أحد نماذج الجودة والتميز في الأداء المؤسسي ، حيث أكد على أن هناك عوامل ممكنة تعد أساساً لدعم وتطوير الأداء والتمكين وتحقيق التميز واهم هذه العوامل الممكنة القيادة التي تركز من خلال أدوارها على تطوير الرؤية والرسالة والقيم، وبناء وتطوير ثقافة التميز لدى الموارد البشرية.

❖ **نموذج الجائزة الأمريكية (مالكوم بالدريدج) في الجودة النوعية والتميز:** ويمثل هذا النظام أو النموذج أحد النماذج العالمية المعاصرة المستخدمة لتقييم الجودة والنوعية وتميز الأداء في مجال التعليم الجامعي الأمريكي، ويستند هذا النظام إلى فلسفة التغيير الإداري الشامل وبناء فلسفة تتسم باستمرارية الجودة العالمية وخدمة الجامعات والبيئة والجمهور باعتماد القيادة والتخطيط الإستراتيجي وتنمية وتطوير الموارد البشرية وتقييم الجهود بالطرق القياسية. ومن معايير جائزة مالكوم بالدريدج السبعة:

- القيادة: أي مدى نجاح قيادة مؤسسة التعليم العالي في غرس ثقافة واضحة ومستمرة للجودة الشاملة والتحكم في قيادة المؤسسة ومراقبة وتطوير الأداء.
- تطوير وإدارة الموارد البشرية بالتركيز على الهيئة التدريسية والموظفين لتحقيق أعلى مستويات الأداء لهم بتطوير معارفهم ومهاراتهم وحسن تدريبهم مما يسهم في دعم أهداف وغايات المؤسسة الجامعية، وتبني أسساً راسخة من تلك المعارف والقدرات والمهارات العالية التي تساعد في تحسين الجودة في التعليم العالي بشكل عام.

ويتضح من خلال ما تقدم من نماذج عالمية ووضعها لعدد من المعايير التي تمنح من خلالها جوائز التميز والجودة للجامعات، أن معيار القيادة برز وبشكل قوى في أنه ركن أساس في عملية التطوير وتحقيق نتائج التميز وذلك من خلال قدرته على تطوير رؤية مشتركة وغرس ثقافة داعمة ومحفزة للتميز والجودة، كما برز في النماذج معيار تطوير وتدريب وتمكين أعضاء هيئة التدريس لتحقيق النجاح والتميز، وتتضح العلاقة الإيجابية والكبيرة بين القيادة وتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس من خلال أن الوصول للتميز والجودة لا يتحقق إلا من خلال تكامل هذين العنصرين مع بعضها البعض أولاً ثم تكاملهما مع باقي مكونات العمل المؤسسي لينتج لنا تفاعل قوي يؤدي للتميز والجودة الشاملة والميزة التنافسية المستدامة في الجامعات.

4.3.2 المراحل المتكاملة للعمليات القيادية:

وتبدو العملية القيادية أكثر وضوحاً وتطوراً في مرحلتين متكاملتين هما: (الحريري، 2008: 19)

1. مرحلة بناء التوجهات الإستراتيجية للمؤسسة: Strategy Building

وتتلخص هذه المرحلة في تحديد الرؤية والتوجهات الإستراتيجية، والرسالة والأهداف على المدى الطويل، وتحديد مستويات الأداء ومقاييس الحكم عليها، كما يتم تحديد أسس البناء التنظيمي ومعاييره، وثقافة المؤسسة المتماشية مع التوجهات الإستراتيجية، وتشكيل الأساس الموضوعي وتمكين الموارد البشرية الفاعلة.

2. مرحلة إدارة الأداء: Performance Management

يبرز تشكل القيادة في هذه المرحلة من كونها تتعلق في التوجيه والإرشاد والمساندة والتقويم لأداء مختلف العناصر في المؤسسة، حيث تشهد هذه المرحلة تجديد المؤسسات وتطويرها، ويبرز أهمية القيادة في دورها الفاعل في عملية التجديد والتطوير ودعم ومساندة العاملين.

ويرى الباحث بأن القيادة ظاهرة طبيعية لا تخرج عن كونها علاقة تأثيرية متبادلة، بين أهم طرفين في معادلتها وهم القائد والجماعة تقوم على فلسفة معينة هدفها بالأساس تحقيق البناء والتطوير والتميز. وهذا الأمر يتطلب في جامعاتنا الفلسطينية وجود قيادات تغيير ذات رؤية استشرافية نحو المستقبل لإحداث تطور شامل في المجال المعرفي والمهاري والقيادي والثقافي والمهني والبحثي لأعضاء هيئة التدريس، وتعزيز ثقافة الجودة والتميز من خلال سلسلة تطويرية من البرامج ذات الكفاءة والفاعلية العالية.

الفصل الثالث:

الدراسات السابقة

1.3 الدراسات المتعلقة بالقيادة الإستراتيجية

2.3 الدراسات المتعلقة بتطوير الأداء

3.3 التعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثالث: الدراسات السابقة

مقدمة:

تشكل الدراسات السابقة أهمية كبيرة للباحث فهي تمد الباحث بالنتائج والتوصيات التي توصلت لها الدراسات السابقة وتزوده بالبعد المنهجي والمعرفي وآخر ما توصلت له هذه الدراسات. "فبعد أن ينتهي الباحث من تحديد مشكلته، وقبل أن يبدأ في جمع البيانات، يجب أولاً أن ينسب موضوعه للمعرفة الموجودة في مجال بحثه، ومن المهم أن يعرف الباحث كيف يحدد وينظم ويستخدم البيانات الموجودة في مجال الموضوع الذي اختاره. (أبو علام، 1998: 96)

وقد تناول الباحث بعض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة الحالية كمقدمة لخطة البحث، ولعدم وجود دراسات تبحث في العلاقة بين القيادة الإستراتيجية وتطوير الأداء، قمنا بإدراج دراسات تبحث في كل متغير على حدة، لذا تم تصنيف الدراسات حسب المتغيرين الرئيسين.

1.3 الدراسات المتعلقة بالقيادة الإستراتيجية:

أولاً: الدراسات العربية:

1. دراسة (القاضي، 2012) بعنوان: **علاقة الممارسات الإستراتيجية لإدارة الموارد البشرية وأداء العاملين وأثرهما على أداء المنظمات – دراسة تطبيقية على الجامعات الخاصة في الأردن.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الممارسات الإستراتيجية لإدارة الموارد البشرية وأداء العاملين على أداء الجامعات الخاصة في الأردن. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم استبانة شملت (38) فقرة لجمع وتحليل البيانات الأولية من عينة الدراسة المكونة من (88) مفردة. وفي ضوء ذلك جرى جمع وتحليل البيانات ، واختبار الفرضيات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss). **وكان من أبرز نتائج الدراسة:**

- يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للممارسات الإستراتيجية لإدارة الموارد البشرية على أداء العاملين في الجامعات الخاصة في الأردن.
- يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتدريب والتطوير ومشاركة العاملين على أداء العاملين في الجامعات الخاصة في الأردن.
- يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للممارسات الإستراتيجية لإدارة الموارد البشرية على أداء الجامعات الخاصة في الأردن من خلال أداء العاملين في الجامعات الخاصة في الأردن كمتغير وسيط.

- وقد أوصت الدراسة بضرورة إشراك العاملين بممارسة أدوار أكبر في الجامعة، وضرورة إعطاء العاملين في الجامعات فرصة للمشاركة في اتخاذ القرارات.

2. دراسة (محمد والفقيه، 2011) بعنوان: **القيادة الإستراتيجية لرؤساء الأقسام الأكاديمية: دراسة ميدانية بجامعة نجران.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة نجران لأبعاد القيادة الإستراتيجية. واستخدم الباحثان لهذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق أداة الدراسة وهي استبانة شملت أربعة أبعاد هي التحويلي، الإداري، السياسي، الأخلاقي، ولتحقيق هدف الاستبانة استخدم الباحث مقياس ليكرت الخماسي، وتكونت الاستبانة من (55) فقرة، وتمثلت عينة الدراسة في (153) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران، وقد تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS. **وقد كان من ابرز نتائج الدراسة:**

- أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية للقيادة الإستراتيجية جاءت بدرجة (كبيرة) وبمتوسط حسابي (3.48).
- جاء في المرتبة الأولى البعد الأخلاقي بدرجة ممارسة كبيرة ثانياً البعد الإداري بدرجة ممارسة كبيرة ،ثالثاً البعد التحويلي بدرجة ممارسة متوسطة وحل رابعا البعد السياسي بدرجة ممارسة متوسطة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (التخصص، والجنس،) في الدرجة الكلية.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس في البعد السياسي وكان لصالح الإناث.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية وكان لصالح فئة الأستاذ المشارك.
- وأوصي الباحثان ربط إستراتيجيات العمل برؤية وقيم القسم، تعبئة وتكامل القدرات والإمكانات المادية والموارد عبر كل المستويات لإنجاز الأهداف الإستراتيجية، تقديم برامج تطويرية لأعضاء القسم مبنية على تحديد الاحتياجات الحقيقية لتحقيق الأداء المتميز، وتعزيز الرقابة الإستراتيجية.

3. دراسة (المعاضيدي والطائي، 2010) بعنوان: **إسهامات القيادة الإستراتيجية في تعزيز المرونة الإستراتيجية لمنظمات الأعمال.**

هدفت الدراسة قياس وتحليل علاقات الارتباط والأثر بين ممارسات القيادة الإستراتيجية والمتمثلة (ببناء قدرات دينامية جوهرية، التركيز على بناء رأس المال البشري، استخدام التقانة الجدية بفاعلية، الانشغال بالإستراتيجيات الثمينة وبناء هيكل وثقافة منظميه جديدة) بوصفها متغيرات مستقلة (والمرونة الإستراتيجية) بوصفها متغيراً معتمداً لمواجهة التغيرات البيئية التي تشهدها المنظمات في إطار ممارساتها لأعمالها وسعياً لبقائها، فضلاً عن اكتشاف مقدار التباين في تأثير الممارسات المشار إليها في تعزيز المرونة الإستراتيجية للمنظمة. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات لتحقيق أهداف الدراسة المتمثلة بالتعريف بمتغيري الدراسة وطبيعة العلاقة بينهما، وقد كانت الشركة العامة لصناعة الأدوية والمستلزمات الطبية في نينوى ميداناً للدراسة، وكانت عينة الدراسة مكونة من (31) عضو بين مدير ومساعد مدير ورئيس قسم. **وقد كان من أبرز نتائج الدراسة:**

- وجود علاقة ارتباط معنوية موجبة بين ممارسات القيادة الإستراتيجية والمرونة الإستراتيجية في المنظمة المبحوثة، إذ بلغ الارتباط الكلي (*0.766) وهو مؤشر يدل على قوة العلاقة بين المتغيرين.
- وجود تأثير معنوي لمتغيرات الدراسة(بناء قدرات دينامية جوهرية، التركيز على بناء رأس المال البشري، استخدام التقانة الجدية بفاعلية، الانشغال بالإستراتيجيات الثمينة وبناء هيكل وثقافة منظميه جديدة) في المرونة الإستراتيجية.
- أدوار القيادة الإستراتيجية تتحدد في رسم الاتجاه المستقبلي للمنظمة وتحقيق النجاح والتفوق على المؤسسات الأخرى.
- على الرغم من تنوع وتعدد ممارسات القادة الإستراتيجيين إلا أن تلك الممارسات ترتبط ببعضها بعلاقة متبادلة، فنجاح القادة الإستراتيجيين في إحدى الممارسات لابد من أن يقوم إلى تحفيزهم لممارسة أخرى.
- وقد أوصى الباحثان بضرورة تطوير قدرات القادة في كافة الممارسات الإستراتيجية وامتلاك المرونة الإستراتيجية، وتعزيز العلاقات الداخلية والخارجية.

4. دراسة (عبد العزيز، 2010) بعنوان: **القيادة الإستراتيجية ودورها في تنمية القدرات التنافسية لمنظمات الأعمال الدولية بجمهورية مصر العربية: "دراسة ميدانية"**

هدفت الدراسة إلى التعرف على الممارسات المختلفة للقيادة الإستراتيجية في المنظمات الدولية، وكذلك التعرف إلى أي مدى تساهم هذه الممارسات في تنمية قدرات تنافسية للمنظمة تجعلها في مركز متقدم في البيئة العالمية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، ومثل مجتمع الدراسة مسئولي ومديري وقادة بعض الشركات الدولية. وبلغت عينة الدراسة (164) مدير وقائد من (7) شركات، وكانت الاستجابة الكلية 65%. واستخدم الباحث في دراسته الأساليب الاحصائية. **وقد كان من أبرز نتائج الدراسة:**

- توجد فروق معنوية بين الشركات محل الدراسة فيما يتعلق بقدرة القائد على تكوين البناء الإستراتيجي، ويعني ذلك أن قادة الشركات القوية تنافسياً يتميزون بقدرتهم المتميزة في تكوين البناء الإستراتيجي لمنظماتهم، مما يؤثر على القدرات التنافسية.
- لا توجد فروق معنوية بين الشركات محل الدراسة فيما يتعلق بالجوانب الأخلاقية والمسئولية الاجتماعية تجاه العاملين والمتعاملين مع المنظمة.
- لا توجد فروق معنوية بين الشركات محل الدراسة فيما يتعلق بنظم إعداد قادة المستقبل، وهذا يعني أن الجميع مهتم ببرامج التدريب والتطوير المستمرة.
- لا توجد فروق معنوية بين الشركات محل الدراسة فيما يتعلق بقدرة القائد على الإبداع والابتكار وإدارة التغيير.
- وأصى الباحث بتفعيل مجالات تكوين البناء الإستراتيجي، والاهتمام بالجوانب الأخلاقية، والتأكيد على الأساليب الإدارية والقيادية الحديثة، والاهتمام ببرامج التدريب والتطوير.

5. دراسة (الحلواني، 2010) بعنوان: **تطوير مفهوم القائد الجامعي في ضوء بعض الرؤى الحديثة لمفهوم القيادة.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على المستجدات العالمية التي صاغت الفكر الحديث في الإدارة والقيادة الجامعية، وملامح القيادة الجامعية الحديثة والتي تتكيف مع مستلزمات التغيير والتطور المطلوب. وتبنت الباحثة المنهج الوصفي. **وقد كان من أبرز نتائج الدراسة:**

- أن القيادات الجامعية التي تنشد الدراسة رسم ملامحها هم هؤلاء الأشخاص الذين تكون لديهم القدرة على استثارة الجماعة للتحرك وفقاً لرؤية مشتركة لتحقيق الأهداف المنبثقة من

هذه الرؤية، وحسن استثمار الموارد البشرية داخل الجامعات وتمكين كل فرد من العاملين بها لاستثمار طاقاتهم وامكاناتهم من خلال البيئة الديمقراطية المبنية على العدل والمساواة.

- وأوصت الدراسة بوضوح أكبر في رؤية وفلسفة الجامعات ، وتوفير أفضل للإمكانات، واعداد وتدريب العاملين بالجامعات، والعمل على توفير قيادات واعية متطورة لإدارة الجامعات تتعاطى مع تحديات العصر.

6. دراسة (العبادي والطائي، 2008) بعنوان: **الرؤية الإستراتيجية للقيادات الجامعية ودورها في إدارة الزبون الداخلية.**

هدفت الدراسة لتنمية التفكير الإستراتيجي والرؤية المستقبلية لمتخذ القرار والزبون الداخلي من خلال المشاركة بينهما لما ستكون عليه الجامعة في المستقبل، وكيفية مواجهة التحديات المستقبلية، وتطبيق متغيرات الرؤية الإستراتيجية على جامعة الكوفة مستندة إلى القيادة الجامعية وعلاقات الزبون الداخلي، واستخدم المنهج الوصفي، وقد اتخذ الباحثان المقابلات الشخصية والاستبانة كأدوات لجمع المعلومات، حيث كانت عينة الدراسة ومجتمع الدراسة متكون من(رؤساء الأقسام العلمية ، ومعاوني العمداء، والعمداء، مساعدي رئيس الجامعة، ورئيس الجامعة) لثلاث كليات وهي: (الإدارة و الاقتصاد، الآداب، التربية) فكان مجتمع الدراسة جامعة الكوفة وعينة الدراسة الكليات التي تم ذكرها، وبلغ عدد عينة الدراسة (25). **وقد كان من أبرز نتائج الدراسة:**

- وجود علاقة ارتباط إيجابية بين متغيرات الرؤية الإستراتيجية والقيادة الجامعية وكانت علاقة الارتباط موجبة ولكنها ضعيفة.
- اتضح أن تحديد الوضع المستقبلي للجامعة يكتنفه بعض الغموض وخاصه في مجال إدارة الأزمة حيث كان أغلب العينة متفقون على اتخاذ القرار وهنالك انسجام بين ثقافة القائد وتحديد الوضع المستقبلي.
- هناك قدرة على تحديد الأهداف التي تعمل الرؤيا على تحقيقها خاصة عندما يمتلك متخذ القرار الإبداع والثقافة الذاتية.
- كان هناك ضعف واضح في تحديد مجالات الأنشطة اللازمة لتحقيق الرؤية وخاصة في مجال القدرة على اتخاذ القرار والإبداع وإدارة الأزمة.
- اتضح بوجود علاقة ارتباط إيجابية بين متغيرات الرؤية الإستراتيجية ومتغيرات إدارة علاقات الزبون الداخلي وكانت العلاقة ضعيفة نوعاً ما.

- اتضح بوجود علاقة ارتباط موجبه بين متغيرات القيادة الجامعية ومتغيرات إدارة علاقات الزبون الداخلي وكانت العلاقة متوسطة ومقبولة نوعاً ما.
- ومن توصيات الدراسة أن يكون هناك تفهم حقيقي لعناصر الرؤية الإستراتيجية من قبل القيادة الجامعية ووضع رؤاهم الإستراتيجية بما يلاءم وينسجم مع قيادتهم الجامعية، ووضع الخطط المستقبلية، وامتلاك الإستراتيجيات المبدعة والجديدة.

7. دراسة (الفائز، 2008) بعنوان: **الإستراتيجيات القيادية في إدارة التغيير التنظيمي والتعامل مع مقاومته.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور القيادات العليا في قطاعات وزارة الداخلية بالمملكة العربية السعودية في إدارة التغيير التنظيمي والتعامل مع مقاومته، وأهم الإستراتيجيات والآليات التي تساعد قادة القطاعات الأمنية على النجاح في إدارة التغيير وحسن التعامل مع مقاومته والحد منها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق أداة الدراسة وهي استبانة تكونت من (7) عبارات للبيانات الأولية، و(53) عبارة لمحاور الدراسة، ولتحقيق هدف الاستبانة استخدم الباحث مقياس ليكرت الخماسي. وتكون مجتمع الدراسة من جميع القيادات العليا في قطاعات وزارة الداخلية بالمملكة العربية السعودية، وكانت عينة الدراسة مكونة من(313) من القيادات العليا في القطاعات الأمنية محل الدراسة، وأخذت بطريقة عشوائية. وقد تمت المعالجة الاحصائية باستخدام برنامج الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS. **وقد كان من ابرز نتائج الدراسة:**

- أن التدرج في إدخال التغيير وتكثيف التدريب وتبني مداخل قيادية وإدارية حديثة مثل الإبداع والتمكين وإدارة المعرفة والاستعانة بالتقنيات الحديثة والاستفادة من الجهات العلمية من أهم إستراتيجيات الحد من مقاومة التغيير.
- ومن توصيات الدراسة أن تأخذ إستراتيجيات إدارة التغيير بالاعتبار وجود الرؤية والرسالة والأهداف الواضحة والمحددة لدى القيادات الإدارية والمنظمات، والالتزام بمبادئها للتعاطي الفعال مع متغيرات العصر السريعة، تبني المفاهيم الإدارية الحديثة وتأصيلها مثل التعلم والمشاركة والإبداع والتمكين.

8. دراسة (وهبة، 2008) بعنوان: **واقع الإدارة الإستراتيجية في الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة وسبل تطويرها.**

هدفت الدراسة إلي التعرف إلي واقع الإدارة الإستراتيجية في الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة وسبل تطويرها، ومعرفة أثر كل من سنوات الخدمة والدرجة العلمية والتخصص

والاختلاف المؤسسي علي هذا الواقع. واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي وقد شملت عينة الدراسة جميع أفراد مجتمع الدراسة الأصلي والبالغ عددهم (٨٨) من رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة (الجامعة الإسلامية – جامعة الأزهر– جامعة الأقصى) وقد صمم الباحث استبانة واحدة تكونت من (٤٥) فقرة موزعة علي أربعة مجالات هي: (التحليل البيئي" البيئة الخارجية– البيئة الداخلية"– تكوين الإستراتيجية– تنفيذ الإستراتيجية– التقييم والرقابة الإستراتيجية)،وكانت نسبة. استجابة عينة الدراسة (٩٧,٤%). **وقد كان من أبرز نتائجها:**

- أن التحليل البيئي سواء أكان للبيئة الداخلية أو الخارجية حصل علي المرتبة الأولي في درجة ممارسة عمليات الإدارة الإستراتيجية في جامعاتنا الفلسطينية في محافظات غزة بنسبة تراوحت بين (٧٠ إلي ٧١,٩ %)، بينما جاء التقييم والرقابة في المرتبة الأخيرة بنسبة (68.2%)، أما الدرجة الكلية لممارسة عمليات الإدارة الإستراتيجية فكانت فوق المتوسط حيث بلغت (70%)
- اهتمام الإدارة الجامعية بالموارد المادية كان فوق المتوسط بنسبة (٧٧,٦ %)، لكن لم يكن الاهتمام بالدرجة المطلوبة في الثقافة التنظيمية والنظم والأنماط الإدارية؛ حيث جاءت في المرتبة الأخيرة بنسبة (68.1% إلى 71.1%).
- قلة التعاون وتبادل الخبرات بين إدارة الجامعات الفلسطينية والتي شملتها الدراسة؛ وظهر ذلك من خلال التباين في نتائج ممارسة الإدارة الإستراتيجية في جامعاتنا الفلسطينية والتي تراوحت بين (62% إلى 80%).
- بيّنت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات ممارسة الإدارة الإستراتيجية في الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة لمتغير الاختلاف المؤسسي لصالح الجامعة الإسلامية، في حين لم تستطع الدراسة إثبات أي فروق في المتغيرات الأخرى(التخصص – الدرجة العلمية –سنوات الخدمة).
- وأصى الباحث بضرورة تطبيق الإدارة الإستراتيجية في التعليم الجامعي، وتعزيز الاتجاهات عند العاملين نحو تنفيذ الممارسات الإستراتيجية.

9. دراسة (البريدي، 2007) بعنوان: **الإستراتيجية العربية في مؤسسات التعليم العالي مدخل وصفي تحليلي لدراسة الإشكالية الثقافية.**

هدفت هذه الدراسة للكشف عن إشكالية غياب أو ضعف الوعي والممارسات الإستراتيجية في مؤسسات التعليم العالي، كما وتهدف الدراسة بشكل رئيس الإسهام في بلورة إجابة مبدئية لسؤال

محوري مفاده: هل يعود ذلك الغياب أو الضعف في مؤسسات التعليم العالي إلى عوامل ثقافية أم بحثية (علمية)؟ والدراسة تجتهد لأن تسهم في تحديد الأسباب المحورية لتلك الإشكالية، ويتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي الذي يستند إلى منهج التشخيص الثقافي، واعتمد في تشخيص المشكلة وجمع البيانات المطلوبة وتحليلها على أساليب الملاحظة والمقابلات غير الرسمية مع عدد من الزملاء والمختصين. **وكان من أبرز نتائج الدراسة:**

- قد خلصت الدراسة إلى أن مشكلة العالم العربي في الإدارة الإستراتيجية مشكلة ثقافية بالدرجة الأولى وليست مشكلة بحثية أو علمية.
- قد انتهت الدراسة إلى تحديد ثلاثة من أمراض الإستراتيجية العربية:

✓ ضعف الإيمان بالعمل الإستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي.

✓ شيوع النمط الإداري على حساب النمط القيادي في مؤسسات التعليم العالي.

✓ ضعف الدعم التنظيمي الحكومي للعمل الإستراتيجي.

- وأكدت الدراسة على أهمية تبني المنهج الكيفي لاستكشاف بنية الخلل الثقافي في محيط الإستراتيجية العربية، وأوصت الدراسة ببلورة طرق عملية لرفع منسوب الإيمان بضرورة التنبؤ بالمستقبل والاستعداد الإستراتيجي له، من خلال تنفيذ برامج تدريبية عالية الجودة للقيادات الإدارية في تلك المؤسسات.

10. دراسة (الدهدار، 2006) بعنوان: **العلاقة بين التوجه الإستراتيجي لدى الإدارة العليا في الجامعات الفلسطينية وميزاتها التنافسية – دراسة ميدانية على جامعات قطاع غزة.**

هدفت الدراسة إلى تحليل العلاقة بين بعض متغيرات التوجيه الإستراتيجي (إلزام الإدارة العليا بالتخطيط الإستراتيجي، معدلات الابتكار والتغيير التكنولوجي في مجال التعليم الإلكتروني، تحسين مستمر، الاهتمام بالعنصر البشري) كمتغيرات مستقلة واكتساب الميزة التنافسية، بالإضافة إلى التعرف إلى حقيقة التوجه الإستراتيجي لدى الإدارة العليا في المؤسسات الجامعية في قطاع غزة، ومساعدة الإدارة العليا في تطوير أدائها ومهاراتها لما يحقق المسيرة التنافسية لهذه الجامعات من خلال عناصر التوجيه الإستراتيجي. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسته، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم استبانة مكونة من عدة مجالات، ووزعها على مجتمع الدراسة المتمثل في الجامعات الفلسطينية" الجامعة الإسلامية، جامعة الأزهر، جامعة الأقصى" وتكونت عينة الدراسة من العاملين في الإدارات العليا في الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة وعددهم (165) موظفاً. **وقد كان من ابرز نتائج الدراسة:**

- هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين جميع متغيرات التوجيه الإستراتيجي التي اعتمدها الباحث في الدراسة والميزة التنافسية لمؤسسات التعليم العالي في قطاع غزة.
- أظهرت الدراسة أن نسبة (61%) من مجتمع الدراسة يؤكد على الإدارة العليا أن تعمل على خلق بيئة مناسبة لتطبيق الجودة الشاملة للوصول إلى التميز.
- وأن نسبة (55.1 %) من حجم العينة توكل القيام بالتخطيط الإستراتيجي للجان استشارية خارجية. وأن إدارة الجامعات تهتم بالأكاديميين بدرجة أكبر من الإداريين.
- وأوصى الباحث بتشجيع الإدارة العليا في الجامعات الفلسطينية في غزة على الاهتمام بموضوع التخطيط الإستراتيجي، واستخداماته وذلك، لضمان تحقيق الميزة التنافسية. وزيادة وتعميق التعاون بين الإدارات العليا للجامعات المختلفة في قطاع غزة، لزيادة كفاءة التعليم العالي في فلسطين. وأهمية ممارسة وتطبيق الخطط الإستراتيجية وضرورة الأخذ بتنفيذ الخطط الإستراتيجية الموجودة لدى الإدارات العليا في الجامعات من قبل كافة العاملين في الجامعة، وذلك لضمان تحقيق الميزة التنافسية.

11. دراسة (العرفج، 2005) بعنوان: **التعليم العالي في المملكة العربية السعودية – دراسة تحليلية من منظور إستراتيجي.**

هدفت الدراسة إلى تحليل واقع التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، وتقويم أدائه و تقديم مقترحات تفعيلية، وذلك باستخدام نظريات الإدارة الإستراتيجية والاتجاهات الإدارية الحديثة كمرجع عملي. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسته، حيث تم تبني أسلوب البحث العلمي المكتب لتحليل مجموعة من مصادر المعلومات الثانوية المتمثلة بالبيانات والتقارير والمعلومات. وقد استخدم الباحث أدبيات الإدارة الإستراتيجية، وأهم التغييرات البيئية، والاتجاهات الإدارية الحديثة؛ لتقويم واقع التعليم العالي، واقتراح سبل تطويره، كما استخدم أسلوب الملاحظة كطريقة لجمع معلومات الدراسة، حيث استفاد الباحث من ملاحظاته التي كَونها خلال عمله في إحدى الجامعات لحوالي عشرين عامًا، وزياراته لعدة جامعات وكليات خلال تلك الفترة. **وقد كان من ابرز نتائج الدراسة:**

- أن التعليم العالي بحاجة ماسة لأن يتغير تغيرًا انتقاليًا؛ لمواكبة التغييرات الكبيرة في البيئة واقتناص الفرص و مواجهة التحديات الناتجة عنها.
- كما أن هناك فجوة بين واقع التعليم العالي و التطلعات. وهناك عدة مسببات للانحراف الإستراتيجي منها رفض الأفكار الجديدة، واهتمام محدودة بالبيئة و هناك قوى رئيسة تقف عثرة أمام التغيير.

- وأوصى الباحث في نهاية دراسته بأن تختار المؤسسة ضمن رؤية مستقبلية نوع التميز الذي يتوافق وقدراتها ويلبي رغبات المستهدفين من خلالها. ومدى أهمية مشاركة القطاع الخاص في التعليم العالي و التحالف الإستراتيجي مع المؤسسات التعليمية الأجنبية، وألا تقتصر الطريقة التي تتبناها مؤسسات التعليم العالي على النمو من الداخل.

12. دراسة (حسين، 2001) بعنوان: **القيادة الإستراتيجية ودورها في صياغة التوجيه الإستراتيجي الجامعي.**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور القيادة الإستراتيجية لجامعتي عدن وصنعاء في اليمن في صياغة التوجيه الإستراتيجي الجامعي، وخصائص دور القيادة الإستراتيجية الأكاديمية والإجراءات وصياغة التوجيه الإستراتيجي لدى الجامعتين. ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وأعد لذلك استبانة مكونة من عدة مجالات وزعت علي أفراد العينة من الإدارات العليا في جامعتي صنعاء وعدن في اليمن. وقد كان من ابرز نتائج الدراسة:

- إن التوجيه الإستراتيجي في صياغة الأهداف لدى إداريي جامعة عدن أكبر ايجابية منه لدى إداريي جامعة صنعاء. وإداريي جامعة عدن هم أكثر توجيها إستراتيجياً لعملية التنفيذ للأهداف الإستراتيجية للجامعة من إداريي جامعة صنعاء.
- كما وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء إداريي جامعة عدن وأداء إداريي جامعة صنعاء في التوجيه الإستراتيجي للتقويم والرقابة بنسبة تتراوح بين (51.4 – 70.8) بالنسبة لجامعة عدن في حين تتراوح بين (53 – 44) بالنسبة لآراء إداريي جامعة صنعاء. ورغم أن التوجيه أكثر لصالح جامعة عدن إلا أنه لم يصل إلى درجة الطموح المطلوب.
- وأوصت الدراسة بضرورة التوجه الإستراتيجي في صياغة الأهداف من قبل إداريي جامعة صنعاء.

13. دراسة (ماضي، 2000) بعنوان: **العلاقة بين أنماط القيادة الإستراتيجية والأداء التنظيمي: (دراسة مقارنة) بالتطبيق على مركز التعليم المفتوح بجامعة القاهرة.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أنماط القيادة الإستراتيجية باعتبارها متغيراً مستقلاً وأثرها على المتغيرات التنظيمية الأخرى كالتوجه الإستراتيجي، والهياكل، والثقافة التنظيمية، وعلاقة القوى والنفوذ بين مجلس الإدارة والقائد الإستراتيجي، والأداء التشغيلي والمعنوي للأفراد بمركز التعليم المفتوح بجامعة القاهرة. وتمت الدراسة من خلال مقارنة نمطين مختلفين للقيادة في فترتين مختلفتين: الأولى (1990– 1995)م والثانية (1995– 2000)م. واستخدم الباحث تقسيم لأنماط القيادة يقوم على

بعدي الميل للتحدي ومواجهة المخاطرة، ودرجة الرغبة في الرقابة والتحكم والتدخل في التفاصيل، كما استخدم المقابلة في دراسته. **وقد كان من أبرز نتائج الدراسة:**

- وجود اختلاف جوهري في نمط القيادة الإستراتيجية في الفترتين ولصالح الفترة الأولى.
- إن النمط القيادي من حيث بعد التحدي وقبول المخاطر يعتبر إلى حد كبير مختلف في كل فترة من الفترتين ولصالح الفترة الأولى.
- انعكاس ذلك بشكل واضح أيضاً على الاختلاف في الفترتين بالنسبة للتوجه الإستراتيجي، ودرجة مرونة الهيكل التنظيمي، والثقافة التنظيمية، وعلاقة القوة والنفوذ بمجلس الإدارة والروح المعنوية والأداء التشغيلي وكان ذلك في صالح الفترة الأولي أيضاً.
- وجود أثر للعلاقة بين القيادة الإستراتيجية والأداء التنظيمي لصالح الفترة الأولى.
- وأوصى الباحث بضرورة دراسة موضوع القيادة الإستراتيجية في المرحلة المقبلة وجعلها على رأس الأولويات في الجامعات، والاهتمام بتدريب وتنمية لكوادر قيادية إستراتيجية في الجامعات في ضوء الاستفادة من الأنماط الإيجابية.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

1. دراسة (Lear, 2012) بعنوان:

The relationship between strategic leadership and strategic alignment in high-performing companies in South Africa.

"العلاقة بين القيادة الإستراتيجية والمواءمة الإستراتيجية في الشركات ذات الأداء العالي بجنوب أفريقيا.

هدفت الدراسة إلى البحث في أهمية المعايير الحرجة للقيادة الإستراتيجية ودرجة المواءمة (الانحياز) في المؤسسات ذات الأداء العالي. واستخدم الباحث تصميم البحث الكمي في هذه الدراسة بهدف تقييم أثر القيادة الإستراتيجية على المواءمة الإستراتيجية لمنظمات الأعمال في جنوب أفريقيا. واستخدم الباحث استبانتين كأداة لجمع المعلومات، الاستبانة الأولى لتأسيس قيمة مكان القيادة العليا على مجموعة مختارة من المعايير الحرجة للقيادة، والاستبانة الثانية لتحديد مستوى المواءمة في المنظمات التي جرى عليها البحث. وتمثل مجتمع الدراسة من الأشخاص المسجلين في (200) منظمة ذات الأداء المتميز، وعينة الدراسة من الأشخاص في (6) منظمات شاركت في هذا البحث. وتم جمع البيانات إلكترونياً في قاعدة بيانات ، ثم تم تحليل النتائج باستخدام التقنيات الإحصائية للاستنباط من الترابط وتحليل الانحدار الخطي. **وكان من أبز نتائج الدراسة:**

- إن القيادة الإستراتيجية تؤثر بشكل إيجابي على التوائم الإستراتيجي.
- إن القيادة الإستراتيجية لها تأثير مباشر على الأداء التنظيمي.
- للقيادة الإستراتيجية الفعالة أثر في مساعدة المؤسسات على تحسين الأداء في جو من التنافس في البيئات المضطربة.

2. دراسة (Kasim, 2010) بعنوان:

The Relationship of Strategic Leadership Characteristics Gender Issues And The Transformational Leadership Among Institutions of Higher Learning in Malaysia.

"العلاقة بين قضايا الخصائص النوعية للقيادة الإستراتيجية والقيادة التحويلية لدى مؤسسات التعليم العالي في ماليزيا".

هدفت الدراسة لمعرفة إلى أي مدي هناك علاقة بين قضايا الخصائص النوعية للقيادة الإستراتيجية والقيادة التحويلية بين القادة الأكاديميين في مؤسسات التعليم العالي الماليزية. وقد استخدم الباحث المنهج التحليلي الكمي ، وكانت عينة الدراسة متمثلة في بيانات (135) قيادة أكاديمية من العمداء ووكلاء الكليات ورؤساء البرامج والأقسام من الجامعات الحكومية والخاصة في ماليزيا. **وكان من أبرز نتائج الدراسة:**

- وجود أنماط القيادة التحويلية بين الذكور والإناث من القيادات الأكاديمية.
- أنه لا تأثير للجنس أو سنوات الخبرة الإدارية على أنماط القيادة التحويلية.
- أن خصائص القيادة الإستراتيجية المختارة بالدراسة يمكن أن تساعدهن في التعلم وبناء الموارد الإستراتيجية لمؤسسات التعليم العالي، وتساعدهن على العمل في البيئات المضطربة.

3. دراسة (Ugurluglu, Celik, & Pisapia, 2010) بعنوان:

The Use of Strategic Leader Actions By Hospital Managers in Turkey.

"استخدام أفعال ونشاطات القيادة الإستراتيجية بواسطة مدراء المستشفيات في تركيا"

هدفت الدراسة إلى تمييز أفعال وإجراءات القائد الإستراتيجي التي تميز المديرين الفعالين في تركيا. وبرزت ثلاثة محاور للدراسة هي : إجراءات أو ممارسات القائد، والخصائص الشخصية والتنظيمية، وفعالية المدير. وقد استخدم الباحث تصميم كمي غير تجريبي وتقنيات الانحدار المتعدد ومعامل الارتباط لتحديد العلاقة بين المتغيرات المختبرة. وتمثلت عينة الدراسة في (440) مدير.

وكان من أبرز نتائج الدراسة:

- إن كل أفعال القائد (التحويلية، والإدارية، والسياسية، والأخلاقية) ارتبطت بفعالية المدير.
- إن استخدام الإجراءات والممارسات التحويلية من قبل المديرين مؤشر قوي على فعالية المديرين.
- إن إجراءات القائد وممارساته تأثرت بالبيئة التنظيمية المعقدة.
- لا يوجد أثر دال للمتغيرات الشخصية على إجراءات القائد وممارساته.
- وأوصى الباحثان بضرورة تعزيز نهج القيادة الإستراتيجية بأبعادها الأربعة عند كافة المديرين.

4. دراسة (Hamidi, 2009) بعنوان:

Strategic Leadership For Effectiveness of Quality Managers in Medical Sciences Universities: What Skills Is Necessary.

"القيادة الإستراتيجية الفعالة لمديري الجودة في جامعات العلوم الطبية: المهارات اللازمة والضرورية. أيران"

تهدف الدراسة لتحديد المهارات اللازمة والضرورية لمديري الجودة الفاعلين في جامعات العلوم الطبية في إيران، ولإظهار العلاقة بين القيادة الإستراتيجية والإدارة التشاركية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (350) عضو من المشاركين في ورش العمل (إدارة الجودة الشاملة، الإدارة التشاركية، التخطيط الإجرائي والإستراتيجي، وإدارة الخطط الصحية)، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة وشملت (33) من المهارات الاساسية لقياس مستوى المشاركة. **وقد كان من أبرز نتائج الدراسة:**

- وجود علاقة قوية بين القيادة الإستراتيجية وثقافة المشاركة، وألقت الدراسة الضوء على أهمية القيادة الإستراتيجية في منظمات الجودة.
- أن القيادة الإستراتيجية يجب أن تكون التحدي الأكثر أهمية وعنصر التغيير التنظيمي المستخدم لتصميم نموذج الجودة الشاملة.
- وأوصى الباحث بالاهتمام بالقيادة الإستراتيجية وتعميمها في كافة المستويات، وربط القيادة الإستراتيجية بجودة المؤسسة وتميزها.

5. دراسة (Jooste & Fourie, 2009) بعنوان:

The role of strategic leadership in effective Strategy implementation: Perceptions of South African strategic leaders.

"دور القيادة الإستراتيجية في تنفيذ إستراتيجية فعالة: تصورات القادة الإستراتيجية في جنوب أفريقيا"

تهدف الدراسة إلى التعرف على دور القيادة الإستراتيجية في تنفيذ الإستراتيجيات الفعالة من خلال تصورات القادة الإستراتيجية في المؤسسات بجنوب أفريقيا وكشفت الدراسات السابقة علي أن تنفيذ الإستراتيجية تعتبر عنصرا هاما من عناصر عملية الإدارة الإستراتيجية. وتشير البحوث إلى أن القدرة على تنفيذ الإستراتيجية مهمة أكثر بكثير من صياغة الإستراتيجية، و أن تنفيذ الإستراتيجية، بدلا من صياغة الإستراتيجية، هو مفتاح الأداء التنظيمي على أعلى مستوى. ومع ذلك، فانه تم توثيق جميع الجهود التي فشلت بشكل كبير في تطبيق الإستراتيجية. وان هناك عوائق كثيرة امام تطبيق الإستراتيجية. ونقص في القيادة في المؤسسة وخاصة القيادة الإستراتيجية يعتبر من اهم معوقات تطبيق الإستراتيجية الفعالة. وبدوره، ينظر الي القيادة الإستراتيجية علي انها أحد المحركات الرئيسية لتنفيذ الإستراتيجية الفعالة. وفي ضوء المشكلة التي تم تحديدها، فان الهدف الاسمي لهذه الدراسة هو التحقيق في دور القيادة الإستراتيجية في تنفيذ الإستراتيجية في منظمات جنوب أفريقيا.

وقد كان من أبرز نتائج الدراسة:

- أن القيادة الإستراتيجية تساهم بشكل إيجابي في فعالية تنفيذ الإستراتيجية في المنظمات جنوب أفريقيا.
- القيادة الإستراتيجية تعد أحد المحركات الرئيسة لتنفيذ الإستراتيجية الفعالة.

6. دراسة (Mathura, 2009) بعنوان:

The Influence of Strategic Leadership in An Organization A Case Study: Ellerine Holdings Limited.

"تأثير القيادة الإستراتيجية في المؤسسة. دراسة حالة: الشركة القابضة المحدودة. جنوب أفريقيا"

هدفت الدراسة التعرف على درجة تأثر مؤسسة EHL بتعيين مدير جديد لها في منصب الرئيس التنفيذي، والذي قام بممارسة الصفات والسلوكيات التي تتميز بها ظاهرة القيادة الإستراتيجية. واستخدمت الدراسة التحليل الكمي للمنظمة، ودرست التحليل الكمي للأداء المالي لمؤسسة EHL خلال عامي (2007 –2009)، حيث قام الباحث بالاستكشاف في إطار البحث النوعي من خلال جمع واستيعاب البيانات من الوثائق المتاحة، ومن المقابلات الرسمية من المشاركين في البحث الذين

مثلوا القيادة الجديدة للمنظمة ومثلوا عينة الدراسة، ومن المناقشات غير الرسمية التي أجريت مع كبار المسؤولين التنفيذيين والمدير السابق للمؤسسة والذين مثلوا في عينه الدراسة. **وكان من أبرز نتائج الدراسة:**

- أن ظاهرة القيادة الإستراتيجية يمكن أن يكون لها تأثير إيجابي على المؤشرات النوعية المختلفة داخل المؤسسة.
- أن القيادة الإستراتيجية ملتزمة برؤيتها ومرونتها في ظل الظروف غير المتوقعة.
- أن التحول التنظيمي الناجح داخل المؤسسة يعتمد على مداخلات القائد الإستراتيجي الذي يقدم مجموعة متخصصة من المهارات والسلوكيات.
- القادة الإستراتيجيين لديهم القدرة على التحويل بنجاح للنماذج الإدراكية لموظفيهم، وبالتالي إيجاد بيئة مواتية لتنفيذ خياراتهم الإستراتيجية.
- هناك إجماع بأن الممارسات الإستراتيجية تسفر عن نتائجها المرجوة في المدى المتوسط.
- هناك رضى من المستفيدين عن أداء المؤسسة المبحوثة في عدد من المؤشرات مثل (زرع ثقافة تنظيمية جديدة، تحسين كفاءة قاعدة التكاليف وإنتاجية العمل ورضا المستفيدين، تمكين الموظفين، الابتكار والتفكير الإبداعي، التعاونية والتشاركية، وإدخال عمليات وإجراءات جديدة).

7. دراسة (Chen, 2008) بعنوان:

Strategic Leadership and School Reform in Taiwan

"القيادة الإستراتيجية والإصلاح المدرسي في تايوان"

من أجل اكتشاف النزاعات التي واجهت مديري المدارس في تايوان، ولتسهيل إصلاح المدارس بتحليل ممارسات القيادة الإستراتيجية والإبداعية التي عملت على تحسين وتطوير المدارس، قام (Chen) بدراسة حالة للمدارس الثانوية استغرقت ثلاث سنوات كان هدفها توضيح كيف يمكن لمحاولات القيادة أن تحرك المدارس تجاه إنجاز تغيير متوازن. وتم تحليل ثلاثة مبادرات لبرنامج المدرسة من أجل توضيح العلاقة الدينامكية بين ممارسات القيادة الإستراتيجية وهدف إصلاح المدرسة وتطويرها، وأجرى الباحث مقابلات مع مدير المدرسة و (15) مشارك آخر. **وقد كان من أبرز نتائج الدراسة:**

- أظهرت نتائج الدراسة أربعة موضوعات للقيادة الإستراتيجية في التعامل مع النزاعات التي صاحبت الإصلاح المدرسي في تايوان وهي: 1. القيم التربوية، 2. الإطار الزمني للتغيير، 3. بناء القدرات، 4. إشراك المجتمع المحلي.

8. دراسة (Lee & Chen, 2007) بعنوان:

A Study of the Correlations Model between Strategic Leadership and Business Execution – An Empirical Research of Top Managers of Small and Medium Enterprises in Taiwan.

"دراسة لنموذج الارتباطات بين القيادة الإستراتيجية وتنفيذ الأعمال. بحث تطبيقي من كبار المديرين من الشركات الصغيرة والمتوسطة في تايوان"

هدفت الدراسة إلى التعرف على الكيفية التي يقوم بها كبار المديرين في قيادة منظماتهم عن طريق وضع الإستراتيجيات، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أدوات القياس للقيادة الإستراتيجية من خلال تحليل المؤلفات والتشاور مع الخبراء والاستبانة، وكانت هذه المقاييس ملائمة للمحتوى وقيمة بناءه، وتمثلت عينة البحث من المدراء المتوسطين والكبار في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة، واستخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية مثل التحاليل الوصفية والتحاليل الموثوقية. وبعد دمج آراء الخبراء ونتائج التحليل، **وقد كان من أبرز نتائج الدراسة:**

- أن هذا البحث وضع أدوات قياس للقيادة الإستراتيجية في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة في تايوان.
- المؤسسات الصغيرة والكبيرة لديها إنجازات عليا للمنفذين في مجال رغبة السيطرة في القيادة الإستراتيجية، وإنجازات تطبيقية أعلى في ثقافة تنفيذ الأعمال.
- القيادة الإستراتيجية لها آثار إيجابية كبيرة على تنفيذ الأعمال.
- وأوصى الباحثان بأهمية وضع ومشاركة كبار المدراء الخطط الإستراتيجية وقيادة المنظمات بتوجهات إستراتيجية، والتركيز على عمليات التنفيذ والأداء داخل المؤسسات. كما وأوصيا بضرورة التركيز على القيادة الإستراتيجية لرجال الأعمال والأكاديميين على حد سواء، لأن القيادة الإستراتيجية تقود للحفاظ على الميزة التنافسية.

9. دراسة (Yasin, 2006) بعنوان:

The Use of Strategic Leadership Actions By Deans in Malaysian and American Public Universities.

"استخدام العمداء لإجراءات القيادة الإستراتيجية في الجامعات الماليزية والأمريكية"

هدفت الدراسة لتحديد ما إذا كانت هناك علاقة دالة بين استخدام القادة لإجراءات القيادة الإستراتيجية ونجاحهم كما يدرك ذلك مرؤوسيهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت

عينة الدراسة والتي كانت عينة عشوائية طبقية من (124) أستاذ جامعة، و(22) عميداً من جامعة فلوريدا الأطلسية، وجامعة بوترا الماليزية، وجامعة التكنولوجيا الماليزية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة وكانت عبارة عن (77) سؤال. **وقد كان من أبرز نتائج الدراسة:**

- أن القادة الناجحين يستخدمون مجموعة أوسع من إستراتيجيات القيادة مقارنة بالقادة الأقل نجاحاً.
- ووجدت الدراسة أن هناك اختلافات أوسع بين سلسلة إجراءات العمل المستخدمة من قبل العمداء الناجحين في جامعات ماليزيا وأمريكا وسلسلة إجراءات العمل المستخدمة من قبل العمداء الأقل نجاحاً في هذه الجامعات.
- وأوصت الدراسة بالتدريب على الإستراتيجيات الجديدة للقيادة للعمداء الأقل نجاحاً.

2.3 الدراسات المتعلقة بتطوير الأداء:

أولاً: الدراسات العربية:

1. دراسة (الحاوري، 2013) بعنوان: **تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي – تصور مقترح.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، ووضع تصور مقترح لتطوير أدائهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، مستخدماً أحد أدواته وهو الاستبيان، محددا مجالاته في (التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وقد تم تصميم ثلاث استبيانات: الأولى موجهة لأعضاء هيئة التدريس لتعرف على واقع أدائهم في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع من وجهة نظرهم، والثانية: موجهة لطلاب الفرقة الرابعة بالجامعة لتعرف واقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة، والثالثة: موجهة لرؤساء الأقسام لتعرف واقع أداء أعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس والبحث العلمي. كما تم استخدام أسلوب المجموعات البؤرية، وكانت عينة الدراسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء والذين مضى على تعيينهم أكثر من ثلاث سنوات بعد الحصول على الدكتوراه، وطلاب الفرقة الرابعة في الكليات(الطب والعلوم الصحية، الهندسة، التربية، الآداب) ورؤساء الأقسام بالكليات المذكورة آنفاً. **وقد كان من أبرز نتائج الدراسة:**

- أكدت النتائج أن أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء في مجال التدريس جاء بدرجة ممارسة (كبيرة) من وجهة نظرهم أنفسهم، بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج تقييم الطلاب للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس حيث أكدوا أنهم يمارسون الأداء التدريسي بدرجة

ضعيفة، وخاصة فيما يتعلق بالمحاور التالية: (الأنشطة الطلابية، التقويم، العلاقات الإنسانية والإرشاد الأكاديمي، طرق وإستراتيجيات التدريس).

- أكدت النتائج أن أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء في مجال الأداء البحثي جاء بدرجة ممارسة (متوسطة) من وجهة نظر رؤساء الأقسام، خاصة في محور النمو المهني.
- ومن توصيات الباحث في التصور المقترح لتطوير الأداء كان التطوير الذاتي الذي يعتمد على عضو هيئة التدريس نفسه، من خلال تنمية قدراته. وإدارة الجامعة كإنشاء المراكز المتخصصة، وتعديل بعض التشريعات، وإصدار المجلات العلمية، والاهتمام بعقد المؤتمرات والندوات وإجراء الدورات التدريبية وغيرها من الآليات.

2. دراسة (العاجز واللوح، 2012) بعنوان: **النمو المهني لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية وعلاقته بفعالية الممارسات الأكاديمية لديهم.**

هدفت الدراسة إلى التعرف مستوى النمو المهني لدى أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات الفلسطينية، وعلقتها بفعالية الممارسات الأكاديمية لديهم. واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي ، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية في محافظات غزة، وكانت عينة الدراسة (50) عضواً من أعضاء هيئة التدريس الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة الطبقية العشوائية. وكان من أبرز نتائج الدراسة:

- أن مستوى النمو المهني لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية مرتفع وبنسبة 70.5%.
- أن مستوى فاعلية للممارسات الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية مرتفع وبنسبة 72.45%.
- عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة احصائية في متغيرات الدراسة (الرتبة الأكاديمية، الجامعة، عدد الأبحاث المنشورة، سنوات الخدمة).
- عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات مجال النمو المهني وبين فاعلية الممارسات الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية.
- وأوصى الباحثان بتوفير النمو المهني لأعضاء الهيئة التدريسية وتشجيعهم على تقديم الأفكار المبدعة، وعقد دورات تدريبية لهم وتشجيعهم على حضور المؤتمرات وتبادل الزيارات والخبرات.

3. دراسة (موسى والعتيبي، 2011) بعنوان: **تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران وفقاً لمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في جوانب الأداء المختلفة، وتقديم تصور لتطوير أدائهم. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي ، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات وكانت تشمل المجالات التالية (التعليم – البحث العلمي – خدمة المجتمع – الجوانب الإدارية والتنمية المهنية) وبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس الذين تم تطبيق الاستبانة عليهم (150) عضواً. وبلغت الاستبانات الصالحة للتحليل (105). **وقد كان من ابرز نتائج الدراسة:**

- جاءت أهمية الممارسة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال التعليم مرتفعة
- جاءت أهمية الممارسة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال البحث العلمي مرتفعة.
- جاءت أهمية الممارسة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال الجوانب الإدارية والتنمية المهنية بين المتوسطة والمرتفعة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الممارسة الكلية لأعضاء هيئة التدريس تعزى لاختلاف الدرجة العلمية لصالح الدرجة العلمية الأعلى (الأستاذ والأستاذ المشارك).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الممارسة الكلية لأعضاء هيئة التدريس تعزى لاختلاف التخصص في محور التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الممارسة الكلية لأعضاء هيئة التدريس على الاستبانة مجملة لاختلاف (الجنس) في محور التعليم والبحث العلمي والجوانب الإدارية والتنمية المهنية لصالح الإناث
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس على درجة الأهمية تعزى لاختلاف (الدرجة العلمية، التخصص، الجنس، الدورات التدريبية).
- وأوصى الباحثان بضرورة وجود منهجية علمية لعملية التطوير ووضعا تصور لذلك، والتركيز على البرامج التدريبية الفاعلة.

4. دراسة (إبراهيم، 2011) بعنوان: **درجة ممارسة الأستاذ الجامعي لأدواره في المجال التربوي والبحث العلمي وخدمة المجتمع بطريقة شاملة.**

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى ممارسة الأستاذ الجامعي لأدواره في المجال التربوي والبحث العلمي وخدمة المجتمع بطريقة شاملة. واعتمد الباحث المنهج الوصفي، واستخدم الاستبانة كأداة لجمع المعلومات واشتملت على المجالات التالية:(المجال التربوي ومجال البحث العلمي ومجال

خدمة المجتمع). ثم طبقت على عينة عددها (90) من أساتذة جامعة بغداد، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. **وقد كان من أبرز نتائج الدراسة:**

- أن مجال المحور التربوي كان أكثر الأدوار استخداماً للأستاذ الجامعي وجاء في المرتبة الأولى. ولكن في نفس الوقت هناك أدوار ضعيفة انعكست سلباً على أداءه التربوي والمهني وهي عدم تطوير دوره التربوي لقلة المشاركة في الدورات التدريبية، ويجدد في أساليب تدريسه ليحدث التغيير والتطوير ويوظف تكنولوجيا التعلم والتعلم الالكتروني في مجال عمله ليستخدم ما أمكن من التطبيقات لتدعيم الأفكار النظرية.
- أن مجال البحث العلمي جاء بالمرتبة الثانية من حيث أدوار الأستاذ الجامعي بالنسبة للدور التربوي والاجتماعي، فهو يستطيع تطوير قدراته البحثية، وأدواره ضعيفة في مجال المشاركة كعضو فاعل في المؤسسات البحثية ومشارك في إجراء البحوث المفيدة في مجال عمله والقيام بالبحوث التطبيقية التي تعالج مشكلات المجتمع وتسهم في حلها.
- وقد أوصت الدراسة بوضع إستراتيجيات واضحة للتطوير وعقد الدورات والبرامج التدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية، وتشجيع الابتكار ومنح الحوافز.

5. دراسة (الشخشير، 2010) بعنوان: **مستوى التنمية المهنية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظرهم.**

هدفت الدراسة الكشف عن مستوى التنمية المهنية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات المستقلة (الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، والكلية، وسنوات الخبرة، والرتبة الأكاديمية)، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكونت عينة الدراسة من (130) عضو هيئة تدريس، ولأغراض هذه الدراسة تم بناء استبانة لقياس مستوى التنمية المهنية في جامعة النجاح الوطنية، والتي تكونت بصورتها النهائية من (50) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي:(مجال تنمية المهارات ومجال المشاركة ومجال الترقية والتقييم ومجال مشكلات التنمية المهنية). **وقد كان من أبرز نتائج الدراسة:**

- أن تقدير مستوى التنمية المهنية في جامعة النجاح الوطنية لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظرهم كان متوسطًا.
- كما جاء ترتيب مجالات الأداة وفقًا لوسيطاتها تنازليًا على النَّحو الآتي المجال الأول وهو مجال تنمية مهارات أعضاء الهيئة التدريسية (3.43) ثمَّ المجال الرابع وهو مجال مشكلات

التنمية المهنية (3.42) ثمَّ المجال الثاني وهو مجال تنمية مشاركة أعضاء الهيئة التدريسي (3.29)، وأخيرًا المجال الثالث وهو مجال ترقية وتقييم أعضاء الهيئة التدريسية (3.25).

- لم تؤثر متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والعمر، والرتبة الأكاديمية، والكلية في تقدير مستوى التنمية المهنية عند الدرجة الكلية ومجالات الأداة.
- بينما سنوات الخبرة كان لها تأثير في تقدير مستوى تنمية مهارات أعضاء الهيئة التدريسية.
- وأوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية ومؤتمرات وندوات تعمل على تطوير وتنمية أعضاء هيئة التدريس.

6. دراسة (مرعى، 2010) بعنوان: **فاعلية برامج مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات في تحسين جودة الأداء المهني.**

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برامج مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات في تحسين جودة الأداء المهني. واستخدم الباحث المنهج المسح الاجتماعي بالعينة باعتبارها أنسب المناهج لهذه الدراسة وهو أحد نماذج البحث الوصفي، واستخدم العينة العشوائية البسيطة من بعض الكليات الموجودة داخل الحرم الجامعي لجامعة حلوان، ولغت عينة الدراسة (105) عضواً من أعضاء هيئة التدريس والقيادات في كليات جامعة حلوان. واستخدم الباحث الأساليب الاحصائية في تحليل الدراسة منها التكرارات والنسب المئوية والوزن المرجح. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الاستبانة للدراسة. **وقد كان من أبرز نتائج الدراسة:**

- أن أهمية تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس الأكثر تكرارا هي اتاحة الفرص للمعلم الجامعي من الاتصال المباشر مع الخبراء والمتخصصين في مختلف المجالات العلمية.
- أن الاستفادة من برامج تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس في اكتساب المعارف والمعلومات الأكثر تكرارا هي اكتساب معارف حول الاتجاهات الحديثة في التدريس.
- أن الاساليب العلمية المستخدمة في تنفيذ برامج مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس المناقشات المفتوحة والتطبيقات العملية.
- ومن التوصيات لتفعيل تنمية وتطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس استخدام المعايير العلمية في تصميم البرامج، مشاركة عضو هيئة التدريس في صياغة البرنامج والمشاركة في اعداده حسب احتياجاته.

7. دراسة (التركي، 2009) بعنوان: **نموذج مقترح لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في مجال مستحدثات تكنولوجيا التعليم والمعلومات في ضوء احتياجاتهم التدريبية بكلية المعلمين – جامعة الملك سعود.**

هدفت الدراسة التعرف على الواقع التقني لعضو هيئة التدريس في كلية المعلمين بالرياض، واقتراح برنامج تدريبي لتطوير أدائه. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة وزعت على جميع أعضاء هيئة التدريس والبالغ عددهم (288) عضواً في مختلف الأقسام. **وقد كان من أبرز نتائج الدراسة:**

- إن استخدام الحاسب لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية المعلمين بالرياض لا ترق إلى مستوى عال، كما أن معظم استخدامات الحاسب الآلي استخدمت في مجالات أخرى غير البحث، وأكثر من نصف أعضاء هيئة التدريس لا تتعدى نسبة استخدامهم له عشر ساعات أسبوعياً.
- اعتبر أعضاء هيئة التدريس قلة توافر الأجهزة، والخبرة السابقة في الاستخدام، وقلة البرمجيات اللازمة من أهم العقبات التي تواجههم في حال استخدام الحاسب عامة والانترنت خاصة.
- وحصلت عوامل ضعف الرغبة الشخصية، وقلة الحوافز المراتب الأخيرة في الأهمية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال توظيف مستحدثات تكنولوجيا المعلومات والتعليم تعزى لمتغير الدرجة العلمية لصالح الماجستير يليهم الدكتوراه.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال توظيف مستحدثات تكنولوجيا المعلومات والتعليم تعزى لمتغير التخصص تعزى لتخصص الحاسب الآلي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس لمستحدثات تكنولوجيا المعلومات والتعليم تعزى لمتغير الخبرة.
- وأوصت الدراسة بضرورة تصميم برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود في مجال توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم والمعلومات، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على نظم إدارة التعليم الإلكتروني.

8. دراسة (الشرمان، 2008) بعنوان: **فعالية الورش التدريبية في تطوير الاداء المهني لأعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤته.**

هدفت الدراسة على التعرف على فعالية الورش التدريبية في تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة ، والدور الذي ستساعد فيه القائمين على برامج التدريب للوقوف على كفاية البرامج التدريبية الموجهة لأعضاء هيئة التدريس وتنمية مهاراتهم المهنية وتحسين أدائهم للأفضل. واستخدم البحث المنهج الوصفي في دراسته ، وتكون مجتمع الدراسة من جميع اعضاء هيئة التدريس العاملين في جامعة مؤتة الذين خضعوا للورش التدريبية لدى مركز تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس من الكليات العلمية والانسانية والبالغ عددهم (81) عضو هيئة تدريس، وقد تم اعتبار مجتمع الدراسة هو نفس العينة. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم استبانة تكونت من (34) فقرة موزعة على مجالات الدراسة وهي (مجال أهداف الورش التدريبية – مجال المدرب– مجال بيئة التدريب) وقد وضع تدرج خماسي للأداة لقياس درجة فعالية الورش التدريبية. واستخدم الأساليب الاحصائية والرزمة الإحصائية SPSS. **وقد كان من أبرز نتائج الدراسة:**

- فعالية الورش التدريبية في تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤته بمجال أهداف الورشة كانت بدرجة متوسطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- فعالية الورش التدريبية في تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤته بمجال المدرب كانت بدرجة عالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- فعالية الورش التدريبية في تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤته بمجال بيئة التدريب كانت بدرجة عالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- ومن توصيات الدراسة الاهتمام بمراكز تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس من خلال زيادة الميزانيات المخصصة، عمل تقويم لأعضاء هيئة التدريس خلال ورش التدريب، الاعتناء بأعضاء هيئة التدريس وتكريمهم.

9. دراسة (غريب، 2007) بعنوان: **أثر برامج تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس في رفع مستوى الأداء المهني والشخصي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس من وجهة نظرهم.**

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برامج تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس التي تقدمها جامعة عين شمس في رفع مستوى الأداء المهني والشخصي لأعضاء هيئة التدريس فيها من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (140) عضواً هيئة موزعين على كليات الجامعة. و(100) عضو هيئة تدريس لم يشتركوا بفعاليات برامج تنمية القدرات، وقامت الباحثة ببناء استبانة لهذا الغرض مكونة من

(80) فقرة موزعة على ثمانية مجالات هي (التدريس الفعال- البحث العلمي- بناء وتطوير المناهج- تكنولوجيا التعليم- مهارات الاتصال- التقويم – ضغوط العمل- الجودة الأكاديمية)، وتم تحليل استجابات أعضاء هيئة التدريس. **وقد كان من ابرز نتائج الدراسة:**

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس المشاركين في فعاليات البرامج وغير المشاركين في الدرجة الكلية للاستبانة وفي جميع مجالات الاستبانة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة الذين اشتركوا في فعاليات البرامج تعزى لمتغير الجنس، والخبرة، الدرجة العلمية.
- أظهرت تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة الذين اشتركوا في فعاليات البرامج أن حاجاتهم التدريبية تمثلت في ضرورة إعادة النظر في محتوى البرامج وأنشطتها واستخدام أسلوب ورش العمل بدلاً من نظام المحاضرة والمناقشات الفردية التي يغلب عليها الانطباعات الشخصية، وأن تهتم البرامج بتحسين الأداء الشخصي لعضو هيئة التدريس، وزيادة قدرته على التواصل مع طلابه بفعالية، واستخدام أساليب تعليم متنوعة تنسجم مع الأعداد الكبيرة داخل القاعات الدراسية والتخصصات التربوية وأن تقدم البرامج في ضوء أدواء أعضاء هيئة التدريس.
- ومن توصيات الدراسة إنشاء مراكز للتطوير المهني والشخصي بكل كلية. وتقيم ثقافة التدريب المستمر والتطوير المهني بين جميع العاملين بالجامعة. واعتماد الدورات التدريبية كشرط ومعيار من معايير الترقية.

10. دراسة (الصرايرة، 2007) بعنوان: **الأداء الوظيفي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر رؤساء الأقسام فيها.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر رؤساء الأقسام فيها، واتبع الباحث المنهج الوصفي، وقام الباحث بتطوير استبانة الدراسة، ثم طبقت على عينة مكونة من (77) رئيس قسم أكاديمي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. **وقد كان من أبرز نتائج الدراسة:**

- أن مستوى الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئات التدريسية كانت مرتفعة، إذ بلغت (3.78) درجة من (5) درجات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الأداء الوظيفي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية تعزى إلى متغيرات الدراسة (الكلية، النوع الاجتماعي، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة، مكان الحصول على درجة الدكتوراه، الجامعة).

- وأوصت الدراسة بأن تقوم الجامعات بتعزيز الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئات التدريسية فيها، وأن تتعرف إلى حاجاتهم ورغباتهم لتحقيق الممكن منها وإشباعها. وأن توفر نظام حوافز تشجيعية، مادية ومعنوية، لما لها من أثر إيجابي في المحافظة على مستوى الأداء الوظيفي المرتفع.

11. دراسة (المصري، 2007) بعنوان: **تطوير الأداء الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات الفلسطينية في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة.**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الأداء الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات الفلسطينية في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة وتحديد معوقات تطبيقها من وجهة نظر المحاضرين، وقد وظفت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانتين: الاستبانة الأولى لقياس مستوى الأداء الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية، من وجهة نظر المحاضرين وتحتوي على (50) فقرة موزعة على ستة مجالات هي: (القيادة الفعالة، اتخاذ القرارات على أساس الحقائق، التخطيط الإستراتيجي، المشاركة والعمل الجماعي، التركيز على رضا المستفيد، التحسين المستمر والتميز)، والاستبانة الثانية للكشف عن معوقات التطبيق واحتوت على (30) فقرة موزعة على ستة مجالات هي: (معوقات القيادة الفعالة، معوقات اتخاذ القرارات على أساس الحقائق، معوقات التخطيط الإستراتيجي، معوقات المشاركة والعمل الجماعي، معوقات التركيز على رضا المستفيد، معوقات التحسين المستمر والتميز). وكانت عينة الدراسة (283) فرداً موزعين إلى فئتين هما: فئة المحاضرين وشملت (200) محاضر، وفئة رؤساء الأقسام الأكاديمية وشملت جميع رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات الفلسطينية الثلاث، وقد استجاب من هذه الفئة (83) رئيساً أكاديمياً، بنسبة مئوية مقدارها (77%) من المجتمع الأصلي. **وكان من أبرز نتائج الدراسة:**

- أن مستوى الأداء الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات الفلسطينية في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة كان عالياً وبنسبة مئوية (67.6%).
- وجود درجة متوسطة من المعوقات التي يواجهها رؤساء الأقسام الأكاديمية عند تطبيقهم لمبادئ إدارة الجودة الشاملة أثناء عملهم الإداري بلغت نسبتها المئوية (57.5%).
- وجود فروق ذات دلالة احصائية لأثر الجامعة في تقديرات أفراد عينة المحاضرين حول مستوى الأداء الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية لصالح الجامعة الإسلامية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الكلية، والرتبة الأكاديمية في تقديرات أفراد عينة المحاضرين حول مستوى الأداء الإداري لرؤساء الأقسام وحول تطبيقهم لمبادئ الجودة.
- وأوصت الدراسة العمل على العناية بتدريب رؤساء الأقسام الأكاديمية على النظام الأكاديمي والتوسع المستمر في استخدام المستمر في استخدام تكنولوجيا المعلومات لتحسين الأداء الإداري والأكاديمي لرؤساء الأقسام الأكاديمية.

12. دراسة (أبو سلمية، 2005) بعنوان: **تطوير الأداء الإداري في كليات التربية بجامعات قناة السويس في ضوء إدارة الجودة الشاملة.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافر متطلبات تطوير الأداء الإداري بكليات التربية بجامعة قناة السويس في ضوء إدارة الجودة الشاملة. واستخدمت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي معتمدة على اسلوب تحليل النظم لتحليل عناصر المنظومة الإدارية بكليات التربية. وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانتان موجهتان لعينة من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم. وكانت عينة الدراسة مكونة من 100 عضو من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالكليات محل الدراسة. **وقد كان من أبرز نتائج الدراسة:**

- أن أكثر معوقات الأداء الإداري تأثيرا هو رؤية القادة لمرؤوسيهم ودرجة الثقة بهم.
- أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالجامعات يحتاج الكثير من الوقت ولابد من عدم استعجال النتائج.
- دعم العمداء لنظام إدارة الجودة وتأكيدهم على أهمية التغيير لتحسين جودة الأداء واقناعهم لأعضاء الكلية بذلك وتقديمهم القدوة في الالتزام بالتغيير ومواجهة القوى المقاومة له.
- ومن التوصيات تأهيل القيادات من خلال الاندماج بدورات تدريبية لاكتساب ثقافة إدارة الجودة الشاملة بجوانبها الإدارية والتقنية والانسانية. تحديد الرؤية المستقبلية للكلية . اعتماد مبدئ التحسين والتطوير لكافة الجوانب المتعلقة بالبعد الإداري.

13. دراسة (الوزرة، 2005) بعنوان: **كفايات عمداء الكليات في الجامعات السعودية: برنامج لتطوير الأداء.**

هدفت الدراسة إلى تحديد الكفايات اللازمة لعمداء الكليات في الجامعات السعودية والتعريف بهذه الكفايات ومدى ممارسة عمداء الكليات لتلك الكفايات من وجهة نظر أفراد الدراسة. ولتحقيق هذه الهداف قام الباحث بدراسة لمحتوى الإطار النظري حول موضوع الدراسة وكذلك الدراسات السابقة ، وبلغ عدد الدراسات (39) دراسة منها (22) دراسة عربية، و(17) دراسة أجنبية وبناء على

ذلك تم إعداد أداة الدراسة وهي استبانة تحتوي على (85) كفاية لتعرف مدى أهمية هذه الكفايات لعمداء الكليات ومدى ممارسة العمداء لها بالإضافة إلى وكلاء الكليات ورؤساء الأقسام في ثلاث من الجامعات السعودية وهي (جامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الملك فهد) وبلغت عينة الدراسة (242) فرداً. **وقد كان من أبرز نتائج الدراسة:**

- التوصل إلى إعداد قائمة بالكفايات اللازمة لعمداء الكليات في الجامعات السعودية وبلغ عددها (85) كفاية
- كانت درجة ممارسة العمداء للكفايات متوسطة.
- وتوصي الدراسة أن تتم الاستفادة من البرنامج التدريبي المقترح لتطوير أداء عمداء الكليات في الجامعات السعودية وخاصة الكفايات المتعلقة بالعد القيادي والإداري ،وأن تعمل الجامعة على نشر الوعي التقني بين منسوبيها من إداريين وأعضاء هيئة تدريسية.

14. دراسة (السميح، 2005) بعنوان: **تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء خبرات الدول الغربية والعربية.**

هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على العديد من التجارب العالمية والعربية في مجال تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وذلك بتحليل تجارب دول غربية وعربية في مجال التنمية المهنية. **وكان من أبرز نتائج الدراسة:**

- إن اهتمام الجامعات الخليجية والعربية بموضوع تطوير أعضاء هيئة التدريس أكاديمياً ما زال قليلاً مقارنة بجامعات الدول الغربية.
- عدم وجود نظام للتطوير المهني في غالبية الجامعات السعودية، وقد بنى الباحث نموذجاً للتطوير المهني للجامعات السعودية.
- اختلفت التجارب العربية عن الغربية في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في كون الأولى كانت ضمن مراكز فضفاضة الأهداف وواسعة والمهام تتعلق بالتطوير الجامعي بمفهومة الشامل، بينما التجارب الأخرى انصبت وركزت على هدفها وهو تطوير أداء الأعضاء في مراكز متخصصة لذلك، مما ساعد على التقدم وتقبل مفهوم التطوير التربوي والتخصصي والتقني وغيرها.
- وكان من أهم توصيات الدراسة: ضرورة اهتمام الإدارة الجامعية بأهمية التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس وذلك من خلال وسائل عديدة منها : تأسيس مراكز تطويرية متخصصة في الجامعات السعودية، وتشكيل لجنة لزيارة مؤسسات التعليم العالي التي لها

الأسبقية في التنمية المهنية للإفادة من تجاربها ، وتوفير الدعم المادي والمعنوي وتذليل الصعوبات التي تواجه عضو هيئة التدريس الراغب في تطوير ذاته وتسهيل فرص مشاركته في المؤتمرات والندوات، وتفعيل نظام تبادل الخبرات العلمية ونظام الاتصال العلمي، كما أوصت بضرورة الاهتمام باختيار المعيدين والمحاضرين وأهمية إعدادهم وتأهيلهم، وبضرورة اهتمام عضو هيئة التدريس الشخصي بقضايا تطوير الأداء في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، من خلال الدورات التدريبية والبحوث الجماعية والمحاضرات والاستشارات، وأن تعقد البرامج والدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس من قبل المتخصصين في طرائق التدريس والتقويم.

15. دراسة (كنعان، 2005) بعنوان: **تطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة (مقياس مقترح لتقويم الأداء التدريسي وتطويره في كلية التربية بجامعة دمشق).**

هدفت الدراسة إلى تحديد مهام عضو الهيئة التدريسية والمهارات المطلوبة منه في الأداء التدريسي في ضوء متطلبات الجودة الشاملة ، ووضع مقياس للأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية لتقويم الأداء التدريسي وتطويره. وقد تم إعداد مقياس مقترح لتقويم الأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق وتطويره ، يتضمن الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة مجموعة من الممارسات والمهارات يقوم فيها عضو هيئة التدريس بداية من الإعداد والتخطيط للمحاضرة وانتهاءً بالتقويم، وقد تناول المقياس المقترح لتقويم الأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية هذه المجالات وهي : الإعداد ، والتخطيط، والتنفيذ، والتقويم، تم تطبيقه على عينة عشوائية من أعضاء الهيئة التعليمية : الهيئة التدريسية ، والهيئة الفنية ، والمعيدين في كلية التربية بجامعة دمشق ، وعددهم (23) عضواً، دون الأخذ بعين الاعتبار سنوات الخبرة في التدريس بالكلية. **وكان من أبرز نتائج الدراسة:**

- أغلب أفراد البحث لم تصل بمستوى أدائها إلى النسبة المعيارية المحددة.
- تفاوت أداء أفراد البحث بين مجالات التقويم، وبين المعايير ضمن المجال الواحد.
- تحقق بعض المؤشرات بنسب مطلقة كتحديد أساليب التقويم وأدواته ،والمشاركة في وضع المناهج ومفردات المقررات ، أو الإشراف على رسائل الماجستير والدكتوراه.
- على الرغم من الاختلاف في المؤهلات التعليمية بين أفراد العينة فإن ضعف الأداء بدا واضح لدى الجميع.
- غياب الدور الاجتماعي لعضو الهيئة التعليمية.

- وأوصى الباحث باستطلاع رأي أعضاء الهيئة التعليمية حول احتياجاتهم التدريبية باستمرار لتحديد ما ينبغي أن يتم تدريبهم عليه مستقبلا، وعقد دورات تدريبية لتدريب أعضاء الهيئة التعليمية على الكفاءات التربوية والمهنية اللازمة لهم لأداء أعمالهم على صورة أفضل، وضرورة تحديد نواحي القوة والضعف لدى أعضاء الهيئة التعليمية، ثم تحديد البرامج ومستويات التدريب اللازمة لعلاج ذلك القصور، واعتبار التدريب أثناء الخدمة عملية إلزامية، ومعيارا لترقية عضو الهيئة التعليمية في عمله ، والاهتمام بدور عضو الهيئة التعليمية الاجتماعي.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

1. دراسة (Argon, 2010) بعنوان:

A Qualitative Study of Academicians' Views on Performance Evaluation, Motivation and Organizational Justice.

دراسة نوعية لوجهات نظر الأكاديميين حول تقييم الأداء والدوافع والعدالة التنظيمية. تركيا

تهدف الدراسة إلى التعرف على آراء الأكاديميين المرتبطة بتقييم الأداء والتحفيز والعدالة التنظيمية، وسوف تسهم هذه الدراسة بزيادة وعي المسؤولين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات ، وقد استخدم الباحث أسلوب البحث العلمي من أجل جمع البيانات شبة المنظمة ، وتم استخدام المقابلة، وتكونت عينة الدراسة من (21) أكاديمي يعمل في الجامعة التركية. **وقد كان من أبرز نتائج الدراسة:**

- تقييم الأداء والحوافز تعتبر ذات أهمية بالغة للعدالة التنظيمية ومرتبطة ارتباطاً وثيقاً بها لذا يجب الاهتمام بها.
- الأخذ بعين الاعتبار المتغيرات الفردية لأعضاء هيئة التدريس كالشخصية والنفسية وكذلك المتغيرات التنظيمية (مدير المنطقة، والموظفين الأكاديميين) حيث تؤثر هذه المتغيرات على التحفيز وهي وسيلة لإرساء مشاعر العدالة التنظيمية.
- وأوصت الدراسة التطبيقات التنظيمية التي تلبي الاحتياجات الفردية يجب أن تتبع مبدأ الفروق الفردية، وينبغي استخدام أساليب التواصل الإيجابي.

2. دراسة (Blanton & Stylianou, 2009) بعنوان:

Interpreting a Community of Practice Perspective in Discipline – Specific Professional Development in Higher Education.

"تفسير المجتمع من منظور الممارسة في التنمية المهنية في مجالات التخصص في التعليم العالي" أمريكيا

هدفت الدراسة إلى البحث عما يعنيه الانخراط في تنمية مهنية لأعضاء هيئة التدريس وفقاً لتخصص كل منهم في التعليم العالي. وكانت الدراسة تفسيرية استكشافية. فعلى سبيل المثال يمثل تثقيف المدرسين الجدد تحدياً بالنسبة للمدرسين المتمرسين دون وجود لغة مشتركة للممارسة، كما أن تحول المدرسين الجدد لمتمرسين يحتاج إلى البنية التحتية الداعمة التي توفرها ثقافة من التنمية المهنية. وقد أظهرت الدراسة أسئلة جوهرية تحتاج إلى التفكير فيها عند إجراء تنمية أعضاء هيئة التدريس منها:

- من هم المتمرسون ومن هم المدرسون الجدد؟
- كيف يمكن تنمية كادر من المدرسين المتمرسين؟
- ما الخبرات التي تتآزر لتخلق جو تلمذة؟
- وتخلص الدراسة إلى أن التحدي الجوهري يتمثل في تشجيع التنمية المهنية وفقاً للتخصص واستدامة هذا الجهد مع مرور الوقت، وهذا سوف يقتضي تحول هوية المدرسين من خبراء بالتخصص لتشمل عالم التدريس.

3. دراسة (Pill, 2005) بعنوان:

Models of Professional Development in Education and Practice of New Teachers in Higher Education.

نماذج التنمية المهنية في تعليم وتدريب المدرسين الجدد في التعليم العالي. بريطانيا

هدفت الدراسة إلى التعرف على نماذج التنمية المهنية لمدرسي التعليم العالي، وتم تطبيق الدراسة في تسعة مؤسسات للتعليم العالي، واعتمدت على أساليب كمية لتحديد أوجه القصور والضعف في ممارسات التنمية المهنية في تلك المؤسسات من خلال إجراء بعض المقابلات الشخصية مع (9) مديرين لتلك البرامج، وذلك بغرض فحص نماذج التنمية المهنية التي تناولت تلك البرامج والدورات التدريبية في تلك المؤسسات. **وكان من أبرز نتائج الدراسة:**

- أن المعرفة الضمنية لنماذج التنمية المهنية لدى المشتركين تؤثر تأثيراً كبيراً على جودة تلك البرامج .
- بينما تظهر المعرفة الظاهرية لتلك البرامج نقصان في المعارف واللغة المشتركة بين المشتركين.
- وتوصلت الدراسة أيضاً إلى وجود أربعة ركائز رئيسية للتنمية المهنية وتمثلت في: محركات التنمية المهنية، وعمليات التغيير الداخلية والخارجية المرتبطة بالممارسات الخاصة بها، ودرجة تشجيع نماذج التنمية المهنية على عمليات التفكير الإبداعي، ومدى توافر المعارف الضمنية والظاهرية وتأثيرها على تلك البرامج.

4. دراسة (Wallin, & Smith 2005) بعنوان:

Professional Development Needs of Full Time Faculty in Technical Colleges.

"تطوير برامج التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفنية" جورجيا.

هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على برامج التنمية المهنية الفعالة لأعضاء هيئة التدريس، واستخدم الباحثان في دراستهما المنهج التحليلي ، وتم استخدام الاستبانة والتي تناولت تحديد فعاليات التنمية المهنية من وجهة نظر المشتركين وأوجه القصور فيها ، وطبقت عينة الدراسة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بالتعاقد الكامل في جامعة جورجيا الفنية. **وكان من أبرز نتائج الدراسة:**

- وجود فجوة واضحة بين متطلبات الأفراد من برامج التنمية المهنية وبين معدلات الأداء المطلوب توافرها والوصول إليها، كما أن فعاليات التنمية المهنية كانت غالباً ما يتم توفيرها من خلال الإدارات الجامعية دون الالتفات إلى التقييمات التي يقدمها أعضاء هيئة التدريس حول مستويات الكفاءة في برنامج التنمية المهنية.
- وتوصي الدراسة بضرورة قيام صانعي القرار في التعليم الجامعي بالعمل على توجيه الموارد المتوفرة لخدمة أوجه القصور في التنمية المهنية ، والتي لها أثر كبير على جودة التدريس والتعليم الجامعي.

5. دراسة (Afseda, 2004) بعنوان:

Continuing Professional Development in Higher Education: What Do Academics Do?

"استمرارية تطوير الكفايات المهنية في التعليم العالي لدى أعضاء هيئة التدريس" بريطانيا

هدفت الدراسة إلى الكشف عن النشاطات والإجراءات المتخذة لتطوير الممارسات والكفايات لدى أعضاء الهيئات التدريسية من وجهة نظر الأساتذة في أقسام علوم الأرض في المؤسسات التربوية البريطانية. وقد تكونت عينة الدراسة من (192) عضو هيئة تدريس. نفذت الدراسة من خلال (31) مؤسسة مختلفة، وقد طور مقياس للكفايات المهنية لتحقيق أغراض الدراسة. **وكان من أبرز نتائج الدراسة:**

- أن هناك مجموعة من النشاطات التي يتم تنفيذها بهدف تطوير كفايات أعضاء هيئة التدريس، منها إنشاء مراكز تدريب التي تهدف إلى تطوير كفايات أعضاء هيئة التدريس.
- دعم التعاون بين أعضاء هيئة التدريس ومطوري العملية التعليمية، وبين التخصصات المختلفة مع بعضها البعض، واعتبار ذلك جزء طبيعي من الحياة المهنية لجميع أعضاء هيئة التدريس.
- تطوير المعايير المهنية للممارسات الأكاديمية والتطوير المهني المستمر.
- وأوصى الباحث بتشجيع التطور المهني المستمر لأعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي من خلال التفاعلات الداخلية وورش العمل والدورات التدريبية والمؤتمرات العلمية.

6. دراسة (Fitzgibbon, 2004) بعنوان:

Jumping the Hurdles: Challenges of Staff Development Delivered in a Blended Learning Environment.

"التحديات التي تقف في وجه تطوير كفايات أعضاء هيئة التدريس في بيئة تعليمية مدمجة" بريطانيا

هدفت الدراسة إلى الكشف عن التحديات التي تقف في وجه تطوير الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في بيئة تعليمية مدمجة. وقد تكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة غلامورغون في بريطانيا. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وكانت أداة جمع المعلومات الاستبانة والمقابلة. **وكان من أبرز نتائج الدراسة:**

- أن أحد المعوقات التي تقف في وجه تطوير كفايات أعضاء هيئة التدريس عدم وجود برامج تدريبية من شأنها أن تكسب أعضاء هيئة التدريس كفايات استخدام الوسائل التكنولوجية المرتبطة بالتعلم عن بعد.
- وأوصت الدراسة بتطوير الكفايات لأعضاء هيئة التدريس من خلال برامج تدريبية نوعية، والتركيز على استخدام التكنولوجيا الحديثة.

7. دراسة (Bartley, 2001) بعنوان:

Faculty Training and Development Initiatives Effective Instruction in Distance Higher Education.

"تدريب أعضاء هيئة التدريس وتطويرهم في التعليم العالي" أمريكيا

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس لحاجتهم من التطوير والتدريب، واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسته، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وقد تم جمع البيانات عن طريق المسح الإلكتروني، كما كانت هناك مقابلات انتقائية مع (8) أعضاء هيئة تدريس، وزيارات ميدانية، وطبقت الدراسة على (132) عضواً من (27) مؤسسة تعليمية في ولاية (Ohio)، **وكان من أبرز نتائج الدراسة:**

- أن (75%) من عينة الدراسة مقتنعون بمستوى الإعداد لديهم.
- وأن (62%) منهم راضون عن أدائهم، وأنهم يفضلون التعلم الذاتي وسيلة للتطوير المهني، وأن بقية أفراد العينة طلبوا أن يجري تطوير نموهم في مجال استخدام التكنولوجيا، ومجال الارتقاء بفن التدريس، من أجل تعليم فعال يؤدي إلى الإبداع.
- بينت الدارسة الحاجة إلى نهج منظم للتدريب والتطوير.
- وأوصى الباحث بضرورة الالتزام بالنهج الاستراتيجي في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس.

8. دراسة (Taylor, 2001) بعنوان:

The impact of performance indicators on the work of university academics : evidence from Australian universities

"أثر مؤشرات الأداء على العمل الأكاديمي في الجامعات الأسترالية" استراليا

تهدف الدراسة إلى قياس أثر تطبيق مؤشرات الأداء على الأنشطة التدريسية والبحثية، ووظف الباحث المنهج الوصفي في دراسته، وقد تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات وكانت عينة الدراسة مكونة من (152) عضو هيئة تدريسية في أربع جامعات استرالية. **وقد كان من أبرز نتائج الدراسة:**

- أشار معظم أفراد العينة إلى حدوث زيادة في الضغوط من أجل التركيز على الأنشطة التي يتم قياسها من خلال مؤشرات الأداء في مجالس التدريس والبحث.
- أفاد أغلبية المشاركين حدوث تغيير في الطريقة التي يتبعونها في التدريس والبحث، وتمثل ذلك في توجيه مزيد من الاهتمام نحو الحصول على المنح البحثية الخارجية ونشر البحوث

في دوريات دولية، فضلاً عن مضاعفة تلك البحوث، واستخدام بعض أعضاء هيئة التدريس طرقاً لزيادة عدد ما يقومون بنشرة مثل تقديم أوراق العمل القصيرة.

- كما اتضح من نتائج الدراسة أيضاً حصول البحث العلمي أولوية متقدمة على حساب التدريس.

9. دراسة (Coffy& Gibbs, 2000) بعنوان:

Can Academics benefit from Training?

هل يستفيد الأكاديميون من التدريب. بريطانيا

هدفت الدراسة التعرف على مدى إفادة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات البريطانية من برامج التدريب، حيث حاولت الدراسة الإجابة عن سؤال: هل يستفيد الأكاديميون من التدريب؟ وقد ورد هذا السؤال إثر نقاشات علمية بعضها يؤيد إفادة الاكاديميين من الدورات التدريبية وأنها تنعكس إيجاباً على عملهم، والبعض الأخر يقلل من شأنها، وظهر هذا الأمر نتيجة لغياب قياس الأثر الإيجابي أو السلبي للتدريب بصفة عامة وقياس مدى فائدة المتدربين من التدريب الذين حصلوا عليه بصفة خاصة. **وكان من أبرز نتائج الدراسة:**

- أكدت الدراسة تحقيق الفائدة المرجوة من تدريب أعضاء هيئة التدريس في تحسين مهاراتهم التدريسية والبحثية وفي التعامل مع الطلاب.
- وأوصت الدراسة بضرورة عقد برامج تدريبية ذات كفاءة عالية وبشكل مستمر للأكاديميين.

10. دراسة (Norvell, 2000) بعنوان:

Faculty development and its relationship to job satisfaction and Institional Cultures in ATS Institutions.

"تطوير أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بالرضا عن العمل وثقافة المؤسسة" أمريكيا

هدفت الدراسة الكشف عن تطوير أعضاء هيئة التدريس وعلاقته بالرضا عن العمل وثقافة المؤسسة من جهة، وتطوير أعضاء هيئة التدريس من جهة أخرى، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واستخدم الاستبانة كأداة لجمع المعلومات. وطبقت الدراسة على(25) كلية في ولاية الباما (Alabama)، وتكونت عينتها من (307) أعضاء، **وكان من أبرز نتائج الدراسة:**

- وجود علاقة قوية بين الرضا عن العمل وثقافة المؤسسة من جهة، وتطوير أعضاء هيئة التدريس، إذ أن الرضا عن العمل يؤثر إيجابياً في تشجيع أعضاء هيئة التدريس على النمو المهني.

- وبينت الدراسة أنه كلما كانت ثقافة المؤسسة إيجابية فإنها تكون داعمة لتطوير أعضاء هيئة التدريس.
- وأوصت الدراسة بالاهتمام بتطوير أعضاء التدريس من خلال رفع مستواهم وحفزهم وتكوين ثقافة إيجابية داخل المؤسسة.

11. دراسة (Watters & Weeks, 1999)

Professional Development of Part-Time or Casual Academic Staff in Universities: A Model for Empowerment.

"التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس غير المتفرغين في الجامعات: أنموذج للتمكين" استراليا

هدفت الدراسة إلى تطوير برنامج يهدف إلى تطوير الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس غير المتفرغين في جامعة كوينزلاند للتكنولوجيا في استراليا. وقد كانت المرحلة الأولى من الدراسة جمع البيانات من (800) عضو هيئة تدريس من خلال المقابلة الشخصية، وتوزيع مقاييس، والمرحلة الثانية عقد ورش عمل تتضمن (200) عضو هيئة تدريس غير متفرغين. **وكان من أبرز نتائج الدراسة:**

- أشارت النتائج إلى وجود تطوير ملحوظ في الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس غير المتفرغين.

12. دراسة (Decrose, 1996) بعنوان:

Faculty development needs as perceived by the faculty and administrators at Rima college, Malaysia.

"الحاجات التطويرية للهيئة التدريسية كما يراها أعضاء هيئة التدريس في كلية ريما بماليزيا"

هدفت الدراسة إلى التعرف على الحاجات التطويرية للهيئة التدريسية في كلية ريما بماليزيا من وجهة نظرهم. على أساس المسؤوليات التي تتحملها هذه الهيئة ممثلة بأعضاء مختارين من المدرسين والإداريين، ووظف الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسته، وتم توزيع الاستبانة على المدرسين المتفرغين ذوي العمل الجزئي وكذلك على الإداريين. **وكان من أبرز نتائج الدراسة:**

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء الهيئة التدريسية في حاجاتهم للتطوير قائمة على الجنس، والدرجة الجامعية العليا، ومكان الحصول على الدرجة، والخبرة العملية في التدريس.

- أوضح المدرسون حاجاتهم للتطوير من خلال اهتماماتهم، ومدى تطورهم الذاتي ونجاحهم في التدريس. ووجد أن أولئك الذين حصلوا على خبرة وتدريب عملي أطول قد أظهروا حاجات تطوير أكثر تعقيدًا وتشابكًا.
- وقد تبين أن أعضاء الهيئة التدريسية بحاجة إلى تطوير أكثر في عدة أمور مثل تحفيز الطلاب على التعلم، وإدارة الصفوف، واستخدام التقنيات المتوفرة.
- أما حول التدريب الذي يفضله أعضاء الهيئة التدريسية كبرامج تطويرية فتضمنت : المكتبات العامة، والورش التدريبية، وحلقات الدراسة.

3.3 التعقيب على الدراسات السابقة:

1. الدراسات التي تناولت القيادة الإستراتيجية:

لقد اجريت الدراسات السابقة في سنوات متقاربه تسلسلت من العام 2000 دراسة (ماضي، 2000) وحتى 2012 دراسة (القاضي، 2012)، وكانت في أقطار مختلفة من أهمها السعودية واليمن وفلسطين ومصر وتركيا وأمريكيا وجنوب أفريقيا، وقد اهتمت الدراسات بموضوع القيادة برؤية إستراتيجية – القيادة الإستراتيجية– كقيادة فاعلة في منظومة الإدارة الإستراتيجية، وركزت الدراسات على وجوب هذا النوع من القيادات حتى تستطيع المؤسسات التطور وزيادة الكفاءة والانتاجية والتنافس، بحيث أنه لا يمكن لأن يكون هناك تحرك إستراتيجي بدون أن تكفل له القيادة الإستراتيجية. وعالجت الدراسات في بعدها النظري مفهوم القيادة الإستراتيجية وخصائصها وأبعادها وممارساتها مع احتفاظ كل دراسة بجوانب خاصة بها، وجاء الموضوع التطبيقي مختلف من دراسة إلى أخرى فمنها من أهتم بتطبيقاتها في البعد التربوي ومنها من كان في البعد غير التربوي .كما اختلفت عينات الدراسات في إطار اختلاف الهدف من الدراسة، وأغلب النتائج جاءت إلى افتقار في ابعاد القيادة الإستراتيجية والتوجه الإستراتيجي كقيادة التغيير والإبداع والرؤى المستقبلية في قادة مؤسسات التعليم العالي بشكل عام، وركزت التوصيات على ضرورة تعزيز ابعاد القيادة الإستراتيجية واشراك العاملين وتمكينهم وتوضيح الرؤية الإستراتيجية لهم.

أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

❖ **من حيث الأهداف والموضوع:**

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (القاضي، 2012) والتي هدفت إلى التعرف على أثر الممارسات الإستراتيجية لإدارة الموارد البشرية وأداء العاملين على أداء الجامعات الخاصة في الأردن، ودراسة (محمد والفقيه، 2011) والتي هدفت إلى التعرف على واقع ممارسة رؤساء الأقسام

الأكاديمية بجامعة نجران لأبعاد القيادة الإستراتيجية، ودراسة (المعاضيدي والطائي، 2010) وهدفت إلى تحليل علاقات الارتباط والأثر بين ممارسات القيادة الإستراتيجية والمرونة الإستراتيجية. ودراسة (عبد العزيز، 2010) وهدفت إلى التعرف على ممارسات القيادة الاستراتيجية ومدى مساهمتها في تنمية القدرات التنافسية. ودراسة (الحلواني، 2010) وهدفت الدراسة إلى التعرف على المستجدات العالمية التي صاغت الفكر الحديث في الإدارة والقيادة الجامعية. دراسة (الطائي والعبادي، 2008) والتي هدفت لتنمية التفكير الإستراتيجي والرؤية المستقبلية لمتخذ القرار والزبون الداخلي من خلال المشاركة بينهما لما ستكون عليه الجامعة في المستقبل، وكيفية مواجهة التحديات المستقبلية، وتطبيق متغيرات الرؤية الإستراتيجية على جامعة الكوفة مستندة إلى القيادة الجامعية وعلاقات الزبون الداخلي. ودراسة (الفائز، 2008) والتي هدفت إلى التعرف على دور القيادات العليا في قطاعات وزارة الداخلية بالمملكة العربية السعودية في إدارة التغيير التنظيمي والتعامل مع مقاومته، وأهم الإستراتيجيات المقترحة. ودراسة (وهبة، 2008) وهدفت إلى التعرف على واقع الإدارة الإستراتيجية في الجامعات الفلسطينية. ودراسة (البريدي، 2007) التي هدفت للكشف عن إشكالية غياب أو ضعف الوعي والممارسات الإستراتيجية في مؤسسات التعليم العالي. ودراسة (الدهدار، 2006) التي هدفت إلى تحليل العلاقة بين التوجه الإستراتيجي لدى الإدارة العليا في الجامعات الفلسطينية وميزاتها التنافسية – دراسة ميدانية على جامعات قطاع غزة، ، ودراسة (العرفج، 2005) التي هدفت إلى تحليل واقع التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في إطار" دراسة تحليلية من منظور إستراتيجي"، ودراسة (حسين، 2001) التي هدفت إلى التعرف على القيادة الإستراتيجية ودورها في صياغة التوجيه الإستراتيجي الجامعي، ودراسة (ماضي، 2000) وهدفت إلى التعرف على أنماط القيادة الإستراتيجية وأثرها على المتغيرات التنظيمية. ودراسة (Lear, 2012) وهدفت إلى البحث في أهمية المعايير الحرجة للقيادة الاستراتيجية ودرجة المواءمة (الانحياز) في المؤسسات ذات الأداء العالي، ودراسة (Kasim, 2010) التي هدفت إلى معرفة لأي مدي قضايا المساواة بين الجنسين وخصائص القيادة الإستراتيجية بين القادة الأكاديميين في مؤسسات التعليم العالي الماليزية. ودراسة (Ugurluglu, Celik, & Pisapia, 2010) التي هدفت إلى تمييز أفعال وإجراءات القائد الاستراتيجي التي تميز المديرين الفعالين في تركيا، ودراسة (Hamidi, 2009) والتي تهدف لتحديد المهارات اللازمة والضرورية لمديري الجودة الفاعلين في جامعات العلوم الطبية في إيران، ولإظهار العلاقة بين القيادة الإستراتيجية والإدارة التشاركية. ودراسة (Jooste & Fourie, 2009) والتي تهدف إلى التعرف على دور القيادة الإستراتيجية في تنفيذ الإستراتيجيات الفعالة من خلال تصورات

القادة الإستراتيجية في المؤسسات بجنوب أفريقيا. دراسة (Mathura, 2009) هدفت إلى التعرف على درجة تأثر مؤسسة EHL بتعيين مدير جديد لها من خلال ممارساته الاستراتيجية، ودراسة (Chen, 2008) هدفت إلى تحليل ممارسات القيادة الاستراتيجية والإبداعية التي عملت على تحسين وتطوير المدارس في تايوان، دراسة (Lee & Chen, 2007) التي هدفت إلى التعرف على الكيفية التي يقوم بها كبار المديرين في قيادة منظماتهم عن طريق وضع الاستراتيجيات، ودراسة (Yasin,2006) والتي تهدف لتحديد ما إذا كانت هناك علاقة دالة بين استخدام القادة لإجراءات القيادة الإستراتيجية ونجاحهم كما يدرك ذلك مرؤوسيهم.

❖ **من حيث المنهج المستخدم:**

اتفقت الدراسة الحالية من حيث توظيفها للمنهج الوصفي التحليلي مع معظم الدراسات السابقة عدا دراسة (الحلواني، 2003) حيث وظفت المنهج الوصفي النظري. ودراسة (ماضي، 2000) استخدم المقارنة، ودراسة (Lear, 2012) استخدم الباحث تصميم البحث الكمي، ودراسة (Kasim,2010) وقد استخدم الباحث المنهج التحليلي الكمي، ودراسة (Ugurluglu, Celik, & Pisapia, 2010) وقد تم استخدام تصميم كمي غير تجريبي، ودراسة (Mathura, 2009) التي استخدمت التحليل الكمي للمنظمة، ودراسة (Chen, 2008) كان تحليل البرامج والمبادرات المدرسية.

❖ **من حيث المجتمع والعينة:**

اتفقت الدراسة الحالية من حيث اختيار المجتمع والعينة (أعضاء هيئة التدريس في الجامعات) مع دراسة (محمد والفقيه، 2011) ، ودراسة (الطائي والعبادي، 2008)، ودراسة (وهبة،2008)، واختلفت مع باقي الدراسات والتي تناولت عينات مختلفة في دراساتها فنجد أن العينة في دراسة (المعاضيدي والطائي، 2010) هم من مديري ورؤساء الأقسام في الشركات العامة لصناعة الأدوية. ودراسة (عبد العزيز، 2010) هم قادة ومديري شركات دولية، ودراسة (الفائز، 2008) هم القيادات العليا في القطاعات الأمنية، ودراسة (Lear, 2012) هم من الأشخاص العاملين في الشركات، ودراسة (Ugurluglu, Celik, & Pisapia, 2010) هم مدراء المستشفيات، ودراسة (Mathura, 2009) هم القادة الجدد للمؤسسة التي جرت عليها الدراسة، ودراسة (Chen, 2008) هم مدراء المدارس، ودراسة (Lee & Chen, 2007) هم مدراء شركات. وفي دراسة (القاضي، 2012)، ودراسة (الدهدار، 2006)، ودراسة (حسين، 2001)، ودراسة (Kasim, 2010)، ودراسة (Yasin, 2006) هم العاملين في الإدارات العليا في الجامعات بالإضافة لإداريين.

❖ **من حيث الأدوات المستخدمة:**

اتفقت الدراسة الحالية من حيث استخدمها الاستبانة كأداة لجمع المعلومات مع معظم الدراسات السابقة عدا دراسة (العرفج، 2005) التي استخدمت أسلوب الملاحظة كطريقة لجمع معلومات الدراسة. ودراسة (الطائي والعبادي، 2008) التي استخدمت المقابلات بالإضافة للاستبانة. ودراسة (البريدي، 2007) التي استخدمت الملاحظة والمقابلات غير الرسمية، ودراسة (ماضي، 2000) التي استخدمت المقابلة، ودراسة (Kasim, 2010) التي استخدم تحليل البيانات، ودراسة (Mathura, 2009) استخدمت المقابلة، ودراسة (Chen, 2008) التي استخدمت المقابلة.

2. الدراسات التي تناولت تطوير الأداء:

لقد اجريت الدراسات السابقة في سنوات متقاربه تسلسلت من العام 1996 بدراسة (Decrose, 1996) وحتى 2013 بدراسة (الحاوري، 2013)، وكانت في أقطار مختلفة من أهمها الأردن ومصر والسعودية وتركيا وأمريكيا واستراليا وبريطانيا، وقد اهتمت الدراسات بموضوع تطوير الأداء من زوايا متعددة نحو عوامل تطوير الأداء وتقييم الأداء وتركزت جميعها في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وكان هناك اتفاق كبير في عينات الدراسات التي كانت عبارة عن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وبينت نتائج الدراسات أهمية تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس، وكانت أكثرها تكراراً هي اتاحة الفرص للمعلم الجامعي من الاتصال المباشر مع الخبراء والمتخصصين في مختلف المجالات العلمية، وفعالية الورش التدريبية في تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس ، وكان من المعوقات التي وردت في النتائج رؤية القادة لمرؤوسيهم وعدم الثقة بهم. وجاءت التوصيات مركزة على تفعيل و تنمية وتطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس واستخدام المعايير العلمية في تصميم البرامج، ومشاركة عضو هيئة التدريس في صياغة البرنامج والمشاركة في اعداده حسب احتياجاته، وتحديد الرؤية المستقبلية في الكليات، واعتماد مبدئ التحسين والتطوير لكافة الجوانب المتعلقة بعمل عضو هيئة التدريس في الجامعة.

أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

❖ **من حيث الأهداف والموضوع :**

اتفقت الدراسة الحالية في الهدف والموضوع مع دراسة (الحاوري، 2013) والتي هدفت إلى التعرف على واقع أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، ووضع تصور مقترح لتطوير أدائهم، ودراسة (العاجز واللوح، 2012) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى النمو المهني لدى أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات الفلسطينية، وعلقتها بفعالية الممارسات

الأكاديمية لديهم، ودراسة (موسى والعتيبي، 2011) والتي هدفت إلى التعرف على واقع أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في جوانب الأداء المختلفة وتقديم تصور لتطوير أدائهم، ودراسة (إبراهيم، 2011) التي هدفت إلى معرفة مدى ممارسة الأستاذ الجامعي لأدواره في مجال التربوي والبحث العلمي وخدمة المجتمع بطريقة شاملة، ودراسة (الشخشير، 2010) والتي هدفت الكشف عن مستوى التنمية المهنية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظرهم، ودراسة (مرعى، 2010) التي هدفت إلى معرفة فاعلية برامج مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات في تحسين جودة الأداء المهني، ودراسة (التركي، 2009) التي هدفت التعرف على الواقع التقني لعضو هيئة التدريس في كلية المعلمين بالرياض، واقتراح برنامج تدريبي لتطوير أدائه، ودراسة (الشرمان، 2008) التي هدفت على التعرف على فعالية الورش التدريبية في تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة، ودراسة (غريب، 2007) التي هدفت إلى معرفة أثر برامج تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس التي تقدمها جامعة عين شمس في رفع مستوى الأداء المهني والشخصي لأعضاء هيئة التدريس فيها من وجهة نظرهم، ودراسة (الصرايرة، 2007) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر رؤساء الأقسام فيها، ودراسة (المصري، 2007) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الأداء الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات الفلسطينية في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة وتحديد معوقات تطبيقها من وجهة نظر المحاضرين، ودراسة (السميح، 2005) التي هدفت إلى تسليط الضوء على العديد من التجارب العالمية والعربية في مجال تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس، ودراسة (كنعان، 2005) التي هدفت إلى تحديد مهام عضو الهيئة التدريسية والمهارات المطلوبة منه في الأداء التدريسي في ضوء متطلبات الجودة الشاملة ، ووضع مقياس للأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية لتقويم الأداء التدريسي وتطويره، ودراسة (أبو سلمية، 2005). التي هدفت على التعرف على مدى توافر متطلبات تطوير الأداء الإداري في كليات التربية بجامعات قناة السويس في ضوء إدارة الجودة الشاملة، ودراسة (الوزرة، 2005) التي هدفت إلى تحديد الكفايات اللازمة لعمداء الكليات في الجامعات السعودية: برنامج لتطوير الأداء، ودراسة (Blanton & Stylianou, 2009) التي هدفت إلى البحث عما يعنيه الانخراط في تنمية مهنية لأعضاء هيئة التدريس وفقاً لتخصص كل منهم في التعليم العالي، دراسة (Argon,2006) التي تهدف إلى التعرف على آراء الأكاديميين المرتبطة بتقييم الأداء والتحفيز والعدالة التنظيمية، ودراسة(Pill, 2005) التي هدفت إلى التعرف على نماذج التنمية المهنية لمدرسي التعليم العالي،

ودراسة (Wallin & Smith, 2005) التي هدفت إلى إلقاء الضوء على برامج التنمية المهنية الفعالة لأعضاء هيئة التدريس ، ودراسة (Afseda, 2004) التي هدفت إلى الكشف عن النشاطات والإجراءات المتخذة لتطوير الممارسات والكفايات لدى أعضاء الهيئات التدريسية من وجهة نظر الأساتذة في أقسام علوم الأرض في المؤسسات التربوية البريطانية، دراسة (Fitzgibbon, 2004) التي هدفت إلى الكشف عن التحديات التي تقف في وجه تطوير الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في بيئة تعليمية مدمجة، ودراسة (Bartley, 2001) التي هدفت إلى الكشف عن مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس لحاجتهم من التطوير، ودراسة (Taylor, 2001) والتي هدفت إلى قياس أثر تطبيق مؤشرات الأداء على الأنشطة التدريسية والبحثية في الجامعات الاسترالية، دراسة (Coffy & Gibbs, 2000) التي هدفت التعرف على مدى إفادة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات البريطانية من برامج التدريب، ودراسة (Norvell, 2000) التي هدفت الكشف عن تطوير أعضاء هيئة التدريس وعلاقته بالرضا عن العمل وثقافة المؤسسة من جهة، وتطوير أعضاء هيئة التدريس من جهة أخرى، ودراسة (Watters & Weeks, 1999)، والتي هدفت إلى تطوير برنامج يهدف إلى تطوير الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس غير المتفرغين في جامعة كوينزلاند للتكنولوجيا في استراليا، ودراسة (Decrose, 1996) التي هدفت إلى التعرف على الحاجات التطويرية للهيئة التدريسية في كلية ريما بماليزيا من وجهة نظرهم.

- **من حيث المنهج المستخدم**

اتفقت الدراسة الحالية من حيث توظيفها للمنهج الوصفي التحليلي مع كافة الدراسات السابقة والتي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي في دراساتها. باستثناء دراسة (Blanton & Stylianou, 2009) التي استخدمت المنهجية التفسيرية الاستكشافية، ودراسة (Argon,2006) والتي استخدم الباحث فيها أسلوب البحث العلمي من أجل جمع البيانات شبة المنظمة، ودراسة (Wallin,& Smith2005) التي استخدم فيها المنهج التحليلي، ودراسة (Pill, 2005) التي استخدمت الأساليب الكمية.

- **من حيث المجتمع والعينة:**

اتفقت الدراسة الحالية من حيث عينة الدراسة – أعضاء هيئة التدريس – مع معظم الدراسات السابقة عدا دراسة (الوزرة،2005) التي كانت عينة الدراسة هم عمداء الكليات في الجامعات. ودراسة (السميح، 2005) التي اعتمدت على تحليل تجارب دول غربية وعربية. ودراسة (Pill, 2005) التي كانت عينة الدراسة فيها مديري برامج التنمية المهنية في الجامعات، ودراسة (Decrose, 1996) التي كانت عينة الدراسة فيها بالإضافة لأعضاء هيئة التدريس الإداريين في الجامعة.

❖ **من حيث الأدوات المستخدمة:**

اتفقت الدراسة الحالية من حيث استخدمها لأداة الاستبانة مع معظم الدراسات السابقة. ما عدا دراسة (السميح، 2005) التي اعتمدت على التحليل لتجارب الدول العربية والغربية، ودراسة (Argon,2006) التي استخدم فيها المقابلة. ودراسة (كنعان، 2005) التي استخدم فيها مقياس مقترح لتقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس يحتوي على مجموعة من الممارسات والمهارات، ودراسة (Pill, 2005) التي استخدمت المقابلة، ودارسة (Afseda, 2004) التي استخدمت مقاييس للكفايات المهنية، ودراسة (Watters & Weeks, 1999) التي استخدمت المقابلة الشخصية وتوزيع مقاييس.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- بناء فكرة الدراسة، حيث وجد الباحث من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة أن هناك حاجة ماسة لتناول مفهوم القيادة الإستراتيجية في الجامعات الفلسطينية كما أن هناك من الدراسات السابقة أوصت بدراسة القيادة الإستراتيجية في الجامعات.
- إعداد خطة الدراسة.
- الاستفادة من عرض الإطار النظري.
- التعرف على توجهات الآخرين لموضوع القيادة الإستراتيجية والزوايا التي طرح منها هذا الموضوع.
- اختيار منهج الدراسة.
- التعرف على تجارب وتوجهات الآخرين في بعد مهني ومنهجية واضحة وإطار علمي دقيق.
- المراجع الدراسية.
- الاستبانة: نحو الاستبانة الواردة في دراسة (أحمد والفقيه، 2011) وكتاب (pisapia,2009)، فيما يتعلق بالقيادة الاستراتيجية. والاستبانة الواردة في دراسة (موسى والعتيبي، 2011)، استبانة (إبراهيم، 2011)، واستبانة (كنعان، 2005) فيما يتعلق بتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس.

أوجه تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

- جمعت بين موضوعيين مهمين في جانبي الدراسة النظري والتطبيقي هما درجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية من وجهة نظر

أعضاء هيئة التدريس وعلاقته بتطوير الأداء لديهم، وهو ما لم يتحقق في الدراسات السابقة.

- تبحث في درجة ممارسة العمداء للقيادة الإستراتيجية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- تعرض الدراسة لمفهوم قيادي هام في جامعاتنا الفلسطينية وهو القيادة الإستراتيجية والذي لم تتطرق له أي دراسة داخل فلسطين حسب اطلاع الباحث.

الفصل الرابع:
طريقة وإجراءات الدراسة

1.4 منهج الدراسة

2.4 مجتمع الدراسة

3.4 عينة الدراسة

4.4 أداة الدراسة

5.4 الأساليب الإحصائية المستخدمة

الفصل الرابع: طريقة وإجراءات الدراسة

المقدمة:

يتناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً للإجراءات التي اتبعها الباحث في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، وإعداد أداة الدراسة (الاستبانة)، والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

1.4 منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهاج الوصفي التحليلي باعتباره أكثر المناهج البحثية ملاءمة لطبيعة الدراسة، والذي يسعى إلى الوصف الدقيق والمنظم للحقائق وتشخيص الجوانب المتعلقة بالموضوع. ويهدف إلى تجهيز بيانات لإثبات فروض معينة تمهيداً للإجابة على تساؤلات محددة سلفاً بدقة تتعلق بالظواهر الحالية والأحداث الراهنة التي يمكن جمع المعلومات عنها في زمن إجراء البحث وذلك باستخدام أدوات مناسبة (الأغا، 2000: 75).

2.4 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية والتجارة والعلوم بالجامعات الإسلامية والأزهر والأقصى بمحافظات غزة. للعام الدراسي 2012 –2013 م والبالغ عددهم (470) حسب إحصائية الشئون الأكاديمية والإدارية في الجامعات موزعين تبعاً للجدول التالي:

جدول رقم (2)

خصائص مجتمع الدراسة

م	الكلية	الجامعة الإسلامية	جامعة الأزهر	جامعة الأقصى	المجموع
1	كلية التربية	33	26	104	163
2	كلية العلوم	72	60	90	222
3	كلية التجارة	40	30	15	85
	المجموع	**145**	**116**	**209**	**470**

3.4 عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية بسيطة عددها (234) من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة.

خصائص عينة الدراسة:

جدول رقم (3)

خصائص عينة الدراسة بالنسبة للجنس

م	الجنس	العدد	النسبة
1	ذكر	177	%75.6
2	أنثى	57	%24.4
	المجموع	**234**	**%100**

ويتبين من الجدول السابق أن أعضاء الهيئة التدريسية من الذكور بنسبة (75.6%)، ومن الإناث بنسبة (24.4%).

جدول رقم (4)

خصائص عينة الدراسة بالنسبة للجامعة

م	الجامعة	العدد	النسبة
1	الإسلامية	67	%28.6
2	الأزهر	77	%32.9
3	الأقصى	90	%38.5
	المجموع	**234**	**%100**

ويتبين من الجدول السابق أن أعضاء الهيئة التدريسية من الجامعة الإسلامية بنسبة (28.6%)، ومن جامعة الأزهر بنسبة (32.9%)، ومن جامعة الأقصى بنسبة (38.5%).

جدول رقم (5)

خصائص عينة الدراسة بالنسبة للكلية

م	الكلية	العدد	النسبة
1	التربية	89	%38.0
2	التجارة	59	%25.2
3	العلوم	86	%36.8
	المجموع	**234**	**%100**

ويتبين من الجدول السابق أن أعضاء الهيئة التدريسية من كلية التربية بنسبة (38.0%)، ومن كلية التجارة بنسبة (25.2%)، ومن كلية العلوم بنسبة (36.8%).

جدول رقم (6)

خصائص عينة الدراسة بالنسبة للرتبة الأكاديمية

م	الرتبة الأكاديمية	العدد	النسبة
1	أستاذ	19	%8.1
2	أستاذ مشارك	52	%22.2
3	أستاذ مساعد	86	%36.8
4	محاضر	77	%32.9
	المجموع	**234**	**%100**

ويتبين من الجدول السابق أن أعضاء الهيئة التدريسية الذين يحملون رتبة أستاذ بنسبة (8.1%)، والذين يحملون رتبة أستاذ مشارك بنسبة (22.2%)، والذين يحملون رتبة أستاذ مساعد بنسبة (36.8%)، والذين يعملون كمحاضر بنسبة (32.9%).

جدول رقم (7)

خصائص عينة الدراسة بالنسبة لسنوات الخدمة

م	سنوات الخدمة	العدد	النسبة
1	أقل من 5 سنوات	42	%17.9
2	من 5-10 سنوات	77	%32.9
3	أكثر من 10 سنوات	115	%49.2
	المجموع	**234**	**%100**

ويتبين من الجدول السابق أن أعضاء الهيئة التدريسية الذين عدد سنوات خدمتهم أقل من 5 سنوات بنسبة (17.9%)، والذين عدد سنوات خدمتهم من 5-10 سنوات بنسبة (32.9%)، والذين عدد سنوات خدمتهم أكثر من 10 سنوات بنسبة (49.2%).

4.4 أداة الدراسة:

تم استخدام استبانتين، وكل منهما يحتوي على ثلاثة أبعاد، وتشتمل الأبعاد على مجموعة من الفقرات، تبين درجة الموافقة (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدا)، وتم تحديد القيم (5، 4، 3، 2، 1) لتقابل التقديرات السابقة لكل فقرة من فقرات الاستبانة.

ولقد تم بناء الاستبانتين ضمن الخطوات التالية:

قام الباحث ببناء الاستبانتين بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوعي القيادة الإستراتيجية وتطوير الأداء، ووفق الخطوات الآتية.

- تحديد المجالات الرئيسة التي شملتها الاستبانتين.
- صياغة الفقرات تحت كل مجال.
- إعداد الاستبانتين في صورتهما الأولية.
- عرض الاستبانتين على المشرف بهدف اختيار مدى ملاءمتها لجمع البيانات.
- إجراء التعديلات الأولية.
- عرض الاستبانتين على المحكمين من الجامعات التالية: الجامعة الإسلامية، وجامعة الأزهر، وجامعة الأقصى، ووزارة التربية والتعليم، بالإضافة إلى محكمين من جامعة الموصل بالعراق. حيث بلغ عدد المحكمين (17) محكماً.
- إجراء التعديلات النهائية والتي أوصى بها المحكمون وكانت كما يلي:

i. الاستبانة الأولى: تم حذف (8) فقرات، وتم إضافة (3) فقرات وكذلك تم تعديل وصياغة بعض الفقرات، وقد بلغ عدد الاستبانة بعد صياغتها النهائية (32) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات.

ii. الاستبانة الثانية: تم حذف (6) فقرات، وتعديل وصياغة بعض الفقرات وتقديم وتأخير لبعض الفقرات، وقد بلغ عدد الاستبانة بعد صياغتها النهائية (27) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات.

وبدت الاستبانتان في صورتهما النهائية كما يلي:

الاستبانة الأولى: درجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، وبلغت (32) فقرة وتحتوي على ثلاثة أبعاد، وهي:

1. البعد التحويلي، ويشتمل على (11) فقرة.
2. البعد البنائي التطويري، ويشتمل على (10) فقرة.
3. البعد الأخلاقي، ويشتمل على (11) فقرة.

ولقد استفاد الباحث وبشكل جوهري في بناء الأداة من استبانة (أحمد والفقيه، 2011) التي تم تطويرها اعتماداً على استبانة بيسابا وريس جويرا "(Pisapia& Reyes Guerra, 2008) للقيادة الإستراتيجية.

الاستبانة الثانية: درجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لتطوير أداء أعضاء هيئتهم التدريسية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، وبلغت (27) فقرة وتحتوي على ثلاثة أبعاد، وهي:

1. بعد القدرات والممارسات التعليمية، ويشتمل على (8) فقرة.
2. بعد البحث العلمي، ويشتمل على (9) فقرة.
3. بعد المهارات الإدارية والقيادية، ويشتمل على (10) فقرة.

ولقد استفاد الباحث في بناء الأداة من الاستبانات الواردة في الدراسات السابقة وتم الإشارة لذلك في موطن الاستفادة من الدراسات السابقة.

صدق أداة الدراسة:

- **صدق المحكمين:**

تم عرض الاستبانتين على (17) من المحكمين من ذوى الاختصاص، من أجل التأكد من سلامة الصياغة اللغوية للاستبانة، وضوح تعليمات الاستبانة، وانتماء الفقرات لأبعاد الاستبانة، ومدى صلاحية هذه الأداة لقياس الأهداف المرتبطة بهذه الدراسة، وبذلك تم التأكد من صدق المحكمين.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال إيجاد معاملات الارتباط (اختبار بيرسون) لأبعاد وفقرات الاستبانتين، كما هو موضح في الجداول التالية:

جدول رقم (8)

معاملات الارتباط لأبعاد الاستبانة الأولى

م	البعد	عدد الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	البعد التحويلي	11	0.897	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
2	البعد البنائي التطويري	10	0.975	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
3	البعد الأخلاقي	11	0.889	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$

يتضح من الجدول السابق أن أبعاد الاستبانة الأولى مع الاستبانة الأولى ككل تتمتع بمعاملات ارتباط دالة إحصائيا، وهذا يدل على أن جميع الأبعاد تتمتع بمعامل صدق عال.

جدول رقم (9)

معاملات الارتباط لفقرات الاستبانة الأولى/ البعد الأول

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	يعمل العميد مع أعضاء هيئة التدريس على إنشاء رؤية مشتركة	0.881	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
2	يعزز العميد التزام أعضاء هيئة التدريس بالأهداف الإستراتيجية للكلية	0.642	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
3	يساعد العميد على توقع الفرص لاستثمارها في تحقيق التميز الأكاديمي	0.681	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
4	يسهم العميد في تشكيل أفكار جديدة لحل المشكلات الأكاديمية	0.539	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
5	يشجع العميد أعضاء هيئة التدريس على ممارسة أدواراً قيادية	0.671	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
6	يحفز العميد أعضاء هيئة التدريس للوصول إلى أفضل مستوى في الأداء الأكاديمي	0.564	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
7	يشجع العميد أعضاء هيئة التدريس على المبادرة وتقديم أفكار جديدة	0.601	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
8	يعمل العميد على نشر روح الإبداع بين أعضاء هيئة التدريس في بيئة عمل محفزة	0.656	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
9	يساعد العميد أعضاء هيئة التدريس للتركيز على القضايا الإستراتيجية المؤثرة في سير عمل الجامعة	0.680	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
10	يشجع العميد أعضاء هيئة التدريس على النظر للمشكلات من زوايا مختلفة	0.694	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
11	يشجع العميد على إحداث مبادرات التغيير في المسار الإستراتيجي	0.866	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$

يتضح من الجدول السابق أن فقرات الاستبانة الأولى/ البعد الأول مع البعد الأول ككل تتمتع بمعاملات ارتباط دالة إحصائيا، وهذا يدل على أن جميع الفقرات تتمتع بمعامل صدق عال.

جدول رقم (10)

معاملات الارتباط لفقرات الاستبانة الأولى/ البعد الثاني

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	يبني العميد ثقافة تنظيمية قائمة على تقدير الأفكار الجديدة	0.890	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
2	يطور العميد السياسات الإستراتيجية لتحقيق أهداف الكلية	0.726	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
3	يرسم العميد الخطط الإستراتيجية للعمل بما يتلاءم مع الحاجات المستقبلية	0.587	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
4	يطور العميد خططاً بديلة للحالات الطارئة	0.656	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
5	يوفر العميد الموارد والتجهيزات اللازمة لتطوير أداء المهمات داخل الكلية	0.647	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
6	يوفر العميد فرص التدريب والتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس	0.636	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
7	يركز العميد على التقييم الفعال والمستمر لأداء أعضاء هيئة التدريس	0.605	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
8	يطور العميد نماذج للأداء تسهم في تحقيق التميز والجودة	0.646	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
9	يطور العميد آليات التنسيق الفعال والمرن بين الأقسام المختلفة	0.708	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
10	يسهم العميد في رفع مستويات وقدرات الأداء الفردي والمؤسسي	0.870	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$

يتضح من الجدول السابق أن فقرات الاستبانة الأولى/ البعد الثاني مع البعد الثاني ككل تتمتع بمعاملات ارتباط دالة إحصائيا، وهذا يدل على أن جميع الفقرات تتمتع بمعامل صدق عال.

جدول رقم (11)

معاملات الارتباط لفقرات الاستبانة الأولى/ البعد الثالث

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	يتعامل العميد بصدق مع أعضاء هيئة التدريس	0.857	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
2	يقدم العميد المصلحة العامة على المصلحة الخاصة	0.665	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
3	يعزز العميد الثقة والقيم النبيلة بين أعضاء هيئة التدريس	0.637	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
4	يحافظ العميد على السرية في معالجة بعض القضايا الأكاديمية	0.575	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
5	يتقبل ويقدر العميد آراء كافة أعضاء هيئة التدريس	0.602	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
6	يحترم العميد خصوصية أعضاء هيئة التدريس	0.600	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
7	تنبثق قرارات العميد من قيم الجامعة وفلسفتها	0.549	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
8	يتحمل العميد مسؤولية قراراته	0.517	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
9	ينمي العميد الدافعية الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس لإنجاز المهمات الموكلة إليهم	0.622	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
10	يمتلك العميد القدرة على التأثير في الآخرين داخل الكلية وخارجها	0.576	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
11	يمثل العميد قدوة لأعضاء هيئة التدريس	0.899	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$

يتضح من الجدول السابق أن فقرات الاستبانة الأولى/ البعد الثالث مع البعد الثالث ككل تتمتع بمعاملات ارتباط دالة إحصائيا، وهذا يدل على أن جميع الفقرات تتمتع بمعامل صدق عال.

جدول رقم (12)

معاملات الارتباط لأبعاد الاستبانة الثانية

م	البعد	عدد الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	بعد القدرات والممارسات التعليمية	8	0.929	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
2	بعد البحث العلمي	9	0.764	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
3	بعد المهارات الإدارية والقيادية	10	0.924	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$

يتضح من الجدول السابق أن أبعاد الاستبانة الثانية مع الاستبانة ككل تتمتع بمعاملات ارتباط دالة إحصائيا، وهذا يدل على أن جميع الأبعاد تتمتع بمعامل صدق عال.

جدول رقم (13)

معاملات الارتباط لفقرات الاستبانة الثانية/ البعد الأول

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	يوفر العميد التقنيات التربوية في الكلية ويتيحها لكافة أعضاء هيئة التدريس	0.853	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
2	يعتمد العميد على آليات واضحة لرفع مستوى التدريس	0.740	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
3	يركز العميد على استخدام الأساليب التدريسية الحديثة	0.738	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
4	يشرك العميد أعضاء هيئة التدريس في تصميم المناهج والبرامج والخطط الدراسية	0.557	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
5	يتأكد العميد من تمكن أعضاء الهيئة التدريسية من المحتوى العلمي لمادة التخصص	0.627	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
6	يساعد العميد على الاستفادة من معايير الجودة في تطوير الأنشطة التدريسية	0.685	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
7	يدفع العميد أعضاء هيئة التدريس نحو اكتساب مهارات التعامل مع تكنولوجيا المعلومات الحديثة	0.716	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
8	يساعد العميد على استخدام الإستراتيجيات الحديثة في التدريس	0.856	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$

يتضح من الجدول السابق أن فقرات الاستبانة الثانية/ البعد الأول مع البعد الأول ككل تتمتع بمعاملات ارتباط دالة إحصائيا، وهذا يدل على أن جميع الفقرات تتمتع بمعامل صدق عال.

جدول رقم (14)

معاملات الارتباط لفقرات الاستبانة الثانية/ البعد الثاني

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	يدعم العميد مشاركات أعضاء هيئة التدريس في النشاطات العلمية	0.840	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
2	يحفز العميد التطوير الذاتي العلمي والبحثي لأعضاء هيئة التدريس	0.708	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
3	يدعم العميد إجراء البحوث والدراسات النوعية التي تهدف خدمة المجتمع	0.762	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
4	يتيح العميد الفرصة لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة الخارجية في المؤتمرات والدورات العلمية	0.642	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
5	يوفر العميد فرص التعاون بين الكلية ومراكز البحث العلمي لتبادل الخبرات العلمية والبحثية	0.703	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
6	يعمل العميد على توفير كافة المعلومات والمصادر الداعمة للبحث العلمي	0.601	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
7	يؤكد العميد على الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي	0.666	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
8	يوظف العميد نتائج الأبحاث في تطوير العملية الأكاديمية	0.714	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
9	يساعد العميد في اكتساب مهارات إدارة الفريق البحثي لإعداد المشاريع البحثية	0.888	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$

يتضح من الجدول السابق أن فقرات الاستبانة الثانية/ البعد الثاني مع البعد الثاني ككل تتمتع بمعاملات ارتباط دالة إحصائيا، وهذا يدل على أن جميع الفقرات تتمتع بمعامل صدق عال.

جدول رقم (15)

معاملات الارتباط لفقرات الاستبانة الثانية/ البعد الثالث

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	يساعد العميد أعضاء هيئة التدريس في إنشاء رؤية مشتركة للعمل الأكاديمي	0.834	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
2	يحرص العميد على نشر المعرفة بأنظمة الجامعة ولوائحها الإدارية والمالية	0.638	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
3	يعزز العميد مبدأ المشاركة لدى أعضاء الهيئة التدريسية	0.607	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
4	يطور العميد مهارات أعضاء هيئة التدريس للقيام بالمهمات الإدارية المسندة إليهم	0.687	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
5	يطور العميد مهارات العمل الجماعي والتعاوني بين أعضاء هيئة التدريس	0.659	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
6	يطور العميد مهارات عملية صنع القرار وحل المشكلات في التعليم الجامعي	0.607	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
7	يساعد العميد على تطوير مهارات التفكير الإبداعي لأعضاء هيئة التدريس	0.691	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
8	يُمكّن العميد أعضاء هيئة التدريس من المشاركة في التخطيط الإستراتيجي	0.680	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
9	يعزز العميد امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارة المتابعة والتقييم	0.651	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
10	يساعد العميد أعضاء هيئة التدريس في التخطيط للبرامج التدريبية	0.863	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$

يتضح من الجدول السابق أن فقرات الاستبانة الثانية/ البعد الثالث مع البعد الثالث ككل تتمتع بمعاملات ارتباط دالة إحصائيا، وهذا يدل على أن جميع الفقرات تتمتع بمعامل صدق عال.

ثبات أداة الدراسة:

- **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: Alpha**

لقد تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال حساب قيمة "**معامل ألفا كرونباخ**"، كما هو مبين في الجداول التالية:

جدول رقم (16)

معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد الاستبانة الأولى وللاستبانة الأولى ككل

م	البعد	معامل ألفا كرونباخ
1	البعد التحويلي	0.943
2	البعد البنائي التطويري	0.937
3	البعد الأخلاقي	0.934
	الاستبانة ككل	0.926

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد الاستبانة الأولى وللاستبانة الأولى ككل هي معاملات ثبات عالية، وتفي بأغراض الدراسة.

جدول رقم (17)

معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد الاستبانة الثانية وللاستبانة الثانية ككل

م	البعد	معامل ألفا كرونباخ
1	بعد القدرات والممارسات التعليمية	0.935
2	بعد البحث العلمي	0.944
3	بعد المهارات الإدارية والقيادية	0.941
	الاستبانة ككل	0.937

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد الاستبانة الثانية وللاستبانة الثانية ككل هي معاملات ثبات عالية، وتفي بأغراض الدراسة.

- **الثبات بطريقة التجزئة النصفية: Split _Half Methods**

لقد تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال حساب معاملات الارتباط بطريقة التجزئة النصفية (اختبار سبيرمان)، كما هو مبين في الجداول التالية:

جدول رقم (18)

معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لأبعاد الاستبانة الأولى وللاستبانة ككل

م	البعد	الثبات	
		قبل التعديل	بعد التعديل
1	البعد التحويلي	0.789	0.882
2	البعد البنائي التطويري	0.788	0.881
3	البعد الأخلاقي	0.796	0.887
	الاستبانة ككل	0.660	0.795

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة الأولى وللاستبانة ككل هي معاملات ثبات عالية، وتفي بأغراض الدراسة.

جدول رقم (19)

معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لأبعاد الاستبانة الثانية وللاستبانة ككل

م	البعد	الثبات	
		قبل التعديل	بعد التعديل
1	بعد القدرات والممارسات التعليمية	0.807	0.893
2	بعد البحث العلمي	0.834	0.910
3	بعد المهارات الإدارية والقيادية	0.809	0.844
	الاستبانة ككل	0.780	0.876

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة الثانية وللاستبانة ككل هي معاملات ثبات عالية، وتفي بأغراض الدراسة.

5.4 الأساليب الإحصائية المستخدمة:

وللإجابة على أسئلة الدراسة تم استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة للدراسة، وذلك على النحو التالي:

1. المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الوزن النسبي: لوصف عينة الدراسة ومعرفة الرتب.
2. اختبار T-Test : لمعرفة الفروق الدالة إحصائيا تعزى لمتغير (الجنس).
3. اختبار One-Way ANOVA: واختبار شيفيه، لمعرفة الفروق الدالة إحصائيا تعزى لمتغيرات (الجامعة، الكلية، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخدمة).
4. اختبار بيرسون: لحساب صدق الاتساق الداخلي، والعلاقة بين الاستبانتين.
5. اختبار سبيرمان: لحساب معاملات الارتباط بطريقة التجزئة النصفية.

وقد تم استخدام درجة ثقة (95%) في اختبار كل الفروض الإحصائية للدراسة، بما يعني أن احتمال الخطأ يساوي (5%)، وهي النسبة المناسبة لطبيعة الدراسة.

الفصل الخامس:
نتائج الدراسة وتفسيرها

1.5 نتائج السؤال الأول ومناقشتها

2.5 نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

3.5 نتائج السؤال الثالث ومناقشتها

4.5 نتائج السؤال الرابع ومناقشتها

5.5 نتائج السؤال الخامس ومناقشتها

الفصل الخامس: نتائج الدراسة ومناقشتها

مقدمة:

يتناول هذا الفصل نتائج الدراسة ومناقشتها، ويشمل: نتائج السؤال الأول ومناقشتها، نتائج السؤال الثاني ومناقشتها، نتائج السؤال الثالث ومناقشتها، نتائج السؤال الرابع ومناقشتها، نتائج السؤال الخامس ومناقشتها.

1.5 نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

ينص السؤال الأول على ما يلي:

ما درجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟

ولقد تم الإجابة على هذا السؤال باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي، كما هو مبين في الجداول التالية:

جدول رقم (20)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للاستبانة الأولى

م	البعد	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
1	البعد التحويلي	11	3.485	0.993	69.701	3	كبيرة
2	البعد البنائي التطويري	10	3.513	1.002	70.256	2	كبيرة
3	البعد الأخلاقي	11	3.767	0.957	75.342	1	كبيرة
	المجموع	**32**	**3.626**	**0.871**	**72.521**		**كبيرة**

حيث أنه قد تم حساب درجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، بحسب مقياس خماسي التدريج، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (21)

مقياس خماسي التدريج

الدرجة	المتوسط الحسابي		الوزن النسبي	
	من	إلى	من	إلى
قليلة جدا	1	1.79	20.00	35.99
قليلة	1.8	2.59	36.00	51.99
متوسطة	2.6	3.39	52.00	67.99
كبيرة	3.4	4.19	68.00	83.99
كبيرة جدا	4.2	5	84.00	100.00

وقد تبين من النتائج السابقة أن:

- درجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية جاءت بمتوسط حسابي (3.626)، وبوزن نسبي (72.521%)، وهي بدرجة (كبيرة).

وهذه النتائج تشير إلى درجة مرضية من ممارسة القيادة الإستراتيجية لدى عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- إدراك عمداء الكليات لمفهوم القيادة الإستراتيجية وممارستها واقعاً عملياً في حياتهم الأكاديمية.
- تجربة العمداء منحتهم قدرة إدارية وقيادية بشكل جيد.
- الأهمية الكبيرة التي توليها إدارة الجامعات لعمدائها وهو انعكاس ايجابي لحالة قيادة وإدارة جيدة في جامعاتنا الفلسطينية.
- زيادة المتغيرات المحيطة ببيئة الجامعات الفلسطينية منح العمداء خبرة أعمق في مواجهة التطورات والمتغيرات مما أفرز قدرة على التخطيط الإستراتيجي وإنشاء الرؤى المشتركة وقيادة التغيير نحو الأفضل في إطار منظومة قيمية أخلاقية.
- المشاركات الخارجية والاستفادة من تجارب الجامعات العالمية والتي تمنحهم خبرة ومفاهيم أوسع للأبعاد الإستراتيجية.

- ✓ واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (محمد والفقيه،2011) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية للقيادة الإستراتيجية جاءت بدرجة (كبيرة) وبمتوسط حسابي (3.48). ودراسة (Yasin, 2006) التي أشارت إلى أن القادة الناجحين يمارسون ويستخدمون مجموعة أوسع من إستراتيجيات القيادة. ودراسة (وهبة، 2008) التي كان من نتائجها أن درجة ممارسة الإدارة الإستراتيجية في الجامعات الفلسطينية كانت (كبيرة) وبنسبة بلغت (70%)، كما حصل تنفيذ الإستراتيجية المتعلق بالإدارة الجامعية في هذه الدراسة على نسبة (69.2%) وهي درجة كبيرة.

ويرى الباحث أنه وبالرغم من حصول درجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية على درجة كبيرة وبوزن نسبي (72.52%) إلا أنها لم ترق إلى الدرجة المطلوبة وإلى ما نصبو إليه في جامعاتنا، حيث أننا بحاجة للمزيد من الاهتمام والعناية حيث تواجه الجامعات في هذا العصر بيئة متغيرة يكتنفها الغموض والتعقيد مما يقتضي القدرة على قيادة التغيير وإدارته، وتستلزم التركيز على الحلول الإبداعية والمبادرة الذكية وهذا يقتضي زيادة ممارسة مهارات القيادة الإستراتيجية، كما أن جامعاتنا تحتاج إلى تتويج رؤاها الإستراتيجية بقدرة فائقة على التنفيذ وهو صلب القيادة الإستراتيجية.

وجاء ترتيب الأبعاد على النحو التالي:

- الترتيب الأول هو البعد الثالث (البعد الأخلاقي) جاء بمتوسط حسابي (3.767)، وبوزن نسبي (75.342%)، وهو بدرجة (كبيرة).
- الترتيب الثاني هو البعد الثاني (البعد البنائي التطويري) جاء بمتوسط حسابي (3.513)، وبوزن نسبي (70.256%)، وهو بدرجة (كبيرة).
- الترتيب الثالث هو البعد الأول (البعد التحويلي) جاء بمتوسط حسابي (3.485)، وبوزن نسبي (69.701%)، وهو بدرجة (كبيرة).

ويتبين من خلال الترتيب السابق لأبعاد القيادة الإستراتيجية أن درجة ممارسة عمداء الكليات للبعد الأخلاقي جاء في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (3.767) وبوزن نسبي (75.34%) وهو بدرجة (كبيرة)، وجاء في المرتبة الثانية البعد البنائي التطويري بمتوسط حسابي (3.513) وبوزن نسبي (70.25%) وبدرجة (كبيرة)، وجاء في المرتبة الثالثة البعد التحويلي بمتوسط حسابي (3.485) بوزن نسبي (69.70%) وبدرجة (كبيرة). وهذا يشير إلى أن الممارسات والحس الخلقي والمنظومة القيمية التي ينتهجها عمداء الكليات داخل الجامعات الفلسطينية بالإضافة للإجراءات البنائية التطويرية التي تعزز التحسين المستمر في العمل الأكاديمي، في إطار نهج القيادة الإستراتيجية،

كانت أكثر حضوراً لممارسات عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية، في حين أن الجوانب المتعلقة بقيادة التغيير والإبداع والحفز والمبادرة والرؤى المستقبلية المشتركة والتي يمثلها البعد التحويلي أتى في درجة ممارسة أقل من البعدين السابقين، مع حصوله على درجة كبيرة، وهذه النتيجة تؤكد على ترابط بين الأبعاد الثلاثة، وتؤكد أن فعل وممارسة أحدهما يستوجب فعل الآخر. وهذا التقارب يؤكد ترابط الأبعاد وتكاملها إلى حد كبير.

- ✓ واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (محمد والفقيه،2011) والتي جاء فيها ترتيب البعد الأخلاقي في المرتبة الأولى بممارسة (كبيرة) لرؤساء الأقسام، ثم تلاه البعد الإداري بممارسة (كبيرة) ثم البعد التحويلي بممارسة (متوسطة).

جدول رقم (22)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للاستبانة الأولى

البعد الأول/ البعد التحويلي

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
1	يعمل العميد مع أعضاء هيئة التدريس على إنشاء رؤية مشتركة	3.675	1.167	73.504	*1	كبيرة
2	يعزز العميد التزام أعضاء هيئة التدريس بالأهداف الإستراتيجية للكلية	3.556	1.060	71.111	3	كبيرة
3	يساعد العميد على توقع الفرص لاستثمارها في تحقيق التميز الأكاديمي	3.564	1.091	71.282	*2	كبيرة
4	يسهم العميد في تشكيل أفكار جديدة لحل المشكلات الأكاديمية	3.363	1.093	67.265	8	متوسطة
5	يشجع العميد أعضاء هيئة التدريس على ممارسة أدواراً قيادية	3.316	1.109	66.325	9	متوسطة
6	يحفز العميد أعضاء هيئة التدريس للوصول إلى أفضل مستوى في الأداء الأكاديمي	3.474	1.105	69.487	4	كبيرة

7	يشجع العميد أعضاء هيئة التدريس على المبادرة وتقديم أفكار جديدة	3.385	1.095	67.692	5	متوسطة
8	يعمل العميد على نشر روح الإبداع بين أعضاء هيئة التدريس في بيئة عمل محفزة	3.368	1.109	67.350	7	متوسطة
9	يساعد العميد أعضاء هيئة التدريس للتركيز على القضايا الإستراتيجية المؤثرة في سير عمل الجامعة	3.218	1.123	64.359	*11	متوسطة
10	يشجع العميد أعضاء هيئة التدريس على النظر للمشكلات من زوايا مختلفة	3.380	0.983	67.607	6	متوسطة
11	يشجع العميد على إحداث مبادرات التغيير في المسار الإستراتيجي	3.295	1.105	65.897	*10	متوسطة
	المجموع	**3.485**	**0.993**	**69.701**		**كبيرة**

وقد تبين من النتائج السابقة أن:

- درجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في البعد الأول (البعد التحويلي) جاء بمتوسط حسابي (3.485)، وبوزن نسبي (69.701%)، وهو بدرجة (كبيرة).

وتوضح النتائج السابقة أن درجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية في بعدها التحويلي جاءت بوزن نسبي (69.70%) وهو بدرجة (كبيرة)، وذلك يؤثر إيجاباً على مكونات العمل المؤسسي داخل الجامعة من جهة ومن جهة أخرى على العلاقات الإنسانية بين عمداء الكليات وأعضاء هيئة التدريس والذي بدوره سيعمل على إيجاد بيئة عمل محفزة ومبدعه ومنتجه داخل الجامعة. حيث إن إجابات عينة الدراسة قد أوضحت أن العمداء يعملون على إنشاء رؤية مشتركة معهم، ويساعدونهم على توقع الفرص المستقبلية وتحقيق التميز الأكاديمي، ويسهمون في حل مشكلاتهم، ويكفلون لهم ممارسة أدوارهم القيادية، وتحفيزهم وتشجيعهم على المبادرة وتقديم الأفكار الجديدة وإحداث التغيير المطلوب. ويعزو الباحث ذلك إلى:

- المناخ الإيجابي والمشاركة الفاعلة داخل الجامعات الفلسطينية.

- الرغبة والإرادة القوية في مواكبة عصر التحول والتطور بهدف تحقيق مزيداً من التقدم.
- الانفتاح على تجارب الجامعات العربية والعالمية والاستفادة من خبراتها وتوجهاتها.
- التوجه نحو الاستثمار في رأس المال البشري داخل الجامعات وتعزيز مشاركته في رسم توجهات الجامعة وإستراتيجياتها.

✓ واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الحلواني، 2010) التي أكدت على الرؤية المشتركة وتمكين العاملين وحفزهم، ودراسة (Kasim, 2010) التي أثبتت وجود أنماط القيادة التحويلية بين القيادات الأكاديمية .

✓ واختلفت مع نتائج دراسة (الهلالي، 2001) والتي استهدفت عمداء الكليات، حيث دلت النتائج إلى أنهم تحويليون في أنماطهم القيادية وبدرجة (متوسطة).

أعلى فقرتين هما:

- فقرة (1) (يعمل العميد مع أعضاء هيئة التدريس على إنشاء رؤية مشتركة) جاءت بمتوسط حسابي (3.675)، وبوزن نسبي (73.504%)، وهي بدرجة (كبيرة).
- فقرة (3) (يساعد العميد على توقع الفرص لاستثمارها في تحقيق التميز الأكاديمي) جاءت بمتوسط حسابي (3.564)، وبوزن نسبي (71.282%)، وهي بدرجة (كبيرة).

حيث حصلت فقرة (1) (يعمل العميد مع أعضاء هيئة التدريس على إنشاء رؤية مشتركة) على المرتبة الأولى في البعد التحويلي بوزن نسبي (73.50%) وهي درجة (كبيرة)، وعلاقة ذلك بالقيادة الإستراتيجية يعزوه الباحث إلى:

- امتلاك الرؤية الإستراتيجية من أهم خصائص القائد الإستراتيجي.
- إن تحقيق الأهداف والإنجاز داخل المؤسسة الجامعية يأتي من خلال وجود رؤية وهذا يقوم به أي قائد، بينما يأتي الإبداع والتميز من خلال وجود رؤية مشتركة وهذا من خصائص القائد الإستراتيجي.
- مقدرة القائد على غرس هذه الرؤية لدى أتباعه لا يقوم به كثير من القادة، بينما يقوم به القائد الإستراتيجي.
- إن رؤية الجامعات واضحة، ورؤية الكليات ساطعة، ولكن الحاجة أكبر لتعزيز القيادة التربوية الإستراتيجية التي تجمع أعضائها حول هذه الرؤية الطموحة وتمتلك من الواقعية ما يكفل لها التنفيذ والإنجاز.
- الإيمان بأهمية العمل الجماعي وتأثيره الإيجابي على سير العمل.

- ✓ واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (أحمد والفقيه، 2011) حيث أن أكثر ممارسات البعد التحويلي للقيادة الإستراتيجية كانت ابتكار رؤية مشتركة للعمل الأكاديمي وجاء بدرجة كبيرة، ودراسة (الحلواني، 2010) التي تنشد التحرك وفقاً لرؤية مشتركة، ودراسة (الطائي والعبادي، 2008) التي كان من نتائجها وجود علاقة ارتباط إيجابية بين متغيرات الرؤية الإستراتيجية والقيادة الجامعية وكانت علاقة الارتباط موجبة ولكنها ضعيفة.

وحصلت فقرة (3) (يساعد العميد على توقع الفرص لاستثمارها في تحقيق التميز الأكاديمي) على المرتبة الثانية في البعد التحويلي وبوزن نسبي (71.28%) وبدرجة (كبيرة) ويعزو الباحث ذلك إلى:

- إن توقع الفرص من خلال استشراف المستقبل من أهم ملامح القيادة الإستراتيجية.
- إن القيادة التي تسعى جاهدة لمواكبة التغيير ووضع الخطط الإستراتيجية، وتفكر إستراتيجياً للتعامل مع المستقبل، وتطوع أدواتها لتحقيق ذلك جديرة بأن تكون قيادة إستراتيجية.
- البيئة المتغيرة والمعقدة تستوجب تحليل للبيئة الخارجية بما يكفل لها تحديد الفرص واستثمارها.
- انتشار المعرفة والمعلومات وسهوله الحصول عليها داخل الكليات في الجامعات.

- ✓ واختلفت هذ النتيجة مع نتائج دراسة (أحمد والفقيه، 2011) التي أشرت نتائجها إلى أن مساعدة أعضاء هيئة التدريس على تصور احتمالات المستقبل جاءت بدرجة متوسطة. ودراسة (العرفج، 2005) التي أشارت نتائجها إلى أن التعليم العالي بحاجة ماسة لأن يتغير تغيراً انتقالياً، لمواكبة التغييرات الكبيرة في البيئة واقتناص الفرص ومواجهة التحديات الناتجة عنها.

أدنى فقرتين هما:

- فقرة (9) (يساعد العميد أعضاء هيئة التدريس للتركيز على القضايا الإستراتيجية المؤثرة في سير عمل الجامعة) جاءت بمتوسط حسابي (3.218)، وبوزن نسبي (64.359%)، وهي بدرجة (متوسطة).
- فقرة (11) (يشجع العميد على إحداث مبادرات التغيير في المسار الإستراتيجي) جاءت بمتوسط حسابي (3.295)، وبوزن نسبي (65.897%)، وهي بدرجة (متوسطة).

حيث حصلت فقرة (9) (يساعد العميد أعضاء هيئة التدريس للتركيز على القضايا الإستراتيجية المؤثرة في سير عمل الجامعة) على المرتبة الأخيرة في البعد التحويلي وبوزن نسبي (64.359%) وهي بدرجة (متوسطة). ويعزو الباحث ذلك إلى:

- اقتصار صياغة الإستراتيجيات والتوجهات الإستراتيجية بشكل ملحوظ على الجهات العليا في الجامعات.
- قلة ظهور معالجة القضايا الإستراتيجية في ممارسات عمداء الكليات لأعضاء هيئة التدريس.
- الأهمية تنصب بالدرجة الأولى عند بعض عمداء الكليات على ثقافة الإنجاز وتنفيذ المهام.

وحصلت فقرة (11) (يشجع العميد على إحداث مبادرات التغيير في المسار الإستراتيجي) على المرتبة قبل الأخيرة في البعد التحويلي وبوزن نسبي(65.897%)، وهي بدرجة (متوسطة). ويعزو الباحث ذلك إلى:

- محدودية الصلاحيات ورتابتها داخل الكليات في الجامعات.
- عدم المشاركة في التخطيط الإستراتيجي.

✓ واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (أحمد والفقيه، 2011) التي كانت أقل الممارسات التشجيع على تصور احتمالات المستقبل وأخذ المبادرات في العمل حيث جاءت جميعها بدرجة متوسطة. ودراسة (البريدي، 2007) والتي انتهت إلى تحديد ثلاثة أمراض في مؤسسات التعليم العالي من ضمنها ضعف الإيمان بالعمل الإستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي، وشيوع النمط الإداري على حساب النمط القيادي في مؤسسات التعليم العالي. ودراسة (الدهدار، 2006) والتي أشارت إلى أن الجامعات توكل القيام بالتخطيط الإستراتيجي للجان استشارية خارجية. ودراسة (حسين، 2001) والتي برزت نتائجها أن التوجه الإستراتيجي لم يصل للحد المطلوب في جامعتي عدن وصنعاء. ودراسة (العرفج، 2005) التي خرجت بأن هناك فجوة بين واقع التعليم العالي والتطلعات، وهناك عدة مسببات للانحراف الإستراتيجي منها رفضا لأفكار الجديدة، واهتمام محدود بالبيئة وهناك قوى رئيسة تقف عثرة أمام التغيير.

جدول رقم (23)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للاستبانة الأولى

البعد الثاني/ البعد البنائي التطويري

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
1	يبني العميد ثقافة تنظيمية قائمة على تقدير الأفكار الجديدة	3.662	1.183	73.248	*1	كبيرة
2	يطور العميد السياسات الإستراتيجية لتحقيق أهداف الكلية	3.423	1.013	68.462	4	كبيرة
3	يرسم العميد الخطط الإستراتيجية للعمل بما يتلاءم مع الحاجات المستقبلية	3.419	1.114	68.376	5	كبيرة
4	يطور العميد خططاً بديلة للحالات الطارئة	3.269	1.019	65.385	*9	متوسطة
5	يوفر العميد الموارد والتجهيزات اللازمة لتطوير أداء المهمات داخل الكلية	3.449	1.084	68.974	3	كبيرة
6	يوفر العميد فرص التدريب والتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس	3.316	1.132	66.325	8	متوسطة
7	يركز العميد على التقييم الفعال والمستمر لأداء أعضاء هيئة التدريس	3.406	1.136	68.120	6	كبيرة
8	يطور العميد نماذج للأداء تسهم في تحقيق التميز والجودة	3.256	1.109	65.128	*10	متوسطة
9	يطور العميد آليات التنسيق الفعال والمرن بين الأقسام المختلفة	3.607	1.100	72.137	*2	كبيرة
10	يسهم العميد في رفع مستويات وقدرات الأداء الفردي والمؤسسي	3.363	1.093	67.265	7	متوسطة
	المجموع	**3.513**	**1.002**	**70.256**		**كبيرة**

وقد تبين من النتائج السابقة أن:

- درجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في البعد الثاني (البعد البنائي التطويري) جاء بمتوسط حسابي (3.513)، وبوزن نسبي (70.256%)، وهو بدرجة (كبيرة).

ويتضح من النتائج السابقة أن درجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية في بعدها البنائي التطويري جاءت بوزن نسبي (70.25%) وهو بدرجة (كبيرة)، وهذا يؤثر إيجابياً على مستوى تطور الجامعات وجودة مخرجاتها، وذلك لقناعة أعضاء هيئة التدريس من خلال إجاباتهم بأن عمداءهم يمارسون دورهم بشكل كبير في بناء ثقافة تنظيمية قائمة على احترام الأفكار الجديدة، وتطوير السياسات والخطط لتحقيق أهداف الكليات، وتوفير فرص التدريب والتنمية، وتطوير آليات وإجراءات العمل بين الأقسام والسعي لتحقيق التميز، وتوفير كافة المستلزمات لذلك.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- السياسات والتوجهات الجامعية في تطوير الأداء وتجويد الخدمة والحصول على الميزة التنافسية داخلياً وخارجياً.
- تعد الجامعات مصدر لتطوير وتنمية أعضاء هيئة التدريس للمحافظة على التحسين المستمر في مخرجاتها.
- انتشار مراكز ووحدات الجودة داخل الجامعات.

✓ واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (القاضي، 2012) التي أبرزت نتائجها بأنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتدريب والتطوير ومشاركة العاملين على أداء العاملين في الجامعات الخاصة في الأردن، ودراسة (الفائز، 2008) التي كان من نتائجها أن التدرج في إدخال التغيير وتكثيف التدريب وتبني مداخل قيادية وإدارية حديثة مثل الإبداع والتمكين وإدارة المعرفة والاستعانة بالتقنيات الحديثة والاستفادة من الجهات العلمية من أهم الإستراتيجيات، ودراسة (Hamidi, 2009) التي بينت وجود علاقة قوية بين القيادة الإستراتيجية وثقافة المشاركة، وأكدت على أهمية القيادة الإستراتيجية في منظمات الجودة.

أعلى فقرتين هما:

- فقرة (1) (يبني العميد ثقافة تنظيمية قائمة على تقدير الأفكار الجديدة) جاءت بمتوسط حسابي (3.662)، وبوزن نسبي (73.248%)، وهي بدرجة (كبيرة).
- فقرة (9) (يطور العميد آليات التنسيق الفعال والمرن بين الأقسام المختلفة) جاءت بمتوسط حسابي (3.607)، وبوزن نسبي (72.137%)، وهي بدرجة (كبيرة).

حصلت فقرة (1) (يبني العميد ثقافة تنظيمية قائمة على تقدير الأفكار الجديدة) على أعلى وزن نسبي (73.24%) وبدرجة كبيرة في البعد البنائي التطويري. ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أن بيئة التطوير والبناء تستلزم ثقافة تنظيمية قائمة على وحدة الفهم المشترك في المعارف والقيم والمبادئ والاتجاهات والمعتقدات والتي بدورها تؤسس لتفاعل ايجابي بين كافة مكونات العمل المؤسسي الجامعي.
- الحرص والاهتمام الذي ينتشر في جامعاتنا في موضوع تجسيد ثقافة تنظيمية متطورة وفاعلة.
- الانسجام بين أعضاء هيئة التدريس والعمداء.
- تحقق بيئة متكاملة ومنسجمة وذات توجهات مشتركة.

وحصلت فقرة (9) (يطور العميد آليات التنسيق الفعال والمرن بين الأقسام المختلفة) على المرتبة الثانية وبوزن نسبي (72.13%) وهو بدرجة كبيرة في البعد البنائي التطويري. ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أن تطوير آليات التنسيق من صلب مهمات العميد ومن أولويات العمل الناجح.
- يعد التنسيق عمل نتائجه واضحة وملموسه ويتكرر بشكل مستمر داخل الكليات وبين أعضاء هيئة التدريس.
- وجود معايير وأنظمة تكفل تنسيقاً مرناً وواضحاً في الجامعات الفلسطينية.
- وجود هيكليات ناظمة للعمل داخل الجامعات.

أدنى فقرتين هما:

- فقرة (8) (يطور العميد نماذج للأداء تسهم في تحقيق التميز والجودة) جاءت بمتوسط حسابي (3.256)، وبوزن نسبي (65.128%)، وهي بدرجة (متوسطة).
- فقرة (4) (يطور العميد خططاً بديلة للحالات الطارئة) جاءت بمتوسط حسابي (3.269)، وبوزن نسبي (65.385%)، وهي بدرجة (متوسطة).

حيث حصلت فقرة (8) (يطور العميد نماذج للأداء تسهم في تحقيق التميز والجودة) على المرتبة الأخيرة في البعد البائي التطويري وبوزن نسبي (65.128%) وبدرجة (متوسطة). ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أن تطوير نماذج الأداء تعد من المسائل التي تحتاج إلى جهود كبيرة في الجامعات.

- كفاءة النماذج لا تؤثر بالشكل المطلوب على مسار التطوير والتحسين. وقد يصل في بعض الآحيان إلى عدم الاستفادة منها.
- حالة تقييم الأداء في الجامعات والتي لا ترقى إلى الحد المطلوب في بعض الجامعات.

وحصلت فقرة (4) (يطور العميد خططاً بديلة للحالات الطارئة) على المرتبة قبل الأخيرة في البعد البنائي التطويري وبوزن نسبي (65.385%)، وهي بدرجة (متوسطة). ويعزو الباحث ذلك إلى:

- الاعتماد على وضع الخطة الإستراتيجية وبنائها وعدم الحرص على وضع خطط بديلة.
- المعالجات الطارئة تنصب بدرجة كبيرة على معالجة القضايا الطارئة منفردة وبشكل آني.
- رتابة العمل الأكاديمي والإداري يجعلها لا تهتم كثيراً بالخطط البديلة.

✓ واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (أحمد والفقيه، 2011) حيث كان أقل ممارسات في البعد الإداري للقيادة الإستراتيجية وضع خطط طوارئ بديلة في حالة الأزمات والتغيرات المفاجئة وقد جاءت بدرجة متوسطة. ودراسة (وهبة، 2008) حيث أن الإدارة الجامعية لا تهتم لوضع بدائل إستراتيجية مناسبة وجاءت بنسبة (64.9%)

جدول رقم (24)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للاستبانة الأولى

البعد الثالث/ البعد الأخلاقي

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
1	يتعامل العميد بصدق مع أعضاء هيئة التدريس	4.060	1.000	81.197	*1	كبيرة
2	يقدم العميد المصلحة العامة على المصلحة الخاصة	3.705	1.008	74.103	5	كبيرة
3	يعزز العميد الثقة والقيم النبيلة بين أعضاء هيئة التدريس	3.684	1.033	73.675	7	كبيرة
4	يحافظ العميد على السرية في معالجة بعض القضايا الأكاديمية	3.752	1.064	75.043	*2	كبيرة
5	يتقبل ويقدر العميد آراء كافة أعضاء هيئة التدريس	3.632	1.065	72.650	8	كبيرة

6	يحترم العميد خصوصية أعضاء هيئة التدريس	3.739	1.075	74.786	4	كبيرة
7	تنبثق قرارات العميد من قيم الجامعة وفلسفتها	3.744	1.020	74.872	3	كبيرة
8	يتحمل العميد مسؤولية قراراته	3.705	1.070	74.103	6	كبيرة
9	ينمي العميد الدافعية الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس لإنجاز المهمات الموكلة إليهم	3.573	1.133	71.453	9	كبيرة
10	يمتلك العميد القدرة على التأثير في الآخرين داخل الكلية وخارجها	3.474	1.120	69.487	10*	كبيرة
11	يمثل العميد قدوة لأعضاء هيئة التدريس	3.474	1.176	69.487	10*مكرر	كبيرة
	المجموع	**3.767**	**0.957**	**75.342**		**كبيرة**

وقد تبين من النتائج السابقة أن:

- درجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في البعد الثالث (البعد الأخلاقي) جاء بمتوسط حسابي (3.767)، وبوزن نسبي (75.342%)، وهو بدرجة (كبيرة).

ويتضح من النتائج السابقة أن درجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية في بعدها الأخلاقي جاءت بوزن نسبي (75.34%) وهو بدرجة كبيرة، وهذا يؤثر بشكل إيجابي على منظومة العمل الأكاديمي المبني في الأساس على أخلاق المهنة والثقة المتبادلة، حيث أن إجابات عينة الدراسة قد أوضحت أن العمداء يتعاملون معهم بصدق ويعززون الثقة والاحترام ويتحملون مسؤولياتهم داخل الكلية ويؤثرون فيهم ويعتبرونهم قدوات.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أن العمداء يتم اختيارهم وفق معايير محددة، حيث أنهم قادة في عملهم ومثالاً يحتذى به.
- وكذلك طبيعة الرسالة التي يقومون بها في كلياتهم هي بالأساس رسالة تربوية تسهم في نشر الأخلاق النبيلة، ولذلك فعادة ما يتمتع العمداء في الجامعات الفلسطينية بدرجة كبيرة من الأخلاق الحميدة لحساسية دورهم ومكانتهم الرفيعة في جامعاتهم.

- المجتمع الإسلامي الذي ينتسب إليه العمداء وأعضاء هيئة التدريس.

✓ واتفقت هذه النتيجة في البعد الأخلاقي للقيادة مع نتائج دراسة (أحمد والفقيه، 2011) التي أشارت نتائجها إلى حصول البعد الأخلاقي على درجة كبيرة.

أعلى فقرتين هما:

- فقرة (1) (يتعامل العميد بصدق مع أعضاء هيئة التدريس) جاءت بمتوسط حسابي (4.060)، وبوزن نسبي (81.197%)، وهي بدرجة (كبيرة).
- فقرة (4) (يحافظ العميد على السرية في معالجة بعض القضايا الأكاديمية) جاءت بمتوسط حسابي (3.752)، وبوزن نسبي (75.043%)، وهي بدرجة (كبيرة).

حيث حصلت فقرة (1) (يتعامل العميد بصدق مع أعضاء هيئة التدريس) في المرتبة الأولى وجاءت بوزن نسبي (81.197%)، وهي بدرجة (كبيرة). ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أن الصدق من أهم المتطلبات داخل العمل الجامعي، لاسيما بين العميد وأعضاء هيئة التدريس. ففي دراسة (كوزس وبوسنر) التي بحث في أهم صفة للقيادة على مر 20 عام في أكثر شركات التميز في العالم، وجد أن المصداقية هي الصفة التي احتلت المرتبة الأولى وتكررت في استجابات المستبانة آراؤهم.
- أن هناك مستويات متقدمة من مناخ الثقة والاحترام المتبادل بين العميد وأعضاء هيئة التدريس.
- تعزيز دور المبادئ والقيم السائدة والمحافظة عليها في الجامعة في إطار منظومة القيم الإسلامية، وما جاء به الرسول صلى الله عليه وسلم.

✓ واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (أحمد والفقيه، 2011) حيث أن أكثر ممارسات وخصائص القيادة الإستراتيجية الأخلاقية كانت الصدق مع أعضاء هيئة التدريس، واحترام خصوصيتهم حيث جاءت بدرجة (كبيرة).

وحصلت فقرة (4) (يحافظ العميد على السرية في معالجة بعض القضايا الأكاديمية) على المرتبة الثانية وجاءت بوزن نسبي (75.043%)، وهي بدرجة (كبيرة). ويعزو الباحث ذلك إلى:

- مراعاة خصوصية بعض القضايا التي تخص أعضاء هيئة التدريس من قبل العمداء.
- إدراكه لمسئولياته الأخلاقية والقيادية في قيادة الكلية.
- تفهمه لسلوك أعضاء هيئة التدريس ومعالجته لقضياهم بدرجة مرضية.

- المعالجات للقضايا السرية تفيد بأن منهجية العمداء قائمة على التغيير الإيجابي ولا ترتكز بشكل من الأشكال على تصيد الأخطاء.

أدنى فقرتين هما:

- فقرة (10) (يمتلك العميد القدرة على التأثير في الآخرين داخل الكلية وخارجها) جاءت بمتوسط حسابي (3.474)، وبوزن نسبي (69.487%)، وهي بدرجة (كبيرة).
- فقرة (11) (يمثل العميد قدوة لأعضاء هيئة التدريس) جاءت بمتوسط حسابي (3.474)، وبوزن نسبي (69.487%)، وهي بدرجة (كبيرة).

ويرى الباحث أنه بالرغم من حصول هاتين الفقرتين على أدنى الفقرات في البعد الأخلاقي إلا أنهما بقيا على درجة (كبيرة). ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أن العمداء يمتلكون من الأخلاق الإسلامية والسلوك الإيجابي ما يؤهلهم أن يكونوا مصدراً للتأثير في أعضاء هيئة التدريس وقدوات لهم، ويرى الباحث أن القيادة في حقيقتها هي القدرة والقدوة معاً.

2.5 نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

ينص السؤال الثاني على ما يلي:

هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الجامعة، الكلية، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخدمة)؟

وتمت صياغة هذا السؤال بالفروض التالية:

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

ولقد تم التحقق من صحة هذه الفرضية عن طريق اختبار "ت" (T-Test) لعينتين مستقلتين، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (25)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" وقيمة ".Sig" ومستوى الدلالة، بالنسبة لمتغير الجنس في الاستبانة الأولى

م	البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة Sig..	مستوى الدلالة
1	البعد التحويلي	ذكر	177	3.356	1.009	−3.594	0.000	دالة*
		أنثى	57	**3.886**	0.829			
2	البعد البنائي التطويري	ذكر	177	3.421	1.028	−2.500	0.013	دالة*
		أنثى	57	**3.798**	0.865			
3	البعد الأخلاقي	ذكر	177	3.732	0.944	−0.998	0.319	غير دالة
		أنثى	57	3.877	0.997			
	المجموع	**ذكر**	**177**	**3.544**	**0.877**	**−2.578**	**0.011**	**دالة***
		أنثى	**57**	**3.882**	**0.805**			

* قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (232) وعند مستوى دلالة (0.05) = 2.000

* قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (232) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.660

وقد تبين من النتائج السابقة:

- أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية، وقيمة ".Sig" أقل من ($\alpha \leq 0.05$) في الاستبانة الأولى ككل، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية في الاستبانة الأولى ككل تعزى لمتغير الجنس، ولصالح مجموعة (الإناث).

وهذه النتيجة توضح أن الإناث يعطين تقييماً أفضل من الذكور لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية. ويعزو الباحث ذلك إلى:

- طبيعة قيادة النساء والاختلاف في طبيعة الخلق بين الجنسين، حيث تنظر النساء للقضايا الجارية بالعاطفة أكثر من نظرتها لها بالعقل مقارنة بالرجال التي تقوم أكثر على الواقعية.
- المعاملة المختلفة واهتمام العمداء بالإناث وتقدير مشاعرهن بشكل أكبر وهذا يتوافق مع ثقافة مجتمعنا.

- النظرة التي تعتقدها الإناث في استحقاق قيادة الذكور وأهليتهم للقيادة.

✓ واختلفت مع نتائج دراسة (أحمد والفقيه، 2011) ومع دراسة (Kasim, 2010) التي أشارتا إلى أنه لا يوجد تأثير للجنس على مدى ممارسة أبعاد القيادة الإستراتيجية.

- أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية، وقيمة ".Sig" أقل من ($\alpha \leq 0.05$) في أبعاد الاستبانة الأولى (البعد الأول والثاني)، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية في جميع أبعاد الاستبانة الأولى (البعد الأول والثاني) تعزى لمتغير الجنس، ولصالح مجموعة (الإناث).

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- تغلب العاطفة عند الإناث أكثر من العقل.
- وتميل للاستشارة والمشاركة وأخذ رأي الآخرين بشكل كبير.
- الطبيعة المستعدة للبذل والعطاء.
- نظرتها الإيجابية باتجاه مرؤوسيها.

- أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية، وقيمة ".Sig" أكبر من ($\alpha \leq 0.05$) في بعد الاستبانة الأولى (البعد الثالث)، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية في بعد الاستبانة الأولى (البعد الثالث) تعزى لمتغير الجنس.

ويعزو الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في البعد الثالث (البعد الأخلاقي) بسبب:

- أنه محل إجماع بين الجنسين وبنفس القدر، وبالتالي فإن الأخلاق لا تتجزأ باختلاف الجنس، خاصة في بيئتنا الإسلامية المحافظة.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية تعزى لمتغير الجامعة (الإسلامية، الأزهر، الأقصى).

ولقد تم التحقق من صحة هذه الفرضية باستخدام اختبار One-Way ANOVA، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (26)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" وقيمة ".Sig" ومستوى الدلالة بالنسبة لمتغير الجامعة في الاستبانة الأولى

م	البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة Sig..	مستوى الدلالة
1	البعد التحويلي	بين المجموعات	33.909	2	16.955	20.004	0.000	دالة*
		داخل المجموعات	195.788	231	0.848			
		المجموع	229.698	233				
2	البعد البنائي التطويري	بين المجموعات	41.466	2	20.733	24.880	0.000	دالة*
		داخل المجموعات	192.495	231	0.833			
		المجموع	233.962	233				
3	البعد الأخلاقي	بين المجموعات	24.311	2	12.155	14.837	0.000	دالة*
		داخل المجموعات	189.246	231	0.819			
		المجموع	213.557	233				
		بين المجموعات	**28.039**	**2**	**14.020**	**21.791**	**0.000**	**دالة***
		داخل المجموعات	**148.617**	**231**	**0.643**			
		المجموع	**176.656**	**233**				

* قيمة "ف" الجدولية عند درجة حرية (2، 231) وعند مستوى دلالة (0.05) = 3.070

* قيمة "ف" الجدولية عند درجة حرية (2، 231) وعند مستوى دلالة (0.01) = 4.790

وقد تبين من النتائج السابقة:

- أن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية، وقيمة ".Sig" أقل من ($\alpha \leq 0.05$) في الاستبانة الأولى ككل، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية في الاستبانة الأولى ككل تعزى لمتغير الجامعة.

وهذه النتيجة تعني أن تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية لدرجة ممارسة عمداء الكليات للقيادة الإستراتيجية يختلف من جامعة لأخرى ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أن سبب وجود هذا الاختلاف الذي يعزى لمتغير الجامعة هو اختلاف الأنماط القيادية في الجامعات الفلسطينية، واختلاف طبيعة إدارتها والثقافة التنظيمية السائدة فيها، والتوجهات السياسية المؤثرة فيها.

✓ واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (حسين، 2001) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجامعة، ودراسة (وهبة، 2008) التي أشارت إلى نفس الفروق.

ولإيجاد الفروقات بين المجموعات، تم استخدام اختبار شيفيه، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (27)

الفروقات بين المجموعات بالنسبة لمتغير الجامعة في الاستبانة الأولى ككل

الجامعة	الإسلامية	الأزهر	الأقصى
الإسلامية	1		
الأزهر	*0.812	1	
الأقصى	0.151	-*0.660	1

ويتبين من الجدول السابق أنه يوجد فروق بين مجموعة (الإسلامية) ومجموعة (الأزهر) ولصالح مجموعة (الإسلامية)،وبين مجموعة (الأزهر) ومجموعة (الأقصى) ولصالح مجموعة (الأقصى).

- أن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية، وقيمة ".Sig" أقل من ($\alpha \leq 0.05$) في جميع أبعاد الاستبانة الأولى، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية في جميع أبعاد الاستبانة الأولى تعزى لمتغير الجامعة.

ولإيجاد الفروقات بين المجموعات، تم استخدام اختبار شيفيه، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (28)

الفروقات بين المجموعات بالنسبة لمتغير الجامعة في الاستبانة الأولى

البعد الأول/ البعد التحويلي

الجامعة	الإسلامية	الأزهر	الأقصى
الإسلامية	1		
الأزهر	*0.820	1	
الأقصى	0.017	-*0.803	1

ويتبين من الجدول السابق أنه يوجد فروق بين مجموعة (الإسلامية) ومجموعة (الأزهر) ولصالح مجموعة (الإسلامية)، وبين مجموعة (الأزهر) ومجموعة (الأقصى) ولصالح مجموعة (الأقصى).

جدول رقم (29)

الفروقات بين المجموعات بالنسبة لمتغير الجامعة في الاستبانة الأولى

البعد الثاني/ البعد البنائي التطويري

الجامعة	الإسلامية	الأزهر	الأقصى
الإسلامية	1		
الأزهر	*0.958	1	
الأقصى	0.118	-*0.840	1

ويتبين من الجدول السابق أنه يوجد فروق بين مجموعة (الإسلامية) ومجموعة (الأزهر) ولصالح مجموعة (الإسلامية)، وبين مجموعة (الأزهر) ومجموعة (الأقصى) ولصالح مجموعة (الأقصى).

جدول رقم (30)

الفروقات بين المجموعات بالنسبة لمتغير الجامعة في الاستبانة الأولى

البعد الثالث/ البعد الأخلاقي

الجامعة	الإسلامية	الأزهر	الأقصى
الإسلامية	1		
الأزهر	*0.804	1	
الأقصى	0.286	-*0.518	1

ويتبين من الجدول السابق أنه يوجد فروق بين مجموعة (الإسلامية) ومجموعة (الأزهر) ولصالح مجموعة (الإسلامية)، وبين مجموعة (الأزهر) ومجموعة (الأقصى) ولصالح مجموعة (الأقصى).

يتبين من الجداول السابقة:

- أن الفروق في جميع المجالات والدرجة الكلية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت بين مجموعة الإسلامية ومجموعة الأزهر، لصالح مجموعة الجامعة الإسلامية.
- أن الفروق في جميع المجالات والدرجة الكلية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت بين مجموعة الأزهر ومجموعة الأقصى، لصالح مجموعة جامعة الأقصى.

ويرى الباحث أن أعضاء هيئة التدريس باختلاف جامعاتهم (الإسلامية والأزهر والأقصى) وعلى الرغم من تباين متغيرات الدراسة من (الجنس والكلية والجامعة وسنوات الخبرة والدرجة العلمية)، يختلفون في آرائهم حول درجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية من جامعة إلى أخرى، حيث تقدمت الجامعة الإسلامية وجامعة الأقصى على جامعة الأزهر في جميع أبعاد القيادة الإستراتيجية، ولم تكن هناك فروق دالة إحصائياً بين الجامعة الإسلامية وجامعة الأقصى.

ويعزو الباحث تقدم الجامعة الإسلامية وجامعة الأقصى للاعتبارات الأتية:

- الاستقرار ومواكبة التطور واستثمار الفرص المتاحة.
- الاهتمام بالإدارة الإستراتيجية وتطبيق التخطيط الإستراتيجي، والتي تعد القيادة الإستراتيجية من مستلزماتهما.
- التطور في تعزيز منظومة الجودة الشاملة وتقييم الأداء والرقابة الشاملة.
- السعي الدائم لتطوير أعضاء هيئة التدريس داخلياً وخارجياً.
- الانفتاح على الجامعات العربية والعالمية.
- المشاركة الدائمة في المؤتمرات ومواكبة كل جديد.

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية تعزى لمتغير الكلية (التربية، التجارة، العلوم).

ولقد تم التحقق من صحة هذه الفرضية باستخدام اختبار One-Way ANOVA، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (31)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" وقيمة ".Sig" ومستوى الدلالة بالنسبة لمتغير الكلية في الاستبانة الأولى

م	البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة Sig..	مستوى الدلالة
1	البعد التحويلي	بين المجموعات	15.286	2	7.643	8.234	0.000	دالة*
		داخل المجموعات	214.412	231	0.928			
		المجموع	229.698	233				
2	البعد البنائي التطويري	بين المجموعات	15.695	2	7.848	8.306	0.000	دالة*
		داخل المجموعات	218.266	231	0.945			
		المجموع	233.962	233				
3	البعد الأخلاقي	بين المجموعات	5.612	2	2.806	3.117	0.046	دالة*
		داخل المجموعات	207.944	231	0.900			
		المجموع	213.557	233				
		بين المجموعات	**9.542**	**2**	**4.771**	**6.595**	**0.002**	**دالة***
		داخل المجموعات	**167.114**	**231**	**0.723**			
		المجموع	**176.656**	**233**				

* قيمة "ف" الجدولية عند درجة حرية (2، 231) وعند مستوى دلالة (0.05) = 3.070

* قيمة "ف" الجدولية عند درجة حرية (2، 231) وعند مستوى دلالة (0.01) = 4.790

وقد تبين من النتائج السابقة:

- أن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية، وقيمة ".Sig" أقل من ($\alpha \leq 0.05$) في الاستبانة الأولى ككل، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية في الاستبانة الأولى ككل تعزى لمتغير الكلية.

وتوضح هذه النتيجة أن تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية لدرجة ممارسة عمداء الكليات للقيادة الإستراتيجية تختلف من كلية لأخرى.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أن سبب وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية لاختلاف الأنماط القيادية في كل كلية وطبيعة كل كلية في أداء رسالتها وخصوصية تخصصها.

✓ واختلفت مع نتيجة دراسة (أحمد والفقيه، 2011) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير التخصص.

ولإيجاد الفروقات بين المجموعات، تم استخدام اختبار شيفيه، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (32)

الفروقات بين المجموعات بالنسبة لمتغير الكلية في الاستبانة الأولى ككل

الكلية	التربية	التجارة	العلوم
التربية	1		
التجارة	0.127	1	
العلوم	*0.457	0.330	1

ويتبين من الجدول السابق أنه يوجد فروق بين مجموعة (التربية) ومجموعة (العلوم) ولصالح مجموعة (التربية).

- أن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية، وقيمة ".Sig" أقل من ($\alpha \leq 0.05$) في جميع أبعاد الاستبانة الأولى، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية في جميع أبعاد الاستبانة الأولى تعزى لمتغير الكلية.

ولإيجاد الفروقات بين المجموعات، تم استخدام اختبار شيفيه، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (33)

الفروقات بين المجموعات بالنسبة لمتغير الجامعة في الاستبانة الأولى

البعد الأول/ البعد التحويلي

الكلية	التربية	التجارة	العلوم
التربية	1		
التجارة	0.247	1	
العلوم	*0.590	0.343	1

ويتبين من الجدول السابق أنه يوجد فروق بين مجموعة (التربية) ومجموعة (العلوم) ولصالح مجموعة (التربية).

ويعزو الباحث حصول نتائج متقدمة لصالح مجموعة التربية على حساب مجموعة العلوم في البعد التحويلي:

- جاء لطبيعة كلية التربية التي تهتم بالبعد الإنساني التربوي القيمي والتركيز على الرؤية المشتركة والتحفيز والتغيير والبناء الفكري للقيادات، بينما تهتم كلية العلوم بالبعد التطبيقي العملي.
- يتناول الكادر الأكاديمي في كلية التربية موضوعات لها علاقة بالقيادة والإدارة، ولهم اهتمامات بهذا الموضوع، بينما الكادر الأكاديمي في كلية العلوم يهتم بالجانب العلمي البحت، ويطوروا كفاياتهم في الجوانب العلمية البحثية التطبيقية، ومواضيع القيادة والإدارة ليست من أولوياتهم.
- الكادر الأكاديمي في كلية التربية يشرف على عدد كبير من رسائل الماجستير والتي لها علاقة بالقيادة والإدارة الاستراتيجية.

جدول رقم (34)

الفروقات بين المجموعات بالنسبة لمتغير الجامعة في الاستبانة الأولى

البعد الثاني/ البعد البنائي التطويري

الكلية	التربية	التجارة	العلوم
التربية	1		
التجارة	0.182	1	
العلوم	*0.589	*0.407	1

ويتبين من الجدول السابق أنه يوجد فروق بين مجموعة (التربية) ومجموعة (العلوم) ولصالح مجموعة (التربية)،وبين مجموعة (التجارة) ومجموعة (العلوم) ولصالح مجموعة (التجارة).

ويعزو الباحث حصول نتائج متقدمة لصالح مجموعة التربية ومجموعة التجارة على حساب مجموعة العلوم جاء بسبب:

- طبيعة كل من كلية التربية والتجارة في الاهتمام بالبعد البنائي التطويري الذي يركز على الثقافة التنظيمية والخطط الإستراتيجية والتقييم الفعال، بينما تهتم كلية العلوم بالبعد التطبيقي العملي الذي يهتم بالتجربة العينية.
- الكادر الأكاديمي في كليتي التربية والتجارة له اهتمامات بهذه المواضيع المتعلقة بالقيادة ويقومون بتدريسها والتدرب عليها. بخلاف كلية العلوم ذات التوجهات العلمية التطبيقية.

جدول رقم (35)

يوضح الفروقات بين المجموعات بالنسبة لمتغير الجامعة في الاستبانة الأولى

البعد الثالث/ البعد الأخلاقي

الكلية	التربية	التجارة	العلوم
التربية	1		
التجارة	0.006	1	
العلوم	0.324	0.317	1

ويتبين من الجدول السابق أن الفروق لم تحسم لصالح مجموعة على مجموعة أخرى.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أن البعد الأخلاقي يأتي في إطار اهتمام الجميع به على حد سواء، كما إن الأخلاق لا تتجزأ باختلاف الكلية، خاصة في بيئتنا الإسلامية المحافظة.

الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر).

ولقد تم التحقق من صحة هذه الفرضية باستخدام اختبار One-Way ANOVA، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (36)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" وقيمة ".Sig" ومستوى الدلالة بالنسبة لمتغير الرتبة الأكاديمية في الاستبانة الأولى

م	البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة Sig..	مستوى الدلالة
1	البعد التحويلي	بين المجموعات	1.462	3	0.487	0.491	0.689	غير دالة
		داخل المجموعات	228.236	230	0.992			
		المجموع	229.698	233				
2	البعد البنائي التطويري	بين المجموعات	3.067	3	1.022	1.018	0.385	غير دالة
		داخل المجموعات	230.895	230	1.004			
		المجموع	233.962	233				
3	البعد الأخلاقي	بين المجموعات	0.754	3	0.251	0.272	0.846	غير دالة
		داخل المجموعات	212.803	230	0.925			
		المجموع	213.557	233				
		بين المجموعات	**1.062**	**3**	**0.354**	**0.464**	**0.708**	**غير دالة**
		داخل المجموعات	**175.594**	**230**	**0.763**			
		المجموع	**176.656**	**233**				

* قيمة "ف" الجدولية عند درجة حرية (3، 230) وعند مستوى دلالة (0.05) = 2.680

* قيمة "ف" الجدولية عند درجة حرية (3، 230) وعند مستوى دلالة (0.01) = 3.950

وقد تبين من النتائج السابقة:

- أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية، وقيمة ".Sig" أكبر من ($\alpha \leq 0.05$) في الاستبانة الأولى ككل، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية في الاستبانة الأولى ككل تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية.
- أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية، وقيمة ".Sig" أكبر من ($\alpha \leq 0.05$) في جميع أبعاد الاستبانة الأولى، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى

($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية في جميع أبعاد الاستبانة الأولى تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية.

وتوضح هذه النتيجة أن تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية لدرجة ممارسة عمداء الكليات للقيادة الإستراتيجية لا تختلف باختلاف الرتبة الأكاديمية.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أن كل الرتب الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية لها تأثيرها ومشاركتها في قرارات الكلية مما لا يجعل هناك فروق دالة في معاملة عمداء الكليات لأعضاء هيئة التدريس باختلاف رتبهم، فهو يسعى إلى كسب مشاركة الجميع وتطويرهم والتوافق معهم.
- يتعامل عمداء الكليات مع أعضاء هيئة التدريس بنفس المعاملة بغض النظر عن رتبهم الأكاديمية وهذا توجه قيادي.

ومن هنا نجد أن أعضاء الهيئة التدريسية باختلاف درجاتهم العلمية، وعلى الرغم من تباين متغيرات الدراسة ، لا يختلفون في آرائهم حول درجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية.

- ✓ واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (وهبة، 2008) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية.
- ✓ اختلفت مع نتيجة دراسة (أحمد والفقيه، 2011) التي أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية لصالح فئة الأستاذ المشارك.

الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

ولقد تم التحقق من صحة هذه الفرضية باستخدام اختبار One-Way ANOVA، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (37)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" وقيمة ".Sig" ومستوى الدلالة بالنسبة لمتغير سنوات الخدمة في الاستبانة الأولى

م	البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة Sig..	مستوى الدلالة
1	البعد التحويلي	بين المجموعات	11.046	2	5.523	5.835	0.003	دالة*
		داخل المجموعات	218.652	231	0.947			
		المجموع	229.698	233				
2	البعد البنائي التطويري	بين المجموعات	6.983	2	3.491	3.553	0.030	دالة*
		داخل المجموعات	226.979	231	0.983			
		المجموع	233.962	233				
3	البعد الأخلاقي	بين المجموعات	1.074	2	0.537	0.584	0.559	غير دالة
		داخل المجموعات	212.482	231	0.920			
		المجموع	213.557	233				
		بين المجموعات	**4.516**	**2**	**2.258**	**3.030**	**0.050**	**دالة***
		داخل المجموعات	**172.140**	**231**	**0.745**			
		المجموع	**176.656**	**233**				

* قيمة "ف" الجدولية عند درجة حرية (2، 231) وعند مستوى دلالة (0.05) = 3.070

* قيمة "ف" الجدولية عند درجة حرية (2، 231) وعند مستوى دلالة (0.01) = 4.790

وقد تبين من النتائج السابقة:

- أن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية، وقيمة ".Sig" أقل من ($\alpha \leq 0.05$) في الاستبانة الأولى ككل، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية في الاستبانة الأولى ككل تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

ولإيجاد الفروقات بين المجموعات، تم استخدام اختبار شيفيه، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (38)

الفروقات بين المجموعات بالنسبة لمتغير سنوات الخدمة في الاستبانة الأولى ككل

سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
أقل من 5 سنوات	1		
من 5-10 سنوات	0.008	1	
أكثر من 10 سنوات	0.283	0.275	1

ويتبين من الجدول السابق أن الفروق لم تحسم لصالح مجموعة على مجموعة أخرى. لأنها فروق غير جوهرية ، ضعيفة لم ترق لأن تكون ذات دلالة إحصائية.

- أن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية، وقيمة ".Sig" أقل من ($\alpha \leq 0.05$) في أبعاد الاستبانة الأولى (البعد الأول والثاني)، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية في أبعاد الاستبانة الأولى (البعد الأول والثاني) تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

وتوضح هذه النتيجة أن تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية لدرجة ممارسة عمداء الكليات للقيادة الإستراتيجية تختلف باختلاف سنوات الخدمة.

ويرى الباحث من خلال الجدول السابق أن هناك فروق قليلة ولكنها لا ترق لحد الفروق الدالة إحصائياً ويعزو الباحث ذلك إلى أنه:

- قد يكون هناك اختلافات في بعض الأشياء التفصيلية ولكنه لا يرق لأن يكون مؤثراً جوهرياً. وتبقى التوجهات والسياسات المتبعة داخل الكليات والجامعات تسير وفق نظام موحد وسياسة تجمع تحت مظلتها الجميع، كما ويطبق على الجميع نفس النظام، وأنهم ينتمون إلى نفس المؤسسة.

جدول رقم (39)

الفروقات بين المجموعات بالنسبة لمتغير سنوات الخدمة في الاستبانة الأولى

البعد الأول/ البعد التحويلي

سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
أقل من 5 سنوات	1		
من 5-10 سنوات	-0.066	1	
أكثر من 10 سنوات	0.390	*0.456	1

ويتبين من الجدول السابق أنه يوجد فروق بين مجموعة (من 5-10 سنوات) ومجموعة (أكثر من 10 سنوات) ولصالح مجموعة (من 5-10 سنوات).

جدول رقم (40)

الفروقات بين المجموعات بالنسبة لمتغير سنوات الخدمة في الاستبانة الأولى

البعد الثاني/ البعد البنائي التطويري

سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
أقل من 5 سنوات	1		
من 5-10 سنوات	*0.077	1	
أكثر من 10 سنوات	0.292	*0.369	1

ويتبين من الجدول السابق أنه يوجد فروق بين مجموعة (أقل من 5 سنوات) ومجموعة (أكثر من 10 سنوات) ولصالح مجموعة (أقل من 5 سنوات)، وبين مجموعة (من 5-10 سنوات) ومجموعة (أكثر من 10 سنوات) ولصالح مجموعة (من 5-10 سنوات).

ويعزو الباحث ذلك إلى قلة الكفاءة بالقدر الكافي من الأقل في سنوات الخدمة لعملية التقديرات، قلة الاحتكاك بالقدر الكافي مع العمداء والنظر إليهم من خلال رؤساء الأقسام، قد يصل أحياناً إلى كسب ولاءات في بعض الجامعات وهذه مدعاة لإعطاء تقديرات مرتفعة، النظر للعمداء كقدوات ومتخصصين وهذا يمنحهم تقديرات مرتفعة من الأعضاء التي سنوات خدمتهم أقل.

- أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية، وقيمة ".Sig" أكبر من ($\alpha \leq 0.05$) في بعد الاستبانة الأولى (البعد الثالث)، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية في بعد الاستبانة الأولى (البعد الثالث) (البعد الأخلاقي) تعزى لمتغير سنوات الخدمة. لتساوي الجميع في النظر للبعد الأخلاقي بنفس القدر.

3.5 نتائج السؤال الثالث ومناقشتها:

ينص السؤال الثالث على ما يلي:

ما درجة تقدير أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية لدرجة ممارسة عمداء الكليات لتطوير أدائهم؟

ولقد تم الإجابة على هذا السؤال باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي، كما هو مبين في الجداول التالية:

جدول رقم (41)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للاستبانة الثانية

م	البعد	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
1	بعد القدرات والممارسات التعليمية	8	3.502	0.960	70.043	3	كبيرة
2	بعد البحث العلمي	9	3.726	0.943	74.530	1	كبيرة
3	بعد المهارات الإدارية والقيادية	10	3.577	0.927	71.538	2	كبيرة
	المجموع		**3.540**	**0.874**	**70.791**		**كبيرة**

وقد تبين من النتائج السابقة أن:

- درجة تقدير أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية لدرجة ممارسة عمداء الكليات لتطوير أدائهم جاء بمتوسط حسابي (3.540)، وبوزن نسبي (70.791%)، وهو بدرجة (كبيرة).

وتوضح هذه النتيجة أن درجة تقدير أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية لدرجة ممارسة عمداء الكليات لتطوير أدائهم هي درجة كبيرة.

يرى الباحث أن النتائج تشير إلى درجة مرضية من ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لتطوير أداء أعضاء هيئتهم التدريسية. ويعزو الباحث ذلك إلى:

- إدراك عمداء الكليات لأهمية تطوير أداء هيئتم التدريسية في كافة المجالات.
- إدراك عمداء الكليات بأن التطوير الجامعي وتحقيق الجودة الشاملة وتقديم خدمة أفضل يتطلب تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس وبشكل مستمر.

- تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس يسهل ويعزز جوانب إيجابية في العملية الأكاديمية.
- تطوير الأداء أصبح ضرورة ملحة في عصر الثورة المعرفية والتقدم التكنولوجي.

✓ واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (العاجز واللوح، 2012) أن مستوى النمو المهني لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية مرتفع وبنسبة 70.5%. ودراسة (الصرايرة، 2007) التي أشارت إلى أن مستوى الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئات التدريسية كانت مرتفعة. ودراسة (أبو سلمية، 2005) التي أكدت في نتائجها على دعم العمداء لنظام إدارة الجودة وتأكيدهم على أهمية التغيير لتحسين جودة الأداء واقناعهم لأعضاء الكلية بذلك وتقديمهم القدوة في الالتزام بالتغيير ومواجهة القوى المقاومة له. ودراسة (Bartley, 2001) التي أشارت إلى أن (75%) من عينة الدراسة مقتنعون بمستوى الإعداد لديهم. ودراسة (Coffy & Gibbs, 2000) التي أكدت على تحقيق الفائدة المرجوة من تدريب أعضاء هيئة التدريس في تحسين مهاراتهم التدريسية والبحثية وفي التعامل مع الطلاب، ودراسة (Watters & Weeks, 1999) التي أشارت نتائجها إلى وجود تطوير ملحوظ في الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس.

✓ واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الشخشير،2010) والتي أشارت نتائجها إلى أن تقدير مستوى التنمية المهنية في جامعة النجاح الوطنية لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظرهم كان (متوسطًا). ودراسة (الكنعان، 2005) والتي أشارت نتائجها إلى أن أغلب أفراد البحث المتصل بمستوى أدائها إلى النسبة المعيارية المحددة، وبدا ضعف الأداء واضحًا لدى الجميع. ودراسة (السميح، 2005) التي أشارت إلى أن اهتمام الجامعات الخليجية والعربية بموضوع تطوير أعضاء هيئة التدريس أكاديمياً ما زال قليلاً مقارنة بجامعات الدول الغربية. ودراسة (Wallin, & Smith 2005) التي أشارت إلى وجود فجوة واضحة بين متطلبات الأفراد من برامج التنمية المهنية وبين معدلات الأداء المطلوب توافرها والوصول إليها.

وقد بينت النتائج أن:

- الترتيب الأول هو البعد الثاني (بعد البحث العلمي) جاء بمتوسط حسابي (3.726)، وبوزن نسبي (74.530%)، وهو بدرجة (كبيرة).
- الترتيب الثاني هو البعد الثالث (بعد المهارات الإدارية والقيادية) جاء بمتوسط حسابي (3.577)، وبوزن نسبي (71.538%)، وهو بدرجة (كبيرة).

- الترتيب الثالث هو البعد الأول (بعد القدرات والممارسات التعليمية) جاء بمتوسط حسابي (3.502)، وبوزن نسبي (70.043%)، وهو بدرجة (كبيرة).

ويتبين من خلال الترتيب السابق في درجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لتطوير أداء أعضاء هيئتهم التدريسية، أن بعد البحث العلمي جاء في الترتيب الأول وبدرجة ممارسة (كبيرة)، وجاء في المرتبة الثانية مجال المهارات الإدارية والقيادية وبدرجة ممارسة (كبيرة)، وجاء في المرتبة الثالثة مجال القدرات والممارسات التعليمية وبدرجة ممارسة (كبيرة). وهذا يشير إلى أن ممارسات تطوير الأداء لأعضاء هيئة التدريس والتي ينتهجها عمداء الكليات داخل الجامعات الفلسطينية في مجال البحث العلمي، كانت أكثر حضوراً عند عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية، في حين أن الجوانب المتعلقة بتطوير الأداء في جوانب نشر المعرفة وتعزيز مبدأ المشاركة ومهارات العمل الجماعي وتطوير مهارات التفكير الإبداعي والذي يمثلها مجال المهارات الإدارية والقيادية، وجوانب توفير التقنيات ورفع مستوى التدريس واستخدام الأساليب الحديثة في التدريس والاستفادة من معايير الجودة والتي يمثلها مجال القدرات والممارسات التعليمية أتيا في درجة ممارسة أقل من مجال البحث العلمي، مع حصولهما على درجة كبيرة، وهذه النتيجة تؤكد على ترابط بين الأبعاد الثلاثة.

كما ويعزو الباحث تقدم البحث العلمي على المجالات الأخرى إلى أن:

- البحث العلمي أصبح مجالاً للتنافس بين أعضاء هيئة التدريس.
- ارتباط البحث العلمي بالترقية والرتبة العلمية.
- أعضاء هيئة التدريس أصبح لهم خبرة طويلة في التدريس مما قلل التوجه نحو التطوير لديهم بهذا الاتجاه.

✓ واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة (موسى والعتيبي، 2011) التي أشارت إلى حصول الممارسة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال البحث العلمي مرتفعة، ونتيجة دراسة (Taylor, 2001) التي أشارت نتائجها إلى حصول البحث العلمي على أولوية متقدمة على حساب التدريس.

✓ واختلفت مع نتيجة دراسة (إبراهيم، 2011) التي أشارت إلى حصول مجال البحث العلمي على المرتبة الثانية.

جدول رقم (42)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للاستبانة الثانية

البعد الأول/ بعد القدرات والممارسات التعليمية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
1	يوفر العميد التقنيات التربوية في الكلية ويتيحها لكافة أعضاء هيئة التدريس	3.667	1.119	73.333	1*	كبيرة
2	يعتمد العميد على آليات واضحة لرفع مستوى التدريس	3.453	1.019	69.060	4	كبيرة
3	يركز العميد على استخدام الأساليب التدريسية الحديثة	3.496	1.077	69.915	2*	كبيرة
4	يشرك العميد أعضاء هيئة التدريس في تصميم المناهج والبرامج والخطط الدراسية	3.470	1.041	69.402	3	كبيرة
5	يتأكد العميد من تمكن أعضاء الهيئة التدريسية من المحتوى العلمي لمادة التخصص	3.402	1.154	68.034	6*	كبيرة
6	يساعد العميد على الاستفادة من معايير الجودة في تطوير الأنشطة التدريسية	3.436	1.027	68.718	5	كبيرة
7	يدفع العميد أعضاء هيئة التدريس نحو اكتساب مهارات التعامل مع تكنولوجيا المعلومات الحديثة	3.402	1.101	68.034	6*مكرر	كبيرة
8	يساعد العميد على استخدام الإستراتيجيات الحديثة في التدريس	3.338	1.128	66.752	8*	متوسطة
	المجموع	**3.502**	**0.960**	**70.043**		**كبيرة**

وقد تبين من النتائج السابقة أن:

- درجة تقدير أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية لدرجة ممارسة عمداء الكليات لتطوير أدائهم في البعد الأول (القدرات والممارسات التعليمية) جاء بمتوسط حسابي **(3.502)**، وبوزن نسبي (70.043%)، وهو بدرجة (كبيرة).

ويتضح من خلال النتائج السابقة أن درجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لتطوير أداء أعضاء هيئتهم التدريسية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في مجال القدرات والممارسات التعليمية جاءت بدرجة كبيرة، وذلك يؤثر إيجاباً على أهم مكون من مكونات العملية التعليمية داخل الجامعة وهو التدريس، والذي بدوره يعمل على تحسين العملية التعليمية وتجويد مخرجها وكفاءة خرجيها. حيث إن إجابات عينة الدراسة قد أوضحت بأن العمداء يوفرون التقنيات التربوية في الكليات، ويركزون على استخدام الأساليب الحديثة في التدريس ويشاركون في وضع الخطط والبرامج الدراسية وتطوير الأنشطة التدريسية، كما يحث العمداء أعضاء هيئة التدريس لديهم على اكتساب مهارات التعامل مع التكنولوجيا الحديثة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- يعد التدريس المهمة الأولى لأعضاء هيئة التدريس داخل الجامعة، ومن أهم أولوياتهم.
- عقد ورش العمل والمؤتمرات الدائمة في كافة التخصصات والتي تعزز آليات تحسين مهارات وقدرات أعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس.
- متابعة وحدات الجودة لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس والوصول من خلال المعايير الدولية للجودة العالمية.
- التقييم المستمر لأعضاء هيئة التدريس حول الكفاءة والفاعلية أوجدت حرصاً على التطوير والتحسين.

✓ وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الحاوري، 2013) التي أكدت نتائجها أن أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء في مجال التدريس جاء بدرجة ممارسة كبيرة من وجهة نظرهم أنفسهم. ودراسة (العاجز واللوح، 2012) التي أشارت نتائجها إلى أن مستوى الفاعلية للممارسات الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية مرتفع وبنسبة 72.45%. ودراسة (موسى والعتيبي، 2001) التي أشارت نتائجها إلى حصول التعليم على نسبة مرتفعة، ودراسة (إبراهيم، 2001) والتي أشارت إلى أن مجال المحور التربوي كان أكثر الأدوار استخداماً للأستاذ الجامعي.

أعلى فقرتين هما:

- فقرة (1) (يوفر العميد التقنيات التربوية في الكلية ويتيحها لكافة أعضاء هيئة التدريس) جاءت بمتوسط حسابي (3.667)، وبوزن نسبي (73.333%)، وهي بدرجة (كبيرة).
- فقرة (3) (يركز العميد على استخدام الأساليب التدريسية الحديثة) جاءت بمتوسط حسابي (3.496)، وبوزن نسبي (69.915%)، وهي بدرجة (كبيرة).

حيث حصلت فقرة (1) (يوفر العميد التقنيات التربوية في الكلية ويتيحها لكافة أعضاء هيئة التدريس) على المرتبة الأولى في بعد القدرات والممارسات التعليمية وجاءت بوزن نسبي (73.333%)، وهي بدرجة (كبيرة). ويعزو الباحث ذلك إلى:

- إدراك العمداء بأهمية دخول التقنيات الحديثة في مجالات التدريس بغية تحقيق التميز والجودة الشاملة في التعليم.
- توفر مراكز متخصصة داخل الجامعات للوسائل التعليمية الداعمة لعمليات التدريس وتحسين مخرجاتها.
- التنازل عن الطرق القديمة لصالح الأساليب الحديثة ومواكبة روح العصر.
- استخدام أعضاء هيئة التدريس للحاسوب والتكنولوجيا الحديثة.

وحصلت فقرة (3) (يركز العميد على استخدام الأساليب التدريسية الحديثة) على المرتبة الثانية وجاءت بوزن نسبي (69.915%)، وهي بدرجة (كبيرة). ويعزو الباحث ذلك إلى:

- إنها تمثل صلب العملية التدريسية والتي ترتكز بشكل أساس على ضرورة تعزيز استخدام أساليب تدريسية حديثة تساعد في رفع كفاءة وفعالية العملية التعليمية وتنتقل من إعطاء المعارف إلى تنمية المهارات وتغيير الاتجاهات لدى الطلاب.
- إدراك أعضاء هيئة التدريس بأنها مصدر للفعالية التدريسية وتجويدها.
- ينم عن تأهيل مناسب وتجاوب فاعل لأعضاء هيئة التدريس.

✓ واتفقت هذه النتائج مع نتيجة دراسة (المصري، 2007) والتي أشارت إلى توفير أفضل الإمكانات لتسهيل عمل أعضاء هيئة التدريس،

✓ واختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة (الشخسير، 2010) والتي أشارت إلى نسبة متوسطة في استخدام الأساليب الحديثة كإدارة الموقف التعليمي، وكذلك إلى تخصيص الموارد والوسائل التعليمية. ودراسة (موسى والعتيبي، 2011) التي أشارت إلى مستوى متوسط في قدرة أعضاء هيئة التدريس على توظيف طرق التدريس الحديثة وتقنيات التعليم المختلفة في

العملية التعليمية. ودراسة (إبراهيم، 2011) التي أشارت إلى ضعف في استخدام الأساليب التدريسية الحديثة يرجع للأدوار التقليدية المتبعة في الجامعات..

أدنى فقرتين هما:

- فقرة (8) (يساعد العميد على استخدام الإستراتيجيات الحديثة في التدريس) جاءت بمتوسط حسابي (3.338)، وبوزن نسبي (66.752%)، وهي بدرجة (متوسطة).
- فقرة (5) (يتأكد العميد من تمكن أعضاء الهيئة التدريسية من المحتوى العلمي لمادة التخصص) وفقرة (7) (يدفع العميد أعضاء هيئة التدريس نحو اكتساب مهارات التعامل مع تكنولوجيا المعلومات الحديثة) جاءت بمتوسط حسابي (3.402)، وبوزن نسبي (68.034%)، وهي بدرجة (كبيرة).

حيث حصلت فقرة (8) (يساعد العميد على استخدام الإستراتيجيات الحديثة في التدريس) على المرتبة الأخيرة في بعد القدرات والممارسات التعليمية وجاءت بوزن نسبي (66.752%)، وهي بدرجة (متوسطة). ويعزو الباحث ذلك إلى:

- قلة دافعية أعضاء هيئة التدريس في خوض تجربة جديدة في مجال استخدام إستراتيجيات جديدة.
- القدرة المادية والمعنوية غير الكافية على تنفيذ هذه الإستراتيجيات.
- البيئة غير المشجعة للتغيير وتحمل النتائج.

وحصلت كل من فقرة (5) (يتأكد العميد من تمكن أعضاء الهيئة التدريسية من المحتوى العلمي لمادة التخصص) وفقرة (7) (يدفع العميد أعضاء هيئة التدريس نحو اكتساب مهارات التعامل مع تكنولوجيا المعلومات الحديثة)على المرتبة قبل الأخيرة وجاءت بوزن نسبي (68.034%)، وهي بدرجة (كبيرة). ويعزو الباحث ذلك إلى:

- توفر التكنولوجيا الحديثة المرتبطة بالتدريس بشكل مباشر في الجامعات بقدر مناسب.
- عقد دورات تساعد على اكساب أعضاء هيئة التدريس مهارات التعامل مع التكنولوجيا الحديثة.
- وجود مراكز متخصصة في الجامعات تكفل التدريب والتطوير على استخدام التكنولوجيا في الجامعات .
- عدم اقتصار استخدام التكنولوجيا على فئة محددة داخل الجامعة.
- إلمام عمداء الكليات لأهم الكفايات في التخصصات المختلفة داخل الكلية.

- التوافق على الخطوط العريضة والرؤية المشتركة وترك التفاصيل لرؤساء الأقسام والأعضاء.
- توجيهات العمداء المناسبة وأثرها في تحسين عمل الكلية وتطورها.
- المهام المنوطة بالعميد قد تكون أكثر في الجوانب الإدارية والقيادية من متابعة أعضاء هيئة التدريس في تخصصاتهم.

✓ واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (Fitzgibbon, 2004) التي أشارت إلى أن أحد المعوقات التي تقف في وجه تطوير كفايات أعضاء هيئة التدريس عدم وجود برامج تدريبية من شأنها أن تكسب أعضاء هيئة التدريس كفايات استخدام الوسائل التكنولوجية المرتبطة بالتعلم عن بعد. ودراسة (Bartley, 2001) الذين طلبوا أن يجري تطوير نموهم في مجال استخدام التكنولوجيا، ومجال الارتقاء بفن التدريس، من أجل تعليم فعال يؤدي إلى الإبداع.

✓ واختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة (إبراهيم، 2011) والتي أشارت إلى مستوى ضعيف في استخدام التكنولوجيا لدى أعضاء هيئة التدريس. ودراسة (الشخشير، 2010) التي أشارت إلى نسبة ضعيفة في التجديد لاستخدام اساليب تدريسية حديثة. ودراسة (التركي، 2009) والتي أشارت إلى إن استخدام الحاسب لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية المعلمين بالرياض لا يرقى إلى مستوى عال.

جدول رقم (43)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للاستبانة الثانية

البعد الثاني/ بعد البحث العلمي

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
1	يدعم العميد مشاركات أعضاء هيئة التدريس في النشاطات العلمية	4.030	1.000	80.598	1*	كبيرة
2	يحفز العميد التطوير الذاتي العلمي والبحثي لأعضاء هيئة التدريس	3.722	1.050	74.444	3	كبيرة
3	يدعم العميد إجراء البحوث والدراسات النوعية التي تهدف خدمة المجتمع	3.645	1.027	72.906	5	كبيرة
4	يتيح العميد الفرصة لأعضاء هيئة	3.722	1.029	74.444	4	كبيرة

	التدريس للمشاركة الخارجية في المؤتمرات والدورات العلمية					
5	يوفر العميد فرص التعاون بين الكلية ومراكز البحث العلمي لتبادل الخبرات العلمية والبحثية	3.487	1.147	69.744	8*	كبيرة
6	يعمل العميد على توفير كافة المعلومات والمصادر الداعمة للبحث العلمي	3.577	1.087	71.538	6	كبيرة
7	يؤكد العميد على الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي	3.735	1.022	74.701	2*	كبيرة
8	يوظف العميد نتائج الأبحاث في تطوير العملية الأكاديمية	3.500	1.113	70.000	7	كبيرة
9	يساعد العميد في اكتساب مهارات إدارة الفريق البحثي لإعداد المشاريع البحثية	3.423	1.178	68.462	9*	كبيرة
	المجموع	**3.726**	**0.943**	**74.530**		**كبيرة**

وقد تبين من النتائج السابقة أن:

- درجة تقدير أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية لدرجة ممارسة عمداء الكليات لتطوير أدائهم في البعد الثاني (بعد البحث العلمي) جاء بمتوسط حسابي (3.726)، وبوزن نسبي (74.530%)، وهو بدرجة (كبيرة).

ويرى الباحث من خلال النتائج السابقة أن درجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لتطوير أداء أعضاء هيئتهم التدريسية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في مجال البحث العلمي جاءت بدرجة كبيرة، وفي المرتبة الأولى. وذلك يؤثر إيجاباً على مكانة الجامعة العلمية وعلى مستوى أعضاء الهيئة التدريسية فيها ومستوى رضاهم وسيعزز العلاقة الإنسانية بين العميد وأعضاء هيئة التدريس. حيث إن إجابات عينة الدراسة قد أوضحت بأن العمداء يدعمونهم في المشاركة في النشاطات والمؤتمرات العلمية، ويوفرون لهم المعلومات اللازمة وسبل التعاون مع

مراكز الأبحاث، وإجراء الأبحاث والدراسات النوعية، ومهارات البحث العلمي، والالتزام بأخلاقيات البحث العلمي.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- البحث العلمي يعتبر جزءاً هاماً في حياة الأستاذ الجامعي.
- أن هناك بيئة محفزة توفر الظروف المناسبة لإعداد الأبحاث وتسويق نتائجها وتعميمها.
- حصول الأستاذ الجامعي على الترقية العلمية من خلال الأبحاث المحكمة.
- وجود مجلات محكمة داخل الجامعات تتيح مساحة للنشر والتوزيع.
- وجود حوافز مادية ومعنوية للأبحاث المتميزة.

✓ واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (موسى والعتيبي، 2011) والتي جاءت أهمية الممارسة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال البحث العلمي عالية. ودراسة (Taylor, 2001) التي أشارت نتائج الدراسة أيضاً احتلال البحث العلمي أولوية متقدمة على حساب التدريس. ودراسة (Taylor, 2001) التي أفاد أغلبية المشاركين حدوث تغيير في الطريقة التي يتبعونها في التدريس والبحث، وتمثل ذلك في توجيه مزيد من الاهتمام نحو الحصول على المنح البحثية الخارجية ونشر البحوث في دوريات دولية، فضلاً عن مضاعفة تلك البحوث، واستخدام بعض أعضاء هيئة التدريس طرقاً لزيادة عدد ما يقومون بنشرة مثل تقديم أوراق العمل القصيرة.

✓ واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الحاوري، 2013) التي أكدت النتائج أن أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء في مجال الأداء البحثي جاء بدرجة ممارسة (متوسطة) من وجهة نظر رؤساء الأقسام، خاصة في محور النمو المهني. ودراسة (إبراهيم، 2011) التي أشارت نتائجها إلى أن مجال المحور البحث العلمي جاء بالمرتبة الثانية من حيث ادوار الأستاذ الجامعي بالنسبة للدور التربوي والاجتماعي.

أعلى فقرتين هما:

- فقرة (1) (يدعم العميد مشاركات أعضاء هيئة التدريس في النشاطات العلمية) جاءت بمتوسط حسابي (4.030)، وبوزن نسبي (80.598%)، وهي بدرجة (كبيرة).
- فقرة (7)(يؤكد العميد على الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي) جاءت بمتوسط حسابي (3.735)، وبوزن نسبي (74.701%)، وهي بدرجة (كبيرة).

حيث حصلت فقرة (1) (يدعم العميد مشاركات أعضاء هيئة التدريس في النشاطات العلمية) على المرتبة الأولى وجاءت بوزن نسبي (80.59%)، وهي بدرجة (كبيرة). ويعزو الباحث ذلك إلى:

- دعم العميد لأي نشاط بحثي سواء مشاركة في كتابة بحث أو مشاركة في مؤتمر من خلال ورقة عمل وغيرها من الإسهامات البحثية.
- توفير سبل التعاون من خلال إعطاء المعلومات وتوفير المجلات العلمية لأعضاء هيئة التدريس.
- إعطاء فرص داخلية وخارجية لمشاركة أعضاء هيئة التدريس في المشاركات البحثية والنشاطات العلمية.

وحصلت فقرة (7) (يؤكد العميد على الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي) على المرتبة الثانية في بعد البحث العلمي وبوزن نسبي (74.70%)، وهي بدرجة (كبيرة). ويعزو الباحث ذلك إلى:

- البعد الأخلاقي والأمانة العلمية في البحث العلمي.
- وجود معايير محددة للنشر وإعداد الأبحاث.
- الالتزام بقيم الدين الإسلامي الذي يحث على الأمانة العلمية.

✓ واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (موسى والعتيبي، 2011) والتي أشارت لنسبة مرتفعة لممارسة النشاطات البحثية والالتزام بأخلاقيات البحث العلمي. ودراسة (المصري، 2007) والتي أشارت إلى تشجيع أعضاء هيئة التدريس على في النشاطات العلمية وإجراء الابحاث العلمية والمشاركة في المؤتمرات والندوات وجاءت بدرجة عالية. ودراسة (إبراهيم، 2011) والتي أشارت لمشاركة بدرجة مرتفعة لأعضاء هيئة التدريس في النشاطات العلمية.

✓ واختلفت هذه النتائج مع نتيجة دراسة (الشخسير، 2010) والتي أشارت إلى نسبة متوسطة في أغلب ما ورد فيما يخص المشاركة لأعضاء هيئة التدريس.

أدنى فقرتين هما:

- فقرة (9) (يساعد العميد في اكتساب مهارات إدارة الفريق البحثي لإعداد المشاريع البحثية) جاءت بمتوسط حسابي (3.423)، وبوزن نسبي (68.462%)، وهي بدرجة (كبيرة).
- فقرة (5) (يوفر العميد فرص التعاون بين الكلية ومراكز البحث العلمي لتبادل الخبرات العلمية والبحثية) جاءت بمتوسط حسابي (3.487)، وبوزن نسبي (69.744%)، وهي بدرجة (كبيرة).

حيث حصلت فقرة (9) (يساعد العميد في اكتساب مهارات إدارة الفريق البحثي لإعداد المشاريع البحثية) على المرتبة الأخيرة في بعد البحث العلمي وجاءت بوزن نسبي (68.46%)، وهي بدرجة (كبيرة). ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أن هناك تقدماً اتجاه العمل البحثي المشترك ومحاولات لتعزيزه من خلال مشاركة أكثر من باحث في إعداد بحث أو أكثر.
- تعزيز وجود مشاريع بحثية مشتركة.
- عقد دورات وورش عمل متخصصة في تعليم مهارات اكتساب إدارة الفريق البحثي.

وحصلت فقرة (5) (يوفر العميد فرص التعاون بين الكلية ومراكز البحث العلمي لتبادل الخبرات العلمية والبحثية) على المرتبة قبل الأخيرة وجاءت بوزن نسبي (69.74%)، وهي بدرجة (كبيرة). ويعزو الباحث ذلك إلى:

- توفر تعاون داخلي وخارجي لأعضاء هيئة التدريس لإنجاز الأبحاث وتطويرها.
- المساعدة في نشر الأبحاث العلمية في المجلات المحلية والعالمية والتشجيع على ذلك.
- توفير كافة التسهيلات والمعلومات لإعداد الأبحاث ونشرها.
- الإعلان عن جوائز بحثية داخل الجامعات وبين الكليات.

✓ واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (مرعي، 2010) التي أشارت إلى أن أهمية تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس (الأكثر تكرارا) هي اتاحة الفرص للمعلم الجامعي من الاتصال المباشر مع الخبراء والمتخصصين في مختلف المجالات العلمية. ودراسة (Taylor, 2001) التي أفادت أغلبية المشاركين حدوث تغيير في الطريقة التي يتبعونها في التدريس والبحث، وتمثل ذلك في توجيه مزيد من الاهتمام نحو الحصول على المنح البحثية الخارجية ونشر البحوث في دوريات دولية.

✓ واختلفت هذه النتائج مع نتيجة دراسة (موسى والعتيبي، 2011) والتي أشارت لنسبة (متوسطة) في إدارة الفريق البحثي.

جدول رقم (44)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للاستبانة الثانية

البعد الثالث/ بعد المهارات الإدارية والقيادية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
1	يساعد العميد أعضاء هيئة التدريس في إنشاء رؤية مشتركة للعمل الأكاديمي	3.795	1.044	75.897	*1	كبيرة
2	يحرص العميد على نشر المعرفة بأنظمة الجامعة ولوائحها الإدارية والمالية	3.538	1.077	70.769	3	كبيرة
3	يعزز العميد مبدأ المشاركة لدى أعضاء الهيئة التدريسية	3.637	1.065	72.735	*2	كبيرة
4	يطور العميد مهارات أعضاء هيئة التدريس للقيام بالمهمات الإدارية المسندة إليهم	3.474	1.028	69.487	5	كبيرة
5	يطور العميد مهارات العمل الجماعي والتعاوني بين أعضاء هيئة التدريس	3.513	1.081	70.256	4	كبيرة
6	يطور العميد مهارات عملية صنع القرار وحل المشكلات في التعليم الجامعي	3.299	1.129	65.983	*9	متوسطة
7	يساعد العميد على تطوير مهارات التفكير الإبداعي لأعضاء هيئة التدريس	3.359	1.100	67.179	7	متوسطة
8	يُمكّن العميد أعضاء هيئة التدريس من المشاركة في التخطيط الإستراتيجي	3.299	1.125	65.983	*9مكرر	متوسطة

9	يعزز العميد امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارة المتابعة والتقييم	3.385	1.047	67.692	6	متوسطة
10	يساعد العميد أعضاء هيئة التدريس في التخطيط للبرامج التدريبية	3.359	1.138	67.179	8	متوسطة
	المجموع	**3.577**	**0.927**	**71.538**		**كبيرة**

وقد تبين من النتائج السابقة أن:

- درجة تقدير أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية لدرجة ممارسة عمداء الكليات لتطوير أدائهم في البعد الثالث (بعد المهارات الإدارية والقيادية) جاء بمتوسط حسابي (3.577)، وبوزن نسبي (71.538%)، وهو بدرجة (كبيرة).
- ويتبين من خلال النتائج السابقة أن درجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لتطوير أداء أعضاء هيئتهم التدريسية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في مجال المهارات الإدارية والقيادية جاء بدرجة كبيرة. وذلك يؤثر إيجاباً على تطور وتقدم الجامعة وتنمية قدراتها الإدارية والقيادية وتميزها محلياً وعالمياً، كما يعكس صورة جيدة عن الإجراءات المعمول فيها داخل الجامعات. حيث إن إجابات عينة الدراسة قد أوضحت بأن العمداء يحرصون على نشر المعرفة بأنظمة الجامعة ولوائحها، ويعززون مبدأ المشاركة ويطورون المهارات الإدارية والقيادية لديهم ومهارات صنع القرار وحل المشكلات الأكاديمية.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أن العمل الإداري والقيادي أصبح من مستلزمات العمل الجامعي وتقلد مناصب عليا في الجامعة.
- مشاركة أعضاء هيئة التدريس في التخطيط والتنظيم داخل الكلية والمساهمة في صناعة القرار.
- الاستشعار بأن الأدوار والممارسات القيادية تعد عاملاً مشتركاً بين المهارات التعليمية والنشاط البحثي.
- تطور قدرات أعضاء هيئة التدريس في الأمور الإدارية والقيادية المتعلقة بالعملية التعليمية.

✓ واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (موسى والعتيبي، 2011) والتي جاءت أهمية الممارسة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال الجوانب الإدارية والتنمية المهنية بين المتوسطة والمرتفعة. ودراسة (المصري، 2007) أشارت إلى أن مستوى الأداء الإداري لرؤساء الأقسام

الأكاديمية بالجامعات الفلسطينية في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة كان عالياً وبنسبة مئوية (67.6%).

أعلى فقرتين هما:

- فقرة (1) (يساعد العميد أعضاء هيئة التدريس في إنشاء رؤية مشتركة للعمل الأكاديمي) جاءت بمتوسط حسابي (3.795)، وبوزن نسبي (75.897%)، وهي بدرجة (كبيرة).
- فقرة (3) (يعزز العميد مبدأ المشاركة لدى أعضاء الهيئة التدريسية) جاءت بمتوسط حسابي (3.637)، وبوزن نسبي (72.735%)، وهي بدرجة (كبيرة).

حيث حصلت فقرة (1) (يساعد العميد أعضاء هيئة التدريس في إنشاء رؤية مشتركة للعمل الأكاديمي) على المرتبة الأولى وجاءت بوزن نسبي (75.89%)، وهي بدرجة (كبيرة). ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أن المشاركة بكافة مستوياتها لدى أعضاء هيئة التدريس سواء على مستوى صياغة الرؤية أو مستوى التنفيذ تعد مطلب وضرورة في بيئة العمل الجامعي.
- حالة الولاء والانتماء وتحقيق معدلات أعلى على مستوى الأداء والإنجاز فضلاً عن تحقيق قيمة الرضا لدى أعضاء هيئة التدريس.

وحصلت فقرة (3) (يعزز العميد مبدأ المشاركة لدى أعضاء الهيئة التدريسية) على المرتبة الثانية في بعد المهارات الإدارية والقيادية وجاءت بوزن نسبي (72.735%)، وهي بدرجة (كبيرة). ويعزو الباحث ذلك إلى:

- وعي عمداء الكليات وممارستهم للأدوار القيادة الإستراتيجية بشكل جيد.
- وضوح المهام وتوزيعها بشكل يحقق مشاركة الجميع.

✓ واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (المصري، 2007) والتي أشارت لنسبة عالية في مشاركة وضع رؤية مشتركة مع أعضاء هيئة التدريس، وكذلك تعزيز مبدأ المشاركة معهم. ودراسة (Pill, 2005) التي أشارت إلى أن المعرفة الضمنية لنماذج التنمية المهنية لدى المشتركين تؤثر تأثيراً كبيراً على جودة تلك البرامج .

✓ واختلفت هذه النتائج مع نتيجة دراسة (موسى والعتيبي، 2011) والتي أشارت إلى نسبة متوسطة في صياغة رؤية مشتركة للعمل الأكاديمي وكذلك في المشاركة في عمليات تطوير المؤسسة.

أدنى فقرتين هما:

- فقرة (6) (يطور العميد مهارات عملية صنع القرار وحل المشكلات في التعليم الجامعي) جاءت بمتوسط حسابي (3.299)، وبوزن نسبي (65.983%)، وهي بدرجة (متوسطة).
- فقرة (8) (يُمكّن العميد أعضاء هيئة التدريس من المشاركة في التخطيط الإستراتيجي) جاءت بمتوسط حسابي (3.299)، وبوزن نسبي (65.983%)، وهي بدرجة (متوسطة).

ويعزو الباحث حصول هاتين الفقرتين(6,8) على المرتبة الأخيرة في مجال المهارات الإدارية والقيادية إلى:

- أن صناعة القرار والمشاركة في التخطيط الإستراتيجي والذي يعد من أدوات صناعة القرار لم ترق إلى الحد المطلوب في جامعاتنا الفلسطينية، وبقيت محدودة عند الهيئات العليا في الجامعات وبمشاركة لجان استشارية متخصصة وهذا ما أثبتته كثير من الدراسات مع تفاوت بين الجامعات في عمليات المشاركة في صناعة القرار والمشاركة في التخطيط الإستراتيجي.

✓ واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الدهدار، 2006) ودراسة (البريدي، 2007) ودراسة (الطائي والعبادي، 2008) التي أشارت إلى أن هناك مستوى متوسط وقد يصل أحياناً إلى الضعيف في مستوى التوجهات الإستراتيجية والتخطيط الإستراتيجي في الجامعات.

4.5 نتائج السؤال الرابع ومناقشتها:

ينص السؤال الرابع على ما يلي:

هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لدرجة تطوير أدائهم تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الجامعة، الكلية، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخدمة)؟

وتمت صياغة هذا السؤال بالفروض التالية:

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لدرجة تطوير أدائهم تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

ولقد تم التحقق من صحة هذه الفرضية عن طريق اختبار "ت" (T-Test)، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (45)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" وقيمة ".Sig" ومستوى الدلالة، بالنسبة لمتغير الجنس في الاستبانة الثانية

م	البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة Sig..	مستوى الدلالة
1	بعد القدرات والممارسات التعليمية	ذكر	177	3.427	0.974	-2.138	0.034	دالة*
		أنثى	57	**3.737**	0.882			
2	بعد البحث العلمي	ذكر	177	3.650	0.960	-2.214	0.028	دالة*
		أنثى	57	**3.965**	0.850			
3	بعد المهارات الإدارية والقيادية	ذكر	177	3.497	0.915	-2.342	0.020	دالة*
		أنثى	57	**3.825**	0.928			
	المجموع	**ذكر**	**177**	**3.462**	**0.882**	**-2.420**	**0.016**	**دالة***
		أنثى	**57**	**3.781**	**0.810**			

* قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (232) وعند مستوى دلالة (0.05) = 2.000

* قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (232) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.660

وقد تبين من النتائج السابقة:

- أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية، وقيمة ".Sig" أقل من ($\alpha \leq 0.05$) في الاستبانة الثانية ككل، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لدرجة تطوير أدائهم في الاستبانة الثانية ككل تعزى لمتغير الجنس، ولصالح مجموعة (الإناث).
- أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية، وقيمة ".Sig" أقل من ($\alpha \leq 0.05$) في جميع أبعاد الاستبانة الثانية، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات

في الجامعات الفلسطينية لدرجة تطوير أدائهم في جميع أبعاد الاستبانة الثانية تعزى لمتغير الجنس، ولصالح مجموعة (الإناث).

وهذه النتيجة توضح أن أعضاء الهيئة التدريسية من الإناث يعطين تقييما أفضل لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لدرجة تطوير أدائهن، ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أن أعضاء الهيئة التدريسية من الإناث أكثر تعاطياً ومرونة مع عمداء الكليات الذين معظمهم من الذكور.
- تسعى أعضاء الهيئة التدريسية من الإناث لتطوير أدائهن بشكل مستمر.
- وكذلك طبيعة الإناث العاطفية التي قد تعطي تقديرات أفضل.
- اهتمام العمداء بإعداد قيادات لمراكز متقدمة في الجامعات.
- الدور التنافسي الذي يبدينه في الجامعة.

✓ واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (موسى والعتيبي، 2011) ودراسة (Decrose, 1996).

✓ واختلفت مع نتيجة كل من نتائج دراسة (الشخشير، 2010) ودراسة (غريب، 2007) ودراسة (الصرايرة، 2007).

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لدرجة تطوير أدائهم تعزى لمتغير الجامعة (الإسلامية، الأزهر، الأقصى).

ولقد تم التحقق من صحة هذه الفرضية باستخدام اختبار One-Way ANOVA، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (46)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" وقيمة ".Sig" ومستوى الدلالة بالنسبة لمتغير الجامعة في الاستبانة الثانية

م	البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة Sig..	مستوى الدلالة
1	بعد القدرات والممارسات التعليمية	بين المجموعات	30.161	2	15.080	18.872	0.000	دالة*
		داخل المجموعات	184.588	231	0.799			
		المجموع	214.749	233				
2	بعد البحث العلمي	بين المجموعات	29.921	2	14.960	19.516	0.000	دالة*
		داخل المجموعات	177.075	231	0.767			
		المجموع	206.996	233				
3	بعد المهارات الإدارية والقيادية	بين المجموعات	25.723	2	12.862	17.036	0.000	دالة*
		داخل المجموعات	174.392	231	0.755			
		المجموع	200.115	233				
		بين المجموعات	**27.717**	**2**	**13.858**	**21.292**	**0.000**	دالة*
		داخل المجموعات	**150.355**	**231**	**0.651**			
		المجموع	**178.072**	**233**				

* قيمة "ف" الجدولية عند درجة حرية (2، 231) وعند مستوى دلالة (0.05) = 3.070

* قيمة "ف" الجدولية عند درجة حرية (2، 231) وعند مستوى دلالة (0.01) = 4.790

وقد تبين من النتائج السابقة:

- أن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية، وقيمة ".Sig" أقل من ($\alpha \leq 0.05$) في الاستبانة الثانية ككل، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لدرجة تطوير أدائهم في الاستبانة الثانية ككل تعزى لمتغير الجامعة.

ولإيجاد الفروقات بين المجموعات، تم استخدام اختبار شيفيه، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (47)

الفروقات بين المجموعات بالنسبة لمتغير الجامعة في الاستبانة الثانية ككل

الجامعة	الإسلامية	الأزهر	الأقصى
الإسلامية	1		
الأزهر	*0.788	1	
الأقصى	0.106	-*0.681	1

ويتبين من الجدول السابق أنه يوجد فروق بين مجموعة (الإسلامية) ومجموعة (الأزهر) ولصالح مجموعة (الإسلامية)،وبين مجموعة (الأزهر) ومجموعة (الأقصى) ولصالح مجموعة (الأقصى).

وهنا يتضح أن أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الإسلامية لديهم تقييم أعلى لدرجة ممارسة عمداء الكليات لدرجة تطوير أدائهم مقارنة بزملائهم في جامعة الأزهر، وكذلك التقييم أفضل لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأقصى مقارنة بزملائهم في جامعة الأزهر، ويعزو الباحث ذلك إلى اختلاف الأنظمة الإدارية والأكاديمية المتبعة في كل جامعة، بالإضافة إلى الاختلاف في تطبيق أنظمة الجودة الشاملة وتطوير الكوادر في الجامعات الفلسطينية، وكذلك قد تختلف طبيعة العلاقة بين أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات المختلفة.

ويرى الباحث أن تقدم الجامعة الإسلامية وجامعة الأقصى يعود للأسباب التالية:

- الانفتاح الكبير الذي توليه لمواكبة التطور والحداثة.
- استقطاب كوادر علمية خارجية والاستفادة من خبراتهم.
- رؤيتها تعدت المنافسة المحلية إلى المنافسة الخارجية.
- الاهتمام بوحدة الجودة الشاملة وتطوير الأداء.
- الاهتمام بتعزيز التنافس الداخلي بين الكليات كالمسابقات وغيره، والذي بدوره يؤدى للتطوير والتحسين المستمرين.

✓ واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (المصري، 2007).

✓ واختلفت مع نتائج دراسة (العاجز واللوح، 2012) ودراسة (الصرايرة، 2007).

- أن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية، وقيمة ".Sig" أقل من ($\alpha \leq 0.05$) في جميع أبعاد الاستبانة الثانية، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لدرجة تطوير أدائهم في جميع أبعاد الاستبانة الثانية تعزى لمتغير الجامعة.

ولإيجاد الفروقات بين المجموعات، تم استخدام اختبار شيفيه، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (48)

الفروقات بين المجموعات بالنسبة لمتغير الجامعة في الاستبانة الثانية

البعد الأول/ بعد القدرات والممارسات التعليمية

الجامعة	الإسلامية	الأزهر	الأقصى
الإسلامية	1		
الأزهر	0.851*	1	
الأقصى	0.179	-*0.672	1

ويتبين من الجدول السابق أنه يوجد فروق بين مجموعة (الإسلامية) ومجموعة (الأزهر) ولصالح مجموعة (الإسلامية)،وبين مجموعة (الأزهر) ومجموعة (الأقصى) ولصالح مجموعة (الأقصى).

جدول رقم (49)

الفروقات بين المجموعات بالنسبة لمتغير الجامعة في الاستبانة الثانية

البعد الثاني/ بعد البحث العلمي

الجامعة	الإسلامية	الأزهر	الأقصى
الإسلامية	1		
الأزهر	0.879*	1	
الأقصى	0.269	-*0.610	1

ويتبين من الجدول السابق أنه يوجد فروق بين مجموعة (الإسلامية) ومجموعة (الأزهر) ولصالح مجموعة (الإسلامية)،وبين مجموعة (الأزهر) ومجموعة (الأقصى) ولصالح مجموعة (الأقصى).

جدول رقم (50)

الفروقات بين المجموعات بالنسبة لمتغير الجامعة في الاستبانة الثانية

البعد الثالث/ بعد المهارات الإدارية والقيادية

الجامعة	الإسلامية	الأزهر	الأقصى
الإسلامية	1		
الأزهر	0.724	1	
الأقصى	0.034	-*0.691	1

ويتبين من الجدول السابق أنه يوجد فروق بين مجموعة (الأزهر) ومجموعة (الأقصى) ولصالح مجموعة (الأقصى).

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لدرجة تطوير أدائهم تعزى لمتغير الكلية (التربية، التجارة، العلوم).

ولقد تم التحقق من صحة هذه الفرضية باستخدام اختبار One-Way ANOVA، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (51)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" وقيمة ".Sig" ومستوى الدلالة بالنسبة لمتغير الكلية في الاستبانة الثانية

م	البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة Sig..	مستوى الدلالة
1	بعد القدرات والممارسات التعليمية	بين المجموعات	11.393	2	5.696	6.471	0.002	دالة*
		داخل المجموعات	203.356	231	0.880			
		المجموع	214.749	233				
2	بعد البحث العلمي	بين المجموعات	12.123	2	6.062	7.186	0.001	دالة*
		داخل المجموعات	194.872	231	0.844			
		المجموع	206.996	233				
3	بعد المهارات الإدارية والقيادية	بين المجموعات	13.153	2	6.577	8.126	0.000	دالة*
		داخل المجموعات	186.962	231	0.809			
		المجموع	200.115	233				
		بين المجموعات	**12.198**	**2**	**6.099**	**8.493**	**0.000**	**دالة***
		داخل المجموعات	**165.874**	**231**	**0.718**			
		المجموع	**178.072**	**233**				

* قيمة "ف" الجدولية عند درجة حرية (2، 231) وعند مستوى دلالة (0.05) = 3.070

* قيمة "ف" الجدولية عند درجة حرية (2، 231) وعند مستوى دلالة (0.01) = 4.790

وقد تبين من النتائج السابقة:

- أن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية، وقيمة ".Sig" أقل من ($\alpha \leq 0.05$) في الاستبانة الثانية ككل، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لدرجة تطوير أدائهم في الاستبانة الثانية ككل تعزى لمتغير الكلية.

ولإيجاد الفروقات بين المجموعات، تم استخدام اختبار شيفيه، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (52)

الفروقات بين المجموعات بالنسبة لمتغير الكلية في الاستبانة الثانية ككل

الكلية	التربية	التجارة	العلوم
التربية	1		
التجارة	0.127	1	
العلوم	*0.457	0.330	1

ويتبين من الجدول السابق أنه يوجد فروق بين مجموعة (التربية) ومجموعة (العلوم) ولصالح مجموعة (التربية).

أي أن أعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية يقيمون درجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لدرجة تطوير أدائهم تقييما أفضل من زملائهم من أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم، ويعزو الباحث ذلك لأن كليات التربية لديها اهتمام كبير بالمتابعة والتقييم والتدريب والتطوير وتحسين الأداء، بينما كليات العلوم تركز على الجانب العلمي والتطبيقي بدرجة أكبر.

- ✓ واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (التركي، 2009).
- ✓ واختلفت مع نتائج دراسة (موسى والعتيبي، 2011) ودراسة (الشخشير، 2010) ودراسة (الصرايرة، 2007) ودراسة (المصري، 2007).

- أن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية، وقيمة ".Sig" أقل من ($\alpha \leq 0.05$) في جميع أبعاد الاستبانة الثانية، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لدرجة تطوير أدائهم في جميع أبعاد الاستبانة الثانية تعزى لمتغير الكلية.

ولإيجاد الفروقات بين المجموعات، تم استخدام اختبار شيفيه، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (53)

الفروقات بين المجموعات بالنسبة لمتغير الكلية في الاستبانة الثانية

البعد الأول/ بعد القدرات والممارسات التعليمية

الكلية	التربية	التجارة	العلوم
التربية	1		
التجارة	0.134	1	
العلوم	*0.498	0.364	1

ويتبين من الجدول السابق أنه يوجد فروق بين مجموعة (التربية) ومجموعة (العلوم) ولصالح مجموعة (التربية).

جدول رقم (54)

الفروقات بين المجموعات بالنسبة لمتغير الكلية في الاستبانة الثانية

البعد الثاني/ بعد البحث العلمي

الكلية	التربية	التجارة	العلوم
التربية	1		
التجارة	0.209	1	
العلوم	*0.524	0.315	1

ويتبين من الجدول السابق أنه يوجد فروق بين مجموعة (التربية) ومجموعة (العلوم) ولصالح مجموعة (التربية).

جدول رقم (55)

الفروقات بين المجموعات بالنسبة لمتغير الكلية في الاستبانة الثانية

البعد الثالث/ بعد المهارات الإدارية والقيادية

الكلية	التربية	التجارة	العلوم
التربية	1		
التجارة	0.061	1	
العلوم	*0.513	0.453	1

ويتبين من الجدول السابق أنه يوجد فروق بين مجموعة (التربية) ومجموعة (العلوم) ولصالح مجموعة (التربية).

الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لدرجة تطوير أدائهم تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر).

ولقد تم التحقق من صحة هذه الفرضية باستخدام اختبار One-Way ANOVA، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (56)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" وقيمة ".Sig" ومستوى الدلالة بالنسبة لمتغير الرتبة الأكاديمية في الاستبانة الثانية

م	البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة Sig..	مستوى الدلالة
1	بعد القدرات والممارسات التعليمية	بين المجموعات	3.729	3	1.243	1.355	0.257	غير دالة
		داخل المجموعات	211.020	230	0.917			
		المجموع	214.749	233				
2	بعد البحث العلمي	بين المجموعات	2.396	3	0.799	0.898	0.443	غير دالة
		داخل المجموعات	204.599	230	0.890			
		المجموع	206.996	233				
3	بعد المهارات الإدارية والقيادية	بين المجموعات	3.191	3	1.064	1.242	0.295	غير دالة
		داخل المجموعات	196.924	230	0.856			
		المجموع	200.115	233				
		بين المجموعات	**2.840**	**3**	**0.947**	**1.243**	**0.295**	**غير دالة**
		داخل المجموعات	**175.232**	**230**	**0.762**			
		المجموع	**178.072**	**233**				

* قيمة "ف" الجدولية عند درجة حرية (3، 230) وعند مستوى دلالة (0.05) = 2.680

* قيمة "ف" الجدولية عند درجة حرية (3، 230) وعند مستوى دلالة (0.01) = 3.950

وقد تبين من النتائج السابقة:

- أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية، وقيمة ".Sig" أكبر من ($\alpha \leq 0.05$) في الاستبانة الثانية ككل، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لدرجة تطوير أدائهم في الاستبانة الثانية ككل تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية.
- أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية، وقيمة ".Sig" أكبر من ($\alpha \leq 0.05$) في جميع أبعاد الاستبانة الثانية، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لدرجة تطوير أدائهم في جميع أبعاد الاستبانة الثانية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية.

ويتضح هنا أن الرتبة الأكاديمية لم تؤثر في تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لدرجة تطوير أدائهم، ويفسر الباحث ذلك بأن حملة جميع الرتب الأكاديمية يخضعون لأنظمة إدارية واحدة في نفس الجامعة أو الكلية، وتطبق عليهم سياسة واحدة، كما أنهم يسعون إلى تطوير أدائهم للحصول على الترقيات ونسب التقييم المرتفعة.

- ✓ واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (العاجز واللوح، 2012) ودراسة (الشخشير، 2010) ودراسة (غريب، 2007) ودراسة (الصرايرة، 2007) ودراسة (المصري، 2007).
- ✓ واختلفت مع نتائج دراسة (موسى والعتيبي، 2011) التي أشارت إلى وجود فروق لصالح الأستاذ والأستاذ المشارك ودراسة (التركي، 2009) التي بينت وجود فروق لصالح حملة الماجستير والدكتوراة ودراسة (Decrose, 1996).

الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لدرجة تطوير أدائهم تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

ولقد تم التحقق من صحة هذه الفرضية باستخدام اختبار One-Way ANOVA، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (57)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" وقيمة ".Sig" ومستوى الدلالة بالنسبة لمتغير سنوات الخدمة في الاستبانة الثانية

م	البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة Sig..	مستوى الدلالة
1	بعد القدرات والممارسات التعليمية	بين المجموعات	3.307	2	1.654	1.807	0.167	غير دالة
		داخل المجموعات	211.442	231	0.915			
		المجموع	214.749	233				
2	بعد البحث العلمي	بين المجموعات	5.082	2	2.541	2.907	0.057	غير دالة
		داخل المجموعات	201.914	231	0.874			
		المجموع	206.996	233				
3	بعد المهارات الإدارية والقيادية	بين المجموعات	6.619	2	3.309	3.951	0.021	دالة*
		داخل المجموعات	193.496	231	0.838			
		المجموع	200.115	233				
		بين المجموعات	**4.690**	**2**	**2.345**	**3.125**	**0.046**	**دالة***
		داخل المجموعات	**173.381**	**231**	**0.751**			
		المجموع	**178.072**	**233**				

* قيمة "ف" الجدولية عند درجة حرية (2، 231) وعند مستوى دلالة (0.05) = 3.070

* قيمة "ف" الجدولية عند درجة حرية (2، 231) وعند مستوى دلالة (0.01) = 4.790

وقد تبين من النتائج السابقة:

- أن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية، وقيمة ".Sig" أقل من ($\alpha \leq 0.05$) في الاستبانة الثانية ككل، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لدرجة تطوير أدائهم في الاستبانة الثانية ككل تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

وتبين هذه النتيجة أنه يوجد فروق في تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لدرجة تطوير أدائهم بالنسبة لمتغير سنوات الخدمة.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الشخشير، 2010) ودراسة (Decrose, 1996).
واختلفت مع نتائج دراسة (العاجز واللوح، 2012) ودراسة (التركي، 2009) ودراسة (غريب، 2007) ودراسة (الصرايرة، 2007).

ولإيجاد الفروقات بين المجموعات، تم استخدام اختبار شيفيه، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (58)

الفروقات بين المجموعات بالنسبة لمتغير سنوات الخدمة في الاستبانة الثانية ككل

سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
أقل من 5 سنوات	1		
من 5-10 سنوات	0.018	1	
أكثر من 10 سنوات	0.295	0.176	1

ويتبين من الجدول السابق أن الفروق لم تحسم لصالح مجموعة على مجموعة أخرى.

وهنا وعلى الرغم من وجود الفروق في تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لدرجة تطوير أدائهم بالنسبة لمتغير سنوات الخدمة، إلا أن هذه الفروق قليلة وضئيلة ولا يعتد بها، وتبقى وجهات النظر متقاربة إلى حد ما.

- أن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية، وقيمة ".Sig" أقل من ($\alpha \leq 0.05$) في بعد الاستبانة الثانية (البعد الثالث)، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لدرجة تطوير أدائهم في بعد الاستبانة الثانية (البعد الثالث) تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

ولإيجاد الفروقات بين المجموعات، تم استخدام اختبار شيفيه، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (59)

الفروقات بين المجموعات بالنسبة لمتغير سنوات الخدمة في الاستبانة الثانية

البعد الثالث/ بعد المهارات الإدارية والقيادية

سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
أقل من 5 سنوات	1		
من 5-10 سنوات	0.090	1	
أكثر من 10 سنوات	0.389	0.299	1

ويتبين من الجدول السابق أن الفروق لم تحسم لصالح مجموعة على مجموعة أخرى.

- أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية، وقيمة ".Sig" أكبر من ($\alpha \leq 0.05$) في أبعاد الاستبانة الثانية (البعد الأول والثاني)، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لدرجة تطوير أدائهم في أبعاد الاستبانة الثانية (البعد الأول والثاني) تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

5.5 نتائج السؤال الخامس ومناقشتها:

ينص السؤال الخامس على ما يلي:

هل توجد علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين متوسط تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية لدرجة ممارسة عمداء الكليات للقيادة الإستراتيجية، وبين متوسط تقديراتهم لدرجة ممارستهم لتطوير أدائهم؟

وتمت صياغة هذا السؤال بالفرضية التالية:

توجد علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين متوسط تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية لدرجة ممارسة عمداء الكليات للقيادة الإستراتيجية، وبين متوسط تقديراتهم لدرجة ممارستهم لتطوير أدائهم.

ولقد تم الإجابة على هذا السؤال بحساب معاملات الارتباط (اختبار بيرسون) بين الاستبانتين (الأولى/ متوسط تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية لدرجة ممارسة عمداء الكليات للقيادة الإستراتيجية) و(الثانية/ متوسط تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لدرجة تطوير أدائهم)، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (60)

معاملات الارتباط بين الاستبانتين

م	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	التحويلي	0.754	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
2	البنائي التطويري	0.797	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
3	الأخلاقي	0.664	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$
	الاستبانة الأولى ككل	0.795	دالة إحصائيا عند $\alpha \leq 0.01$

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الاستبانتين (الأولى/ متوسط تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية لدرجة ممارسة عمداء الكليات للقيادة الإستراتيجية)، و(الثانية/ متوسط تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لدرجة تطوير أدائهم) هو معامل ارتباط دال إحصائيا.

أي أنه توجد علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين متوسط تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية لدرجة ممارسة عمداء الكليات للقيادة الإستراتيجية، وبين متوسط تقديراتهم لدرجة ممارستهم لتطوير أدائهم.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أن ممارسة القيادة الإستراتيجية يستوجب تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس وإعدادهم لمواكبة المستقبل وحل المشكلات والوصول لأفضل مستوى أكاديمي يعزز التنافس والجودة الشاملة داخل الجامعات.
- إن الاستثمار في الرأس المال البشري – أعضاء هيئة التدريس– من خلال التطوير والتنمية أولى أولويات القيادة الإستراتيجية، ويعد من متطلبات القرن الواحد والعشرين الذي تتزايد فيه التطورات المعرفية والتكنولوجية ويزداد فيه التعقيد والغموض.
- وجود قيادة إستراتيجية تهتم بتطوير أداء هيئتها التدريسية وتعزز بيئة محفزة ومبادرة يسهل فيها قيادة التغيير نحو الأفضل.
- إن ممارسة القيادة الإستراتيجية من قبل العمداء في إطار المشاركة والحفز والإبداع والمرونة العالية، ووفق منظومة أخلاقية، ينعكس ايجاباً على أداء أعضاء هيئة التدريس.

✓ واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (القاضي، 2012) التي أشارت إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية للممارسات الإستراتيجية لإدارة الموارد البشرية على أداء العاملين في الجامعات الخاصة في الأردن. ودراسة (الدهدار، 2006) التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة بين التوجه الإستراتيجي للجامعات والاهتمام بالعنصر البشري. ودراسة (Kasim, 2010) التي أشارت في نتائجها إلى أن خصائص القيادة الإستراتيجية المختارة بالدراسة يمكن أن تساعد في التعلم وبناء الموارد الإستراتيجية لمؤسسات التعليم العالي، وتساعد على العمل في البيئات المضطربة. ودراسة (Hamidi, 2009) التي أشارت في نتائجها إلى أن القيادة الإستراتيجية يجب أن تكون التحدي الأكثر أهمية وعنصر التغيير التنظيمي المهم لبناء مؤسسات الجودة الشاملة في الجامعة.

ملخص نتائج الدراسة:

خلصت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

1. درجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية جاءت بمتوسط حسابي (3.626)، وبوزن نسبي (72.521%)، وهي بدرجة (كبيرة).
2. وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية في الاستبانة الأولى ككل تعزى لمتغير الجنس، ولصالح مجموعة (الإناث).
3. وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية في الاستبانة الأولى ككل تعزى لمتغير الجامعة، وذلك بين مجموعة (الإسلامية) ومجموعة (الأزهر) ولصالح مجموعة (الإسلامية)، وبين مجموعة (الأزهر) ومجموعة (الأقصى) ولصالح مجموعة (الأقصى).
4. وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية في الاستبانة الأولى ككل تعزى لمتغير الكلية، وذلك بين مجموعة (التربية) ومجموعة (العلوم) ولصالح مجموعة (التربية).
5. وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية في الاستبانة الأولى ككل تعزى لمتغير سنوات الخدمة، ولكن لم تحسم الفروق لصالح مجموعة على مجموعة أخرى.
6. عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية في الاستبانة الأولى ككل تعزى لمتغير (الرتبة الأكاديمية).

7. درجة تقدير أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية لدرجة ممارسة عمداء الكليات لتطوير أدائهم جاء بمتوسط حسابي (3.540)، وبوزن نسبي (70.791%)، وهو بدرجة (كبيرة).
8. وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لدرجة تطوير أدائهم في الاستبانة الثانية ككل تعزى لمتغير الجنس، ولصالح مجموعة (الإناث).
9. وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لدرجة تطوير أدائهم في الاستبانة الثانية ككل تعزى لمتغير الجامعة، وذلك بين مجموعة (الإسلامية) ومجموعة (الأزهر) ولصالح مجموعة (الإسلامية)،وبين مجموعة (الأزهر) ومجموعة (الأقصى) ولصالح مجموعة (الأقصى).
10. وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لدرجة تطوير أدائهم في الاستبانة الثانية ككل تعزى لمتغير الكلية، وذلك بين مجموعة (التربية) ومجموعة (العلوم) ولصالح مجموعة (التربية).
11. وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لدرجة تطوير أدائهم في الاستبانة الثانية ككل تعزى لمتغير سنوات الخدمة، ولكن الفروق لم تحسم لصالح مجموعة على مجموعة أخرى.
12. عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لدرجة تطوير أدائهم في الاستبانة الثانية ككل تعزى لمتغير (الرتبة الأكاديمية).
13. توجد علاقة ارتباط إيجابية قوية (0.795)، ودالة إحصائيا بين متوسط تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية لدرجة ممارسة عمداء الكليات للقيادة الإستراتيجية، وبين متوسط تقديراتهم لدرجة ممارستهم لتطوير أدائهم.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة السابق ذكرها، يمكن تقديم التوصيات التالية من أجل تعزيز القيادة الإستراتيجية في المؤسسات التربوية بشكل عام والجامعات الفلسطينية بشكل خاص، وهي كالتالي:

أولاً: إلى الإدارة العليا في الجامعات:

1. استثمار حصول عمداء الكليات على درجة كبيرة لممارسة القيادة الإستراتيجية في الجامعات الفلسطينية، من خلال منحهم مزيداً من الصلاحيات والأدوار والسلطات، ليكونوا قادرين على الاستجابة المناسبة للمتغيرات والظروف الطارئة والاستفادة من الفرص المتاحة ومواجهة التهديدات المحتملة.
2. تنمية وتفعيل مختلف مجالات البيئة الإستراتيجية ومكوناتها كالإدارة الإستراتيجية، والتخطيط الإستراتيجي، والتوجهات الإستراتيجية والبناء الإستراتيجي، ومشاركتهم فيها باعتبارها تربة خصبة تزيد من تفعيل وإبداع عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية، وتسهم في تحقيق الميزة التنافسية وتجويد الخدمة المقدمة.
3. التجديد والتحديث في النظام الأساسي والهياكل التنظيمية في الجامعات بما يتيح مساحات أكبر للإبداع ومواكبة ملحة لمتطلبات عصر الحداثة.
4. تطوير مهارات عمداء الكليات فيما يتعلق بالتفكير الإستراتيجي والذي يعد قلب القيادة الإستراتيجية، من خلال الدورات التدريبية المتخصصة في هذا المجال.
5. الاهتمام بالعمداء الذين يتميزون برؤيتهم الإستراتيجية وحسن تنفيذهم وتدبيرهم، وتقليدهم مناصب عليا في الجامعة. (تقديم الكفاءات على الولاءات).
6. توفير الموارد المادية والبشرية داخل الجامعات بما يسهم للوصول للأهداف المرجوة وتحقيق التميز والتقدم بالشكل المطلوب.
7. تطوير علاقات قوية وبناء شراكات بين الجامعات والكليات المختلفة داخلياً وخارجياً، تسهم في تبادل الخبرات والتجارب، والتي بدورها ستفضي لتطوير مهارات عمداء الكليات وقدراتهم.
8. التركيز على التطوير المستمر لأداء أعضاء هيئة التدريس من خلال البرامج التدريبية الداخلية والخارجية في مجالات مهارات التدريس والبحث العلمي والمهارات القيادية.
9. بناء منظومة متطورة ذات أبعاد معرفية ومهارية تكفل تطوير نوعي لأعضاء هيئة التدريس، ويرتبط انجازها بشكل مباشر بالترقيات في الجامعات.
10. تطوير نظام للتحفيز، يكون التميز في التدريس معياراً أساسياً ومقدماً على غيره من الأدوار.

11. إيجاد نظام تقييم فعال في الجامعات الفلسطينية، يستند إلى معايير واضحة تتسم بالعدل والشفافية والموضوعية، وتعمل على تحسين وتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس.
12. إيجاد علاقة بين نتائج تقييم عضو هيئة التدريس وعمادة الجودة بحيث تقدم الأخيرة أهم نقاط القوة ونقاط الضعف لكل عضو هيئة تدريس تبنى عليها برامج التحسين بشكل مهني.

ثانياً: إلى عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية:

1. المحافظة على مستوى الاهتمام بالجوانب الأخلاقية باعتبارها الركيزة الأهم في منظومة العمل المؤسسي، وذلك بتقديم نموذجاً يحتذى به في النزاهة والاستقامة وتحمل المسؤولية وصدق المعاملة.
2. الاهتمام بقيادة التغيير والإبداع والحفز والمبادرة وبناء الرؤى المستقبلية المشتركة والتي تقع في قلب البعد التحويلي، والتركيز على القضايا الإستراتيجية المؤثرة في سير عمل الكليات.
3. المشاركة في إعداد الخطة الإستراتيجية على مستوى الكلية، ومحاولة وضع سيناريوهات بديلة للحالات الطارئة. في إطار تقدير الأفكار الجديدة وتجسيد ثقافة المشاركة.
4. العمل على تطوير أعضاء هيئة التدريس بالدعم الذاتي على المستوى الفردي والجماعي من خلال تفعيل النشاطات البحثية وتبادل الخبرات التدريسية وتعزيز المشاركة والتعاون بين الأقسام.
5. المساهمة في توفير الإمكانات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس، وبشكل خاص التقنيات الحديثة، لتمكينهم من تطوير أدائهم وتحقيق الجودة والتميز.
6. الاستفادة من تجارب الجامعات العالمية في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس، ومحاولة تطبيق هذه التجارب مع مراعاه الزمان والمكان والبيئة المحيطة.
7. المتابعة وبشكل دوري لأداء أعضاء هيئة التدريس في أهم المجالات المؤثرة على سير العمل داخل الكلية، ومدهم بالتغذية الراجعة وبشكل مستمر، وتقديم تقييم حقيقي ومهني عن كل عضو هيئة تدريس.

مقترحات الدراسة:

بعد وصول هذه الدراسة إلى نهايتها وفي ضوء ما تم تناوله في الجانب النظري والتطبيقي، بدت أمام الباحث مجموعة من الموضوعات ذات الصلة وهي بحاجة إلى معالجة ومقاربة حتى تكتمل الصورة لهذا العلم في المؤسسات التربوية والتعليمية، ومن هذه الموضوعات، ما يلي:

1. القيادة الإستراتيجية ودورها في تطوير منظومة الجودة الشاملة في المؤسسات الجامعية.
2. التخطيط الإستراتيجي في المؤسسة الجامعية في ضوء مدخل القيادة الإستراتيجية.
3. الاحتياجات التدريبية لعمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية في ضوء متطلبات القيادة الإستراتيجية.
4. معوقات القيادة الإستراتيجية في جامعاتنا الفلسطينية.
5. واقع ممارسة مهارات القيادة الإستراتيجية في وزارة التعليم العالي وعلاقتها ببعض المتغيرات كالتفكير الإستراتيجي، والتخطيط الإستراتيجي، والثقافة الإبداعية، الفاعلية التنظيمية.
6. إجراء دراسات مقارنة بين التجارب المحلية والتجارب الإقليمية والعالمية في إطار مهارات القيادة الإستراتيجية والتوجهات الإستراتيجية وأثرها في الجودة وتحقيق التميز.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

أولاً: المراجع العربية:

1. إبراهيم، ليث حمودي (2011). مدى ممارسة الأستاذ الجامعي لأدواره التربوية والبحثية وخدمة المجتمع بصورة شاملة، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، العدد 30، ص 193- 220.
2. إبراهيم، محمد محمد (1996). **المدير والاتجاهات الإدارية الحديثة**. القاهرة: مكتبة جامعة عين شمس.
3. إبراهيم، مفيدة محمد (1997). **القيادة التربوية في الإسلام**. عمان: دار المجدلاوي.
4. ابن تيمية، تقي الدين أحمد (2001). **مجموعة الفتاوى**. اعتنى بها وخرج أحاديثها عامر الجزار وأنور الباز، ط.2، المجلد الثامن والعشرون، المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
5. ابن حنبل، أحمد (241هـ). **مسند الإمام أحمد بن حنبل**. تحقيق: شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة- بيروت، الطبعة الثانية، عام 1420 هـ 1999م.
6. أبو الرب، عماد وقدادة، عيسى (2008). تقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي**، المجلد 1، العدد 1. ص 69- 107.
7. أبو تينة، عبدالله وآخرون (2007). القيادة الخادمة في المدارس الأردنية كما يدركها المعلمون والمديرون: دراسة استطلاعية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**- جامعة البحرين، المجلد 8، العدد 4، ص 140- 160.
8. أبو زخار، فتحي سالم (2006). جودة عضو هيئة التدريس والتعليم العالي المعاصر. بحث مقدم **لمؤتمر الجودة**، الجمعية الليبية للجودة.
http://uqu.edu.sa/files2/tiny_mce/plugins/filemanager/files/4180304/bahs11.pdf

9. أبو سلمية، عبير فتحي محمد (2005). تطوير الأداء الإداري في كليات التربية بجامعة قناة السويس في ضوء إدارة الجودة الشاملة. **دراسات في التعليم الجامعي**، العدد 9، ص 300- 309.
10. أبو علام، رجاء (1998). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، القاهرة: دار النشر الجامعي.
11. أبو قحف، عبد السلام (1997). **أساسيات الإدارة الإستراتيجية**. الإسكندرية: مكتبة الإشعاع.
12. أحمد، أحمد إبراهيم (2003). **الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين**. القاهرة: دار الفكر العربي.
13. أحمد، أشرف السعيد (2011). تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في ضوء مدخل القيادة الإستراتيجية. **مجلة كلية التربية– جامعة المنصورة**، العدد 75، الجزء 2، ص 173- 245.
14. أحمد، أشرف السعيد والفقيه، محمد هادي (2011). القيادة الإستراتيجية لرؤساء الأقسام الأكاديمية " دراسة ميدانية بجامعة نجران". **مجلة كلية التربية**– جامعة الأزهر، الجزء 1، العدد 146، ص 573- 615.
15. الأغا، إحسان (2000). **البحث التربوي**. غزة: مطبعة الأمل التجارية.
16. الأغا، وفيق حلمي والأغا، إيهاب وفيق (2010). إستراتيجيات مقترحة لمعايير ضمان جودة الأداء الجامعي. بحث مقدم **للمؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي**، جامعة عين شمس، مصر. 10 مايو 2011.
17. الأغبري، بدر(1995). الإعداد والتأهيل التربوي لعضو هيئة التدريس أثناء الخدمة بجامعة صنعاء، دراسة تحليلية، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، عدد 30، ص 153.
18. بابكر، عبد الغني .(2000) **الإعداد المهني لأعضاء هيئة التدريس ضمن ندوة التأهيل والتدريب بالجامعات**. في الفترة 26 جمادى الأولى الموافق 17 سبتمبر، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، السودان .
19. البخاري، أبوعبدالله محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة الجعفي (256هـ). **صحيح البخاري (الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه)**. تحقيق محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، 1422هـ .

20. براون، جورج وآتكنز، مادلين (1989). تدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعات البريطانية: نتائج مسح وطني. ترجمة محمود سيد محمد، **مجلة رسالة الخليج العربي**، العدد 30.
21. بركات، عادل وآخرون (1996). التطوير المهني لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعات الوطن العربي في ضوء المستجدات العالمية. **المجلة العربية للتعليم العالي**، المنظمة العربية للتربية والتعليم والثقافة والعلوم، تونس، عدد 2، ص 120.
22. برير، كامل (1997). **إدارة الموارد البشرية وكفاءة الأداء التنظيمي**. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
23. البريدي، عبد الله (2007). **الإستراتيجية العربية في مؤسسات التعليم العالي مدخل وصفي لدراسة الإشكالية الثقافية**. من كتاب الأداء الإستراتيجي: بحوث محكمة منتقاة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية بحوث ودراسات 468. القاهرة.
24. التركي، عثمان تركي (2009). نموذج مقترح لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في مجال مستحدثات تكنولوجيا التعليم والمعلومات في ضوء احتياجاتهم التدريبية بكلية المعلمين- جامعة الملك سعود. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، القاهرة، العدد 153، ص 14-44.
25. الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة (279هـ). **سنن الترمذي**. تحقيق: أحمد شاكر، بيروت: دار إحياء التراث العربي.
26. تمام، شادية عبد الحليم وعفيفي، أميمة محمد (2009). فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس في ضوء احتياجاتهم التدريبية. **المؤتمر الدولي السابع، التعليم في مطلع الألفية الثالثة: الجودة – الإتاحة – التعلم مدى الحياة**، 15-16- يوليو، القاهرة، ص 1130-1224.
27. التميمي، عبد الرحمن (2000). إدارة وتخطيط البحث العلمي.. آراء ومقترحات. **مؤتمر جامعة القاهرة للبحوث والدراسات العليا والعلاقات الثقافية** ، المنعقد في الفترة من 27-28 مارس، جامعة القاهرة.
28. الثبيتي، عوض بن مستور مرضي (1992). برنامج مقترح لتطوير كفاءة عضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية. **مجلة جامعة أم القرى**، السنة 5، العدد 7، ص 331-358.

29. ج. م. ع. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (2009). **المعايير القومية للممارسة الأكاديمية للمعلم الجامعي**. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، القاهرة.
30. جاد الرب، سيد محمد (2012). **القيادة الإستراتيجية**، القاهرة: الناشر المؤلف.
31. جرادات، محمود خالد (2006). مستوى ممارسة العمليات القيادية والإدارية في الجامعات الأردنية وتوقعاتها المستقبلية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، البحرين، المجلد 7، العدد 2، ص 61- 86.
32. جلمبو، هاشم عمر وفرج الله، عبد الكريم (2011). دور البحث العلمي في تحسين جودة الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية. بحث مقدم إلى **مؤتمر البحث العلمي مفاهيمه.. أخلاقياته.. توظيفه** بالجامعة الإسلامية في الفترة الواقعة من 10 – 11 مايو، ص 31- 62.
33. الجنابي، عبد الرازق (2009). تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم العالي. بحث مقدم إلى **مؤتمر الجودة** في جامعة الكوفة، تشرين ثاني، جامعة الكوفة.
34. الحاوري، عبد الغني (2013). تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي- تصور مقترح. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة القاهرة.
35. حداد، محمد بشير (2004). **التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة دراسة مقارنة**. القاهرة: عالم الكتب.
36. الحريري، رافدة (2008). **مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية**. عمان: المناهج للنشر والتوزيع.
37. حسين، حسين وحنفي، طه (2000). تطور المهام الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المغربية على ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة. **مجلة كلية التربية**، القاهرة، العدد 22. ص 200-202.
38. حسين، سلامة عبد العظيم (2006). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية بالجامعة (دراسة تقويمية لمشروع تنمية القدرات بجامعة بنها). **المؤتمر القومي السنوي الثالث عشر (العربي الخامس)، الجامعات العربية في القرن الحادي والعشرين: الواقع والرؤى**، المنعقد في فترة 26 إلى 27 نوفمبر، جامعة عين شمس.

39. حسين، علي أبو بكر (2001) القيادة الإستراتيجية ودورها في صياغة التوجيه الإستراتيجي الجامعي. **رسالة ماجستير غير منشورة.** جامعة عدن، اليمن.
40. الحسيني، فلاح حسن (2000). **الإدارة الإستراتيجية: مداخلها وعملياتها المعاصرة.** عمان: دار وائل للطباعة والنشر.
41. الحلواني، حنان صلاح الدين (2010). تطوير مفهوم القائد الجامعي في ضوء بعض الرؤى الحديثة للقيادة. **مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس،** الجزء 1، العدد 34، ص 9-39.
42. حماد، شريف (2002). المشكلات التي تواجه عضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية. ورقة عمل مقدمة **لورشة العمل حول التعليم العالي في فلسطين بين الواقع والطموح،** 6- 7/ 2/2002 غزة.
43. الحولي، عليان (2004). تصور مقترح لتحسين جودة التعليم الجامعي الفلسطيني. ورقة علمية أعدت **لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني،** دائرة ضبط النوعية، المنعقد في الفترة من 3-5 يوليو بجامعة القدس المفتوحة، ص 1-35.
44. خطاب، محمود شيت (2002). **الرسول القائد.** ط.6، بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر.
45. الخطيب، أحمد (2003). **البحث العلمي والتعليم العالي.** دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة: عمان.
46. درويش، إبراهيم (1982). **الإدارة العامة في النظرية والممارسة.** ط.5، القاهرة: دار النهضة العربية.
47. درويش، عبد الكريم أبو الفتوح (2006). **خصائص القيادة الإستراتيجية،** أكاديمية شرطة دبي: دبي.
48. الدهدار، مروان حمودة (2006). العلاقة بين التوجه الإستراتيجي لدى الإدارة العليا في الجامعات الفلسطينية وميزاتها التنافسية – دراسة ميدانية على جامعات قطاع غزة. **رسالة ماجستير غير منشورة.** غزة: الجامعة الإسلامية.
49. الدوري، زكريا مطلك (2005). **الإدارة الإستراتيجية: مفاهيم وعمليات وحالات دراسية.** عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
50. رشيد، صالح عبد الرضا وجلاب، إحسان دهش (2008). **الإدارة الإستراتيجية: مدخل تكاملي.** عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

51. الركابي، كاظم نزار (2004). **الإدارة الإستراتيجية: العولمة والمنافسة**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
52. زاهر، ضياء الدين (1995). تقويم أداء الأستاذ الجامعي: الأداء البحثي كنموذج. **مجلة المستقبل التربية العربية**، المجلد (11)، العدد (3)، ص 31-65.
53. الزعبي، محمد موسى (2010). دور القيادات الإستراتيجية في تطوير المنظمات الأمنية والمدنية في الجمهورية العربية السورية. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
54. سعادة، جودت أحمد (2003). تطوير الدور الإداري والقيادي لرئيس القسم الأكاديمي في جامعة النجاح الوطنية. **مؤتمر جامعة النجاح تاريخ وتطور** الذي عقد في جامعة النجاح الوطنية في 2003/6/8.
55. السكارنة، بلال خلف (2010). **القيادة الإدارية الفعالة**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
56. السلمي، علي (1998). **تطوير أداء وتجديد المنظمات**. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.
57. السميح، عبدالمحسن (2005). تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء خبرات الدول الغربية والعربية. **مجلة التربية**، القاهرة، العدد 15، ص 265-313.
58. السويدان، طارق والعدلوني، محمد (2012). **مدخل إلى العمل المؤسسي**. الرياض: قرطبة للنشر والتوزيع.
59. السويدان، طارق والهواري، غياث (2007). **القيادة المبادئ الأساسية**. الكويت: شركة الإبداع الفكري للنشر والتوزيع.
60. السويدان، طارق وباشراحيل، فيصل (2006). **صناعة القائد**. ط.4، الرياض: مكتبة العبيكان.
61. السويدي، خليفة وحيدر، عبد اللطيف (1998). أساليب رفع كفاءة الأداء لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. **مجلة الدراسات في المناهج وطرق التدريس**، القاهرة، العدد 48، ص 39-54.
62. شارلزهل، وجونز، جاريث (2001). **الإدارة الإستراتيجية: مدخل متكامل**. ترجمة رفاعي محمد رفاعي ومحمد سيد عبد المتعال، الرياض: دار المريخ.

63. الشال، محمود مصطفي (2003). الأستاذ الجامعي: احتياجاته التدريبية الإدارية " دراسة ميدانية" على جامعة الاسكندرية، **مستقبل التربية العربية**، المجلد 9، العدد 30. ص 9-67.

64. شاهين، محمد عبد الفتاح (2004). التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية كمدخل لتحقيق جودة النوعية في التعليم الجامعي. ورقة علمية مقدمة **لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني** الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في الفترة الواقعة 3-2004/7/5.

65. شاهين، ناجح (2004). **واقع التعليم الجامعي الفلسطيني رؤية نقدية**. المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية، رام الله.

66. الشثري، عبد العزيز بن ناصر (2010). واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض للقيادة الموزعة. **مجلة التربية**، القاهرة، السنة 13، العدد 28، ص 15-55.

67. الشخشير، حلا محمود (2010). مستوى التنمية المهنية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظرهم. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة النجاح الوطنية- فلسطين.

68. الشرمان، منيرة (2008). فعالية الورش التدريبية في تطوير الاداء المهني لأعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤته. **مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس**، الجزء 4، العدد 32، ص 261- 293،

69. الصامل، ناصر بن علي (2011). تنمية المهارات القيادية للعاملين وعلاقتها بالأداء الوظيفي في مجلس الشورى السعودي. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

70. الصرايرة، خالد أحمد (2011). الأداء الوظيفي لدى أعضاء الهيئات التدريسية من وجهة نظر رؤساء الأقسام فيها. **مجلة جامعة دمشق**، المجلد 27، العدد 1+2، ص 601-652.

71. طاهر، عريس (2007). التحكم في قيادة المؤسسات بواسطة لوحات لقيادة الإستراتيجية. **دراسة ماجستير غير منشور**، كلية العلوم الاقتصادية، جامعة الجزائر.

72. العاجز، فؤاد واللوح، عصام (2012). النمو المهني لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية وعلاقتها بفعالية الممارسات الأكاديمية لديهم. **المؤتمر التربوي الدولي الثاني " كليات**

التربية بين النظرية وإشكاليات التطبيق، المنعقد في جامعة الأقصى في الفترة 3- 4 يوليو، الكتاب الأول، ص 678- 715.

73. العامري، أحمد سالم (2001). **القيادة التحويلية في المؤسسات العامة- دراسة استطلاعية لآراء الموظفين**، الرياض، مركز البحوث بكلية العلوم الإدارية، جامعة الملك سعود.

74. العبادي، هاشم والطائي، يوسف (2011). **التعليم الجامعي من منظور إداري: قراءات وبحوث**. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

75. عبد العزيز، أحمد عزمي (2010). القيادة الإستراتيجية ودورها في تنمية القدرات التنافسية لمنظمات الأعمال الدولية بجمهورية مصر العربية: دراسة ميدانية. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة قناة السويس، الاسماعلية.

76. العجمي، محمد حسنين (2010). **الإدارة والتخطيط التربوي**، ط.2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

77. العربي، شريف والقشلان، أحمد (2009). تطوير الأداء في مؤسسات التعليم العالي في ضوء مدخل التعليم التنظيمي وإدارة الجودة الشاملة. مدخل للجودة الشاملة في التعليم الجامعي. **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، المجلد 2، العدد 3، ص 89-104.

78. عربيات، بشير (2012). أنماط القيادة التربوية السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة البلقاء التطبيقية وأثرها على الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس (كلية الهندسة التكنولوجية دراسة حالة). **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، العدد 2 ، ص 705-736.

79. العرفج، عبد المحسن (2005). التعليم العالي في المملكة السعودية : دراسة تحليلية من منظور إستراتيجي. ورقة عمل مقدمة **للمؤتمر القومي السنوي الثاني عشر (العربي الرابع) لمركز تطوير التعليم الجامعي، بعنوان تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد**، القاهرة: المنعقد في الفترة 18-19 ديسمبر بجامعة عين شمس.

80. عشيبة، فتحي درويش (2005). أدوار الإدارة الجامعية في مصر في ضوء التحديات المعاصرة، **مجلة الإدارة العامة** المجلد 45، العدد 2، ص 287- 353.

81. العقيل، عبدالله بن عبد اللطيف (2004). **الإدارة القيادية الشاملة**. الرياض: مكتبة العبيكان.

82. العكر، عمرو برهان (2001). تطوير الكليات الإنسانية في الجامعات الفلسطينية من حيث أداء أعضاء هيئة التدريس فيها وعلاقتها بالمجتمع المحلي. **دراسة ماجستير غير منشورة،** جامعة النجاح نابلس.

83. عمارة، سامي (1999). معوقات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة الاسكندرية من وجهة نظرهم. **المؤتمر القومي السنوي السادس: التنمية المهنية لأستاذ الجامعة في عصر المعلوماتية.** بمركز تطوير التعليم الجامعي، المنعقد في الفترة 26-27 نوفمبر بجامعة عين شمس.

84. العمري، جمال فواز (2009). أساليب النمو المهني المتبعة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية في مجالي التدريس والبحث العلمي. **مجلة جامعة دمشق،** المجلد 25، العدد (3+4). ص 533-573.

85. العمري، مشهور (2004). العلاقة بين خصائص القيادة التحويلية ومدى توافر إدارة الجودة الشاملة. **رسالة ماجستير غير منشورة،** جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

86. العواشز، عبد الله (2010). **القيادة متكاملة الجودة.** الكويت: شركة الإبداع الفكري للنشر والتوزيع.

87. عياصرة، علي (2006). **القيادة والدافعية في الإدارة التربوية.** عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.

88. غالب، ردمان محمد وعالم، توفيق على (2008). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مدخل للجودة الشاملة في التعليم الجامعي. **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي،** المجلد 1، العدد 1، ص 160- 188.

89. الغامدي، فهد بن هزاع (2012). درجة ممارسة العملية والاحتياجات التدريبية للقيادة الإبداعية كما يتصورها القادة الأكاديميون بجامعة الباحة. **دراسة ماجستير غير منشورة،** جامعة أم القرى بالسعودية.

90. غبور، أماني (2010). دراسة تقويمية لبرامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء بعض التجارب العربية والعالمية. كلية التربية النوعية بالمنصورة. **(المؤتمر السنوي العربي الخامس- الدولي الثاني) الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي،** المنعقد في الفترة من 14-15 أبريل، ص 212- 257.

91. غريب، زينب (2007). أثر برامج تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس في رفع مستوى الأداء المهني والشخصي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس من وجهة نظرهم. **مجلة القراءة والمعرفة**، جامعة عين شمس المجلد 2، العدد 95، ص 128- 176.
92. الفاضل، محمد محمود (2010). **كفايات المدير العصري**. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
93. الفائز، صالح بن سليمان (2008). الإستراتيجيات القيادية في إدارة التغيير التنظيمي والتعامل مع مقاومته. **اطروحة دكتوراه غير منشورة**، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
94. الفرا، ماجد (2002). واقع البحث العلمي في الجامعات غزة، كليات التجارة كحالة دراسية. ورقة عمل مقدمة **لورشة العمل حول التعليم العالي في فلسطين بين الواقع والطموح**، غزة.
95. (2004). الصعوبات التي تواجه البحث العلمي الأكاديمي بكليات التجارة بمحافظات غزة، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، **مجلة الجامعة الإسلامية- غزة**، سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد 12، العدد1، ص 1- 35.
96. فريدمان، مايك وتريجو، بنيامين بي **(2006). فن ومنهج القيادة الإستراتيجية**. ترجمة عبد الرحمن هيجان، المنظمة العربية للتنمية الإدارية- جامعة الدول العربية، القاهرة.
97. الفيحان، ايثار عبدالهادي وجلاب، إحسان دهش (2006). ممارسات القيادة الإستراتيجية وعلاقتها بخدمة الزبون. **مجلة الإدارة والاقتصاد- بغداد**، العدد 59، ص 1-30.
98. فيرا، دوسيا وكروسيان، ماري (2005). القيادة الإستراتيجية والتعلم التنظيمي. ترجمة عجلان الشهري، **مجلة الإدارة العامة، الرياض**، المجلد، 45، العدد، 2، ص 357-395.
99. القادري، سليمان أحمد (2005). المدخل المنظومي في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس وتحقيق الجودة الشاملة. **المؤتمر العربي الخامس حول " المدخل المنظومي في التدريس والتعلم"**، القاهرة، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، ص 111-123.
100. القاضي، زياد مفيد (2012). علاقة الممارسات الإستراتيجية لإدارة الموارد البشرية وأداء العاملين وأثرهما على أداء المنظمات " دراسة تطبيقية على الجامعات الخاصة في الأردن". **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الشرق الأوسط.
101. قدوري، فائق مشعل (2003). اختيار القيادة الأكاديمية في التجربة العراقية (رؤية إستراتيجية). بحث مقدم **للملتقى العربي لتطوير أداء الكليات الإدارية والتجارية في الجامعات العربية** المنعقد في حلب- الجمهورية العربية السورية بتاريخ 11-13 مارس.

102. قطامي، يوسف، وآخرون (2000). **تصميم التدريس**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
103. قمبر، محمود (2004). تجارب عالمية في تطوير التعليم الجامعي. **المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر (العربي الثالث) لمركز تطوير التعليم الجامعي**. التعليم الجامعي العربي: آفاق الإصلاح والتطوير 18- 19 ديسمبر، الجزء الأول.
104. القيسي، هناء (2010). **الإدارة التربوية: نظريات- اتجاهات حديثة**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
105. الكبيسي، عامر (2004). **سيكولوجية التدريب: الإستراتيجيات والتقنيات والإشكاليات**. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
106. (2005). **إدارة المعرفة وتطوير المنظمات**. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
107. (2007). الدور الإستراتيجي لإدارة الموارد البشرية في قيادة التغيير والتعامل مع مقاومته. ورقة مقدمة **للملتقى السادس للغرفة التجارية الصناعية للمنطقة الشرقية بالتعاون مع الشركة السعودية للكهرباء** في الفترة الواقعة من 16-1/17/ 2007. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. السعودية.
108. كنعان، أحمد علي (2005). تطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة: مقايس مقترح لتقويم الأداء التدريسي وتطويره في كلية التربية بجامعة دمشق. **المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر، تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة**، مجلد 1، القاهرة: مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، ص 236-264.
109. كنعان، نواف (1995). **القيادة الإدارية**. ط.5، عمان: مكتبة دار الثقافة.
110. كوزس، جيمس وبوسنر، باري (2005). **القيادة تحدٍ**. ترجمة مكتبة جرير، الرياض: مكتبة جرير.
111. الماضي، محمد المحمدي (2000) العلاقة بين أنماط القيادة الإستراتيجية والأداء التنظيمي: دراسة مقارنة بالتطبيق على مركز التعليم المفتوح بجامعة القاهرة، **المجلة المصرية للدراسات التجارية**، المجلد 24، العدد 2.
112. (د. ت)، **الرسول صلى الله عليه وسلم وإدارة الجانب الابتكاري**. /http://www.sef.ps/forum/multka123994

113. المبارك، معصومة صالح (2006). القيادة والتفكير الإستراتيجي...الطريق إلى المستقبل. ورقة عمل مقدمة **إلى الملتقى الإداري الرابع– الجمعية السعودية للإدارة** المنعقد خلال الفترة ما بين 20–21 مارس2006، الخبر – المنطقة الشرقية– السعودية.

114. متولي، أحمد السيد (2011). أثر البرامج التدريسية التي تقدمها عمادة تطوير المهارات في تحسين الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الملك سعود بالسعودية.

115. محمد، بوهزة ورفيق، مرزوقي(2009).القيادة الإدارية وعلاقتها بالإبداع الإداري. ورقة بحثية مقدمة **للملتقى الدولي: صنع القرار في المؤسسة الاقتصادية**، جامعة محمد بوضياف، الجزائر. http://iefpedia.com/arab/wp-content/uploads/2010/03

116. محمد، رريب الله (2013). واقع المشاركة في صناعة القرار لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الجزائرية (دراسة ميدانية). **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، المجلد 6 العدد 11. ص 44–62.

117. مرسي، محمد منير (2002). **الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه**. القاهرة: مطبعة عالم الكتب.

118. مرعى، أحمد أبراهيم بيومي (2010). فاعلية برامج مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات في تحسين جودة الأداء المهني. **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية**، العدد 29، ص 6– 25.

119. المركز الفلسطيني لحقوق الإنسان: **التعليم العالي في فلسطين: الواقع وسبل تطويره – سلسلة الدراسات (38)**. غزة: مطبعة دار الأرقم.

120. مسلم، أبو الحسين م (ت261). **صحيح مسلم**. بيروت: دار الجيل بيروت ودار الأفاق الجديدة .

121. مسلم، علي عبد الهادي (2005). أثر القدرات الإبداعية للمديرين والسياق التنظيمي على مستوى ومحتوى تطوير المنظمات السعودية. **مجلة الإدارة العامة**، المجلد 45، العدد 2، ص 171–237.

122. المصري، مروان وليد سلمان (2007). تطوير الأداء الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات الفلسطينية في ضوء مبادئ الجودة الشاملة. **رسالة ماجستير غير منشورة** ، الجامعة الإسلامية غزة.

123. مصطفى، أحمد سيد (2008). **إدارة الموارد البشرية رؤية إستراتيجية معاصرة**. القاهرة: الناشر المؤلف.
124. مصطفى، صلاح عبد الحميد (1994). **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر**. الرياض: دار المريخ.
125. المطيري، ثامر بن ملوح (2003). **القيادة العليا والأداء: دراسة ميدانية تحليلية لدور القيادات السعودية– الأمريكية في إدارة الأداء وتقييمه وتطويره**. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع
126. المعاضيدي، معن والطائي، جاسم (2010). إسهامات القيادة الإستراتيجية في تعزيز المرونة الإستراتيجية لمنظمات الأعمال. **مجلة تنمية الرافدين**، العدد 105، مجلد 33. ص 112–139.
127. موسى، أحمد محمد عبد ربه (1995). فاعلية الممارسات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية. **رسالة ماجستير غير منشورة** ، جامعة النجاح الوطنية.
128. موسى، محمد والعتيبي، منصور (2011). تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران وفقاً لمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، الجزء 1، العدد 45، ص 455–525.
129. المومني، زياد والطحاينة، زياد(2007). السلوك القيادي التحويلي لعمداء كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وعلاقته بالرضا الوظيفي لديهم. **مجلة أبحاث اليرموك**، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 23، العدد 2، ص 642–665.
130. النجوم، إسماعيل وآخرون (2006). **قيادة التغيير التربوي**. دليل المدرب المدير– مركز تطوير المعلم.
131. نصر، محمد علي (2010). رؤى المستقبل نحو تطوير إعداد معلم التعليم العالي النوعي وتدريبه ونموه المهني ونوعيته في مصر والعالم العربي. ورقة عمل مقدمة **للمؤتمر السنوي (العربي الخامس– الدولي الثاني) الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي**، المنعقد في الفترة من 14– 15 أبريل، ص 25– 36.

132. النوري، عبد الغني (1987). **اتجاهات جديدة في التخطيط التربوي**. الدوحة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
133. الهادي، شرف (2013). إدارة تغيير مؤسسات التعليم العالي العربي نحو جودة النوعية وتميز الأداء. **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، العدد 11. ص 243- 305.
134. الهلالي، الهلالي (2001). استخدام نظريتي القيادة التحويلية والإجرائية في بعض الكليات الجامعية. **مجلة مستقبل التربية**، المجلد 7، العدد 21، ص 7-92.
135. (2003). القيادة الإستراتيجية من منظور مستقبلي. **مجلة مستقبل التربية العربية**، المجلد 9، العدد 31، ص 457-465.
136. الهواري، سيد (1996). **ملامح مدير المستقبل من القيادة التبادلية إلى القيادة التحويلية**. القاهرة: مكتبة عين شمس.
137. هيجان، عبد الرحمن بن أحمد (**2004**). عرض نقدي لكتاب: القيادة الإستراتيجية: فن ومنهج. **دورية الإدارة العامة – الرياض**، المجلد 44، العدد 2، ص 487-505.
138. هيوز، ريتشارد وبيتي، كاترين (2006). **كيف تصبح قائدا إستراتيجياً**. ترجمة معين الإمام، الرياض: مكتبة العبيكان.
139. الوزرة، عبد الله بن محمد بن مبارك (2005). كفايات عمداء الكليات في الجامعات السعودية: برنامج تطوير الأداء. **مجلة رسالة الخليج العربي- الرياض**، العدد 112، ص 243- 246.
140. وهبة، هاني عبد الكريم (2008). واقع الإدارة الإستراتيجية في الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة وسبل تطويرها، **دراسة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية بغزة.
141. يونس، طارق شريف (2012). **الفكر الإستراتيجي للقادة دروس مستوحاة من التجارب العالمية والعربية**. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Afseda, Helen King (2004). Continuing Professional Development in Higher Education: What Do Academics Do?. **Planet** No.13
2. Angelle, Pamela S. (2010). An Organizational Perspective of Distributed Leadership: A Portrait of a Middle School. **Rmle Online**, Vol. 33, No. 5.
3. Argon, Turkan (2010). A Qualitative Study of Academicians' Views on Performance Evaluation, Motivation and Organizational Justice. **International Online Journal of Educational Sciences**, vol. 2,No.1, pp. 18-133.
4. Bartley, Jeanette Marie (2001). Faculty Training and Development Initiatives Effective Instruction in Distance Higher Education. **EdD, University of Cincinnati, Education : Curriculum and Instruction**
5. Bass, Bernard M. (2007). Executive and Strategic Leadership. **International Journal of Business**, Vol. 12, No. 1, pp. 34-52
6. Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1990). The Implications of Transactional and Trans-formational Leadership for Individual, Team and Organizational Development In B.M. Staw & L. L. Cummings (Eds). **Research in Organizational Change and Development**, Vol. 4, pp. 231-272.
7. Blanton, M & Stylianou, E. (2009). Interpreting a Community of Practice Perspective in Discipline -Specific Professional Development in Higher Education. **Journal of Innovative Higher Education**, Vol. 34, No.2.
8. Boal, K.B. and Hooijberg, R. (2000). Strategic Leadership research Moving on The Leadership Quarterly. Vol. 11, pp. 515-550.

9. chakit, PhaprukeUssahawanit (2011). Strategic Leadership of Electronics Businesses in Thailand: Effects on Organizational Innovation. **International Journal of Strategic Management,** Vol. 11, No. 1.
10. Chen, Peiying (2008). Strategic Leadership and School Reform in Taiwan. **School Effectiveness and School Improvement**, Vol. 19, No. 3, Sep., pp. 293- 318.
11. Ciulla, Joanna B. (2004). **Ethics, the Heart of Leadership**. Praeger: Westport, CT.
12. Coffy , M , Gibbs , G (2000). Can Academics benefit from Training? Some Preliminary evidence. **Teaching in Higher Education** , 3 (5).
13. David, Fred R. (2005). **Strategic Management- Concepts and Cases**. 10th ed., Pearson & Prentice Hall, USA.
14. Davies, Barbara J. and Davies, Brent (2004). Characteristics of strategic leaders. **Journal School Leadership and Management**, Vol.24, No.1.
15. (2005). The Strategic Dimensions of Leadership, in, Davies, Brent, Ellison, Linda, and Bowring- Carr, Christopher, **School Leadership in the 21st century: Developing a Strategic approach**. Routledge Flamer, USA.
16. Decrose, C. (1996). Faculty development needs as perceived by the faculty and administrators at Rima college, Malaysia. **Dissertation abstract international**, Vol. 56, No. 7, pp.250.
17. Enz, Cathy A. (2010). **Hospitality Strategic Management- Concepts and Cases**. 2th ed., John Wiley and Sons, Inc., New Jersey, USA.

18. Fitzgibbon, Karen M. (2004). Jumping the hurdles: challenges of staff development delivered in a blended learning environment. **Journal of Educational Media**, Vol. 29, No. 1, PP. 25-35
19. Fultz, David M.(2011). **Principal Influence on School Climate: A Networked Leadership Approach**. Dissertation, The Ohio State University.
20. Glanz, Jeffrey (2006). **What Every Principal Should Know About Strategic Leadership**. Corwin Press. USA.
21. Guillot, W. Michael (2003). strategic Leadership: Defining the Challenge. **Air & Space Power Journal**, Vol. 17, No. 4.
22. Hamidi, Yadollah (2009). Strategic Leadership For Effectiveness of Quality Managers in Medical Sciences Universities: What Skills Is Necessary. **Australian Journal of Basic and Applied Sciences**, Vol. 3, No3, PP. 2563-2569.
23. Hagen, Abdalla F. Hassan, Morsheda T. Amin, Sammy G. (1998). Critical Strategic Leadership Components: An Empirical Investigation. **SAM Advanced Management Journal**, Vol. 63, No. 3.
24. Hitt, Michael A. Ireland, R. Duane (2002).The Essence of Strategic Leadership: Managing Human and Social Capital. **Journal of Leadership & Organizational Studies**, Vol. 9, No. 1.
25. Hulshult, Nancy Kay (2005). **Moral leadership in alternative education**. Miami University, Dept. of Educational Leadership.
26. Jasper, M. (2006). **Professional development, reflection, and decisionmaking**. Oxford: Blackwell publishing.
27. Jeanette, Phillips (2009). Distributed Leadership Utilising Everyone's Strengths. **Early Childhood Folio**, Vol. 13.

28. Jooste, C. &Fourie, B.(2009). The role of strategic leadership in effective Strategy implementation: Perceptions of South African strategic leaders. **Southern African Business Review,** Vol.13, No. 3, PP. 51-68.

29. Kasim, Raja Suzana Raja (2010). **The Relationship of Strategic Leadership Characteristics Gender Issues And The Transformational Leadership Among Institutions of Higher Learning in Malaysia**.Phd, University of Technology Mara, Malaysia.

30. Lear, Lorraine Wendy (2012). The relationship between strategic leadership and strategic alignment in high-performing companies in South Africa. submitted in accordance with the requirements for the **degree of Doctor of Business Leadership at the University of South Africa**- Graduate School of Business Leadership.

31. Lee, Yuan-Duen& Chen, Shih-Hao (2007). A Study of the Correlations Model between Strategic Leadership and Business Execution - An Empirical Research of Top Managers of Small and Medium Enterprises in Taiwan. **Proceedings of the 13th Asia Pacific Management Conference**, Melbourne, Australia, pp. 1027-1032.

32. Lewis, Rolla E. & Borunda, Rose (2006). ived Stories: Participatory Leadership in School Counseling. **Journal of Counseling and Development : JCD**, Vol. 84, No. 4.

33. Mathura, Vikash (2009). The Influence of Strategic Leadership in An Organization. A Case Study: Ellerine Holdings Limited.A thesis submitted in Partial Fulfilment of the requirements for the **Degree of Master of Business Administration (MBA) of Rhodes Investec Business School Rhodes University**.

34. Matthews, Peter (2007). **School Leadership Development Strategies: Building Leadership Capacity in Victoria, Australia**. A case study report for the OECD activity Improving school leadership, Directorate for Education.
35. Mendonca, Manuel & Kanungo, Rabindra N. (2007). **Ethical Leadership**. Open University Press.
36. Morrill, Richard l. (2007). **Strategic Leadership: Integrating Strategy and Leadership in Colleges and Universities**. ACE/ Praeger Series on Higher Education, Greenwood Publishing Group, USA.
37. Ncate (2001). **Standards for Professional Development Schools, National Council for Accreditation of Teacher Education**. www.ncate. Org/documents/pdsStandards.pdf.
38. Nelson II,J.T.(1993). **General George Marshal: Strategic Leadership & The Challenge of Reconstitution the Army of 1941-1993**.www.carlisle.army.mil/pubs/1993.
39. Norvell, Water Holmes (2000). Faculty development and its relationship to job satisfaction and institional Cultures in Ats Institutions. **PhD, southwestern Baptist theological Seminary**, AAc 9952597, ProQues Dissertation.
40. Par, Bgen Paul R. Hussey (2000). **Canadian Forces Strategic Leadership in Theory and Practice**. www.cfc.forces.gc.co/papers/nssc/nssc2/hussy2.
41. Pisapia, John (2009). **The Strategic Leader – New Tactics for A Globalizing World**. Information Age Publishing, USA.
42. Pill, Amanda (2005). Models of Professional Development in Education and Practice of New Teachers in Higher Education. **Teaching in Higher Education**, Vol. 10, No. 2, pp175- 188.

43. Phipps, Kelly A. & Burbach, Mark E. (2010). Strategic Leadership in the Nonprofit Sector: Opportunities for Research. **Journal of Behavioral and Applied Management**, Vol. 11, No. 2
44. Rost, Joseph C. (1993). **Leadership for the Twenty-First Century**. Praeger.
45. Sendjaya, Sen Sarros & James C. (2002). Servant Leadership: Its Origin, Development, and Application in Organizations. **Journal of Leadership & Organizational Studies**, Vol. 9, No. 2.
46. Skerrit, ortrun, zuber, (1992). **professional development on higher education** :atheoretical framework for action research, london, kogan.
47. Taylor, J. (2001). The impact of performance indicator on the work of university academics: evidence from Australian universities, **higher education quarterly**, vol.1,No 55, pp. 42-61.
48. Thompson, j. L.(1997). **Strategic Management: Awareness & Change**, 3rd ed.. International Thompson Business.
49. Ugurluglu, U., Celik, Y. & Pisapia (2010). The Use of Strategic Leader Actions By Hospital Managers in Turkey. **American Journal of Business Research**, Vol. 3, No. 1.
50. Vicere, Albert A. (2002). Leadership and the Networked Economy. (Articles). **Human Resource Planning**, Vol. 25, No. 2.
51. Wallin, D. & Smith, C. (2005). Professional Development Needs of Full Time Faculty in Technical– Colleges. **Community College Journal of Research and Practice**, Vol. 29, pp. 87-108.
52. Watters, James J . Weeks , Patricia (1999). Professional development of part – time or casual academic staff in universities: A Model for empowerment. **Higher Education (HE032077)**, pp. 15-20
53. Willcoxson, L. (2003). Leading Strategically. **International Journal Behavior**,Vol.2,N0.2, pp.30-40.

54. Wright, P.Kroll, M.J. & Parnell,J.A.(1998). **Strategic Management Concepts**. Prantice-Hall Upper Saddle River.

55. Yasin, Malmus Z. (2006). **The Use of Strategic Leadership Actions By Deans in Malaysian and American Public Universities**. Phd, Florida Atlantic University.

الملاحق

ملحق رقم (1):

الاستبانة في صورتها الأولية

الدكتور/ ة ..... حفظة/ها الله ،،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

الموضوع: تحكيم استبانة

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: "**درجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية وعلاقتها بتطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية**"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أصول التربية/ الإدارة التربوية. وقد اقتضت الدراسة استخدام استبانتين، **الاستبانة الأولى:** لقياس درجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، وقد تكونت هذه الاستبانة من (32) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، هي: (البعد التحويلي، البعد البنائي التطويري، البعد الأخلاقي).

والاستبانة الثانية: لقياس درجة ممارسة عمداء الكليات بالجامعات الفلسطينية لتطوير أداء أعضاء هيئتهم التدريسية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. وتكونت هذه الاستبانة من (27) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، هي: (بعد القدرات والممارسات التعليمية، بعد البحث العلمي، بعد المهارات الإدارية والقيادية).

ولخبرتكم المتميزة والواسعة في المجال التربوي أضع بين أيديكم هذه الاستبانة والتي تشكل أداة الدراسة الميدانية في صورتها الأولية وكلي أمل من سعادتكم التكرم بتحكيم هذه الاستبانة وتحديد رأيكم فيها من حيث:

- المنهجية العامة للأداة
- مدى ملائمة وانتماء الفقرات للمحور الذي تندرج تحته
- مدى دقة ووضوح الفقرات، وسلامتها اللغوية
- ملاحظات أخرى ترونها مناسبة (تعديل، حذف، إضافة، نقل)

مع جزيل الشكر والتقدير لتعاونكم ،،،

الباحث/

رائد حماد ثابت

أسئلة الدراسة:

1. ما درجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الجامعة، الكلية، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة)؟
3. ما درجة تقدير أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية لدرجة ممارسة عمداء الكليات لتطوير أدائهم؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لدرجة تطوير أدائهم تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الجامعة، الكلية، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة)؟
5. هل توجد علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين متوسط تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية لدرجة ممارسة عمداء الكليات للقيادة الإستراتيجية ، وبين متوسط تقديراتهم لدرجة ممارستهم لتطوير أدائهم؟

الاستبانة الأولى

درجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.

أولاً: البعد التحويلي: يُبرز درجة ممارسة عميد الكلية في بناء الرؤية الواضحة، وحفز وحشد العاملين نحوها، والعمل على قيادة التغيير باتجاه تحقيق ميزة تنافسية.						
م	**العبارة**	**كبيرة جدا**	**كبيرة**	**متوسطة**	**قليلة**	**قليلة جدا**
1	يعمل العميد مع أعضاء هيئة التدريس على إنشاء رؤية مشتركة					
2	يعزز العميد التزام أعضاء الهيئة التدريسية بالأهداف الإستراتيجية للكلية.					
3	يساعد العميد على توقع الفرص لاستثمارها في تحقيق التميز الأكاديمي.					
4	يساهم العميد في تشكيل أفكار جديدة في حل المشكلات الأكاديمية.					
5	يشجع العميد أعضاء الهيئة التدريسية ليمارسوا دور القيادة.					

6	يحفز العميد للوصول إلى أعلى مستوى في الأداء الأكاديمي.					
7	يشجع العميد أعضاء هيئة التدريس على المثابرة والمبادرة في أداء أعمالهم.					
8	يعمل العميد على نشر روح الإبداع والابتكار بين أعضاء هيئة التدريس في بيئة					
9	يساعد العميد أعضاء الهيئة التدريسية على تصور احتمالات المستقبل.					
10	يشجع العميد على النظر للمشكلات من زوايا مختلفة.					
11	يعمل العميد مع أعضاء الهيئة التدريسية على وضع الرؤى والتوجهات المستقبلية.					
12	يشجع العميد على مبادرات التغيير.					
13	يجعل العميد التعلم والارتقاء المهني لأعضاء هيئة التدريس أولوية.					

ثانياً: البعد البنائي التطويري: يُبرز درجة ممارسة عميد الكلية لقيادة وتطوير العمل على المستوى الإستراتيجي، مستثمراً كافة الموارد لتحقيق أفضل النتائج ،في إطار التحسين المستمر.

م	العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	يطور العميد ثقافة تنظيمية قائمة على الأفكار الجديدة					
2	يطور العميد السياسات والأنظمة الإستراتيجية اللازمة لتحقيق أهداف الكلية.					
3	يضع العميد الخطط الإستراتيجية للعمل بما يتلاءم مع الحاجات المستقبلية.					
4	يطور العميد خطط وسيناريوهات بديله للحالات الطارئة والمتغيرات المفاجئة.					
5	يحدد العميد أهداف الفريق بشكل واضح وقابل للتطبيق.					
6	يشارك العميد في تحديد المدى الزمني لإنجاز الخطط والأهداف.					
7	يوفر العميد الموارد والتجهيزات اللازمة لتسهيل أداء المهام داخل الكلية.					
8	يوفر العميد فرص التدريب والتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس.					
9	يركز العميد على التقويم الفعال والمستمر لأداء أعضاء هيئة التدريس.					
10	يطور العميد نماذج للأداء بهدف تحقيق التميز والجودة.					
11	يطور العميد آليات التنسيق الفعال بين الأقسام المختلفة في الكلية.					
12	يعمل العميد على رفع مستويات وقدرات الأداء الفردي والمؤسسي.					

ثالثاً: البعد الأخلاقي: منظومة القيم ومبادئ السلوك أو التصرف التي ينتهجها عميد الكلية داخل الجامعة.						
م	**العبارة**	**كبيرة جداً**	**كبيرة**	**متوسطة**	**قليلة**	**قليلة جداً**
1	يتعامل العميد بصدق وأمانة مع أعضاء هيئة التدريس.					
2	يقدم العميد المصلحة العامة على المصلحة الخاصة.					
3	يعزز العميد الثقة والقيم الحميدة بين أعضاء هيئة التدريس					
4	يساعد العميد أعضاء هيئة التدريس على الالتزام بعهودهم ووعودهم.					
5	يحافظ العميد على السرية في معالجة بعض القضايا الأكاديمية.					
6	يقدر العميد رأي كافة أعضاء هيئة التدريس عند المشورة.					
7	يحترم العميد خصوصية أعضاء هيئة التدريس.					
8	يتحمل العميد مسؤولية قراراته.					
9	تنبثق قرارات العميد من قيم وفلسفة الجامعة.					
10	يقدم العميد وعود واقعية يمكن انجازها والإيفاء بها.					
11	يمثل العميد قدوة ومثل أعلى لأعضاء هيئة التدريس.					
12	يقوي العميد مركزه داخل الكلية بكسب ولاء الآخرين داخل الجامعة.					

الاستبانة الثانية

درجة ممارسة عمداء الكليات بالجامعات الفلسطينية لتطوير أداء أعضاء هيئتهم التدريسية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.

أولاً: القدرات والممارسات التعليمية: درجة ممارسة عميد الكلية لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في توفير بيئة تعليمية مناسبة وإيجاد موارد تسهم في تحسين ممارساتهم التدريسية.						
م	**العبارة**	**كبيرة جداً**	**كبيرة**	**متوسطة**	**قليلة**	**قليلة جداً**
1	يوفر العميد التقنيات التربوية في الكلية ويتيحها لكافة أعضاء هيئة التدريس.					
2	يعتمد العميد على معايير محددة وواضحة لرفع مستوى التدريس.					
3	يركز العميد على استخدام الأساليب التدريسية الحديثة.					
4	يساعد العميد في تطوير العمل على تحسين طرائق وأساليب التدريس.					
5	يشرك العميد أعضاء هيئة التدريس في تصميم المناهج والبرامج والخطط الدراسية.					
6	يحث العميد أعضاء هيئة التدريس على التعامل مع المادة العلمية بأساليب وطرق					
7	يتأكد العميد من تمكن أعضاء الهيئة التدريسية من المحتوى العلمي لمادة					
8	يساعد العميد على الاستفادة من معايير الجودة في تطوير الأنشطة التدريسية.					
9	يدفع العميد أعضاء هيئة التدريس نحو اكتساب مهارات التعامل مع تكنولوجيا					
10	يساعد العميد على استخدام الإستراتيجيات الحديثة في التدريس.					

ثانياً: البحث العلمي: درجة ممارسة عميد الكلية لتطوير وحفز أعضاء هيئة التدريس نحو امتلاك مهارات البحث العلمي.						
م	**العبارة**	**كبيرة جداً**	**كبيرة**	**متوسطة**	**قليلة**	**قليلة جداً**
1	يدعم العميد مشاركات أعضاء هيئة التدريس في النشاطات العلمية.					
2	يحفز العميد التطوير الذاتي العلمي والبحثي لأعضاء هيئة التدريس.					
3	يدعم العميد إجراء البحوث والدراسات النوعية التي تهدف خدمة المجتمع.					
4	يتيح العميد الفرصة لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة الخارجية في المؤتمرات					
5	يساهم العميد في توفير روابط بحثية مع كليات أخرى لتبادل الخبرات العلمية والبحثية.					

6	يوفر العميد فرص التعاون بين الكلية ومراكز البحث العلمي.					
7	يعمل العميد على توفير كافة المعلومات والمصادر الداعمة للبحث العلمي.					
8	يؤكد العميد على الالتزام بآداب وأخلاقيات البحث العلمي.					
9	يوظف العميد نتائج الأبحاث في تطوير العملية الأكاديمية.					
10	يساعد العميد في اكتساب مهارات إدارة الفريق البحثي لإعداد المشاريع البحثية.					
11	ينظم ويشرف على المؤتمرات العلمية داخل للكلية.					

ثالثاً: المهارات الإدارية والقيادية: درجة ممارسة عميد الكلية لتحسين المهارات الإدارية والقيادية لدى أعضاء هيئة التدريس بما يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة.

م	العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	يعمل العميد على تنمية المهارات الإدارية وأساليب اتخاذ القرارات لدى أعضاء هيئة التدريس.					
2	يساعد العميد أعضاء هيئة التدريس في إنشاء رؤية مشتركة للعمل الأكاديمي.					
3	يحرص العميد على نشر المعرفة بأنظمة الجامعة ولوائحها الإدارية والمالية.					
4	يعزز العميد مبدأ المشاركة لدى أعضاء هيئة التدريس					
5	يحدد العميد الرؤية المستقبلية التي تسعى الكلية إلى تحقيقها.					
6	يطور العميد مهارات أعضاء هيئة التدريس للقيام بالمهام الإدارية المسندة إليهم.					
7	يطور العميد مهارات العمل الجماعي والتعاوني بين أعضاء هيئة التدريس.					
8	يطور العميد مهارات عملية صنع القرار وحل المشكلات في التعليم الجامعي.					
9	يطور العميد مهارات التفكير الإبداعي لأعضاء هيئة التدريس.					
10	يُمكن العميد أعضاء هيئة التدريس من المشاركة في التخطيط الإستراتيجي.					
11	يعزز العميد امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارة المتابعة والتقييم.					
12	يساعد العميد أعضاء هيئة التدريس في التخطيط للبرامج التدريبية.					

ملحق رقم (2):
الاستبانة الأولى في صورتها النهائية

السادة/ أعضاء الهيئة التدريسية الكرام حفظهم الله ،،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

يشرفني أن أضع بين أيديكم الاستبانة التي تشكل أداة مهمة من أدوات البحث العلمي الميداني، حيث يقوم الباحث بإجراء هذه الدراسة للحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية، والاستبانة موجهة لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية، وتهدف إلى:

قياس درجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الإستراتيجية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وتكونت هذه الاستبانة من (32) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، هي: (البعد التحويلي، البعد البنائي التطويري، البعد الأخلاقي).

فأرجو تعاونكم الجاد والموضوعي لإنجاح الدراسة، علماً بأن المعلومات الواردة في الاستبانة ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرين لكم حسن تعاونكم معنا،،،

الباحث/ رائد حماد ثابت

أولاً: معلومات عامة عن عضو هيئة التدريس:

1. **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐
2. **الجامعة:**

الجامعة الإسلامية ☐ جامعة الأزهر ☐ جامعة الأقصى ☐

3. **الكلية:**

كلية التربية ☐	كلية التربية ☐	كلية التربية ☐
كلية التجارة ☐	كلية التجارة ☐	كلية التجارة ☐
كلية العلوم ☐	كلية العلوم ☐	كلية العلوم ☐

4. **الرتبة العلمية:**

أستاذ ☐ أستاذ مشارك ☐ أستاذ مساعد ☐ محاضر ☐

5. **سنوات الخدمة:**

أقل من 5 سنوات ☐ من 5-10 ☐ 10 فأكثر ☐

ثانياً: يرجى وضع إشارة (✓) أمام العبارة التي تعكس رأيكم حول الفقرات التالية:

أولاً: البعد التحويلي: يُبرز درجة ممارسة عميد الكلية في بناء الرؤية الواضحة، وحفز وحشد العاملين نحوها، والعمل على قيادة التغيير باتجاه تحقيق ميزة تنافسية.						
م	**العبارة**	**كبيرة جداً**	**كبيرة**	**متوسطة**	**قليلة**	**قليلة جداً**
1	يعمل العميد مع أعضاء هيئة التدريس على إنشاء رؤية مشتركة.					
2	يعزز العميد التزام أعضاء هيئة التدريس بالأهداف الإستراتيجية للكلية.					
3	يساعد العميد على توقع الفرص لاستثمارها في تحقيق التميز الأكاديمي.					
4	يسهم العميد في تشكيل أفكار جديدة لحل المشكلات الأكاديمية.					
5	يشجع العميد أعضاء هيئة التدريس على ممارسة أدوارهم القيادية.					
6	يحفز العميد أعضاء هيئة التدريس للوصول إلى أفضل مستوى في الأداء الأكاديمي.					
7	يشجع العميد أعضاء هيئة التدريس على المبادرة وتقديم أفكار جديدة.					
8	يعمل العميد على نشر روح الإبداع بين أعضاء هيئة التدريس في بيئة عمل محفزة.					
9	يساعد العميد أعضاء هيئة التدريس للتركيز على القضايا الإستراتيجية المؤثرة في سير عمل الجامعة.					
10	يشجع العميد أعضاء هيئة التدريس على النظر للمشكلات من زوايا مختلفة.					
11	يشجع العميد على إحداث مبادرات التغيير في المسار الإستراتيجي.					

ثانياً: البعد البنائي التطويري: يُبرز درجة ممارسة عميد الكلية لقيادة وتطوير العمل على المستوى الإستراتيجي، مستثمراً كافة الموارد لتحقيق أفضل النتائج ،في إطار التحسين المستمر.						
م	**العبارة**	**كبيرة جداً**	**كبيرة**	**متوسطة**	**قليلة**	**قليلة جداً**
1	يبني العميد ثقافة تنظيمية قائمة على تقدير الأفكار الجديدة.					
2	يطور العميد السياسات الإستراتيجية لتحقيق أهداف الكلية.					
3	يرسم العميد الخطط الإستراتيجية للعمل بما يتلاءم مع الحاجات المستقبلية.					
4	يطور العميد خططاً بديلة للحالات الطارئة.					

5	يوفر العميد الموارد والتجهيزات اللازمة لتطوير أداء المهمات داخل الكلية.					
6	يوفر العميد فرص التدريب والتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس.					
7	يركز العميد على التقييم الفعال والمستمر لأداء أعضاء هيئة التدريس.					
8	يطور العميد نماذج للأداء تسهم في تحقيق التميز والجودة.					
9	يطور العميد آليات التنسيق الفعال والمرن بين الأقسام المختلفة.					
10	يسهم العميد في رفع مستويات وقدرات الأداء الفردي والمؤسسي.					

ثالثاً: البعد الأخلاقي: منظومة القيم ومبادئ السلوك أو التصرف التي ينتهجها عميد الكلية داخل الجامعة.

م	العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	يتعامل العميد بصدق مع أعضاء هيئة التدريس.					
2	يقدم العميد المصلحة العامة على المصلحة الخاصة.					
3	يعزز العميد الثقة والقيم النبيلة بين أعضاء هيئة التدريس.					
4	يحافظ العميد على السرية في معالجة بعض القضايا الأكاديمية.					
5	يتقبل ويقدر العميد آراء كافة أعضاء هيئة التدريس.					
6	يحترم العميد خصوصية أعضاء هيئة التدريس.					
7	تنبثق قرارات العميد من قيم الجامعة وفلسفتها.					
8	يتحمل العميد مسؤولية قراراته.					
9	ينمي العميد الدافعية الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس لإنجاز المهمات الموكلة إليهم.					
10	يمتلك العميد القدرة على التأثير في الآخرين داخل الكلية وخارجها.					
11	يمثل العميد قدوة لأعضاء هيئة التدريس.					

↕

الاستبانة الثانية في صورتها النهائية

السادة/ أعضاء الهيئة التدريسية الكرام حفظهم الله ،،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

يشرفني أن أضع بين أيديكم الاستبانة التي تشكل أداة مهمة من أدوات البحث العلمي الميداني، حيث يقوم الباحث بإجراء هذه الدراسة للحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية، والاستبانة موجهة لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية، وتهدف إلى:

قياس درجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية لتطوير أداء هيئتهم التدريسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وتكونت هذه الاستبانة من (27) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، هي: (بعد القدرات والممارسات التعليمية، بعد البحث العلمي، بعد المهارات الإدارية والقيادية).

فأرجو تعاونكم الجاد والموضوعي لإنجاح الدراسة، علماً بأن المعلومات الواردة في الاستبانة ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرين لكم حسن تعاونكم معنا،،، الباحث/ رائد حماد ثابت

أولاً: معلومات عامة عن عضو هيئة التدريس.

1. **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐
2. **الجامعة:**

الجامعة الإسلامية ☐ **جامعة الأزهر** ☐ **جامعة الأقصى** ☐

3. **الكلية:**

كلية التربية ☐	كلية التربية ☐	كلية التربية ☐
كلية التجارة ☐	كلية التجارة ☐	كلية التجارة ☐
كلية العلوم ☐	كلية العلوم ☐	كلية العلوم ☐

4. **الرتبة العلمية:**

أستاذ ☐ أستاذ مشارك ☐ أستاذ مساعد ☐ محاضر ☐

5. **سنوات الخدمة:**

أقل من 5 سنوات ☐ من 5-10 ☐ 10 فأكثر ☐

ثانياً: يرجى وضع إشارة (✓) أمام العبارة التي تعكس رأيكم حول الفقرات التالية:

أولاً: القدرات والممارسات التعليمية: درجة ممارسة عميد الكلية لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في توفير بيئة تعليمية مناسبة وإيجاد موارد تسهم في تحسين ممارساتهم التدريسية.						
م	**العبارة**	**كبيرة جداً**	**كبيرة**	**متوسطة**	**قليلة**	**قليلة جداً**
1	يوفر العميد التقنيات التربوية في الكلية ويتيحها لكافة أعضاء هيئة التدريس.					
2	يعتمد العميد على آليات واضحة لرفع مستوى التدريس.					
3	يركز العميد على استخدام الأساليب التدريسية الحديثة.					
4	يشرك العميد أعضاء هيئة التدريس في تصميم المناهج والبرامج والخطط الدراسية.					
5	يتأكد العميد من تمكن أعضاء الهيئة التدريسية من المحتوى العلمي لمادة					
6	يساعد العميد على الاستفادة من معايير الجودة في تطوير الأنشطة التدريسية.					
7	يدفع العميد أعضاء هيئة التدريس نحو اكتساب مهارات التعامل مع تكنولوجيا					
8	يساعد العميد على استخدام الإستراتيجيات الحديثة في التدريس.					

ثانياً: البحث العلمي: درجة ممارسة عميد الكلية لتطوير وحفز أعضاء هيئة التدريس نحو امتلاك مهارات البحث العلمي.						
م	**العبارة**	**كبيرة جداً**	**كبيرة**	**متوسطة**	**قليلة**	**قليلة جداً**
1	يدعم العميد مشاركات أعضاء هيئة التدريس في النشاطات العلمية.					
2	يحفز العميد التطوير الذاتي العلمي والبحثي لأعضاء هيئة التدريس.					
3	يدعم العميد إجراء البحوث والدراسات النوعية التي تهدف خدمة المجتمع.					
4	يتيح العميد الفرصة لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة الخارجية في المؤتمرات					
5	يوفر العميد فرص التعاون بين الكلية ومراكز البحث العلمي لتبادل الخبرات العلمية					
6	يعمل العميد على توفير كافة المعلومات والمصادر الداعمة للبحث العلمي.					
7	يؤكد العميد على الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي.					
8	يوظف العميد نتائج الأبحاث في تطوير العملية الأكاديمية.					
9	يساعد العميد في اكتساب مهارات إدارة الفريق البحثي لإعداد المشاريع البحثية.					

ثالثاً: المهارات الإدارية والقيادية: درجة ممارسة عميد الكلية لتحسين المهارات الإدارية والقيادية لدى أعضاء هيئة التدريس بما يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة.						
م	**العبارة**	**كبيرة جداً**	**كبيرة**	**متوسطة**	**قليلة**	**قليلة جداً**
1	يساعد العميد أعضاء هيئة التدريس في إنشاء رؤية مشتركة للعمل الأكاديمي.					
2	يحرص العميد على نشر المعرفة بأنظمة الجامعة ولوائحها الإدارية والمالية.					
3	يعزز العميد مبدأ المشاركة لدى أعضاء الهيئة التدريسية.					
4	يطور العميد مهارات أعضاء هيئة التدريس للقيام بالمهمات الإدارية المسندة إليهم.					
5	يطور العميد مهارات العمل الجماعي والتعاوني بين أعضاء هيئة التدريس.					
6	يطور العميد مهارات عملية صنع القرار وحل المشكلات في التعليم الجامعي.					
7	يساعد العميد على تطوير مهارات التفكير الإبداعي لأعضاء هيئة التدريس.					
8	يُمكّن العميد أعضاء هيئة التدريس من المشاركة في التخطيط الإستراتيجي.					
9	يعزز العميد امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارة المتابعة والتقييم.					
10	يساعد العميد أعضاء هيئة التدريس في التخطيط للبرامج التدريبية.					

ملحق رقم (3):
أسماء المحكمين

م	الاسم	الكلية	الجامعة
1	أ. د. محفوظ الصواف	إدارة الأعمال	الموصل– العراق
2	أ. د. سعيد محمد	إدارة الأعمال	الموصل– العراق
3	د. إيمان أبو ردن	إدارة الأعمال	الموصل– العراق
4	د. محمد الأغا	التربية	الجامعة الإسلامية
5	د. حمدان الصوفي	التربية	الجامعة الإسلامية
6	د. أياد الدجنى	التربية	الجامعة الإسلامية
7	أ. د. فؤاد العاجز	التربية	الجامعة الإسلامية
8	د. إبراهيم الأسطل	التربية	الجامعة الإسلامية
9	أ. د. ماجد الفرا	التجارة	الجامعة الإسلامية
10	د. وسيم الهابيل	التجارة	الجامعة الإسلامية
11	د. صهيب الأغا	التربية	جامعة الأزهر
12	د. محمد هاشم الأغا	التربية	جامعة الأزهر
13	د. رائد الحجار	التربية	جامعة الأقصى
14	د. محمود خلف الله	التربية	جامعة الأقصى
15	د. حمدي معمر	التربية	جامعة الأقصى
16	د. خليل حماد	وزارة التربية والتعليم	وزارة التربية والتعليم
17	أ. محمد نعيم	وزارة التربية والتعليم	وزارة التربية والتعليم