



جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية المقارنة

**درجة ممارسة القيادة التشاركية من قبل رؤساء
الأقسام الأكاديمية في جامعة دمشق ودورها في فاعلية
اتخاذ القرارات من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية**

﴿رسالة أعدت لنيل درجة الماجستير في التربية المقارنة والادارة التربوية﴾

إعداد الطالبة

رزان محمد تقلا

إشراف الدكتور

فاضل حنا

الأستاذ في قسم التربية المقارنة

د 1436 – 1437

م 2015 – 2016

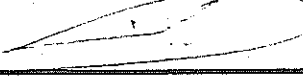
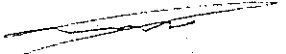

نوقشت رسالة الطالب رزان تقلا

بـعـنـوان :

درجة ممارسة القيادة التشاركية من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية في
جامعة دمشق ودورها في فاعلية اتخاذ القرارات من وجهة نظر
أعضاء الهيئة التدريسية

— دراسة على عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في كليات جامعة دمشق

وأجيزت يوم الأربعاء الواقع في ٢٠١٦/٦/١ من قبل السادة أعضاء
لجنة الحكم التالية أسماؤهم :

الاسم	الصفة	التوقيع
أ.د. فاضل حنا	عضواً مشرفاً	
د. محمد حلاق	عضواً	
د. باسمه حلاوة	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة
الماجستير في التربية المقارنة والإدارة التربوية — قسم التربية المقارنة .

كلمة الشكر

أُتقدّم بجزيل الشكر والعرفان لأستاذي القدير ومشرفي الأستاذ الدكتور فاضل حنا لتفضّله بالإشراف على هذه الرسالة، وما قدّمه لي من معلومات وملاحظات كانت الموجّه الأساسي في إعداد هذه الرسالة، فقد تابعها منذ أن كانت فكرة حتى أصبحت عملاً متكاملًا ومفيداً، ولم يدّخر جهداً، ولم يبخل بعلمه وجهده وتوجيهاته وإرشاداته القيمة، وغرس في نفسي معاني المثابرة والتميز والإبداع لتحقيق الهدف المنشود، فشكراً جزيلاً له على كل جهد قدّمه في سبيل تقدم العلم والمعرفة.

كما أتقدّم بالشكر الجزيل والعرفان للسادة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الموقرين الأستاذة المساعدة الدكتورة باسمة حلاوة والأستاذ المساعد الدكتور محمد حلاق.

وأشكر هيئة المحكمين الأفاضل الذين قدّموا مقترحاتهم المفيدة لتحكيم الاستبانيتين وجعلهما بأحسن صورة، وكذلك إلى إدارة وأعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في جامعة دمشق الذين مهدوا الطريق أمامي وتعاونوا معي أحسن التعاون أثناء تطبيق الدراسة الميدانية.

الباحثة

رزان محمد تقلا

فهرس المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
أ	كلمة الشكر
ب - د	فهرس المحتويات
هـ	فهرس الملاحق
و - ط	فهرس الجداول
ي - ك	فهرس الأشكال
90 - 1	الجانب النظري
24 - 2	الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة
3	مقدمة الدراسة
4	1- مشكلة الدراسة
5	2- أهمية الدراسة
6	3- أهداف الدراسة
7	4- الأسئلة التي تجيب عنها الدراسة
7	5- فرضيات الدراسة
8	6- مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية
12	7- الدراسات السابقة
56 - 25	الفصل الثاني: القيادة
26	1- مفهوم القيادة وتعريفها
28	2- أهمية القيادة
29	3- خصائص القيادة وأركانها
30	4- مستويات القيادة
32	5- المهارات الأساسية للقيادة
32	6- صفات القيادة الناجحة
34	7- أنماط القيادة
42	8- نظريات القيادة

رقم الصفحة	الموضوع
53	9- الاتجاهات الحديثة في القيادة
54	10- الإدارة والقيادة
56	خاتمة
68-57	الفصل الثالث: القيادة التشاركية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية
58	1- نشأة القيادة التشاركية
59	2- مفهوم القيادة التشاركية
60	3- أهمية القيادة التشاركية
62	4- أهداف القيادة التشاركية
63	5- أسس القيادة التشاركية
64	6- شروط القيادة التشاركية
64	7- خصائص القيادة التشاركية
65	8- فوائد القيادة التشاركية
66	9- الصعوبات التي تواجه القيادة التشاركية
67	10- مميزات القائد التشاركي
68	خاتمة
90-69	الفصل الرابع: فاعلية اتخاذ القرارات لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية
70	تمهيد
70	1- مفهوم اتخاذ القرار وتعريفه
73	2- الفرق بين صنع القرار واتخاذ القرار
74	3- عناصر اتخاذ القرار
75	4- نظريات اتخاذ القرار
77	5- خطوات اتخاذ القرار
79	6- العوامل التي تؤثر في اتخاذ القرار
80	7- فاعلية عملية اتخاذ القرار والعوامل المؤثرة فيها
82	8- أساليب اتخاذ القرار
84	9- أنواع القرارات
89	10- المعوقات الإدارية في مجال اتخاذ القرار

رقم الصفحة	الموضوع
89	11- حدود المشاركة في اتخاذ القرارات
90	12- المشاركة في اتخاذ القرار
90	خاتمة
175 - 91	الجانب الميداني
113 - 91	الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية
93	1- حدود الدراسة
93	2- منهج الدراسة
93	3- أدوات الدراسة
110	4- مجتمع الدراسة وعينتها
113	5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة
175 - 114	الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة
115	1- عرض النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة ومناقشتها
132	2- عرض النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة ومناقشتها
172	3- إجمال نتائج الدراسة
173	4- المقترحات
182 - 176	ملخص الدراسة باللغة العربية
196 - 182	المراجع
217 - 197	الملاحق
I-VI	ملخص الدراسة باللغة الانكليزية

فهرس الملاحق

رقم الصفحة	موضوع الملحق	رقم الملحق
197	قائمة بأسماء السادة المحكمين لأدوات البحث	1
198	استبانة القيادة التشاركية	2
209	استبانة اتخاذ القرارات	3

فهرس الجداول

رقم الصفحة	موضوع الجدول	رقم الجدول
34	السمات الأكثر أهمية في القائد	1
40	مقارنة بين أنماط القيادة الديمقراطية والأوتوقراطية والترسلية	2
55	مقارنة بين دور الإداري ودور القائد	3
96	عدد بنود استبانة القيادة التشاركية وتوزعها على المجالات قبل عرضها على المحكمين	4
96	عدد بنود استبانة القيادة التشاركية وتوزعها على المجالات بعد عرضها على المحكمين	5
97	أمثلة لبعض البنود التي تم إجراء بعض التعديلات عليها وفقاً لآراء المحكمين	6
98	توزع عينة الصدق والثبات على الكليات التي سحبت منها	7
98	معاملات ارتباط درجة كل مجال من مجالات الاستبانة مع المجالات الأخرى ومع الدرجة الكلية	8
99	معاملات ارتباط كل بند من بنود الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة	9
100	الثبات بطريقة الإعادة وبطريقة التجزئة النصفية ومعادلة ألفا كرونباخ	10
104	عدد بنود استبانة اتخاذ القرار وتوزعها على المجالات قبل عرضها على المحكمين	11
105	عدد بنود استبانة اتخاذ القرار وتوزعها على المجالات بعد عرضها على المحكمين	12
105	أمثلة لبعض البنود التي تم إجراء بعض التعديلات عليها وفقاً لآراء المحكمين	13
106	معاملات ارتباط درجة كل مجال من مجالات الاستبانة مع المجالات الأخرى ومع الدرجة الكلية	14
107	معاملات ارتباط كل بند من بنود الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة	15
108	الثبات بطريقة الإعادة وبطريقة التجزئة النصفية ومعادلة ألفا كرونباخ لاستبانة اتخاذ القرار	16
110	عدد الأفراد المجتمع الأصلي وتوزعهم حسب متغير الجنس	17
111	عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الكليات	18
112	توزع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس	19
112	توزع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير نوع الكلية	20
112	توزع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المرتبة العلمية	21
112	توزع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير عدد سنوات الخبرة التدريسية	22
116	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتب لدرجات أعضاء الهيئة التدريسية على الدرجة الكلية للاستبانة وعلى درجة كل مجال من مجالاتها	23
117	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل بند من بنود مجال	24

رقم الصفحة	موضوع الجدول	رقم الجدول
	المشاركة في التخطيط	
119	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل بند من بنود مجال المشاركة في التنظيم	25
120	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل بند من بنود مجال المشاركة في التنفيذ	26
122	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل بند من بنود مجال المشاركة في الإشراف	27
124	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل بند من بنود مجال المشاركة في التقويم	28
126	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتب لدرجات أعضاء الهيئة التدريسية على الدرجة الكلية لاستبانة اتخاذ القرارات وعلى درجة كل مجال من مجالاتها	29
127	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل بند من بنود مجال الترويج في اتخاذ القرار	30
129	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل بند من بنود مجال التسرع في اتخاذ القرار	31
130	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل بند من بنود مجال التردد في اتخاذ القرار	32
131	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل بند من بنود مجال المشاركة في اتخاذ القرار	33
133	معامل ارتباط بيرسون بين درجات ممارسة القيادة التشاركية ودرجات فاعلية اتخاذ القرارات	34
135	دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث الذكور ومتوسطات درجات أفراد عينة البحث الإناث على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التشاركية ودرجة كل مجال من مجالاتها	35
138	دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير نوع الكلية على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التشاركية ودرجة كل مجال من مجالاتها	36
139	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث باختلاف المرتبة العلمية على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التشاركية وفي كل محور من محاورها	37
141	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لأثر متغير المرتبة العلمية على درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية للقيادة التشاركية ودرجة كل مجال من مجالاتها	38
142	نتائج اختبار ليفين للتحقق من تجانس العينات	39

رقم الصفحة	موضوع الجدول	رقم الجدول
144	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة للعينات المتجانسة تبعاً لمتغير المرتبة العلمية	40
146	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث باختلاف عدد سنوات الخبرة التدريسية على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التشاركية وفي كل محور من محاورها	41
148	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لأثر متغير عدد سنوات الخبرة التدريسية على درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التشاركية ودرجة كل مجال من مجالاتها	42
149	نتائج اختبار ليفين للتحقق من تجانس العينات	43
152	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للعينات المتجانسة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية	44
155	دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث الذكور ومتوسطات درجات أفراد عينة البحث الإناث على الدرجة الكلية لاستبانة اتخاذ القرارات ودرجة كل مجال من مجالاتها	45
156	دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث الذكور تبعاً لمتغير نوع الكلية على الدرجة الكلية لاستبانة اتخاذ القرارات ودرجة كل مجال من مجالاتها	46
159	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث باختلاف المرتبة العلمية على الدرجة الكلية لاستبانة اتخاذ القرارات وفي كل محور من محاورها	47
161	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لأثر متغير المرتبة العلمية على درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة اتخاذ القرارات ودرجة كل مجال من مجالاتها	48
162	نتائج اختبار ليفين للتحقق من تجانس العينات	49
164	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة للعينات المتجانسة تبعاً لمتغير المرتبة العلمية	50
165	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث باختلاف عدد سنوات الخبرة التدريسية على الدرجة الكلية لاستبانة اتخاذ القرار وفي كل محور من محاورها	51
167	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لأثر متغير عدد سنوات الخبرة التدريسية على درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة اتخاذ القرارات ودرجة كل مجال من مجالاتها	52
168	نتائج اختبار ليفين للتحقق من تجانس العينات	53
171	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للعينات المتجانسة تبعاً لمتغير عدد سنوات	54

رقم الصفحة	موضوع الجدول	رقم الجدول
	الخبرة التدريسية	

فهرس الأشكال

رقم الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
31	رسم توضيحي يبين مستويات القيادة	1
47	الشبكة الإدارية	2
48	نظرية الخط المستمر في القيادة	3
49	يبين نموذج هالبن	4
115	يُبين الفروق بين متوسطات الأفراد في تحديد درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات جامعة دمشق للقيادة التشاركية	5
125	يُبين الفروق بين متوسطات الأفراد في تحديد فاعلية اتخاذ القرارات من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات جامعة دمشق	6
134	يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في كل مجال من مجالات استبانة القيادة التشاركية تبعاً لمتغير الجنس	7
134	يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التشاركية تبعاً لمتغير الجنس	8
137	يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في كل مجال من مجالات استبانة القيادة التشاركية تبعاً لمتغير نوع الكلية	9
138	يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التشاركية تبعاً لنوع الكلية	10
140	يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث باختلاف مرتبتهم العلمية في كل مجال من مجالات استبانة القيادة التشاركية	11
141	يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث باختلاف مرتبتهم العلمية على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التشاركية	12
147	يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث باختلاف عدد سنوات الخبرة التدريسية في كل مجال من مجالات استبانة القيادة التشاركية	13
147	يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث باختلاف عدد سنوات الخبرة التدريسية على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التشاركية	14
154	يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في كل مجال من مجالات استبانة اتخاذ القرار تبعاً لمتغير الجنس	15
154	يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة اتخاذ القرار تبعاً لمتغير الجنس	16
157	يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في كل مجال من مجالات استبانة اتخاذ القرار تبعاً لمتغير نوع الكلية	17
158	يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة اتخاذ	18

	القرار تبعاً نوع الكلية	
160	يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث باختلاف مرتبتهم العلمية في كل مجال من مجالات استبانة اتخاذ القرار	19
160	يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث باختلاف مرتبتهم العلمية على الدرجة الكلية لاستبانة اتخاذ القرار	20
166	يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث باختلاف عدد سنوات الخبرة التدريسية في كل مجال من مجالات استبانة اتخاذ القرار	21
167	يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث باختلاف عدد سنوات الخبرة التدريسية على الدرجة الكلية لاستبانة اتخاذ القرار	22

الجانب النظري

الفصل الأول : الإطار المنهجي للدراسة

الفصل الثاني : القيادة

الفصل الثالث: القيادة التشاركية لدى رؤساء

الأقسام الأكاديمية

الفصل الرابع: فاعلية اتخاذ القرارات لدى رؤساء

الأقسام الأكاديمية

الفصل الأول

الإطار المنهجي للدراسة

مقدمة

- 1- مشكلة الدراسة
- 2- أهمية الدراسة
- 3- أهداف الدراسة
- 4- الأسئلة التي تجيب عنها الدراسة
- 5- فرضيات الدراسة
- 6- مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية
- 7- الدراسات السابقة

مقدمة الدراسة:

لعلّ من أبرز سمات هذا العصر انتشار المعرفة العلمية والتقنية ونموها المتزايد، الأمر الذي يتطلب توافر القوى البشرية والإدارية المؤهلة في المؤسسات حتى تستطيع سبر غور المعرفة وتأدية المهام المنوطة بها بكفاية وفاعلية، ويلعب التعليم الجامعي دوراً كبيراً في تلبية حاجات المجتمع القائمة والمنتظرة، ولم تعد وظيفة الجامعة مجرد نقل المعرفة والتراث من جيل إلى جيل، بل أصبحت مؤسسة فاعلة في تجديد وتحديث المعرفة فضلاً عن خدمة المجتمع وتطويره، ولهذا تعدّ الجامعات من المؤسسات الرائدة في أيّ مجتمع من المجتمعات، فنشعبت وظائفها وتعدّدت أهدافها، فبعد أن كان دورها محصوراً في نقل المعرفة والتراث أصبح الآن يهدف إلى نقل المعرفة وتبسيطها، وإعداد الباحثين، بالإضافة إلى اكتشاف المعرفة والمشاركة في صنع القرارات، وخدمة فلسفة البلد التربوية وتنمية التعاون الدولي، وتنمية شخصية الطلبة وخدمة المجتمع (البشايرة وآخرون، 2005: 15).

وما تتميز به مؤسسات التعليم العالي أنّ الأمور الإدارية والتعليمية فيها تُدار بطريقة جماعية، تُمثّل فيها الأقسام الأكاديمية حجر الزاوية، فهي منطلق للقرارات التي تتخذها الإدارة العليا في الجامعات، وهذا ما يراه روش Roach بقوله : إنّ القسم الأكاديمي يودّي دوراً هاماً في حياة أيّة مؤسسة في التعليم العالي، وعلاوة على ذلك فإنّ (80%) من القرارات الإدارية يتمّ اتخاذها على مستوى القسم" (بخاري، 1994: 5)، لذا فإنّ الأقسام هي الطريق الذي من خلاله يؤثر أعضاء الهيئة التدريسية في القرارات التي تتخذها مؤسسات التعليم العالي (Ryan، 1972: 416).

ويُمثّل رئيس القسم القيادة الأكاديمية والإدارية بما تتضمنه من تعدّد في المهام والأدوار المنوطة به، تزداد مسؤوليته، فيواجه تحديات كثيرة ومتنوعة، إذ أنّ عمله ليس قاصراً على تسيير شؤون القسم تسييراً روتينياً، ومباشرة أعماله التنظيمية فقط، بل يجب أن يشتمل على جانبين متلازمين متكاملين في منظومة واحدة، أولهما: الجانب الأكاديمي المتعلّق بالعملية التعليمية والبحثية، وهو أساس بنية الجامعة وموضوعها الرئيس الذي يعمل على تحقيق أهدافه، وثانيهما: الجانب الإداري، وهو المسؤول عن تهيئة المناخ المناسب لتخفيف أعباء الجانب الأول. (السيد ومصطفى، 2002: 224).

ولم تعد الإدارة التربوية غاية في حدّ ذاتها، بل أصبحت وسيلة إلى غاية هدفها تحقيق العملية التعليمية في مغزى اجتماعي وإنساني محض، لكنّ هذا المعطى الجديد وُجد أمام ترسبات قديمة من الصعب التخلص منها، وهي في غالبيتها مرتبطة بشخص الإداري ومدى كفاءته المهنية والاستعداد للتغيير، إضافة إلى مظاهر البيروقراطية التي لم تؤكّد له جدوى هذا التحول ومبتغاه، بل كرّست وتكرّس سياسة الأوامر والإملاءات الفوقية المطوّقة للعمل الإداري، لذا فإنّ إثراء مؤهلاته هو المدخل الرئيس للخروج بالممارسة الإدارية إلى دائرة الضوء، وبالتالي الانتقال من مرحلة الإدارة الكلاسيكية إلى المرحلة الحديثة التي تستمدّ روحها من تجليات مرحلة الانتقال الديمقراطي التي تقطعها البلاد بمعنى تحديث الإدارة ودمقرطة أساليبها وانفتاحها على الآخر، وهو انتقال رهين بإعادة النظر في الوظيفة نفسها، وذلك بتطوير نظم داعمة للقرارات التربوية وتعزيز القدرة في مجال التسيير والتدبير والتخطيط والمراقبة التربوية أيضاً، عبر إرساء ثقافة جمع المعلومات الصحيحة ومعالجتها وتحليلها ثم استخدامها في عملية صنع القرار عبر إرساء ثقافة التشاور والتشارك والمبادرة.

1. مشكلة الدراسة:

تعدّ ظاهرة تركيز السلطة في أيدي كبار المسؤولين من أهمّ المشكلات التي تواجهها البلدان النامية فهم يتبنّون فلسفة إدارية ونمطاً قيادياً يفرضونه على الآخرين، ويسنّون من الأنظمة والقوانين ما يتسبّب في بروز مشاكل أكاديمية وإدارية أعاقت أو تعيق حركة أعضاء الهيئة التدريسية في مجال عملهم ممّا يؤثّر سلباً في عطائهم الأكاديمي وإنتاجهم العلمي وتقدّمهم المهني كذلك عدم الرضا عن المخرجات التي تتعلق بالمهام الإدارية والتعليمية، وذلك يقود إلى الإدارة البيئية، والاهتمام بالأعمال الروتينية والانشغال بها عن الأعمال الإدارية المهمة مثل: التخطيط والتنظيم والإشراف والتنفيذ والتقويم واتخاذ القرار والتطوير، ومتابعة تقدّم المؤسسة ورسم السياسات، وتعاني الجامعات بوصفها جزءاً مهماً وحيوياً من مؤسسات المجتمع الفاعلة من هذه المشكلة بدرجات متفاوتة.

وليس هناك أدنى شك بأنّ إدارة الجامعات في وقتنا الحاضر أصبحت أكثر تعقيداً ممّا كان عليه الحال في أيّ وقت مضى، ويرجع السبب في ذلك للنمو المطرد في حجم الجامعات، وصعوبة عملية المشاركة الإدارية وعملية اتخاذ القرارات، والمعوقات والمؤثرات التي تحيط بهذه

العمليات الإدارية الحديثة، والأشكال والترابط المتبادل مع الجامعات الأخرى، والاضطراب المتزايد في محيط الجامعات على الصعيدين السياسي والاجتماعي، وكلُّ هذه الأسباب تجعل من الأعمال الإدارية أكثر تعقيداً وصعوبة من أيِّ وقت مضى (ياغي ، 1994: 50).

وتعدُّ عملية اتخاذ القرارات من العمليات التي تحدّد مدى قدرة وكفاءة الإدارة على الأداء الفعّال فجميع المديرين على مختلف المستويات الإدارية يتخذون عدداً من القرارات، بل ويمكن القول بأنَّ الفرد العادي منا يتخذ كلَّ يوم عدداً من القرارات التي توجّه حياته وتقودها نحو الأفضل، هذا وتؤثّر عملية اتخاذ القرار في جميع أنشطة المنظمة، ومن خلالها يمكن تقييم أداء المديرين والأفراد، وتقاس حياة أيّة منظمة بل وأيِّ بلد بعدد القرارات الجوهرية والإستراتيجية التي تؤثر في حياتها واتجاهاتها وتغيّر مسارها نحو الإنتاجية والكفاءة (جاد الرب، 2005، 35).

ولإحساس الباحثة بأنَّ الجامعات هي الرافد الرئيس والمهم للقوى العاملة المتخصصة في مختلف القطاعات وتختلف عن غيرها من المؤسسات الأخرى، تبين لها أنَّ القيادة التشاركيّة وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرارات غالباً ما تخضع للتقدير الشخصي لشاغل المنصب أو الرتبة الأكاديميّة ممّا يجعل هاتين العمليتين تخضعان لاختلاف الأكاديميين في شخصياتهم وتخصصاتهم وخبراتهم في الميدان المعرفي الواحد وهذا ما أكدته دراسة نجيب (2002).

وبناءً عليه فقد جاءت هذه الدراسة لتجيب عن السؤال التالي:

ما درجة ممارسة القيادة التشاركيّة من قبل رؤساء الأقسام الأكاديميّة في كليات جامعة دمشق وما دورها في فاعلية اتخاذ القرارات من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في هذه الكليات؟.

2. أهميّة الدراسة:

1. تُعدُّ هذه الدراسة الأولى محلياً التي بحثت في مفهومي: القيادة التشاركيّة واتخاذ القرار في

الأقسام الأكاديميّة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية على حد علم الباحثة.

2. تُركّز على موضوعين إداريين حديثين هما القيادة التشاركيّة وفاعلية اتخاذ القرارات، ومن

خلالهما يتمُّ زيادة فعالية وكفاءة أعضاء الهيئة التدريسية في الأقسام الأكاديميّة لأداء مهامهم

الإدارية والتعليمية.

3. إنَّ اتخاذ القرارات الإستراتيجية الخاصة بالتنمية والتطوير والإصلاح في التعليم العالي تتطلب إشراك أعضاء الهيئة التدريسية في المؤسسات الجامعية، لأنَّ هذه القرارات تتطلب التفكير الواعي وإقناع الآخرين بجدواها، فعملية اتخاذ القرارات هي بطبيعتها نتاج مجهودات مشتركة من الآراء والأفكار والاتصالات بالاعتماد على أشخاص متعددين، فعملية المشاركة في اتخاذ القرارات تُمكن رؤساء الأقسام في الكليات من التوصل إلى قرارات أكثر فعالية من خلال العمل التعاوني المشترك، وتبادل الرأي مع الآخرين، والوقوف على كلِّ الاقتراحات والتوصيات، فللمشاركة دورٌ هامٌّ في إقناع المرؤوسين بتنفيذ القرارات ودعم تطبيقها.

4. إمكانية استفادة إدارة الجامعات ومجالس الأقسام وأعضاء الهيئة التدريسية من نتائج هذه الدراسة من خلال الوقوف على حقيقة العلاقة بين اتخاذ القرار والقيادة التشاركيَّة والتعرُّف إلى السبل المقترحة التي تساعد على تبني مفهوم القيادة التشاركيَّة، وزيادة تفعيله إدارياً لاتخاذ أفضل القرارات.

3. أهداف الدراسة:

1. التعريف بمفهوم القيادة التشاركيَّة وأهدافها وأسسها وصفات القائد التشاركي.
2. التعريف بعملية اتخاذ القرار، ونظرياتها، وخطواتها، وأساليبها، وعناصرها، والعوامل المؤثرة فيها والمعوقات الإدارية التي تواجهها.
3. التعرُّف إلى درجة ممارسة القيادة التشاركيَّة من قبل رؤساء الأقسام الأكاديميَّة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في كليات جامعة دمشق.
4. التعرُّف إلى درجة فعالية اتخاذ القرارات في الأقسام الأكاديميَّة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات.
5. تحديد العلاقة بين القيادة التشاركيَّة وفاعلية اتخاذ القرارات من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات.
6. تحديد أثر متغيِّرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة ونوع الكلية في القيادة التشاركيَّة ومدى فاعلية اتخاذ القرارات في الأقسام الأكاديميَّة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.

4. أسئلة الدراسة :

1. ما هو مفهوم القيادة التشاركية؟ وما هي أهدافها وأسسها؟ وما صفات القائد التشاركي؟
2. ما هي عملية اتخاذ القرار؟ ما هي نظرياتها وخطواتها؟ ما أساليبها وعناصرها؟ ما العوامل المؤثرة فيها؟ والمعوقات الإدارية التي تواجهها؟.
3. ما واقع ممارسة القيادة التشاركية من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات جامعة دمشق من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟
4. ما فاعلية اتخاذ القرارات من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات جامعة دمشق من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين واقع ممارسة القيادة التشاركية من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات جامعة دمشق وفاعلية اتخاذ القرارات من وجهة نظر أفراد عينة البحث تبعاً لمتغيرات (الجنس، نوع الكلية، المرتبة العلمية، عدد سنوات الخبرة التدريسية)؟.

5. فرضيات الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للتحقق من الفرضيات التالية:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين واقع ممارسة القيادة التشاركية من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات جامعة دمشق وفاعلية اتخاذ القرارات من وجهة نظر أفراد عينة البحث، وتتفرع من هذه الفرضية الرئيسية الفرضيات الفرعية التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة القيادة التشاركية تبعاً لمتغير الجنس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة القيادة التشاركية تبعاً لمتغير نوع الكلية (نظرية، تطبيقية).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة القيادة التشاركية تبعاً لمتغير المرتبة العلمية (مدرس، أستاذ مساعد، أستاذ).

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة القيادة التشاركية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة اتخاذ القرارات تبعاً لمتغير الجنس.

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة اتخاذ القرار تبعاً لمتغير نوع الكلية (نظرية، تطبيقية).

7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة اتخاذ القرارات تبعاً لمتغير المرتبة العلمية (مدرس، أستاذ مساعد، أستاذ).

8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة اتخاذ القرار تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية (أقل من خمس سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

6. مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية :

6-1- الممارسة Practice:

عرّف (الشرقاوي) الممارسة بأنها "التكرار المعزز للاستجابات في وجود المثيرات" (الشرقاوي، 1983: 20).

6-2- الدور Role:

عرّف (مرسي) الدور بأنه : مجموعة من الأنشطة المرتبطة أو الأطر السلوكية التي تحقق ما هو متوقع في مواقف معينة وتترتب على الأدوار إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة" (مرسي، 2001: 139).

أمّا الداعور فعزّف الدور بأنّه جميع الأعمال الفنية والإدارية المخططة التي يقوم بها مدير المدرسة من أجل نجاح العملية التعليمية في مدرسته (الداعور، 2007: 9).

وتعرّف الباحثة الدور إجرائياً بأنّه: العمل الذي يتوقع من المسؤول القيام به وذلك لأنّه يشغل مكانة أو منصباً معيناً يكشف من خلاله عن مدى قدراته وإمكاناته.

6-3- الفاعليّة Effectiveness:

عرّف فرانسيس وودكوك (Francis & Woodcock) الفاعليّة بأنّها: "العمل على بلوغ أعلى درجات الإنجاز وتحقيق أفضل النتائج المرغوبة" (فرانسيس وودكوك، 1995: 7).

أمّا برنارد (Barnard) فيعرّف الفاعلية: هي "كل نشاط ينجح في تحقيق الهدف المحدد له فعلاً" (Barnard, 1976: 471).

وعرّفها البوهي بأنّها "قياس مدى تحقيق الأهداف المعلنة (المخرجات)" (البوهي، 2001: 140).

وتعرّفها الباحثة بأنّها: "القدرة على تحقيق الجامعة لأهدافها التربوية المنشودة في ضوء فلسفة المجتمع وثقافته".

6-4- القيادة Leadership:

هي السلوك الذي يُمارسه القائد بهدف التأثير على مرؤوسيه من أجل تحقيق الأهداف المنشودة (مغاري، 2009: 9).

هي عملية التأثير وإلهاب الحماس في الأفراد للقيام بعملهم بحماس وطواعية دون الحاجة إلى استخدام السلطة الرسمية (عياصرة، 2006: 34).

وعرّف الخطيب القيادة بأنّها: "هي قدرة تأثير شخص ما على الآخرين بحيث يجعلهم يقبلون قيادته طواعية دونما إلزام قانوني لاعتراهم التلقائي بقيمة القائد في تحقيق أهدافهم، وكونه معبراً عن آمالهم وطموحاتهم، ممّا يتيح له القدرة على قيادة الجماعة وكسب تعاون العاملين معه،

وتحقيق التجانس فيما بينهم، وإقناعهم بأنَّ تحقيقهم لأهداف التنظيم يعدُّ نجاحاً شخصياً لهم وتحقيقاً لأهدافهم" (الخطيب وآخرون، 1998: 12).

وتعتمد الباحثة تعريف أحمد الخطيب وآخرين لأنه شامل ويفي بالغرض المطلوب للقيادة.

6-5- القيادة التشاركية Participatory Leadership:

هي أسلوب إداري وتعني مشاركة المدير لمؤوسيه والالتقاء بهم لمناقشة مشكلاتهم الإدارية والفنية التي تواجهه وتواجههم ومحاولة الوصول إلى أفضل الحلول الممكنة لها ممَّا يخلق الثقة بينهم (القيسي، 2010: 129).

المشاركة عملية نفسية سلوكية تساعد المرؤوسين على إشباع حاجاتهم إلى تحقيق الذات والتقدير الاجتماعي وتجعل الفرد يشعر بأهميته (البدري، 2005: 98).

وتعرّف الباحثة القيادة التشاركية إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الفرد عند إجابته على استبانة واقع ممارسة القيادة التشاركية من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات جامعة دمشق، والتي تُمثّل نظرة أعضاء الهيئة التدريسية لمدى ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات جامعة دمشق للقيادة التشاركية .

6-6- القرار Decision:

كلمة قرار فصل أو حكم في مسألة أو خلاف.(ياغي، 1994: 41) وهو أداة من أدوات ممارسة السلطة، ومن خلاله تحققت نتائج للمسؤول والعاملين في التنظيم (درة وآخرون، 1994: 130).

ويعرّفه يونج (Yong) بأنه الاستجابة الفعّالة التي توفّر النتائج المرغوبة لحالة أو حالات حالية أو محتملة في المنظمة.(الفضل وشعبان، 2003: 25)، وهو عملية عقلانية رشيدة تتبلور في الاختيار بين بدائل متعددة ذات مواصفات تتناسب مع الإمكانيات المتاحة والأهداف المطلوبة (الصوفي، 2003: 40). ويعرّف أيضاً بأنه الاختيار المدرك الواعي بين البدائل المتاحة في موقف معين (حبيب، 2001: 7).

6-7- اتخاذ القرار Decision Taking:

اتخاذ القرار هو وسيلة اختيار واعية لأحسن البدائل المتاحة التي تحقق أفضل عائد أو أقل كلفة محققاً الأهداف المرغوبة (اللوزي وآخرون، 1998: 30).

وعرّف ماهر اتخاذ القرار بأنه: "اختيار أفضل البدائل بعد دراسة النتائج المترتبة على كل بديل وأثرها في الأهداف المطلوب تحقيقها، ويتم الاختيار بناءً على معلومات يحصل عليها متخذ القرار من مصادر متعددة مما يساعد على الوصول إلى أفضل النتائج" (ماهر، 2004: 13).

وتعرّف الباحثة اتخاذ القرار إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الفرد عند إجابته على استبانة فاعلية اتخاذ القرارات، والتي تُمثّل نظرة أعضاء الهيئة التدريسية لمدى فاعلية اتخاذ القرارات التي يتخذها رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات جامعة دمشق.

6-8- رؤساء الأقسام الأكاديمية:

يعرّف قانون تنظيم الجامعات رقم 6 لعام (2006) رؤساء الأقسام الأكاديمية بأنهم المسؤولين عن تنفيذ القرارات المتعلقة بالقسم ومجلسه وعن حسن انتظام الدروس والمحاضرات والتمرينات والأعمال التدريسية والبحث العلمي وممارسة المهنة وعليهم أن يعملوا ما يلزم للنهوض باستمرار بمستوى المناهج الدراسية والبحوث العلمية في مجال تخصص القسم وعلى رؤساء الأقسام أن يقدموا إلى عمادة الكلية والهيئة العامة للقسم تقريراً سنوياً عن فعاليات القسم العلمية وأعضاء الهيئات المختلفة فيه.

وتعرّف الباحثة رؤساء الأقسام الأكاديمية إجرائياً بأنهم أعضاء هيئة التدريس المكلفين بتسيير الأمور العلمية والإدارية بالقسم في كليات جامعة دمشق.

6-9- أعضاء الهيئة التدريسية: يعرف قانون تنظيم الجامعات رقم 6 لعام (2006) أعضاء

الهيئة التدريسية في الجامعات هم:

أ- الأساتذة.

ب- الأساتذة المساعدون.

ج-المدرسون.

وتعرّف الباحثة أعضاء الهيئة التدريسية إجرائياً بأنهم الأعضاء المكلفين بالتدريس وواجباته (أستاذ- أستاذ مساعد- مدرّس) في كليات جامعة دمشق.

7-الدراسات السابقة:

اطلعت الباحثة على عدد من الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، لغرض الدراسة المقارنة، والاستفادة منها عن طريق رصد نقاط التشابه والاختلاف. وقد صنّفتها الباحثة ضمن قسمين؛ القسم الأول، ويضم الدراسات العربية، أما القسم الثاني، فيضم الدراسات الأجنبية. وقد تتوّعت مواضيع تلك الدراسات بين ماله علاقة بالقيادة التشاركية بشكل مباشر، وهي قليلة، وماله علاقة باتخاذ القرارات.

وقد حرصت الباحثة على إيراد هذه الدراسات وفق التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث، ثم تلا ذلك تعقيب عام على الدراسات السابقة ككل، ومدى استفادة الباحثة في دراستها من الدراسات السابقة.

أولاً: الدراسات العربية:

1-دراسة نجيب 2002:

عنوان الدراسة : العلاقة بين المشاركة في صنع القرار وكل من الرضا عن العمل ووجهة الضبط ونوع المرؤوس.

مكان الدراسة : جمهورية مصر العربية.

هدف الدراسة : التعرف إلى العلاقة بين المشاركة في صنع القرار وكل من الرضا عن العمل ووجهة الضبط ونوع المرؤوس.

منهج الدراسة : المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة : اشتملت عينة الدراسة على 28 من رؤساء الأقسام الإدارية في بعض الكليات الجامعية و 60 مرؤوساً لهؤلاء الرؤساء.

2- دراسة الجغبير 2003:

عنوان الدراسة: المعوقات التنظيمية وعلاقتها بدرجة مشاركة الموظفين في اتخاذ القرارات في وزارة التربية والتعليم واقتراح أنموذج نظري للتغلب على هذه المعوقات في المملكة العربية السعودية.

مكان الدراسة : المملكة العربية السعودية.

هدف الدراسة : هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة المعوقات التنظيمية ودرجة مشاركة الموظفين الإداريين في اتخاذ القرارات، وبحث العلاقة بين المعوقات التنظيمية ومشاركة العاملين في اتخاذ القرارات، وكذلك بيان أثر كل من الخبرة الإدارية والمؤهل العلمي والجنس للموظفين الإداريين، واقتراح أنموذج نظري للتغلب على هذه المعوقات التنظيمية.

منهج الدراسة : المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة : عينة طبقية عشوائية بلغت 440 إدارياً وإدارية.

3- دراسة السلطان 2006:

عنوان الدراسة: المعلومات وأثرها في عملية اتخاذ القرارات الإدارية في دواوين الجمهورية اليمنية.

مكان الدراسة: جمهورية اليمن الشعبية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى بيان مدى استخدام نظم المعلومات الإدارية الآلية في دواوين الوزارات. وتحديد المعوقات التي تحد من تطبيق واستخدام نظم المعلومات الإدارية الآلية في دواوين الوزارات. وتحديد الواقع الحالي لمعلومات الموارد البشرية في دواوين الوزارات من حيث مدى توفرها بمجموعة من الخصائص لعملية اتخاذ القرارات.

عينة الدراسة: طُبِّقَ المقياس على مجتمَع الدراسة كاملاً المتمثَّل في القيادات الإدارية العليا

(مدراء عموم الإدارات العامة ووكلاء الوزارات) في دواوين 27 وزارة والذين بلغ عددهم 433.

منهج الدراسة : اعتمَدَ الباحث على الطريقة المنهجية الكمية بناءً على استخدام عدد من المناهج (تكامل منهجي) تمثَّلت في المنهج الوصفي بأنماطه الثلاثة: الوصفي المسحي، والوصفي الارتباطي، ودراسة الحالة.

4-دراسة العجمي 2007:

عنوان الدراسة : درجة استخدام مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت لنمط الإدارة التشاركية عند ليكرت من وجهة نظر المعلمين.

مكان الدراسة : دولة الكويت.

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى معرفة درجة استخدام مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت لنمط الإدارة التشاركية عند ليكرت من وجهة نظر المعلمين.

منهج الدراسة: انتهج الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: تكوّنت عينة الدراسة العشوائية من (910) معلماً ومعلمة.

5-دراسة حرز الله 2007:

عنوان الدراسة : مدى مشاركة معلمي المدارس الثانوية في اتخاذ القرارات وعلاقته برضاهم الوظيفي في محافظات غزة.

مكان الدراسة : فلسطين، محافظات غزة.

هدف الدراسة: هدفت إلى التعرف على مدى مشاركة معلمي المدارس الثانوية في اتخاذ القرارات وعلاقته برضاهم الوظيفي في محافظات غزة في اتخاذ القرارات في خمس مجالات كما هدفت إلى معرفة درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية ثم دراسة العلاقة بين درجة المشاركة في اتخاذ القرارات ودرجة الرضا الوظيفي، وهدفت الدراسة أيضاً إلى معرفة تأثير متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والمنطقة التعليمية على تقديرات المعلمين لدرجة المشاركة في اتخاذ القرارات ودرجة الرضا الوظيفي لديهم.

منهج الدراسة : المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة : طبقت الدراسة على عينة عشوائية من معلمي المدارس الثانوية بلغ عددهم 306 معلماً ومعلمة بنسبة 10% من مجتمّع الدراسة.

6-دراسة طبش 2008:

عنوان الدراسة : دور نظم وتقنيات الاتصال الإداري في خدمة اتخاذ القرارات " حالة تطبيقية على وزارة التربية والتعليم في قطاع غزة.

مكان الدراسة : دولة فلسطين، محافظات غزة.

هدف الدراسة : هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور نظم وتقنيات الاتصال الإداري في خدمة اتخاذ القرارات، في وزارة التربية والتعليم في قطاع غزة.
منهج الدراسة : استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.
عينّة الدراسة : استخدم الباحث أسلوب الحصر الشامل لمجتمع الدراسة كاملاً البالغ 120 موظفاً.

7- دراسة الرباعي 2009:

عنوان الدراسة : درجة مشاركة معلمي المدارس الثانوية الخاصة بالأردن في صناعة القرارات المدرسية، وعلاقتها برضاهم الوظيفي وانتمائهم المهني.
مكان الدراسة : الأردن.

هدف الدراسة : هدفت دراسة الرباعي إلى معرفة درجة مشاركة معلمي المدارس الثانوية الخاصة بالأردن في صناعة القرارات المدرسية، وعلاقتها برضاهم الوظيفي وانتمائهم المهني .
منهج الدراسة : استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.
عينّة الدراسة : تكوّنت عينّة الدراسة العشوائية من 520 معلماً ومعلمة.

8- دراسة الحديدي 2009:

عنوان الدراسة : درجة ممارسة القيادة التربوية العليا في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية لدورها الإداري في ضوء الفكر الإداري الحديث.
مكان الدراسة : فلسطين، محافظات غزة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة مدى ممارسة القيادة التربوية العليا في وزارة التربية والتعليم العالي لدورها الإداري من وجهة نظر المرؤوسين، والكشف عمّا إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيادة التربوية العليا في وزارة التربية والتعليم العالي لدورها الإداري وفقاً لمتغيرات الجنس، سنوات الخدمة، المؤهّل العلمي، المؤهّل التربوي، مكان العمل والكشف عن سبل تطوير الدور الإداري للقيادة التربوية العليا في وزارة التربية والتعليم في ضوء الفكر الإداري الحديث.

منهج الدراسة : المنهج الوصفي التحليلي.

9- دراسة العجمي 2010:

عنوان الدراسة : درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في دولة الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين.

مكان الدراسة: دولة الكويت.

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة تطبيق القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الثانوية والابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين.

منهج الدراسة : استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

عينّة الدراسة: تمّ اختيار عينّة عشوائية مكونة من (185) معلماً ومعلمة من جميع المدارس الثانوية والابتدائي، واستخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) (T.test)، وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون.

10- دراسة العرايب 2010:

عنوان الدراسة : دور القيادة التشاركية بمديريات التربية والتعليم في حلّ مشكلات مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة.

مكان الدراسة : فلسطين، محافظات غزة .

هدف الدراسة : هدفت الدراسة التعرف إلى دور القيادة التشاركية بمديريات التربية والتعليم في حل مشكلات مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة، وذلك من خلال معرفة درجة ممارسة مديري التربية والتعليم القيادة التشاركية في حلّ مشكلات مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة، وتحديد تأثير متغيرات كلٍ من الجنس وسنوات الخدمة والمنطقة التعليمية على تلك الممارسة للقيادة التشاركية.

منهج الدراسة : استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

عينّة الدراسة : تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة غزة للعام الدراسي 2010 -2011، والبالغ عددهم 134 مديراً ومديرة.

11- دراسة الزهراني 2011:

عنوان الدراسة : واقع الممارسة والأهمية لأسلوب إدارة الفريق لمدير المدرسة من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية في محافظة جدة.

مكان الدراسة: المملكة العربية السعودية.

هدف الدراسة: عمدت الدراسة التعرف على درجة وأهمية ممارسة مدير المدرسة لأسلوب إدارة الفريق من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية بمحافظة جدة.

منهج الدراسة : استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي .

عينّة الدراسة : وتكوّنت عينّة الدراسة العشوائية من (414) مديراً ومعلماً .

12- دراسة شقير 2011:

عنوان الدراسة : درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها للقيادة التشاركية وعلاقتها بالرضا الوظيفي في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين والمعلمات فيها.

مكان الدراسة : فلسطين، الضفة الغربية.

هدف الدراسة : التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها للقيادة التشاركية وعلاقتها بالرضا الوظيفي في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها، بالإضافة إلى بيان أنّ متغيّرات الدراسة : الجنس، والخبرة العلمية، والمؤهل العلمي ومكان الدراسة، في وجهات نظر المعلمين.

عينّة الدراسة : اختيرت عينّة طبقية عشوائية تكوّنت من (604) معلماً ، ما يقارب 4,80 %

تقريباً من مجتمّع الدراسة البالغ عدده (12604) معلماً.

منهج الدراسة : استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

13- دراسة عسكر 2012:

عنوان الدراسة : القيادة التشاركية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين .

مكان الدراسة: محافظات غزة .

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على نمط القيادة التشاركية وعلاقته بالثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين.

منهج الدراسة: اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة : تكوّنت عينة الدراسة العشوائية من (737) معلماً ومعلمة .

14-دراسة الغزالي 2012:

عنوان الدراسة: أثر القيادة التحويلية على فاعلية اتخاذ القرار في شركات التأمين الأردنية.

مكان الدراسة: المملكة الأردنية الهاشمية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر القيادة التحويلية على فاعلية اتخاذ القرارات في

شركات التأمين الأردنية.

منهج الدراسة: انتهج الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: تكوّنت من المديرين العاملين في الإدارة العليا والوسطى في شركات التأمين

الأردنية.

15-دراسة عباس 2012:

عنوان الدراسة: تأثير أنماط القيادة الإدارية في عملية صنع قرارات التغيير (دراسة تطبيقية في

شركة الكهرباء الوطنية الأردنية).

مكان الدراسة: المملكة الأردنية الهاشمية.

هدف الدراسة: معرفة مدى تأثير القيادة الإدارية (الأوتوقراطية-الديمقراطية-المتساهلة) في عملية

صنع القرارات ومدى مقاومة المرؤوسين للقرارات وتنفيذها.

منهج الدراسة: اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: هي 190 موظفاً في شركة الكهرباء الوطنية.

16-دراسة النجدي 2013:

عنوان الدراسة : القيادة التشاركية للحدّ من المشكلات الإدارية في المدارس الثانوية بالمدينة

المنورة .

مكان الدراسة: المملكة العربية السعودية، المدينة المنورة.

هدف الدراسة : وهدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع ممارسة القيادة التشاركية وأساليبه

للحدّ من المشكلات الإدارية في مدارس التعليم العام الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة

بجانب تحديد مدى دلالة الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة باختلاف كلٍ من الوظيفة وسنوات الخبرة.

منهج الدراسة: تمّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة : بلغت عينة الدراسة من المدارس الثانوية 48 مدرسة، ونسبة 87% من المجتمع الأصلي للمدارس، وتمّ اختيار المدارس بشكل عشوائي، وبلغت عينة الدراسة من مديري ومعلمي المدارس الثانوية وبحسب معادلة مورجان وكرجسي :

المديرون 48 بنسبة 87,3%، و المعلمون 322 بنسبة 15.7% المجموع 370 .

17-دراسة المحمادي 2015:

عنوان الدراسة: درجة ممارسة مديري مكاتب التربية والتعليم بمكة المكرمة للقيادة التشاركية وعلاقتها بالروح المعنوية من وجهة نظر المشرفين.

مكان الدراسة: المملكة العربية السعودية، مكة المكرمة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحديد درجة ممارسة مديري مكاتب التربية والتعليم بمكة المكرمة للقيادة التشاركية والروح المعنوية ، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق حول درجة ممارسة القيادة التشاركية والروح المعنوية التي تعزى لمتغيّرات (الخبرة، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية).

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي.

عينة الدراسة : تكوّنت عينة الدراسة من جميع المشرفين التربويين بمكاتب التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة في الفصل الثاني من العام الدراسي 1434/1435 هـ، حيث بلغ عددهم (188) مشرفاً، تمّ توزيع الاستبانات عليهم بأسلوب الحصر الشامل.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

1-دراسة كيم (2001 Kim):

عنوان الدراسة:

The Relationship Between Decision Making Participation and Job Satisfaction Among Workers and School Teachers.

العلاقة بين المشاركة في اتخاذ القرار والرضا الوظيفي لدى العاملين ومعلمي المدارس.

مكان الدراسة: كوريا.

هدف الدراسة: تناولت تحليل العلاقات بين المشاركة في صنع القرار والرضا الوظيفي لدى

معلمي المدارس الثانوية في كوريا .

منهج الدراسة: انتهج الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: تكوّنت عينة الدراسة العشوائية من (701) معلماً ومعلمة من المدارس الثانوية في

كوريا.

2-دراسة نديكو وآخرين (2009 Ndiku et. al.):

عنوان الدراسة:

Improving Decision Making In Schools through Teacher Participation.

تحسين اتخاذ القرار في المدارس من خلال مشاركة المعلم.

هدف الدراسة: سعت الدراسة للتعرف على مدى مشاركة المعلمين في صناعة القرار، بالمقارنة

مع المدى الذي يرغبون في الوصول إليه، بمنطقتي كلومي وكايتي في مقاطعة ماكوني في

كينيا .

عينة الدراسة: تكوّنت عينة الدراسة من 123 معلماً اختيروا عشوائياً من معلمي مدارس

المنطقتين .

3-دراسة هوانج وآخرين (Huang et. al. 2010):

عنوان الدراسة :

Does Participative Leadership Enhance Work Performance By Inducing Empowerment Or Trust? ,The differential effects on managerial and non-managerial subordinates.

هل تعزز القيادة التشاركية الأداء في العمل عن طريق الحث على الثقة، أو تفويض السلطة؟، التأثيرات التباينية للمرؤوسين الإداريين وغير الإداريين.

مكان الدراسة : الصين.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف عمّا إذا كان سلوك القيادة التشاركية مرتبطاً بتحسين الأداء في العمل عن طريق عملية تحفيزية، أو عملية قائمة على أساس التبادل والتعاون .

منهج الدراسة : استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

عينّة الدراسة: وتكوّنت العيّنة العشوائية من (527) موظفاً من مجموع 500 شركة في الصين، واستخدمت الدراسة نموذجين نظريين، وهما النموذج التحفيزي والنموذج التبادلي؛ لاكتشاف الآلية النفسية لأثر سلوك القيادة التشاركية للرؤساء على السلوك العملي للمرؤوسين.

4-دراسة أولورانسولا وأبيودين (Olorunsola and Abiodun 2011):

عنوان الدراسة:

Teachers Participation In Decision Making Process In Secondary schools In Ekiti State, Nigeria.

مشاركة المعلمين في عملية اتخاذ القرار في المدارس الثانوية في ولاية إيكيتي بنيجيريا.

مكان الدراسة : ولاية ايكيتي، نيجيريا.

هدف الدراسة : هدفت الدراسة للتعرف إلى مشاركة المعلمين في عملية صناعة القرار بالمدارس الثانوية في ولاية ايكيتي بنيجيريا، والتعرف عمّا إذا كانت مشاركتهم متصلة بصفاتهم الشخصية منهج الدراسة : انتهج الباحثان المنهج الوصفي.

عينّة الدراسة : اختيار عينّة عشوائية تكوّنت من (200) معلماً.

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة:

أ. تعليق على نتائج الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات والأبحاث ذات الصلة بمدى ممارسة القيادة التشاركية، أو ذات الصلة باتخاذ القرارات وفعاليتها، ولكن لم تعثر الباحثة على دراسة واحدة تناولت دور القيادة التشاركية في فاعلية اتخاذ القرارات.

ومن خلال استعراض نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بالقيادة التشاركية ومدى ممارستها والمتعلقة باتخاذ القرارات وفعاليتها لوحظ أنّ هذه الدراسات تختلف في النواحي التالية:

1. عيّنات تلك الدراسات.

2. بيّنات تلك الدراسات.

3. محاور تلك الدراسات.

كما ركّزت هذه الدراسات في مجملها على التعرف إلى درجة ممارسة القيادة التشاركية في المؤسسات والهيئات التي تمّت فيها هذه الدراسات وتأثيرها على بعض المتغيّرات التي اختلفت من دراسة لأخرى، إضافة إلى تنوّع أهداف الدراسات السابقة، ونجد أن بعض الدراسات هدفت إلى دراسة اتخاذ القرارات وفعاليتها والمشاركة فيها من قبل المرؤوسين مع الرؤساء وعلاقتها بمتغيّرات أخرى.

ب . موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة:

تتقاطع الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بعض النواحي، وتختلف عنها في نواحٍ أخرى، على الشكل الآتي:

1. تسعى الدراسة الحالية إلى إلقاء الضوء على درجة ممارسة القيادة التشاركية، وهي بذلك

تتقاطع مع العديد من الدراسات السابقة التي تناولت بيان درجة استخدام مديري المدارس

والمؤسسات المتنوعة لنمط الإدارة أو القيادة التشاركية ودراسة علاقته ببعض المتغيّرات التي

اختلفت من دراسة لأخرى، ومن هذه الدراسات دراسة العجمي 2007، ودراسة العجمي

2010، ودراسة العرابيد 2010، ودراسة شقير 2011، ودراسة عسكر 2012، ودراسة

عباس، ودراسة النجدي 2013، ودراسة المحمادي 2015، ودراسة (Huang et. al.)

(2010)، وإن كانت الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة جميعاً من حيث العينة

- المستخدمة للدراسة الحالية المراد التعرف على درجة ممارسة القيادة التشاركية من قبلهم، وهم رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة دمشق من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.
2. تسعى الدراسة الحالية أيضاً إلى التعرف على فاعلية اتخاذ القرارات، وهي بذلك تتقاطع مع العديد من الدراسات السابقة كدراسة نجيب 2002، ودراسة الجببير 2003، ودراسة السلطان 2006، ودراسة حرز الله 2007، ودراسة الرباعي 2009، ودراسة الغزالي 2012، ودراسة (Kim 2001)، ودراسة (Ndiku et. al. 2009)، ودراسة (Olorunsola 2011) ودراسة (and Abiodun)، وإن كانت الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة من حيث العينة المستخدمة وهم رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة دمشق المراد التعرف على فاعلية اتخاذ القرارات لديهم من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.
3. اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي كما في أغلب الدراسات السابقة.
4. يتبين ممّا سبق وعلى الرغم من وجود تشابه بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية في بعض الجوانب، إلا أنّها تختلف عنها من حيث المتغيّرين المراد دراسة العلاقة بينهما، وهما (درجة ممارسة القيادة التشاركية من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة دمشق ودورها في فاعلية اتخاذ القرارات من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية)، ومن حيث طريقة معالجة الموضوع والربط بين المتغيّرات.
5. اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في عينة البحث المستخدمة في الدراسة الحالية، وهم أعضاء الهيئة التدريسية في كليات جامعة دمشق.
- ج . ما استفادت منه الباحثة في دراستها الحالية من الدراسات السابقة:
- استفادت الباحثة من خلال رجوعها إلى عدد من الدراسات السابقة المذكورة في هذا الفصل بعدة فوائد يمكن إجمالها فيما يلي:
1. الاستفادة من الدراسات السابقة والمنهجية العلمية المتبعة فيها في صوغ مشكلة البحث للدراسة الحالية.
 2. وضع تصور عام لموضوعات الإطار النظري.
 3. تصميم أدوات الدراسة وبنائها من حيث بعض الأبعاد المتضمنة فيها والمتغيّرات الديموغرافية.
 4. الاستفادة مما ذكر من مراجع علمية استندت إليها هذه الدراسات السابقة في مادتها العلمية.

5. الإفادة من التوصيات والمقترحات التي توصلت إليها تلك الدراسات.
6. مقارنة النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة.

الفصل الثاني : القيادة

- 1- مفهوم القيادة وتعريفها
- 2- أهمية القيادة
- 3- خصائص القيادة وأركانها
- 4- مستويات القيادة
- 5- المهارات الأساسية للقائد
- 6- صفات القيادة الناجحة
- 7- أنماط القيادة
- 8- نظريات القيادة
- 9- الاتجاهات الحديثة في القيادة
- 10- الإدارة و القيادة

خاتمة

1. مفهوم القيادة وتعريفها:

تعتبر الإدارة عملية جوهرية لتسيير أمور الإنسان وقد تميز بها الإنسان عن غيره من الكائنات الحية فترانا نلمسها عندما يحتاج الإنسان لترتيب حياته وشؤون أسرته وكذلك في المنشآت الصغيرة أو المنظمات الكبيرة حيث يجب وضعها تحت آلية تنظيمية تؤدي بها لتحقيق أهدافها والمجتمع بحاجة إلى آلية بموجبها توجه منظماته وترتب سير العلاقات وشؤون أفرادها ومتطلباتهم.

عُرِّفت الإدارة بأنها هي تنفيذ الأعمال باستخدام الجهود البشرية والوسائل المادية استخداماً يعتمد التخطيط والتنظيم والتوجيه وفق منظومة موحدة تستخدم الرقابة والتغذية الراجعة في تصحيح مساراتها، وترمي إلى تحقيق الأهداف بكفاية وفعالية عاليتين. www.hrdiscussion.com/hr32363.html.

واختلف الباحثون والمفكرون فمنهم من رأى أن القيادة هي الإدارة ومنهم من رأى أن الإدارة أوسع من القيادة، ويعدُّ موضوع القيادة من الموضوعات التي حظيت باهتمام الباحثين والمفكرين منذ العصور القديمة، وزاد الاهتمام بها مع التطورات والتغيرات والتحديات والمشكلات التي تشهدها المؤسسات بصفة مستمرة.

وفي الحقيقة يتوقف نجاح الإدارة الأكاديمية على القيادة، وذلك لأنَّ القائد الأكاديمي يلعب دوراً هاماً في تحديد الأهداف ورسم الطريق، والتأثير في رؤوسه وحثهم على العمل، بيد أنَّ القيادة عملية نسبية، ذلك أنَّ الفرد لن يكون قائداً في موقف ما وتابعاً في آخر، ومن هنا يرتبط مفهوم القيادة بمفهوم الدور والمسؤولية وترتبط القيادة بنمط الشخصية، كما أنَّ هناك مهارات إدارية لازمة لرجل القيادة. (مغاري ، 2009 : 21)

كما ارتبط مفهوم القيادة بظهور الجماعة البشرية، فمنذ فجر البشرية عُرِّفت القيادة كمكوّن رئيس في حياة الجماعة البشرية، كما أثبتت الأبحاث والدراسات أنَّ الأهداف العظيمة لكل مجتمع من المجتمعات لا تكتمل بدون جماعة، والجماعة لا تنتظم بمسيرة الإنجاز بدون قائد يُنسّق جهودها للوصول إلى الهدف، فمستقبل حضارة المجتمع يتركز في أيدي القادة، وذلك لأنَّ القيادة تُعدُّ إحدى المحدّثات المهمة التي تُسهم في طبيعة التفاعلات داخل الجماعة. (أبو عيدة ، 2005 : 31)

والقيادة الحكيمة الواعية تعمل على ترشيد سلوك الأفراد، وحشد طاقاتهم، وتعبئة قدراتهم، وتنسيق جهودهم، وتنظيم أمورهم، وتوجّههم الوجهة الصحيحة نحو تحقيق الأهداف والغايات المرجوة. (حافظ، أحمد، 2003 : 83).

وعليه فإنَّ الباحثة تعرّضت لمفهوم القيادة، كما تناولت مفهوم القيادة التشاركية بالإضافة إلى مفهوم اتخاذ القرارات.

اختلف الباحثون في تعريفهم للقيادة بسبب اختلاف الزوايا التي ينظرون للقيادة من خلالها، وبسبب التطوّر الذي طرأ على مفهوم القيادة، وفيما يلي عرض موجز لبعض التعريفات التي تتناول موضوع القيادة:

1. القيادة لغةً:

إنَّ الأصل اللغوي للفعل (قاد) فيه تقريب للمعنى إلى الذهن فقد ورد في مختار الصحاح والقاموس المحيط: قاد وقيادة والقائد، قاد الدابة مشى أمامها آخذاً بقيادتها، والقيادة ما تقاد به الدابة من حبل ونحوه، والقائد جمعه قوادٌ وقادة، والقيادة هي مهنة القائد. (المالكي، 1997: 15)

2. القيادة اصطلاحاً:

"إنَّها قدرة تأثير شخص ما على الآخرين بحيث يجعلهم يقبلون قيادته طواعية دونما إلزام قانوني وذلك لاعترا فهم بقيمة القائد في تحقيق أهدافهم وكونه معبِّراً عن آمالهم وطموحاتهم، مما يُتيح له القدرة على قيادة الجماعة، وكسب تعاون العاملين معه، وتحقيق التجانس فيما بينهم، وإقناعهم بأنَّ تحقيقهم لأهداف التنظيم يُعدُّ نجاحاً شخصياً لأهدافهم". (الخطيب وآخرون ، 1998: 12)

"القيادة هي القدرة على التأثير في سلوك المرؤوسين وجعلهم ينفذون أوامر القائد، وهذا يُوجب على القائد التمتُّع بصفات شخصية تميِّزه عن غيره من الأفراد". (شعت، نشوان، 2001: 286)

عُرِّفت القيادة أيضاً بأنَّها " فنُّ معاملة الطبيعة، أو فنُّ التأثير في السلوك البشري لتوجيه جماعة من الناس نحو هدف معين بطريقة تضمن طاعتهم وثقتهم واحترامهم وتعاونهم، ويُعرِّفها بعضهم أنَّها فنُّ توجيه الناس والتأثير فيهم، ومن الناحية النفسية هي فنُّ تعديل السلوك ليسير في الاتجاه المرغوب". (حافظ، أحمد، 2003: 85)

"تُعرِّف القيادة في القاموس الدولي للتربية بأنَّها عملية إنجاز عمل ما عن طريق التأكُّد من أنَّ أفراد الجماعة يعملون معاً بطريقة طيبة، وأنَّ كلَّ فرد منهم يؤدِّي دوره بكفاءة عالية، والقائد يقود الجماعة في تحديد الأهداف والتخطيط وتنفيذ العمل وتحقيق التقدُّم في الأداء ووضع معايير يقاس بها الأداء، ويسعى القائد إلى الحفاظ على وحدة الجماعة وإحساس أفرادها بلذة الإنجاز، فكلمة (قائد) تعني الشخص الذي يوجِّه ويرشد أو يهدي الآخرين". (الداعور، 2007: 28)

بالنظر إلى التعريفات السابقة لمفهوم القيادة فإنَّ الباحثة ترى أنَّ هذه التعريفات اختلفت في تناولها لمفهوم القيادة، وذلك لاعتبارات ترجع للباحثين وطبيعة المرحلة التي تمَّ التعريف فيها، حيث ركَّز بعضها على البُعد الاجتماعي للقيادة، وبعضها على صفات وسمات القائد وسلوكه، وبعضها الآخر ركَّز على البُعد المستقبلي للقيادة الذي يُمثل الاتجاه الحديث في القيادة، إلَّا أنَّ التعريفات السابقة تتفق على أنَّ: القيادة هي عملية جماعية تعتمد على وجود الجماعة بالدرجة

الأولى، كما تُركِّز على التأثير الذي يحدثه القائد في سلوك الآخرين، وعلى الوظيفة والدور الذي يمارسه القائد.

2. أهمية القيادة:

لا ينكر أحد الدور المهم الذي تقوم به القيادة، ومدى أهميتها في المؤسسات التربوية، حيث يعتمد نجاحها على قدرة القيادة على توظيف إمكانيات وقدرات الأفراد لتحقيق أهدافها، فالقيادة تؤدي دوراً مهماً ورئيسياً في حياة الأفراد والشعوب، وهناك حاجة متزايدة في كل المجتمعات خاصة المجتمعات النامية إلى القادة القادرين على تنظيم وتطوير وإدارة المؤسسات الرسمية وغير الرسمية للارتقاء بمستوى أدائها إلى مصاف مثيلاتها في المجتمعات الأكثر تقدماً. ويلخص هذه الأهمية عسكر بقوله "أن أهمية القيادة في المؤسسة التربوية هي منطلق نجاحها واستمراريتها وهي محور ارتكازها، ومؤشّر واضح على مدى النجاح الذي تحقّقه من رفع لمعنويات العاملين، وزيادة دافعيتهم للعمل، واكتشاف طاقاتهم وإبداعاتهم في تحقيق الرؤية المستقبلية، وتمكّنها من حلّ مشكلاتها بطرق إبداعية" (عسكر، 2012: 18).

وقد حدّد حسان والعجمي أهمية القيادة في النقاط التالية:

1. أنّها تربط بين الأفراد وخطط المؤسسة.
 2. أنّها وسيلة لتحقيق أهداف المؤسسة.
 3. تحتوي مشاكل المؤسسة.
 4. تتمي الموارد البشرية للمؤسسة.
 5. تقلّل من السلبيات وتدعم الايجابيات لدى المؤسسة.
 6. هي الكيان الذي تظهر فيه قوة المؤسسة وسياساتها الاستراتيجية. (العجمي، 2010: 209)
- وتكمن أهمية القيادة في القرارات المتخذة، والتي تتطلب قدراً من الحكمة والدراية، كما تظهر في القدرة على التواصل مع المرؤوسين والحصول على المعلومات خاصة في حال ازدياد حجم المؤسسة. (النجار، 2009: 309)
- يؤكد أبو زعيتر بأنّه يمكن اعتبار القيادة روح العمل التنظيمي في المؤسسة، وعليها تتوقّف حيويتها وإنتاجها واستمرار جهودها. (أبو زعيتر، 2009: 47)
- فالقيادة التربوية هي جوهر العملية الإدارية، وهي مفتاح الإدارة، وأهمية مكانتها، ودورها نابع من كونها تقوم بدور أساسي يسري في كلّ جوانب العملية الإدارية فتجعل الإدارة أكثر ديناميكية، وفاعلية، وتعمل كأداة محرّكة لها لتحقيق أهدافها، وقد أصبحت القيادة التربوية الإدارية المعيار الذي يُحدّد على ضوءه نجاح أيّ تنظيم إداري. (العنزي، 2007: 2)

ومن خلال ما سبق يمكن القول أنّ أهميّة القيادة تكمن في دورها في الحفاظ على كيان المؤسسة، ودورها الفاعل في جذب الأفراد القادرين على النمو بالمؤسسة، والتمسك بما لديها من أفراد متميزين، وتوفير البيئة الملائمة لهم، وتعزيز الثقة لديهم، والحرص على مواكبة التطور السريع في العصر الحديث.

3. خصائص القيادة وأركانها:

ترتكز القيادة على العديد من العوامل والأركان التي بدورها توضّح ما يملكه القائد من مقومات للنجاح، وتطلعه على مدى إمكانية التغيير أو الاستمرار في نفس البيئة ونفس الأفراد، وهذه الأركان كما حدّدها العجمي هي:

1. وجود جماعة من الناس لها هدف مشترك لتحقيقه وهم (الأتباع).
 2. وجود فرد يوجّه هذه الجماعة ويأخذ بيدها للوصول إلى الهدف وهو القائد.
 3. وجود مهام يشارك فيها القائد الجماعة موقف اجتماعي.
 4. البيئة المحيطة بهذه المتغيرات. (العجمي، 2010: 202)
- ومن خلال توفر هذه الأركان تتضح عملية القيادة، ومن خلال التعاون بين القائد والأفراد يمكن لأيّ منظمة أن تحقق أهدافها، وتستطيع أيّ منظمة أن تكون بأفضل مستوى في حال كانت قيادتها كذلك، ولأنّ للقيادة مكانة هامة يجب أن تكون في تطوّر مستمر ومواكبة دائمة لما يحدث حولها من نقلات سريعة في عالم الإدارة الحديثة، فالقادة المؤثرون هم أشخاص مؤثرون، (عبوي، 2010: 25)

ولطي يحصل ذلك يجب أن تتمتع القيادة بعدد من الخصائص حدّدها عسكر في النقاط التالية:

1. القدرة الاستشرافية للمستقبل.
 2. إتباع سياسة العدل والإنصاف ليحظى بتقدير العاملين.
 3. مواجهة التحديات بصبر وحكمة.
 4. وجود تفاهم وتعاون مشترك في بيئة العمل. (عسكر، 2012: 21)
- وقد أضاف حسّان والعجمي الخصائص التالية:
1. توجيه قدرات العاملين لتحقيق أهداف المؤسسة.
 2. تحفيز العاملين للقيام بدورهم على أكمل وجه.
 3. قوة التأثير باستخدام أسلوب الحوار الفعال. (حسّان والعجمي، 2010: 210)
- وذكر عبوي أنّ القيادة في القرن الواحد والعشرين تحتاج خصائص خاصة تتمثل في: الأصالة والقصديّة والجانب الروحي في القيادة. (عبوي، 2010: 21)

وترى الباحثة أنه حتى تحقق أي منظمة الأفضل على قيادتها أن تحاول أن تمتلك أقصى ما تستطيع من هذه الخصائص السابقة.

4. مستويات القيادة :

تتعدّد مستويات القيادة التربوية ابتداءً من الوزارة في قمة الهرم التنظيمي وصولاً إلى المدرسة في قاعدته (العتيبي، 2008: 21).

أ- مستويات القيادة تبعاً للتخصص المهني:

يمكن إجمال هذه المستويات كما يلي:

4.1 القيادة المهنية: وهي قيادة المهنيين والمتخصصين في المجال التطبيقي أو النظري أو الأنشطة الترفيحية، وتقسم إلى:

أ- القيادة المخطّطة: ويقصد بها قيادة المجموعات المكلفة بتحديد السياسات العامة للمؤسسات.

ب- القيادة المنفّذة: وهي قيادة المجموعات التي تقوم بتنفيذ الخطط على أرض الواقع.

ت- القيادة الموجّهة: وهي التي تتولّى طرق المتابعة والتوجيه، والإشراف على المجموعات.

4.2 القيادة التطوعيّة: وهي القيادات التي تعمل في المتابعة والإدارة والمؤسسات الخدمية، والاجتماعية دون أجر.

4.3 القيادة الطبيعية: وهي التي يتمّ التوصل إليها عن طريق اكتشاف الأفراد المناسبين من

الشباب الذين لديهم القدرة والمهارة الإدارية والرغبة الجامحة، حيث يتمّ اختيارهم من قبل المختصين في المجال الإداري والقيادي، ويتمّ تكليفهم بواجبات مناسبة ومتابعتهم وتوجيههم

وتطوير مواهبهم وصقل مهارات القيادة لديهم وتأهيلهم للعمل القيادي. (البدري، 2001: 55)

ب- مستويات القيادة تبعاً لسبب إتباع العاملين:

وهناك من نظر إلى القيادة بناءً على سبب إتباع العاملين، حيث تكون القيادة بالمنصب أقل مستوى في القيادة، وتأتي بعدها القيادة بالعلاقات، وقد أجملها ماكسويل كما في الشكل التالي:

5- الشخصية

يتبعك الناس لشخصك، ولما تمثله لهم ويمتاز بهذه الخطوة القادة الذين أمضوا سنين عدة في تنمية علاقاتهم بالآخرين بمنظمتهم، القليلون ينجحون في ذلك، ومن ينجحون يكون لهم تأثير دائم.

4- تنمية الناس

يتبعك الناس بسبب ما فعلته لهم، ينشأ ذلك عندما يحدث النمو طويل المدى، والتزامك بتنمية القادة سيضمن النمو المستمر للمنظمة والأفراد.

3- النتائج

يتبعك الناس بسبب النتائج التي حققتها للمؤسسة. هنا يستشعر معظم الناس النجاح. إنهم يحبونك ويحبون ما تفعله، يتم حل المشكلات بأقل الجهود بسبب القوة الدافعة.

2- العلاقات

يتبعك الناس لأنهم يريدون ذلك. سيتبعك الناس بدون أن تكون لك سلطة عليهم، هذا المستوى يسمح بأن يكون العمل مصدراً للمتعة.

1- المنصب

يتبعك الناس لأنهم مضطرون لذلك. لن يتعدى تأثيرك حدود صلاحيات وظيفتك. كلما استمررت بنفس المكان، زاد معدل دوران العمالة وانخفضت المعنويات.

الشكل (1) رسم توضيحي يبيّن مستويات القيادة

المصدر (ماكسويل، 2011 : 5)

ومن الملاحظ أنّ إتبّاع المرؤوسين للقائد من أجل منصبه يأتي في أدنى المستويات، ثم ما يملكه القائد من علاقات تساهم في زيادة مستوى الأتباع، ثم ما يحقّقه من نتائج، ثم ما يقدمه لهم من تنمية وتطوير، وتأتي في أعلى مستويات القيادة شخصية القائد نفسه.

5. المهارات الأساسية للقائد:

إنّ المؤسسات التربوية في الوقت الحاضر بحاجة ماسة إلى قادة يمتلكون مهارات قيادية تمكّنهم من تحقيق أهدافها المنشودة ومواكبة التطورات العلمية.

وهذا ما أشار إليه الغامدي بأنّ النمو السريع في حجم الأجهزة الإدارية وتعقيدها أوجد طلباً متزايداً على حيازة المهارات لأولئك الذين يتولون مناصب القيادة، كما أنّ الطلب المتزايد على القادة المهرة أوجد الحاجة للمعرفة الأساسية بعمليات القيادة وطرقها الفنية، وبطرق تشخيص القادة المحتمل ظهورهم في المستقبل وإعدادهم وتثقيفهم وتطوير شخصيتهم ومهاراتهم. (الغامدي، 2013: 106)

فقد أكد هيل أنّ أفضل المديرين يحولون الأفكار إلى أفعال، ويحرصون على بثّ روح الحماس والنشاط، ويبحثون باستمرار عن طرق لتطوير مستوياتهم. (هيل، 2011 : 16)

وفعلاً فقد قسّم العديد من الباحثين المهارات المطلوبة للقيادة إلى ثلاث مهارات أساسية: وهي مهارات فنيّة، ومهارات إنسانيّة، ومهارات ذهنيّة، وبعضهم ذكر هذه المهارات على سبيل الإجمال، ومنها ما ذكره التويجري على النحو التالي:

1. على القيادة أن تنظر للعاملين كزملاء وليس كمرؤوسين.
2. العمل من أجل النتائج وليس لأجل مصالح شخصية.
3. الاعتماد على الإدارة بالمبادئ وليس الأنظمة.
4. الاهتمام بتدريب الأفراد وفريق العمل.
5. إزالة العقبات التي تواجه فريق العمل. (التويجري، 2013: 93)

6. صفات القيادة الناجحة:

إنّ القائد الناجح هو من تتوفر فيه الصفات المؤثّرة لكي يوجّه أفراد جماعته لتحقيق الأهداف المنشودة، وذلك من حيث كونه قدوة لهم في الأداء، ورافعاً لروحهم المعنوية من خلال ما يبثّه من مشاعر الود والتآلف والتواصل فيما بينهم، ويكونه ممثلاً ومدافعاً عنهم في مختلف المواقف، ويسعى لإمدادهم بما يعينهم على أداء عملهم، بما يتّصف به من نكاه ونضج عقلي، واتّزان عاطفي وقوة شخصية تمكّنه من أن يفرض احترامه عليهم، ويحظى بقبولهم لقيادته. (العتيبي، 2008: 26)

على القائد الناجح أن يتحلَّى بالعديد من الصفات الخاصة والعامة، ولعلَّ أهمُّ هذه الصفات هو ما ستتطرق إليه هذه الدراسة من إشراك مرؤوسيه في اتخاذ القرارات التي تمسُّهم، وبراغي الروح المعنوية لديهم، فالروح هي الدافع الرئيس لكلِّ عمل، فمتى كانت عالية ستحقِّق القيادة أفضل النتائج، وسيسود التعاون والعمل بروح الفريق الواحد.

وقد ذكر ماكسويل أنَّ على القائد الناجح أن يتمنَّع بالعديد من الصفات منها:

1. بناء العلاقات على الثقة.
2. تقدير واحترام آراء العاملين.
3. الوقوف مع العاملين في الشدائد.
4. روح المبادرة.
5. الإنصات والحوار.
6. مساعدة الآخرين ليصبحوا قادة.
7. التواصل الإيجابي.
8. تفويض السلطة. (ماكسويل Maxweal ، 2011 : 79)

والإدارة الناجحة هي التي تحقِّق الأهداف من خلال العاملين، ولذلك فإنَّ التفويض مهارة من المهارات الإدارية الأساسية للمديرين والقادة. (الديب، 2009 : 177)
أما آدير فقد أضاف الصفات التالية :

1. الحماسة.
2. النزاهة.
3. القوة والصلابة.
4. العدالة.
5. التواضع.
6. الهدوء.
7. الاهتمام بمشاعر العاملين. (آدير، 2012: 50)

وعلى القائد أن يكون قدوة فيبدأ هو بتطبيق القرارات قبل أن يأمر بها، وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات حيث أكدَّ ماكسويل أنَّ هناك مسحاَ أجرته مؤسسة أبحاث الرأي الأمريكية للتحويل Opinion Research Corporation for Ajilon Finance ، حيث طلب من الموظفين الأمريكيين تحديد السمة الأكثر أهميَّة - من وجهة نظرهم- في الشخص الذي يقودهم، وكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (1) السمات الأكثر أهمية في القائد

النسبة المئوية	السمة	الترتيب
26%	القيادة بالقدوة الحسنة	1
19%	السلوكيات الطيبة	2
17%	المعرفة بمجال العمل	3
14%	الإنصاف	4
13%	الذكاء والكفاءة الشاملة	5
10%	تقدير الموظفين	6

المصدر: (ماكسويل، 2011: 163)

إنَّ أكثر ما يريده الموظفون هو قائد تتسق تصرفاته مع معتقداتهم، وأقوالهم كما أنَّهم يريدون قدوة حسنة يقودهم إلى المقدمة.

7. أنماط القيادة :

تختلف أنماط القيادة لدى القادة الأكاديميين بصفة عامة، ولدى رؤساء الأقسام بصفة خاصة، باختلاف درجاتهم العلمية وباختلاف واتساع خبراتهم وخلفياتهم الثقافية ونظرتهم إلى القيادة وإلى اختلاف المناخ البيئي الاجتماعي المحيط بمكان العمل، ويعتمد نمط القيادة هذا على الخلفيات الاجتماعية والثقافية لرؤساء الأقسام، حيث يكتسب السلوك من الوراثة وعمليات التطبيع الاجتماعية ودرجة قبول السلطة في المجتمع والظروف الاقتصادية والسياسية وصفات المديرين، إنَّ نمط القيادة يتأثر بالعوامل التنظيمية المتمثلة بالاتصال والحوافز والتفاعل والمستوى الإداري وحجم المنظمة.

وقد أجمعت الأدبيات التي تناولت موضوع القيادة على تصنيف أنماط القيادة إلى ثلاثة أنماط رئيسية طبقاً لنتائج الدراسات السابقة:

1. القيادة التسلطية (الأوتوقراطية).

2. القيادة الترسلية (الفوضوية).

3. القيادة الديموقراطية.

أولاً: النمط الأوتوقراطي:

إنَّ هذا النمط القيادي يجمع كافة السلطات في يده، ويُحجم عن تفويض سلطة اتخاذ القرار لمروؤوسيه، ويفرض عليهم ما يكلفهم به من أعمال، ويتدخل في أعمالهم، ويتوقع منهم الطاعة وتنفيذ الأوامر، كما يقوم بتحديد العلاقات السائدة بين الأفراد. (النوري ، 1991 : 555)

أطلق بعض الباحثين على النمط الأوتوقراطي عدّة تسميات منها: النمط الاستبدادي أو المتحكم، النمط الفردي، النمط الأمر، النمط الدكتاتوري، وكل التسميات السابقة تدور في مجملها حول محور واحد هو محاولة القائد إخضاع كلّ الأمور في التنظيم الذي يديره لسلطته. (كنعان ، 2009: 153)

يتميّز هذا النوع من القيادة بانفصال القائد عن الجماعة، وتركيز اهتمامه على كسب رضا رؤسائه بأيّ شكل من الأشكال، لضمان عدم وجود أيّ نوع من المعارضة لممارساته، ويسيطر القائد هنا على جميع العمليات الإدارية ابتداءً من التخطيط، وانتهاءً بالمتابعة فهو المهيمن على الأدوار الإدارية، ولا يفوّض السلطة، ويعتبر في الوقت ذاته تفويض السلطة انتقاصاً من حقّه كقائد وحيد. (أبو جبل ، 2005: 33)

"إنّ أسلوب القيادة الأوتوقراطي وإن كان من الممكن أن يكون ناجحاً في بعض المواقف والظروف إلاّ أنّه في الغالب يؤديّ إلى نتائج سلبية تنعكس آثارها على العمل والعاملين، ويبدو ذلك من خلال الموازنة بين مزايا ومآخذ هذا النمط، فقد كان أكثر ملاءمةً للإدارة في الماضي، ولم يعد يتلاءم مع متطلبات الإدارة الحديثة. (أبو حرب، 2002: 57)

إنّ القائد الأوتوقراطي يكون منفصلاً عن مجموعته، لا تربطه بهم علاقة إنسانية كريمة من التعارف والمحبة، ومع أنّ هذا النوع من القيادة يؤديّ إلى إحكام السلطة وانتظام العمل وزيادة الإنتاج، إلاّ أنّه يتميّز بانعكاس آثار سلبية كبيرة على شخصية الأفراد، ويظلّ تناسق العمل مرهوناً بوجود القائد، وعلى المدى الطويل تظهر بوادر عدم الرضا والتذمّر وعدم الارتياح بين أفراد الجماعة، ممّا يُضعف روحهم المعنوية ويقلّل من إنتاجهم وكفاءاتهم في العمل. (أبو عيدة، 2005: 54)

خصائص النمط الأوتوقراطي:

ذكر حافظ وأحمد (2003) بعض الخصائص فيما يلي:

1. يصنع القرارات الهامة بنفسه.
2. يقوم بتوزيع المسؤوليات على الأعضاء دون استشارتهم.
3. لا يقوم القائد بتكوين علاقات شخصية مع أفراد الجماعة.
4. يقوم القائد بنقد أو مدح أعضاء الجماعة دون توضيح الأسباب.
5. يُملي القائد خطوات العمل خطوة تلو خطوة دون أن يعرف أعضاء الجماعة الخطوة التالية.
6. يُملي القائد كلّ خطوات العمل دون استشارة أفراد الجماعة. (ص: 99)

أمّا مغاري (2009) فأضاف الخصائص التالية:

1. لا يعرف معنى التحفيز.
2. يكون قاسياً وصارماً في تعامله مع مرؤوسيه.

3. ينسب النجاح لنفسه وليس لمؤوسيه. (ص: 37)

تقييم النمط الأوتوقراطي:

يتميز النمط الأوتوقراطي بعدة مزايا وله العديد من الأنصار فقد أكدت نتائج الدراسات أن نمط القيادة الأوتوقراطي ليس سلبياً في جميع الأحوال بل أحياناً قد تقتضي بعض الظروف وبعض المواقف تطبيق مثل هذا النمط من أنماط القيادة، وقد يكون هذا النمط ناجحاً في التطبيق خلال الأزمات أو في ظل الظروف الطارئة التي تتطلب الحزم والشدة.

إلا أن له أيضاً مآخذ عديدة وذلك في ضوء النتائج التي كشفت عنها الدراسات في هذا المجال ذكر مصطفى (1994) منها ما يلي:

1. يقتل روح المبادرة والابتكار لدى المرؤوسين.
2. يؤدي إلى انخفاض الروح المعنوية لدى المرؤوسين. (ص: 55)
- ويضيف أبو عيدة (2005) بعض المآخذ الأخرى منها:
3. البغض بين القائد والمرؤوسين من جهة، والمرؤوسين فيما بينهم من جهة أخرى.
4. ارتفاع معدل الشكاوي والتظلمات بين المرؤوسين.
5. شعور المرؤوسين بالإحباط. (ص: 55)

وترى الباحثة من خلال التقييم السابق لنمط القيادة الأوتوقراطي أن هذا النمط لا يتلاءم مع الإدارة الحديثة لأنه يؤدي إلى نتائج سلبية تنعكس على العاملين، ولم يعد يتماشى مع الإدارة والقيادة الحديثة التي تركز على إقامة العلاقات الإنسانية السليمة بين القائد والمرؤوسين، وإتاحة الفرصة لهم لمشاركة القائد في بعض المهمات، وتزاعي الناحية النفسية والاجتماعية في العمل.

ثانياً: النمط الترسلّي:

يقوم هذا الأسلوب على تشجيع الموظفين على تنفيذ وظائف القائد، ويترك حرية كاملة للمرؤوسين في تحديد أهدافهم، ووضعها، واتخاذ القرارات المتعلقة بذلك، والقائد هنا لا يمارس القيادة السليمة والفعّالة لأنه ينقصه الحماس والحوافز لعمل ذلك، ولذلك فإن تأثيره على سلوك الأفراد محدود. (الشيخ سالم وآخرون ، 1998 : 197)

وهناك تسميات كثيرة تطلق على هذا النمط القيادي منها القيادة الحرّة، والقيادة المنطلقة، والقيادة الفوضوية، القيادة غير الموجهة أو قيادة إطلاق العنان، أو ترك الحبل على الغارب. (درويش وتكلا، 1998 : 392)

القائد الترسلّي يلعب دور الوسيط، ويُنصف بالسلبية، والتسامح، والتودّد تجاه أتباعه في اتخاذ القرارات، فالقائد من هذا النوع يقوم بدور ثانوي في التوجيه، والإرشاد، والتأثير في الآخرين. (المغربي، 1995: 172)

ذكر ربيع (2006) أهم خصائص هذا النمط فيما يلي:

1. القائد يترك لأعضاء الجماعة الحرية الكاملة في اتخاذ القرارات.
 2. القائد يُمدُّ الأفراد بالمواد، ويعرّفهم بالعمل، وهو على استعداد لإعطاء أيّ معلومة لمن يسأل.
 3. القائد لا يقوم بأيّ عمل، ولا يصدر عنه أيّ تعليمات، بل يترك لأفراد الجماعة أن يقوموا بالأعمال كيفما يريدون.
 4. الاجتماعات في ظلّ هذا النمط تتّسم بطول المدة لأنّ القائد يترك للجميع طرح أفكارهم ومقترحاتهم والدفاع عنها دون تدخّل منه في عملية التوفيق بين الأطراف المجتمعة.
- (ص:146)

مزايا النمط الترسلّي:

إنّ نتائج بعض الدراسات كشفت أنّ هذا النمط قد يكون جيداً وناجحاً عندما يكون المرؤوسون على مستوى عالٍ من التعليم، وذلك لأنّ تفويض القائد لسلطاته على نطاق واسع يحتاج إلى كفاءات عالية (أبو عيدة، 2005: 59).

هذا النمط يصلح عندما يُحسن القائد اختيار من يفوضهم للسلطة من المرؤوسين (كنعان، 2009: 210)

سلبيات النمط الترسلّي:

ذكر ربيع (2006) سلبيات النمط الترسلّي :

1. تدنّي درجة الإنتاج إلى أقل مستوى لها عن أيّ نمط آخر.
 2. عدم توفّر حماسة كبيرة للعمل.
 3. الإخفاق في تعبئة طاقة أفراد الجماعة.
 4. تهزّب أعضاء الجماعة من تحمّل أيّة مسؤوليات إضافية.
 5. عدم اكتراث الأعضاء لما تقوم به الجماعة. (ص:14)
- ويتضح للباحثة أنّ هذا النمط لا يصلح للعمل في معظم المؤسسات، وذلك لأنّه يؤدي إلى عدم الإنجاز وقلّة الإنتاج والفوضى والضياع في مؤسسات العمل.

ثالثاً: النمط الديمقراطي:

لقد ظهر هذا الأسلوب في القيادة نتيجة لتطوّر الحياة والتغيرات الكبيرة التي حدثت في مجال التربية، والتي من أبرزها زيادة الاهتمام بالعنصر الإنساني واعتباره الهدف الأول للعملية التربوية. إنّ هذا النمط من القيادة هو ذلك الأسلوب الذي يسعى قائد المؤسسة من ورائه إلى تحقيق أهداف المؤسسة والعاملين عن طريق إتاحة الفرصة أمام المرؤوسين ليكون لكلٍ منهم دور في القيادة والمشاركة، وتحمّل المسؤولية، وتوفير جو تسوده الألفة، والمحبة، والثقة المتبادلة بين

القائد والمرؤوسين، وهذا النمط يترك أثراً إيجابياً على المؤسسة، وما تقوم به من واجبات وأعمال. (المغربي، 1995: 246)

إنَّ الديمقراطية تقوم على أساس احترام شخصيات الأفراد، والمساواة فيما بينهم، وتنميتهم، وتقوم على حرية الاختيار والإقناع، وأنَّ القرار النهائي يكون دائماً بالتشاور، والقائد هنا يشجع الآخرين، ويراعي مطالبهم، كذلك يقترح ولا يفرض، ويترك للآخرين حرية اتخاذ القرار، واقتراح البدائل والحلول. (الخطيب وآخرون، 1998: 81)

هذا الأسلوب ينبع من احتياجات الجماعة، حيث يُفضّل القائد أن تُصنع القرارات بطريقة مشتركة بين القائد والأتباع. (السبيعي، 2008: 48)

يلجأ القائد الديمقراطي بصفة دائمة إلى مشاورة مرؤوسيه وإشراكهم معه، ليس في دراسة المشكلات فحسب ولكن في اتخاذ القرارات كذلك، وهو بالإضافة إلى ذلك تجده يُفوّض جزءاً من سلطاته، ويهدم جدران المركزية المطلقة، وبذلك يُعين مرؤوسيه على حسن التصرف وسرعته وعلى حلّ المشاكل اليومية وعدم تعطيل عجلة الإنتاج، ويعمل كذلك على تدريبهم على تحمّل المسؤولية، ويأخذ بيدهم نحو طريق النمو الإداري.

إنَّ هذا النمط من القيادة يبتعد عن أسلوب العقاب والإرهاب في تنفيذ العمل، ويعتمد على الترغيب والإقناع، ويوظف الحوافز المادية وغير المادية، وفي ظلّ هذا النوع من القيادة تكون الدافعية للعمل ذاتية، وتظهر المهارات الشخصية والابتكارات، وتنمو قدرات العاملين، ويسير العمل بصورة منتظمة في وجود القائد أو في غيابه. (مطواع، 2003: 104)

وذكر مغاري أنّ القائد هنا ينطلق من أنّه عضو في فريق، والأفراد في مؤسسته يعملون معه ولا يعملون عنده، فهو يستمع إليهم ويعتمد كثيراً على التغذية الراجعة التي يُقدمونها تجاه السلوك القيادي وسير المؤسسة، كما أنّه يهتمّ بما لديهم من احتياجات من أجل زيادة رضاهم ورفع روحهم المعنوية. (مغاري، 2009: 39).

وقد أطلق بعض الباحثين على النمط الديمقراطي عدّة تسميات منها، النمط التشاركي، والنمط الإيجابي، والنمط البناء أو التوجيهي (كنعان، 2009: 103).

وفي المناخ الديمقراطي يحرص القائد على إشباع حاجات كلّ فرد من أفراد الجماعة، وبالتالي يأتي إشباع حاجات المجموعة، ويسود الاحترام المتبادل للحقوق، وتتحدّد الأهداف والسياسات وأوجه النشاط، نتيجة للمناقشات الجماعية والقرارات الجماعية، وتتوزّع الأدوار والمسؤوليات بقبول واقتناع، وليس عن طريق الأدوار وتوزيع النشرات، كذلك فإنّ الأعضاء يشعرون بال(نحن)، وشعور الجماعة بال (نحن) مهمّ جداً لرفع الروح المعنوية في السلوك". (المطواع، 2003: 79).

وترى الباحثة بأن النمط الديمقراطي يركّز على عدة مرتكزات أساسية، ومنها استشارة المرؤوسين والتعبير عن ذاتهم في بعض المهام الإدارية، تفويض الصلاحيات، وإقامة العلاقات الإنسانية القائمة على الاحترام المتبادل بين المدير والمرؤوسين.

خصائص النمط الديمقراطي:

عرض ربيع (2006) بعض خصائص النمط الديمقراطي وهي :

1. الجماعة هي التي تقرّر خطوات العمل وسياسته.
 2. يناقش القائد طريقة العمل ككل مع المجموعة.
 3. تقوم الجماعة بتوزيع المسؤوليات.
 4. يتعاون أعضاء الجماعة ويتقبل بعضهم بعضاً.
 5. لا يحاول أحد من أعضاء الجماعة التقرب من القائد.
 6. تكثر الاقتراحات البناءة بين أعضاء الجماعة.
 7. يناقش أعضاء الجماعة رأي القائد في جو من الحرية. (ص: 147)
- وأضاف مغاري (2009) عدداً آخر من خصائص القيادة الديمقراطية:

1. يُشيد القائد بالأعمال الممتازة للمرؤوسين.
2. يهتم بحلّ الخلافات التي تحدث بين المرؤوسين.
3. يُشارك المرؤوسين في مناسباتهم الاجتماعية.
4. يفهم مشاكل المرؤوسين ويعمل على معالجتها. (ص: 40)

مزايا النمط الديمقراطي:

ذكر البنا (1985) مزايا النمط الديمقراطي:

- إن الديمقراطية تعمل على تنمية روح الابتكار والعطاء بين المرؤوسين، وإعطائهم فرصة للتعبير عن شخصياتهم، وقدراتهم، حيث تُلغى السلبية التي توجد في النمط الأوتوقراطي والفوضى التي توجد في النمط الترسلّي. (ص: 19)
- وأضاف كنعان (2009) أن:
- القيادة الديمقراطية تقوّي تأييد وانتماء المرؤوسين لأهداف المؤسسة، وتقلّل من ناحية أخرى من نسبة التغيب عن العمل، وتزيد من التماسك بينهم، ويسود المرؤوسين جوّ من الرضا عن العمل، وتتميّز علاقة المرؤوسين بروح الصداقة والتعاون وروح الفريق، ويزيد من إنتاجهم. (ص: 201)

بعض المآخذ على النمط الديمقراطي:

عرض أبو عيدة (2005) مأخذين على النمط الديمقراطي وهما:

1. صعوبة زيادة إشراك جميع المرؤوسين في اتخاذ القرار، حيث تُعتبر المشاركة في بعض الحالات علامة من علامات ضعف القائد، وقد تُفقد الدور القيادي.
 2. تستلزم كثيراً من الوقت والجهد والتنظيم ممّا لا يبيّن للقائد خصوصاً في أوقات الأزمات التي يترتب عليه أن يصبح اتخاذ القرار أمراً معقداً ومكلفاً للجهد والمال. (ص: 58)
- وأضاف مغاري أيضاً بعضاً من هذه المآخذ منها أنه قد يترتب على هذا النمط بعض الظواهر السلبية، مثل عدم الانضباط في العمل بين المرؤوسين، وتأخرهم في الأداء، وصعوبة اتخاذ قرارات سريعة في المواقف السريعة، وانخفاض كمية الإنتاج في بعض الحالات. (مغاري ، 2009: 40)

وفي الجدول التالي مقارنة بين أنماط القيادات الثلاثة:

الجدول رقم (2) مقارنة بين أنماط القيادة الديمقراطية والأوتوقراطية والترسلية

عامل المقارنة	القيادة الديمقراطية	القيادة الأوتوقراطية	القيادة الترسلية
1- المناخ الاجتماعي	تشجع حاجات القائد والأعضاء. يسود الاحترام المتبادل بين الأفراد. تتحدّد السياسات نتيجة المناقشة الجماعية.	دكتاتوري - استبدادي أوتوقراطي - تسلّطي تُبنى فيه علاقة بين القائد والأعضاء على الإرغام.	فوضوي حيث يتمنّع فيه أفراد الجماعة والقائد بحرية مطلقة دون أيّ ضابط.
2- القائد	يشترك في مناقشات الجماعة، ويشجع الأعضاء على المناقشة والتعاون. يترك للجماعة حرية توزيع العمل بين الأفراد. يشجّع النقد الذاتي.	يحدّد بنفسه السياسة تحديداً كلياً ويُملي خطوات العمل وأوجه النشاط. يحدّد نوع العمل لكلّ فرد. يُعطي أوامر كثيرة تعارض رغبة الجماعة. يظلّ محور انتباه	محايد لا يشارك إلا بحدّ أدنى من المشاركة. يترك الحبل على الغارب للفرد والجماعة. لا يسعى لتحسين العمل. لا يمدح ولا يذم.

	الجماعة.		
<p>يختارون الأصدقاء ورفاق العمل بحرية كاملة.</p>	<p>ينفذ خطوات العمل خطوة خطوة بصورة يصعب عليهم معها معرفة الخطوات التالية أو الخطوة كاملة ليس لهم حرية الاختيار لرفاق العمل بل يُعين القائد العمل ورفاق العمل.</p>	<p>يشعر كلٌّ منهم بأهميّة مساهمته الإيجابية في التفاعل الاجتماعي. يترك أمامهم حرية الاختيار. هم أكثر اندفاعاً وحماساً للعمل. يفيد كلٌّ منهم حسب قدراته. الجماعة أكثر تماسكاً وارتباطاً ودواماً، وشعوراً بال (نحن). الروح المعنوية مرتفعة.</p>	<p>3-الأفراد</p>
<p>يكون الإنتاج في غيابه عادياً أو أقلّ أو أكثر ممّا هو في حضوره وحسب ظروف التفاعل الاجتماعي.</p>	<p>تحدث أزمة شديدة قد تؤدي إلى انحلال الجماعة أو الهبوط بالروح المعنوية لها.</p>	<p>يتساوى الإنتاج والعمل في غيابه مع الإنتاج والعمل في حضوره.</p>	<p>4-ترك القائد لمكانه أو إذا تنحى</p>
<p>الثقة المتبادلة والود بين الأفراد بعضهم بعضاً وبينهم وبين القائد متوسطة. التذمر والقلق بدرجة متوسطة.</p>	<p>يميّزه روح العدوان والسلوك التخريبي وكثرة المناقشة أو الخنوع والسلبية والعجز واللامبالاة. يشعر الأفراد بالقصور ويزداد اعتمادهم على القائد ويسود التملق</p>	<p>يميّزه الشعور بالثقة المتبادلة والودّ بين الأفراد بعضهم بعضاً، وبينهم وبين القائد . يسود الشعور بالاستقرار والمسالمة والراحة النفسية.</p>	<p>5-السلوك الاجتماعي</p>

والتزلف للقائد. تسود حدة الطبع وانخفاض الروح المعنوية.		
---	--	--

المصدر: (عطوي ، 2004 : 78)

وعليه فإنَّ الباحثة ترى أنَّ: القائد الفعَّال هو الشخص الذي يُحدث نمط قيادته تأثيراً إيجابياً في المؤسسة، وفي الروح المعنوية للمرؤوسين، وفي الأداء العام للمؤسسة، فالقادة الفعَّالون هم الطاقة المبدعة التي تُعبئ العاملين وتخوِّلهم القيام بمبادرات تؤدِّي إلى بلوغ أهداف المؤسسة.

8. نظريات القيادة:

لقد تركّزت الجهود حول معرفة طبيعة المواهب والمهارات الفريدة التي مكَّنت القادة من القيام بمنجزاتهم الهامة عبر السنين، وأول هذه الإنجازات في هذا الميدان يمكن إرجاعها تاريخياً إلى الإغريق القدماء والرومان، إذ أنَّها كانت تقوم على أنَّ القادة يولدون قادة، الأمر الذي أدَّى إلى التوصل منذ بداية القرن العشرين إلى بعض النظريات وفي مقدمتها نظرية الرجل العظيم التي ظهرت عام (1910) لـ (توماس كارليان)، ثم تبعتها نظريات أخرى معارضة لها، وهذه النظريات كانت قد أفسحت الطريق أمام منهج أكثر واقعية في دراسة القيادة عرف باسم نظرية السمات. (القيسي ، 2010 : 150)

إنَّ نظريات القيادة تُمثِّل شكلاً من أشكال التطور في الفكر الإداري الحديث المبني على النظريات الأساسية التي يقوم عليها علم الإدارة، بدءاً بنظرية الإدارة العلمية لـ (فريدريك تايلور)، ثم نظرية العلاقات الإنسانية لـ (ألتون مايو) وما تبعها من تطوُّر في النظريات السلوكية. (السيبي ، 2008 : 40)

وقد وجدت الباحثة أنَّ هناك اختلافاً بين الكُتَّاب في المنهج الذي قاموا من خلاله بعرض نظريات القيادة، ولذلك سوف يتمُّ عرض هذه النظريات وفق أكثر التقسيمات شيوعاً بين الكُتَّاب والذي يقوم على تقسيم نظريات القيادة وفق ثلاثة مداخل رئيسية هي:

1. مدخل السمات.

2. المدخل السلوكي.

3. المدخل الموقف.

أولاً: مدخل السمات:

أدَّت الدراسات الأولى في موضوع القيادة إلى ظهور نظرية السمات التي تُركِّز على تحديد وقياس السمات أو الصفات الشخصية التي تُميِّز القائد الكفء من غيره.

ومن أشهر هذه النظريات:

1. نظرية الرجل العظيم:

إنَّ الجذور الأولى لهذه النظرية تعود إلى عهد الإغريق والرومان، وتقوم هذه النظرية على الاعتقاد بأنَّ القادة يولدون قادة، وأنَّهم قد وُهبوا من السمات والخصائص ما يعينهم على هذا، حيث يرى أصحاب هذه النظرية أنَّ الرجال العظام يبرزون في المجتمع بسبب تمنُّعهم بقدرات غير مألوفة وامتلاكهم مواهب عظيمة، وسمات وراثية تجعل منهم قادة أياً كانت المواقف التي يواجهونها، ولكن لم تُقدِّم هذه النظرية سمات محددة للقائد. (السبيعي، 2008: 40-41)

وهذه النظرية ترى أيضاً أنَّ هناك قلةً من أصحاب السمات الطبيعية الموروثة يمتازون بسمات قيادية نادرة تساعدهم على التأثير في الأفراد والجماعات والسيطرة عليهم، وهؤلاء هم الذين يجب أن يحتلوا مراكز القيادة في جميع المجالات لكي تتحقَّق عن طريقهم الأهداف الكبرى التي تتطلَّع الإنسانية إلى بلوغها. (المغربي، 1995: 22)

تتراوح هذه السمات القيادية الموروثة ما بين سمات جسمية فيزيولوجية تتمثل في: (الهيئة، رنين الصوت، الحجم، الوسامة) إلى سمات نفسية مثل: (الحماسة، الثقة بالنفس، والقدرة على المبادرة، والنضج الاجتماعي، وتوفُّر الحاجة للإنجاز، والخلق الجيد، والشجاعة) وسمات عقلية مثل: (الذكاء، والقدرة على التفكير، والتحليل) وما إلى ذلك من سمات. (القيوتي، 1993: 39)

وعلى الرغم من وجاهة هذه النظرية إلا أنَّها تمثِّل الاتجاهات القديمة في حكم الشعوب لضمان سير المرؤوسين وتنفيذ الأوامر دون إبداء الرأي في سلوك القائد فهو أقدر منهم، ويمتلك الخصائص التي تؤكِّد هذا السلوك. (نشوان، 1986: 96)

الماخذ التي واجهتها نظرية الرجل العظيم وأهمُّها:

1. لقد تجاهلت هذه النظرية العوامل البيئية، فلا يتوقَّف وجود القيادة على ظهور شخص تتوافر فيه سمات قيادية موروثة فحسب، بل إنَّ هناك عوامل أخرى تتعلق بظروف المجتمع وبطبيعة التنظيم.

2. تؤمن هذه النظرية بعدم جدوى برامج تنمية المهارة القيادية، لأنَّ القائد يولد ولا يصنع.

3. فشلت هذه النظرية في تحديد سمات واضحة لشخصية الرجل القيادي. (إسماعيل، 2009)

(44:

مما سبق يتضح للباحثة أنَّ هذه النظرية لا يمكن اعتمادها كأساس لتوضيح وتفسير القيادة لأنَّها تعتبر القائد مولوداً يتمتع بصفات وراثية، وبذلك فهي تُهمل الظروف المحيطة بالجماعة وكذلك نوعية الجماعة ذاتها، فالقيادة ليست صفة مطلقة يتمتع بها أفراد دون الآخرين.

2. نظرية السمات:

تعدُّ هذه النظرية امتداداً وشكلاً من أشكال تطوّر نظرية الرجل العظيم، حيث ظهرت هذه النظرية نتيجة الجدل الذي دار حول نظرية الرجل العظيم التي انطلقت من حقيقة وراثية السمات، وأنَّ القادة يولدون ولا يصنعون، ويؤكِّد أصحاب هذه النظرية على أنَّ نجاح القيادة يعتمد على توفُّر مجموعة من السمات والخصائص الفطرية والمكتسبة في شخصية القائد. (السبيعي ، 2008 :41)

وهذه النظرية تقوم على دراسة مميزات القادة من النواحي الجسمية والعقلية والسمات الشخصية حيث يرى أنصارها أنَّ الشخص القائد تتوفَّر فيه مجموعة من الصفات مثل: الجرأة، القدرة على التأثير على الآخرين، المهارة في اتخاذ القرارات، التفكير المتعمق الواعي، درجة عالية من الذكاء، تحصيل علمي متميز، يجعل الآخرين يتصرفون دون تفكير أو مناقشة. (ربيع ، 2006 :156)

سمات القائد التي أسفرت عنها نتائج الدراسات:

يمكن تقسيم سمات القائد إلى خمس سمات رئيسية هي:

1- السمات الجسمية: يميل القائد أن يكون أطول من الأتباع، وأثقل وزناً، وأكثر حيوية ونشاطاً من الأتباع.

2- السمات العقلية: يتسم القائد بالذكاء، والثقافة، وبُعد النظر، ولفاذ البصيرة، والتنبؤ بالمفاجآت والاستعداد لها، ومستوى أعلى في الإدراك والتفكير، والطلاقة اللفظية، والأقدر في الحكم على الأشياء والأسرع في اتخاذ القرارات.

3- السمات الانفعالية: يتسم القائد بالثبات والنضج الانفعالي، وقوة الإرادة، والثقة بالنفس، ومعرفة النفس وطبيعتها.

4- السمات الاجتماعية: يعتبر القائد أكثر قدرة من الأتباع على التعاون مع الجماعة والميل إلى الانبساطية، وروح الفكاهة والمرح مع الأتباع، والأقدر على الاحتفاظ بأعضاء الجماعة، وكسب ثقتهم وأكثر ميلاً إلى المشاركة والإسهام بشكل إيجابي في النشاط الاجتماعي.

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

وقد تعرّضت نظرية السمات إلى مأخذ عدة منها:

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

2- عدم إمكانية تحديد السمات الواجب توفُّرها في الشخص القائد بصورة دقيقة.

3- صعوبة توفر جميع السمات المنشودة في شخص واحد. (ربيع ، 2006 :157)
 4- لم تُبين النظرية الأهمية النسبية للسمات المختلفة في التأثير على القائد ونجاحه. (السبيعي، 2008 :41).

5- اتجهت معظم الأبحاث في مجال القيادة منذ الخمسينات من هذا القرن بعيداً عن إطار الخصال والصفات التي يتمتع بها القادة وتحولت إلى الاهتمام بدراسة سلوك القائد وهو يمارس العمل الإداري. (العمامرة ، 2002 : 85).

وترى الباحثة أنه لا يمكن الاعتماد على هذه النظرية في تفسير المفهوم الصحيح والكامل للقيادة وذلك لأنها ركزت على السمات التي يتمتع بها القائد وأهملت الظروف البيئية والاجتماعية والإعداد الأكاديمي، والتربوي، والنفسي، والثقافي التي تحيط به.

ثانياً: المدخل السلوكي:

نظراً للانتقادات الموجهة لنظرية السمات وزيادة الاهتمام بالعلاقات الإنسانية في الإدارة، فقد تحول العلماء لفحص السلوك والأفعال التي تفرق بين القادة الجيدين وغيرهم، وتوجه اهتمامهم وتركيزهم على ما يعمل القائد وكيف يعمل، وليس على ماذا يملك من السمات، أي الاتجاه إلى دراسة سلوك القادة بدلاً من سماتهم، ومن أشهر هذه النظريات التي تمثل المدخل السلوكي في دراسة القيادة:

- 1- نظرية الأنماط القيادية.
- 2- نظرية الشبكة الإدارية.
- 3- نظرية الخط المستمر في القيادة.
- 4- نظرية البعدين.
- 5- نظرية ليكرت لنظم القيادة. (السبيعي ، 2008 : 41)

1. نظرية الأنماط القيادية:

نظراً لأن نظرية السمات لم تعد تفسيراً علمياً لمفهوم القيادة فقد انتقل الباحثون من دراسة سمات القائد إلى دراسة سلوكه، ومن أهمها:

أ- نظرية (س):

وهذه النظرية ترى أن الإنسان بطبيعته لا يُحبّ العمل، فهو وظيفة شاقة وضرورية من أجل البقاء، وبسبب كره العمل فإن معظم الأفراد يجب أن يُرغموا على العمل وأن يُراقبوا ويُعاقبوا من أجل حثهم لبذل الجهود الضرورية لتحقيق أهداف المؤسسة. (مغاري ، 2009 : 560)
 وأن الفرد العادي يُفضّل أن يُقاد دائماً تجنباً للمسؤولية، وهو بطبيعته غير طموح ويعتبر الأجور والمزايا المادية هي حوافز العمل، ويُطلق على هذه النظرية أحياناً نظرية القيادة الأوتوقراطية. (المغربي، 1995 : 53)

ب- نظرية (ص):

هذه النظرية تقوم على مجموعة من الافتراضات حول السلوك البشري، وتفترض أن الأفراد يقبلون المسؤولية ولا يحبون الرقابة، ويعملون ضمن توجيهات، ويمارسون أفكارهم وقدراتهم في التنفيذ، والإنسان يحب العمل لأنه مصدر إشباع حاجاته ورغباته. (مغاري ، 2009 : 560)

وتفترض أن الفرد العادي ينظر للعمل كشيء طبيعي مثل اللعب، والراحة، وبالتالي فهو لا يكره العمل بطبيعته، وارتباط الفرد بأهداف العمل يؤدي إلى الأداء بشكل فعّال عن طريق الرقابة الذاتية وأن الفرد يلتزم بالهدف ويحصل على المكافأة المرتبطة بالإنجاز (المغربي، 1995 : 206).

وترى الباحثة: أن استخدام القائد لهذا النمط الديمقراطي من القيادة يؤدي إلى نتائج إيجابية في تحقيق الأهداف وتحقيق جودة أفضل في العمل، وتساعد على تنمية المهارات الإبداعية والقيادية لدى الأفراد.

2. نظرية الشبكة الإدارية: The Managerial Grid Theory

لقد طُبِّقت في جامعة أوهايو الأميركية، وقد وضعت اهتماماً كبيراً للبعد الإنساني أو بما يسمى الدعم الاجتماعي لأفراد المؤسسة .

وأطلق على هذا المفهوم النماذج الثنائية للقيادة لأنها تُبَيِّن أهمية البعد التنظيمي الذي يهتم بإنجاز أهداف المنظمة، والبعد الإنساني الذي يهتم بالأفراد.

ولقد أظهرت هذه النظرية أن القائد الذي يستطيع أن يُحافظ على التوازن بين البعدين يكون أكثر فاعلية من القائد الذي يُرَجِّح واحداً على الآخر، ويُصنَّف نمط القيادة لهذا النموذج على أساس المفهوم الحسابي، وذلك عن طريق حساب العلاقات التي ينالها القائد على كلِّ بُعد من هذين البعدين. (نتو، 1980 : 213)

وقد اتضح أهمية التوازن بين هذين البعدين في المخطط المعياري الذي وضعه "بليك موتن" وفي هذا المخطط يتوضَّح سلوك القائد من حيث اهتمامه بالإنتاج أو اهتمامه بالأفراد أو بكليهما معاً ومن الطبيعي أنه ليس من المتوقع أن يكون الاهتمام دائماً متكافئين، فقد يبدي بعض الإداريين اهتماماً أقل من غيرهم بالإنجاز، بينما يُبدي بعضهم الآخر اهتماماً أقل من غيرهم بالأفراد. (القيسي، 2010 : 169)

ويوضِّح الشكل التالي مفهوم الشبكة الإدارية :



الشكل رقم (2) الشبكة الإدارية

وقد ذكر الغامدي(2013) الأنماط الخمسة الإدارية التي تمثل اهتمامات القادة، وهي:

نمط 1-1: وتُسمى القيادة السلبية حيث تُمثل أدنى نقطة في اهتمام القيادة بالأفراد والإنتاج.

نمط 1-9: وتُسمى القيادة العلمية حيث الاهتمام بالإنتاج في أعلى مستوياته ومعدل الاهتمام بالأفراد متدني.

نمط 9-1: وتُسمى القيادة الاجتماعية حيث الاهتمام بالأفراد عالٍ على حساب الاهتمام بالإنتاج والعمل الذي يكون في أدنى مستوى.

نمط 9-9: وتُسمى القيادة الجماعية حيث الاهتمام بالإنتاج والأفراد في أعلى مستوى. وهذا النمط يُمثل القيادة التشاركية لأنه يقوم بزرع الثقة والاحترام المتبادل بين القيادة والأفراد ، وهذا يساهم في زيادة الإنتاجية مع ارتفاع في الروح المعنوية والولاء للمنظمة وأهدافها.

نمط 5-5: وتُسمى القيادة المثالية حيث هناك توازن بين الاهتمام بالأفراد والاهتمام بالإنتاجية دون إهمال جانب على حساب آخر. (ص: 78-80)

وعلى الرغم من أنّ الشبكة الإدارية تظهر أنواعاً مختلفة من أساليب القيادة، وتعتمد على درجات متفاوتة من الاهتمام بالأفراد والإنتاج، إلا أنّ الباحثين (بلاك وماوتون) أشارا إلى أنّ أفضل أسلوب لتحقيق نتائج ممتازة هو أسلوب (9,9). (الشيخ سالم وآخرون ، 1998 : 203)

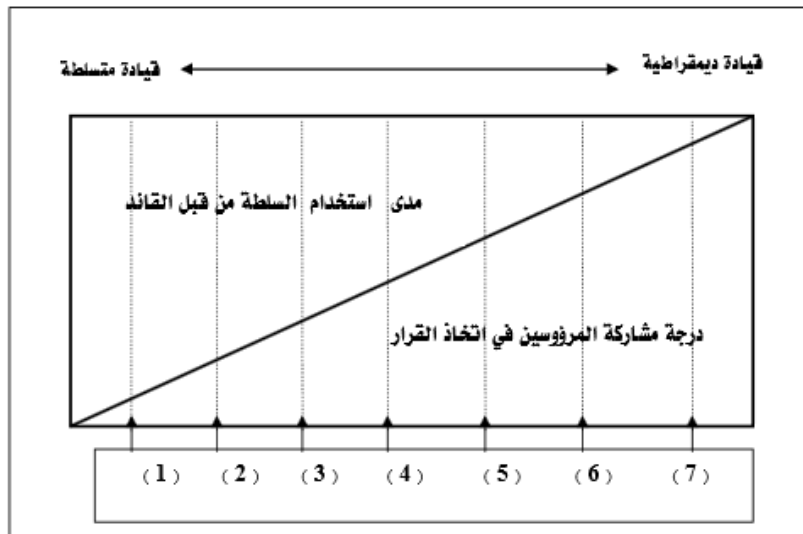
مما سبق يتضح أنّه يمكن أن لا يسير أسلوب القيادة بوتيرة واحدة طيلة الوقت، وعلى القائد الناجح والفاعل أن يختار ما بين الأنماط القيادية المختلفة، وذلك تبعاً للموقف الموجود.

3. نظرية الخط المستمر في القيادة:

إن " تاننبوم وشميدت " Tannbom & Schmidt حدّدوا العلاقة بين القائد ومرؤوسيه على أساس خط متواصل، ثمّثل نهاية الطرف الأيسر لهذا الخط سلوك القائد الأوتوقراطي، و ثمّثل نهاية الطرف الأيمن سلوك القائد الديمقراطي، وبين هاتين النهايتين تقع بقية أنماط السلوك القيادي السبعة ، وقد حدّدت هذه النظرية الأنماط القيادية بناءً على كيفية اتخاذ القرارات. (مغاري، 2009 : 30)

وقد حدّد الغامدي(2013) هذه الأنماط السبعة على النحو التالي :

1. القائد يتّخذ القرارات منفرداً، ثم يعلنها على مرؤوسيه.
 2. القائد يتّخذ القرارات، ويحاول أن يحصل على تأييد المرؤوسين.
 3. القائد يُقدّم الأفكار، ويدعو المرؤوسين للتفكير بشأنها.
 4. القائد يُقدّم قرارات مبدئية قابلة للتعديل.
 5. القائد يُقدّم المشكلات، والمرؤوسون يعرضون اقتراحاتهم ثم يتخذ هو القرار.
 6. القائد يُحدّد الإطار العام للمشكلة، ويطلب من المرؤوسين اتخاذ القرار.
 7. القائد يسمح لمرؤوسيه بحرية العمل في إطار الأهداف والسياسات العامة للمنظمة. (ص:
- 73-76)، كما في الشكل التالي:



الشكل رقم (3) نظرية الخط المستمر في القيادة (الغامدي، 2013: 72)

4. نظرية البعدين:

إنَّ هذه النظرية تُمثِّلها الدراسات التي قام بها مجموعة من الباحثين في جامعة ولاية "أوهايو" الأمريكية، التي أسفرت عن تحديد بعدين لسلوك القيادة هما:

- 1- هيكله المهام: ويُشير هذا البعد إلى تحديد الأدوار بين كلِّ من القادة والتابعين.
- 2- الاهتمام بمشاعر الآخرين: ويُشير إلى أنَّ القائد يأخذ في الحسبان أحاسيس ومشاعر التابعين لقيادته، ويحترم أفكارهم، ويكوِّن بينه وبينهم ثقة وفهماً متبادلين. (السبيعي، 2008: 43)

إنَّ القائد الذي يملك درجة عالية من بُعد المبادرة، وتحديد العمل، وتنظيمه، يميل لأن يتدخَّل في تخطيط الأنشطة، ويحدِّد أدواره في إنجاز الأهداف، ويتواصل مع مرؤوسيه، ويورِّع العمل، بينما القائد الذي لديه درجة عالية من الإحساس وتفهُم مشاعر الآخرين يميل لأن يُنمِّي جوًّا من الصداقة بينه وبين المرؤوسين. (الشيخ سالم وآخرون، 1998: 200)

وفق هذه النظرية يتمُّ النظر لسلوك القائد على أساس شموله لهذين البعدين، ولكن ليس بالضرورة أن يكون هذا الشمول متساوياً كما يوضِّح شكل رقم (4). (الشيخ سالم وآخرون، 1998: 254)



الشكل رقم (4) يبيِّن نموذج هالبن (العميان، 2010: 270).

لقد أثبتت الدراسات أنَّ سلوك القائد يمكن أن يجمع بين البُعدين بدرجات متفاوتة في وقت واحد، فالقائد لا يظهر سلوكاً لبُعد واحد فقط في كلِّ مرة يمارس عملية القيادة، كما تبيِّن أنَّ القائد الذي عنده درجة عالية على كلِّ من البعدين يُحقِّق الرضا والإنجاز الجماعي لمرؤوسيه. (مغاري، 2009: 32)

ويُتَّضح للباحثة أنَّ القائد يمكن أن يجمع بين البُعدين، وذلك بالقدر الذي يتطلبه ويُحدِّده الموقف، وذلك تبعاً لطبيعة المرؤوسين وظروف العمل والمؤسسة.

5. نظرية "ليكرت" لنظم القيادة:

توصّل (رنيسيس ليكرت ، 1946) إلى هذه النظريات من خلال دراسات جامعة (ميتشغان) الأمريكية، حيث توصّل إلى أربعة أنماط للقيادة بناءً على أسلوب اتخاذ القرارات، وهي حسب ما ذكر كالتالي:

أ- النمط التسلطي الاستغلالي: وفيه يُركّز القادة على الإنجاز، ولا يُظهرون ثقة بمرؤوسيهـم، ولا يسمحون لهم بالمشاركة في اتخاذ القرارات، ويلجؤون إلى التهديد والعقاب لفرض الطاعة والامتثال إلى الأوامر.

ب- النمط التسلطي النفعي: وفيه يكون القائد أقلّ مركزية من سابقه، حيث يسمح ببعض المشاركة من قبل المرؤوسين، ويقبل بعض اقتراحاتهم، ولكن تبقى الثقة ضعيفة بين القائد والمرؤوس.

ت- النمط الاستشاري: ويظهر فيه القادة ثقة بمرؤوسيهـم، ويحرصون على استشارتهم قبل اتخاذ القرارات، ويقومون بتفويض بعض السلطات للمرؤوسين، وخاصة فيما يتعلق بالقرارات الروتينية.

ث- النمط المشارك: ويؤدي القادة فيه ثقة كبيرة بمرؤوسيهـم، ويسمحون لهم باتخاذ القرارات على نطاق واسع، ويشجّعون المرؤوسين على الاتّصال المتبادل، ممّا يدفع العاملين إلى الالتزام بتحقيق أهداف المنظمة. (السبيعي ، 2008 : 44)

ثالثاً: المدخل الموقفي (النظرية الموقفية):

إنّ هذه النظريات الممثلة لهذا المدخل تهتمّ بدراسة مدى تأثير المواقف المختلفة على فاعلية عمل القائد، ولذلك أكّد الباحثون الداعمون لهذه النظريات على أنّ القيادة الفعّالة تعتمد على المتغيرات المختلفة التي تحيط بكلّ موقف أكثر من اعتمادها على السمات الشخصية للقائد أو السلوك الذي يتمتّع به، تقوم هذه النظرية على افتراض أساسي مؤداه أنّ أيّ قائد لا يمكن أن يظهر كقائد إلا إذا تهيّأت في البيئة المحيطة ظروف مواتية لاستخدام مهاراته وتحقيق تطلّعاته، فالموقف والسلوك الذي يبديه الإنسان فيه يُحدد شخصية القائد، ويُتيح له فرصة استخدام مهارته وإمكاناته القيادية. (عطوي ، 2004 : 80)

تنتشر هذه النظرية بين علماء النفس والاجتماع، وهي تقوم على أساس أنّ القائد هو وليد الموقف، وأنّ المواقف هي التي تُبرز القيادات وتكشف عن إمكانياتهم الحقيقية في القيادة، وليست السمات التي يتمتّعون بها.

فالقيادة في هذه النظرية وليدة الموقف، وهي تؤمن بأنّ مسألة ما يفعله القادة في المواقف الإدارية أهمّ بكثير من مسألة ماهيتهم أو كنههم. (ربيع ، 2006 : 157)

- ويرى فيدلر (Fiedler) أن ثمة ثلاثة عوامل لإيجاد الظروف المواتية للقيادة الموقفية، وهي:
1. العلاقات بين القائد والمجموعة، فالقائد الذي يتمتع بثقة المجموعة يكون في موقف موات للقيادة.
 2. طبيعة المهمة التي يتصدى لها القائد، فعندما تكون المهمة واضحة محددة تكون الفرصة أكبر.
 3. عوامل القوة لدى القائد أقوى حينما يكون باستطاعته أن يُعاقب ويُثيب.
- الماخذ التي وجّهت للنظرية الموقفية:**

ذكر حجي (2000) مأخذين وجّها للنظرية الموقفية:

1. إنَّ المغالاة في أثر (الموقف) والعوامل البيئية والظروف الاجتماعية أمر غير صحيح، وفيه إغفال للعوامل والسمات الشخصية للقائد.
 2. ليس هناك اتفاق تام بين القائمين على هذه النظرية حول عناصر الموقف التي يمكن على ضوءها تحديد ما إذا كان الموقف ملائماً أو غير ملائم. (ص: 19)
- ويمكن للباحثة القول أنه مهما تكن إمكانات الفرد فإنها وحدها غير كافية بأن تجعل منه قائداً، والموقف وحده لا يكفي لظهور القائد إن لم يتمتع بصفات وسمات خاصة، فالقيادة عملية تفاعلية بين النواحي الشخصية والظروف الاجتماعية.
- ومن أشهر النظريات الموقفية نظرية فيدلر ونظرية المسار والهدف ونظرية هيرسي وبلاتشارد (نظرية دور الحياة).

1. نظرية فيدلر:

قام فريد فيدلر بوضع نموذج أطلق عليه نموذج " الظروف المتغيرة بفاعلية القيادة" والذي أكد فيه على أن فاعلية القائد تتوقف على مدى مواءمة الموقف الذي يعيشه القائد مع نمطه من خلال عملية تشخيص القائد لسلوكه ودراسة المواقف المتعلقة بالتنظيم، وترى النظرية أن على القائد أن يعمل على تغيير الموقف ليتناسب مع نمطه، ويرى فيدلر أن مواءمة الموقف للنمط تتوقف على ثلاثة عوامل رئيسية ذكرها السبيعي (2008) هي:

- 1- **علاقة القائد بالموظفين:** ويقصد به تقبل المرؤوسين للقائد وثقتهم به.
- 2- **هيكل المهام:** ويقصد به تحديد مهام الموظفين بشكل واضح ودقيق، وتحديد أساليب العمل ومعايير الأداء.
- 3- **درجة قوة المنصب:** ويقصد به السلطة الرسمية التي يكتسبها القائد بحكم مركزه الوظيفي، وتمنحه حق المكافأة، وفرض العقوبة، وتفويض السلطة.

ويرى فيدلر أنه متى توافرت هذه العوامل فإن المواقف تكون ملائمة للقائد. (ص: 44-45)

وجوهر نظرية فيدلر تُشير إلى أنّ القائد المهتم بمهام العمل والذي ينزع إلى المركزية والتسلط "أوتوقراطي" يكون فعّالاً في تحقيق إنتاجية عالية لمروسيه في الحالات المتعلقة بخصائص الموقف، أي السهلة جداً والصعبة جداً.

إنّ القائد الديمقراطي الذي يهتمُّ بالنواحي الإنسانية فإنّه يُحقِّق إنتاجية عالية لمروسيه في الحالات التي يتميز فيها الموقف بالاعتدال، وتكون العلاقات طيبة بين القائد والمروسين، ويكون العمل غير خاضع مسبقاً لتنظيم وتخطيط محدد. (الأزهري، 1993 : 430)
 "وأشار فيدلر" بشكل أساسي في نظريته إلى ضرورة الانتباه إلى أنّه ليس هناك أسلوب قيادي واحد ناجح في كلّ المواقف، وإذا أردنا ضمان نجاح فاعلية القيادة في كلّ المواقف فعلى القائد أن يكون مرناً في استخدامه لأساليب القيادة المختلفة. (حجي، 1998:191)
 ويتضح للباحثة أنّ نجاح القيادة يعتمد على التوافق بين أسلوب القائد في التفاعل مع العاملين ودرجة التأثير التي يوفّرها الموقف للقائد، وأنّ هذه النظرية ركّزت الاهتمام على متغيرات الموقف في تفسير مفهوم القيادة.

2. نظرية المسار والهدف:

قام بتطوير هذه النظرية (روبرت هوس Robert Hoss 1984) في محاولة للربط بين السلوك القيادي ودافعية ومشاعر المروسين، وتقوم الفكرة الرئيسية لهذه النظرية على الكيفية التي يُمكن أن يُشكّل فيها سلوك القائد عاملاً دافعاً للمروسين نحو تحقيق أهدافهم، من خلال تحديد المسارات اللازمة لتحقيق هذه الأهداف. ووفقاً لهذه النظرية على القائد القيام بما يلي:

- 1- توضيح المهمة التي يجب إنجازها لمروسيه.
 - 2- إزالة العوائق التي تحول دون الوصول إلى الهدف.
 - 3- العمل على زيادة فرص الرضا الشخصي أمام المروسين.
- وقد حدّدت النظرية أربعة نماذج من السلوك القيادي يمكن للقائد استخدامها في مواقف وظروف مختلفة، هي: السلوك التوجيهي، والسلوك المساند، والسلوك المشارك، والسلوك الإنجازي. (السبيعي ، 2008 : 45)

3. نظرية هيرسي وبلاتشارد Hersy & Blatcherd (نظرية دور الحياة):

تفترض هذه النظرية أنّ السلوك القيادي المناسب يختلف باختلاف درجة النضج الوظيفي للمروسين، وبناءً على ذلك فإنّ فاعلية القيادة تتوقّف على قدرتها على تحديد مستوى نضج المروسين، كما تفترض هذه النظرية أنّ هناك أربع مراحل لنضج الموظفين، وكلّ مرحلة من هذه المراحل تتطلب من القائد إتباع السلوك المناسب لكلّ مرحلة، حيث يتغير أسلوب القيادة تبعاً لمرحلة النضج. (السبيعي ، 2008 : 46)

وترى الباحثة أنّ هذه النظرية تعتمد على خبرة العاملين ومدى فاعليتهم في العمل، وهي نظرية شاملة للمدة والخبرة العملية على مدار الحياة، لذلك تسمى نظرية دور الحياة.

9. الاتجاهات الحديثة في القيادة:

يؤكد الحربي أنّ الدعوات تزايدت في هذا العصر لتطوير الأنظمة التعليمية وتجديد أساليبها استجابة للمتغيرات المستمرة، لمواجهة التحديات الحالية والمستقبلية، واستبدال الأنماط القيادية التقليدية بأنماط حديثة وأفكار جديدة في القيادة التربوية. ومن هذه الاتجاهات الحديثة القيادة التحويلية، والقيادة التشاركية. (الحربي، 2008: 97)

وسيتّم استعراض كل من القيادة التحويلية، والقيادة التبادلية، أمّا القيادة التشاركية فسيتمّ ذكرها بشكل مستفيض.

أولاً: القيادة التبادلية:

أشار عياصرة أنّ القيادة التبادلية تقوم على مبدأ التبادل الاقتصادي بين القائد والمرؤوس، فالقائد يُشجّع على التناسق والتوحد مع المنظمة بواسطة إعطاء المكافآت العرضية الإيجابية والسلبية، وتعتمد القيادة التبادلية على التعزيز غير المشروط، فالقائد يهتمّ بالنتائج، ويركّز عمله على بحث التبادل بينه وبين المرؤوسين، وضبط أعمال مرؤوسيه حتى يتبعوا ما يريده القائد منهم. (عياصرة، 2006: 77)

وتضيف عيسى أنّ القائد الإجرائي يتميّز بأنّ له القدرة على الحوار مع العاملين، كما أنّه يدرك نقاط القوة من أجل الحصول على تعاونهم ودعمهم. (عيسى، 2008: 25)

وتعتمد القيادة التبادلية على نوعين من السلوك كما تُشير المخلافي:

النوع الأول: المكافأة المحتملة، وقد أثبتت الدراسات فاعلية القائد التبادلي في تحفيز المرؤوسين للإنجاز بمعدلات عالية، وزيادة مستوى الرضا الوظيفي للمرؤوسين، وزيادة نموهم المهني.

النوع الثاني: الإدارة بالاستثناء، وتتضمّن استخدام العقاب المشروط وبعض الأفعال التصحيحية لمواجهة أيّ انحرافات عن الأداء وفق المعايير المحددة. أمّا الأنموذج الثاني الذي أضيف حديثاً للنظرية، فيركّز على البحث عن الأخطاء وفرض القواعد والإجراءات المناسبة لمنع ظهور تلك الأخطاء. (المخلافي، 2008: 46)

وما يميّز هذا النمط كما نوّهت عيسى (2008) ما يلي:

1. اهتمامه بالحوافز والمكافآت للعاملين.
2. أنّ تدخّل المدير لا يكون بشكل متواصل ومتسلط وإنما عند الحاجة إليه. (ص: 25)

ثانياً: القيادة التحويلية:

نشأت القيادة التحويلية كما أشار عياصرة على يد (Burns) عندما ميّزها عن القيادة الإجرائية عام 1978، ثم قام (Bass) بتطوير فكرة القيادة التحويلية في عام 1985، والقيادة التحويلية كما يصفها (Burns) هي عبارة عن عملية يقوم فيها القائد والتابع بدعم كل منهما الآخر للوصول إلى أعلى مستوى من الروح المعنوية والدافعية.

والقيادة التحويلية لها أربعة أبعاد حسب قول عياصرة (2006) هي:

1. التأثير والجاذبية: وتعني قدرة القائد على إيجاد الرؤية الواضحة، والإحساس بالرسالة العليا للمنظمة.

2. الدفع والإلهام: وهي قدرة القائد على إيصال توقعاته العالية للآخرين.

3. التشجيع الإبداعي: وتعني قدرة القائد ورغبته في جعل الأتباع يتصدون لحلّ المشكلات بطرق إبداعية.

4. الاهتمام بالمشاعر الفردية: وتعني اهتمام القائد الشخصي بمرؤوسيه، والتعامل مع كل واحد منهم بالطريقة التي تناسبه. (ص: 76-79)

ويؤكد الغامدي أنّ القيادة التحويلية من النظريات الجديدة، والتي احتلّت مكانة رئيسية، فعملية تطوير المرؤوسين وتحسين أدائهم كانت من المخرجات الأساسية لمثل هذه القيادة، فالمبدأ الأساسي لها يؤكد على تطوير المرؤوسين وتحسين أدائهم، فالقائد التحويلي يُقدّر الطاقة الكامنة داخل المرؤوسين بحيث يزيد قدرتهم لإنجاز الالتزامات الحالية والمستقبلية المطلوبة منهم.

ويركّز جوهر القيادة التحويلية على القدرة على موازنة الوسائل مع الغايات وتشكيل المؤسسات لتحقيق أغراض إنسانية عظيمة وتطلّعات أخلاقية، ويقوم هذا النمط القيادي على إدراك الحاجات الظاهرة والكامنة للمرؤوسين والعمل على إشباع تلك الحاجات واستثمار أقصى طاقات المرؤوسين بهدف حصول تغيير مقصود. (الغامدي، 2013: 72)

10. الإدارة والقيادة:

إنّ الإدارة تعني إدارة الأشياء وليس إدارة الأفراد، فنحن ندير الشيء ولا نقوده، أمّا القيادة فتعني قيادة الأفراد وليس قيادة الأشياء فنحن نقود الأفراد وليس الأشياء.

إنّ الفرق بين الإدارة والقيادة يكمن في اختلاف الأساليب، والممارسات التي يتبعها القائد أو المدير للوصول إلى الغايات والأهداف المنشودة، فالقائد يعتمد على استمالة وإقناع الآخرين بالوسائل السليمة من أجل التعاون في تحقيق الهدف، أمّا المدير فيعتمد على سلطته التي تخولها له الوظيفة التي يشغلها، لذلك تلقى تعليماته وقراراته في بعض الأحيان نوع من التذمر أو

المعارضة، في حين يستطيع القائد من خلال أسلوبه أن يحقق هدفه ببسر وسهولة. (الداعور ، 2007 :37)

وهناك فروق مهمة بين الإدارة والقيادة فالإدارة هي فنُّ جمع المصادر في إطار المنظمة بطريقة تؤدّي للوصول إلى تحقيق أهداف المنظمة، ومن المحتمل جداً أن تكون مديراً فاعلاً دون أن تكون قائداً فاعلاً. أمّا القيادة فهي فنُّ وحثّ المصادر البشرية في إطار المنظمة للتركيز على أهداف المنظمة كاملة بدلاً من التركيز على أهداف الجماعات الفرعية، وهي تعتمد على القدرة على إقناع العاملين في المنظمة بتعديل أهدافهم لتناسب مع الأهداف العامة للمنظمة ووضع جهودهم تحت تصرّف المنظمة كاملة لمساعدته في تحقيق أهدافها، وكلاهما ضروري إذا أردت القيادات أن تكون فاعلة في القرن الواحد والعشرين. (المخلفي، 1992 :38)

إنّ ما يُميّز الإدارة عن القيادة هو أنّ الإدارة تُعنى بالجوانب التنفيذية التي توفّر الظروف المناسبة والإمكانات المادية والبشرية اللازمة للعملية التربوية، أمّا القيادة فتتعلّق بالغايات البعيدة والأهداف الكبرى، والقائد هنا لكي ينجح ينبغي أن يجمع بين الأمور التنفيذية والغايات في ارتباطها بالطرق وأساليب التنفيذ، كما أنّه يقوم برسم السياسة والمشاركة في تنفيذ هذه السياسة. (مرسي ، 2001 :113)

وفقاً لما تقدّم ترى الباحثة أنّه على الرغم من تكامل المفهومين إلا أنّ القيادة تُعدُّ شكلاً متقدماً من أشكال الإدارة تظهر فيه قدرات القائد على التأثير في الآخرين وحفزهم نحو تحقيق أهداف المنظمة ووفقاً لما تقدّم يمكن القول: إنّ المشاركة في اتخاذ القرارات مسؤولية القيادة بالدرجة الأولى، فالقائد هو الشخص المسؤول عن إحداث التغيير والتطوير بالمنظمة من خلال ممارسة مجموعة من الأدوار التي تتعدّى الجوانب التنفيذية إلى الجوانب المرتبطة بمستقبل المنظمة وغاياتها البعيدة، من خلال قدرته على مشاركة الآخرين وتحفيزهم وإقناعهم بأهمية العمل الجماعي. (عطوي ، 2004 :70)

ومن أجل التوضيح يمكن المقارنة بين دور الإداري ودور القائد على النحو التالي:

الجدول (3) مقارنة بين دور الإداري ودور القائد

الإداري	القائد
1 يُنفذ أكثر ممّا يخطط، فهو معني بتوفير الظروف المناسبة والإمكانات المادية والبشرية اللازمة.	يخطّط أكثر ممّا ينفذ، فهو يهتمّ برسم السياسة العامة للمؤسسة بصورة رئيسية.
2 يقتصر عمل المدير على تنسيق نشاط الأفراد (أعضاء الهيئة التدريسية) لتحقيق	يقوم القائد بالتأثير في نشاطات الأفراد وسلوكهم لتحقيق الأهداف العامة للمؤسسة.

	الأهداف المحددة.	
3	يحاول الحفاظ على الوضع الراهن، وليس له دور في تغييره، فهو عنصر من عناصر الاتزان.	يحاول تغيير الواقع وتجديده ، فهو داعية للتغيير ومطلوب منه أن يحدث تغييرات في البناء التنظيمي.
4	يفكر في الحاضر أكثر مما يفكر في المستقبل.	يفكر في المستقبل أكثر مما يفكر في الحاضر.
5	يعمل وفق خطوات محددة سلفاً.	يبتكر، ويبدع، ويجدد.
6	سلطته رسمية، يستمدّها من القوانين والتشريعات والنظم التي تحكم المؤسسة.	سلطته غير رسمية في الغالب، ويستمدّها من قدرته على التأثير على الأفراد للتعاون والعمل المشترك.
7	الإدارة مفروضة على الجماعة.	تقوم القيادة على النفوذ والقدرة على التأثير.
8	الإدارة هي التي تحدّد الأهداف دون اعتبار لمشاركة الأفراد.	يشارك القائد الأفراد في تحديد الأهداف.

المصدر (عطوي، 2004: 68).

وقد يجمع الفرد بين الإدارة والقيادة في آن واحد، غير أنّه ليس من الضروري أن يكون كلُّ مدير قائداً، وإنّما يصبح المدير قائداً إذا أمكنه اكتساب النفوذ اللازم له من علاقته بأفراد الجماعة، بالإضافة إلى السلطة المخوّلة له بالمنصب الذي يشغله، كما أنّ القائد قد يصبح مديراً إذا ما حصل على منصب إداري رسمي في الجماعة التي يقودها. (عطوي ، 2004 : 69-70)

خاتمة:

من الواضح أن قائد أي منظمة - وأيضاً أي مسؤول آخر - سيحتاج إلى أن يكون مديراً في بعض الأوقات على الأقل ، ويكون الكثيرون في الواقع مدراء ممتازين، ويضمنون استمرار سير المنظمة بسلاسة على عدد من المستويات، فالمسألة هنا هي الأسلوب الذي يعتمده هذا الشخص كقائد ، فإذا كان يرى أن الإدارة هي هدفه الأولي يكون قائداً إدارياً وسيكون لديه منظور مختلف جداً للقيادة عمّا لو كان أسلوبه ديمقراطياً في الأساس.

الفصل الثالث

القيادة التشاركية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية

- 1- نشأة القيادة التشاركية
 - 2- مفهوم القيادة التشاركية
 - 3- أهمية القيادة التشاركية
 - 4- أهداف القيادة التشاركية
 - 5- أسس القيادة التشاركية
 - 6- شروط القيادة التشاركية
 - 7- خصائص القيادة التشاركية
 - 8- فوائد القيادة التشاركية
 - 9- الصعوبات التي تواجه القيادة التشاركية
 - 10- مميزات القائد التشاركي
- خاتمة

1. نشأة القيادة التشاركية:

نشأ مبدأ المشاركة كنتيجة طبيعية لحاجة الإنسان لمن يساعده ويقوم ببعض مهامه، وينوب عنه في مهام أخرى، وهذه المشاركة لها الأثر الفعّال في نجاح المؤسسة. إنَّ مبدأ المشاركة قديم قدم الإنسان، فالعمل الجماعي والتعاون المشترك مفاهيم موجودة في أصل التكوين الاجتماعي للإنسان، حيث تُعبّر عن إشراك العاملين في صنع القرار مشاركة شمولية يُراعى فيها الجوانب النفسية والعاطفية مما يشجّعهم على تحقيق الأهداف. (الشمري، 2006: 25)

إنَّ ظهور القيادة التشاركية مرتبط بإخفاق نظريات السمات التي اهتمت بخصائص القائد وأهملت الجوانب الأخرى، وكذلك عدم قدرتها على التنبؤ والاستمرارية، ممّا استدعى البحث عن أنماط جديدة وأكثر فاعلية. (القرشي، 2013: 15)

فإشراك العاملين في الإدارة بدأ في الظهور في منتصف القرن التاسع عشر في بعض البلدان الأوروبية نتيجة الضغوط التي كانت تُمارس على العاملين، وعدم مشاركتهم في الإدارة، ففي بريطانيا بدأت في العام 1937، وفي فرنسا صدر القرار بمشاركة العاملين في الإدارة عام 1946، وفي عام 1981 بدأت مشاركة العاملين في ألمانيا، كما أنّ فكرة الإدارة التشاركية انتشرت في معظم دول العالم، مع اختلاف أنظمتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية، إذاً فظهور أسلوب المشاركة في الإدارة لم يكن عن طريق الصدفة، بل ثمرة تطوّر تاريخي طويل، وبعد تجارب عديدة، حتى وصل إلى هذه المرحلة، أمّا في بلادنا العربية فهناك تأخر في ظهور هذا النمط من الإدارة التشاركية رغم ظهوره في كثير من دول العالم، مع اختلاف الأنظمة الاقتصادية السياسية والاجتماعية فيها. (الرفاعي، 2009: 22)

وتُعد القيادة التشاركية من الاتجاهات الحديثة في القيادة التربوية التي تنبع من الثقة العالية بين الرئيس والمرؤوسين والتي تودّي إلى المشاركة في تحمّل المسؤولية وفي تحقيق الهدف. (johns, 1996:319)

ومن خلال ما سبق يتّضح أنّ القيادة التشاركية هي نتيجة طبيعية لتطوّر نظريات القيادة، وهي وإن كانت موجودة كجزئية في أكثر النظريات السابقة كما أشرنا من قبل إلا أنّها لم تكن موجودة بشكل مستقل إلا في دراسات العصر الحديث.

2. مفهوم القيادة التشاركية:

يُعتبر مفهوم القيادة التشاركية من أحدث أشكال الإدارة، حيث أنه كان نتيجة تطوّر مجموعة من العوامل الإدارية والإنسانية والتقنية خلال هذا القرن، وانتشار مبادئ الديمقراطية في كافة المجالات، وقد جذب هذا المفهوم الكثيرين من المهتمين بالعملية الإدارية، (الرفاعي، 2009: 13) ويقصد بها مشاركة العاملين في المسؤوليات الإدارية وفي صنع واتخاذ القرار والمساهمة الفعلية في العملية التعليمية من تحديد الاحتياجات والأهداف والأولويات، إلى تنفيذها ومتابعة سيرها. (johns, 1996: 319)

وتُعرّف القيادة التشاركية بأنها عملية مشاركة المدير للعاملين في القيام بالعمليات الإدارية، بهدف تنمية الجوانب القيادية لديهم واستثمار طاقاتهم وإتاحة المجال لهم للإبداع والابتكار. (لاحق، 2012: 7)

ويُعرّف القرشي القيادة التشاركية بأنها " نمط ينبثق عن النمط الديمقراطي في القيادة، ويقوم على احترام شخصية الفرد، ومشاركته في صنع القرار، وإدارة العمل من خلال تفويض بعض المهام القيادية للعاملين. (القرشي، 2013: 15)

كما عرّفها أبو عيطة بأنها نمط يعتمد على التعاون وتبادل المعرفة والرأي والخبرة بين المدير والعاملين بهدف الوصول إلى قرارات جماعية ترتقي بالعمل المؤسسي. (أبو عيطة، 2013: 8). ويعرّفها العرابيد بأنها "مشاركة المرؤوسين في صنع واتخاذ القرارات المرتبطة بالعمل، ويعتمد القائد على تفويض بعض سلطاته للعاملين معه بما يتناسب مع المسؤوليات الممنوحة لهم واللامركزية في القيادة وتوافر نظام فعّال للاتصالات، واستئثار المرؤوسين واستثمار ما لديهم من قدرات إبداعية وابتكارية". (العرابيد، 2010 : 37)

ويشير الحربي أنّ القائد التشاركي يهتم بأحاسيس العاملين ومشاعرهم، ويُشركهم في تحقيق الأهداف، لأنّ ذلك يساهم في تحفيزهم ودفعهم إلى مزيد من الإبداع وتعزيز الثقة لديهم. (الحربي، 2008: 134)

وبغض النظر عن تعدّد تعاريف المشاركة واختلافها فهي بشكل عام تتفق على أنّ ما يعنيه هذا المصطلح هو إسهام المرؤوسين في اتخاذ القرارات الإدارية بأشكال ودرجات متفاوتة من المساهمة في صنع القرارات. (السفياني، 2012: 28)

ومن خلال ما سبق يمكن القول أنّ القيادة التشاركية تسعى إلى أن يشارك القائد العاملين في صنع القرارات الإدارية مشاركة فعلية وليست صورية، كما يُشركهم حلّ المشكلات التي تواجههم، ويمنحهم المزيد من الصلاحيات، وتعزيز الثقة لديهم والذي سيساهم بدوره في زيادة الإنتاجية لديهم وشعورهم بالانتماء، ويؤدّي إلى اكتشاف قيادات جديدة.

الفرق بين مفهوم الديمقراطية والتشاركية:

تعددت آراء الباحثين حول أوجه التشابه والاختلاف بين القيادة الديمقراطية والتشاركية، حيث يرى بعضهم أنه لا فرق بينهما، ومنهم من يرى أن القيادة التشاركية نوع من الديمقراطية، ومنهم من يعتبر أن القيادة التشاركية نمط مستقل وله ما يميّزه وإن كان هناك بعض أوجه التشابه. (دحلان، 2007: 14)

ويلخص أبو عيطة الفرق بين النمطين التشاركي والديمقراطي أن كل نمط تشاركي فهو ديمقراطي ولكن ليس كل نمط ديمقراطي تشاركي، وأن المشاركة في النمط التشاركي منتظمة ومستمرة، بينما المشاركة في النمط الديمقراطي غير مستمرة ولا منتظمة. (أبو عيطة، 2013: 27)

وتتميز القيادة التشاركية عن الديمقراطية بأنها تُشرك مرؤوسيه في صنع القرار، ويتم اتخاذ ذلك القرار بالإجماع، أما القيادة الديمقراطية فهي لا تشترط الإجماع وإنما تكتفي بموافقة الأغلبية. (لاحق، 2012: 12)

وفي ضوء هذه الاتجاهات نحو كل من القيادة التشاركية والقيادة الديمقراطية نرى ما يلي:

1. أن القيادة التشاركية نمط من أنماط القيادة الديمقراطية.
2. أن القيادة التشاركية ليست بالضرورة مطابقة بالمعنى للقيادة الديمقراطية فهي تتشابه معها في جوانب وتختلف عنها في جوانب أخرى.
3. أن الإجراءات الآلية للقيادة الديمقراطية يمكن أن تُشبه الإجراءات الآلية للقيادة التشاركية. (العجمي، 2010: 32)

ومن خلال ما سبق يتضح أن القيادة التشاركية نمط مستقل وإن كان هو جزء من بعض الأنماط والنماذج القيادية، إلا أنه يتميز عن تلك الأنماط القيادية بأنه أكثر شمولية، حيث يُشارك العاملين في جميع الجوانب الإنسانية والاجتماعية، وفي تحقيق الانجازات وتحمل المسؤوليات وبحقق التوازن المفقود في بعض الأنماط، كما أنه يُشارك المرؤوسين في صنع القرار مشاركة فعلية وليست شكلية.

3. أهمية القيادة التشاركية :

إن أهمية القيادة وأهميتها مكانتها ودورها البارز نابع من أهمية دورها في تحقيق أهداف المنظمة، من خلال الاستغلال الأمثل للموارد المتاحة، وتنسيق الجهود، ومشاركة المرؤوسين في رسم السياسات، وتحقيق الأهداف المشتركة. كما يتضح أن القيادة تُعد من أهم عوامل نجاح أو فشل المنظمة، فيتوقف نجاح أو فشل المنظمة على مدى فعالية أنماط القيادة المتبعة فيها. (المخلفي، 2008: 50)

ولقد أصبح من الضروري القول اليوم بأن نموذج القيادة التشاركية قد فرض نفسه على واقع المؤسسات والإدارات التربوية، وذلك لكثرة أعباء العمل والمسؤوليات الملقاة على عاتق المدير، ومن الواضح بأنه مهما كانت قدراته فإنه لا يستطيع الإنجاز وتحقيق الأهداف دونما إشراك المرؤوسين في تنفيذ العديد من الأعمال، ويُعدُّ الأسلوب التشاركي من أبرز عوامل نجاح القيادة، ونجاح المؤسسة في تحقيق أهدافها. (العراييد، 2010: 36)

ويشير الزعبي أن الإدارة التشاركية من أهم المداخل المستخدمة لتحقيق التوجُّه نحو اللامركزية كاستراتيجية أساسية لصنع القرارات بحرية واستقلال وبمشاركة جميع الأطراف، حيث إنَّ الهدف الرئيس من المنظمة التعليمية في اتجاهها نحو الإدارة التشاركية هو تفعيل قدرة المنظمة التعليمية على الاستجابة للمتغيرات البيئية من حولها، بل وقدرتها على تطوير أهدافها يجعلها تتكيف مع التحديات الداخلية والخارجية. (الزعبي، 2012: 11)

كما أضاف الرفاعي أن التشاركية في الإدارة من أكثر الأساليب أهميةً لأنها استفادت من النظريات السابقة واستطاعت أن تجمع بينها وتركِّز على مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات، لذا أصبح هذا الأسلوب يُستخدم في الكثير من الأنظمة الإدارية الحديثة، لما له من تأثير واضح على نتائج العملية الإدارية والتي من أهمها:

1- اتخاذ القرارات الصحيحة.

2- القوة الإنتاجية والخدمية للمنظمة.

3- خلق جو من التعاون والثقة بين الإدارة والعاملين.

4- الآثار الإيجابية على الروح المعنوية للعاملين. (الرفاعي، 2009: 5-7)

ويرى أبو عيطة أن الإدارة التشاركية من الأنماط الإدارية الهامة، والتي تعود بالنفع على كلِّ من يطبقها، فهي تستفيد من كلِّ أفكار العاملين في المؤسسة، وتُصدر القرارات بعد مشاركة الجميع،

لذا هم حريصون على نجاحها لأنهم شركاء فيها وفي صنع القرار. (أبو عيطة، 2013: 13)

وقد باتت أنموذج الإدارة التشاركية حقيقة مفروضة على واقع المنظمات إذا أردت التقدم في المجالات المختلفة، وتتمثل القيادة التشاركية في إقامة العلاقات الإنسانية الطيبة بين القائد والعاملين وإشعارهم بأهميتهم وموقعهم القريب من قلب القائد ورعايته فيجعلهم دائماً في ظلِّه وكنفه ينعمون بالراحة والطمأنينة والثقة به، وبهذا يمنع من وجود أفراد يسبحون خارج فضاء المنظمة وإن وجد منهم فإنَّ أسلوبه الحكيم هذا من شأنه أن يحتويهم ويرجعهم إلى الأجواء، ومن الخطأ أن تتصوَّر بعض القيادات أن مشاركة المدير للعاملين ضعف في الرأي والقرار وبقلل من شأن المدير القائد أو يُنزل من مستواه، بل الروح الجماعية المتفتحة ترفع من شأن المدير وتعطيه قوة فوق قوته وتضفي عليه احتراماً وتقديراً قد لا يحصل عليه إلا بهذا الأسلوب كما تُعدُّ

من أبرز عوامل نجاحه في القيادة وتأثيره على الأفراد وحفظ تماسك المنظمة وتحقيق أهدافها.
(<http://www.kenanaonline.net/page/9159>)

وتكمن أهمية مشاركة العاملين في الإدارة - كما يؤكد تمبلر - أن العاملين يستمتعون بالعمل بروح الفريق، ويشعرون بالتحدي والرغبة في تحقيق المزيد من الانجازات، لذلك هم يبذلون أقصى ما لديهم من جهد لتحقيق أهدافهم. (Templar,2012: 28)

أمّا العياصرة فيرى أن القيادة التشاركية وسيلة تُشعر الفرد بأهميته في المؤسسة، وأنه عضو فعّال وله مكانته، ممّا ينتج عنه رضا وظيفي عند ذلك الفرد وشعوره بالانتماء لهذه المؤسسة. (العياصرة، 2006: 29)

وتعتبر القيادة التشاركية من أهمّ الأنماط القيادية الحديثة كما أكد ذلك الرفاعي بقوله إنّ التشاركية في الإدارة، هي الأسلوب الإداري الأكثر أهمية بين الأساليب الأخرى، لأنه استطاع الاستفادة منها مع تلافي سلبياتها وأصبح الفرد عاملاً أساسياً في العملية الإدارية، وأنّ على الإدارات الحديثة استخدام هذا الأسلوب بفن وذكاء. (الرفاعي ، 2009: 5-7)

وهذا ما أكدّه أبو عيطة بأنّ النمط التشاركي أفضل أنماط القيادة و أنجحها، لأنه يعتمد على الحوار والمشاركة، وتبادل الآراء وتحكيم العقل واحترام شخصية المرؤوسين، ويساوي بين تحقيق رغباتهم وأهدافهم مع تحقيق أهداف المؤسسة معاً. (أبو عيطة، 2013: 32)

كما أنّ القيادة التشاركية تخفّف من الأعباء على القائد وتجعله مجرد مسهلّ للعمليات الإدارية، بدلاً من كونه مصدرّاً للأوامر، وممّا يزيد أهميتها أنّها تساهم في اكتشاف قادة آخرين من الذين شاركوا في صنع القرارات.

(<http://www.wisegeek.org/whatparticipativeleadership-is.htm>)

وتشير الحريري أنّه على الرغم من وجود العديد من الأنماط القيادية إلاّ أنّه تبقى القيادة التشاركية أفضل أنماط القيادة على الإطلاق، لعدة أسباب لعلّ من أهمها كونها تحترم إنسانية العاملين، وتغرس الثقة في نفوسهم، ولا تفرّق بين رئيس ومرؤوس فكلهم يحرصون على تحقيق أهداف المؤسسة ويشتركون في الإنجازات كما يشتركون في التخطيط وهذا يساهم في المزيد من الإنتاجية والجودة العالية. (الحريري، 2008: 65)

4. أهداف القيادة التشاركية:

لاحظنا سابقاً أن القيادة التشاركية من أهمّ الأنماط القيادية الحديثة فلنتعرف على أهمّ أهداف الإدارة التشاركية كما شخصها بوثا كالآتي:

1. ضمان تطبيق مبادئ الجودة الشاملة على مستوى المنظمة التعليمية، ومن ثم تحقيق نوعية متميزة من المخرجات التعليمية.

2. تدعيم الروابط بين إدارة المنظمة التعليمية، والمهتمين بقضايا التعليم على صعيد المجتمع المحلي المحيط بالمنظمة التعليمية، ممّا يتيح فرصة تحديد العوامل المساهمة في خفض الأداء بالمنظمة التعليمية، وتفسيرها بموضوعية كبيرة، ومن ثم صياغة مجموعة من الحلول الابتكارية للقضاء على هذه العوامل، وبما يُسهم في تطوير الأداء بالمنظمة التعليمية وزيادة فعاليتها.
3. ربط المنظمة التعليمية بالمجتمع بصورة أوثق بحيث تصبح مركزاً تنموياً بارزاً، وذلك ليصبح أبناء المجتمع شركاء في اتخاذ القرار.
4. فتح أبواب المنظمة التعليمية للمجتمع المحلي للاستفادة من كافة مرافقها المختلفة لتصبح مركز إشعاع حقيقي في البيئة المحلية.
5. تعزيز العلاقة بين المنظمة التعليمية والمؤسسات الأخرى، تربية كانت أم اقتصادية .
6. بثُّ الرقابة الذاتية في نفوس كافة العاملين بالمنظمة التعليمية، وتشجيع أسلوب التقويم الذاتي داخل المنظمة التعليمية بما يضمن تحفيز العاملين فيها نحو الإصلاح وتطوير النظم التربوية باستخدام الأساليب العلمية الحديثة .
7. التطلُّع إلى المستقبل والقدرة على التعامل مع متغيراته بالمحافظة على ثوابت الأمة وقيمها. وأضاف الحريري الأهداف التالية للإدارة التشاركية:
8. تهدف إلى الحصول على كفاءة إنتاجية عالية من جميع المرؤوسين.
9. توكِّد على الذكاء واللجوء إلى التحليل المنطقي في حلّ المشكلات.
10. تُراعي السيطرة الذاتية من خلال فهم الآخرين للأهداف.
11. تعويد المرؤوسين الاستفادة من كلِّ مجهوداتهم وطاقاتهم.
12. مواجهة النزاع وحلُّه.
13. تقديم حوافز سلبية وإيجابية.
14. الاتصال بالنسبة للقيادة التشاركية يتمُّ بشكل ثنائي.
15. اتخاذ القرارات استراتيجي مع إشراك المرؤوسين للوصول إلى قرار مثالي.
16. تهدف إلى إشراك المرؤوسين في الخطط الاستراتيجية. (الحريري، 2008: 41)

5. أسس القيادة التشاركية :

ولتحقيق أهداف القيادة التشاركية علينا أن نعتمد على أسس معينة أشار إليها الزعبي (2012) في:

- 1- أن المشاركة تكون في صناعة القرار بعيداً عن مركزية السلطة.
- 2- المتابعة المستمرة للنتائج التي تحققت.

3- توفير بيئة إدارية مناسبة.

4- التنمية المهنية المتواصلة لكافة العاملين. (ص: 13)

ويضيف عسكر الأسس التالية:

5- إقامة علاقات إنسانية بين القائد ومرؤوسيه.

6- المشاركة في المهام القيادية.

7- تفويض السلطة. (عسكر، 2012: 71)

6. شروط القيادة التشاركية:

من أهم الشروط اللازم توفرها لتطبيق القيادة التشاركية في المنظمات التربوية عدّة عوامل ذكرها الرفاعي (2009) منها:

1- وجود عاملين لديهم رغبة أو مؤهلات تؤهلهم لممارسة القيادة التشاركية.

2- وجود درجة عالية من الثقة المتبادلة بين القيادات والمرؤوسين.

3- وجود وعي كافٍ بمعنى القيادة التشاركية ومدى أهميتها عند القيادات والعاملين.

4- وجود تواصل قوي بين القيادات والعاملين لتحقيق أهداف المنظمة. (ص: 15)

ويضيف سيّد (2009) الشروط التالية:

5- الاستقلالية التعليمية فلكي يسهل تطبيق الإدارة التشاركية في المنظمة التعليمية ينبغي أن

تتمتع باستقلالية تعليمية خاصة في مجال تفويض السلطات والصلاحيات.

6- وضوح الرؤية لدى المنظمة التعليمية بمدى أهمية تطبيق الجودة الشاملة في التعليم.

7- وجود رؤية مستقبلية، لكي يسهل تطبيق الإدارة التشاركية في المنظمة التعليمية ينبغي لمدير

المنظمة التعليمية أن تكون لديه القدرة على التخطيط المستقبلي ولديه رؤية مستقبلية يستطيع

من خلالها التخطيط لأنشطة المنظمة التعليمية. (ص: 34)

7. خصائص القيادة التشاركية:

إنّ هناك العديد من الخصائص التي تجعل القيادة التشاركية من الاتجاهات الرائدة في الإدارة،

حيث أشار سميث Smith (2008) أنّ اللقاءات الدورية بين القيادة والعاملين ومشاركتهم في

صنع القرار، تكسبهم المزيد من الثقة المتبادلة، وتُساهم في تحفيزهم لبذل قصارى جهدهم، وزيادة

الروح المعنوية لديهم، وبدوره يُحقق أهداف المنظمة. (Smith, 2008: 209-225)

وقد ذكرت الحريري (2008) أنّ من أهمّ خصائص القيادة التشاركية ما يلي:

1- إشراك المرؤوسين في اتخاذ القرارات.

2- الإيمان الشديد بمبدأ العلاقات الإنسانية.

3- إشراك المرؤوسين في تحديد السياسات والبرامج وتنفيذها.

- 4- الثقة المتبادلة بين القائد والأعضاء.
- 5- مساعدة العاملين في تطوير مهاراتهم بأقصى ما يمكن.
- 6- تحفيز العاملين على العمل بروح الفريق.
- 7- سهولة ووضوح الاتصالات بين القائد ومرؤوسيه.
- 8- وضوح منهجية العمل وسياسة القائد. (ص: 28)
- وأضاف عابدين (2001) الخصائص التالية:
- 9- حرية إبداء الرأي والمناقشة، دون تعصّب.
- 10- يسود جو من المحبة بين أفراد التنظيم.
- 11- يسود الاحترام المتبادل بين القائد والمجموعة.
- 12- إتاحة فرص النمو المهني والوظيفي لأفراد المجموعة.
- 13- التعامل مع المرؤوسين بحكمة وتأنّي.
- 14- احترام خصوصية الفرد.
- 15- عدم استغلال المنصب لمصالح خاصة. (ص: 73)

8. فوائد القيادة التشاركية :

أشارت العساف والصريرة إلى أنّ تطبيق النمط التشاركي في الإدارات التعليمية يحقق فوائد عديدة كما أنّها ستساهم في اكتشاف طاقات العاملين الفكرية والفنية، وزيادة دافعيتهم نحو العمل المتقن، وذلك يعود لما يميّز به النمط التشاركي من توفير مناخ منفتح للحوار بين العاملين والإدارة، كما أنّ القرارات الناتجة عن النمط التشاركي تعكس آراء جميع العاملين في المؤسسة التربوية دون الاكتفاء بشريحة محددة، وهذا بدوره يؤدي إلى قبول تلك القرارات، والتصدي للمشكلات بروح الفريق وبنقّة عالية. (العساف والصريرة ، 2011: 619)

وقد لخصّ الصباب وآخرون (2010) فوائد المشاركة على النحو التالي:

- 1- تؤدي إلى توثيق روابط الإخاء والثقة المتبادلة بين القيادة والعاملين.
 - 2- تحسين نوعية القرارات.
 - 3- صقل المواهب القيادية.
 - 4- إشعار العاملين بمكانتهم وأهميتهم في المؤسسة.
 - 5- منح العاملين الفرصة للتعبير عن رؤيتهم المستقبلية للمؤسسة. (ص: 246)
- ويؤكد القرشي (2013) أنّه لكي تنجح القيادة التشاركية في تحقيق أهدافها وإبراز أهميتها في المؤسسات التربوية؛ فمن الضروري أن تتحوّل إلى جزء مهم من فلسفة الإدارة التربوية بصورة عامة، بحيث يؤمن بها أفراد المنظومة التعليمية جميعاً؛ فيتعلم المديرون طرق المشاركة في

المعلومات وأساليب الإفصاح عنها، وآليات مشاركة القرارات، وطرق وأساليب التوفيق بين كافة الآراء، وذلك للوصول للقرارات السليمة، وكذلك يتعلمون كيفية تهيئة الفرص للأفراد والمجموعات في البيئة التعليمية لاستغلال مواهبهم، وتشجيع نموهم وتطويرهم المهني والعملية من خلال التقويم والتشجيع؛ وفي الوقت ذاته يتعلم المرؤوسون كيف تكون مشاركاتهم فعّالة، وكيفية الاستفادة من حيز المشاركة المتاح لهم، وكيف يتعاونون لتكون المشاركة عملية ومنجزة، والفرق بين المشاركة والتعدي على مسؤوليات وسلطات القيادات، بالإضافة إلى أساليب تكوين فرق العمل، ومعايير العمل الجماعي الناجح، والتواصل الفعّال، وتوفير ثقافة مناسبة حول ممارسة الشورى والتعاون فيما بينهم، والتشارك في القيادة، والتفويض، والحقوق والواجبات. (ص: 26)

9. الصعوبات التي تواجه القيادة التشاركية:

مع ما تميّزت به القيادة التشاركية من خصائص إلا أنه تواجهها بعض الصعوبات التي قد تعيق تطبيقها أو استمرارها في المؤسسات التربوية، وقد تعدّدت أساليب الباحثين في ذكر هذه الصعوبات ما بين مجمل ومفصل، فقد حدّد كلٌّ من القرشي ولاحق وأبو عيطة هذه الصعوبات بالتفصيل التالي:

1.9. صعوبات مؤسسية Organizational Barriers:

وهذه تعود إلى الثقافة أو المبادئ التي تسير عليها المؤسسة، كالتالي تتمثل في منظومة القيم والأعراف التي تسود المؤسسة، وهذا بدوره سيؤثر على الجو العام السائد في المؤسسة، وهذه القيم ستجعل العاملين مجرد مأمورين، وهذا سيؤدّي إلى إحباط النمط التشاركي، (القرشي، 2013: 28) وبناء على ما تقدّم، فإنّه لا بدّ من العمل على تفكيك هذه الثقافات السائدة واستبدالها بثقافات أكثر إيجابية تدعم القيادة التشاركية.

2.9. صعوبات نابعة من المديرين أنفسهم Managerial Barriers:

وسبب هذه الصعوبات هو حرص القادة على السلطة، واعتقادهم أنّ تفويض السلطة سيؤدّي إلى فقدانهم مناصبهم وبروز قادة آخرين، وكل هذه الأمور بلا شك تنعكس سلباً على فعالية العاملين ومشاركتهم. (لاحق، 2012: 69)

3.9. صعوبات نابعة من الموظفين Employee Barriers:

ويرجع ذلك إلى قلّة وجود كفاءات عالية بين الموظفين، مع ضعف وسائل الرقابة، كذلك وجود بعض الموظفين الذين لا يريدون تحمّل المسؤولية الناتجة من تفويض السلطة، وما يترتّب على ذلك من أعباء. (أبو عيطة، 2013: 38)

وقد أضاف الرفاعي (2009) الصعوبات التالية:

1- كبر حجم المؤسسة، فكلمًا كبرت المؤسسة كلما كانت مشاركة العاملين أصعب.

2- فقدان الثقة بين القيادة والمرؤوسين، مثل تقليص الرواتب، وعدم الوفاء بالوعدود.

3- تجاهل القادة لأفكار المرؤوسين أو إقصائها. (ص: 102-103)

10. مميزات القائد التشاركي:

أشار سكوجان أنّ الدراسات التي أجريت حول القادة الذين سمحوا للعاملين بالمشاركة في صنع القرارات، أظهرت أنّ هناك تحسناً في العلاقات بين العاملين والإدارة، وزيادة التزام العاملين بأعمالهم، وتعزيز الثقة بين العاملين والجمهور الذين يتعاملون معه، والتمسك أكثر بوظائفهم (Skogan, 2006: 45).

وقد أكدّ عبوي (2010) أنّ هناك مزايا عديدة لمشاركة العاملين في اتخاذ القرار منها:

- 1- تساعد على تحسين مستوى القرار، وجعله أكثر ثباتاً وقبولاً لدى العاملين، فينفذه بحماس ورغبة صادقة لأنّه يشعر أنّه هو من أصدره.
- 2- تساعد على تنمية القيادات الدنيا في المنظمة، وتجعلهم أكثر استعداداً لمواجهة المشكلات التي قد تواجههم.
- 3- تساعد على رفع الروح المعنوية لأفراد المنظمة، وإشباع حاجة الاحترام وتحقيق الذات. (ص: 284)

وأضاف السهلي (2006) المزايا التالية:

- 4- تساعد على متابعة العاملين.
- 5- تساعد على استقرار المنظمة.
- 6- تساعد على تخفيف الأعباء.
- 7- تساعد على توضيح الرؤية الكاملة للمنظمة وأهدافها. (ص: 35)
- ولخصّ النمر وآخرون (2011) بعض المزايا الأخرى وهي أنّها:
- 8- تحفّز العاملين على المشاركة في تطوير المنظمة.
- 9- المشاركة في تحقيق أهداف المنظمة.
- 10- توفرّ تغذية راجعة لعلاج أوجه القصور.
- 11- تعتمد على خبرات العاملين في إنجاز المهام الجديدة.
- 12- تميل إلى تشكيل فرق العمل لاكتشاف الأفضل.
- 13- تهتم بالعلاقات الإنسانية.
- 14- تناسب البيئات المستقرة والمتغيرة.
- 15- تسعى إلى تبسيط الأعمال الروتينية وتطويرها والاستفادة منها. (ص: 390-392)

خاتمة:

أخيراً إن أسلوب القيادة هو الطريقة التي ينجز بها القائد أهدافه وهو يمكن أن يترك أثراً عميقة على منظمة ما والعاملين فيها ، ويمكنه أن يحدّد ما إذا كانت المنظمة فعّالة أم لا، ويعتمد أسلوب القيادة على تصور القيادة عند القائد والمنظمة، وعلى طرق القيادة التي يختارها القائد، وتبعاً لكيفية تتاسب هذين التصورين معاً، فقد يعتمد القائد أحد الأساليب المتنوعة التي ينعكس كل منها في طريقة عمل المنظمة وطريقة تعامل العاملين فيها بعضهم مع بعض.

الفصل الرابع

فاعلية اتخاذ القرارات لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية

1. مفهوم اتخاذ القرار وتعريفه
2. الفرق بين صنع القرار واتخاذ القرار
3. عناصر اتخاذ القرار
4. نظريات اتخاذ القرار
5. خطوات اتخاذ القرار
6. العوامل التي تؤثر في اتخاذ القرار
7. فاعلية عملية اتخاذ القرار والعوامل المؤثرة فيها
8. أساليب اتخاذ القرار
9. أنواع القرارات
10. المعوقات الإدارية في مجال اتخاذ القرار
11. حدود المشاركة في اتخاذ القرارات
12. فاعلية عملية اتخاذ القرار
13. العوامل المؤثرة في فاعلية اتخاذ القرار
14. المشاركة في اتخاذ القرار

تمهيد:

تتجلى أهمية اتخاذ القرارات في إطار العملية الإدارية في كونها من أهم وأصعب الحالات التي تواجه الأفراد والجماعات والمنظمات على حدٍ سواء، ولذا فقد تمّ اعتبار عملية اتخاذ القرار جوهر العملية الإدارية، إذ أنّ عدم الشروع باتخاذ القرارات أو عدم اتخاذها بالشكل المناسب والصحيح من شأنه أن يخلق تكريساً للإخفاق والتتصلُّ عن أداء المهام والأنشطة المطلوبة لتحقيق الأهداف المُبتَغى إنجازها، فضلاً عن تعرُّض المنظمة للمشكلات وعدم إمكانية مواصلتها لسبب الاستقرار والاستمرار لاسيماً في إطار المنافسة المحتدمة والظروف التي أفرزتها العولمة.

إنّ عملية اتخاذ القرارات هي جوهر الأداء السليم لمختلف المدراء والقياديين في مختلف مستوياتهم الإدارية، إذ أنّها ترتبط بالوظائف الإدارية المختلفة كالخطيط والتنظيم والتحفيز والرقابة.

ويمكن القول أنّ نجاح هذه الأنشطة يرتبط ارتباطاً عضوياً بأهمية القرارات التي ينبغي أن يتمّ اتخاذها لتيسير مختلف المهام والأنشطة الإدارية والتنظيمية المطلوبة، إذ أنّ اتخاذ القرار يرتبط بجميع العمليات التي تحدث حولنا.

لقد حظي مفهوم اتخاذ القرار بأهمية استثنائية في مختلف المجالات والأنشطة الإدارية، إذ أنّه يُسهم بشكل أساسي في تمكين المنظمة من مواصلة أنشطتها التنظيمية والإدارية بكفاءة وفاعلية، لاسيماً وأنّ القرار يقترن بالمستقبل وعملية الاستشراف المستقبلي تعتمد بصورة أساسية على قدرة الإدارة في استقصاء البيانات، ومن ثمّ تجميعها وتحليلها بصورة معلومات، ثم يصار لتراكمها وخلق المعرفة من خلالها، ولذا فإنّ قدرة المدير على اتخاذ القرار الناجح يعتمد على سبل استخدامه للمعارف المتاحة وبصورة حكيمة، ولذا فقد أشار الله تعالى بكتابه العزيز: "ومن يؤت الحكمة فقد أوتي خيراً كثيراً". (البقرة، 269)

1. مفهوم اتخاذ القرار وتعريفه:

تُشير البدايات التاريخية إلى أنّ اتخاذ القرار تكوّن من الاتحاد بين نظرية القرار والأساليب الكميّة مثل إحصائيات بيان الاحتمالية والاستدلال التي أنتجت فيما بعد نماذج صنع القرار ومداخل نظرياته، فمنذ برنولي وكومز وكابلن حتى ستيفن وآخرون، سادت فكرة اتخاذ القرار عن طريق الاحتمالات، ثم توجّه بعض العلماء لقياس اتخاذ القرار عن طريق الاستبيانات التي بُنيت على أساس من اختبارات الاهتمامات المهنية لـ سترونج، ومن أهمّ هذه المحاولات محاولة ولستار وكريشفيلد وغيرهما، بعد ذلك اتّجه الباحثون إلى صنع نماذج رياضية، سواء لقياس اتخاذ القرار داخل الجماعات الصغيرة أو لقياس قدرة الفرد على مواجهة المواقف المشكّلة في حياته الشخصية، بينما بدأ الاهتمام بدراسة اتخاذ القرار وقياسه مؤخراً، وبخطوات بطيئة، أكثرها يتوجه

لخدمة احتياجات خاصة، مثل اختيار المديرين في مجالات العمل وبعض الوظائف الإدارية. (عبدون، 1979: 706)

وقد كشفت دراسة براون Browne (1982) عن الأساس النظري لمهارات صنع القرار، وألقت الضوء على نوعية صانعي القرار في ضوء القرارات المبرمجة وغير المبرمجة، ولخصت عملية اتخاذ القرار في ثلاث عشر خطوة، وقدمت الدراسة مدخلاً تنظيمياً لصنع القرار، كما أظهرت العقبات التي تقف دون اتخاذ قرارات جيدة، وكذلك الفروق بين صنع القرار الجماعي والفردى. (حبيب، 2001: 13-14)

وقد حظيت عملية اتخاذ القرار باهتمام العديد من علماء الإدارة وعلم النفس لكونها تلازم الإنسان في حياته اليومية والوظيفية، وتلبّي احتياجاته المختلفة، وتحقق له التكيف، "فالإنسان ينفرد عن غيره من الكائنات الأخرى بامتلاكه قدرات عقلية تحقق له إمكانية التجربة المطلوبة والاختيار عند مواجهته مشكلة ما". (جروان، 1999: ص120)

وقد ذكر جروان بأن " بعض الباحثين قد صنّف عملية اتخاذ القرار ضمن استراتيجيات التفكير المركبة، وذلك لكونها تتطلب استخدام الكثير من مهارات التفكير العليا كالتحليل والتقييم والاستنباط لذا فقد يكون من المناسب تصنيفها ضمن استراتيجيات التفكير المركبة كالتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، وحلّ المشكلات". (جروان، 1999: 145)

ويجمع علماء الإدارة وعلم النفس على " أن معنى اتخاذ القرار ينطوي على وجود بدائل عدّة التي تتطلب المفاضلة بينها واختيار أنسبها، وعليه، فإنّ عملية المفاضلة تعدّ جوهر عملية اتخاذ القرار وبدونها تنتفي العملية ولا يكون هناك اتخاذ قرار". (توفيق وسليمان ، 1995 : 14)

إنّ كلمة قرار (Decision) لغةً مشتقةً من أصل لاتيني معناه القطع أو الفصل، وأمّا اصطلاحاً فقد اتفق المختصون على أنّ القرار " هو إصدار حكم معين في موقف ما، وذلك بعد التفحص الدقيق للبدائل المختلفة، ويرى (شنودة) أنّ اتخاذ القرار هو نوع من السلوك يتم اختياره بطريقة معينة تقطع أو توقف عملية التفكير، وتنتهي النظر في الاحتمالات الأخرى". (شنودة ، 1980 : 22)

وترى (الهدهود) بأنّ القرار " هو عملية فكرية وعقلية يسعى الفرد من ورائها إلى انتقاء بديل من مجموعة بدائل لحلّ مشكلة ما". (الهدهود، 1996: 100)

وعرّف جور (Gore) القرار بأنّه: "الوقوف على رأي بعينه يمكن لمخذه تنفيذه. (Core, 1999, P:1)

وعرّفه (البديري) بأنّه: "اختيار رشيد من بين عدّة بدائل متاحة مرتبطة بالمشكلة مع من سيمسّمهم في تحقيق أهداف التقييم". (عياش، 2009: 417)

وينسجم هذا مع ما ذهب إليه (جروان) في أن " اتّخاذ القرار عملية تفكيرية مركّبة تهدف إلى اختيار أفضل البدائل المتاحة للفرد في موقف ما، من أجل الوصول إلى الهدف المرجو". (جروان ، 1999 :101)

وقد ركّز كل من (الساعد) و(علي) على أهمية الدراسة والتفكير الموضوعي الواعي في عملية اتّخاذ القرار وافترضوا " أن يتمّ الاختيار بين بندين على الأقل". (الساعد وعلي ، 2001: ص15)

وعرّفها (عزاب) بأنّها : " نشاط ذهني فكري موضوعي يسعى إلى اختيار البدائل الأنسب للمشكلة على أساس مجموعة من الخطوات العملية المتلاحقة التي يستخدمها متّخذ القرار للوصول إلى القرار الأنسب". (عزاب، 2008: 309)

كما يرى (Barner) أنّها "أساليب وتكتيف لعدد من البدائل ". (ياغي ، 2005: ص85) وعرّفها هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson) بأنّها "اختيار بديل من بين اثنين أو أكثر من البدائل المتاحة لتحقيق هدف معين مع وجود النية نحو التحرك لتحقيق غاية مرغوبة" (Harrison & Bramson,1982,P:12)

وهذا ما ذهب إليه (Sing) إذ يرى أنّها "عملية يتمّ خلالها اختيار بديل من بين عدّ بدائل في موقف معين". (Sing,2000,P:17)

ويعدُّ هيربرت سايمون (Simon) أكثر المهتمين بدراسة عملية اتّخاذ القرار، حيث اعتبرها "عملية بحث عن حلٍ وسط". ويرى أنّ القرار لبُّ الإدارة وجوهرها، إذ أشار إلى أنّ صناعة القرارات هي قلب الإدارة، وأنّ مفاهيم نظرية الإدارة يجب أن تكون مستمدةً من المنطق وسيكولوجيا الاختبار الإنساني، والقرارات ما هي إلا سلسلة متّصلة بعضها ببعض، وأنّ كل قرار كبير يتبعه سلسلة متصلة من القرارات، فكلّ قرار يسبقه إلى أن يتمّ تنفيذ الأهداف، وعليه، فإنّ نتيجة القرار تتوقف على نجاح الأثر الذي يترتّب عليه، ولما كان الأثر المنطقي يتمثّل في الأهداف، فإنّ قيمة القرار ترتبط بدرجة تأثيره في تحقيق تلك الأهداف". (سايمون ، 2003 :12-13)

كما يُعرّف القرار الإداري بأنّه "مسلك محدّد يتمّ اختياره من بين بدائل عديدة لمواجهة المشاكل الإدارية، وذلك في ضوء معايير معينة نظرية وعملية، تضمّنت سلامة الاختيار، وقدرته على مواكبة التغيرات المستقبلية لنشاط المنظمة". (عساف ، 1988 :951)

أما تعريف قاموس علم الاجتماع لاتّخاذ القرار، أشار إلى أن اتّخاذ القرار "مصطلح يدلُّ على عملية دينامية، تسود بين كافة المشاركين في اختيار السياسة الملائمة"، أمّا قاموس العلوم السياسية فيعرّف اتّخاذ القرار بأنّه العملية التي يتمّ من خلالها تحديد المشكلات والوصول إلى بدائل للفعل واختيار هذه البدائل ". (عبد اللطيف، 1999 :288)

ومما سبق، يمكن القول إنَّ اتِّخاذ القرار هو عملية فكرية ونفسية وعقلية، يتمُّ من خلالها توليد وتقييم البدائل المختلفة ثم اختيار البديل الأفضل من بين هذه البدائل على أساس مجموعة الخطوات المتسلسلة لتحقيق هدف محدد.

2. الفرق بين صنع القرار واتِّخاذ القرار:

يُستخدم مصطلح عملية القرار (Decision Progress) ، للدلالة على عملية صنع القرار واتِّخاذها معاً، حيث تُبيِّن الأدبيات أنَّها عملية واحدة ذات مراحل وخطوات فرعية متكاملة تنتهي باتِّخاذ القرار أو بالقرار، ومتابعة تنفيذه.

ولتوضيح الفرق بينهما نورد ما يلي:

1- عملية صنع القرار:

تحتوي عملية صنع القرار على أكثر من مرحلة أو خطوة للوصول إلى قرار معين، فهي ليست مرحلة من مراحل تكوين القرار، وإنما هي "عملية تُطلق على جميع المراحل التي يمرُّ بها القرار، من تحديد المشكلة إلى حلِّها ومعالجتها، فعملية صنع القرار عملية واسعة تتضمن أكثر من إجراء أو طريقة، وهذا يعني اشتراك أكبر عدد ممكن من الإدارات ذات العلاقة في معظم مراحل صنع القرار أو بعضها، وذلك للوصول إلى معلومات أدق وأشمل لموضوع المشكلة". (العزاوي، 2006 : 57)

إنَّ مفهوم عملية صنع القرار تتدخل فيه جوانب متعدِّدة، نفسية، اقتصادية، اجتماعية، وثقافية، كما تشمل الاعتبارات التي يتَّخذها صانع القرار في ذهنه كأساس متوقع ومن ثم اتِّخاذ القرار بناءً عليها". (هوانه، 1999: 411)

2- عملية اتِّخاذ القرار:

تُعَدُّ عملية اتِّخاذ القرار الجزء المهم من مراحل صنع القرار، وإحدى وظائفه الرئيسية، وليست معنىً بديلاً لصنع القرار، ومرحلة اتِّخاذ القرار يُعبَّر عنها بأنَّها خلاصة ما يتوصل إليه صانعو القرار من معلومات وأفكار حول المشكلة والطريقة التي يمكن بها حلُّها ومعالجتها، أمَّا عملية صنع القرار فهي "عملية ميكانيكية، إذ تتضمن في مراحلها المختلفة تفاعلات متعددة تبدأ من مرحلة التصميم وتنتهي بمرحلة اتِّخاذ القرار، وفي كلِّ مرحلة يكون هناك اختيار حذر ودقيق لأحد البدائل من مجموعة البدائل المقترحة". (الطخيس، 1997 : 25)

حيث يذكر باركر (Parker) أنَّ "صنع القرار ليس مجرد اتِّخاذ، وسواء أعجبك هذا أم لم يعجبك، ليس هناك قرار سيحقُّ النجاح بدون تعاون والتزام المديرين، حيث أنَّ اتِّخاذ القرار عملية سهلة، ولكن الجزء الصعب فيها هو جعل الآخرين يلتزمون به".

(Perger,1999,P:48)

أي أنّ عملية صنع القرار هي "مجموعة من الخطوات والإجراءات المتتابعة تبدأ بتحديد المشكلة وتنتهي باتخاذ القرار وتنفيذه". (الخرابشة ، 2002: 37)

وعليه ترى الباحثة بأنّ القرار عملية ذهنية تتطلب قدراً كبيراً من التصوّر والمبادأة، يمكن معه اختيار بدائل متاحة تحقق الهدف في أقصر وقت وبأقل تكلفة ممكنة، واتخاذ القرار هو عملية اختيار بين عدد من البدائل والاحتمالات لتحقيق أهداف معينة، في حين أنّ صنع القرار هو عملية يتم فيها تحليل المشكلة القائمة وتحديد البدائل أو الحلول الممكنة لها وتقييمها لاختيار البديل الأكثر ملاءمة لظروف بيئة العمل ثم اختيار الحلّ أو البديل الأمثل الذي يساعد في إنتاج المؤسسة.

3. عناصر اتخاذ القرار:

- أشار عباس (2003) إلى أنّ اتخاذ القرار الإداري ينبغي أن يتضمن عناصر عدّة أهمّها:
- 1- الهدف من اتخاذ القرار: حيث لا يتخذ قرار إلا إذا كان هناك هدف معين، ويعتمد متخذ القرار في هذا على درجة أهمية الهدف المراد تحقيقه، وكلّما كان الهدف واضحاً كلّما كان القرار المتخذ سليماً.
 - 2- الدافع: فلا يُتخذ القرار إلا إذا كان وراءه دافع لتحقيق هدف معين.
 - 3- التنبؤ: هو أمرٌ يتعلق بتقدير ما سيحدث في المستقبل في حالة اتخاذ القرار بصورة معينة، وذلك لأنّ معظم القرارات تتعامل مع المستقبل واتجاهاته، والمتغيرات المحتملة.
 - 4- البدائل: حيث يضع القائد عدداً من الحلول والبدائل للمشكلة، وعليه فإنّ متخذ القرار لا يحصر نفسه في وضع حلّ واحد، وإنّما يكون أمامه عدة حلول، يقوم باختيار الحلّ المناسب منها الذي يعتقد أنّه يحقق هدفه". (ص: 101-102)
- وذكرت أيضاً ستة عناصر للقرار على النحو التالي:
- 1- بيئة القرار: ويشير هذا العنصر إلى المؤثرات البيئية الداخلية والخارجية التي تؤثر على اتخاذ القرار عند القيام باختيار البديل الملائم.
 - 2- متخذو القرار: وهم هؤلاء الأفراد والجماعات التي تقوم بالفعل بالاختيار من بين البدائل.
 - 3- أهداف القرار: وهي الأهداف التي يسعى القرار لتحقيقها.
 - 4- بدائل ملائمة لاتخاذ القرار: غالباً ما يتضمن موقف القرار الاختيار بين بديلين ملائمين على الأقل ، ويمثل البديل الملائم ذلك البديل الذي يعتبر ملائماً وعملياً من ناحية التنفيذ وأيضاً مساهمته في حل مشكلة قائمة.
 - 5- ترتيب البدائل: يكون الترتيب تنازلياً حيث يبين الأكثر أهمية فالأقل.

6-اختيار البدائل: ويمثل الاختيار الحقيقي بين البدائل المتاحة للعنصر الأخير في موقف القرار وأن هذا الاختيار يؤكد حقيقة أن القرار قد اتخذ.

www.manahal.net/article-module-articles-action-show-id-1289.htm

وقد حدّد عباس (2003) خصائص القرار الجيد بالآتي:

- 1- توفّر معلومات مؤكّدة.
- 2- وضع حجم المردود المرغوب فيه.
- 3- عدم التحيز لوجهات نظر أشخاص أو جهات.
- 4- أن يكون واقعياً.
- 5- أن يأخذ بالحسبان الظروف البيئية الداخلية والخارجية. (ص:83)

4. نظريات اتّخاذ القرار:

لقد تباينت وجهات نظر كتاب العلوم النفسية والسلوكية، حول الكيفيّة التي يتخذ بها الفرد قراراته ونتيجة لذلك فقد ظهر العديد من نظريات اتّخاذ القرار نعرض منها:

1.4. النظرية النفسية لاتّخاذ القرار: وضع هذه النظرية هاريسون وبرايمسون (Harrison & Bramson, 1982)، وهي تكشف عن أساليب صنع القرار التي يفضّلها الفرد وطبيعة الارتباطات بينها وبين سلوكه الفعلي، كما توضّح ما إذا كانت هذه الأنماط ثابتة أم قابلة للتغيير، وتشرح كيف تنمو الفروق بين الأفراد في أنماط التفكير، حيث صنّفت أساليب صنع القرار في هذه النظرية إلى خمسة أساليب هي: (الأسلوب التركيبي، الأسلوب المثالي، الأسلوب العملي، الأسلوب التحليلي، الأسلوب الواقعي).

2.4. النظريات السلوكية لاتّخاذ القرار:

1.2.4. النظرية العقلانية:

لقد انطلق رواد هذه النظرية من أمثال ويبر وفايول (Weber & Fayola) من فكرة مفادها أنّه "على متخذ القرار أن يسعى للوصول إلى الحلول المثلى التي تُحقّق له أكبر منفعة على اعتبار أنّه صاحب قدرات عقلية كبيرة".

إنّ على متخذ القرار أن يسير حسب خطوات متتابعة تبدأ بالتعرّف إلى المشكلة وتحديد جميع البدائل، ثمّ التعرّف إلى جميع النتائج المحتملة لكل بديل وتقييم هذه النتائج وصولاً إلى اختيار البديل الأمثل الذي يحقّق أعلى فائدة ويحل المشكلة القائمة بشكل نهائي، من خلال ما تقدّم يتضح لنا بأنّ هذه النظرية قد أهملت عمليات الدراسة وجمع المعلومات عن المشكلة القائمة، طالما يملكها متخذ القرار مسبقاً، كما أنّها أهملت القيود والمؤثرات البيئية المحيطة، فلم تأخذ بالحسبان محدودية العقل البشري، وعدم مقدرته على احتواء جميع المعلومات لحلّ المشكلة

القائمة، كما أنها "أهملت أهمية العوامل النفسية والأخلاقية والقيم والنظريات الشخصية للأمور في اتخاذ القرار". (الساعد وعلي، 2001: 43)

وهكذا نجد بأن هذه النظرية ترى بأنّ متخذ القرار يتخذ قراره ضمن نظام مغلق بعيداً عن أيّة مؤثرات حيث يسمى بالقرار العقلاني.

2.2.4. العقلانية المحدودة:

يُعد سايمون (Simon) من أبرز دعاة هذه النظرية، حيث انتقد فكرة القرار العقلاني، وأكد أنّ العقلانية الكاملة في صنع القرار أمر غير ممكن، وذلك نظراً لقدرات الإنسان المحدودة، وما يتعرض له من ضغوط بيئية، وبالتالي فإنّ على متخذ القرار أن يسعى إلى حلول مرضية مثالية بحيث يتلاءم مع الضغوط البيئية والاحتياجات الشخصية، والتي تُحقّق له مستوى مقبول من الرضا والإشباع". (العديلي، 1995: 111)

وقد أكّدت هذه النظرية على محدودية قدرات الفرد على جمع وتحليل البيانات، ووضع البدائل المتعددة، وبالتالي، فإنّ على متخذ القرار أن يجمع المعلومات اللازمة حول المشكلة القائمة، إذ أنّ جميع البدائل المحتملة ليست كلّها يمكن تقييمها، ولكن يمكن تحديد بعض البدائل ليتمّ تقييمها، وعليه فإنّ على متخذ القرار أن يرضى بالبدائل الذي يحقّق له مستوى مقبولاً من الرضا أو الإشباع، ويحقّق أيضاً الأهداف والحاجات، وذلك لكون اختيار البديل الأفضل يعتمد على تجارب الفرد ومحاكماته الشخصية ومحدودية قدراته العقلية على احتواء كافة أنماط القيم والمعلومات والسلوك.

3.2.4. نظرية المباراة:

تُعدّ نظرية المباراة إحدى الوسائل الحديثة التي تُستخدم لاتخاذ القرار في الحالات والمواقف التي تتضمن وجود نزاع بين طرفين أو أكثر من متخذي القرار حول موقف ما، ويتضمن هذا الموقف وجود تناقض بين أهداف ومصالح كلّ طرف، إذ يحاول كلّ طرف تعظيم المنافع أو المكاسب إلى الحدّ الأقصى وتقليل الخسائر إلى الحدّ الأدنى، بحيث يسعى كلّ طرف في هذا الموقف التنافسي إلى تحقيق أهدافه وغاياته بحسب ما تقتضيه مصلحته الشخصية وفقاً لإجراءات وقواعد محددة ومتكاملة". (مشرقي، 1997: 115)

وعليه فإنّ هذه النظرية "توضّح موقف متخذ القرار (المتباري) من البدائل المختلفة التي تحقّق له المكاسب أو تجنّب الخسائر ضمن موقف تنافسي، فقد يواجه متخذ القرار منافساً آخر أو عدّة منافسين، وعليه فإنّ ناتج المباراة قد يكون صفراً، إذا كان متخذ القرار يواجه منافساً واحداً، ذلك أنّ أيّ ربح يحققه متخذ القرار يعني خسارة للمنافس، وقد يكون ناتج المباراة يساوي صفراً، وذلك في حالة وجود عدّة منافسين". (المنصور، 2000: 144)

5. خطوات اتخاذ القرار:

تمرُّ عملية اتخاذ القرار بمجموعة من المراحل المتسلسلة على الرغم من اختلاف تسمياتها وعددها، إلا أنها لا تختلف من حيث الهدف المراد تحقيقه، فالقرار الجيد هو "ذلك القرار الذي يعتمد في اتخاذه على أسلوب منظم ومرتكز على المنطق العلمي، ويستخدم جميع المعلومات المتوافرة من أجل التوصل إلى البدائل المناسبة". (السامرائي، 1997: 75)

وقد ذكر أبو النيل ستة مراحل وخطوات لاتخاذ القرار وهي:

1- تشخيص المشكلة: أي دراسة الموقف الذي خلق المشكلة والتحرّي عن العامل الاستراتيجي أو الرئيس للمشكلة.

2- تحليل المشكلة: تصنيف المشكلة، وتحليل المعلومات المطلوبة لحلها.

3- البحث عن البدائل: إيجاد الحلول الممكنة للمشكلة، والتي قد تكون متعدّدة.

4- تقييم البدائل: دراسة كلّ حل من الحلول دراسة واقعية بناءً على معلومات دقيقة.

5- الاختيار بين البدائل: أي اختيار الحلّ الذي يكون أقلّ تكلفة ممكنة من الناحيتين المادية والمعنوية، ويحقّق الهدف المطلوب.

6- متابعة تنفيذ القرار وتقدير النتائج: وما يترتّب على ذلك من وضع خطة تنفيذ القرار وتحديد الحلول البديلة". (أبو النيل ، 2005 : 113-114)

وفيما يلي عرض لخطوات اتخاذ القرار التي ينبغي على الفرد اتّباعها عند مواجهة مشكلة ما متضمناً ذلك مثلاً توضيحياً:

أ. تحديد المشكلة:

تعدُّ هذه المرحلة من أهمّ مراحل عملية اتخاذ القرار، لأنّه بتحليل وفهم وتحديد المشكلة بشكل جيد فإنّه من المتوقع أن يتمّ اتخاذ القرار المناسب الذي يؤدي إلى نتائج جيدة، والذي يخلق الرضا والإشباع. "إنّ التشخيص الخاطئ للمشكلة وعدم معرفة أسبابها سيؤدي إلى ارتكاب أخطاء في جميع المراحل اللاحقة، فلا قيمة لأيّ علاج طالما بُني على تشخيص خاطئ، وعليه، فإنّ على متخذ القرار التروّي والتعمّق في دراسة المشكلة، وصوغها بعبارات محددة، وتحديد أسبابها ودراسة أعراضها، وجمع معلومات عنها، ثم تحليلها وصولاً إلى التشخيص النهائي لها". (الفضل وشعبان ، 2003 : 22)

ومثال ذلك: شخص يواجه مشكلة تتمثل في تأخره عن مركز عمله بشكل يومي بسبب عدم وجود وسيلة نقل لديه، الأمر الذي يُسبب له إحراجاً ضيقاً مع مديره في العمل.

ب. مرحلة البحث عن البدائل:

بعد فهم وتحليل وتحديد المشكلة بشكل جيد تبدأ مرحلة أخرى هي مرحلة البحث عن البدائل المحتملة لمواجهة مشكلة القرار، وفي هذه المرحلة يقوم متخذ القرار بالتحري والتفتيش عن البدائل (الحلول) المختلفة لحل المشكلة التي تمّ تحديدها.

وبالطبع فإنّه من الصعب أن يتمّ تحديد جميع البدائل المحتملة، ولكن عليه أن يحدّد ما استطاع منها، ويحاول الابتعاد عن البدائل السلبية أو التي سبق وأن جرّبها وثبت فشلها، أو التي يصعب تنفيذها، إذ عليه أن يحاول التنبؤ بالآثار الإيجابية والسلبية لكلّ بديل، وبكلمات أخرى فإنّ على متخذ القرار أن يحدّد البدائل المرتبطة بمشكلة القرار، والتي تُسهم بشكل ما بحلّ تلك المشكلة.

وطبعاً، هذا ليس بالأمر السهل "لأنّ تطوير بدائل يحتاج إلى أن يمتلك متخذ القرار قدرات شخصية وذهنية، وأن يستخدم مهارات التفكير الإبداعي لتوليد بدائل جديدة، وغير عادية، معتمداً على معلومات الآخرين وخبراتهم وتجاربهم السابقة والسجلات إذ أنّه من الصعب على أي فرد بذاته أن يكون ملماً بكلّ الأحوال". (كنعان، 2007: 85)

وبعد أن تمكّن ذلك الشخص من تحديد مشكلته، ودراسة أسبابها، فإنّ عليه أن يقوم بالتحري والتفتيش عن البدائل الملائمة لحلّ المشكلة، كأن يعرض مشكلته على مديره ليسمح له بالتأخر عن الدوام، أو أن ينهض مبكراً من نومه لكي يجد وسيلة نقل في الوقت المناسب، وربما يفكر في شراء سيارة تناسب دخله، أو أن يطلب النقل إلى مكان عمل أقرب إلى مكان سكنه.

ت. مرحلة تقييم البدائل:

بعد أن تتمّ مرحلة البحث عن البدائل، يصبح من الضروري إجراء عملية تقييم موضوعية للبدائل التي تمّ التوصل إليها، والنظر إليها من جميع الزوايا، "الأمر الذي يقتضي من متخذ القرار أن يُقارن بين البدائل التي تمّ تحديدها، ومن خلال ذلك يتوصل إلى مزايا وعيوب كلّ بديل على حدة، ثم يُقدّر النتائج الإيجابية والسلبية لكلّ بديل بحيث يستبعد البديل الذي تكون سلبياته أكثر من إيجابياته في ضوء ما يحقّق له ذلك البديل من رضا وإشباع، ولكن يبدو أنّ هذا الأمر غاية في الصعوبة، ذلك أنّ إيجابيات وسلبيات هذه البدائل قد لا تظهر وقت بحثها، وإنّما قد تظهر في المستقبل، وعلى أية حال، فإنّ هذه المرحلة تُفيد في تقليص عدد البدائل المقترحة التي لا تحقّق الرضا والإشباع لمتخذ القرار، ممّا يحلّ أهمّ مشكلة تواجه متخذ القرار، وهي مشكلة ضيق الوقت المتاح لتقييم البدائل المختلفة". (حجة، 2004: 45)

وبعد أن تمكّن ذلك الشخص من تحديد البدائل المحتملة لمواجهة مشكلة القرار، فإنّ عليه تقييم هذه البدائل، في ضوء مزاياها وعيوبها وقابليتها للتنفيذ وبما يتناسب مع وضعه المادي، لذا فقد يستبعد بعض البدائل التي حددها كإقناع المدير بضرورة السماح له بالتأخر عن عمله، أو

النهوض باكراً كون مركز عمله بعيداً جداً عن مكان سكنه، وعدم إمكانية نقله إلى مكان آخر، بينما يُبقي على بعض البدائل لإمكانية تطبيقها ولكون مزاياها أكثر من عيوبها.

ث. مرحلة اختيار البديل الأنسب:

بعد القيام بتحديد البدائل وتقييمها فإنَّ مَتَّخِذَ القرار يكون في وضع يسمح له باختيار أفضل البدائل لحلَّ المشكلة القائمة في ضوء الحقائق والمعلومات المتاحة، ويجب على مَتَّخِذَ القرار أن يُراعي ترتيب البدائل على أساس مزاياها وعيوبها وتكاليفها ونتائجها ومضاعفاتها ثم يختار أنسب هذه البدائل لحلَّ المشكلة القائمة، ولكن يبدو أنَّ "عملية اختيار البديل الأفضل تتأثر إلى حد كبير بسلوكيات مَتَّخِذَ القرار وشخصيته وخبرته ومهارته التي تتفاوت من شخص لآخر". (أيوب، 1993: 76)

ففي المثال السابق الشخص الذي تجاوز مرحلة تقييم البدائل بعد ترتيبه للبدائل الأخرى على أساس مزاياها وعيوبها، فإنَّه يجد أنَّ البديل الأنسب لحلَّ مشكلته هو شراء سيارة تتناسب ووضعه المادي.

ج. تنفيذ القرار:

يعتقد بعضهم أنَّ دور مَتَّخِذَ القرار ينتهي بمجرد اختيار البديل الأفضل لحلَّ المشكلة المطروحة، ولكن يبدو أنَّ هذا الاعتقاد خاطئ بطبيعة الحال، "إذ أنَّ البديل الذي تمَّ اختياره يتطلَّب وضعه موضع التنفيذ لمعالجة المشكلة القائمة والتخلُّص من آثارها على نحو يحقِّق التكيُّف، ويعيد التوازن للفرد كما كان، وهكذا فإنَّه على مَتَّخِذَ القرار أن يوفِّر جميع مستلزمات نجاح تنفيذ قراره وإزالة المعوقات التي تعترض تنفيذه على نحو يحقِّق فعالية التنفيذ لتحقيق الهدف المنشود". (المنصور، 2000: 151-152)

وبالرجوع إلى المثال السابق: فإنَّه على ذلك الشخص أن يضع القرار الذي اتَّخذه موضع التنفيذ وذلك بشراء سيارة تناسب وضعه المادي.

6. العوامل التي تؤثر في اتِّخاذ القرار:

حدَّد الطويل مجموعة من العوامل التي تؤثر في عملية اتِّخاذ القرار، وهي:

1.6. العوامل الإنسانية: وهي العوامل التي تساعد على ترشيد سلوك مَتَّخِذَ القرار وتوجيهه نحو البديل الأفضل، وتتمثَّل في (المدير مَتَّخِذَ القرار وما لديه من قدرات، معاوني المدير، المستشارين، والمرؤوسين وغيرهم ممن سينفذون القرار، أو يُنفذ عليهم القرار، أو كل من يعنيه أمر القرار).

2.6. العوامل التنظيمية: وتتمثل في نمط التنظيم الإداري وتعدد المستويات الإدارية فيه، وطبيعة المشكلة، ودرجة تعقدها، والوقت المتاح، إضافة إلى الاتصالات الإدارية اللازمة للحصول على المعلومات والبيانات المطلوبة لاتخاذ القرار.

3.6. العوامل البيئية: وهي العوامل التي تؤثر في فعالية القرار، وتتبع من الظروف البيئية المحيطة بالقرار، ومنها طبيعة النظام السياسي والاقتصادي في الدولة، ومدى انسجام القرار مع الصالح العام والقوانين والأنظمة السائدة، والتقدم التكنولوجي السائد في المجتمع". (الطويل، 2006: 435-436)

وحدد كنعان العوامل التالية التي تؤثر في عملية اتخاذ القرار، وهي:

- أ- الأساس الذي يقوم عليه القرار.
- ب- الوسط المحيط باتخاذ القرار.
- ت- النواحي السيكولوجية لمتخذ القرار.
- ث- توقيت القرار.
- ج- إشراك المعنيين وذوي الاختصاص في اتخاذ القرار.
- ح- كفاءة الإداري في اتخاذ القرار.
- خ- الطريقة التي يتخذ بها القرار.
- د- قنوات الاتصال. (كنعان، 2007: 265-273)

7. فاعلية عملية اتخاذ القرار والعوامل المؤثرة فيها:

تعتمد الفاعلية في اتخاذ القرارات على مدى قدرة متخذ القرار على الاختيار بين البدائل المتاحة للمشكلة موضوع القرار، وهذا لا يتحقق إلا إذا تم الاختيار نتيجة دراسة علمية وتقدير سليم للواقع، ويتم ذلك عندما يحصل متخذ القرار على أكبر قدر ممكن من المعلومات عن المشكلة، وعن البدائل المتاحة لديه من مصادرها المختلفة قبل الإقدام على اتخاذ القرار، فالقرار الفعال هو الذي يتم اتخاذه في ظل نظرة شاملة للتنظيم ومحيطه، وليس في ضوء نظرة قاصرة على مشكلة محلية أو وقتية، الأمر الذي يتطلب من متخذ القرار أن يوازن بين المضار التي قد يسببها اتخاذ القرار، والمزايا التي قد يجلبها، فكلُّ بديل من البدائل المتاحة أمام أيِّ متخذ القرار يجب أن يحص لمعرفة مدى الأفضلية التي ينطوي عليها. (كنعان، 1999: 34)

إنَّ الفاعلية الكلية للقرار يمكن قياسها من خلال ثلاثة معايير:

- أ- جودة القرار.
- ب- قبول القرار.
- ت- التوقيت الملائم لاتخاذ القرار.

ويرى (الصيرفي) أنَّ فاعلية اتخاذ القرار هي نتيجة لنوعية القرار مضروبة في مدى قبول القرار من أولئك الذين ينبغي عليهم أن ينفذوه. (الصيرفي، 2003: 39)

وتتفق الباحثة مع ما أورده (ياغي ، 2005: 22) بأنَّ فاعلية عملية اتخاذ القرار هي مساهمة القرارات المتخذة في إنجاز الأهداف الموضوعة على نحو يُحقِّق ما يلي:

- 1- سهولة تنفيذ القرار: بأن يكون القرار المتخذ قابلاً للتنفيذ دون معوقات.
 - 2- قبول القرار من قبل المعنيين: أن يكون القرار الإداري مرحباً به ومقبولاً من قبل العاملين.
 - 3- زمن اتخاذ القرار: أن يتخذ القرار في الوقت المناسب لحدوث المشكلة.
- وصنَّف (كنعان) العوامل المؤثرة في فاعلية اتخاذ القرار إلى أربعة عوامل هي:

1.العوامل الإنسانيَّة: وتتمثَّل في:

أ. **شخصية متخذ القرار:** إنَّ شخصية متخذ القرار مهمة، وكذلك عواطفه وقيمه وخبرته في العمل ومركزه الاجتماعي، وحالته النفسية عند اتخاذ القرار، فكلُّ هذه العوامل تؤثر في فاعلية اتخاذ القرارات لأنَّ متخذ القرار سواء أكان فرداً أو جماعة أو عضواً في مجتمع يتأثر بما يتأثر به غيره، وكلُّ ذلك ينعكس على سلوكه.

ب. **المساعدون والمستشارون والمتخصصون:** فأسلوب تفكيرهم، وطريقة عرضهم للموضوعات تؤثر في فاعلية القرار، ولهذا على متخذ القرار أن يختارهم من ذوي الميول المتباينة حتى يخلق جواً مواتياً للأفكار المبدعة.

ت. **المروءسون:** فلا يجب النظر إليهم كأدوات ميكانيكية مجردين من كلِّ معرفة وقدرة، بل من الممكن أن يساهموا من خلال آرائهم ووجهات نظرهم في إيجاد الحلول التي يختار متخذ القرار من بينها البديل الأفضل.

2.العوامل التنظيمية (الإدارية): وتتمثَّل في :

- أ- المركزية الشديدة وعدم تفويض الصلاحيات.
- ب- عدم وضوح الاختصاصات وتداخلها.
- ت- الاتصالات الإدارية وفعاليتها.
- ث- نطاق الإشراف الذي يكون للمدير على مرؤوسيه.
- ج- البيروقراطية وتباين وتعقد الإجراءات.
- ح- ضعف التنسيق بين الإدارات والوحدات والأقسام.

3.العوامل البيئية: وتتمثَّل في :

- أ- طبيعة النظام السياسي والاقتصادي للدولة.
- ب- انسجام القرار مع الصالح العام.
- ت- التقاليد الاجتماعية والقيم الدينية.

ث- النصوص التشريعية، وتشمل الأنظمة واللوائح والتعليمات.
ج- التقدم التكنولوجي.

4. الضغوط الخارجية والضغوط الداخلية:

أ. الضغوط الخارجية: وتتمثل بالآتي:

1. الرأي العام.
2. النواحي الاقتصادية.
3. العلاقات الاجتماعية لمتخذ القرار خارج نطاق العمل.
4. الأجهزة الإعلامية والرقابية.

ب. الضغوط الداخلية: وتتمثل بالآتي:

1. ضغوط الرؤساء.
2. ضغوط التنظيمات غير الرسمية.
3. الوقت. (كنعان، 1999: 59)

8. أساليب اتخاذ القرار:

يرى فريدمان (Friedman) أن متخذ القرار يتصرف بحذر ونشاط، ويستعمل عناصر ذات جودة عالية عند اتخاذ القرار، فقد يلجأ إلى استخدام أساليب معينة ليثبت أنه قادر على التكيف، وتوفير الوقت في بعض الحالات مثل: القصور الذاتي، والتجنب الدفاعي، والنشاط الزائد، وبالتالي فإن عملية القرار تزودنا بمرحلتين أساسيتين من خلالهما يتمكن الفرد من اتخاذ قرار ما وهما:

1- مرحلة التفتيش وجمع المعلومات، وتحديد القيم والأهداف، وتوليد وتقييم البدائل.

2- مرحلة اختيار وتنفيذ البديل الأنسب.

وفي ضوء هاتين المرحلتين الهامتين فإن أساليب اتخاذ القرار بشكل عام يمكن تصنيفها وتقسيمها في ضوء بعدين هما:

البعد الأول: التفكير بعمق (التروي): وهو تلك المصادر العقلية الموجهة إلى تحديد وتعريف المشكلة بشكل دقيق وتطوير حلول بديلة، ويشتمل على ثلاثة مستويات:

1- المنخفض، ويتضمن القليل من التفكير والاهتمام بالمشكلة.

2- المتوسط، ويشير إلى التفكير السطحي بالمشكلة والحلول البديلة والاعتماد السلبي على آراء الآخرين.

3- المرتفع، ويشير إلى ذلك التفكير الجدي الذي يكرس لفهم المشكلة وتشكيل الخيارات المختلفة لحلها جميعاً من خلال تقييم كل بديل.

البعد الثاني: الالتزام: أي الوصول إلى خيار محدد وهاذف وثابت لأحد البدائل التي تمّ تطويرها مسبقاً مع اهتمام خاص بمجموعة من الخطط التي من الممكن العودة إليها، ويشتمل على ثلاثة مستويات:

- 1- **المنخفض:** يشير هذا المستوى إلى أنه لم يتم اختيار أي من بين البدائل المتاحة.
 - 2- **المتوسط:** ويشير إلى أنه تمّ اختيار بديل ما، ولكن مع درجة منخفضة من الالتزام، وهو ما يشير إلى عدم المقدرة على تبني قرار ثابت.
 - 3- **المرتفع:** يشير هذا المستوى إلى أن البديل تمّ اختياره مع درجة عالية من الالتزام، وهو ما يشير إلى تبني قرار ثابت ومستقر.
- وبالتالي، فإنّ أساليب اتخاذ القرار يمكن أن تقسم إلى ثلاثة أقسام متباينة، وهي: (التروي، التسرع، التردد)، وذلك بناءً على المستويات المختلفة لبعدي التفكير (التروي والالتزام).
(Friedman, 1996, P:121-132)

وأشار (فريدمان) إلى وجود ثلاثة أساليب لاتخاذ القرار، وهي:
أ. الأسلوب المتروي:

يعدّ هذا الأسلوب من أكثر أساليب اتخاذ القرار مثالية، ذلك "أنّ متّخذي القرار المتروين يميلون إلى استخدام الاستراتيجيات المنطقية أو المخطّط لها في اتّخاذهم لقراراتهم، كما ويبدون مسؤولية شخصية عن القرار الذي يتخذونه". (Blustein & Phillips,1990,P:55)
إنّ الأسلوب المتروي في اتّخاذ القرار يتضمّن التوصل إلى قرار محدد وواضح وثابت، وذلك بعد الفحص الدقيق للبدائل المختلفة، وهو ما يشير إلى ذلك المستوى المرتفع من التفكير العميق والجديّ بالمشكلة وحلولها، فمتّخذو القرار المتروون يقومون بتوضيح المشكلة على نحو مناسب وجمعون المعلومات الكاملة حولها ومن خلال ذلك يطوّرون عدّة بدائل وإجراءات لحلّ المشكلة، ثم يزنون هذه الحلول، ويقضون الوقت المناسب للتفكير بها وتمحيصها، وأخيراً يتخذون قراراتهم ويلتزمون بها. (Friedman,1996,P:144)

ب. الأسلوب المتسرّع:

يعدّ هذا الأسلوب أقل نجاعة، لأنّ متّخذي القرار المتسرّعين يميلون إلى استخدام استراتيجيات حدسية أو عفوية وأكثر اندفاعية، فغالباً ما تعتمد قراراتهم على العاطفة والتخيّل والشعور، وعلى ما يبدو صواباً في حينه دون أن يُصرّح كيف اتّخذ قراره، ومع ذلك فإنّه يُبدي مسؤولية تجاه القرار الذي اتّخذه". (Lunneborg,1978,P:66)

يبدو أنّ متّخذي القرار المتسرّعين يتّخذون قراراتهم بعد القليل من التفكير، أو بالاعتماد على الآخرين وربما بناءً على تجارب شخصية سابقة، ولكنهم يظهرون التزاماً قوياً لما يقررون، وهكذا تأتي قراراتهم سريعة دون الكثير من التعمق والقصدية في جمع المعلومات، فقد يكونون حكماً

نهائياً حيال المشكلة التي تواجههم دون سابق بحث شامل، أو تفكير حاد بها، أو بالحلول الممكنة، فيتخذون قرارات نهائية دون تمحيص البدائل معتمدين على ما يبدو صواباً في حينه، ولا مانع لديهم من تغيير قراراتهم، ولكن دون تأكيد أو تفكير عميق بحلول أخرى للمشكلة، وهكذا تبدو قراراتهم فجائية. (Friedman,1996,P:156)

ت. الأسلوب المتردد:

"يتضمن الأسلوب المتردد مستوى مرتفعاً من التفكير ومستوى منخفضاً من الالتزام، وفي هذه الحال فإن الفرد يبدو منهماكماً وبشكل جدي بتقصي أسباب المشكلة والحلول المحتملة لها، إلا أنه ليس لديه القدرة على اتخاذ قرار ثابت ومستقر حيال المشكلة القائمة، فقد يقضي كثيراً من الوقت في التفكير بالمسألة والحلول الممكنة، ثم يتخذ قراراً ما حيالها إلا أنه قد يُغيّره أكثر من مرة أو قد لا يتخذ قراراً حيالها". (Lunneborg,1978,P:79)

وخلاصة القول أن على متخذ القرار عندما يواجه مشكلة ما أن يقوم بدراستها وتحديدتها بشكل دقيق، ويطور حلولاً بديلة تسهم في حل تلك المشكلة، ثم يبذل ما بوسعه كي يتوصل إلى خيار محدد هادف وثابت لأحد البدائل التي تمّ تطويرها مسبقاً، وفي ضوء ذلك، فإن الأفراد قد يتباينون فيما بينهم عندما يواجهون مواقف تقتضي منهم اتخاذ قرار ما، فمنهم من يتعمق ويتروى في دراسة مشكلة القرار، ومنهم من يتردد في اتخاذ قراره، ومنهم من يتسرع في معالجة المشاكل التي تواجهه.

9. أنواع القرارات:

تنوعت التصنيفات التي قدّمها المهتمون في مجال اتخاذ القرار، وقد جمعت الباحثة بعض ما ذكر من أنواع بحسب الأساس الذي أعتمد في التصنيف فكانت على الشكل الآتي:

1.9. أنواع القرارات حسب الجهة التي تتخذ القرار:

1.1.9. القرارات الفردية: هي قرارات تخصّ الإنسان كفرد، وليس كجزء من تنظيم الجماعة.

فالفرد يتخذ القرارات التي تتناسب مع اهتماماته وميوله ورغباته الشخصية، وكذلك أهدافه التي رسمها لحياته الشخصية، وهي تلك القرارات التي ينفرد باتخاذها المدير، دون أن يشارك أو يتشاور مع المعنيين بموضوع القرار، ويعكس هذا النوع من القرار الأسلوب البيروقراطي التسلطي في الإدارة.

2.1.9. القرارات الجماعية: وهي ثمرة جهد ومشاركة من جانب متخذ القرار، مع أولئك المعنيين

بموضوع القرار، ويمثّل هذا النوع من القرارات الأسلوب الديمقراطي في الإدارة". (حبيب، 2001: 100)

وهكذا فإن: "أداء المجموعة أحسن من أداء الفرد الواحد لأن المجموعة تمضي وقتاً أطول في حلّ المشكلات، كما أنّ قرارها النهائي أدقّ وأكثر فائدة، وأقلّ أخطاء لعدة أسباب منها:

1- أنّ معلومات الجماعة أحسن من معلومات الفرد الواحد.

2- أنّ المجموعة لديها خيارات وبدائل أكثر مما لدى الفرد الواحد، كما أنّ مشاركة المجموعة القرار تزيد من درجة قبول أعضاء المجموعة له، وتقلّل من مشكلات إقناع الجماعة بقبول القرار". (Dafter & Nor,2001,P:355)

"إنّ الجماعة التي تجد صعوبة في الوصول لاتفاق أو حلّ مشكلة هي جماعة غير منتجة بدرجة كافية، يسودها التنافس، تسعى لتحديد من يتكلم ومن يستمع، لدى أعضائها خطط لا يفصحون عنها، وأفكارهم ليست معلنة، يسعى كلّ منهم لتحديد من الفائز ومن المنهزم، ممّا يؤدّي إلى هدر الطاقة والوقت، في مثل هذه الجماعات يكون من المفيد التوصل إلى فهم عام، أو تقبّل عام لأفراد الجماعة قبل الإقدام على اتّخاذ القرارات وحلّ المشكلات". (الأعسر، 2000: 230)

3.1.9. قرارات مركزية وقرارات لا مركزية:

المركزية: تعني الاتجاه إلى تركيز السلطة والرجوع إلى الوزارة في اتّخاذ كافة القرارات المنظمة للعمل.

اللامركزية: وتعني توزيع السلطات وإعطاء حرية اتّخاذ القرارات، حيث يجري العمل التنفيذي على مستوى المناطق المحلية والوحدات الأصغر، ومن الناحية العملية لا توجد مركزية مطلقة في المنظمات كبيرة الحجم، بل هناك مواعمة بين ما تحقّقه المركزية من الرقابة الفعّالة على الوحدات، وما تحقّق اللامركزية من سهولة وتدقيق وانطلاق للعمل". (حبيب، 2001: 108-109)

2.9. تصنيف القرارات حسب المجال الذي يتخذ به:

1.2.9. القرار التنظيمي المنهجي: وهو ما يستخدم عند التخطيط للتعليم وبناء المناهج التربوية والتدريسية، وقد أكّدت دراسات عديدة على أهميّة تدريب الكادر التعليمي والتربوي على مهارة اتّخاذ القرارات مثل دراسة (هيرمان وهيرمان) التي اهتمّت بتدريب القائمين على العمل التعليمي على اتّخاذ قرارات جماعية، والتي هي أكثر تأثيراً من القرارات المنعزلة، وأكّدت ضرورة مراعاة الطلبة الذين يستخدمون المناهج والفعاليات في القرارات المدرسية .

كذلك قدّمت (Guerra & Others) منهجاً تعليمياً للمعلمين بهدف زيادة فهم الذات، وتنمية القدرة على حلّ المشكلات التعليمية، واتّخاذ القرارات بشأن الطلبة ممّا يساعد على تحسين العملية التعليمية ككل". (Guerra & Others,1995,P:100-106)

2.2.9. القرار الشخصي: وهو الذي يخصّ الإنسان فرداً، ويتناول موضوعاً شخصياً بحتاً، ويكون تأثير الآخرين عليه ثانوياً بغض النظر عن كونه ينتمي إلى جماعة معينة أم لا، "إلا أنّ

القرارات الشخصية للرئيس الإداري تؤثر تأثيراً كبيراً على قراراته الإدارية اللاحقة، كقرار الرئيس الإداري تقديم استقالته". (عبد الله، 1983: 291-292)

ولتحسين القرار الشخصي يُستحسن البدء بالتدريب على اتّخاذها منذ الطفولة، ولا سيّما إذا كانت هناك ظروف تعليمية تربوية وتجريبية تسمح بذلك، وتتناول القرارات الشخصية فقط، هذا ما أكدته بيرغر (Berger) حيث قدّمت مواقف يومية خاصة بمشكلات الأطفال والمراهقين، توضّح ضرورة تعزيز الثقة وبنود النضج منذ ظهورها، مثل إدارة السلوك الشخصي وإعطائه قدرًا من حرية السلوك، كي تنمو لديه القدرة على حلّ المشكلات، واتّخاذ قرارات تبدأ من البسيطة مثل تنظيم الوقت وإدارته، وتنتهي بالمعقّدة تدريجياً، ممّا يساعد على تكوين شخصية قيادية قادرة على التحكّم بالقرارات الشخصية. (Berger, 1999, P:17)

3.2.9. القرار الأخلاقي: "ويتضمّن القرارات المتعلقة بالشؤون الأخلاقية، والقيمية والجنسية كالسلوك الذي يُقدّم عليه المراهقون، إذ قام حبيب بإجراء تحليل وتقويم للعوامل التي تؤثر على القرارات الجنسية والأخلاقية، مثل الكفاءة الأسرية، والأخلاق الظاهرية، والتوجّه لدراسة مواضيع جنسية، وقد تبين تأثير عوامل مثل العمر، والدين، والمستوى الاقتصادي، والاجتماعي، والجنس وبعض خصائص الشخصية ومركز التحكّم". (حبيب، 2001: 104-105)

وقد أعدّ عدد من البرامج التي هدفت إلى تنمية مهارة اتّخاذ القرار لدى المراهقين، بهدف التقليل من المشكلات الاجتماعية الأخلاقية، كالتّي عرضت "كيفية استخدام مهارات اتّخاذ كواحدة من الطرق لتدريب المراهقين على إدارة العنف البين شخصي" (Hayne & Others, 1997, P:97)

وقد تبين أنّ إجراءات اتّخاذ القرار متعلقة بمدى تطور القيم الأخلاقية التي تعدّ من العوامل الهامة عند صنع القرار". (Neukrug & Others, 1996, P:10)

4.2.9. القرار الوظيفي أو المهني: وهو اختيار الفرد لمهنة المستقبل، ويرى معظم العلماء أنّ الاختيار المهني جانب من جوانب السلوك، ولذلك فقد عملوا على إيجاد تفسير له، "بعضهم اقتصر على دراسته من وجهة نظر تُعطي للعوامل المحيطة التأثير البالغ في الاختيار المهني، كالأحوال الاقتصادية والمحدّات الاجتماعية، بينما فسّره آخرون على أساس نفسي، فمنهم من رأى أنّه استجابة للحاجات اللاشعورية التي لم يتم إشباعها، حيث يرى السلوكيون أنّ الاختيار المهني مشروط بالخبرات التي تعزّز أساليب معينة للسلوك على حساب أساليب أخرى ممكنة". (طاشكندي وآخرون، 1998: 171-175)

"ولا شك أنّ الأساس النفسي المرتبط بالحاجات هو من أحد الأسس إن لم يكن أهمّها، لأنّه البديل الذي يختاره متّخذ القرار من بين بدائل عديدة، يشبع حاجات نفسية هامة لديه مثل: المحبة والرغبة والاهتمام والميل والشعور بالرضا والارتياح تجاه اتّخاذ القرار، لأنّ من شأن هذه

المشاعر والانفعالات النفسية أن تحول بين متخذ القرار وبين مشاعر انفعالية نقيضة ومنقّرة، مثل: القلق، التردد، الحيرة والندم، وغير ذلك من العوامل التي يمكن أن تُعيق عملية اتّخاذ القرار الحاسم والنهائي، ونظراً للاهتمام الكبير بالفرد واعتباره مركز العملية التعليمية، اتّسع مجال التوجيه المهني، وأصبح يتضمن الآن المساعدة الرئيسية التي تواجه كثيراً من الشباب، وتتوقّف الحياة الناجحة الراضية على الاختيار الحكيم للمهنة والنجاح فيها". (طاشكندي وآخرون، 1998: 176)

5.2.9. القرار الإداري السياسي: يُرَقَى الموظفون إلى مناصب الرؤساء المنفذين، لأنّهم يملكون المعرفة الفنية، ويظهرون ما يدلُّ على القدرة على اتّخاذ قرارات صائبة، ويترقّون إلى المناصب العليا عندما يُظهرون قدرتهم على معالجة المشكلات التي عليهم معالجتها، والعمل الأول لرئيس الشركة هو اتّخاذ القرارات". (بلاك، 1999: 126)

كما أوضحت الدراسات أنّ بنية المنظمة وحجمها تحدّدان طريقة صنع المديرين للقرارات وتلعبان دوراً هاماً في عمليات القرار، ويعتبر النمط النفسي هو المحدّد الرئيس لسلوك القائد الذي يعكس مدى فهم ودراسة مواقف المسائل المتعلقة باتّخاذ القرارات، ومدى استيعاب استراتيجيات فهم خطوات ومراحل اتّخاذ القرارات حيث "أكدت الدراسات أنّ حجم المنظمة والبنية الخاصة بها وطبيعة الاندماج داخلها، وسمات أخرى مثل المخاطرة، ومفهوم الذات، والجنس، تُعدُّ من العوامل التي تؤثر في صنع القرار، فمثلاً وُجد أنّ المديرات من الإناث أكثر اهتماماً وانتباهاً للتفاصيل وتوجّهاً لعملية اتّخاذ القرارات بالمقارنة مع نظرائهم الذكور". (حبيب ، 2001 : 99)

3.9. أنواع القرار حسب طبيعة الموقف:

ميّز (هربرت سايمون) بين نوعين من القرارات:

1.3.9. القرارات المبرمجة: وهي القرارات المتكرّرة، والتي تُتخذ وفقاً لما هو موجود ومحدّد في اللوائح والأنظمة، أكثر هذه القرارات تصبُّ في إطار الأعمال اليومية المتكررة، ولا تحتاج لأدنى جهد أو مقدرة في التحليل واختيار البدائل.

2.3.9. القرارات غير المبرمجة: وهي القرارات غير المتكرّرة التي تنطوي على قرارات حرجة، وتتطلّب عدة إجراءات قبل صنعها، ولا توجد لهذا النوع من القرارات طرق محددة أو خطوات معلومة في الأساس لحلّ مشكلة ما، وذلك إمّا لأنّها لم تحدث من قبل، أو لأنّها معقدة، أو هامة إلى درجة ينبغي القيام بعدة إجراءات قبل البت فيها". (التويجري ، البرعي ، 1997 : 129)

4.9. أنواع القرار حسب أهمية الموقف:

بيّن سميث (Smith) ثلاثة أنواع من القرارات تُتخذ حسب أهمية الموقف، وهي:

1.4.9. القرارات الملحة: تحدث بعض المشكلات بسرعة، وقد تقضي إلى عواقب وخيمة في حال لم تتم معالجتها فوراً، هنا يجب اتخاذ القرار الملح بسرعة، ومن ثم يتم شرح ما حدث، وتقديم مسوغات مقنعة بشأنه.

2.4.9. القرارات المشكوك فيها: أي لا يوجد لها حل واضح، هنا يفضل التركيز على هذه القرارات من قبل خبراء في الموضوع بعيدين عن الموقف.

3.4.9. القرارات الاستشارية: فهي التي تتخذ وتؤثر في الكثير من الناس على المدى الطويل، لذا من المهم غالباً إشراك أولئك الذين يتأثرون بنتائج القرار، وقد يعني ذلك إشراك قسم أو فريق كامل في عملية اتخاذ القرار، أو استشارة أشخاص آخرين من الخارج" (Smith,2008: 209-225).

5.9. أنواع القرارات وفقاً لمدى توفر حجم المعلومات:

حدّد العزاوي (2006) أنواع القرارات وفقاً لمدى توفر حجم المعلومات بالآتي:

1.5.9. في حالة التأكد الكامل: تفترض هذه النظرية أن لدى القائد متخذ القرار معلومات تامة وكاملة عن النتائج الخاصة بالقرار، والقائد متأكد من نتائج كل بديل من البدائل المتاحة.

2.5.9. في حالة المخاطرة: تفترض هذه النظرية أن القائد متخذ القرار، يعلم احتمالات حدوث النتائج، لكنّه لا يعلم أيّاً من هذه النتائج سوف يحدث.

3.5.9. في حالة عدم التأكد: تفترض هذه النظرية أن القائد متخذ القرار يعلم بكلّ النتائج المحتملة، ولكنّه لا يعلم باحتمالات حدوث كل من هذه النتائج". (ص: 11-12)

6.9. أنواع القرارات وفقاً لأساليب اتخاذها:

حدّد الصيرفي (2006) نوعين من القرارات تبعاً لأساليب اتخاذها:

1.6.9. القرارات الكيفية (الوصفية): وهذا النوع من القرارات يتمّ اتّخاذها بالاعتماد على الأساليب التقليدية القائمة على التقدير الشخصي للمدير متخذ القرار، وخبراته، وتجاربه، ودراسته للآراء والحقائق المرتبطة بالمشكلة، ومن هنا فإنّ مثل هذه القرارات تتأثر بالاعتبارات الذاتية، مثل أحاسيس وإدراك واتجاهات وخلفية المدير الذي يتخذها.

2.6.9. القرارات الكمية (المعيارية): وهذه القرارات يتمّ اتّخاذها بالاعتماد على الرشد والعقلانية لمتخذها، والاعتماد كذلك على القواعد والأسس العلمية التي تساعده على اختيار القرار، الذي يؤدي إلى زيادة ومضاعفة عائدات وأرباح المنظمة من بين مجموعة من البدائل المتاحة". (ص

: 117)

يمكن القول بعد هذا العرض المقتضب لأنواع القرارات، أنه يوجد أنواع كثيرة للقرار، تتحدّد حسب طبيعة الموقف، وطبيعة الفرد وقدراته الشخصية والفكرية والاجتماعية، وحسب خطورة القرار المتخذ والطريقة المتبعة في اتّخاذه، كذلك، فإنّ معرفة نوع القرار يساعد كثيراً في تحديد طريقة اتّخاذه، لذلك، وجب التدريب على مواجهة كلّ المواقف المحتملة التي يمكن أن ينطوي عليها .

10. المعوقات الإدارية في مجال اتّخاذ القرار:

هناك مجموعة من المعوقات الإدارية التي لها تأثير في عملية اتّخاذ القرار، وأهمّها:

- 1- الجوانب النفسيّة لمتخذ القرار.
- 2- الروتين والتعقيد في الإجراءات.
- 3- المشاركة الضعيفة في اتّخاذ القرار.
- 4- ضعف القيادات وعدم فعاليتها.
- 5- ضعف الثقة المتبادلة.
- 6- التوقيت السيئ لاتّخاذ القرار.
- 7- المركزيّة الشديدة وعدم تفويض الصلاحيات.
- 8- التردد وعدم الجزم عند اتّخاذ القرار.
- 9- ضعف نظام الاتصال وعدم فعاليته". (السواط وآخرون، 2000: 164-166)

11. حدود المشاركة في اتخاذ القرارات:

تعدّدت آراء الباحثين حول حدود مشاركة العاملين في صنع القرارات الإدارية لأيّ مؤسسة، هل يتمّ مشاركة جميع العاملين في المؤسسة، أم تقتصر المشاركة على المستوى الأعلى في المؤسسة، وأصحاب الخبرة فقط؟، وعند النظر في هذه الآراء نرى أنها تدور حول اتجاهين، وهما على النحو التالي:

- 1- **الاتجاه التقليدي:** ويرى أنصار هذا الاتجاه أنّ المشاركة ترتبط بنوعية القرارات المراد اتّخاذها في المستويات المختلفة للتنظيم، فالقرارات الاستراتيجية يقتصر اتّخاذها على قيادة التنظيم، في حين تختصّ المستويات الأخرى باتّخاذ القرارات العادية والروتينية، فهذا الاتجاه يميل إلى تقسيم متخذي القرار، بناءً على مدى أهمية ذلك القرار. (كنعان، 2009: 223)
- 2- **الاتجاه الحديث:** يرى أنصاره أنّ المشاركة الفعّالة في اتّخاذ القرارات تتطلّب إشراك كافة المستويات في المؤسسة، ومن يعنيه القرار من خارج المؤسسة سواء أكانوا أفراداً أم جماعات. (الحميضي، 2007: 23-24)

وترى الباحثة أنّه من الصعب تجاهل بعض الأفراد في المؤسسة في حال اتّخاذ القرارات التي قد تُعبّر هامة بالنسبة لهم وإن كانت القيادة لا ترى ذلك، وأنّ ذلك سينعكس على أدائهم وتقبلهم

لذلك القرار، وهذا يؤخذ على الاتجاه التقليدي، أما الاتجاه الحديث فإنه قد يتسبب في تأخر اتخاذ القرارات عند مشاركة الكثير من الأفراد، لذا فإنه من الأفضل الموازنة بين الاتجاهين في سبيل تحقيق مصلحة المؤسسة.

12. المشاركة في اتخاذ القرار:

لقد كانت القرارات تُتخذ بواسطة شخص واحد، ولكن مع التطور الذي حصل في الفكر الإداري واستحداث العديد من النظريات الإدارية الحديثة التي تدعم تطبيق النمط الديمقراطي في الإدارة، ونتيجة لكبر حجم المؤسسات وتشعب واجباتها وتضخم مسؤولياتها، وكذلك قصور الإنسان عن الإلمام بكل شيء في كل وقت وتحت أي ظرف، فأصبح من المألوف لجوء القادة والرؤساء إلى متخصصين وفنيين يبادلونهم الرأي قبل أن يتخذوا قراراتهم.

ويبين مرسى (2001) أن عملية اتخاذ القرارات هي حصيلة جهد جماعي مشترك يتعاون فيه الأفراد المعنيون والأقسام والإدارات المختلفة بالموضوع، كما أن عمليات جمع المعلومات وتحليلها، وتقديم الآراء والأفكار الممكنة، وتحقيق الاتصالات الضرورية كلها أمور تتم على مستويات مختلفة داخل التنظيم، ويمكن إبراز درجة المشاركة في اتخاذ القرار فيما يلي:

1- درجة المشاركة في ظل الأسلوب الديمقراطي: حيث أن القائد في هذا الأسلوب يعتمد على إشراك مرؤوسيه في اتخاذ القرارات اللازمة لحل المشكلات التي تواجهه وتواجههم على حد سواء، وتتسم العلاقات الإنسانية السليمة بين القائد ومرؤوسيه بالإيجابية والتعاون والثقة المتبادلة، وينعكس ذلك على فاعلية القرار المتخذ.

2- درجة المشاركة في ظل الأسلوب الأوتوقراطي: لا يعطي القائد المرؤوسين أي قدر من المشاركة في اتخاذ القرار، فهو يقوم باتخاذ القرار بنفسه ويفرضه على مرؤوسيه لتنفيذه، وفي إطار المؤسسات التعليمية نجد أن المشاركة في صنع القرار تأخذ صوراً متعددة في مراحلها المختلفة، ونادراً ما نجد من القادة من يستطيع أن يأخذ قراراته منفرداً أو بمعزل عن بقية العاملين في المؤسسة التعليمية. (ص: 14)

خاتمة:

مما سبق يتبين لنا أهمية القيادة التشاركية في الوصول إلى قرارات فعالة، فهي توفر مناخاً منفتحاً للحوار بين العاملين والقائد، ووضوح الرؤيا الأمر الذي يحقق مستوى عالٍ من الاتفاق حول أي قرار، وينم عن طريقها حل الخلافات بشكل فعال، إضافة إلى أنها تمتلك قنوات الاتصال، وتعدّد الطاقات الفكرية بما يسمح بالتكيف مع المتغيرات في البيئة المحيطة.

الجانب العملي

الفصل الخامس إجراءات الدراسة الميدانية

الفصل السادس عرض نتائج الدراسة والاقتراحات

الفصل الخامس

إجراءات الدراسة الميدانية

- 1- حدود الدراسة
- 2- منهج الدراسة
- 3- أدوات الدراسة
- 4- مجتمع الدراسة وعينتها
- 5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

1. حدود الدراسة:

الحدود المكانية والزمانية: طبقت الدراسة في كليات (الهندسة المعمارية، طب الأسنان، العلوم، التربية، الحقوق، الآداب والعلوم الإنسانية) في جامعة دمشق خلال العام الدراسي 2014-2015. **الحدود البشرية:** تم تطبيق الدراسة على أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات المذكورة. **الحدود الموضوعية:** تتناول الدراسة الحالية دور القيادة التشاركية من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة دمشق في فاعلية اتخاذ القرارات من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية وفق متغيرات (الجنس، نوع الكلية، المرتبة العلمية، عدد سنوات الخبرة التدريسية).

2. منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، ويعتمد هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً وكمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة.

وقد قامت الباحثة بوصف القيادة التشاركية واتخاذ القرار، وذلك من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والرجوع إلى الكتب والأدبيات النظرية التي تناولت هذين المفهومين، وتحليل تلك المعلومات، ومن ثم تصميم استبانة درجة ممارسة القيادة التشاركية ودرجة فاعلية اتخاذ القرارات، وذلك لرصد واقع ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة دمشق للقيادة التشاركية ودورها في فاعلية اتخاذ القرارات بناءً على التحليل السابق، وتطبيقها على عينة الدراسة ثم تبويب وتحليل هذه البيانات باستخدام المعالجات الإحصائية الملائمة واستخلاص النتائج.

3. أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها قامت الباحثة بإعداد استبانة القيادة التشاركية واستبانة اتخاذ القرار.

1.3. استبانة القيادة التشاركية: قامت الباحثة بإعداد استبانة القيادة التشاركية وفقاً للخطوات الآتية:

الخطوة الأولى: تحديد الهدف من الاستبانة:

تمثل الهدف من الاستبانة في التعرف على درجة ممارسة القيادة التشاركية من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات جامعة دمشق من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.

الخطوة الثانية: صياغة فقرات الاستبانة:

لصياغة فقرات الاستبانة قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

1. مراجعة الأدبيات النظرية المرتبطة بمفهوم القيادة التشاركية.
2. مراجعة مقاييس الدراسات السابقة التي استخدمت للتعرف على درجة ممارسة القيادة التشاركية.
3. مراعاة التنوع في اختيار بنود الاستبانة، وأن يكون لكل عبارة هدفٌ محدد.

وقد تمَّ صياغة فقرات الاستبانة وفق ما يلي:

1. مراعاة خدمة هذه الفقرات للأهداف المطلوب تحقيقها.
2. صياغة بنود الاستبانة وروعي في ذلك أن تكون البنود واضحة ومفهومة وملائمة لما وضعت لقياسه.
3. صياغة بدائل الإجابة عن فقرات الاستبانة وفق التدرج الخماسي لمقياس ليكرت (متوفر بدرجة كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً).
4. إعداد الاستبانة في صورتها الأولية، فقد اشتملت الاستبانة في صورتها الأولية (81) بنوداً تقيّم درجة ممارسة القيادة التشاركية من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات جامعة دمشق، وهذه البنود موزعة على خمسة مجالات تضمّنت بنوداً صيغت بطريقة إيجابية، وتتجلى المجالات على النحو الآتي: المجال الأول: المشاركة في التخطيط، ويتمثل في (19) بنوداً، المجال الثاني: المشاركة في التنظيم، ويتمثل في (10) بنود، المجال الثالث:

المشاركة في التنفيذ، ويتمثل في (18) بنداً، المجال الرابع: المشاركة في الإشراف، ويتمثل في (18) بنداً، المجال الخامس: المشاركة في التقويم، ويتمثل في (16) بنداً.

5. صياغة تعليمات الاستبانة: تمّ صياغة تعليمات الاستبانة بغرض تعريف أعضاء الهيئة التدريسية في كليات جامعة دمشق (أفراد عينة الدراسة) إلى الهدف من أداة الدراسة، كما تضمنت التعليمات التأكيد على كتابة البيانات الخاصة بمتغيرات الدراسة، وكذلك طلب من أفراد عينة الدراسة قراءة البنود بدقة وعناية، ومعرفة المقصود من كلّ فقرة، وأنّها لغرض خدمة الدراسة العلمي، مع تدوين الاستجابة من المكان المخصص لها، وعدم ترك أيّ فقرة من دون إجابة.

الخطوة الثالثة: التحقق من صدق الاستبانة:

تمّ التحقق من صدق الاستبانة من خلال استخدام الطرائق الآتية:

1. صدق المحتوى (صدق المحكمين):

قامت الباحثة بعرض استبانة القيادة التشاركية على عدد من المحكمين (10 محكمين)¹ من المختصين في التربية والتربية المقارنة والإدارة التربوية والقياس والتقويم التربوي والنفسي من دكاترة كلية التربية في جامعة دمشق، وذلك للوقوف على سلامة الفقرات ووضوحها ومدى ارتباطها بالهدف العام للاستبانة، وقدرتها على قياس الموضوع الذي أعدت لقياسه، ومدى وضوح تعليمات الاستبانة، بالإضافة إلى إبداء أيّ ملاحظات أخرى قد يراها المحكمون ضرورية من حيث تقدير مدى صدق البنود من خلال قياسها للغرض الذي أعدت من أجله.

أبدى السادة المحكمون آراءهم في بنود الاستبانة، بعد ذلك استجابت الباحثة لآراء السادة المحكمين، وقامت بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء مقترحاتهم. حيث قُبلت البنود التي وافق على تعديلها أكثر من (7) محكمين أي بنسبة تتجاوز (70%) من المحكمين، وعُدلت البنود التي وافق على تعديلها من (5- 8) محكمين، أي بنسبة تتراوح من (50- 80%) من

¹ - يمكن العودة الى الملحق رقم (1) للاطلاع على اسماء السادة المحكمين واختصاصاتهم العلمية.

المحكمين، ورُفضت البنود التي وافق عليها أقل من (5) محكمين، أي بنسبة أقل من (50%) من المحكمين. وتظهر الجداول (4-6) عدد بنود الاستبانة، وتوزعها على المجالات قبل وبعد التحكيم، والبنود التي تمّ تعديل صياغتها لتصبح أكثر بساطةً وسهولةً ووضوحاً.

الجدول (4) عدد بنود استبانة القيادة التشاركية وتوزعها على المجالات قبل عرضها على المحكمين

مجلات الاستبانة	عدد البنود	توزع البنود على الاستبانة
1 المشاركة في التخطيط	19	من 1 حتى 19
2 المشاركة في التنظيم	10	من 20 حتى 29
3 المشاركة في التنفيذ	18	من 30 حتى 47
4 المشاركة في الإشراف	18	من 48 حتى 65
5 المشاركة في التقويم	16	من 66 حتى 81
الاستبانة ككل		81 بند

الجدول (5) عدد بنود استبانة القيادة التشاركية وتوزعها على المجالات بعد عرضها على المحكمين

مجلات الاستبانة	عدد البنود	توزع البنود على الاستبانة	ملاحظات
1 المشاركة في التخطيط	17	من 1 حتى 17	تمّ حذف بندين
2 المشاركة في التنظيم	10	من 18 حتى 27	-----
3 المشاركة في التنفيذ	17	من 28 حتى 44	تمّ حذف بند واحد
4 المشاركة في الإشراف	16	من 45 حتى 60	تمّ حذف بندين
5 المشاركة في التقويم	15	من 61 حتى 75	تمّ حذف بند واحد
الاستبانة ككل		75 بند	

الجدول (6) أمثلة لبعض البنود التي تم إجراء بعض التعديلات عليها وفقاً لآراء المحكمين

البند قبل التعديل	البند بعد التعديل
يعقد دورات تدريبية وورش عمل لأعضاء الهيئة التدريسية.	يخطط رئيس القسم لعقد دورات تدريبية وورش عمل لأعضاء الهيئة التدريسية.
يشرك رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية في مراقبة سير عمل الخطط في القسم	يراقب رئيس القسم سير عمل الخطط في القسم بمشاركة أعضاء الهيئة التدريسية
يخطط رئيس القسم للقاءات تربوية دورية تعرض آخر المستجدات في المجال التربوي بالتعاون مع أعضاء الهيئة التدريسية.	يخطط رئيس القسم لعقد لقاءات دورية تعرض آخر المستجدات في المجال التربوي بالتعاون مع أعضاء الهيئة التدريسية.
يضع رئيس القسم مع أعضاء الهيئة التدريسية التعليمات الداخلية لتنظيم سير العمل داخل القسم.	يُشرك رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية في وضع التعليمات الداخلية لتنظيم سير العمل داخل القسم.
يقيم رئيس القسم نظام اتصال واضح وفعال بينه وبين أعضاء الهيئة التدريسية.	يستخدم رئيس القسم نظام اتصال فعال بينه وبين أعضاء الهيئة التدريسية.
يساعد رئيس القسم كل عضو من أعضاء الهيئة التدريسية لتنمية ما يخصه من قدرات وميول واتجاهات واستعدادات.	يساعد رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية لتنمية قدراتهم وميولهم.
يقوم رئيس القسم بتطبيق نظام فعال للإشراف على أداء الهيئة التدريسية.	يطبّق رئيس القسم نظاماً فعالاً للإشراف على أداء الهيئة التدريسية.
يطور رئيس القسم برامج إرشادية بخصوص مشكلات الطلبة وقضاياهم بالتعاون مع أصحاب الاختصاص.	يشرف رئيس القسم على تطوير برامج إرشادية بخصوص مشكلات الطلبة وقضاياهم بالتعاون مع أصحاب الاختصاص.
يستخدم رئيس القسم جميع الإمكانيات المادية والبشرية والتقنية في القسم لتحقيق التميز والتحسين المستمر.	يستثمر رئيس القسم جميع الإمكانيات المادية والبشرية والتقنية في القسم لتحقيق التميز والتحسين المستمر.

ولاستكمال إجراءات صدق وثبات استبانة القيادة التشاركية قامت الباحثة بسحب عيّنة من أعضاء الهيئة التدريسية في كليات جامعة دمشق، حيث بلغ عدد أفراد العيّنة (60) فرداً، وهي غير العيّنة الأساسية للدراسة، والجدول (7) يوضّح خصائص عيّنة الصدق والثبات.

الجدول (7) توزع عينة الصدق والثبات على الكليات التي سحبت منها

الكلية	عدد أعضاء الهيئة التدريسية
الاقتصاد	17
الشريعة	15
الهندسة المدنية	15
الهندسة الزراعية	13
المجموع	60

2. صدق الاتساق الداخلي (الصدق البنوي):

للتحقق من الصدق البنوي لاستبانة القيادة التشاركية قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

أ- ايجاد معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة مع المجالات الأخرى ومع الدرجة الكلية للاستبانة، والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8) معاملات ارتباط درجة كل مجال من مجالات الاستبانة مع المجالات الأخرى ومع الدرجة الكلية

مجال الاستبانة	المشاركة في التخطيط	المشاركة في التنظيم	المشاركة في التنفيذ	المشاركة في الإشراف	المشاركة في التقييم
المشاركة في التخطيط	1				
المشاركة في التنظيم	0.743**	1			
المشاركة في التنفيذ	0.919**	0.867**	1		
المشاركة في الإشراف	0.535**	0.481**	0.515**	1	
المشاركة في التقييم	0.934**	0.833**	0.937**	0.472**	1
الدرجة الكلية	0.952**	0.874**	0.969**	0.651**	0.958**

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01

يُلاحظ من الجدول رقم (14) أنّ معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة مع المجالات الأخرى ومع الدرجة الكلية للاستبانة جميعها دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0,01)، وقد تراوحت هذه المعاملات بين (0.472-0.969)، وهي جيدة وملائمة لأغراض البحث العلمي.

ب- ايجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة، والجدول رقم (9) يبيّن معاملات الارتباط الناتجة.

الجدول (9) معاملات ارتباط كل بند من بنود الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	0.608**	20	0.497**	39	0.703**	58	0.533**
2	0.441**	21	0.473**	40	0.629**	59	0.323*
3	0.426**	22	0.499**	41	0.446**	60	0.441**
4	0.454**	23	0.468**	42	0.548**	61	0.473**
5	0.695**	24	0.667**	43	0.441**	62	0.499**
6	0.663**	25	0.567**	44	0.776**	63	0.468**
7	0.776**	26	0.378**	45	0.617**	64	0.667**
8	0.694**	27	0.394**	46	0.473**	65	0.567**
9	0.510**	28	0.499**	47	0.284*	66	0.608**
10	0.481**	29	0.592**	48	0.378**	67	0.441**
11	0.658**	30	0.507**	49	0.507**	68	0.426**
12	0.617**	31	0.507**	50	0.755**	69	0.454**
13	0.288*	32	0.648**	51	0.703**	70	0.695**
14	0.518**	33	0.571**	52	0.410**	71	0.707**
15	0.505**	34	0.755**	53	0.306*	72	0.544**
16	0.284*	35	0.693**	54	0.344**	73	0.378**
17	0.423**	36	0.707**	55	0.334**	74	0.703**
18	0.484**	37	0.544**	56	0.228*	75	0.629**
19	0.314*	38	0.378**	57	0.557**		

** دال عند مستوى الدلالة (0,01) * دال عند مستوى الدلالة (0,05)

يبيّن من الجدول (9) وجود ارتباطات دالة إحصائياً عند مستويي الدلالة (0,01) و(0,05) بين درجة كل بند من بنود الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة، قد تراوحت هذه الارتباطات بين (0,228-0,776)، وهذه الارتباطات موجبة ودالة إحصائياً. مما يشير إلى أنّ الاستبانة تتصف باتساق داخلي جيد، وهذا يدلُّ على صدقها البنوي.

الخطوة الرابعة: التحقق من ثبات الاستبانة:

اعتمدت الباحثة في التحقق من ثبات استبانة القيادة التشاركية على ثلاثة طرائق، وذلك للتأكد من أنّ الاستبانة تتمتع بمستوى ثبات موثوق به. وهذه الطرائق هي:

1. الثبات بالإعادة: قامت الباحثة باستخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة على عينة مؤلفة من (51) فرداً من أعضاء الهيئة التدريسية في كليات جامعة دمشق، وهي نفس عينة الصدق والثبات السابقة ذاتها، حيث تمّ إعادة تطبيق الاستبانة للمرة الثانية على العينة نفسها، بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، وقد انخفض عدد أفراد العينة إلى (51) بسبب عدم إمكانية إعادة التطبيق على بعض أفراد عينة الصدق والثبات، وجرى استخراج معاملات الثبات لمجالات الاستبانة وللدرجة الكلية عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون (pearson) بين التطبيقين الأول والثاني، والجدول (16) يعرض نتائج حساب معاملات الثبات بطريقة الإعادة.

2. ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ: تمّ حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي للعينة نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)، والجدول (16) يعرض نتائج معاملات الثبات باستخدام هذه الطريقة.

3. ثبات التجزئة النصفية: كذلك قامت الباحثة باستخراج معامل ثبات التجزئة النصفية للاستبانة على العينة نفسها من التطبيق الأول باستخدام معادلة سييرمان - براون، وفيما يلي يوضح الجدول رقم (10) نتائج معاملات الثبات باستخدام هذه الطريقة.

الجدول (10) الثبات بطريقة الإعادة وبطريقة التجزئة النصفية ومعادلة ألفا كرونباخ

مجلات الاستبانة ودرجاتها الكلية	الثبات بالإعادة	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
المشاركة في التخطيط	0,82**	0,86	0,82
المشاركة في التنظيم	0,71**	0,69	0,81
المشاركة في التنفيذ	0,80**	0,89	0,89
المشاركة في الإشراف	0,76**	0,65	0,76
المشاركة في التقويم	0,73**	0,86	0,85
الدرجة الكلية للاستبانة	0,90**	0,96	0,97

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01

يتبين من خلال قراءة الجدول (10) أنّ معامل ثبات الإعادة للدرجة الكلية للاستبانة بلغت (0,90) وهو معامل ثبات مرتفع، وبالنظر إلى معاملات ثبات الإعادة لدرجات المجالات فقد تراوحت بين (0,71-0,82) وهي معاملات ثبات جيدة أيضاً وصالحة لأغراض الدراسة الحالية.

أما معامل ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ فقد بلغت الدرجة الكلية للاستبانة (0,96) على حين تراوحت للمجالات بين (0,65-0,89)، وهي أيضاً معاملات ثبات جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

وفيما يتعلق بمعاملات ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية فقد بلغت للدرجة الكلية (0,97) في حين تراوحت بين (0,76-0,89) فيما يخص المجالات، وهي تعتبر معاملات ثبات جيدة أيضاً لأغراض الدراسة الحالية.

يتضح ممّا سبق أنّ استبانة القيادة التشاركية تتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات تجعلها صالحة للاستخدام كأداة للبحث الحالي.

تصحيح استبانة القيادة التشاركية:

تكوّنت استبانة القيادة التشاركية في صورتها النهائية من (75) بنداً موزعة على خمسة مجالات تقيم درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات جامعة دمشق للقيادة التشاركية، وهذه البنود موزعة على خمسة مجالات، وصيغت بطريقة إيجابية، وتتجلى المجالات على النحو الآتي: المجال الأول: المشاركة في التخطيط ويتمثل في (17) بنداً، المجال الثاني: المشاركة في التنظيم ويتمثل في (10) بنود، المجال الثالث: المشاركة في التنفيذ ويتمثل في (17) بنداً، المجال الرابع: المشاركة في الاشراف ويتمثل في (16) بنداً، المجال الخامس: المشاركة في التقويم ويتمثل في (15) بنداً. أما بدائل الإجابة فقد صيغت وفق التدرج الخماسي لمقياس ليكرت (متوفر بدرجة كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً).

حيث يعطى الفرد خمس درجات إذا اختار بديل الإجابة (متوفر بدرجة كبيرة جداً)، وأربع درجات إذا اختار (متوفر بدرجة كبيرة)، وثلاث درجات إذا اختار (متوفر بدرجة متوسطة)، ودرجتان إذا اختار (متوفر بدرجة قليلة)، ودرجة واحدة إذا اختار (متوفر بدرجة قليلة جداً)، حيث أنّ جميع بنود الاستبانة صيغت كبنود إيجابية تعبر عن الدرجة الإيجابية في القيادة التشاركية لدى الفرد، وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها الفرد عند إجابته على جميع بنود الاستبانة هي (375)

درجة، وأدنى درجة يحصل عليها الفرد عند إجابته على جميع بنود الاستبانة هي (75) درجة، أي أنّ الدرجة على استبانة القيادة التشاركيّة تتراوح بين (75-375). ولتحديد درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات جامعة دمشق للقيادة التشاركيّة، طُلب من السادة المحكمين 2 أثناء تحكيم استبانة القيادة التشاركيّة تحديد محكات (معايير) لتقدير المتوسط الحسابي والنسب المئوية الدالين على ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات جامعة دمشق للقيادة التشاركيّة بدرجة كبيرة أو متوسطة أو ضعيفة، وقد اعتُبرت درجة ممارسة القيادة التشاركيّة كبيرة إذا بلغ المتوسط الحسابي للمجال أو البند (3.5) أو أكثر أي ما يعادل (70% أو أكثر)، واعتُبرت درجة ممارسة القيادة التشاركيّة متوسطة إذا بلغ المتوسط الحسابي للمجال أو البند (من 2.5 إلى 3.49)، أي ما يعادل (من 50% إلى 69.9%)، واعتُبرت درجة ممارسة القيادة التشاركيّة ضعيفة إذا بلغ المتوسط الحسابي للمجال أو البند (أقل من 2.5)، أي ما يعادل (أقل من 50%).

2.3. استبانة اتخاذ القرار: قامت الباحثة بإعداد استبانة اتخاذ القرار وفقاً للخطوات الآتية:

الخطوة الأولى: تحديد الهدف من الاستبانة:

يتمثل الهدف من استبانة اتخاذ القرار قياس فاعلية اتخاذ القرارات من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في التعرف على فاعلية اتخاذ القرارات من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات جامعة دمشق من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.

الخطوة الثانية: صياغة فقرات الاستبانة: لصياغة فقرات الاستبانة قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

1. مراجعة الأدبيات النظرية المرتبطة باتخاذ القرار.
2. مراجعة مقاييس الدراسات السابقة التي استُخدمت للتعرف على العوامل التي تؤثر في اتخاذ القرار وفي فاعليته.
3. مراعاة التنوع في اختيار بنود الاستبانة، وأن يكون لكلّ عبارة هدف محدد.

² - يمكن العودة الى الملحق (1) للاطلاع على أسماء السادة المحكمين واختصاصاتهم العلمية.

وقد تم صياغة فقرات الاستبانة وفق ما يلي:

1. مراعاة خدمة هذه البنود للأهداف المطلوب تحقيقها.
2. صياغة بنود الاستبانة بحيث تكون واضحة ومفهومة وملائمة لما وضعت لقياسه.
3. صياغة بدائل الإجابة عن فقرات الاستبانة وفق التدرج الخماسي (موافق بقوة، موافق، محايد، معارض، معارض بقوة).
4. إعداد الاستبانة في صورتها الأولية، فقد اشتملت الاستبانة في صورتها الأولية (39) بنداً تقيم فاعلية اتخاذ القرارات من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في كليات جامعة دمشق، وهذه البنود موزعة على أربعة مجالات، تضمنت بنوداً صيغت بطريقة إيجابية وبنود أخرى صيغت بطريقة سلبية، وتتجلى المجالات على النحو الآتي: المجال الأول: التروي ويتمثل في (11) بنداً، المجال الثاني: التسرع ويتمثل في (8) بنود، المجال الثالث: التردد ويتمثل في (10) بنود، المجال الرابع: المشاركة ويتمثل في (10) بنود.
5. صياغة تعليمات الاستبانة: تم صياغة تعليمات الاستبانة بغرض تعريف أعضاء الهيئة التدريسية في كليات جامعة دمشق (أفراد عينة الدراسة) إلى الهدف من أداة الدراسة، كما تضمنت التعليمات التأكيد على كتابة البيانات الخاصة بمتغيرات الدراسة، وكذلك طلب من أفراد عينة الدراسة قراءة البنود بدقة وعناية، ومعرفة المقصود من كل فقرة، وأنها لغرض خدمة الدراسة العلمي، مع تدوين الاستجابة من المكان المخصص لها، وعدم ترك أي فقرة من دون إجابة.

الخطوة الثالثة: التحقق من صدق الاستبانة:

تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال استخدام الطرائق الآتية:

1. صدق المحتوى (صدق المحكمين):

قامت الباحثة بعرض استبانة اتخاذ القرار على عدد من المحكمين (15 محكمين) من المختصين في التربية والتربية المقارنة والإدارة التربوية والقياس والتقويم التربوي والنفسي من دكاترة كلية التربية في جامعة دمشق، وذلك للوقوف على سلامة الفقرات ووضوحها ومدى

ارتباطها بالهدف العام للاستبانة، وقدرتها على قياس الموضوع الذي أعدت لقياسه، ومدى وضوح تعليمات الاستبانة، بالإضافة إلى إبداء أيّة ملاحظات أخرى قد يراها المحكمون ضرورية من حيث تقدير مدى صدق البنود من خلال قياسها للغرض الذي أعدت من أجله. حيث أبدى السادة المحكمون آراءهم في فقرات الاستبانة، ثم استجابت الباحثة لآراء السادة المحكمين، وقامت بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء مقترحاتهم. حيث قُبلت البنود التي وافق عليها أكثر من (7) محكمين، أي بنسبة تتجاوز (70%) من المحكمين، وعُدلت البنود التي وافق عليها من (5- 8) محكمين، أي بنسبة تتراوح من (50- 80%) من المحكمين، ورُفضت البنود التي وافق عليها أقل من (5) محكمين، أي بنسبة أقل من (50%) من المحكمين. وتظهر الجداول (11-13) عدد بنود الاستبانة، وتوزعها على المجالات قبل وبعد التحكيم، والبنود التي تمّ تعديل صياغتها لتصبح أكثر وضوحاً.

الجدول (11) عدد بنود استبانة اتخاذ القرار وتوزعها على المجالات قبل عرضها على المحكمين

توزع البنود على الاستبانة		عدد البنود	مجالات الاستبانة	
البنود السلبية	البنود الإيجابية			
----	من 1 حتى 11	11	التروي في اتخاذ القرار	1
18-17-16-14-12	19-15-13	8	التسرّع في اتخاذ القرار	2
من البند 20 حتى 29	-----	10	التردد في اتخاذ القرار	3
----	من البند 30 حتى 39	10	المشاركة في اتخاذ القرار	4
		39 بند	الاستبانة ككل	

الجدول (12) عدد بنود استبانة اتخاذ القرار وتوزعها على المجالات بعد عرضها على المحكمين

ملاحظات	توزع البنود على الاستبانة		عدد البنود	مجالات الاستبانة	
	البنود السلبية	البنود الإيجابية			
تمّ حذف بندين وإضافة بند	----	من 1 حتى 10	10	التروي	1
تمّ حذف بند وإضافة بند	-15-14-13-12 18-17	16-11	8	التسرّع	2
تمّ حذف بندين وإضافة بند	من 19 حتى 27	----	9	التردد في اتخاذ القرار	3
----	----	من 28 حتى 37	10	المشاركة	4
			37 بند	الاستبانة ككل	

الجدول (13) أمثلة لبعض البنود التي تمّ إجراء بعض التعديلات عليها وفقاً لآراء المحكمين

البند بعد التعديل	البند قبل التعديل
أرى أن رئيس القسم يبني قراراته على أساس معرفته بالحقائق.	يبني رئيس القسم قراراته على أساس خبراته ومعرفته السابقة.
يقوم رئيس القسم بتعديل قراراته إذا تطلب الأمر.	يعدّل رئيس القسم قراراته إذا تطلب الأمر.
أعتقد أن رئيس القسم لا يمتلك القدرة على اتخاذ قرارات التي تخصّ القسم بمفرده.	أرى أن رئيس القسم ليس لديه القدرة على اتخاذ قراراته بمفرده.
أعتقد أن رئيس القسم يبتعد عن اتخاذ أيّ قرار خوفاً من النتائج.	يبتعد رئيس القسم عن اتخاذ القرار خوفاً من النتائج.
يقوم رئيس القسم بإشراك أعضاء الهيئة التدريسية في اتخاذ القرارات المتعلقة بالقسم.	يشرك رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية في اتخاذ القرارات المتعلقة بالقسم.
يتيح رئيس القسم فرص متكافئة لأعضاء الهيئة التدريسية لإبداء آرائهم واقتراحاتهم تجاه التوصيات التي يتمّ اتخاذها في القسم.	تتاح فرص متكافئة لأعضاء الهيئة التدريسية لإبداء آرائهم واقتراحاتهم تجاه التوصيات التي يتمّ اتخاذها في القسم.

يزود رئيس القسم جميع أعضاء الهيئة التدريسية بالمعلومات الأساسية التي تساعد على دراسة القرار واتخاذ بطريقتة حكيمة.	يتم تزويد جميع العاملين بالمعلومات الأساسية التي تساعد على دراسة القرار واتخاذ بطريقتة حكيمة.
---	---

ولاستكمال إجراءات صدق وثبات استبانة اتخاذ القرار قامت الباحثة بسحب عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في كليات جامعة دمشق، حيث بلغ عدد أفراد العينة (60) فرداً (نفس عينة التحقق من صدق وثبات استبانة القيادة التشاركية)، وهي غير العينة الأساسية للدراسة.

2. صدق الاتساق الداخلي (الصدق البنوي):

للتحقق من الصدق البنوي لاستبانة اتخاذ القرار قامت الباحثة بحساب ما يأتي:
أولاً: ايجاد معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة مع درجات المجالات الأخرى ومع الدرجة الكلية للاستبانة، والجدول (14) يوضح ذلك.

الجدول (14) معاملات ارتباط درجة كل مجال من مجالات الاستبانة مع المجالات الأخرى ومع الدرجة الكلية

المشاركة	التردد	التسرع	التروي	مجالات الاستبانة
			1	التروي في اتخاذ القرار
		1	0.797**	التسرع في اتخاذ القرار
	1	0.547**	0.644**	التردد في اتخاذ القرار
1	0.473**	0.745**	0.678**	المشاركة في اتخاذ القرار
0.843**	0.785**	0.892**	0.910**	الدرجة الكلية

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01

يلاحظ من الجدول رقم (14) أن معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل مجال من مجالات استبانة اتخاذ القرار مع المجالات الأخرى للاستبانة ومع الدرجة الكلية للاستبانة جميعها دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0,01)، وقد تراوحت هذه المعاملات بين (0.473-0.910)، وهي جيدة وملائمة لأغراض البحث العلمي.

ثانياً: ايجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة، والجدول رقم (15) يبين معاملات الارتباط الناتجة.

الجدول (15) معاملات ارتباط كل بند من بنود الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة

معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند
0.534**	26	0.537**	14	0.277*	1
0.330**	27	0.429**	15	0.451**	2
0.425**	28	0.445**	16	0.671**	3
0.539**	29	0.468**	17	0.531**	4
0.481**	30	0.726**	18	0.513**	5
0.290**	31	0.714**	19	0.576**	6
0.330**	32	0.420**	20	0.386**	7
0.546**	33	0.327*	21	0.711**	8
0.440**	34	0.455**	22	0.464**	9
0.496**	35	0.513**	23	0.284*	10
0.703**	36	0.275**	24	0.444**	11
0.468**	37	0.513**	25	0.449**	12
				0.714**	13

** دال عند مستوى الدلالة (0,01) * دال عند مستوى الدلالة (0,05)

يتبين من الجدول (15) وجود ارتباطات دالة إحصائياً عند مستويي الدلالة (0,01) و(0,05) بين درجة كل بند من بنود الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة، وقد تراوحت هذه الارتباطات بين (0.275-0.726)، وهذه الارتباطات موجبة ودالة إحصائياً. ممّا يشير إلى أنّ استبانة اتخاذ القرار تتصف باتساق داخلي جيد، وهذا يدلّ على صدقها البنوي.

الخطوة الرابعة: التحقق من ثبات الاستبانة:

اعتمدت الباحثة في التحقق من ثبات استبانة اتخاذ القرار على ثلاثة طرائق هي طريقة ثبات الإعادة وثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ وثبات التجزئة النصفية، وذلك للتأكد من أنّ الاستبانة تتمتع بمستوى ثبات موثوق به:

1. الثبات بالإعادة: قامت الباحثة باستخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة على عينة مؤلفة من (51) فرداً من أعضاء الهيئة التدريسية في كليات جامعة دمشق، وهي عينة الصدق والثبات السابقة، حيث تمّ إعادة تطبيق الاستبانة للمرة الثانية على العينة نفسها، بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، وقد انخفض عدد أفراد العينة إلى (51) بسبب عدم إمكانية إعادة التطبيق على بعض أفراد عينة الصدق والثبات، وجرى استخراج معاملات الثبات لمجالات الاستبانة الأربعة

وللدرجة الكلية عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون (pearsoon) بين التطبيقين الأول والثاني للاستبانة، والجدول (22) يعرض نتائج حساب معاملات الثبات بطريقة الإعادة.

2. ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ: تمّ حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي للعيّنة نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) والجدول (22) يعرض نتائج معاملات الثبات باستخدام هذه الطريقة.

3. ثبات التجزئة النصفية: كذلك قامت الباحثة باستخراج معامل ثبات التجزئة النصفية للاستبانة على العيّنة نفسها من التطبيق الأول باستخدام معادلة سييرمان - براون، وفيما يلي يوضّح الجدول رقم (16) نتائج معاملات الثبات باستخدام هذه الطريقة.

الجدول (16) الثبات بطريقة الإعادة وبطريقة التجزئة النصفية ومعادلة ألفا كرونباخ لاستبانة اتخاذ القرار

التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ	الثبات بالإعادة	مجالات الاستبانة ودرجتها الكلية
0,64	0,72	0,80**	التروي في اتخاذ القرار
0,68	0,70	0,77**	التسرّع في اتخاذ القرار
0,77	0,74	0,84**	التردد في اتخاذ القرار
0,82	0,69	0,78**	المشاركة في اتخاذ القرار
0,88	0,90	0,94**	الدرجة الكلية للاستبانة

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01

يتضح من خلال الجدول (16) أنّ معامل ثبات الإعادة للدرجة الكلية للاستبانة بلغ (0,94)، وهو معامل ثبات مرتفع، وبالنظر إلى معاملات ثبات الإعادة لدرجات المجالات فقد تراوحت بين (0,77-0,84)، وهي معاملات ثبات جيدة أيضاً، وصالحة لأغراض الدراسة الحالية.

ويلاحظ أيضاً من الجدول (22) أنّ معامل ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ للدرجة الكلية لاستبانة اتخاذ القرار قد بلغ (0,90)، على حين تراوحت قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ للمجالات بين (0,69-0,74)، وهي أيضاً معاملات ثبات جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

وفيما يتعلق بمعاملات ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية فقد بلغت للدرجة الكلية (0,88)، في حين تراوحت بين (0,64-0,82) فيما يخص مجالات استبانة اتخاذ القرار، وهي تعتبر معاملات ثبات جيدة أيضاً لأغراض الدراسة الحالية.

يتضح مما سبق أنّ استبانة اتخاذ القرار تتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات تجعلها صالحة للاستخدام كأداة للبحث الحالي.

تصحيح استبانة اتخاذ القرار:

تكوّنت استبانة اتخاذ القرار في صورتها النهائية من (37) بنداً تقيس فاعلية اتخاذ القرارات لرؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات جامعة دمشق من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، وهذه البنود موزعة على أربعة مجالات، صيغت بعضها بطريقة إيجابية وبنود أخرى صيغت بطريقة سلبية، وتتجلى المجالات على النحو الآتي: المجال الأول: التروي ويتمثل في (10) بنود، المجال الثاني: التسرع ويتمثل في (8) بنود، المجال الثالث: التردد ويتمثل في (9) بنود، المجال الرابع: المشاركة ويتمثل في (10) بنود، أما بدائل الإجابة فقد صيغت وفق التدرج الخماسي لمقياس ليكرت (موافق بقوة، موافق، محايد، معارض، معارض بقوة).

حيث يعطى الفرد خمس درجات إذا اختار بديل الإجابة (موافق بقوة)، وأربع درجات إذا اختار بديل الإجابة (موافق)، وثلاث درجات إذا اختار بديل الإجابة (محايد)، ودرجتان إذا اختار بديل الإجابة (معارض)، ودرجة واحدة إذا اختار بديل الإجابة (معارض بقوة)، والعكس صحيح بالنسبة للبنود السلبية، وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها الفرد عند إجابته على جميع بنود الاستبانة هي (185) درجة، وأدنى درجة يحصل عليها الفرد عند إجابته على جميع بنود الاستبانة هي (37) درجة، أي أنّ الدرجة على استبانة القيادة التشاركية تتراوح بين (37-185).

ولتحديد درجة فاعلية اتخاذ القرارات من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات جامعة دمشق من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، طُلب من السادة المحكمين 3 أثناء تحكيم استبانة اتخاذ

³ - يمكن العودة الى الملحق (1) للاطلاع على أسماء السادة المحكمين واختصاصاتهم العلمية.

القرار تحديد محكات (معايير) لتقدير المتوسط الحسابي والنسب المئوية الدالين على فاعلية اتخاذ القرارات من قبل رؤساء الأقسام بدرجة كبيرة أو متوسطة أو ضعيفة، وقد اعتُبرت درجة فاعلية اتخاذ القرارات كبيرة إذا بلغ المتوسط الحسابي للمجال أو البند (3.5) أو أكثر أي ما يعادل (70% أو أكثر)، واعتبرت درجة فاعلية اتخاذ القرارات متوسطة إذا بلغ المتوسط الحسابي للمجال أو البند (من 2.5 إلى 3.49) أي ما يعادل (من 50% إلى 69.9%)، واعتبرت درجة فاعلية اتخاذ القرارات ضعيفة إذا بلغ المتوسط الحسابي للمجال أو البند (أقل من 2.5) أي ما يعادل (أقل من 50%).

4. مجتمع الدراسة وعينتها:

يتألف مجتمع الدراسة الأصلي من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في كليات جامعة دمشق (الآداب والعلوم الإنسانية - الطب البشري - طب الأسنان - الصيدلة - الهندسة المدنية - الهندسة المعمارية - الهندسة المعلوماتية - الهندسة الميكانيكية والكهربائية - التربية - الحقوق - الشريعة - العلوم السياسية - الفنون الجميلة - السياحة - الزراعة - الإعلام - الاقتصاد - العلوم)، وقد بلغ عدد أعضاء الهيئة التدريسية في هذه الكليات (1787)، حسب القوائم الإحصائية لرئاسة جامعة دمشق للعام الدراسي (2013/2012)، منهم (954) من الذكور و(833) من الإناث. والجدول (17) يوضح عدد أفراد المجتمع الأصلي لأعضاء الهيئة التدريسية الذكور والإناث في كليات جامعة دمشق.

الجدول (17) عدد أفراد المجتمع الأصلي وتوزعهم حسب متغير الجنس

المجموع الكلي	الإناث	الذكور	العدد
1787	833	954	
%100	%46.6	%53.4	النسبة المئوية

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية والإجابة عن أسئلتها سحبت الباحثة عينة عشوائية بسيطة، بنسبة (20%) تقريباً من أفراد المجتمع الأصلي، وقد بلغ بالتالي عدد أفراد عينة الدراسة (360) فرداً،

وهي نسبة مناسبة وفقاً لما ذهب إليه ملحم (2005) في أن نسبة أفراد العينة الملائم في البحوث الوصفية للمجتمعات التي تتكون من بضعة مئات يمكن أن تكون بحدود (20%) من أفراد المجتمع الأصلي. (ملحم، 2005، ص47)، (عودة وملكاوي، 1992، ص168).

ومن مبررات لجوء الباحثة إلى أسلوب العينة العشوائية أنه حتى يمكن تعميم النتائج التي يتم التوصل إليها من خلال العينة المسحوبة على أفراد المجتمع الأصلي لا بد أن تكون العينة المختارة عشوائية، حيث يعتبر اختيار عينة ممثلة للمجتمع الأصلي قدر الإمكان من أهم خطوات إمكانية تعميم النتائج فيما بعد. (أبو علام، 2003، ص19)

ونظراً لكبر عدد كليات جامعة دمشق فقد قامت الباحثة بسحب ست كليات بطريقة عشوائية من أصل (18) كلية تشكل كليات جامعة دمشق، وكانت الكليات المسحوبة هي (كلية الهندسة المعمارية، كلية طب الأسنان، كلية العلوم، كلية التربية، كلية الحقوق، كلية الآداب والعلوم الانسانية).

بلغ عدد أفراد العينة المسحوبة (360) فرداً من أعضاء الهيئة التدريسية في كليات جامعة دمشق كعينة للبحث الحالي. والجدول (18) يوضح عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية موزعين على الكليات المسحوبة منها من كليات جامعة دمشق.

الجدول (18) توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الكليات

النسبة المئوية	العدد	نوع الكلية	الكلية
6.7%	24	تطبيقية	الهندسة المعمارية
10.6%	38	تطبيقية	طب الأسنان
17%	61	تطبيقية	العلوم
21%	76	نظرية	التربية
13.6%	49	نظرية	الحقوق
31.1%	112	نظرية	الآداب والعلوم الانسانية
100%	360		المجموع الكلي

وقد تمّ تقسيم أفراد عيّنة الدراسة حسب متغيّرات الدراسة (الجنس, نوع الكلية, المرتبة العلمية, عدد سنوات الخبرة التدريسية), والجداول (19-22) والأشكال البيانية (5-8) تُبيّن توزيع أفراد عيّنة الدراسة الأساسية حسب متغيّرات الدراسة.

الجدول (19) توزيع أفراد عيّنة الدراسة الأساسية حسب متغيّر الجنس

النسبة المئوية	العدد	الجنس
52.94%	187	ذكور
48.05%	173	إناث
100%	360	المجموع

الجدول (20) توزيع أفراد عيّنة الدراسة الأساسية حسب متغيّر نوع الكلية

النسبة المئوية	العدد	نوع الكلية
66.83%	237	نظرية
34.16%	123	تطبيقية
100%	360	المجموع

الجدول (21) توزيع أفراد عيّنة الدراسة الأساسية حسب متغيّر المرتبة العلمية

النسبة المئوية	العدد	المرتبة العلمية
54.44%	196	مدرس
29.16%	105	أستاذ مساعد
16.38%	59	أستاذ
100%	360	المجموع

الجدول (22) توزيع أفراد عيّنة الدراسة الأساسية حسب متغيّر عدد سنوات الخبرة التدريسية

النسبة المئوية	العدد	عدد سنوات الخبرة التدريسية
58.61%	211	أقل من 5 سنوات
22.77%	82	من 5 إلى 10 سنوات
18.62%	67	أكثر من 10 سنوات
100%	360	المجموع

5. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

- اعتمدت الباحثة في الدراسة السيكمترية لأدوات الدراسة، وفي تحليل نتائج أسئلة الدراسة وفرضياتها على البرنامج الإحصائي الحاسوبي (SPSS)، حيث استخدمت الباحثة ما يأتي:
1. معامل الارتباط بيرسون لحساب صدق أدوات الدراسة.
 2. معامل الارتباط بيرسون ومعادلة ألفا كرونباخ ومعامل ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلة سييرمان - براون لحساب ثبات أدوات الدراسة.
 3. استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والتكرارات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للإجابة عن أسئلة الدراسة.
 4. استخدمت الباحثة معامل الارتباط بيرسون لتعرف العلاقة بين متغيرات الدراسة.
 5. استخدمت الباحثة اختبار ت ستودنت (T, test) واختبار تحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة للتعرف على دلالة الفروق بين متغيرات الدراسة، للإجابة عن فرضيات الدراسة.
 6. كما استخدمت الباحثة البرنامج (Excel) لتوضيح نتائج الدراسة عن طريق الرسوم البيانية.

الفصل السادس

عرض نتائج الدراسة

1- عرض النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة ومناقشتها

2- عرض النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة ومناقشتها

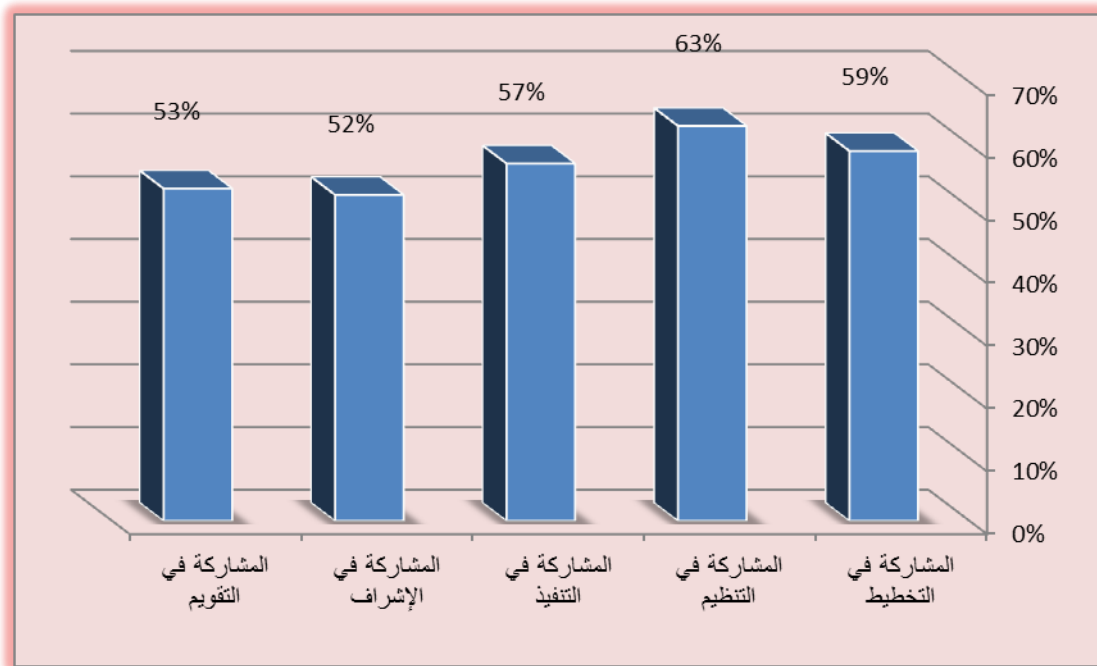
3- إجمال نتائج الدراسة

4 - المقترحات

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما واقع ممارسة القيادة التشاركية من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات جامعة دمشق من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟

للتحقق من هذا السؤال تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتب للدرجة الكلية لاستبانة القيادة التشاركية ودرجة كلِّ مجال من مجالاتها, كما هو موضَّح في الجدول رقم (23).



الشكل (5) يبيِّن الفروق بين متوسطات الأفراد في تحديد درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات جامعة دمشق للقيادة التشاركية

يتضح من الجدول (23) أنَّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاستبانة القيادة التشاركية بلغ (213.66) ونسبة مئوية بلغت (57%)، وهذا يشير إلى أنَّ درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات جامعة دمشق للقيادة التشاركية (من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية) تقع ضمن الحدود المتوسطة.

وبالرجوع إلى مجالات الاستبانة يتبيَّن من الجدول (23)، والشكل (5)، أنَّ أقل درجة حصل عليها أعضاء الهيئة التدريسية كانت تقع في مجال المشاركة في الإشراف حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (42.19)، ونسبة مئوية (52%)، وهي تشير إلى درجة متوسطة في ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية المشاركة في الإشراف كأحد أشكال القيادة التشاركية، يليها مجال المشاركة في التقييم حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (40.10)، ونسبة مئوية

(53%)، وهي تشير إلى درجة متوسطة في ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية المشاركة في التقييم كأحد أشكال القيادة التشاركية، يليها مجال المشاركة في التنفيذ حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (48.77)، وبنسبة مئوية (57%)، وهي تشير إلى درجة متوسطة في ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية المشاركة في التنفيذ كأحد أشكال القيادة التشاركية، تلاهم مجال المشاركة في التخطيط حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (50.77)، وبنسبة مئوية (59%)، وهي تشير إلى درجة متوسطة في ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية المشاركة في التخطيط كأحد أشكال القيادة التشاركية، على حين وقع مجال المشاركة في التنظيم في المرتبة الأولى من حيث النسبة المئوية لدرجة الممارسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمجال المشاركة في التنظيم (31.82)، وبنسبة مئوية بلغت (63%)، وهي تشير إلى درجة متوسطة في ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية المشاركة في التنظيم كأحد أشكال القيادة التشاركية.

الجدول (23) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتب

لدرجات أعضاء الهيئة التدريسية على الدرجة الكلية للاستبانة وعلى درجة كل مجال من مجالاتها

الرقم	مجالات الاستبانة والدرجة الكلية	البنود	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتب	درجة الممارسة
1	المشاركة في التخطيط	17	50.77	5.289	59 %	2	متوسطة
2	المشاركة في التنظيم	10	31.82	3.897	63 %	1	متوسطة
3	المشاركة في التنفيذ	17	48.77	4.665	57 %	3	متوسطة
4	المشاركة في الإشراف	16	42.19	4.607	52 %	5	متوسطة
5	المشاركة في التقييم	15	40.10	4.387	53 %	4	متوسطة
	الدرجة الكلية للاستبانة	75	213.66	9.220	57 %		متوسطة
	*الدرجة العليا للبند من (5)						

يلاحظ من الجدول (23) أنّ درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات جامعة دمشق للقيادة التشاركية (من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية) تقع ضمن الحدود المتوسطة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى الإعداد الجيد الذي تلقّوه ممّا جعلهم يمتلكون الكفاءة والفهم للعلاقات الإنسانية وإيجاد الثقافة الموحدة الداعمة للعمل الجماعي.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج عدة دراسات سابقة منها دراسة حرز الله (2007)، والتي أشارت نتائجها إلى أنّ معلمي المدارس الثانوية يشاركون بدرجة متوسطة في عملية اتخاذ القرارات، واتفقت أيضاً مع نتائج دراسة الجبيري (2003)، التي توصلت إلى وجود درجة متوسطة لمشاركة الموظفين الإداريين في اتخاذ القرارات في وزارة التربية والتعليم، كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الرباعي 2009 حيث توصلت إلى أنّ درجة مشاركة معلمي المدارس الثانوية

الخاصة بالأردن في صناعة القرارات المدرسية بصورة عامة، وعلى جميع المجالات كانت متوسطة. كما اتفقت مع نتائج دراسة أولورانسولا وأبيودين التي انتهت إلى أن معلمي المدارس يشاركون بفاعلية في عمليات صنع القرار.

على حين اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العجمي (2007) التي توصلت إلى أن درجة استخدام مديري المدارس الثانوية لنمط الإدارة التشاركية من وجهة نظر المعلمين، جاءت بدرجة عالية في جميع المجالات، كما اختلفت مع نتائج دراسة العجمي (2010)، التي توصلت إلى أن درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في دولة الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين كانت بشكل عام مرتفعة، ومع دراسة شقير (2011)، التي توصلت إلى وجود مستوى عال في ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة التشاركية، واختلفت أيضاً مع نتائج دراسة النجدي (2013)، التي توصلت إلى أن مستوى ممارسة القيادة التشاركية في المدارس الثانوية جاء بدرجة كبيرة.

وفيما يلي سوف توضح الباحثة درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات جامعة دمشق للقيادة التشاركية (من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية) من خلال تحليل بنود كل مجال من مجالات الاستبانة:

المجال الأول: المشاركة في التخطيط:

يشتمل هذا المجال على (17) بنداً، كل بندٍ منها يشير إلى درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية للمشاركة في التخطيط (من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية)، ولتحليل نتائج هذا المجال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتب لإجابات أفراد عينة البحث لكل بندٍ من بنود مجال المشاركة في التخطيط. والجدول (24) يبيّن ذلك.

الجدول (24) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل بندٍ من بنود مجال المشاركة في التخطيط

المجال الأول: (المشاركة في التخطيط)						
م	بنود المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	درجة الممارسة
1	يضع رئيس القسم خطة للقسم في ضوء السياسة العامة للجامعة وأهدافها التربوية بالتعاون مع أعضاء الهيئة التدريسية.	3.28	1.213	65%	3	متوسطة
2	يتعاون رئيس القسم مع أعضاء الهيئة التدريسية بوضع خطة مرنة في القسم.	2.94	1.246	58%	8	متوسطة
3	يشارك رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية لإعداد	2.73	1.167	54%	11	متوسطة

					خطة ادارية مالية لتحقيق أهداف القسم.	
متوسطة	9	%57	1.183	2.88	يشجّع رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية على صياغة الخطط التطويرية للقسم.	4
متوسطة	5	%63	1.324	3.19	يضع رئيس القسم رؤية واضحة لتطوير القسم بالتعاون مع أعضاء الهيئة التدريسية.	5
متوسطة	7	%59	1.200	2.98	يتعاون رئيس القسم مع أعضاء الهيئة التدريسية في وضع خطة زمنية لتحقيق أهداف واضحة للقسم.	6
متوسطة	11	%53	1.321	2.66	يتعاون رئيس القسم مع أعضاء الهيئة التدريسية في دراسة واقع القسم.	7
ضعيفة	13	%46	1.017	2.33	يتعاون رئيس القسم مع أعضاء الهيئة التدريسية بوضع البرامج الشاملة المتكاملة.	8
متوسطة	4	%64	1.203	3.24	يراعي رئيس القسم عند وضع الخطط وبرامج العمل الاحتياجات المستقبلية والامكانات المتاحة للقسم بمساعدة أعضاء الهيئة التدريسية.	9
متوسطة	6	%60	1.104	3.03	يخطط رئيس القسم لعقد دورات تدريبية وورش عمل لأعضاء الهيئة التدريسية.	10
متوسطة	10	%55	1.195	2.76	يضع رئيس القسم خطة تقديم المقترحات التعليمية والعلمية والدراسات العليا بشأن القسم.	11
متوسطة	12	%51	1.335	2.57	يراقب رئيس القسم سير عمل الخطط في القسم بمشاركة أعضاء الهيئة التدريسية	12
كبيرة	1	%71	1.139	3.58	يشارك رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية في وضع مقترحات وحلول للأزمات والتحديات التي تواجه العملية التربوية في الكليّة.	13
متوسطة	7	%59	1.178	2.96	يتعاون رئيس القسم مع أعضاء الهيئة التدريسية لمواجهة التحديات التربوية والتعليمية.	14
متوسطة	5	%63	1.238	3.15	يضع رئيس القسم خطط تسهم في تلبية احتياجات المجتمع وحل مشكلاته بالتعاون مع أعضاء الهيئة التدريسية.	15
كبيرة	2	%70	1.260	3.50	يضع رئيس القسم خطط البحث العلمي في القسم بمشاركة أعضاء الهيئة التدريسية.	16
متوسطة	6	%60	1.225	3.00	يخطط رئيس القسم لعقد لقاءات دورية تعرض آخر المستجدات في المجال التربوي بالتعاون مع أعضاء الهيئة التدريسية.	17
متوسطة		% 59	5.289	50.77	الدرجة الكليّة للمجال الأول	

بالنظر إلى الجدول (24) يُلاحظ أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية للمشاركة في التخطيط (من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية)، على بنود مجال المشاركة في التخطيط تقع في الحدود الضعيفة للبند (8)، وتقع في الحدود المرتفعة للبندين (13-16)، وتقع في الحدود المتوسطة لبقية البنود، وبالتالي تشير هذه النتيجة إلى أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية للمشاركة في التخطيط متوسطة على أغلب البنود (14 من أصل 17) التي تمثل هذا الشكل من أشكال القيادة التشاركية.

المجال الثاني: المشاركة في التنظيم:

يشتمل هذا المجال على (10) بنود، كلُّ بندٍ منها يشير إلى درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية للمشاركة في التنظيم (من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية)، ولتحليل نتائج هذا المجال تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتب لإجابات أفراد عينة البحث لكلِّ بندٍ من بنود مجال المشاركة في التنظيم. والجدول (25) يبيِّن ذلك.

الجدول (25) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكلِّ بندٍ من بنود مجال المشاركة في التنظيم

المجال الثاني: (المشاركة في التنظيم)						
م	بنود المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	درجة الممارسة
18	يُشرك رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية في وضع التعليمات الداخلية لتنظيم سير العمل داخل القسم.	2.86	1.217	57%	8	متوسطة
19	ينظّم رئيس القسم شؤون القسم ويوزّع المحاضرات والدروس والأعمال بمساعدة أعضاء الهيئة التدريسية.	2.91	1.293	58%	7	متوسطة
20	ينظّم رئيس القسم احتياجات أعضاء الهيئة التدريسية ويعمل على إشباعها.	2.80	1.184	56%	9	متوسطة
21	يتعاون رئيس القسم مع لجنة البحث العلمي في تنظيم ودعم الأبحاث العلمية داخل القسم.	2.93	1.284	58%	7	متوسطة
22	يحدّد رئيس القسم وظيفة كلِّ عضو من أعضاء الهيئة التدريسية ومهامه وسلطاته.	3.41	1.196	68%	3	متوسطة
23	يوزّع رئيس القسم المهام المسندة لأعضاء الهيئة التدريسية بعدالة ودون تمييز.	3.10	1.296	62%	6	متوسطة
24	تتوزّع الأعمال داخل القسم حسب اختصاصات	3.61	1.363	72%	1	كبيرة

					أعضاء الهيئة التدريسية.	
متوسطة	4	%67	1.196	3.39	يلتزم رئيس القسم بالقوانين الجامعية في تسيير العمل الإداري داخل القسم.	25
كبيرة	2	%70	1.318	3.54	يأخذ رئيس القسم بمقترحات أعضاء الهيئة التدريسية بشأن استكمال حاجة القسم من الهيئات التعليمية والإدارية.	26
متوسطة	5	%65	1.213	3.26	يأخذ رئيس القسم بمقترحات أعضاء الهيئة التدريسية بشأن استكمال حاجة القسم من المنشآت والتجهيزات والأدوات والآليات.	27
متوسطة		% 63	3.897	31.82	الدرجة الكلية للمجال الثاني	

من خلال الجدول (25) يتبين أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية للمشاركة في التنظيم (من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية)، على بنود مجال المشاركة في التنظيم تقع في الحدود الكبيرة للبندين (24-26)، وتقع في الحدود المتوسطة لبقية بنود المجال الثاني، وبالتالي تشير هذه النتيجة إلى أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية للمشاركة في التنظيم متوسطة على أغلب البنود (8 من أصل 10) التي تمثل هذا الشكل من أشكال القيادة التشاركية.

المجال الثالث: المشاركة في التنفيذ:

يشتمل هذا المجال على (17) بنداً، كل بندٍ منها يشير إلى درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية للمشاركة في التنفيذ (من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية)، ولتحليل نتائج هذا المجال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتب لإجابات أفراد عينة البحث لكل بندٍ من بنود مجال المشاركة في التنفيذ. والجدول (26) يبيّن ذلك.

الجدول (26) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل بندٍ من بنود مجال المشاركة في التنفيذ

المجال الثالث: (المشاركة في التنفيذ)						
م	بنود المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	درجة الممارسة
28	ينظّم رئيس القسم دورات تدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية الجدد.	3.07	1.235	%61	4	متوسطة
29	يحرص رئيس القسم على مشاركة أعضاء الهيئة التدريسية في المؤتمرات والندوات.	3.44	1.157	%68	1	متوسطة
30	يعمل رئيس القسم على توفير امكانيات البحث العلمي.	3.13	1.226	%62	3	متوسطة
31	يهنئ رئيس القسم الأجواء المناسبة لتنمية الروح	3.39	.899	%67	2	متوسطة

					المعنوية لدى أعضاء الهيئة التدريسية .	
متوسطة	5	%59	1.205	2.96	يستخدم رئيس القسم طرائق التحفيز المناسبة للحصول على الأداء الأكاديمي الأفضل.	32
متوسطة	7	%57	1.178	2.89	يشجّع رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية على إجراء البحوث والدراسات المشتركة .	33
متوسطة	7	%57	1.234	2.88	يستخدم رئيس القسم نظام اتصال فعال بينه وبين أعضاء الهيئة التدريسية.	34
متوسطة	9	%55	1.217	2.79	يساعد رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية لتنمية قدراتهم وميولهم.	35
متوسطة	7	%57	1.246	2.85	ينفّذ رئيس القسم الأهداف بالاشتراك مع أعضاء الهيئة التدريسية بحرص ودقة.	36
ضعيفة	12	%37	0.821	1.87	يوظّف رئيس القسم الحوافز المادية وغير المادية من أجل مصلحة القسم وأعضاء الهيئة التدريسية.	37
متوسطة	6	%58	1.179	2.93	يستثمر رئيس القسم قدرات وخبرات ومهارات أعضاء الهيئة التدريسية ضمن القسم.	38
متوسطة	10	%54	1.243	2.72	يأخذ رئيس القسم بتوصيات ومقترحات أعضاء الهيئة التدريسية الفردية والجماعية.	39
متوسطة	11	%51	1.011	2.55	يحترم رئيس القسم مشاعر أعضاء الهيئة التدريسية ويفرض احترامه عليهم دون تسلط.	40
متوسطة	8	%56	1.240	2.82	يحرص رئيس القسم على إقامة علاقات إنسانية بينه وبين أعضاء الهيئة التدريسية.	41
متوسطة	9	%55	1.268	2.77	يوازي رئيس القسم بين السلطة الممنوحة لأعضاء الهيئة التدريسية مع المسؤولية المترتبة عليهم.	42
متوسطة	8	%56	1.295	2.81	يتابع رئيس القسم باهتمام تنفيذ الخطط والبرامج الموضوعية في القسم.	43
متوسطة	7	%57	1.233	2.89	يتعاون رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية بجمع البيانات وتحليلها بشكل منتظم بهدف تحسين جودة العملية الأكاديمية.	44
متوسطة		% 57	4.665	48.77	الدرجة الكلية للمجال الثالث	

يتضح من الجدول (26) أنّ درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية للمشاركة في التنفيذ (من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية)، على بنود مجال المشاركة في التنفيذ تقع في الحدود الضعيفة للبند (37)، وتقع في الحدود المتوسطة لبقية بنود المجال الثالث، وبالتالي تشير هذه النتيجة إلى أنّ درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية للمشاركة في التنفيذ متوسطة على معظم

بنود مجال المشاركة في التنفيذ (16 من أصل 17) التي تمثل هذا الشكل من أشكال القيادة التشاركية.

المجال الرابع: المشاركة في الإشراف:

يتضمن هذا المجال (16) بنوداً، كل بندٍ منها يشير إلى درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية للمشاركة في الإشراف (من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية)، ولتحليل نتائج هذا المجال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتب لإجابات أفراد عينة البحث لكل بندٍ من بنود مجال المشاركة في الإشراف. والجدول (27) يبيّن ذلك.

الجدول (27) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل بندٍ من بنود مجال المشاركة في الإشراف

المجال الرابع: (المشاركة في الإشراف)						
م	بنود المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	درجة الممارسة
45	يوجّه رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية أثناء وضع خططهم الدراسية والفصلية والسنوية ومناقشتها.	2.89	1.269	%57	5	متوسطة
46	يتابع رئيس القسم بانتظام سير المهام التعليمية والبحثية في قسمه.	2.83	1.253	%56	6	متوسطة
47	يوجّه رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية للقيام بأعمالهم ومهامهم كما يجب.	2.36	1.317	%47	10	ضعيفة
48	يعقد رئيس القسم لقاءات دورية مع أعضاء الهيئة التدريسية للوقوف على المشكلات التي تواجههم.	2.76	1.259	%55	7	متوسطة
49	يزوّد رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية بالبيانات والمعلومات الحديثة والمتجددة ذات العلاقة بأمر القسم.	1.90	0.847	%38	12	ضعيفة
50	يشرك رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية في حلّ المشكلات المتعلقة بالعمل.	2.86	1.242	%57	5	متوسطة
51	يتابع رئيس القسم حجم الإنجاز الذي تحقّق من خلال الأهداف التي وضعت بمشاركة أعضاء الهيئة التدريسية.	3.02	1.252	%60	2	متوسطة
52	يتابع رئيس القسم المشكلات التي تظهر عند التنفيذ بالتعاون مع أعضاء الهيئة التدريسية.	2.50	1.132	%50	9	متوسطة
53	يوفّر رئيس القسم كلّ فرصة ممكنة كي يوجّه	2.51	1.331	%50	9	متوسطة

					أعضاء الهيئة التدريسية أنفسهم ويضبط ممارساتهم.	
متوسطة	5	%57	1.287	2.87	يشجّع رئيس القسم التعاون فيما بين أعضاء الهيئة التدريسية بطريقة متناسقة بعيدة عن الذاتية.	54
ضعيفة	13	%37	0.797	1.89	يطبّق رئيس القسم نظاماً فعالاً للإشراف على أداء الهيئة التدريسية.	55
متوسطة	8	%51	0.951	2.56	يقوم رئيس القسم بعمليات إشراف مستمرة لأعمال لجان القسم المختلفة.	56
متوسطة	3	%59	1.275	2.96	يشرف رئيس القسم على تطوير برامج إرشادية بخصوص مشكلات الطلبة وقضاياهم بالتعاون مع أصحاب الاختصاص.	57
متوسطة	4	%58	1.251	2.93	يعمل رئيس القسم على إعلام الهيئة التدريسية بكلّ جديد في المهام الجامعية.	58
متوسطة	1	%61	1.204	3.05	يعمل رئيس القسم على خلق جو اجتماعي بين أعضاء الهيئة التدريسية داخل القسم.	59
ضعيفة	11	%46	1.286	2.31	يشرف رئيس القسم على تطبيق مناهج المقررات التي يدرسها القسم.	60
متوسطة		% 52	4.607	42.19	الدرجة الكلية للمجال الرابع	

يُلاحظ من خلال الجدول (27) أنّ درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية للمشاركة في الإشراف (من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية)، على بنود مجال المشاركة في الإشراف وقعت في الحدود الضعيفة للبنود (47-49-55-60)، ووقعت في الحدود المتوسطة لبقية بنود المجال الرابع، وبالتالي تشير هذه النتيجة إلى أنّ درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية للمشاركة في الإشراف متوسطة على أغلب بنود مجال المشاركة في الإشراف (12 من أصل 16) بندياً والتي تمثل هذا الشكل من أشكال القيادة التشاركية.

المجال الخامس: المشاركة في التقويم:

يضمّ هذا المجال (15) بندياً، يشير كلُّ بندٍ منها إلى درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية للمشاركة في التقويم (من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية)، ولتحليل نتائج هذا المجال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتب لإجابات أفراد عيّنة البحث لكلِّ بندٍ من بنود مجال المشاركة في التقويم. والجدول (28) يبيّن ذلك.

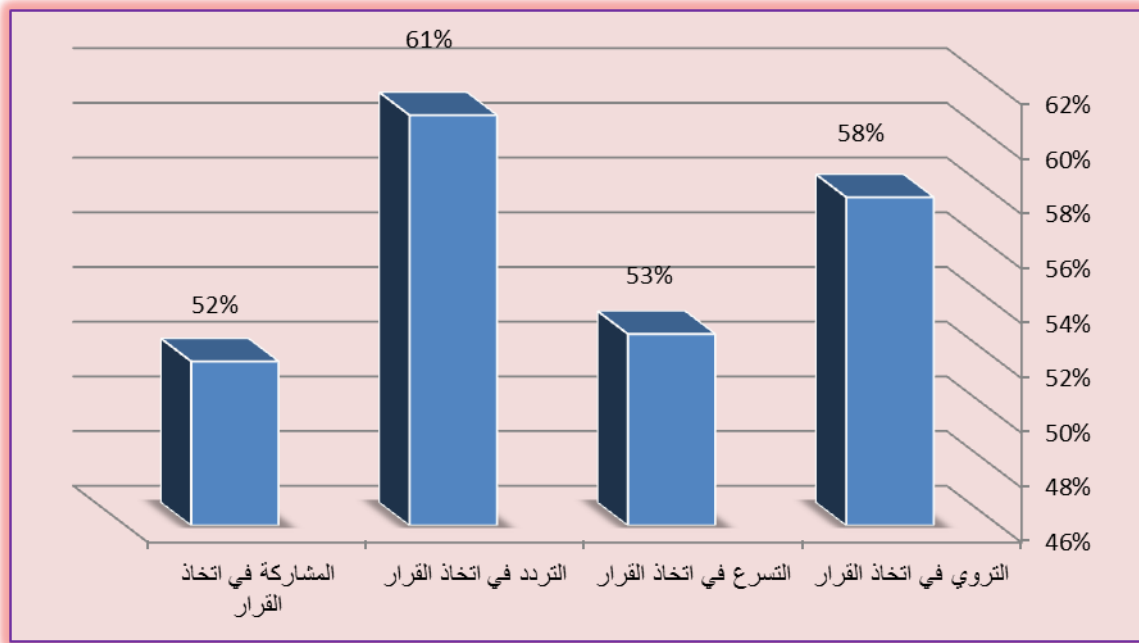
الجدول (28) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل بند من بنود مجال المشاركة في التقويم

المجال الخامس: (المشاركة في التقويم)						
م	بنود المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	درجة الممارسة
61	يقوم بعمليات تقييم مستمرة لأعمال لجان القسم المختلفة.	2.81	1.305	%56	4	متوسطة
62	يقيم أداء أعضاء الهيئة التدريسية الأكاديمي والمهني باستمرار.	2.84	1.207	%56	4	متوسطة
63	يقوم بعملية مراجعة وتحسين مستمرة لسير العمل في القسم.	3.07	1.466	%61	3	متوسطة
64	يستثمر رئيس القسم جميع الإمكانيات المادية والبشرية والتقنية لتحقيق التميز والتحسين المستمر.	3.45	1.212	%69	1	متوسطة
65	يعتمد على المعايير الدقيقة والموضوعية في تقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية في قسمه.	3.43	1.173	%68	2	متوسطة
66	يشارك أعضاء الهيئة التدريسية بتحليل نتائج أدايمهم.	2.49	1.110	%49	7	ضعيفة
67	يقوم تقويماً شاملاً ومستمرًا ومتنوعاً لسير العملية التعليمية وفق أسس علمية بالتعاون مع أعضاء الهيئة التدريسية.	2.83	0.966	%56	4	متوسطة
68	يهتم بإيجاد جو مهني إنساني بدون فرض رقابة شديدة على أعضاء الهيئة التدريسية.	2.73	1.123	%54	5	متوسطة
69	يعتمد على أنظمة ضبط داخلية تكمن في أعضاء الهيئة التدريسية أنفسهم.	2.83	0.925	%56	4	متوسطة
70	يشجع نمو وتطور أعضاء الهيئة التدريسية.	2.84	0.909	%56	4	متوسطة
71	يعتمد نظاماً فعالاً لتقويم الأداء الأكاديمي والعلمي.	2.69	1.138	%53	6	متوسطة
72	يعقد الاجتماعات مع أعضاء الهيئة التدريسية لمناقشة موضوعات تجويد العملية التعليمية.	1.92	.897	%38	11	ضعيفة
73	يقيم رئيس القسم آليات الأداء التعليمي لأعضاء الهيئة التدريسية.	2.18	1.015	%43	8	ضعيفة
74	يضع رئيس القسم قائمة بالصعوبات التي تواجه تقدم الأداء المهني.	2.00	0.914	%40	9	ضعيفة
75	يشارك رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية في عملية التقويم.	1.98	1.008	%39	10	ضعيفة
	الدرجة الكلية للمجال الخامس	40.10	4.387	% 53		متوسطة

يتضح من خلال الجدول (28) أنّ درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية للمشاركة في التقويم (من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية)، على بنود مجال المشاركة في التقويم وقعت في الحدود الضعيفة للبنود (66-72-73-74-75)، ووقعت في الحدود المتوسطة لبقية بنود المجال الخامس، وبالتالي تشير هذه النتيجة إلى أنّ درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية للمشاركة في الإشراف متوسطة على أغلب بنود مجال المشاركة في التقويم (10 من أصل 15) بند، والتي تمثل هذا الشكل من أشكال القيادة التشاركية.

السؤال الثاني: ما فاعلية اتخاذ القرارات من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات جامعة دمشق من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟

للتحقق من هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتب للدرجة الكلية لاستبانة اتخاذ القرارات ودرجة كلّ مجال من مجالاتها، كما هو موضّح في الجدول رقم (29).



الشكل (6) يبيّن الفروق بين متوسطات الأفراد في تحديد فاعلية اتخاذ القرارات

من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات جامعة دمشق

يتضح من الجدول (29) أنّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاستبانة اتخاذ القرارات بلغ (104.27)، ونسبة مئوية بلغت (56%)، وهذا يشير إلى أنّ فاعلية اتخاذ القرارات من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات جامعة دمشق (من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية) تقع ضمن الحدود المتوسطة.

وبالرجوع إلى مجالات الاستبانة يتضح من الجدول (29)، والشكل (10)، أن أقل درجة حصل عليها أعضاء الهيئة التدريسية كانت تقع في مجال المشاركة في اتخاذ القرار حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (26.33)، وبنسبة مئوية (52%)، وهي تشير إلى درجة متوسطة في مشاركة رؤساء الأقسام الأكاديمية لبقية أعضاء الهيئة التدريسية في عملية اتخاذ القرارات من وجهة نظرهم كأحد مجالات استبانة اتخاذ القرارات، يليها مجال التسرع في اتخاذ القرار حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (21.24)، وبنسبة مئوية (53%)، وهي تشير إلى درجة متوسطة في التسرع في اتخاذ القرارات من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية كأحد مجالات استبانة اتخاذ القرارات، يليها مجال التروي في اتخاذ القرار حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (29.25)، وبنسبة مئوية (58%)، وهي تشير إلى درجة متوسطة في التروي في اتخاذ القرارات من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية كأحد مجالات استبانة اتخاذ القرارات، على حين وقع مجال التردد في اتخاذ القرار في المرتبة الأولى من حيث النسبة المئوية لظهوره لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (27.45)، وبنسبة مئوية بلغت (61%)، وهي تشير إلى درجة متوسطة في التردد في اتخاذ القرارات من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية كأحد مجالات استبانة اتخاذ القرارات، أي أن التردد كشكل لفعالية اتخاذ القرارات هو الأكثر ظهوراً لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، تلاه التروي، ثم التسرع في اتخاذ القرارات، ثم في المرتبة الأخيرة من حيث الظهور كان المشاركة في اتخاذ القرار.

الجدول (29) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتب لدرجات أعضاء الهيئة التدريسية على الدرجة الكلية لاستبانة اتخاذ القرارات وعلى درجة كل مجال من مجالاتها

الرقم	مجالات الاستبانة والدرجة الكلية	البنود	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتب	درجة الممارسة
1	التروي في اتخاذ القرار	10	29.25	4.272	58 %	2	متوسطة
2	التسرع في اتخاذ القرار	8	21.24	3.651	53 %	3	متوسطة
3	التردد في اتخاذ القرار	9	27.45	3.546	61 %	1	متوسطة
4	المشاركة في اتخاذ القرار	10	26.33	3.618	52 %	4	متوسطة
	الدرجة الكلية للاستبانة	37	104.27	6.635	56 %		متوسطة
*الدرجة العليا للبنود من (5)							

يُلاحظ مما سبق عرضه من نتائج السؤال الثاني أنّ فاعلية اتخاذ القرارات من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات جامعة دمشق من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تقع ضمن الحدود المتوسطة.

وتفسّر الباحثة هذه النتيجة لامتلاك رؤساء الأقسام مجموعة من المهارات الفكرية والإنسانية والتصورية مع التركيز على المستقبل بالإضافة إلى كفاءتهم واستخدامهم لقنوات الاتصال وإشراك المعنيين وذوي الاختصاص في اتخاذ القرارات.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة عدة منها دراسة حرز الله (2007)، والتي أشارت نتائجها إلى أنّ معلمي المدارس الثانوية يشاركون بدرجة متوسطة في عملية اتخاذ القرارات، واتفقت أيضاً مع نتائج دراسة الجببير (2003)، التي توصلت إلى وجود درجة متوسطة لمشاركة الموظفين الإداريين في اتخاذ القرارات في وزارة التربية والتعليم.

وفيما يلي تُوضح الباحثة فاعلية اتخاذ القرارات من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات جامعة دمشق (من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية) من خلال تحليل بنود كلّ مجال من مجالات استبانة اتخاذ القرارات:

المجال الأول: التروي في اتخاذ القرار:

يشتمل هذا المجال على (10) بنود، يشير كلّ بندٍ منها إلى درجة التروي كأحد أشكال فعالية اتخاذ القرارات (من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية)، ولتحليل نتائج هذا المجال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتب لإجابات أفراد عيّنة البحث على كلّ بندٍ من بنود مجال التروي في اتخاذ القرار. والجدول (30) يبيّن ذلك.

الجدول (30) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكلّ بندٍ من بنود مجال التروي في اتخاذ القرار

المجال الأول: (التروي في اتخاذ القرار)						
م	بنود المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	درجة الفعالية
1	أرى أنّ رئيس القسم يبني قراراته على أساس معرفته بالحقائق.	3.01	1.120	60%	6	متوسطة
2	أرى أنّ رئيس القسم يجمع المعلومات اللازمة قبل اتخاذ القرار.	2.37	1.286	47%	7	ضعيفة
3	أعتقد أنّ رئيس القسم يتقبل بدائل جديدة وممكنة حول القرار الذي يتخذه.	3.14	1.158	62%	5	متوسطة
4	أرى أنّ رئيس القسم يحدد درجة أهمية القرار	3.27	1.180	65%	3	متوسطة

					قبل اتخاذه.	
متوسطة	5	%62	1.167	3.12	يُراعي رئيس القسم عدم تناقض قراراته مع بعضها.	5
متوسطة	4	%63	1.210	3.18	يلتزم رئيس القسم بتنفيذ القرارات التي يتخذها	6
متوسطة	3	%64	1.167	3.22	أرى أنّ رئيس القسم يزن النتائج المترتبة على أي قرار يتخذه.	7
متوسطة	7	%51	1.126	2.59	أعتقد أنّ رئيس القسم يحرص على اتخاذ قرارات يمكنه تنفيذها.	8
ضعيفة	8	%39	0.805	1.96	أرى أنّ رئيس القسم يتخذ القرار بموضوعية تامة.	9
متوسطة	1	%68	1.208	3.40	يملك رئيس القسم القدرة على اختيار انطباق الاوقات لاتخاذ قرار ما.	10
متوسطة		% 58	4.272	29.25	الدرجة الكلية للمجال الأول	

من خلال قراءة الجدول (30) يتضح بأنّ درجة التروي في اتخاذ القرار من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية (من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية)، من خلال تحليل بنود التروي في اتخاذ القرار تقع في الحدود الضعيفة للبندين (2-8)، وتقع في الحدود المتوسطة لبقية البنود، وبالتالي تشير هذه النتيجة إلى أنّ درجة التروي في اتخاذ القرار من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية متوسطة على أغلب البنود (9 من أصل 10 بنود) التي تمثل هذا العنصر من عناصر اتخاذ القرار.

المجال الثاني: التسرع في اتخاذ القرار:

يشتمل هذا المجال على (8) بنود، يشير كلّ بندٍ منها إلى درجة التسرع كأحد أشكال فعالية اتخاذ القرارات (من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية)، ولتحليل نتائج هذا المجال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتب لإجابات أفراد عينة البحث على كلّ بندٍ من بنود مجال التسرع في اتخاذ القرار. والجدول (31) يبيّن ذلك.

الجدول (31) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل بند من بنود مجال التسرع في اتخاذ القرار

المجال الثاني: (التسرع في اتخاذ القرار)						
م	بنود المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	درجة الفعالية
11	يقوم رئيس القسم بتعديل قراراته إذا تطلب الأمر.	2.33	1.404	46%	5	ضعيفة
12	أعتقد أنّ رئيس القسم يتخذ حكماً نهائياً في المسائل التي تعترضه، دون تفكير جاد فيها.	3.27	1.223	65%	2	متوسطة
13	يتخذ رئيس القسم قراراته دون تفكير كثير في المسألة أو الخيارات المتاحة له	2.56	1.077	51%	3	متوسطة
14	أرى أنّ رئيس القسم يتخذ قراراً نهائياً دون تفكير كثير في المشكلة معتمداً على ما يبدو لي بأنه صواب في حينه.	3.38	1.170	67%	1	متوسطة
15	لا يهتم رئيس القسم بتحديد فوائد وأضرار أي قرار يتخذه.	2.50	1.495	50%	4	متوسطة
16	يستفيد رئيس القسم من خبرات الآخرين عند اتخاذه لأي قرار.	2.49	1.192	50%	4	متوسطة
17	أرى أنّ رئيس القسم يحرص على أن يكون القرار الذي يتخذه يرضي الآخرين بغض النظر عن فائدته له.	2.50	1.356	50%	4	متوسطة
18	لا يتراجع رئيس القسم عن أي قرار يتخذه حتى لو كان غير مناسب.	2.22	0.869	44%	6	ضعيفة
	الدرجة الكلية للمجال الثاني	21.24	3.651	53%		متوسطة

يتبين من الجدول (31) أنّ درجة التسرع في اتخاذ القرار من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية (من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية)، من خلال تحليل بنود مجال التسرع في اتخاذ القرار تقع في الحدود الضعيفة للبندين (11-18)، وتقع في الحدود المتوسطة لبقية البنود، وبالتالي تشير هذه النتيجة إلى أنّ درجة التسرع في اتخاذ القرار من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية متوسطة على أغلب بنود المجال الثاني (6 من أصل 8 بنود) التي تمثل هذا العنصر من عناصر اتخاذ القرار.

المجال الثالث: التردد في اتخاذ القرار:

يشتمل هذا المجال على (9) بنود، يشير كل بندٍ منها إلى درجة التردد كأحد أشكال فعالية اتخاذ القرارات (من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية)، ولتحليل نتائج هذا المجال تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتب لإجابات أفراد عينة البحث على كلِّ بندٍ من بنود مجال التردد في اتخاذ القرار، والجدول (32) يوضح ذلك.

الجدول (32) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكلِّ بندٍ من بنود مجال التردد في اتخاذ القرار

المجال الثالث: (التردد في اتخاذ القرار)						
م	بنود المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	درجة الفعالية
19	كثيراً ما يتردد رئيس القسم في اتخاذ أيِّ قرار.	3.50	1.120	70%	1	متوسطة
20	أرى أنَّ رئيس القسم يفكر كثيراً في المسألة التي يواجهها والحلول الممكنة لها ثم لا يستطيع أن يقرر.	2.70	.894	54%	6	متوسطة
21	أعتقد أنَّ رئيس القسم لا يمتلك القدرة على اتخاذ القرارات التي تخصُّ القسم بمفرده.	3.39	1.070	67%	3	متوسطة
22	أرى أنَّ رئيس القسم يمتنع عن اتخاذ أيِّ قرار خوفاً من الفشل.	2.65	1.180	53%	7	متوسطة
23	أرى أنَّ رئيس القسم يتردد عند اتخاذ أيِّ قرار.	3.36	1.160	67%	3	متوسطة
24	تؤثر التحيزات الشخصية لرئيس القسم على اتخاذه لأيِّ قرار.	3.49	1.117	69%	2	متوسطة
25	أعتقد أنَّ رئيس القسم يبتعد عن اتخاذ أيِّ قرار خوفاً من النتائج.	2.76	1.505	55%	5	متوسطة
26	تؤثر آراء الآخرين في القرارات التي يتخذها رئيس القسم.	2.64	1.276	52%	8	متوسطة
27	يتراجع رئيس القسم عن قراره عند أول معارضة له.	2.96	1.267	59%	4	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال الثالث	27.45	3.546	61%		متوسطة

يتضح من خلال الجدول (32) أنَّ درجة التردد في اتخاذ القرار من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية (من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية)، من خلال تحليل بنود مجال التردد في اتخاذ القرار تقع في الحدود المتوسطة لجميع البنود، وبالتالي تشير هذه النتيجة إلى أنَّ درجة

التردّد في اتخاذ القرار من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية متوسطة على جميع بنود المجال الثالث التي تمثّل هذا العنصر من عناصر اتخاذ القرار.

المجال الرابع: المشاركة في اتخاذ القرار:

يشتمل هذا المجال على (10) بنود، يشير كلُّ بندٍ منها إلى درجة المشاركة كأحد أشكال فعالية اتخاذ القرارات (من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية)، ولتحليل نتائج هذا المجال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتب لإجابات أفراد عيّنة البحث على كل بندٍ من بنود مجال المشاركة في اتخاذ القرار، والجدول (33) يوضّح ذلك.

الجدول (33) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكلِّ بندٍ من بنود مجال المشاركة في اتخاذ القرار

المجال الرابع: (المشاركة في اتخاذ القرار)						
م	بنود المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	درجة الفعالية
28	يشاور رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية في القرارات قبل اتخاذها بالشكل الأفضل لمصلحة القسم.	2.88	1.186	57%	2	متوسطة
29	يتبنّى رئيس القسم القرارات الرشيدة التي حصلت على الأغلبية في مجلس القسم.	2.48	1.180	50%	6	متوسطة
30	يشرك رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية في اتخاذ القرارات المتعلقة بالقسم.	2.30	1.015	46%	7	ضعيفة
31	يشعر رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية بالرضا عن الطريقة التي يتمُّ بها اتخاذ القرارات.	2.99	1.198	59%	1	متوسطة
32	تتخذ قرارات مجلس القسم عن طريق التصويت بالأغلبية.	2.64	1.145	52%	5	متوسطة
33	تتاح فرص متكافئة لأعضاء الهيئة التدريسية لإبداء آرائهم واقتراحاتهم تجاه التوصيات التي يتمُّ اتخاذها في القسم.	2.65	1.349	53%	4	متوسطة
34	تتمُّ مناقشة مختلف جوانب الموضوعات المطروحة على أعضاء الهيئة التدريسية قبل اتخاذ قرارات بشأنها.	2.06	.958	41%	8	ضعيفة
35	تزويد جميع العاملين بالمعلومات الأساسية التي تساعد على دراسة القرار واتخاذ بطريقتة حكيمة.	2.87	1.165	57%	2	متوسطة
36	يشارك رئيس القسم الهيئة التدريسية في تحديد	2.66	1.256	53%	4	متوسطة

					توقيت اتخاذ القرارات.	
	3	%56	1.181	2.80	يحدّد رئيس القسم مع أعضاء الهيئة التدريسية مجال القرارات التي ستتم مناقشتها.	37
متوسطة		% 56	6.635	104.27	الدرجة الكلية للمجال الرابع	

من خلال الجدول (33) يُلاحظ بأنّ درجة المشاركة في اتخاذ القرار، من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية (من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية)، من خلال تحليل بنود مجال المشاركة في اتخاذ القرار تقع في الحدود الضعيفة للبندين (30-34)، وتقع في الحدود المتوسطة لبقية البنود، وبالتالي تشير هذه النتيجة إلى أنّ درجة المشاركة في اتخاذ القرار من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية متوسطة على أغلب بنود المجال الثاني (8 من أصل 10 بنود) التي تمثّل هذا العنصر من عناصر اتخاذ القرار وهو إشراك رؤساء الأقسام الأكاديمية لبقية أعضاء الهيئة التدريسية في اتخاذ القرارات.

ثانياً: عرض النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة ومناقشتها:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين واقع ممارسة القيادة التشاركية من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات جامعة دمشق وفاعلية اتخاذ القرارات من وجهة نظر أفراد عينة البحث.

للتحقّق من هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على استبانة واقع ممارسة القيادة التشاركية من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات جامعة دمشق واستبانة فاعلية اتخاذ القرارات من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، والنتائج موضّحة في الجدول (34).

بالنظر إلى النتائج التي تظهر في الجدول (34) يُلاحظ أنّ قيمة معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات أفراد عينة البحث على استبانة القيادة التشاركية واستبانة فاعلية اتخاذ القرارات من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بلغت (0.674)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، أي أنّه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على واقع ممارسة القيادة التشاركية من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات جامعة دمشق ودرجاتهم على استبانة فاعلية اتخاذ القرارات من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة لها، والتي تقول بوجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى

الدلالة (0.05) بين واقع ممارسة القيادة التشاركية من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات جامعة دمشق وفاعلية اتخاذ القرارات من وجهة نظر أفراد عينة البحث.

الجدول (34) معامل ارتباط بيرسون بين درجات ممارسة القيادة التشاركية ودرجات فاعلية اتخاذ القرارات

القرار	مستوى الدلالة	ترابط بيرسون	
دال	0.000	0.674	معامل ارتباط بيرسون
		360	عدد الأفراد

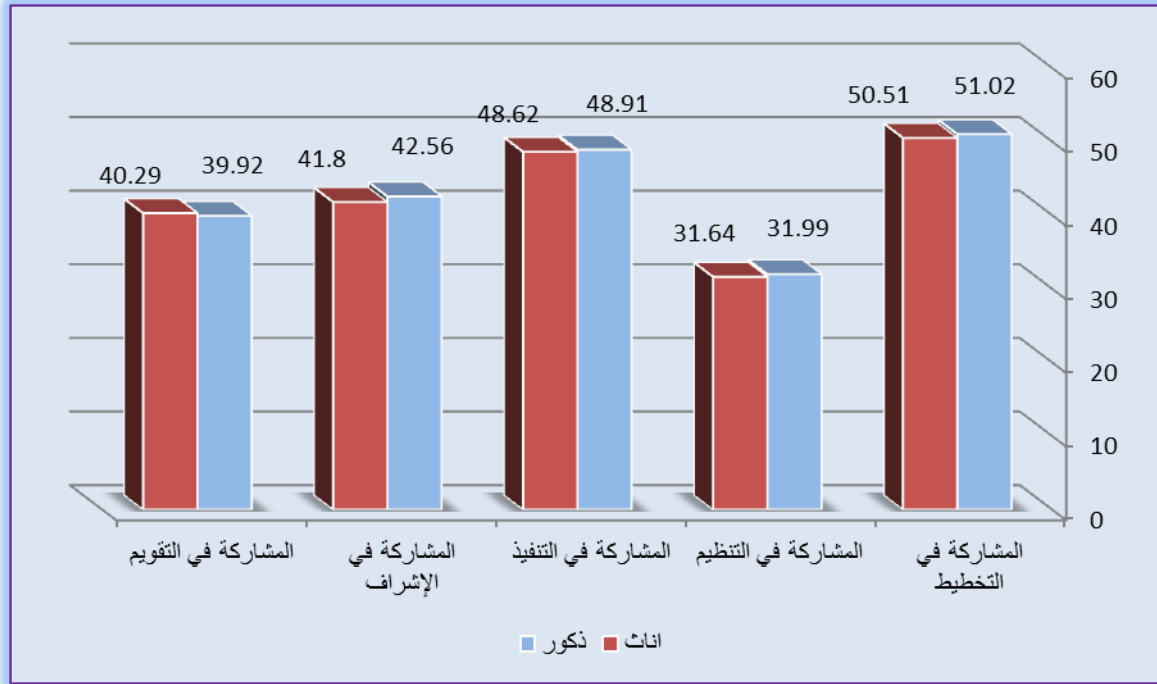
وَتُعَدُّ هذه النتيجة منطقية إذ أنَّ من الصعب تجاهل بعض الأفراد في المؤسسة في حال اتُّخذت القرارات التي قد تُعتبر هامة بالنسبة لهم وإن كانت القيادة لا ترى ذلك، وأنَّ ذلك سينعكس على أدائهم وتقبلهم لذلك القرار بما يضمنُ فعاليته.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة القيادة التشاركية تبعاً لمتغير الجنس.

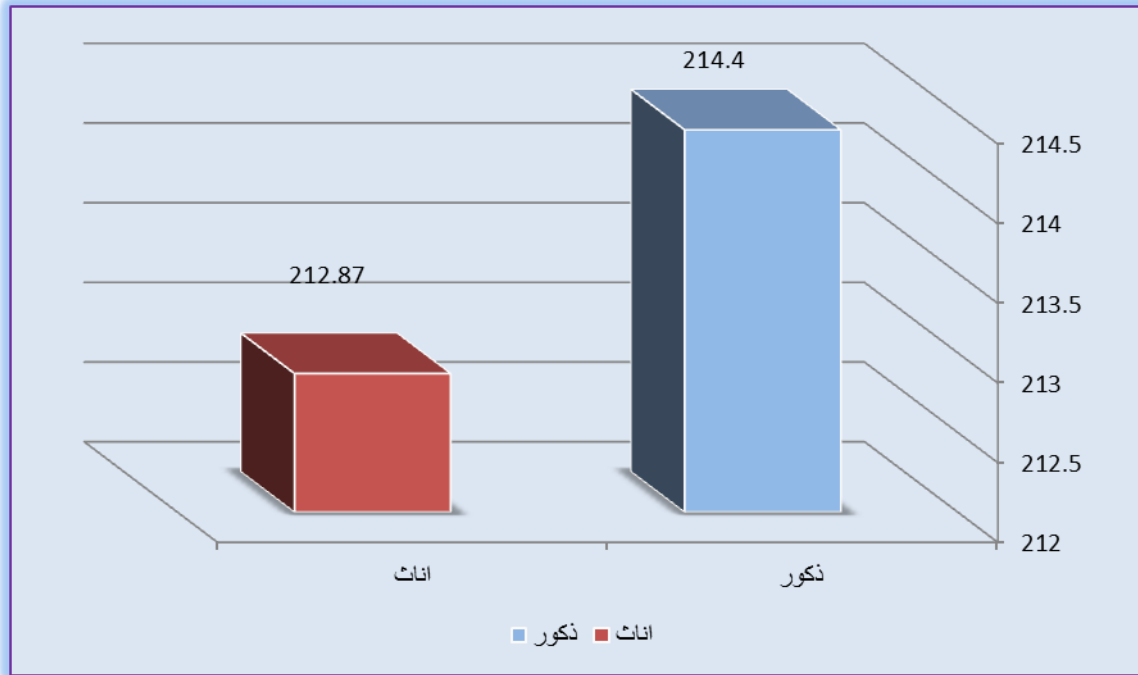
للتحقُّق من الفرضية تمَّ استخدام اختبار (T) للعينات المستقلة، حيث حُسبت الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث الذكور ومتوسطات درجات أفراد عينة البحث الإناث على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التشاركية ودرجة كلِّ مجال من مجالاتها، والنتائج موضحة في الجدول رقم (35).

يُلاحظ من الجدول رقم (35) بأنَّ قيمة (T) للدرجة الكلية لاستبانة القيادة التشاركية بلغت (1.580)، وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.115)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05)، وبالتالي فإنَّ الفروق غير دالة إحصائياً، وفيما يخصُّ مجالات الاستبانة يُلاحظ من الجدول (35) بأنَّ قيمة (T) لمجال المشاركة في التخطيط بلغت (0.899)، وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.369)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05)، وبالتالي فإنَّ الفروق غير دالة إحصائياً، أما قيمة (T) لمجال المشاركة في التنظيم فقد بلغت (0.858)، وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.391)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05)، وبالتالي فإنَّ الفروق غير دالة إحصائياً، ويلاحظ أيضاً أن قيمة (T) لمجال المشاركة في التنفيذ بلغت (0.590)، وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.590)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05) وبالتالي فإنَّ الفروق غير دالة إحصائياً، ويلاحظ من الجدول رقم (35) أيضاً بأنَّ قيمة (T) لمجال المشاركة في الإشراف بلغت (1.575)، وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.116)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05)،

وبالتالي فإنَّ الفروق غير دالة إحصائياً، أما فيما يخص مجال المشاركة في التقويم فقد بلغت قيمة (T) (0.810)، وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.418)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05)، وبالتالي فإنَّ الفروق غير دالة إحصائياً. والشكلان (11) و (12) يوضّحان ذلك:



الشكل (7) يبيّن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عيّنة البحث في كلّ مجال من مجالات الاستبانة تبعاً لمتغيّر الجنس



الشكل (8) يبيّن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عيّنة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التشاركية تبعاً لمتغيّر الجنس

الجدول (35) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث الذكور ومتوسطات درجات أفراد عينة البحث الإناث على الدرجة الكلية للقيادة التشاركية ودرجة كل مجال من مجالاتها

المحور والدرجة الكلية	متغير الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
المشاركة في التخطيط	ذكور	187	51.02	4.929	0.899	358	0.369	الفروق غير دالة
	اناث	173	50.51	5.655				
المشاركة في التنظيم	ذكور	187	31.99	3.971	0.858	358	0.391	الفروق غير دالة
	اناث	173	31.64	3.818				
المشاركة في التنفيذ	ذكور	187	48.91	4.664	0.590	358	0.556	الفروق غير دالة
	اناث	173	48.62	4.676				
المشاركة في الإشراف	ذكور	187	42.56	4.672	1.575	358	0.116	الفروق غير دالة
	اناث	173	41.80	4.515				
المشاركة في التقويم	ذكور	187	39.92	4.523	0.810	358	0.418	الفروق غير دالة
	اناث	173	40.29	4.239				
الدرجة الكلية للاستبانة	ذكور	187	214.40	9.140	1.580	358	0.115	الفروق غير دالة
	اناث	173	212.87	9.267				

يتبين مما سبق بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التشاركية ومجالاتها الفرعية تبعاً لمتغير الجنس، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية والتي نقول: بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة القيادة التشاركية تبعاً لمتغير الجنس.

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق بين أفراد عينة البحث الذكور والاناث في واقع ممارسة القيادة التشاركية من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات جامعة دمشق نتيجة ميل القيادة النسائية نحو التشاركية في اتخاذ القرار ويعود ذلك إلى قوة شخصية المرأة وقدرتها على الموازنة بين مسؤولياتها الشخصية ومسؤوليات القيادة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج عدة دراسات، منها دراسة شقير 2011 التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء المعلمين حول ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها للقيادة التشاركية تعزى لمتغير الجنس.

على حين اختلفت هذه النتيجة مع دراسة نجيب 2002، والتي توصلت إلى وجود فروق تفوق المرؤوسين الإناث على الذكور في مدى المشاركة في اتخاذ القرار، كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كيم 2001، التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مشاركة المعلمين في صنع القرارات تعزى إلى متغير الجنس.

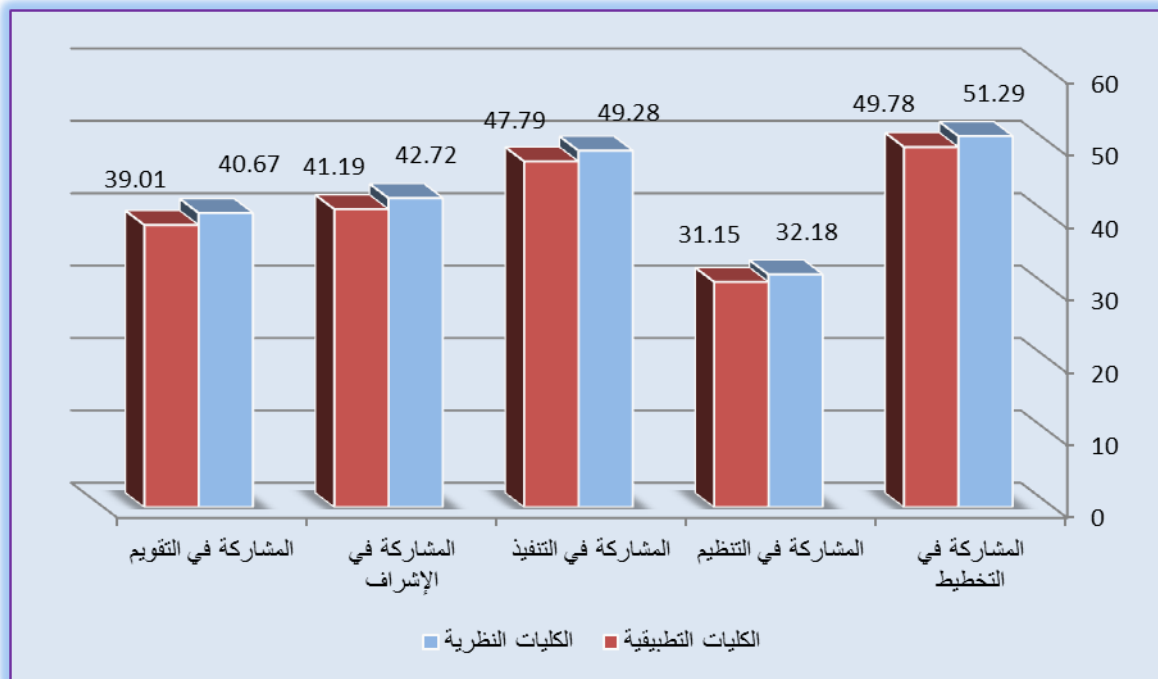
الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة القيادة التشاركية تبعاً لمتغير نوع الكلية (نظرية، تطبيقية).

للتحقق من الفرضية تم استخدام اختبار (T) للعينات المستقلة، حيث حُسبت الفروق بين متوسطات درجات أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات النظرية، ومتوسطات درجات أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات العلمية على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التشاركية ودرجة كل مجال من مجالاتها، والنتائج موضحة في الجدول رقم (36).

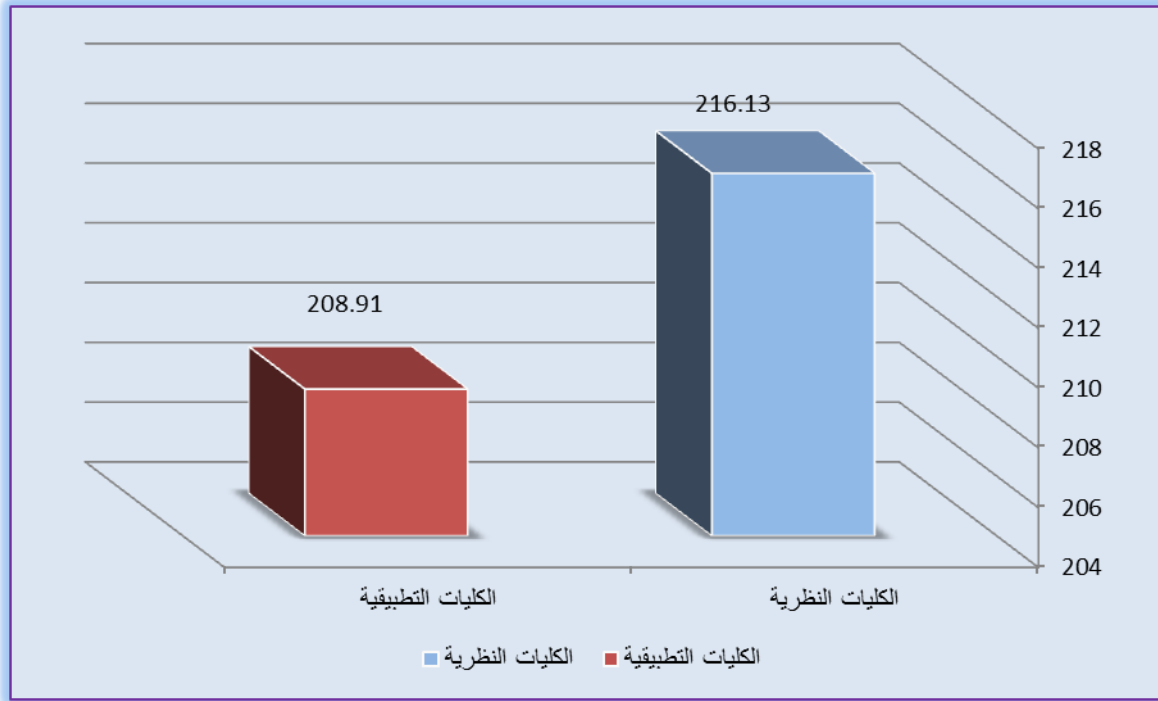
يلاحظ من الجدول رقم (36) بأن قيمة (T) للدرجة الكلية لاستبانة القيادة التشاركية بلغت (7.581)، وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.000)، وهي أصغر من مستوى دلالة الافتراضي (0,05)، وبالتالي فإن الفروق دالة إحصائياً، وهذه الفروق الدالة إحصائياً هي لصالح أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات النظرية وذلك لأن متوسط درجاتهم على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التشاركية، وهو (216.13)، أكبر من متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات العلمية وهو (208.91).

أمّا فيما يخص مجالات استبانة القيادة التشاركية فيتبين من الجدول رقم (33) بأن قيمة (T) لمجال المشاركة في التخطيط قد بلغت (2.591)، وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.010)، وهي أصغر من مستوى دلالة الافتراضي (0,05)، وبالتالي فإن الفروق دالة إحصائياً، وهذه الفروق الدالة إحصائياً هي لصالح أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات النظرية، وذلك لأن متوسط درجاتهم على مجال المشاركة في التخطيط وهو (51.29)، أكبر من متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات العلمية، وهو (49.78). كما يتبين بأن قيمة (T) لمجال المشاركة في التنظيم، قد بلغت (3.396)، وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.017) وهي أصغر من مستوى دلالة الافتراضي (0,05)، وبالتالي فإن الفروق دالة إحصائياً، وهذه الفروق الدالة إحصائياً هي لصالح أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات النظرية، وذلك لأن متوسط درجاتهم على مجال المشاركة في التنظيم، وهو (32.18) أكبر من متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات العلمية، وهو (31.15). ويلاحظ أيضاً بأن قيمة (T) لمجال المشاركة في التنفيذ بلغت

(2.903)، وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.004)، وهي أصغر من مستوى دلالة الافتراضي (0,05) وبالتالي فإنَّ الفروق دالة إحصائياً، وهذه الفروق الدالة إحصائياً هي لصالح أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات النظرية، وذلك لأنَّ متوسط درجاتهم على مجال المشاركة في التنفيذ وهو (49.28) أكبر من متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات العلمية وهو (47.79). كما يتضح أيضاً من الجدول رقم (33) بأنَّ قيمة (T) لمجال المشاركة في الإشراف قد بلغت (3.023)، وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.003)، وهي أصغر من مستوى دلالة الافتراضي (0,05)، وبالتالي فإنَّ الفروق دالة إحصائياً، وهذه الفروق الدالة إحصائياً هي لصالح أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات النظرية، وذلك لأنَّ متوسط درجاتهم على مجال المشاركة في الإشراف وهو (42.72) أكبر من متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات العلمية وهو (41.19). وفيما يتعلق بمجال المشاركة في التقويم فيلاحظ بأنَّ قيمة (T) قد بلغت (3.454)، وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.001)، وهي أصغر من مستوى دلالة الافتراضي (0,05) وبالتالي فإنَّ الفروق دالة إحصائياً، وهذه الفروق الدالة إحصائياً هي لصالح أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات النظرية، وذلك لأنَّ متوسط درجاتهم على مجال المشاركة في التقويم وهو (40.67) أكبر من متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات العلمية، وهو (39.01). والشكلان (9) و (10) يوضّحان هذه النتائج:



الشكل (9) يبيّن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عيّنة البحث في كلّ مجال من مجالات الاستبانة تبعاً لمتغيّر نوع الكليّة



الشكل (10) يبيّن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عيّنة البحث على الدرجة الكليّة لاستبانة القيادة التشاركيّة تبعاً نوع الكليّة

الجدول (36) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عيّنة البحث تبعاً لمتغيّر نوع الكليّة

على الدرجة الكليّة للاستبانة ودرجة كلّ مجال من مجالاتها

المحور والدرجة الكليّة	متغيّر نوع الكليّة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
المشاركة في التخطيط	نظرية	237	51.29	5.425	2.591	358	0.010	الفروق دالة
	تطبيقية	123	49.78	4.886				
المشاركة في التنظيم	نظرية	237	32.18	3.770	2.396	358	0.017	الفروق دالة
	تطبيقية	123	31.15	4.060				
المشاركة في التنفيذ	نظرية	237	49.28	4.633	2.903	358	0.004	الفروق دالة
	تطبيقية	123	47.79	4.588				
المشاركة في الإشراف	نظرية	237	42.72	4.552	3.023	358	0.003	الفروق دالة
	تطبيقية	123	41.19	4.562				
المشاركة في التقويم	نظرية	237	40.67	4.229	3.454	358	0.001	الفروق دالة
	تطبيقية	123	39.01	4.495				
الدرجة الكليّة للاستبانة	نظرية	237	216.13	8.642	7.581	358	0.000	الفروق دالة
	تطبيقية	123	208.91	8.432				

يتبين مما سبق بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات النظرية ومتوسطات درجات أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات العلمية على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التشاركية ودرجة كل مجال من مجالاتها، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تقول: بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة القيادة التشاركية تبعاً لمتغير نوع الكلية (نظرية، تطبيقية).

وتفسر الباحثة وجود فروق بين درجات أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات النظرية ودرجات أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات العلمية على استبانة القيادة التشاركية إلى اختلاف مستويات إدراك أعضاء الهيئة التدريسية لفاعلية القرارات المتخذة ومجالاتها مابين الكليات النظرية والعلمية. الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة القيادة التشاركية تبعاً لمتغير المرتبة العلمية (مدرس، أستاذ مساعد، أستاذ).

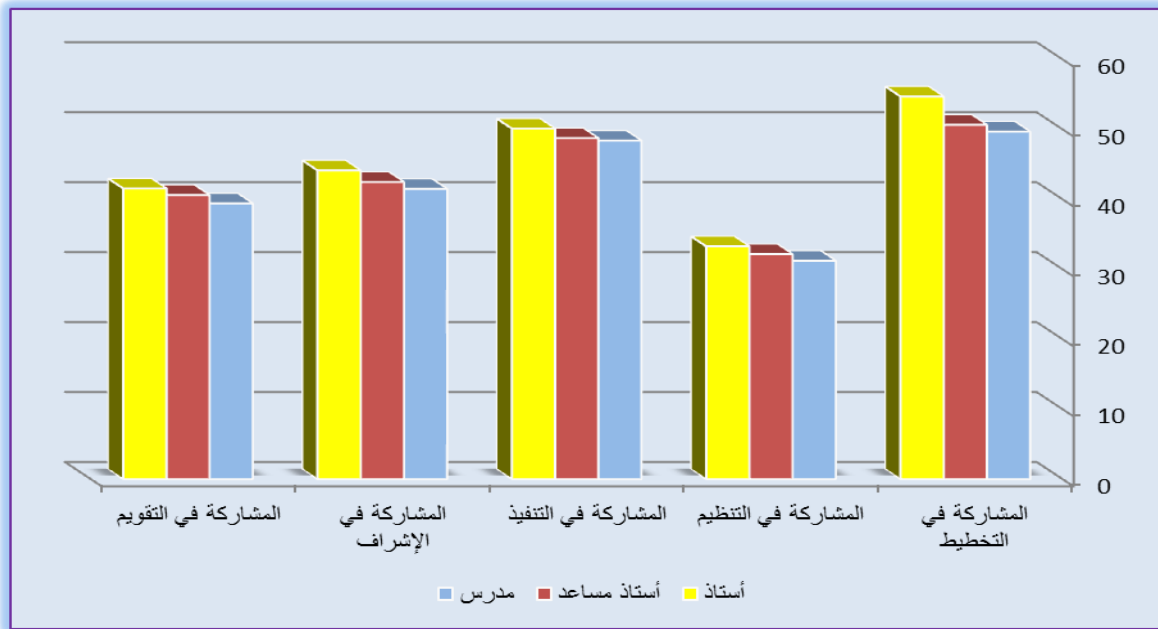
للتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التشاركية، ودرجة كل مجال من مجالاتها الفرعية باختلاف المرتبة العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية. والنتائج موضحة في الجدول (37) والشكلين (11) و(12).

الجدول (37) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث

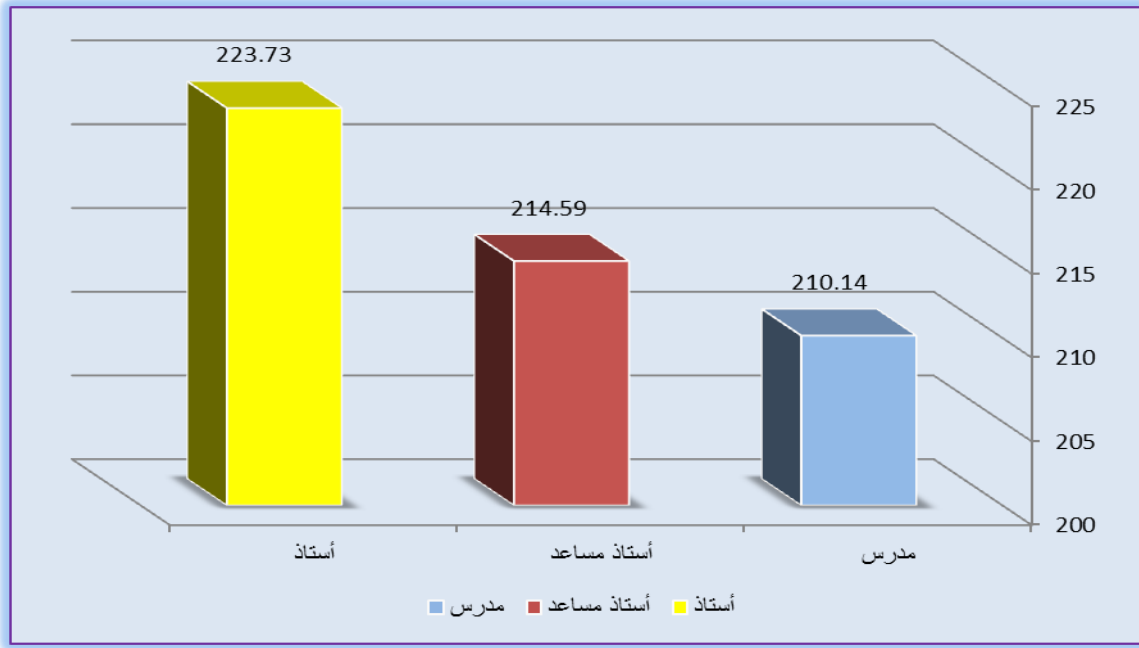
باختلاف المرتبة العلمية على الدرجة الكلية للقيادة التشاركية وفي كل محور من محاورها

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المرتبة العلمية	المجالات والدرجة الكلية
5.038	49.67	196	مدرس	المشاركة في التخطيط
4.600	50.64	105	أستاذ مساعد	
5.484	54.69	59	أستاذ	
3.885	31.21	196	مدرس	المشاركة في التنظيم
3.632	32.15	105	أستاذ مساعد	
4.004	33.27	59	أستاذ	
4.675	48.38	196	مدرس	المشاركة في التنفيذ
4.697	48.74	105	أستاذ مساعد	
4.401	50.10	59	أستاذ	

4.541	41.47	196	مدرس	المشاركة في الإشراف
4.485	42.47	105	أستاذ مساعد	
4.503	44.12	59	أستاذ	
4.190	39.40	196	مدرس	المشاركة في التقويم
4.446	40.59	105	أستاذ مساعد	
4.523	41.54	59	أستاذ	
8.517	210.14	196	مدرس	الدرجة الكلية للاستبانة
7.356	214.59	105	أستاذ مساعد	
6.220	223.73	59	أستاذ	



الشكل (11) يبيّن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عيّنة البحث باختلاف مرتبتهم العلمية في كل مجال من مجالات الاستبانة



الشكل (12) يبيّن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عيّنة البحث باختلاف مرتبتهم العلمية على الدرجة الكلية لاستبانة

يُنّضح من الجدول رقم (37)، والشكلين (15) و(16) احتمال وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عيّنة البحث باختلاف المرتبة العلمية على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التشاركية ودرجات كلّ مجال من مجالاتها، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، كما هو موضّح في الجدول رقم (38).

الجدول (38) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لأثر متغيّر المرتبة العلمية على درجات أفراد عيّنة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التشاركية ودرجة كلّ مجال من مجالاتها

القرار	الدلالة	(ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	مجالات الاستبانة والدرجة الكلية
الفروق دالة	0.000	23.051	574.288	2	1148.575	بين المجموعات	المشاركة في التخطيط
			24.914	357	8894.200	داخل المجموعات	
				359	10042.775	الكلي	
الفروق دالة	0.001	7.071	103.876	2	207.752	بين المجموعات	المشاركة في التنظيم
			14.690	357	5244.223	داخل المجموعات	
				359	5451.975	الكلي	
الفروق دالة	0.045	3.117	67.058	2	134.116	بين المجموعات	المشاركة في التنفيذ
			21.512	357	7679.748	داخل المجموعات	
				359	7813.864	الكلي	
الفروق	0.000	8.063	164.635	2	329.270	بين المجموعات	المشاركة في

دالة			20.418	357	7289.119	داخل المجموعات	الإشراف
				359	7618.389	الكلي	
الفروق دالة	0.002	6.513	121.604	2	243.207	بين المجموعات	المشاركة في التقويم
			18.670	357	6665.193	داخل المجموعات	
				359	6908.400	الكلي	
الفروق دالة	0.000	68.947	4251.99 9	2	8503.998	بين المجموعات	الدرجة الكلية للاستبانة
			61.670	357	22016.332	داخل المجموعات	
				359	30520.331	الكلي	

يُلاحظ من خلال الجدول (38) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير المرتبة العلمية، وذلك على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التشاركية ودرجات كل مجال من مجالاتها، حيث يظهر من خلال الجدول رقم (38) أن القيم الاحتمالية للدرجة الكلية للاستبانة ولدرجة كل مجال من مجالاتها أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وللكشف عن مصدر أو جهة هذه الفروق الدالة، تم استخراج نتائج اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية المتعددة للعينات المتجانسة، حيث أظهرت نتائج اختبار ليفين للتحقق من تجانس العينات أو عدم تجانسها، اوجود تجانس بين العينات والنتائج موضحة في الجدولين رقم (39-40).

الجدول (39) نتائج اختبار ليفين للتحقق من تجانس العينات

القيمة الاحتمالية	قيمة اختبار ليفين	مجالات الاستبانة والدرجة الكلية
0.480	1.071	المشاركة في التخطيط
0.653	0.427	المشاركة في التنظيم
0.416	0.879	المشاركة في التنفيذ
0.953	0.048	المشاركة في الإشراف
0.523	0.650	المشاركة في التقويم
0.300	0.855	الدرجة الكلية للاستبانة

يتبين من خلال الجدول (39) أن القيم الاحتمالية للدرجة الكلية لاستبانة القيادة التشاركية ودرجات كل مجال من مجالاتها أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي فإن العينات متجانسة، مما يتطلب استخدام اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية المتعددة للتحقق على دلالة الفروق.

يتبين من الجدول رقم (40) وجود فرق دال إحصائياً مقداره (*13.591) بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ والبالغ (223.73)، وبين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة مدرس، والبالغ (210.14) على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التشاركية

لصالح أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (*9.138) بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ، والبالغ (223.73) وبين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ مساعد والبالغ (214.59) على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التشاركية لصالح أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (*4.453) بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ مساعد والبالغ (214.59)، وبين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة مدرس والبالغ (210.14) على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التشاركية لصالح أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ مساعد.

وفيما يتعلق بمجالات الاستبانة يتبين من الجدول رقم (40) وجود فرق دال إحصائياً مقداره (*5.027) بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ والبالغ (54.69)، وبين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة مدرس، والبالغ (49.67) على درجة مجال المشاركة في التخطيط لصالح أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (*4.057) بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ، والبالغ (54.69)، وبين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ مساعد، والبالغ (50.64) على درجة مجال المشاركة في التخطيط لصالح أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ. على حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ مساعد وبين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة مدرس على درجة مجال المشاركة في التخطيط. كما يُلاحظ من الجدول رقم (40) وجود فرق دال إحصائياً مقداره (*2.057) بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ، والبالغ (33.27)، وبين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة مدرس، والبالغ (31.21)، على درجة مجال المشاركة في التنظيم لصالح أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ. على حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ وبين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ مساعد، أو بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ مساعد وبين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة مدرس على درجة مجال المشاركة في التنظيم. ويتضح أيضاً من الجدول رقم (40) وجود فرق دال إحصائياً مقداره (*1.719) بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ والبالغ

(50.10)، وبين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة مدرس، والبالغ (48.38) على درجة مجال المشاركة في التنفيذ لصالح أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ. على حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ وبين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ مساعد أو بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ مساعد وبين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة مدرس على درجة مجال المشاركة في التنفيذ. كما يتضح من الجدول (40) وجود فرق دال إحصائياً مقداره (*2.649) بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ، والبالغ (44.12)، وبين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة مدرس والبالغ (41.47) على درجة مجال المشاركة في الإشراف لصالح أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ. بينما لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ وبين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ مساعد، ولم تظهر فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ مساعد وبين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة مدرس على درجة مجال المشاركة في الإشراف. أمّا فيما يخص مجال المشاركة في التقويم، فينتضح من الجدول رقم (40) وجود فرق دال إحصائياً مقداره (*2.139) بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ والبالغ (41.54) وبين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة مدرس والبالغ (39.40) على درجة مجال المشاركة في التقويم لصالح أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ وبين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ مساعد، ولم تظهر فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ مساعد وبين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة مدرس على درجة مجال المشاركة في التقويم.

الجدول (40) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة للعينات المتجانسة تبعاً لمتغير المرتبة العلمية

مجلات الاستبانة والدرجة الكلية	المرتبة العلمية	الفرق بين المتوسطات	القيمة الاحتمالية	القرار
المشاركة في التخطيط	أستاذ	مدرس	0.000	الفروق دالة
		أستاذ مساعد	0.000	الفروق دالة
	أستاذ مساعد	مدرس	0.276	الفروق غير دالة

المشاركة في التنظيم	أستاذ	مدرس	2.057*	0.002	الفروق دالة
	أستاذ مساعد	أستاذ مساعد	1.119	0.201	الفروق غير دالة
	أستاذ مساعد	مدرس	0.938	0.131	الفروق غير دالة
المشاركة في التنفيذ	أستاذ	مدرس	1.719*	0.046	الفروق دالة
	أستاذ مساعد	أستاذ مساعد	1.359	0.199	الفروق غير دالة
	أستاذ مساعد	مدرس	0.360	0.814	الفروق غير دالة
المشاركة في الإشراف	أستاذ	مدرس	2.649*	0.000	الفروق دالة
	أستاذ مساعد	أستاذ مساعد	1.652	0.082	الفروق غير دالة
	أستاذ مساعد	مدرس	0.997	0.191	الفروق غير دالة
المشاركة في التقويم	أستاذ	مدرس	2.139*	0.004	الفروق دالة
	أستاذ مساعد	أستاذ مساعد	0.952	0.401	الفروق غير دالة
	أستاذ مساعد	مدرس	1.187	0.077	الفروق غير دالة
الدرجة الكلية للاستبانة	أستاذ	مدرس	13.591*	0.000	الفروق دالة
	أستاذ مساعد	أستاذ مساعد	9.138*	0.000	الفروق دالة
	أستاذ مساعد	مدرس	4.453*	0.000	الفروق دالة

* دال عند مستوى الدلالة 0.05

يمكن القول من خلال استعراض النتائج المتعلقة بالفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة القيادة التشاركية تبعاً لمتغير المرتبة العلمية بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير المرتبة العلمية (مدرس/ أستاذ مساعد / أستاذ) على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التشاركية، وعلى درجات مجالاتها الفرعية بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ وبين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة مدرس، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة لها، والتي تقول: بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة القيادة التشاركية تبعاً لمتغير المرتبة العلمية.

وتفسر الباحثة هذه النتائج باختلاف وجهات نظر عينة الدراسة في إدراكهم لدرجة فاعلية القرارات المتخذة وقد يعود ذلك إلى الثقافة التنظيمية لأعضاء الهيئة التدريسية.

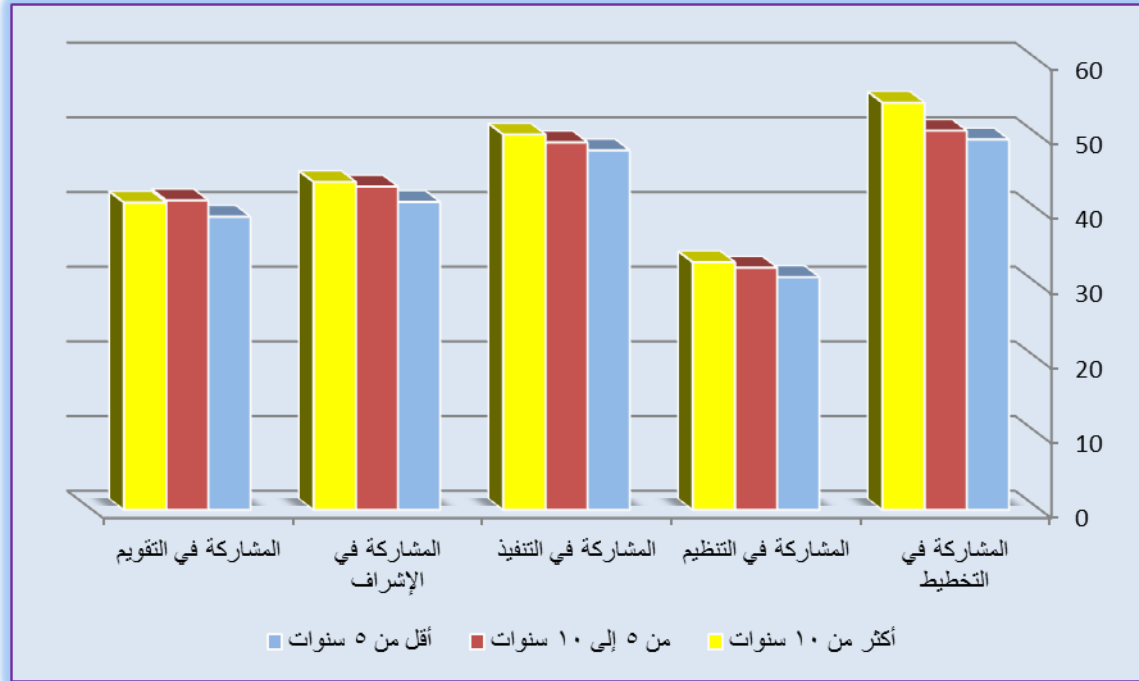
الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة القيادة التشاركية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

للتحقق من هذه الفرضية جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التشاركية ودرجات كل مجال من مجالاتها الفرعية باختلاف عدد سنوات الخبرة التدريسية. كما هو موضح في الجدول (41) والشكلين (13) و(14).

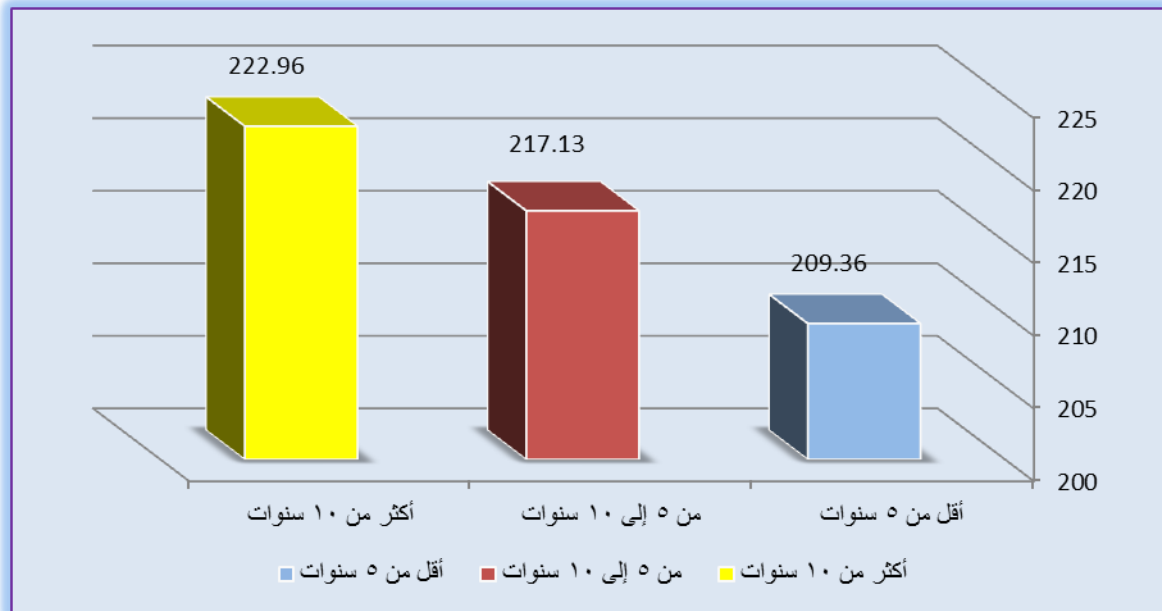
الجدول (41) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث باختلاف عدد سنوات الخبرة التدريسية على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التشاركية وفي كل محور من محاورها

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	عدد سنوات الخبرة التدريسية	المجالات والدرجة الكلية
4.988	49.59	211	أقل من 5 سنوات	المشاركة في التخطيط
4.601	50.77	82	من 5 إلى 10 سنوات	
5.330	54.51	67	أكثر من 10 سنوات	
3.899	31.17	211	أقل من 5 سنوات	المشاركة في التنظيم
3.525	32.44	82	من 5 إلى 10 سنوات	
3.917	33.15	67	أكثر من 10 سنوات	
4.653	48.13	211	أقل من 5 سنوات	المشاركة في التنفيذ
4.377	49.21	82	من 5 إلى 10 سنوات	
4.711	50.25	67	أكثر من 10 سنوات	
4.500	41.23	211	أقل من 5 سنوات	المشاركة في الإشراف
4.293	43.28	82	من 5 إلى 10 سنوات	
4.586	43.90	67	أكثر من 10 سنوات	
4.083	39.25	211	أقل من 5 سنوات	المشاركة في التقويم
4.522	41.44	82	من 5 إلى 10 سنوات	
4.567	41.15	67	أكثر من 10 سنوات	

8.283	209.36	211	أقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية للاستبانة
5.610	217.13	82	من 5 إلى 10 سنوات	
6.621	222.96	67	أكثر من 10 سنوات	



الشكل (13) يبيّن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عيّنة البحث باختلاف عدد سنوات الخبرة التدريسية في كلّ مجال من مجالات الاستبانة



الشكل (14) يبيّن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عيّنة البحث باختلاف عدد سنوات الخبرة التدريسية على الدرجة الكلية للاستبانة

يُتضح من الجدول رقم (41) والشكلين (13) و(14) احتمال وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث باختلاف عدد سنوات الخبرة التدريسية على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التشاركية ودرجات كل مجال من مجالاتها، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول رقم (42).
الجدول (42) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لأثر متغير عدد سنوات الخبرة التدريسية على درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التشاركية ودرجة كل مجال من مجالاتها

مجال الاستبانة والدرجة الكلية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	الدالة	القرار
المشاركة في التخطيط	بين المجموعات	1228.483	2	614.242	24.878	0.000	الفروق دالة
	داخل المجموعات	8814.292	357	24.690			
	الكلّي	10042.775	359				
المشاركة في التنظيم	بين المجموعات	240.078	2	120.039	8.222	0.000	الفروق دالة
	داخل المجموعات	5211.897	357	14.599			
	الكلّي	5451.975	359				
المشاركة في التنفيذ	بين المجموعات	250.157	2	125.078	5.904	0.003	الفروق دالة
	داخل المجموعات	7563.707	357	21.187			
	الكلّي	7813.864	359				
المشاركة في الإشراف	بين المجموعات	485.951	2	242.975	12.162	0.000	الفروق دالة
	داخل المجموعات	7132.438	357	19.979			
	الكلّي	7618.389	359				
المشاركة في التقويم	بين المجموعات	374.513	2	187.256	10.231	0.000	الفروق دالة
	داخل المجموعات	6533.887	357	18.302			
	الكلّي	6908.400	359				
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	10671.040	2	5335.520	95.962	0.000	الفروق دالة
	داخل المجموعات	19849.291	357	55.600			
	الكلّي	30520.331	359				

يتبين من الجدول رقم (42) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية، وذلك على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التشاركية ودرجات كل مجال من مجالاتها، حيث يظهر من خلال الجدول رقم (42) أن القيم الاحتمالية للدرجة الكلية للاستبانة ولدرجات كل مجال من مجالاتها أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وللكشف عن مصدر أو جهة هذه الفروق، تم استخراج نتائج اختبار (شيفيه) للمقارنات

البعديّة المتعددة للعينات المتجانسة حيث أظهرت نتائج اختبار ليفين للتحقق من تجانس العينات أو عدم تجانسها، وجود تجانس بين العينات والنتائج موضحة في الجدولين رقم (43-44).

الجدول (43) نتائج اختبار ليفين للتحقق من تجانس العينات

مجلات الاستبانة والدرجة الكلية	قيمة اختبار ليفين	القيمة الاحتمالية
المشاركة في التخطيط	1.777	0.171
المشاركة في التنظيم	0.582	0.559
المشاركة في التنفيذ	0.332	0.717
المشاركة في الإشراف	0.160	0.852
المشاركة في التقويم	1.232	0.293
الدرجة الكلية للاستبانة	0.721	0.643

يتبين من خلال الجدول (43) أنّ القيم الاحتمالية للدرجة الكلية لاستبانة القيادة التشاركية ودرجات كل مجال من مجالاتها أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي فإنّ العينات متجانسة، ممّا يتطلب استخدام اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية المتعددة للتعرف على دلالة الفروق تبعاً لمتغيّر عدد سنوات الخبرة التدريسية.

يتضح من خلال الجدول رقم (44) وجود فرق دال إحصائياً مقداره (*13.590) بين متوسط درجات أفراد عينة البحث الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أكثر من 10 سنوات، والبالغ (222.96)، وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أقل من 5 سنوات، والبالغ (209.36) على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التشاركية لصالح الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أكثر من 10 سنوات. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (*5.821) بين متوسط درجات أفراد عينة البحث الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أكثر من 10 سنوات، والبالغ (222.96) وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية من 5 إلى 10 سنوات، والبالغ (217.13) على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التشاركية لصالح الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أكثر من 10 سنوات. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (*7.769) بين متوسط درجات أفراد عينة البحث الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية من 5 إلى 10 سنوات والبالغ (217.13)، وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أقل من 5 سنوات، والبالغ (209.36) على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التشاركية لصالح الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية من 5 إلى 10 سنوات. كما يتبين من الجدول رقم (44) وجود فرق دال إحصائياً مقداره (*4.915) بين متوسط درجات أفراد

عينة البحث الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أكثر من 10 سنوات والبالغ (54.51) وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أقل من 5 سنوات، والبالغ (49.59) على درجة مجال المشاركة في التخطيط لصالح الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أكثر من 10 سنوات. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (*3.739) بين متوسط درجات أفراد عينة البحث الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أكثر من 10 سنوات، والبالغ (54.51)، وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية من 5 إلى 10 سنوات، والبالغ (50.77) على درجة مجال المشاركة في التخطيط لصالح الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أكثر من 10 سنوات. على حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد عينة البحث الذين تتراوح عدد سنوات خبرتهم التدريسية من 5 إلى 10 سنوات، وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أقل من 5 سنوات على درجة مجال المشاركة في التخطيط. ويتبين من الجدول رقم (44) وجود فرق دال إحصائياً مقداره (*1.983) بين متوسط درجات أفراد عينة البحث الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أكثر من 10 سنوات، والبالغ (33.15)، وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أقل من 5 سنوات، والبالغ (31.17) على درجة مجال المشاركة في التنظيم لصالح الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أكثر من 10 سنوات. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (*1.273) بين متوسط درجات أفراد عينة البحث الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية من 5 إلى 10 سنوات، والبالغ (32.44)، وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أقل من 5 سنوات، والبالغ (31.17) على درجة مجال المشاركة في التنظيم لصالح الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية 5 إلى 10 سنوات. على حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد عينة البحث الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أكثر من 10 سنوات، وبين متوسط درجات الأفراد الذين تتراوح عدد سنوات خبرتهم التدريسية من 5 إلى 10 سنوات على درجة مجال المشاركة في التنظيم. ويلاحظ أيضاً من الجدول رقم (44) وجود فرق دال إحصائياً مقداره (*2.126) بين متوسط درجات أفراد عينة البحث الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أكثر من 10 سنوات، والبالغ (50.25)، وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أقل من 5 سنوات والبالغ (48.13) على درجة مجال المشاركة في التنفيذ لصالح الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم

التدريسية أكثر من 10 سنوات. على حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد عينة البحث الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أكثر من 10 سنوات وبين متوسط درجات الأفراد الذين تتراوح عدد سنوات خبرتهم التدريسية من 5 إلى 10 سنوات، أو بين متوسط درجات أفراد عينة البحث الذين تتراوح عدد سنوات خبرتهم التدريسية من 5 إلى 10 سنوات وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أقل من 5 سنوات على درجة مجال المشاركة في التنفيذ. ويُلاحظ أيضاً من الجدول رقم (44) وجود فرق دال إحصائياً مقداره (*2.663) بين متوسط درجات أفراد عينة البحث الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أكثر من 10 سنوات، والبالغ (43.90)، وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أقل من 5 سنوات، والبالغ (41.23) على درجة مجال المشاركة في الإشراف لصالح الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أكثر من 10 سنوات. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (*2.048) بين متوسط درجات أفراد عينة البحث الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية من 5 إلى 10 سنوات والبالغ (43.28) وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أقل من 5 سنوات، والبالغ (41.23) على درجة مجال المشاركة في الإشراف لصالح الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية 5 إلى 10 سنوات. بينما لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد عينة البحث الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أكثر من 10 سنوات وبين متوسط درجات الأفراد الذين تتراوح عدد سنوات خبرتهم التدريسية من 5 إلى 10 سنوات على درجة مجال المشاركة في الإشراف. أمّا فيما يخص مجال المشاركة في التقويم، فيتبين من الجدول رقم (44) وجود فرق دال إحصائياً مقداره (*1.903) بين متوسط درجات أفراد عينة البحث الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أكثر من 10 سنوات، والبالغ (41.15)، وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أقل من 5 سنوات، والبالغ (39.25) على درجة مجال المشاركة في التقويم لصالح الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أكثر من 10 سنوات. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (*2.193) بين متوسط درجات أفراد عينة البحث الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية من 5 إلى 10 سنوات، والبالغ (41.44) وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أقل من 5 سنوات، والبالغ (39.25) على درجة مجال المشاركة في التقويم لصالح الأفراد الذين تتراوح عدد سنوات خبرتهم التدريسية بين 5 إلى 10 سنوات. بينما لم تظهر فروق دالة إحصائياً

بين متوسط درجات أفراد عينة البحث الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أكثر من 10 سنوات وبين متوسط درجات الأفراد الذين تتراوح عدد سنوات خبرتهم التدريسية بين 5 إلى 10 سنوات على درجة مجال المشاركة في التقويم.

الجدول (44) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للعينات المتجانسة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية

القرار	القيمة الاحتمالية	الفرق بين المتوسطات	عدد سنوات الخبرة التدريسية		مجالات الاستبانة والدرجة الكلية
			أقل من 5 سنوات	أكثر من 10 سنوات	
الفروق دالة	0.000	4.915*	أقل من 5 سنوات	أكثر من 10 سنوات	المشاركة في التخطيط
الفروق دالة	0.000	3.739*	من 5 إلى 10 سنوات		
الفروق غير دالة	0.193	1.176	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	المشاركة في التنظيم
الفروق دالة	0.001	1.983*	أقل من 5 سنوات	أكثر من 10 سنوات	
الفروق غير دالة	0.529	0.710	من 5 إلى 10 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	
الفروق دالة	0.039	1.273*	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	المشاركة في التنفيذ
الفروق دالة	0.005	2.126*	أقل من 5 سنوات	أكثر من 10 سنوات	
الفروق غير دالة	0.387	1.046	من 5 إلى 10 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	
الفروق غير دالة	0.199	1.079	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	المشاركة في الإشراف
الفروق دالة	0.000	2.663*	أقل من 5 سنوات	أكثر من 10 سنوات	
الفروق غير دالة	0.706	0.615	من 5 إلى 10 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	
الفروق دالة	0.002	2.048*	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	المشاركة في التقويم
الفروق دالة	0.007	1.903*	أقل من 5 سنوات	أكثر من 10 سنوات	
الفروق غير دالة	0.919	-0.290	من 5 إلى 10 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	
الفروق دالة	0.001	2.193*	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	الدرجة الكلية للاستبانة
الفروق دالة	0.000	13.590*	أقل من 5 سنوات	أكثر من 10 سنوات	
الفروق دالة	0.000	5.821*	من 5 إلى 10 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	
الفروق دالة	0.000	7.769*	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	

* دال عند مستوى الدلالة 0.05

يتبين مما سبق بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية (أقل من 5 سنوات/ بين 5 إلى 10 سنوات/ أكثر من 10 سنوات) على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التشاركية ودرجات أغلب مجالاتها الفرعية، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة لها، والتي تقول: بوجود فروق ذات

دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة القيادة التشاركية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية.

وتفسّر الباحثة هذه النتيجة تبعاً للمناخ السائد داخل الأقسام الأكاديمية والتوجه فيها نحو تعزيز دور الخبرات القديمة .

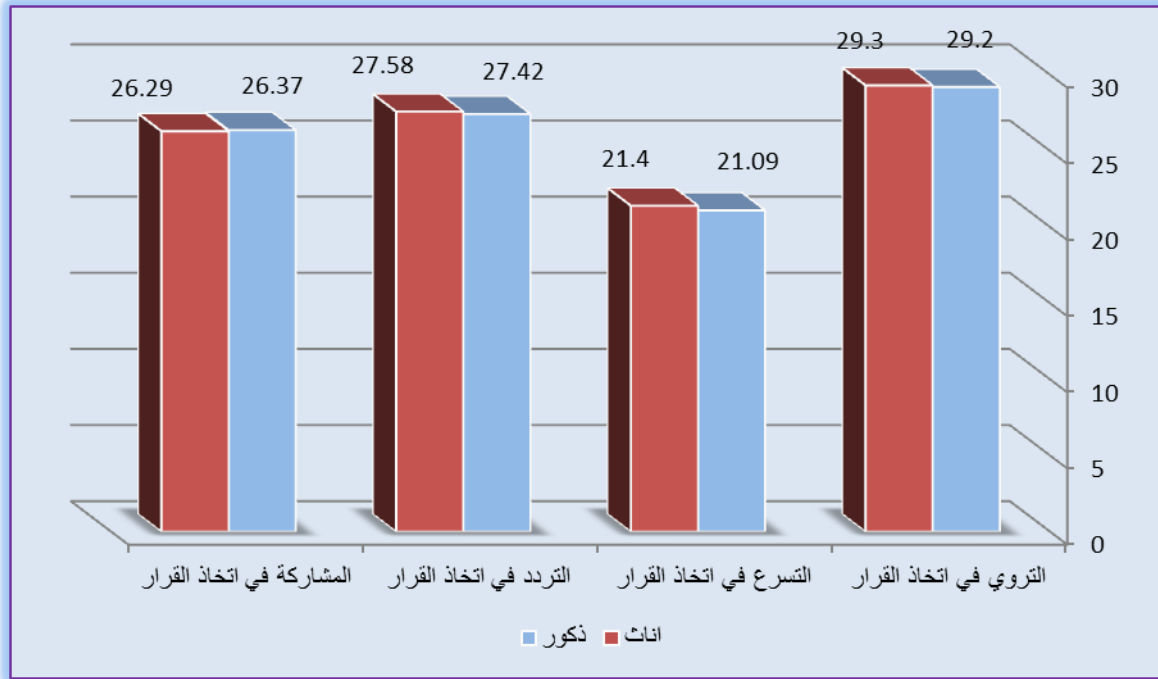
وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج كلٍ من دراسة كيم 2001 التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مشاركة المعلمين في صنع القرارات تعزى إلى متغير الخبرة، كما اتفقت نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة النجدي 2013 التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول ممارسات القيادة التشاركية تعود لاختلاف سنوات الخبرة ولصالح فئة 10 سنوات فأكثر .

على حين اختلفت نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة المحمادي 2015، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات ممارسة القيادة التشاركية تعزى للخبرة.

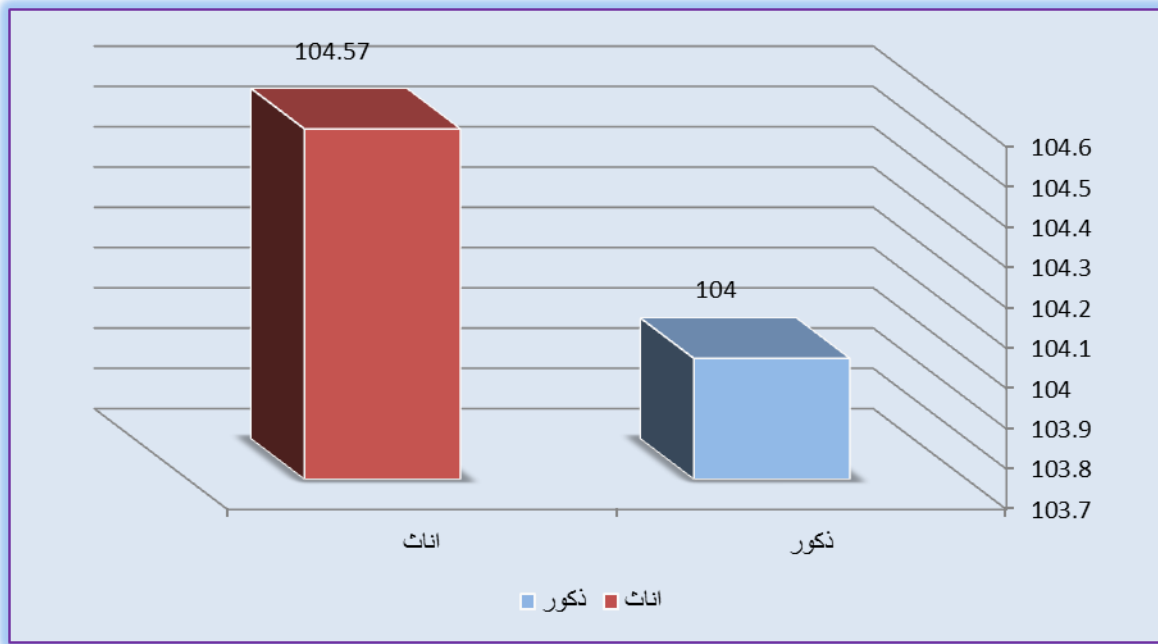
الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة اتخاذ القرارات تبعاً لمتغير الجنس.

للتحقّق من هذه الفرضية تمّ استخدام اختبار (T) للعينات المستقلة، حيث حُسبت الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث الذكور والإناث على الدرجة الكلية لاستبانة اتخاذ القرارات ودرجة كل مجال من مجالاتها، والنتائج موضّحة في الجدول رقم (45).

يُلاحظ من الجدول رقم (45) بأنّ قيمة (T) للدرجة الكلية لاستبانة اتخاذ القرارات بلغت (0.809)، وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.419)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05) وبالتالي فإنّ الفروق غير دالة إحصائياً، وفيما يخصّ مجالات استبانة اتخاذ القرار يُلاحظ من الجدول (45) بأنّ قيمة (T) لمجال التروي في اتخاذ القرار بلغت (0.216)، وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.829)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05)، وبالتالي فإنّ الفروق غير دالة إحصائياً، وفيما يخصّ قيمة (T) لمجال التسرع في اتخاذ القرار، فقد بلغت (0.828)، وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.408) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05)، وبالتالي فإنّ الفروق غير دالة إحصائياً، ويلاحظ أيضاً أنّ قيمة (T) لمجال التردّد في اتخاذ القرار بلغت (0.440)، وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.660)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05)، وبالتالي فإنّ الفروق غير دالة إحصائياً، ويُلاحظ أيضاً (من الجدول رقم 40) بأنّ قيمة (T) لمجال المشاركة في اتخاذ القرار بلغت (0.194)، وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.846)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05)، وبالتالي فإنّ الفروق غير دالة إحصائياً. والشكلان (15) و (16) يوضّحان ذلك:



الشكل (15) يبيّن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عيّنة البحث في كل مجال من مجالات الاستبانة تبعاً لمتغيّر الجنس



الشكل (16) يبيّن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عيّنة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة اتخاذ القرارات تبعاً لمتغيّر الجنس

الجدول (45) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث الذكور ومتوسطات درجات أفراد عينة البحث الإناث على الدرجة الكلية لاستبانة اتخاذ القرارات ودرجة كل مجال من مجالاتها

المحور والدرجة الكلية	متغير الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
التروي في اتخاذ القرار	ذكور	187	29.20	4.358	0.216	358	0.829	الفروق
	اناث	173	29.30	4.189				غير دالة
التسرع في اتخاذ القرار	ذكور	187	21.09	3.691	0.828	358	0.408	الفروق
	اناث	173	21.40	3.610				غير دالة
التردد في اتخاذ القرار	ذكور	187	27.42	3.625	0.440	358	0.660	الفروق
	اناث	173	27.58	3.501				غير دالة
المشاركة في اتخاذ القرار	ذكور	187	26.37	3.831	0.194	358	0.846	الفروق
	اناث	173	26.29	3.383				غير دالة
الدرجة الكلية للاستبانة	ذكور	187	104.00	6.723	0.809	358	0.419	الفروق
	اناث	173	104.57	6.545				غير دالة

يتبين مما سبق من نتائج الفرضية السادسة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة اتخاذ القرارات ودرجة كل مجال من مجالاتها الفرعية تبعاً لمتغير الجنس، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية، والتي تقول: **بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة اتخاذ القرارات تبعاً لمتغير الجنس.**

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق بين أفراد عينة البحث الذكور والإناث في استبانة اتخاذ القرارات من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات جامعة دمشق نتيجة جهود سنوات طويلة من تمكين المرأة وتعزيز مشاركتها ومساهمتها في بناء وتطوير المجتمع السوري إضافة إلى قوة شخصية المرأة السورية وإعدادها العلمي الجيد.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج عدة دراسات منها دراسة الجبيري (2003)، ودراسة حرز الله (2007)، التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مشاركة الموظفين الإداريين في اتخاذ القرارات تعزى إلى الجنس.

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة اتخاذ القرار تبعاً لمتغير نوع الكلية (نظرية، تطبيقية).

للتحقق من الفرضية تم استخدام اختبار (T) للعينات المستقلة، حيث حُسبت الفروق بين متوسطات درجات أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات النظرية ومتوسطات درجات أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات العلمية على الدرجة الكلية لاستبانة اتخاذ القرارات ودرجة كل مجال من مجالاتها، والنتائج موضحة في الجدول رقم (46).

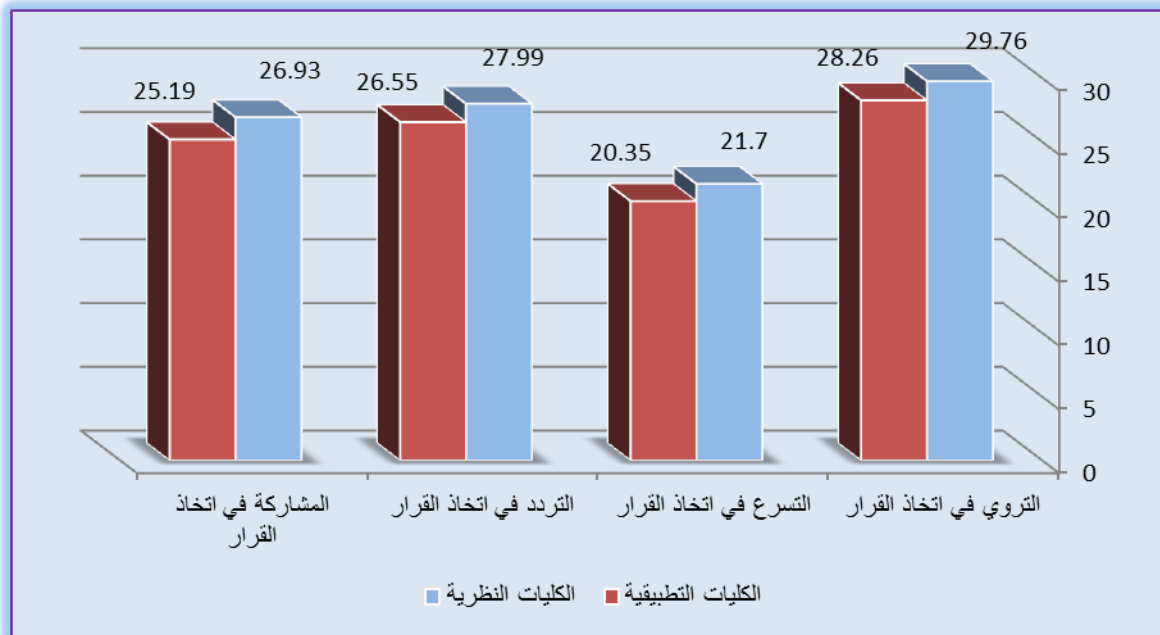
الجدول (46) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير نوع الكلية على الدرجة الكلية لاستبانة اتخاذ القرارات ودرجة كل مجال من مجالاتها

المحور والدرجة الكلية	متغير نوع الكلية	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
التروي في اتخاذ القرار	نظرية	237	29.76	4.045	3.208	358	0.001	الفروق دالة
	تطبيقية	123	28.26	4.534				
التسرع في اتخاذ القرار	نظرية	237	21.70	3.674	3.377	358	0.001	الفروق دالة
	تطبيقية	123	20.35	3.450				
التردد في اتخاذ القرار	نظرية	237	27.99	3.428	3.654	358	0.000	الفروق دالة
	تطبيقية	123	26.55	3.637				
المشاركة في اتخاذ القرار	نظرية	237	26.93	3.401	4.443	358	0.000	الفروق دالة
	تطبيقية	123	25.19	3.758				
الدرجة الكلية للاستبانة	نظرية	237	106.32	5.847	9.013	358	0.000	الفروق دالة
	تطبيقية	123	100.32	6.281				

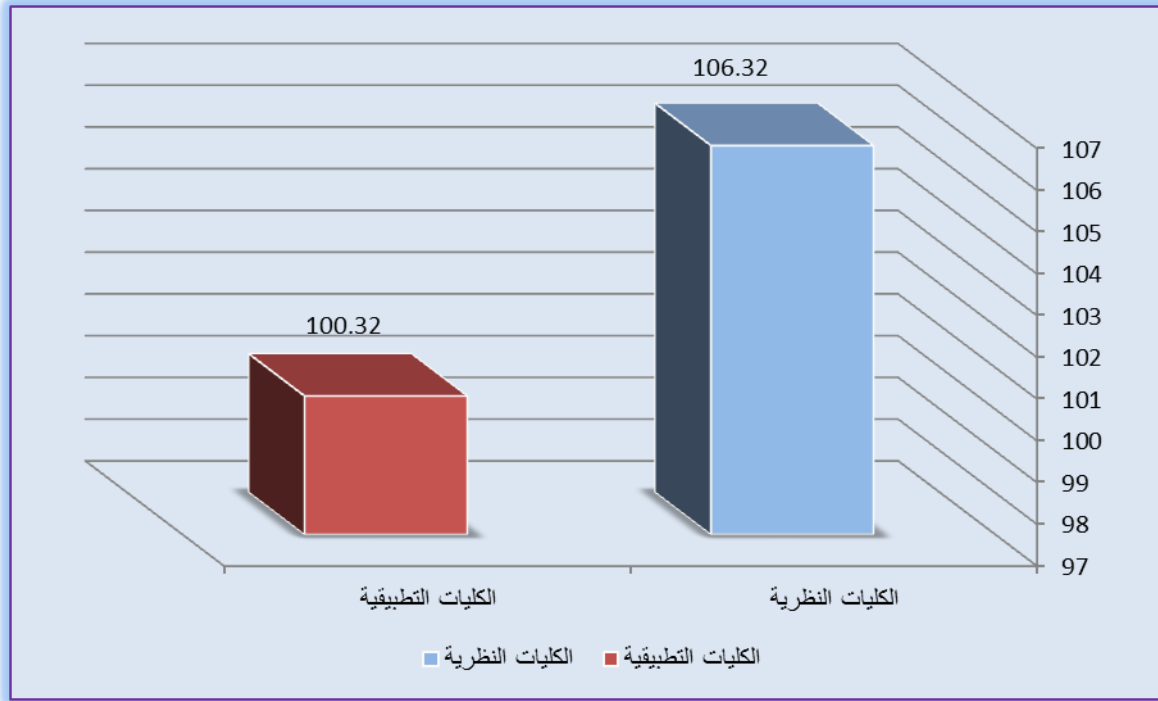
يتبين من الجدول رقم (46) بأن قيمة (T) للدرجة الكلية لاستبانة اتخاذ القرارات بلغت (9.013)، وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0,05)، وبالتالي فإن الفروق دالة إحصائياً، وهذه الفروق الدالة إحصائياً هي لصالح أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات النظرية، وذلك لأن متوسط درجاتهم على الدرجة الكلية لاستبانة اتخاذ القرارات وهو (106.32) أكبر من متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات العلمية، وهو (100.32).

وفيما يتعلق بمجالات استبانة اتخاذ القرارات فيتبين من الجدول رقم (46) بأن قيمة (T) لمجال التروي في اتخاذ القرار قد بلغت (3.208)، وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.001)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0,05)، وبالتالي فإن الفروق دالة إحصائياً، وهذه الفروق الدالة

إحصائياً هي لصالح أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات النظرية، وذلك لأن متوسط درجاتهم على مجال التروي في اتخاذ القرار، وهو (29.76) أكبر من متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات العلمية، وهو (28.26). ويتضح أيضاً بأن قيمة (T) لمجال التسرع في اتخاذ القرار قد بلغت (3.377)، وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.001)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0,05)، وبالتالي فإن الفروق دالة إحصائياً، وهذه الفروق الدالة إحصائياً هي لصالح أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات النظرية، وذلك لأن متوسط درجاتهم على مجال التسرع في اتخاذ القرار وهو (21.70) أكبر من متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات العلمية وهو (20.35). ويتضح أيضاً بأن قيمة (T) لمجال التردد في اتخاذ القرار بلغت (3.654)، وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0,05)، وبالتالي فإن الفروق دالة إحصائياً، وهذه الفروق الدالة إحصائياً هي لصالح أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات النظرية وذلك لأن متوسط درجاتهم على مجال التردد في اتخاذ القرار، وهو (27.99) أكبر من متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات العلمية وهو (26.55). وفيما يتعلق بمجال المشاركة في اتخاذ القرار فيلاحظ بأن قيمة (T) قد بلغت (4.443)، وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0,05)، وبالتالي فإن الفروق دالة إحصائياً، وهذه الفروق الدالة إحصائياً هي لصالح أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات النظرية، وذلك لأن متوسط درجاتهم على مجال المشاركة في اتخاذ القرار وهو (26.93) أكبر من متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات العلمية وهو (25.19). والشكلان (17) و (18) يوضّحان هذه النتائج:



الشكل (17) يبيّن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عيّنة البحث في كلّ مجال من مجالات الاستبانة تبعاً لمتغيّر نوع الكلية



الشكل (18) يبيّن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عيّنة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة اتخاذ القرارات تبعاً نوع الكلية

مما سبق يتضح بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات النظرية ومتوسطات درجات أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات العلمية على الدرجة الكلية لاستبانة اتخاذ القرارات ودرجات كلّ مجال من مجالاتها، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تقول: بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عيّنة البحث على استبانة اتخاذ القرار تبعاً لمتغير نوع الكلية (نظرية، تطبيقية).

وتعزو الباحثة وجود فروق بين درجات أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات النظرية ودرجات أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات العلمية على استبانة اتخاذ القرارات إلا أنّ آلية العمل الإداري في الكليات العلمية تختلف عن نظيرتها في الكليات النظرية.

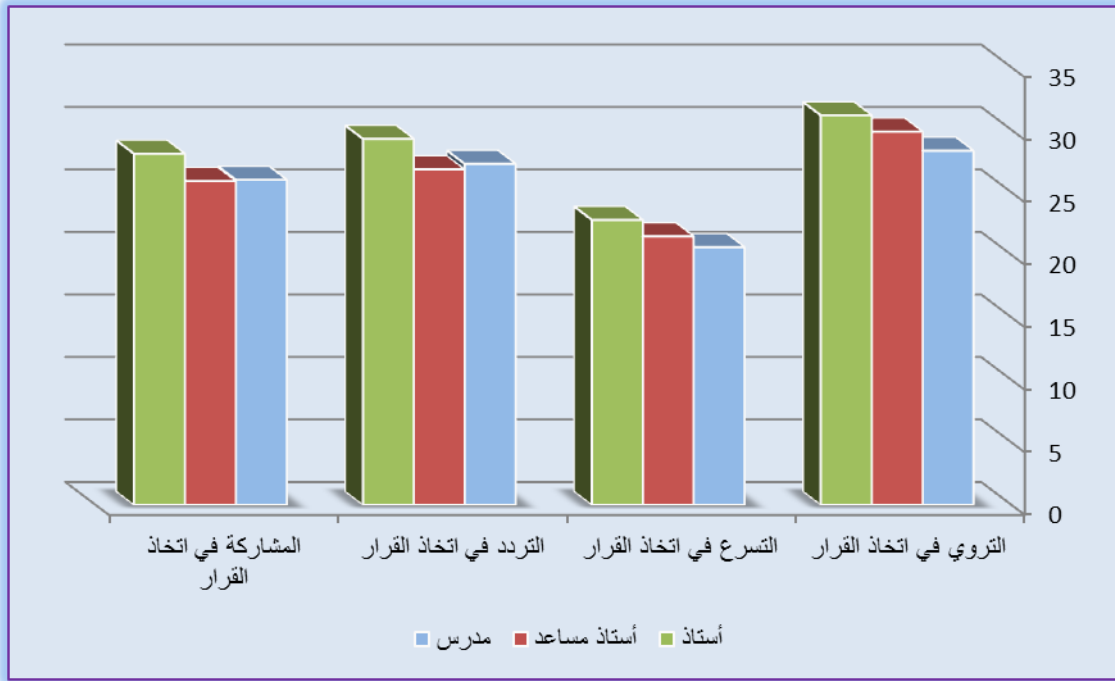
الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عيّنة البحث على استبانة اتخاذ القرارات تبعاً لمتغير المرتبة العلمية (مدرس، أستاذ مساعد، أستاذ).

للتحقق من هذه الفرضية تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عيّنة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة اتخاذ القرارات ودرجة كلّ مجال من مجالاتها الفرعية

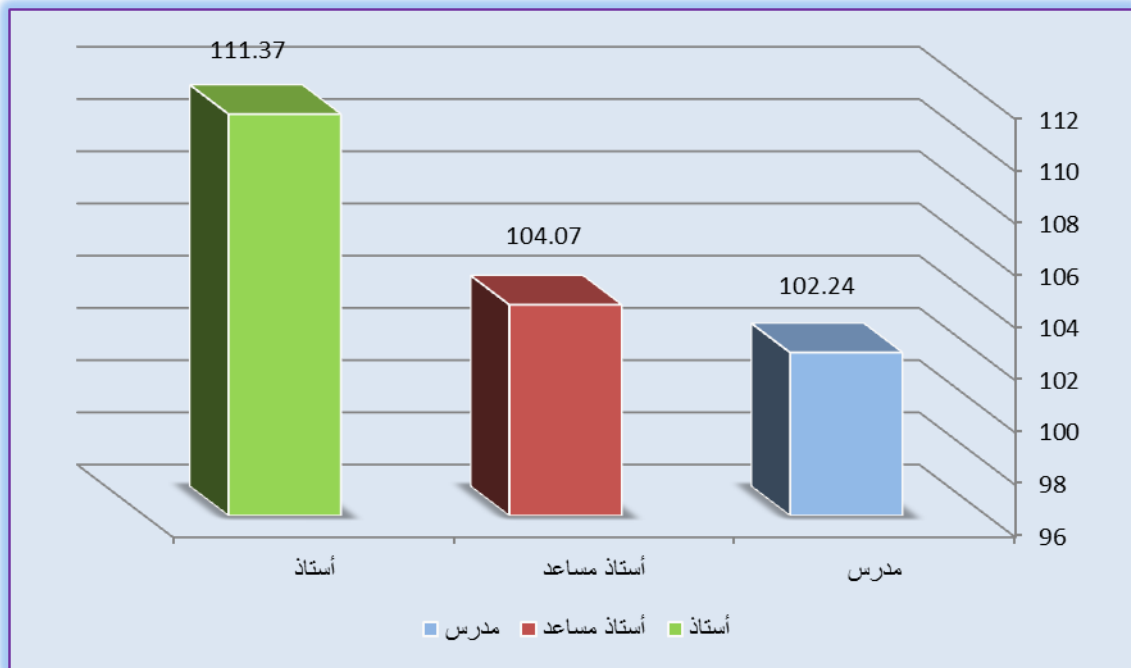
باختلاف المرتبة العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية. والنتائج موضحة في الجدول (47) والشكلين (19) و(20).

الجدول (47) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث باختلاف المرتبة العلمية على الدرجة الكلية لاستبانة اتخاذ القرارات وفي كل محور من محاورها

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المرتبة العلمية	المجالات والدرجة الكلية
4.302	28.34	196	مدرس	التروي في اتخاذ القرار
4.027	29.87	105	أستاذ مساعد	
3.802	31.17	59	أستاذ	
3.704	20.63	196	مدرس	التسرع في اتخاذ القرار
3.270	21.50	105	أستاذ مساعد	
3.646	22.81	59	أستاذ	
3.515	27.29	196	مدرس	التردد في اتخاذ القرار
3.479	26.85	105	أستاذ مساعد	
3.327	29.29	59	أستاذ	
3.573	26.02	196	مدرس	المشاركة في اتخاذ القرار
3.195	25.92	105	أستاذ مساعد	
3.994	28.10	59	أستاذ	
6.398	102.24	196	مدرس	الدرجة الكلية للاستبانة
4.892	104.07	105	أستاذ مساعد	
5.166	111.37	59	أستاذ	



الشكل (19) يبيّن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عيّنة البحث باختلاف مرتبتهم العلمية في كلّ مجال من مجالات الاستبانة



الشكل (20) يبيّن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عيّنة البحث باختلاف مرتبتهم العلمية على الدرجة الكلية للاستبانة

يتبيّن من خلال الجدول رقم (47)، والشكلين (19) و(20) احتمال وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عيّنة البحث باختلاف المرتبة العلمية على الدرجة الكلية للاستبانة اتخاذ

القرارات ودرجة كل مجال من مجالاتها، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، كما هو موضَّح في الجدول رقم (48).

الجدول (48) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لأثر متغيّر المرتبة العلمية على درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة اتخاذ القرارات ودرجة كل مجال من مجالاتها

القرار	الدلالة	(ف)	متوسط المبيعات	درجات الحرية	مجموع المبيعات	مصدر التباين	مجالات الاستبانة والدرجة الكلية
الفروق دالة	0.000	12.195	209.482	2	418.965	بين المجموعات	التروي في اتخاذ القرار
			17.178	357	6132.535	داخل المجموعات	
				359	6551.500	الكلّي	
الفروق دالة	0.000	8.866	113.224	2	226.448	بين المجموعات	التسرع في اتخاذ القرار
			12.770	357	4559.008	داخل المجموعات	
				359	4785.456	الكلّي	
الفروق دالة	0.000	9.929	119.843	2	239.687	بين المجموعات	التردّد في اتخاذ القرار
			12.070	350	4224.562	داخل المجموعات	
				352	4464.249	الكلّي	
الفروق دالة	0.000	8.824	110.651	2	221.301	بين المجموعات	المشاركة في اتخاذ القرار
			12.540	357	4476.699	داخل المجموعات	
				359	4698.000	الكلّي	
الفروق دالة	0.000	56.211	1892.374	2	3784.747	بين المجموعات	الدرجة الكلية للاستبانة
			33.665	357	12018.575	داخل المجموعات	
				359	15803.322	الكلّي	

يتبيّن من الجدول (48) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغيّر المرتبة العلمية على الدرجة الكلية لاستبانة اتخاذ القرارات ودرجات كل مجال من مجالاتها، حيث يظهر من خلال الجدول رقم (48) أنّ القيم الاحتمالية للدرجة الكلية للاستبانة ولدرجة كل مجال من مجالاتها أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وللكشف عن مصدر أو جهة هذه الفروق الدالة، تم استخراج نتائج اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية المتعدّدة للعينات المتجانسة، حيث أظهرت نتائج اختبار ليفين للتحقق من تجانس العينات أو عدم تجانسها، وجود تجانس بين العينات، والنتائج موضّحة في الجدولين رقم (49-50).

الجدول (49) نتائج اختبار ليفين للتحقق من تجانس العينات

مجالات الاستبانة والدرجة الكلية	قيمة اختبار ليفين	القيمة الاحتمالية
التروي في اتخاذ القرار	1.270	0.282
التسرع في اتخاذ القرار	0.878	0.417
التردد في اتخاذ القرار	0.183	0.832
المشاركة في اتخاذ القرار	1.189	0.243
الدرجة الكلية للاستبانة	1.653	0.312

يتبين من الجدول (49) أن القيم الاحتمالية للدرجة الكلية لاستبانة القيادة التشاركية ودرجات كل مجال من مجالاتها أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي فإن العينات متجانسة، مما يتطلب استخدام اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية المتعددة للتعرف على دلالة الفروق.

يتبين من الجدول رقم (50) وجود فرق دال إحصائياً مقداره (*9.128) بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ والبالغ (111.37) وبين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة مدرس، والبالغ (102.24) على الدرجة الكلية لاستبانة اتخاذ القرارات لصالح أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (*7.306) بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ، والبالغ (111.37)، وبين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ مساعد، والبالغ (104.07) على الدرجة الكلية لاستبانة اتخاذ القرارات لصالح أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (*1.822) بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ مساعد، والبالغ (104.07)، وبين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة مدرس، والبالغ (102.24) على الدرجة الكلية لاستبانة اتخاذ القرارات لصالح أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ مساعد.

وفيما يخص مجالات استبانة اتخاذ القرارات يتبين من الجدول رقم (50) وجود فرق دال إحصائياً مقداره (*2.828) بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ، والبالغ (31.17)، وبين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة مدرس، والبالغ (28.34) على درجة مجال التروي في اتخاذ القرار لصالح أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (*1.525) بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ مساعد والبالغ (29.87) وبين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة مدرس،

والبالغ (28.34) على درجة مجال التروي في اتخاذ القرار لصالح أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ مساعد. على حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ وبين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ مساعد على درجة مجال التروي في اتخاذ القرار. كما يتبين من الجدول رقم (50) وجود فرق دال إحصائياً مقداره (*2.186) بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ، والبالغ (22.81)، وبين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة مدرس، والبالغ (20.63) على درجة مجال التسرع في اتخاذ القرار لصالح أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ. على حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ وبين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ مساعد، كما لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ مساعد وبين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة مدرس على درجة مجال التسرع في اتخاذ القرار. ويتضح أيضاً من الجدول رقم (50) وجود فرق دال إحصائياً مقداره (*1.996) بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ، والبالغ (29.29)، وبين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة مدرس، والبالغ (27.29) على درجة مجال التردد في اتخاذ القرار لصالح أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ، ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (*2.435) بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ، والبالغ (29.29)، وبين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ مساعد، والبالغ (26.85) على درجة مجال التردد في اتخاذ القرار لصالح أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ. على حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ مساعد وبين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة مدرس على درجة مجال التردد في اتخاذ القرار. أمّا فيما يخص مجال المشاركة في التقويم فيتضح من الجدول رقم (50) وجود فرق دال إحصائياً مقداره (*2.081) بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ، والبالغ (28.10)، وبين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة مدرس، والبالغ (26.02) لصالح أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ، ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (*2.178) بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ، والبالغ (28.10)، وبين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ مساعد، والبالغ (25.92) على درجة مجال

المشاركة في اتخاذ القرار لصالح أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ. على حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة أستاذ مساعد وبين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة مدرس على درجة مجال المشاركة في اتخاذ القرار.

الجدول (50) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة للعينات المتجانسة تبعاً لمتغير المرتبة العلمية

القرار	القيمة الاحتمالية	الفرق بين المتوسطات	المرتبة العلمية		مجالات الاستبانة والدرجة الكلية
الفروق دالة	0.000	2.828*	مدرس	أستاذ	التروي في اتخاذ القرار
الفروق غير دالة	0.156	1.303	أستاذ مساعد		
الفروق دالة	0.010	1.525*	مدرس	أستاذ مساعد	
الفروق دالة	0.000	2.186*	مدرس	أستاذ	التسرع في اتخاذ القرار
الفروق غير دالة	0.078	1.318	أستاذ مساعد		
الفروق غير دالة	0.135	0.868	مدرس	أستاذ مساعد	
الفروق دالة	0.001	1.996*	مدرس	أستاذ	التردد في اتخاذ القرار
الفروق دالة	0.000	2.435*	أستاذ مساعد		
الفروق غير دالة	0.588	-0.439	مدرس	أستاذ مساعد	
الفروق دالة	0.000	2.081*	مدرس	أستاذ	المشاركة في اتخاذ القرار
الفروق دالة	0.001	2.178*	أستاذ مساعد		
الفروق غير دالة	0.975	-0.097	مدرس	أستاذ مساعد	
الفروق دالة	0.000	9.128*	مدرس	أستاذ	الدرجة الكلية للاستبانة
الفروق دالة	0.000	7.306*	أستاذ مساعد		
الفروق دالة	0.035	1.822*	مدرس	أستاذ مساعد	

* دال عند مستوى الدلالة 0.05

ومن خلال استعراض النتائج المتعلقة بالفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة اتخاذ القرارات تبعاً لمتغير المرتبة العلمية يمكن القول بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير المرتبة العلمية (مدرس/ أستاذ مساعد / أستاذ) على الدرجة الكلية لاستبانة اتخاذ القرارات، وعلى درجات أغلب مجالاتها الفرعية، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها والتي نقول: بوجود فروق ذات دلالة

إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة اتخاذ القرارات تبعاً لمتغير المرتبة العلمية.

وتفسّر الباحثة هذه النتائج بأن من يحمل درجة علمية أعلى لديه من الخبرة والمعرفة العلمية والأبحاث ما يميّزه عن غيره، وبالتالي ينعكس ذلك على القرارات المتخذة.

الفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة اتخاذ القرار تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية (أقل من خمس سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

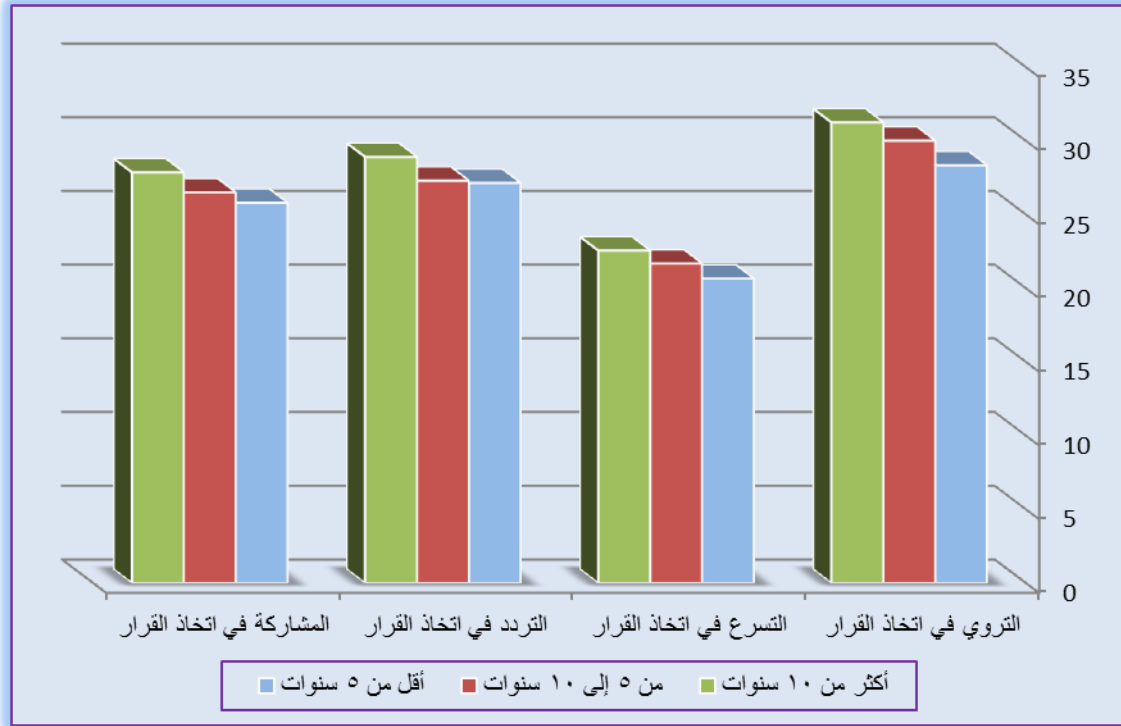
للتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة اتخاذ القرارات ودرجة كل مجال من مجالاتها الفرعية باختلاف عدد سنوات الخبرة التدريسية. كما هو موضّح في الجدول (51) والشكلين (21) و(22).

الجدول (51) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث

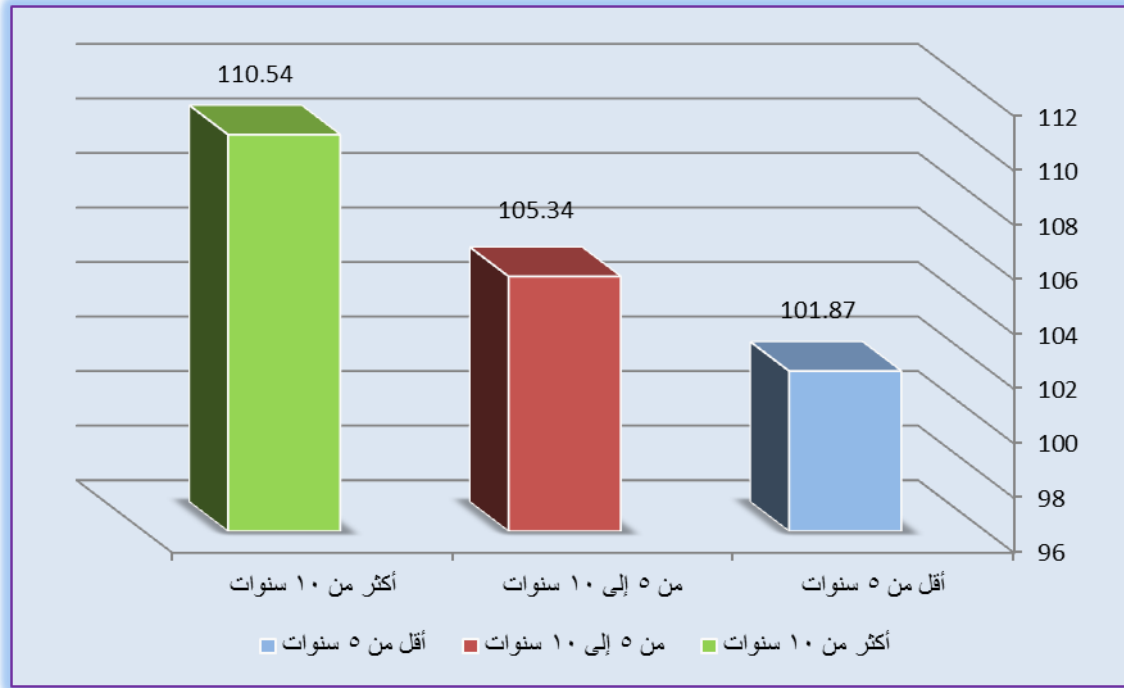
باختلاف عدد سنوات الخبرة التدريسية على الدرجة الكلية لاستبانة اتخاذ القرار وفي كل محور من محاورها

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	عدد سنوات الخبرة التدريسية	المجالات والدرجة الكلية
4.244	28.33	211	أقل من 5 سنوات	التروي في اتخاذ القرار
3.950	30.00	82	من 5 إلى 10 سنوات	
3.920	31.24	67	أكثر من 10 سنوات	
3.689	20.65	211	أقل من 5 سنوات	التسرع في اتخاذ القرار
3.213	21.67	82	من 5 إلى 10 سنوات	
3.669	22.55	67	أكثر من 10 سنوات	
3.594	27.13	211	أقل من 5 سنوات	التردد في اتخاذ القرار
3.359	27.29	82	من 5 إلى 10 سنوات	
3.394	28.90	67	أكثر من 10 سنوات	
3.538	25.79	211	أقل من 5 سنوات	المشاركة في اتخاذ القرار
3.036	26.49	82	من 5 إلى 10 سنوات	

4.091	27.85	67	أكثر من 10 سنوات	الدرجة الكلية للاستبانة
6.063	101.87	211	أقل من 5 سنوات	
4.864	105.34	82	من 5 إلى 10 سنوات	
5.803	110.54	67	أكثر من 10 سنوات	



الشكل (21) يبيّن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عيّنة البحث باختلاف عدد سنوات الخبرة التدريسية في كلّ مجال من مجالات الاستبانة



الشكل (22) يبيّن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عيّنة البحث باختلاف عدد سنوات الخبرة التدريسية على الدرجة الكلية للاستبانة

يُتضح من الجدول رقم (51) والشكلين (21) و(22) احتمال وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عيّنة البحث باختلاف عدد سنوات الخبرة التدريسية على الدرجة الكلية للاستبانة اتخاذ القرارات ودرجات كلّ مجال من مجالاتها، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، كما هو موضّح في الجدول رقم (52).

الجدول (52) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لأثر متغيّر عدد سنوات الخبرة التدريسية على درجات أفراد عيّنة البحث على الدرجة الكلية للاستبانة اتخاذ القرارات ودرجة كلّ مجال من مجالاتها

مجال الاستبانة والدرجة الكلية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة	القرار
التروي في اتخاذ القرار	بين المجموعات	490.885	2	245.442	14.458	0.000	الفروق دالة
	داخل المجموعات	6060.615	357	16.977			
	الكلّي	6551.500	359				
التسرع في اتخاذ القرار	بين المجموعات	203.035	2	101.517	7.909	0.000	الفروق دالة
	داخل المجموعات	4582.421	357	12.836			
	الكلّي	4785.456	359				
التردد في اتخاذ القرار	بين المجموعات	162.943	2	81.471	6.629	0.001	الفروق دالة
	داخل المجموعات	4301.307	350	12.289			
	الكلّي	4464.249	352				

المشاركة في اتخاذ القرار	بين المجموعات	218.180	2	109.090	8.693	0.000	الفروق دالة
	داخل المجموعات	4479.820	357	12.549			
	الكلّي	4698.000	359				
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	3943.942	2	1971.971	59.362	0.000	الفروق دالة
	داخل المجموعات	11859.380	357	33.220			
	الكلّي	15803.322	359				

يتبيّن من الجدول رقم (52) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغيّر عدد سنوات الخبرة التدريسية وذلك على الدرجة الكلية لاستبانة اتخاذ القرارات ودرجات كل مجال من مجالاتها، حيث يتّضح من الجدول (52) بأنّ القيم الاحتمالية للدرجة الكلية لاستبانة اتخاذ القرارات ولدرجة كل مجال من مجالاتها أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وللكشف عن مصدر أو جهة هذه الفروق، تمّ استخراج نتائج اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية المتعددة للعينات المتجانسة، حيث أظهرت نتائج اختبار ليفين للتحقق من تجانس العينات أو عدم تجانسها، وجود تجانس بين العينات، والنتائج موضّحة في الجدولين رقم (53-54).

الجدول (53) نتائج اختبار ليفين للتحقق من تجانس العينات

مجالات الاستبانة والدرجة الكلية	قيمة اختبار ليفين	القيمة الاحتمالية
التروي في اتخاذ القرار	1.135	0.323
التسرع في اتخاذ القرار	1.125	0.326
التردّد في اتخاذ القرار	0.570	0.566
المشاركة في اتخاذ القرار	1.445	0.386
الدرجة الكلية للاستبانة	1.969	0.141

يتبيّن من خلال الجدول (53) أنّ القيم الاحتمالية للدرجة الكلية لاستبانة القيادة التشاركية ودرجات كل مجال من مجالاتها أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي فإنّ العينات متجانسة، ممّا يتطلّب استخدام اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية المتعددة للتعرف على دلالة الفروق.

من خلال قراءة الجدول رقم (54) يُلاحظ وجود فرق دال إحصائياً مقداره (*8.670) بين متوسط درجات أفراد عينة البحث الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أكثر من 10 سنوات، والبالغ (110.54)، وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أقل من 5 سنوات، والبالغ (101.87) على الدرجة الكلية لاستبانة اتخاذ القرارات لصالح الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أكثر من 10 سنوات. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (*5.196)

بين متوسط درجات أفراد عينة البحث الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أكثر من 10 سنوات، والبالغ (110.54) وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية من 5 إلى 10 سنوات، والبالغ (105.34) على الدرجة الكلية لاستبانة اتخاذ القرارات لصالح الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أكثر من 10 سنوات. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (*3.474) بين متوسط درجات أفراد عينة البحث الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية من 5 إلى 10 سنوات، والبالغ (105.34) وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أقل من 5 سنوات والبالغ (101.87) على الدرجة الكلية لاستبانة اتخاذ القرارات لصالح الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية من 5 إلى 10 سنوات.

أما فيما يتعلق بنتائج مجالات استبانة اتخاذ القرارات، فيُتضح من الجدول رقم (54) وجود فرق دال إحصائياً مقداره (*2.912) بين متوسط درجات أفراد عينة البحث الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أكثر من 10 سنوات، والبالغ (31.24)، وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أقل من 5 سنوات، والبالغ (28.33) على درجة مجال التروي في اتخاذ القرار لصالح الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أكثر من 10 سنوات. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (*1.673) بين متوسط درجات أفراد عينة البحث الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية من 5 إلى 10 سنوات، والبالغ (30)، وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أقل من 5 سنوات، والبالغ (28.33) على درجة مجال التروي في اتخاذ القرار لصالح الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية من 5 إلى 10 سنوات. على حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد عينة البحث الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أكثر من 10 سنوات، وبين متوسط درجات أفراد عينة البحث الذين تتراوح عدد سنوات خبرتهم التدريسية من 5 إلى 10 سنوات على درجة مجال التروي في اتخاذ القرار. كما يتضح من الجدول رقم (54) وجود فرق دال إحصائياً مقداره (*1.898) بين متوسط درجات أفراد عينة البحث الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أكثر من 10 سنوات والبالغ (22.55)، وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أقل من 5 سنوات، والبالغ (20.65) على درجة مجال التسرع في اتخاذ القرار لصالح الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أكثر من 10 سنوات. بينما لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد عينة البحث الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أكثر من 10 سنوات وبين

متوسط درجات الأفراد الذين تتراوح عدد سنوات خبرتهم التدريسية من 5 إلى 10 سنوات، ولم تظهر فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد عينة البحث الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية من 5 إلى 10 سنوات وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أقل من 5 سنوات على درجة مجال التسرع في اتخاذ القرار. ويتضح أيضاً من الجدول رقم (54) وجود فرق دال إحصائياً مقداره (*1.770) بين متوسط درجات أفراد عينة البحث الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أكثر من 10 سنوات، والبالغ (28.90)، وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أقل من 5 سنوات، والبالغ (27.13) على درجة مجال التردد في اتخاذ القرار لصالح الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أكثر من 10 سنوات. ووجود فرق دال إحصائياً مقداره (*1.604) بين متوسط درجات أفراد عينة البحث الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أكثر من 10 سنوات، والبالغ (28.90)، وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية من 5 إلى 10 سنوات، والبالغ (27.29) على درجة مجال التردد في اتخاذ القرار لصالح الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أكثر من 10 سنوات، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد عينة البحث الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية من 5 إلى 10 سنوات، وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أقل من 5 سنوات على درجة مجال التردد في اتخاذ القرار. أمّا فيما يخص مجال المشاركة في اتخاذ القرار فيتضح من الجدول رقم (54) وجود فرق دال إحصائياً مقداره (*2.059) بين متوسط درجات أفراد عينة البحث الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أكثر من 10 سنوات، والبالغ (27.85)، وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أقل من 5 سنوات، والبالغ (25.79) على درجة مجال المشاركة في اتخاذ القرار لصالح الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أكثر من 10 سنوات. بينما لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد عينة البحث الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أكثر من 10 سنوات، وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية من 5 إلى 10 سنوات، أو بين متوسط درجات أفراد عينة البحث الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية من 5 إلى 10 سنوات، وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أقل من 5 سنوات على درجة مجال المشاركة في اتخاذ القرار.

الجدول (54) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للعينات المتجانسة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية

القرار	القيمة الاحتمالية	الفرق بين المتوسطات	عدد سنوات الخبرة التدريسية		مجالات الاستبانة والدرجة الكلية
			أقل من 5 سنوات	أكثر من 10 سنوات	
الفروق دالة	0.000	2.912*	أقل من 5 سنوات	أكثر من 10 سنوات	التروي في اتخاذ القرار
الفروق غير دالة	0.190	1.239	من 5 إلى 10 سنوات		
الفروق غير دالة	0.008	1.673*	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	التسرع في اتخاذ القرار
الفروق دالة	0.001	1.898*	أقل من 5 سنوات	أكثر من 10 سنوات	
الفروق غير دالة	0.329	0.882	من 5 إلى 10 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	
الفروق غير دالة	0.094	1.017	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	التردد في اتخاذ القرار
الفروق دالة	0.002	1.770*	أقل من 5 سنوات	أكثر من 10 سنوات	
الفروق دالة	0.023	1.604*	من 5 إلى 10 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	
الفروق غير دالة	0.938	0.166	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	المشاركة في اتخاذ القرار
الفروق دالة	0.000	2.059*	أقل من 5 سنوات	أكثر من 10 سنوات	
الفروق غير دالة	0.067	1.363	من 5 إلى 10 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	
الفروق غير دالة	0.321	0.696	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	الدرجة الكلية للاستبانة
الفروق دالة	0.000	8.670*	أقل من 5 سنوات	أكثر من 10 سنوات	
الفروق دالة	0.000	5.196*	من 5 إلى 10 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	
الفروق دالة	0.000	3.474*	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	

* دال عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح ممّا سبق بأنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عيّنة البحث تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية (أقل من 5 سنوات/ بين 5 إلى 10 سنوات/ أكثر من 10 سنوات) على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة التشاركية، وعلى درجات مجالاتها الفرعية بين متوسط درجات أفراد عيّنة البحث الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أكثر من 10 سنوات، وبين متوسط درجات الأفراد الذين تبلغ عدد سنوات خبرتهم التدريسية أقل من 5 سنوات، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تقول: بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عيّنة البحث على استبانة اتخاذ القرارات تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية.

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى أنّ تراكم الخبرات الإدارية يؤثر تأثيراً كبيراً لدى أفراد عيّنة البحث وتخلق فروقاً بينهم.

وقد انفتحت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حرز الله (2007)، والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير المعلمين لمشاركتهم في اتخاذ القرارات تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الخبرة الأطول.

على حين اختلفت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة الجبيري (2003)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مشاركة الموظفين الإداريين في اتخاذ القرارات تعزى إلى متغير الخبرة.

ثالثاً: النتائج العامة للدراسة:

توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج الآتية:

1. إنَّ درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات جامعة دمشق للقيادة التشاركية (من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية) تقع ضمن الحدود المتوسطة، وذلك على الدرجة الكلية للاستبانة ودرجات مجالاتها الفرعية.
2. إنَّ فاعلية اتخاذ القرارات من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات جامعة دمشق (من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية) تقع ضمن الحدود المتوسطة، وذلك على الدرجة الكلية للاستبانة ودرجات مجالاتها الفرعية.
3. وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين واقع ممارسة القيادة التشاركية من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات جامعة دمشق وفاعلية اتخاذ القرارات لديهم من وجهة نظر أفراد عينة البحث.
4. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة القيادة التشاركية تبعاً لمتغير الجنس.
5. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة القيادة التشاركية تبعاً لمتغير نوع الكلية (نظرية، تطبيقية) لصالح أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات النظرية.
6. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة القيادة التشاركية تبعاً لمتغير المرتبة العلمية لصالح أعضاء الهيئة التدريسية ذوي المرتبة العلمية الأعلى.

7. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة القيادة التشاركية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية لصالح أعضاء الهيئة التدريسية ذوي عدد سنوات الخبرة التدريسية الأكثر.
8. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة اتخاذ القرارات تبعاً لمتغير الجنس.
9. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة اتخاذ القرار تبعاً لمتغير نوع الكلية (نظرية، تطبيقية) لصالح أعضاء الهيئة التدريسية من الكليات النظرية.
10. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة اتخاذ القرارات تبعاً لمتغير المرتبة العلمية لصالح أعضاء الهيئة التدريسية ذوي المرتبة العلمية الأعلى.
11. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة اتخاذ القرارات تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية لصالح أعضاء الهيئة التدريسية ذوي عدد سنوات الخبرة التدريسية الأكثر.

رابعاً: المقترحات:

- استناداً إلى ما أظهرته نتائج الدراسة قدّمت الباحثة عدداً من المقترحات هي:
1. تطبيق مبدأ مشاركة أعضاء الهيئة التدريسية بشكل أكبر في عملية صنع واتخاذ القرارات، وإعطاء فرصة لهم للبحث والكشف وإبداء الرأي عن الحل المناسب لها، وذلك من أجل تعزيز الروح المعنوية لديهم، وتعزيز انتمائهم، وبالتالي رفع مستوى الأداء والنتاج التعليمي، وذلك من خلال مشاركتهم في:
 - تنظيم آلية الاجتماعات من حيث تحديد الأعمال والمهام قبل الاجتماع وأثناءه وبعده.
 - إدراج بعض الموضوعات على جدول أعمال الاجتماعات باستطلاع رأي أعضاء الهيئة التدريسية قبل عقد الاجتماعات.
 - اتخاذ القرارات الجماعية المتصلة بتجويد استراتيجيات التدريس ذات المنحى العملي.
 2. تفعيل ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لأدوارهم القيادية بالمشاركة في مجال حلّ المشكلات الإدارية المرتبطة بأعضاء الهيئة التدريسية وبالمجتمع المحلي المحيط بها، وذلك من خلال:

- عقد الدورات التدريبية التوعوية والتأهيلية لأهمية ودور ممارسة القيادة التشاركية في الكليات وخاصة لرؤساء الأقسام الأكاديمية.
- التفويض الواسع لصلاحيات رؤساء الأقسام الأكاديمية.
- 3. إشباع حاجات التقدير والاحترام لدى أعضاء الهيئة التدريسية، والعمل على توفير الحوافز المادية وربطها بمستوى الأداء والكفاءة والإنجاز، والتجديد في العمل والإبداع، وتهيئة مناخ مناسب يشجّع على المشاركة وعلى القدرة على مواجهة التحديات والصعوبات التي تعترضهم، من خلال إشراك أعضاء الهيئة التدريسية في:
 - دراسة وتحليل الاحتياجات التدريبية، لتحديد الدورات التدريبية التي سيلتحق بها؛ بناءً على تحليل البيئة الداخلية للكلية، وتحديد جوانب القوة والضعف الخاصة بأعضاء الهيئة التدريسية وكفاياتهم التدريسية.
 - تحديد الدورات التدريبية التي سيلتحق بها أعضاء الهيئة التدريسية.
 - إدراج بعض الموضوعات على جدول أعمال الاجتماعات.
 - إقرار الخطة التعليمية الفصلية، والسنوية.
- 4. العمل على تبني آراء وأفكار ومقترحات أعضاء الهيئة التدريسية البناءة حول تطوير البيئة التعليمية، وبالتالي العمل على تعزيز علاقات التعاون في العمل بين رؤساء الأقسام الأكاديمية، والتي تنعكس على رفع مستوى الأداء، وعلى خلق ثقافة تنظيمية داعمة للبناء والتطوير، وذلك من خلال:
 - تشكيل لجان من أعضاء الهيئة التدريسية تقوم على التخطيط وبناء الخطط التربوية والإشراف عليها.
 - التنسيق مع أعضاء الهيئة التدريسية لإقرار الخطة التعليمية سواءً أكانت فصلية، أم سنوية في الجوانب الإدارية والفنية والاجتماعية والمالية.
 - اقتراح طرق تحقيق أهداف المنهج والعمل على تطوير استراتيجيات التدريس لربط المحتوى الدراسي بالواقع العملي ووضع برامج لتنمية قدرات الطلبة ومواهبهم.
- 5. تفعيل علاقة الكلية مع المجتمع المحلي المحيط بها، من خلال مشاركة أعضاء الهيئة التدريسية في:
 - تنظيم مساعدات للطلاب المحتاجين من خلال المجتمع المحلي.

- تنظيم زيارات لبعض المؤسسات الموجودة في البيئة المحيطة.
 - تقديم اقتراحات لزيادة التفاعل بين الكلية والمجتمع المحلي.
 - اقتراح الخطة التي تنظم علاقة الكلية بالمجتمع المحلي.
 - تشكيل لجان دائمة تقوم على الاتصال والتواصل المستمر مع المجتمع المحلي.
6. تفعيل مشاركة أعضاء الهيئة التدريسية في صنع القرارات الأكاديمية على مستوى وزارة التعليم العالي من خلال:
- طلب اقتراحاتهم وآرائهم بكل ما يتعلق بالعملية الأكاديمية من: احتياجات، ومشكلات.
 - عرض المشكلات التربوية والتعليمية على أعضاء الهيئة التدريسية للمشاركة في إبداء الرأي والحلول المناسبة لها.
 - عرض القرارات التي تسعى الوزارة لتطبيقها لاستفتاء عام من قِبَل أعضاء الهيئة التدريسية قَبْل اعتمادها.

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى درجة ممارسة القيادة التشاركية من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية ودورها بفعالية اتخاذ القرارات من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. وذلك عن طريق الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين واقع ممارسة القيادة التشاركية من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية وفاعلية اتخاذ القرارات من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في كليات جامعة دمشق؟

السؤال الثاني : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة فيما يتعلق بدرجة ممارسة القيادة التشاركية من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية ودورها بفعالية اتخاذ القرارات من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في كليات جامعة دمشق، تُعزى إلى متغير الجنس، نوع الكلية (نظرية، تطبيقية)، متغير المرتبة العلمية (مدرس، أستاذ مساعد، أستاذ)، متغير عدد سنوات الخبرة التدريسية (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)؟ وقد فُرع هذا السؤال إلى ثمانية أسئلة وفق كل متغير للاستبانيتين.

قامت الباحثة بالإجراءات التالية لتحقيق الأهداف الحالية:

- 1.تنظيم الإطار النظري بالعودة إلى أدبيات التربية المقارنة والإدارة التربوية المتعلقة بالقيادة التشاركية واتخاذ القرارات، واستعراض الدراسات القريبة من الدراسة الحالية.
- 2.تصميم استبانتي القيادة التشاركية واتخاذ القرارات، والتحقق من صدقهما وثباتهما بعدة أشكال، واستخدامهما كأدوات للتعرف على درجة ممارسة القيادة التشاركية من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة دمشق وفاعلية اتخاذ القرارات ، من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.
- 3.سحب عينة الدراسة من مجتمع الدراسة الأصلي، وهو جميع أعضاء الهيئة التدريسية في كليات جامعة دمشق بطريقة العينة العشوائية البسيطة، والبالغ عددها (360) فرداً من أعضاء الهيئة التدريسية في كليات جامعة دمشق.

4. تطبيق أدوات الدراسة (استبانتي القيادة التشاركية واتخاذ القرارات) على عينة الدراسة، وذلك للتعرف على درجة ممارسة القيادة التشاركية من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة دمشق ودورها في فاعلية اتخاذ القرارات لديهم من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.

5. إجراء المعالجات الإحصائية الملائمة للبيانات التي تم الحصول عليها من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في كليات جامعة دمشق (أفراد عينة الدراسة) للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من فرضياتها والوصول إلى نتائج الدراسة.

6. مناقشة نتائج الدراسة الحالية في ضوء الواقع الميداني الذي أحاط بجميع مراحل الدراسة، وفي ضوء المقارنة مع نتائج الدراسات السابقة، والتوصل إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات.

سحبت الباحثة عينة عشوائية بسيطة بنسبة 20% تقريباً من أفراد المجتمع الأصلي، تألفت من أعضاء الهيئة التدريسية من كليات جامعة دمشق، وهي : (كلية الآداب والعلوم الإنسانية- كلية طب الأسنان - كلية الهندسة المعمارية - كلية العلوم- كلية الحقوق - كلية التربية)، إلا أن الباحثة واجهت صعوبة في حصرهم جميعاً بسبب غياب بعضهم، وعدم صلاحية استبانات بعضهم الآخر لتطبيق الدراسة ، فبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (360) فرداً.

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في دراستها، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانتين:

الأولى استبانة القيادة التشاركية: شملت الاستبانة (75) بنداً تقييم درجة ممارسة القيادة التشاركية من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات جامعة دمشق، موزعة على خمسة مجالات تضمّنت بنوداً صيغت بطريقة إيجابية، وتتجلى المجالات على النحو الآتي: المجال الأول هو المشاركة في التخطيط، ويتمثل في (17) بنداً، والمجال الثاني المشاركة في التنظيم، ويتمثل في (10) بنود، المجال الثالث المشاركة في التنفيذ، ويتمثل في (17) بنداً، المجال الرابع المشاركة في الإشراف ويتمثل في (16) بنداً، والمجال الخامس المشاركة في التقويم ويتمثل في (15) بنداً.

الثانية استبانة فاعلية اتخاذ القرارات: شملت الاستبانة (37) بنداً لقياس فاعلية اتخاذ القرارات من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات جامعة دمشق، موزعة على أربعة مجالات تضمّنت

بنوداً صيغت بطريقة إيجابية، وبنود أخرى صيغت بطريقة سلبية، وتتجلى المجالات على النحو الآتي: المجال الأول هو التروي في اتخاذ القرارات، يتمثل في (10) بنود، والمجال الثاني التسرع في اتخاذ القرارات يتمثل في (8) بنود، المجال الثالث التردد في اتخاذ القرارات، يتمثل في (9) بنود، المجال الرابع المشاركة في اتخاذ القرارات، يتمثل في (16) بنوداً.

وبالنسبة إلى صدق الاستبانة تمّ التحقق منها من خلال استخدام الطرائق الآتية :

1. صدق المحتوى (صدق المحكمين): عرضت الباحثة الاستبانة على عدد من المختصين في

التربية والتربية المقارنة والقياس والتقويم التربوي والنفسي من دكاترة كلية التربية في جامعة دمشق وأبدى السادة المحكمون آراءهم في بنود الاستبانتين واستجابت الباحثة لآرائهم، وقامت بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل.

2. صدق الاتساق الداخلي (الصدق البنوي): عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين درجة

كلّ مجال من مجالات الاستبانة مع المجالات الأخرى ومع الدرجة الكلية للاستبانة، وإيجاد معاملات الارتباط بين كلّ بند من بنود الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة، وتبيّن أنّ الارتباطات موجبة ودالة إحصائياً مما يشير إلى أنّ الاستبانة تتّصف باتساق داخلي جيد، وهذا يدل على صدقها البنوي.

وتمّ التحقق من ثبات الاستبانة بعدة طرائق، وهي:

1. الثبات بالإعادة: قامت الباحثة باستخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة على عيّنة مؤلفة من

(60) فرداً من أعضاء الهيئة التدريسية، وتمّ إعادة تطبيق الاستبانة للمرة الثانية على العيّنة بعد مضي أسبوعين، وجرى استخراج معاملات الثبات لمجالات الاستبانة والدرجة الكلية عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني، تراوحت معاملات ثبات الإعادة لدرجات المجالات بين (0.71-0.82) لاستبانة القيادة التشاركية، وتراوحت معاملات ثبات الإعادة لدرجات المجالات بين (0.77-0.84) لاستبانة فاعلية اتخاذ القرارات، وهي معاملات ثبات جيدة وصالحة لأغراض الدراسة الحالية.

2. ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ: تمّ حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي

للعيّنة نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، بلغت الدرجة الكلية للاستبانة (0.96)، على حين تراوحت المجالات بين (0.65-0.89) لاستبانة القيادة التشاركية، وبلغت الدرجة الكلية

لاستبانة فاعلية اتخاذ القرارات (0.90)، على حين تراوحت المجالات بين (0.69-0.74)، وهي أيضاً معاملات ثبات جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

3. ثبات التجزئة النصفية: قامت الباحثة باستخراج معامل ثبات التجزئة النصفية للاستبانة على العينة نفسها من التطبيق الأول باستخدام معادلة سبيرمان-براون، بلغت الدرجة الكلية للاستبانة القيادية التشاركية (0.97)، في حين تراوحت بين (0.76-0.89) فيما يخص المجالات، وبلغت الدرجة الكلية للاستبانة فاعلية اتخاذ القرارات (0.88)، في حين تراوحت بين (0.64-0.82) فيما يخص المجالات، وهي تعتبر معاملات ثبات جيدة وصالحة لأغراض الدراسة الحالية. ويتضح بالتالي أن الاستبانة تتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات تجعلها صالحة للاستخدام.

اعتمدت الباحثة على البرنامج الإحصائي (SPSS) للإجابة عن أسئلة الدراسة، واستخلصت النتائج وتحليلها وتمت الإجابة عنها باستخدام النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب للدرجة الكلية للاستبانتين ودرجة كل مجال من مجالاتها، إضافة إلى حساب معاملات ارتباط بيرسون واختبار (T) للعينات المستقلة. وقد تمخض عن الدراسة النتائج التالية:

أولاً: إن درجة ممارسة رؤساء الأقسام في كليات جامعة دمشق (من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية) تقع ضمن الحدود المتوسطة، وذلك على الدرجة الكلية للاستبانة ودرجات مجالاتها الفرعية.

ثانياً: إن فاعلية اتخاذ القرارات من قبل رؤساء الأقسام في كليات جامعة دمشق (من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية) تقع ضمن الحدود المتوسطة، وذلك على الدرجة الكلية للاستبانة ودرجات مجالاتها الفرعية.

ثالثاً: وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين واقع ممارسة القيادة التشاركية من قبل رؤساء الأقسام في كليات جامعة دمشق وفاعلية اتخاذ القرارات لديهم من وجهة نظر أفراد عينة البحث.

رابعاً: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة القيادة التشاركية واستبانة فاعلية اتخاذ القرارات تبعاً لمتغير الجنس.

خامساً: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة القيادة التشاركية واستبانة اتخاذ القرارات تبعاً لمتغير نوع الكلية (نظرية ، تطبيقية) لصالح أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات النظرية، وتبعاً لمتغير المرتبة العلمية لصالح أعضاء الهيئة التدريسية ذوي المرتبة العلمية الأعلى، وتبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية لصالح أعضاء الهيئة التدريسية ذوي عدد سنوات الخبرة التدريسية الأكثر.

واستناداً إلى ما أظهرته نتائج الدراسة، قدّمت الباحثة عدة مقترحات منها:

1- تطبيق مبدأ مشاركة أعضاء الهيئة التدريسية بشكل أكبر في عملية صنع واتخاذ القرارات، وإعطاء فرصة لهم للبحث والكشف وإبداء الرأي عن الحل المناسب لها، وذلك من أجل تعزيز الروح المعنوية لديهم، وتعزيز انتمائهم، وبالتالي رفع مستوى الأداء والنتائج التعليمي، وذلك من خلال مشاركتهم في:

- أ- تنظيم آلية الاجتماعات من حيث تحديد الأعمال والمهام قبل الاجتماع وبعده وأثناءه.
 - ب- إدراج بعض الموضوعات على جدول أعمال الاجتماعات باستطلاع رأي أعضاء الهيئة التدريسية قبل عقد الاجتماعات.
 - ت- وضع الخطط والبرامج لربط المادة التعليمية بالحياة.
 - ث- اقتراح أساليب التقويم المناسبة والواقعية والحقيقية للعملية التعليمية.
 - ج- اتخاذ القرارات الجماعية المتصلة بتجويد استراتيجيات التدريس ذات المنحى العملي.
- 2- تفعيل ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لأدوارهم القيادية بالمشاركة في مجال حلّ المشكلات الإدارية المرتبطة بأعضاء الهيئة التدريسية وبالمجتمع المحلي المحيط بها، وذلك من خلال:

أ- عقد الدورات التدريبية التوعوية والتأهيلية لأهمية ودور ممارسة القيادة التشاركية في الكليات، وخاصة لرؤساء الأقسام الأكاديمية.

ب- التفويض الواسع لصلاحيات رؤساء الأقسام الأكاديمية.

- 3- إشباع حاجات التقدير والاحترام لدى أعضاء الهيئة التدريسية، والعمل على توفير الحوافز المادية وربطها بمستوى الأداء والكفاءة والإنجاز، والتجديد في العمل والإبداع، وتهيئة مناخ مناسب يشجّع على المشاركة وعلى القدرة على مواجهة التحديات والصعوبات التي تعترضهم، من خلال إشراك أعضاء الهيئة التدريسية في:
- أ- دراسة وتحليل الاحتياجات التدريبية، لتحديد الدورات التدريبية التي سوف يلتحقون بها؛ بناءً على تحليل البيئة الداخلية للكلية، وتحديد جوانب القوة والضعف الخاصة بأعضاء الهيئة التدريسية وكفاياتهم التدريسية.
- ب- تنظيم الاختبارات الفصلية.
- ت- توزيع المهام في بداية العام.
- ث- تحديد الدورات التدريبية التي سيلتحق بها أعضاء الهيئة التدريسية.
- ج- إدراج بعض الموضوعات على جدول أعمال الاجتماعات.
- ح- إقرار الخطة التعليمية الفصلية، والسنوية.
- 4- العمل على تبني آراء وأفكار ومقترحات أعضاء الهيئة التدريسية البناءة حول تطوير البيئة التعليمية، وبالتالي العمل على تعزيز علاقات التعاون في العمل بين رؤساء الأقسام الأكاديمية، والتي تنعكس على رفع مستوى الأداء، وعلى خلق ثقافة تنظيمية داعمة للبناء والتطوير، وذلك من خلال:
- أ- تشكيل لجان من أعضاء الهيئة التدريسية تقوم على التخطيط، وبناء الخطط التربوية والإشراف عليها.
- ب- التنسيق مع أعضاء الهيئة التدريسية لإقرار الخطة التعليمية سواءً أكانت فصلية، أم سنوية في الجوانب الإدارية والفنية والاجتماعية والمالية.
- ت- اقتراح طرق تحقيق أهداف المنهج، والعمل على تطوير استراتيجيات التدريس لربط المحتوى الدراسي بالواقع العملي، ووضع برامج لتنمية قدرات ومواهب الطلاب.
- 5- تفعيل علاقة الكلية مع المجتمع المحلي المحيط بها، من خلال مشاركة أعضاء الهيئة التدريسية في:
- أ- تنظيم مساعدات للطلاب المحتاجين من خلال المجتمع المحلي.

- ب- تنظيم زيارات لبعض المؤسسات الموجودة في البيئة المحيطة.
- ت- تقديم اقتراحات لزيادة التفاعل بين الكلية والمجتمع المحلي.
- ث- اقتراح الخطة التي تنظم علاقة الكلية بالمجتمع المحلي.
- ج- تشكيل لجان دائمة تقوم على الاتصال والتواصل المستمر مع المجتمع المحلي.
- 6- تفعيل مشاركة أعضاء الهيئة التدريسية في صنع القرارات الأكاديمية على مستوى وزارة التعليم العالي، من خلال:
- أ- طلب اقتراحاتهم وآرائهم بكل ما يتعلق بالعملية الأكاديمية من: احتياجات، ومشكلات.
- ب- عرض المشكلات التربوية والتعليمية على أعضاء الهيئة التدريسية للمشاركة في إبداء الرأي والحلول المناسبة لها.
- ت- عرض القرارات التي تسعى الوزارة لتطبيقها لاستفتاء عام من قبل أعضاء الهيئة التدريسية قبل اعتمادها.

المراجع العربية:

- القرآن الكريم.
- أبو النيل، محمد السعيد (2005): علم النفس الصناعي والتنظيمي عربياً وعالمياً، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- أبو جبل، مطيع موسى (2005): أنماط القيادة التربوية السائدة في مدارس التعليم الأساسي العليا الحكومية في محافظات غزة وانعكاساتها على أداء المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- أبو حرب، سعيد إبراهيم (2002): نمط القيادة السائد لدى مديري ومديريات المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقته بتفويض السلطة من وجهة نظر المعلمين كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، فلسطين.
- أبو زعيتر، منير حسن (2009): درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية وسبل تطويرها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية - غزة.
- أبو علام، رجا (2003): التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج spss، دار النشر للجامعات، القاهرة.
- أبو عيدة، كفاية يوسف (2005): الأنماط القيادية في الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة وانعكاساتها على تفعيل أداء العاملين، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- أبو عيطة، عبد الله عفيف (2013): معوقات استخدام النمط التشاركي في الإدارة المدرسية في محافظات غزة وسبل معالجتها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أحمد، حافظ فرج وحافظ، محمد صبري (2003): إدارة المؤسسات التربوية، عالم الكتب، القاهرة.
- أدير، ج (2012): أعظم 100 فكرة للقيادة الفعالة، (ترجمة مكتبة جرير)، المملكة العربية السعودية، مكتبة جرير. (العمل الأصلي نشر في 2011)
- الأزهرى، محي الدين (1993): الإدارة ودور المديرين أساسيات وسلوكيات، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

مراجع الدراسة

- اسماعيل، زكي (2009): أصول الإدارة والتنظيم، شركة مطابع السودان للعملة المحدودة، الطبعة الثانية، الخرطوم، السودان.
- الأعسر، صفاء (2000): الإبداع في حل المشكلات، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
- أيوب، نادية (1993): نظرية القرارات الإدارية، منشورات جامعة دمشق، سوريا.
- بخاري، سلطان سعيد مقصود (1994) : أهم المشكلات التي تواجه الأقسام الأكاديمية في كل من جامعة أم القرى، وجامعة عبد العزيز، مجلة البحوث التربوية والنفسية، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية، ع (31) ص.ص:5-30.
- البدري، طارق عبد الحميد (2001): الأساليب القيادية الإدارية في المؤسسات التعليمية، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- البدري، طارق عبد الحميد (2005): الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- البشاييرة، زيد علي والرواضية، صالح محمد والسلطاني، عبد الحسين شاکر (2005): مدى إلمام أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتى بأساليب التدريس الجامعي ومدى استخدامهم لها فعلياً والسبل المقترحة لتطويرها، مجلة دراسات العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، الأردن، المجلد (32)، العدد (1)، ص.ص: 15-30.
- بلاك، جيمس منزيس (1999): كيف تكون مديراً ناجحاً، ترجمة عبد الحليم ثابت، الطبعة الثالثة، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
- البوهي، فاروق شوقي (2001): الإدارة التعليمية والمدرسية، دار قباء للطباعة، القاهرة، مصر.
- البناء، فرناس عبد الباسط (1985): أصول القيادة الإدارية، مكتبة المؤلف، القاهرة.
- تمبلر، ر (2012): قواعد الإدارة، ط5، ترجمة مكتبة جرير، المملكة العربية السعودية، مكتبة جرير، (العمل الأصلي نشر في 2005).
- توفيق، سميحة كرم وسليمان، عبد الرحمن سيد (1995): علاقة مصدر الضبط بالقدرة على اتخاذ القرار، دراسة ثقافية، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد الرابع، جامعة قطر، قطر.
- التويجري، محمد ابراهيم والبرعي، محمد بن عبد الله (1997): الأسلوب القويم في صنع القرار السليم، الطبعة الأولى، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية.
- التويجري، صالح حمد (2013): ويسألونك عن الإدارة، ط2، الرياض، دار مملكة نجد للنشر.

مراجع الدراسة

- جاد الرب، سيد محمد (2005): السلوك التنظيمي موضوعات وتراجم وبحوث إدارية متقدمة، مطبعة العشري، السويس، مصر.
- جروان، فتحي عبد الرحمن(1999): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، الطبعة الأولى، دار الكتاب الجامعي، عمان ، الأردن.
- الجغبير، عبد الإله عبد الله (2003): المعوقات التنظيمية وعلاقتها بدرجة مشاركة الموظفين الإداريين في اتخاذ القرارات في وزارة التربية والتعليم واقتراح أنموذج نظري للتغلب على هذه المعوقات، رسالة دكتوراه غير منشورة، الأردن، جامعة عمان العربية للدراسات العليا .
- حبيب، مجدي عبد الكريم (2001): دراسات حديثة في تنمية مهارات صنع القرار: المداخل والبرامج،مجلة علم النفس، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، عدد 60،ص.ص:6-19،15.
- حجة، علي خلف (2004): اتخاذ القرارات الإدارية، ط1، المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر.
- حجي، أحمد اسماعيل (2000): الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
- الحديدي، عماد أمين (2009) : درجة ممارسة القيادة التربوية العليا في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية لدورها الإداري في ضوء الفكر الإداري الحديث، رسالة ماجستير غير منشورة إدارة تربوية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- الحري، قاسم عائل(2008): القيادة التربوية الحديثة، عمان، الأردن: الجنادرية للنشر والتوزيع.
- حرز الله، أشرف رياض (2007) : مدى مشاركة معلمي المدارس الثانوية في اتخاذ القرارات وعلاقته برضاهم الوظيفي في محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الحريري، رافدة (2008): مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية، عمّان، الأردن، دار المناهج للنشر والتوزيع.

مراجع الدراسة

- الحميضي، عبد العزيز بن محمد (2007) : عملية صنع القرارات وعلاقتها بالرضا الوظيفي (دراسة تطبيقية على العاملين في مجلس الشورى السعودي)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض.
- الخرابشة، عمر محمد (2002): الشباب وفن اتخاذ القرار، الطبعة الأولى، مطابع الدستور التجارية، عمان، الأردن.
- الخطيب، أحمد وآخرون (1998): تقويم مدى فاعلية برنامج الإدارة العليا للقيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم، المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، عمان.
- الداور، سعيد خضر (2007): دور مدير المدرسة الثانوية كقائد تربوي في محافظات غزة وعلاقته بالثقافة التنظيمية للمدرسة من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية ، فلسطين
- دحلان، حاتم (2003): التخطيط التشاركي في الإدارة المدرسية (المفهوم، المبررات، الفوائد، المعوقات)، مجلة رؤى التربوي، العدد الحادي والعشرون، مركز القطان.
- دحلان، حاتم (2006): التخطيط التشاركي في الإدارة المدرسية (المفهوم-المبررات-الفوائد-المعوقات)، مجلة رؤى التربوية، العدد 21، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، غزة، فلسطين.
- درويش، عبد الكريم، تكلا، ليلي (1998): مهارات القيادة الإدارية، مكتبة الطالب الجامعي، مكة المكرمة، السعودية.
- الديب، سامر كمال (2012): مدى ممارسة القيادات الإدارية الأكاديمية بالجامعات الفلسطينية للقيادة التحويلية وصعوباتها وسبل تنميتها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.
- الرباعي، خولة إبراهيم (2009): درجة مشاركة معلمي المدارس الثانوية الخاصة في الأردن في اتخاذ القرارات المدرسية وعلاقتها برضاهم الوظيفي وانتمائهم المهني، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، عمان.
- ربيع، هادي مشعان (2006): المدير المدرسي الناجح، مكتبة المجتمع العربي، ط1، عمان.
- الرفاعي، محمد حسين (2009): الإدارة بالمشاركة وأثرها على العاملين والإدارة، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة سانت كليمانس العالمية، بريطانيا.

- الزعبي، طراد برجس (2012): مدى تطبيق القادة الأكاديميين للإدارة التشاركية في الجامعات الأردنية الحكومية ودورها في تعزيز الثقافة التنظيمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن .
- زهران، حامد (1977) : علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر .
- الزهراني، عبد الله بن مبارك (2009) : مدى تحقيق قائمة مشكلات طلاب المرحلة الثانوية الصادرة عن الوزارة لأهدافها من وجهة نظر المرشدين الطلابيين في مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة في التربية الإسلامية والمقارنة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- الساعد، رشاد. علي، حسين علي (2001): نظرية القرارات الإدارية، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- السامرائي، حسين عبد اللطيف (1997): الأساليب الكمية في اتخاذ القرارات الإدارية، دار الهلال، عمان، الأردن .
- سايمون، هيربرت (1983): أصول علم الإدارة العامة، ترجمة مركز التعريب والبرمجة (ASC)، جامعتا الاسكندرية وبيروت العربية، الدار الجامعية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
- السبيعي، عبيد بن عبد الله (2009): الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير، رسالة دكتوراه في الإدارة التربوية والتخطيط، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة، المملكة العربية السعودية.
- السفيناني، ماجد سفر (2012): درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- السلطان، خالد صالح علي محمد (2006): المعلومات وأثرها في عملية اتخاذ القرارات الإدارية في دواوين الوزارات، رسالة جامعية في الجمهورية اليمنية، جامعة صنعاء، رسالة ماجستير، قسم العلوم السياسية، كلية التجارة والاقتصاد، اليمن .
- السهلي، مبارك بطيحان (2006): المشاركة في اتخاذ القرار وأثرها على الحد من مقاومة التغيير، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

- السواط، طلق (2000): المفاهيم والوظائف والأنشطة، الطبعة الثانية، دار حافظ للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.
- سيد، أسامة (2009): الإدارة التعليمية الذاتية بين المركزية واللامركزية، ط2، كفر الشيخ، دار العلم والإيمان للنشر.
- السيد، هدى وأميمة، مصطفى (2002): الاحتياجات التدريبية لرؤساء مجالس الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية بالتطبيق على جامعة طنطا، مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، المجلد (5)، العدد (7)، يوليو (2002)، ص.ص: 203-280.
- الشرفاوي، أنور محمد (1983): التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة .
- شعت، رزق عبد المنعم ونشوان، جميل عمر (2001): مدى مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة، مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، العدد السادس، نوفمبر 2001، غزة - فلسطين.
- شقير، علاء توفيق (2011): درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها للقيادة التشاركية وعلاقتها بالرضا الوظيفي في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين والمعلمات فيها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية، فلسطين.
- الشمري، سعد ديبان (2006): درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القادة التربويين في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن .
- شنودة، إميل فهمي (1980): الإدارة التعليمية في الوطن العربي، المجلة العربية للتربية، المجلد السادس، العدد الثاني، تونس.
- الشيخ سالم، فؤاد وآخرون (1998): المفاهيم الإدارية الحديثة، ط 6، عمان، الشرق الأوسط للطباعة.
- الصباب، أحمد، ودياب، عبد الحميد، وميمني، خالد، وحبيب، شكيل (2010): أساسيات الإدارة الحديثة، ط3، جدة، دار خوارزم العلمية.
- الصوفي، محمد عبد الفتاح (2003): مفاهيم إدارية حديثة، ط1، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

مراجع الدراسة

- الصيرفي، محمد عبد الفتاح (2006): القرار الإداري ونظم دعمه، الطبعة الأولى، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، مصر.
- طاشكندي، أكرم. وآخرون (1998): علم النفس الصناعي والمهني، الطبعة الأولى، مكتبة المصباح، الرياض، السعودية.
- طبش، مصعب اسماعيل (2008): دور نظم وتقنيات الاتصال الإداري في خدمة اتخاذ القرارات حالة تطبيقية، حالة تطبيقية على وزارة التربية والتعليم في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- الطخيس، ابراهيم عبد الله (1997): الإدارة التربوية، دار ابن سينا للنشر، الرياض، السعودية.
- الطويل، هاني عبد الحميد (2006): الإدارة التربوية والسلوك المنظمي، ط4، دار وائل للنشر، عمان.
- عابدين، محمد عبد القادر (2001): الإدارة المدرسية الحديثة، دار الشروق، عمان.
- عباس، سهيلة (2003): القيادة الابتكاريين والأداء المتميز: حقيبة تدريبية لتنمية الإبداع الإداري، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
- عبدون، سيف الدين يوسف (1979): مقياس اتخاذ القرار، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- عبد اللطيف، رشاد حماد (1999): نماذج ومهارات طريقة تنظيم المجتمع في الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الأزراطية، الإسكندرية، مصر.
- عبوي، زيد منير (2010): دور القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية، عمّان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- العتيبي، نواف صقر (2008): الأنماط القيادية والسمات الشخصية لمديري المدارس وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين في محافظة الطائف التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- العجمي، ناصر محمد (2010): درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في دولة الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان.

مراجع الدراسة

- العجمي، محمد مسلم (2007): درجة استخدام مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت لنمط الإدارة التشاركية عند ليكرت من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، كلية الدراسات التربوية العليا، قسم الإدارة التربوية، عمان.
- العديلي، ناصر محمد (1995): السلوك الانساني والتنظيمي، منظور كلي مقارن، معهد الإدارة العامة للبحوث، الرياض، السعودية.
- العرابيد، نبيل أحمد (2010): دور القيادة التشاركية بمديريات التربية والتعليم في حل مشكلات مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.
- عزاب، محسن عبد الستار (2008): تطوير الإدارة التربوية في ضوء معايير التربية الشاملة، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية ، مصر.
- العزاوي ، خليل محمد (2006): إدارة اتخاذ القرار الإداري، كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن .
- عساف، محمود عبد المجيد (1988): أصول الإدارة ، جامعة المنصورة، القاهرة، مصر .
- عساف، محمود عبد المجيد (2005): واقع الإدارة المدرسية في محافظة غزة في ضوء معايير الإدارة الاستراتيجية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة.
- العساف، ليلي، والصريرة، خالد أحمد (2011): أنموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في الأردن في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، المجلد (27)، العدد3-4، ص 589-621، دمشق.
- عسكر، عبد العزيز محمد (2012): القيادة التشاركية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- عطوي، جودت عزت (2004): الإدارة المدرسية الحديثة، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- العميرة، محمد حسن (2002): مبادئ الإدارة المدرسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط3.
- العميان، محمود سلمان (2010): السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، ط5، عمان، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.

مراجع الدراسة

- العنزي، فهد عباس (2007): تقويم المهارات القيادية في حرس الحدود، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- عودة، أحمد وملكوي، فتحي (1992): أساسيات الدراسة العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، الطبعة الثانية، مكتبة الكتاني، إربد، الأردن.
- عياصرة، علي يوسف (2006): القيادة والدافعية في الإدارة التربوية، دار الحامد للنشر والتوزيع، رسالة ماجستير منشورة، عمان، الأردن.
- عياش، أحمد جميل (2009): إدارة المدرسة (نظرياتها وتطبيقاتها التربوية)، دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة، عمان، الأردن.
- عيسى، سناء(2008): محمد دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- الغامدي، عبد الله عبد الواحد (2013): القيادة الإدارية، ط2، الدمام، دار الكفاح للنشر والتوزيع.
- الغزالي، حافظ عبد الكريم (2012): أثر القيادة التحويلية على فاعلية اتخاذ القرار في شركات التأمين الأردنية، جامعة الشرق الأوسط، كلية الأعمال، المملكة الأردنية الهاشمية.
- فرانسيس، ديف وودكوك، مايك (1995): القيم التنظيمية، ترجمة عبد الرحمن أحمد هيجان، معهد الإدارة العامة للبحوث، الرياض، السعودية .
- الفضل، مؤيد عبد الحسين شعبان، عبد الكريم هادي صالح (2003): الموسوعة الشاملة إلى ترشيد القرارات الإدارية بأسلوب التحليل الكمي، دائرة المكتبة الوطنية، عمان، الأردن.
- القرشي، عبد الله فهد (2013): ممارسة القيادة التشاركية لدى مديري مكاتب التربية والتعليم وإسهامها في حل مشكلات الإدارة المدرسية بالمرحلة الثانوية بمدينة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- القيسي، هناء محمود (2010): الإدارة التربوية مبادئ نظريات اتجاهات حديثة، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- القريوتي، محمد (1993): السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات الإدارية، الطبعة الثانية، عمان، الأردن.

- كنعان، إبراهيم (2007): العلاقة بين التنظيم الإداري والأداء المؤسسي للجامعات الحكومية في الأردن (اقتراح نموذج للتطوير)، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- كنعان، نواف (2009): القيادة الإدارية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة السادسة، عمان، الأردن.
- لاحق، حليلة يحيى (2012): درجة ممارسة مديرات المدرس الثانوية الحكومية للقيادة التشاركية في منطقة عسير، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، أبها.
- ماكسويل، ج (2011): 21 قانوناً لا يقبل الجدل في القيادة، (ترجمة مكتبة جرير)، المملكة العربية السعودية، مكتبة جرير. (العمل الأصلي نشر في 2009).
- ماهر، أحمد (2004): الإدارة المبادئ والمهارات، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر.
- المالكي، حسني بن قاسم (1997): السلوك القيادي لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- المحمادي، خالد محمد عيد (2012): درجة ممارسة مديري مكاتب التربية والتعليم بمكة المكرمة للقيادة التشاركية وعلاقتها بالروح المعنوية من وجهة نظر المشرفين، دراسة مقدمة إلى قسم الإدارة التربوية والتخطيط بكلية التربية، جامعة أم القرى.
- المخلافي، محمد عثمان (2008) : واقع الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في اليمن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- مرسي، محمد منير (2001): الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- مرسي، محمد منير (1992): الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتب، القاهرة .
- مشرقي، حسن علي (1997): نظرية القرارات الادارية، ط1، دار ومكتبة المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.
- مصطفى، صلاح عبد الحميد (1999): الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، دار المريخ، الرياض.
- مطاوع، إبراهيم عصمت (2003): الإدارة التربوية في الوطن العربي، مكتبة النهضة المصرية.

مراجع الدراسة

- مغاري، عبد القادر تيسير (2009): نمط القيادة السائد في مديريات التربية والتعليم بمحافظة غزة وعلاقته بصنع القرار التربوي من وجهة نظر العاملين بها، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر
- المغربي، كامل (1995): أساسيات الإدارة ، دار الفكر للنشر، الطبعة الأولى، عمان ، الأردن.
- ملحم، سامي محمد (2005): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- المنصور، كاسر نصر(2000): نظرية القرارات الادارية، ط1، دار ومكتبة الحامد للنشر والطباعة، عمان، الاردن .
- نتو، ابراهيم عباس (1980): المفاهيم الأساسية في علم الإدارة، طهران.
- النجار، عبد العزيز (2009): الإدارة الذكية ، الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.
- النجدي، محمد عبد الغني (2013) : القيادة التشاركية للحد من المشكلات الإدارية في المدارس الثانوية بالمدينة المنورة، متطلب تكميلي للحصول على درجة الماجستير، قسم الإدارة التربوية، تخصص رئيس: إدارة تعليمية، تخصص فرعي: صحة نفسية، جامعة طيبة، كلية التربية.
- نجيب، محمد محمود (2002): أنماط المشاركة في صنع القرار الاداري وعلاقتها بكل من الرضا عن العمل ووجهة الضبط ونوع المرؤوس، مجلة علم النفس ،القاهرة ، مصر.
- نشوان، يعقوب (1986) : الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق، دار الفرقان، عمان، الأردن .
- النمر، سعود محمد؛ و خاشقجي، هاني يوسف؛ و محمود، محمد فتحي؛ و حمزاوي ، محمد سيد (2011): الإدارة العامة الأسس والوظائف والاتجاهات الحديثة، ط 7، الرياض، مكتبة الشقري.
- النوري، عبد الغني (1991): اتجاهات جديدة في الإدارة التعليمية، ط1، الدوحة، دار الثقافة.
- الهدود، دلال عبد الواحد (1996): واقع عملية اتخاذ القرار في مدارس التعليم العام بدولة الكويت، المجلة التربوية، جامعة الكويت، الكويت.
- الهواري، سيد (1997): اتخاذ القرارات تحليل المنهج العلمي مع الاهتمام بالتفكير الابتكاري، مكتبة عين شمس، القاهرة ، مصر.

مراجع الدراسة

- الهواري، سيد محمد (2003) : أربعة نظم لتوثيق البحوث العلمية، مؤتمر البحوث الإدارية، القاهرة ، مصر.
- هوانه، وليد (1999): مدخل إلى الإدارة التربوية، مكتبة الفلاح للنشر، الكويت.
- هيل، م (2011): كتاب القادة (24 درساً من أجل قيادة استثنائية رائعة)، (ترجمة مكتبة جرير)، المملكة العربية السعودية، مكتبة جرير. (العمل الأصلي نشر في 2004).
- ياغي، محمد عبد الفتاح (1994): استخدام نظم المعلومات الإدارية في ترشيد القرارات في قطاع التأمينات، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التجارة، جامعة عين شمس، مصر.
- ياغي، محمد عبد الفتاح (2005): اتخاذ القرارات التنظيمية، ط1، الإصدار الثاني، مركز أحمد ياسين، عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية:

- Barnard, Chester-I(1976): **The functions of the Executive**, Harvard, University Press Maeroff, G.I(1988) A blueprint for empowerment teachers Phi Delta Kappan , Vol 69, P.P:471-477.
- Berger, Elizabeth.(1999): **Raising children with character, parents trust, and the development of personal integrity**, Erik Accession, New Gerssy, USA.
- Blustein, D.L, & Philips, S.D.(1990): **Relation between ego identity statuses and decision making styles**. Journal of counseling psychology, Vol:37, No:2, PP(160-168), American psychological association, New York, USA.
- Core, C.(1999): **Strategic Decision Making**, British Library publication data, New York, USA.
- Dafter & Noer (2001): **Organizational behavior**, South Western, Pub, USA.
- Friedman, I.A,(1996): **Deliberation and resolution in decision making processes**, A self report scale for adolescent, educational and psychological measurement, Vol..(56),No.5, P.P (881-810), Sage Publication, USA.
- Guerra, Nancy's & Others (1995): **View points, Acid, To conflict resolution and decision making for adolescent**, Urban Education, USA.
- Harrison. A.F & Bramson .R.M.(1982); **Styles of thinking ,strategies for asking question ,making ,decision ,and solving** ,Actor Press , N.Y,
- Haune, Denisel & Others (1997): **Considering decision making approach to youth violence prevention programs**, teacher education, journal of school health, Vol.67, No.5, PP(165-170). USA.
- Huang, Xu; Iun, Joyce; & Gong, Yaping (2010): **Does Participative Leadership Enhance Work Performance By Inducing Empowerment Or Trust? ,The differential effects on managerial and non-managerial subordinates**, Journal of Organizational Behavior...", J. Organiz, Behav.31, 122-143.
- Jones, C.(1996): **organizational behavior**. understanding and collage publishers.inc. p319.
- Kim, Funny (2001): **The Relation Ship Between Decision Making Participation and Job Satisfaction Among Workers and School Teachers**. University Of Low Proudest.
- Lunneborg, P.W. (1987): **Sex and Career decision making styles**, journal of counseling psychology, American psychological Association, Washington, USA, Vol. 25, No.4, PP(299-305).
- Ndiku,Mualuko;&Mukasa,Simiyu A; & Judy.A choka(2009)."Improving Decision Making In Schools Through Teacher Participation,Educational Research and Review."Vol.4(8),pp.391-397.

- Neukrug, Edward, Other (1996): **Employing ethical codes and decision making models**, development process, counseling and values, No.40 ,PP(98-106), Gin, USA.
- Olorunsola,E.O&Abiodun,Oyebaji Olayemi(2011),"Teacher Participation In Decision Making Process In Secondary Schools In Ekiti State ,Nigeria"/International Journal of Education Administration and Policy Studies/Vol.3(6),PP.78-84.
- Ryan, Doris-W (1972): **The Internal Organization of academic Departments**. The Journal of Higher Education, Vol.XLII, No6, P.P:416-464
- Sing, N.(2000). **Principles management, Deep & Deep**, Publicaion, LTD, New York, USA.
- Smith, R. (2008): **Entrepreneurship, police leadership, and the investigation of crime in changing times**. Journal of Investigative Psychology & Offender Profiling, Vol.5, No.3, PP 209-225.
- Skogan, W. (2006): **Why reforms fail, "Paper presented at the police Reform Conference**, University of California, Baerkeley, CA.
- Teska, Jane Ellen.(2003): **The Superintendence: Effective Leadership Through Communication**. 'www.Lib . U.M.i.com./dissertation, Dala64/05, p.1488, Nov, Superintendence, 19-4-2004
- www.kenanaonline.net/page/9159
- www.wisegeek.org/what-participative-leadership-is.htm
- www.manhal.net/article-module-articles-action-show-id-1289.htm

الملاحق

الملحق رقم (1)

قائمة بأسماء السادة المحكمين لأدوات البحث

الاسم	الصفة العلمية	الجامعة
د. جمال سليمان	أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس	كلية التربية جامعة دمشق
د. جلال السناد	أستاذ في قسم أصول التربية	كلية التربية جامعة دمشق
د. رانيا صاصيلا	أستاذة في قسم التربية المقارنة	كلية التربية جامعة دمشق
د. محمد حلاق	أستاذ مساعد في قسم التربية المقارنة	كلية التربية جامعة دمشق
د. رنا قوشحة	أستاذ مساعد في قسم القياس والتقويم	كلية التربية جامعة دمشق
د. محمود علي محمد	أستاذ مساعد في قسم أصول التربية	كلية التربية جامعة دمشق
د. سمية منصور	أستاذة مساعدة في قسم التربية المقارنة	كلية التربية جامعة دمشق
د. عزيزة رحمة	أستاذة مساعدة في قسم القياس والتقويم	كلية التربية جامعة دمشق
د. منى كشيك	أستاذة مساعدة في قسم أصول التربية	كلية التربية جامعة دمشق
د. ابتسام فارس	أستاذة مساعدة في قسم المناهج وطرائق التدريس	كلية التربية جامعة دمشق
د. أمل كحيل	أستاذة مساعدة في قسم المناهج وطرائق التدريس	كلية التربية جامعة دمشق
د. لينا شالاتي	مدرسة في قسم التربية المقارنة	كلية التربية جامعة دمشق
د. رويدة حمدان	مدرسة في قسم المناهج وطرائق التدريس	كلية التربية جامعة دمشق
د. ياسر جاموس	مدرس في قسم القياس والتقويم	كلية التربية جامعة دمشق
د. ابتسام ناصيف	مدرسة في قسم التربية المقارنة	كلية التربية جامعة دمشق

الملحق رقم (2)

استبانة القيادة التشاركية في صورتها الأولية

التعليمات :

فيما يلي مجموعة من العبارات تدور حول رأيك ووجهة نظرك بمدى قيام رئيس قسمك بإتباع الأسلوب والنمط التشاركي في إدارته لرئاسة القسم، اقرأ كل عبارة منها وضع علامة تحت ما تراه أنه ينطبق عليك، واعلم أن إجابتك لن يطلع عليها سوى الباحث وذلك لاستخدامها لأغراض البحث العلمي.

الاسم:	الجنس: ذكر <input type="checkbox"/> أنثى <input type="checkbox"/>
نوع الكلية: نظرية <input type="checkbox"/> تطبيقية <input type="checkbox"/>	
المرتبة العلمية: مدرس <input type="checkbox"/> أستاذ مساعد <input type="checkbox"/> أستاذ <input type="checkbox"/>	
سنوات الخبرة التدريسية: أقل من خمس سنوات <input type="checkbox"/> من 5 إلى 10 سنوات <input type="checkbox"/> أكثر من 10 سنوات <input type="checkbox"/>	

م	المجال الأول: المشاركة في التخطيط	متوفر بدرجة			
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة جداً
1	يضع رئيس القسم خطة للقسم في ضوء السياسة العامة للجامعة وأهدافها التربوية بالتعاون مع أعضاء الهيئة التدريسية.				
2	يتعاون رئيس القسم مع أعضاء الهيئة التدريسية بوضع خطة مرنة في القسم.				
3	يشارك رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية لإعداد خطة إدارية مالية لتحقيق أهداف القسم.				
4	يشجع رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية على صياغة الخطط التطويرية للقسم.				
5	يضع رئيس القسم رؤية واضحة لتطوير القسم بالتعاون مع أعضاء الهيئة التدريسية.				

					يتعاون رئيس القسم مع أعضاء الهيئة التدريسية في وضع خطة زمنية لتحقيق أهداف واضحة للقسم.	6
					يتعاون رئيس القسم مع أعضاء الهيئة التدريسية في دراسة واقع القسم.	7
					يتعاون رئيس القسم مع أعضاء الهيئة التدريسية بوضع البرامج الشاملة المتكاملة.	8
					يراعي رئيس القسم عند وضع الخطط وبرامج العمل الاحتياجات المستقبلية والإمكانات المتاحة للقسم بمساعدة أعضاء الهيئة التدريسية.	9
					يضع رئيس القسم خطة لتدوير الاشتراك في رئاسة القسم من قبل أعضاء الهيئة التدريسية	10
					يعقد دورات تدريبية وورش عمل لأعضاء الهيئة التدريسية.	11
					يضع رئيس القسم خطة تقديم المقترحات التعليمية والعلمية والدراسات العليا بشأن القسم.	12
					يشرك رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية في مراقبة سير عمل الخطط في القسم	13
					يتعاون رئيس القسم مع أعضاء الهيئة التدريسية في طرح خطط لأبحاث ودراسات تخدم القسم	14
					يشارك رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية في وضع مقترحات وحلول للأزمات والتحديات التي تواجه العملية التربوية في الكلية.	15
					يتعاون رئيس القسم مع أعضاء الهيئة التدريسية لمواجهة التحديات التربوية والتعليمية.	16
					يضع رئيس القسم خطط تسهم في تلبية احتياجات المجتمع وحل مشكلاته بالتعاون مع أعضاء الهيئة التدريسية.	17
					يضع رئيس القسم خطط البحث العلمي في القسم بمشاركة أعضاء الهيئة التدريسية.	18

					يخطط رئيس القسم للقاءات تربوية دورية تعرض آخر المستجدات في المجال التربوي بالتعاون مع أعضاء الهيئة التدريسية.	19
					المجال الثاني: المشاركة في التنظيم	
					يضع رئيس القسم مع أعضاء الهيئة التدريسية التعليمات الداخلية لتنظيم سير العمل داخل القسم.	20
					ينظم رئيس القسم شؤون القسم ويوزع المحاضرات والدروس والأعمال بمساعدة أعضاء الهيئة التدريسية.	21
					ينظم رئيس القسم احتياجات أعضاء الهيئة التدريسية ويعمل على إشباعها.	22
					يتعاون رئيس القسم مع لجنة البحث العلمي في تنظيم ودعم الأبحاث العلمية داخل القسم.	23
					يحدّد رئيس القسم وظيفة كل عضو من أعضاء الهيئة التدريسية ومهامه وسلطاته.	24
					يوزع رئيس القسم المهام المسندة لأعضاء الهيئة التدريسية بعدالة ودون تمييز.	25
					تتوزع الأعمال داخل القسم حسب اختصاصات أعضاء الهيئة التدريسية.	26
					يلتزم رئيس القسم بالقوانين الجامعية في تسيير العمل الإداري داخل القسم.	27
					يأخذ رئيس القسم بمقترحات أعضاء الهيئة التدريسية بشأن استكمال حاجة القسم من الهيئات التعليمية والإدارية.	28
					يأخذ رئيس القسم بمقترحات أعضاء الهيئة التدريسية بشأن استكمال حاجة القسم من المنشآت والتجهيزات والأدوات والآليات.	29
					المجال الثالث : المشاركة في التنفيذ	
					ينظم رئيس القسم دورات تدريبية لأعضاء الهيئة	30

					التدريسية الجدد.	
					يحرص رئيس القسم على مشاركة أعضاء الهيئة التدريسية في المؤتمرات والندوات.	31
					يعمل رئيس القسم على توفير إمكانيات البحث العلمي.	32
					يُشرك رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية في عملية جمع بيانات الأبحاث الخاصة بالقسم ويوكل إليهم مهمة تنفيذ بعض الأبحاث.	33
					يهيئ رئيس القسم الأجواء المناسبة لتنمية الروح المعنوية لدى أعضاء الهيئة التدريسية .	34
					يستخدم رئيس القسم طرائق التحفيز المناسبة للحصول على الأداء الأكاديمي الأفضل.	35
					يشجع رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية على اجراء البحوث والدراسات المشتركة .	36
					يقيم رئيس القسم نظام اتصال واضح وفعال بينه وبين أعضاء الهيئة التدريسية.	37
					يساعد رئيس القسم كل عضو من أعضاء الهيئة التدريسية لتنمية ما يخصه من قدرات وميول واتجاهات واستعدادات.	38
					ينفذ رئيس القسم الأهداف بالاشتراك مع أعضاء الهيئة التدريسية بحرص ودقة.	39
					يوظف رئيس القسم الحوافز المادية وغير المادية من أجل مصلحة القسم وأعضاء الهيئة التدريسية.	40
					يستثمر رئيس القسم قدرات وخبرات ومهارات أعضاء الهيئة التدريسية ضمن القسم.	41
					يأخذ رئيس القسم بتوصيات ومقترحات أعضاء الهيئة التدريسية الفردية والجماعية.	42
					يحترم رئيس القسم مشاعر أعضاء الهيئة التدريسية ويفرض احترامه عليهم دون تسلط.	43
					يحرص رئيس القسم على إقامة علاقات إنسانية بينه	44

					وبين أعضاء الهيئة التدريسية.	
					يوأزي رئيس القسم بين السلطة الممنوحة لأعضاء الهيئة التدريسية مع المسؤولية المترتبة عليهم.	45
					يتابع رئيس القسم باهتمام تنفيذ الخطط والبرامج الموضوعة في القسم.	46
					يتعاون رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية بجمع البيانات وتحليلها بشكل منتظم بهدف تحسين جودة العملية الأكاديمية.	47
					المجال الرابع : المشاركة في الاشراف	
					يوجه رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية أثناء وضع خططهم الدراسية والفصلية والسنوية ومناقشتها.	48
					يتابع رئيس القسم بانتظام سير المهام التعليمية والبحثية في قسمه.	49
					يشرك رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية في الإشراف على تطبيق مناهج المقررات التي يدرسها القسم.	50
					يوجه رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية للقيام بأعمالهم ومهامهم كما يجب.	51
					يعقد رئيس القسم لقاءات دورية مع أعضاء الهيئة التدريسية للوقوف على المشكلات التي تواجههم.	52
					يزود رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية بالبيانات والمعلومات الحديثة والمتجددة ذات العلاقة بأمر القسم.	53
					يشرك رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية في حل المشكلات المتعلقة بالعمل.	54
					يتابع رئيس القسم حجم الإنجاز الذي تحقق من خلال الأهداف التي وضعت بمشاركة أعضاء الهيئة التدريسية.	55
					يتابع رئيس القسم المشكلات التي تظهر عند التنفيذ بالتعاون مع أعضاء الهيئة التدريسية.	56
					يحرص رئيس القسم على إشراك أعضاء الهيئة التدريسية في الإشراف على سير المهام التعليمية في	57

					قسمه.
					58 يوفّر رئيس القسم كل فرصة ممكنة كي يوجّه أعضاء الهيئة التدريسية أنفسهم ويضبط ممارساتهم.
					59 يشجع رئيس القسم التعاون فيما بين أعضاء الهيئة التدريسية بطريقة متناسقة بعيدة عن الذاتية.
					60 يقوم رئيس القسم بتطبيق نظام فعال للإشراف على أداء الهيئة التدريسية.
					61 يقوم رئيس القسم بعمليات إشراف مستمرة لأعمال لجان القسم المختلفة.
					62 يطور رئيس القسم برامج إرشادية بخصوص مشكلات الطلبة وقضاياهم بالتعاون مع أصحاب الاختصاص.
					63 يعلم الهيئة التدريسية بكل جديد في المهمات الجامعية.
					64 يعمل رئيس القسم على خلق جو اجتماعي بين أعضاء الهيئة التدريسية داخل القسم.
					65 يشرف رئيس القسم على تطبيق مناهج المقررات التي يدرسها القسم.
					المجال الخامس : المشاركة في التقويم
					66 يقوم رئيس القسم بعمليات تقييم مستمرة لأعمال لجان القسم المختلفة.
					67 يقيم رئيس القسم أداء أعضاء الهيئة التدريسية الأكاديمي والمهني باستمرار.
					68 يقوم رئيس القسم بعملية مراجعة وتحسين مستمرة لسير العمل في القسم.
					69 يستخدم رئيس القسم جميع الإمكانيات المادية والبشرية والتقنية في القسم لتحقيق التميز والتحسين المستمر.
					70 يعتمد رئيس القسم على المعايير الدقيقة والموضوعية في تقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية في قسمه.

					يحرص رئيس القسم على مناقشة موضوعات تقويم أداء أعضاء القسم مع أعضاء الهيئة التدريسية.	71
					يشارك رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية بتحليل نتائج أدائهم.	72
					يقوم تقويماً شاملاً ومستمرًا ومتنوعاً لسير العملية التعليمية وفق أسس علمية بالتعاون مع أعضاء الهيئة التدريسية.	73
					يهتم بإيجاد جو مهني إنساني بدون فرض رقابة شديدة على أعضاء الهيئة التدريسية.	74
					يعتمد على أنظمة ضبط داخلية تكمن في أعضاء الهيئة التدريسية أنفسهم.	75
					يشجع نمو وتطور أعضاء الهيئة التدريسية.	76
					يعتمد نظاماً فعالاً لتقويم الأداء الأكاديمي والعلمي.	77
					يعقد الاجتماعات مع أعضاء الهيئة التدريسية لمناقشة موضوعات تجويد العملية التعليمية.	78
					يقيم رئيس القسم آليات الأداء التعليمي لأعضاء الهيئة التدريسية.	79
					يعتمد رئيس القسم على وضع قائمة بالصعوبات التي تواجه تقدم الأداء المهني.	80
					يشارك رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية في عملية التقويم.	81

الملحق رقم (2)

استبانة فاعلية اتخاذ القرارات في صورتها الأولية

التعليمات :

فيما يلي مجموعة من العبارات تدور حول رأيك ووجهة نظرك فيما يتعلق بقدرة رئيس القسم التابع له على اتخاذ القرارات وفاعلية اتخاذ القرارات ومدى إشراكك في اتخاذ القرارات, اقرأ كل عبارة منها وضع علامة تحت ما تراه أنه ينطبق عليك, واعلم أن إجابتك لن يطلع عليها سوى الباحث وذلك لاستخدامها لأغراض البحث العلمي.

الاسم:	الجنس:
نوع الكلية: نظرية <input type="checkbox"/> تطبيقية <input type="checkbox"/>	
المرتبة العلمية: مدرس <input type="checkbox"/> أستاذ مساعد <input type="checkbox"/> أستاذ <input type="checkbox"/>	
سنوات الخبرة التدريسية: أقل من خمس سنوات <input type="checkbox"/> من 5 إلى 10 سنوات <input type="checkbox"/> أكثر من 10 سنوات <input type="checkbox"/>	

الرقم	العبارات	معارض بقوة	معارض	محايد	موافق	موافق بقوة
1	يوازن رئيس القسم عدة حلول للمشكلة, ثم يتخذ قراره النهائي حيالها.					
2	يبني رئيس القسم قراراته على أساس خبراته ومعرفته السابقة.					
3	يجمع رئيس القسم المعلومات اللازمة قبل اتخاذ القرار.					
4	يحدد رئيس القسم موضوع القرار الذي يريد اتخاذه بدقة.					
5	يتقبل رئيس القسم بدائل جديدة وممكنة حول القرار الذي يتخذه.					
6	أرى أن رئيس القسم يحدد درجة أهمية القرار قبل اتخاذه.					
7	يراعي رئيس القسم عدم تناقض قراراته					

					مع بعضها.	
					أعتقد أن رئيس القسم يلتزم بتنفيذ القرار الذي يتخذه.	8
					أرى أن رئيس القسم يحرص على اتخاذ أي قرار يمكنه تنفيذه.	9
					يتخذ رئيس القسم القرارات بموضوعية تامة.	10
					أعتقد أن رئيس القسم يختار انساب الأوقات لاتخاذ قرار ما.	11
					يتخذ رئيس القسم قراراته بسرعة.	12
					يعدل رئيس القسم قراراته إذا تطلب الأمر.	13
					أعتقد أن رئيس القسم يتخذ حكماً نهائياً في المسائل التي تعترضه دون تفكير جاد فيها.	14
					لا يمانع رئيس القسم عادة من تغيير قراره.	15
					أعتقد أن رئيس القسم يتخذ قراره النهائي دون تفكير كثير في المشكلة معتمداً على ما يبدو بأنه صواب في حينه.	16
					أرى أن رئيس القسم يتخذ قراراته ويكون مستعداً لتغييره دون تأكيد أو تفكير عميق بحلول أخرى للمشكلة.	17
					لا يهتم رئيس القسم بتحديد فوائد وأضرار أي قرار سوف أتخذه.	18
					يستفيد رئيس القسم من خبرات الآخرين عند اتخاذه لأي قرار.	19
					يتوقع رئيس القسم الحصول على نتائج غير مرضية عند اتخاذ القرار.	20

					كثيراً ما يتردد رئيس القسم في اتخاذ أي قرار.	21
					يتراجع رئيس القسم عن قراره عند أول عقبة تواجهه	22
					أرى أن رئيس القسم ليس لديه القدرة على اتخاذ قراراته بمفرده.	23
					أرى أن رئيس القسم يمتنع عن اتخاذ أي قرار خوفاً من الفشل.	24
					يتردد رئيس القسم عند اتخاذ أي قرار.	25
					تؤثر تحيزات رئيس القسم الشخصية على اتخاذه لأي قرار.	26
					عند اتخاذ رئيس القسم لأي قرار يُعاني من الشك في صحته.	27
					يبتعد رئيس القسم عن اتخاذ القرار خوفاً من النتائج.	28
					تؤثر آراء الآخرين في القرارات التي يتخذها رئيس القسم.	29
					يشاور رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية في القرارات قبل اتخاذها بالشكل الأفضل لمصلحة القسم.	30
					يتبنى رئيس القسم القرارات الرشيدة التي حصلت على الأغلبية في مجلس القسم.	31
					يشرك رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية في اتخاذ القرارات المتعلقة بالقسم.	32
					يشعر رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية بالرضا عن الطريقة التي يتم بها اتخاذ القرارات.	33

					34	تتخذ قرارات مجلس القسم عن طريق التصويت بالأغلبية.
					35	تتاح فرص متكافئة لأعضاء الهيئة التدريسية لإبداء آرائهم واقتراحاتهم تجاه التوصيات التي يتم اتخاذها في القسم.
					36	تتم مناقشة مختلف جوانب الموضوعات المطروحة على أعضاء الهيئة التدريسية قبل اتخاذ قرارات بشأنها.
					37	تزويد جميع العاملين بالمعلومات الأساسية التي تساعد على دراسة القرار واتخاذ بطريقتة حكيمة.
					38	يشارك رئيس القسم الهيئة التدريسية في تحديد توقيت اتخاذ القرارات.
					39	يحدد رئيس القسم مع أعضاء الهيئة التدريسية مجال القرارات التي ستم مناقشتها.

الملحق رقم (3)

استبانة القيادة التشاركية بعد التعديل

عزيزتي الدكتورة / عزيزي الدكتور الأفاضل:

بحكم تعاملكم مع رئيس القسم، فإن الاسترشاد برأيكم من الأولويات التي تسعى الباحثة إليها، والمرجو منكم وضع إشارة أمام كل فقرة من فقرات الاستبانة وتحت درجة الجودة التي تعبر عن رأيك، يرجى تعاونكم والتكرم بالإجابة بكل صدق وواقعية عن بنود هذه الاستبانة، علماً أن إجاباتكم لها الدور الأساسي والحيوي في نجاح هذا البحث العملي الهادف. والجدير ذكره أنكم غير ملزمين بكتابة أسمائكم الشخصية، ولن يتم نشر أي أسماء أو معلومات أو تقييمات شخصية، فجميع المعلومات التي سيتم جمعها سوف تعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، ولذلك، وحفاظاً على مصداقية الاستبانة وشفافيتها، وأملاً في الحصول على أدق النتائج.

وتفضلوا بقبول فائق التقدير والاحترام.

معلومات عامة	
الجنس:	<input type="checkbox"/> ذكر <input type="checkbox"/> أنثى
نوع الكلية:	<input type="checkbox"/> نظرية <input type="checkbox"/> تطبيقية
المرتبة العلمية:	<input type="checkbox"/> مدرس <input type="checkbox"/> أستاذ مساعد <input type="checkbox"/> أستاذ
سنوات الخبرة التدريسية:	<input type="checkbox"/> أقل من خمس سنوات <input type="checkbox"/> من 5 إلى 10 سنوات <input type="checkbox"/> أكثر من 10 سنوات

م	المدى الأول: المشاركة في التخطيط					
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	
1						يضع رئيس القسم خطة للقسم في ضوء السياسة العامة للجامعة وأهدافها التربوية بالتعاون مع أعضاء الهيئة التدريسية.
2						يتعاون رئيس القسم مع أعضاء الهيئة التدريسية بوضع خطة مرنة في القسم.
3						يشارك رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية لإعداد خطة إدارية مالية لتحقيق أهداف القسم.
4						يشجع رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية على صياغة الخطط التطويرية للقسم.
5						يضع رئيس القسم رؤية واضحة لتطوير القسم بالتعاون مع أعضاء الهيئة التدريسية.
6						يتعاون رئيس القسم مع أعضاء الهيئة التدريسية في وضع خطة زمنية لتحقيق أهداف واضحة للقسم.
7						يتعاون رئيس القسم مع أعضاء الهيئة التدريسية في دراسة واقع القسم.
8						يتعاون رئيس القسم مع أعضاء الهيئة التدريسية بوضع البرامج الشاملة المتكاملة.
9						يراعي رئيس القسم عند وضع الخطط وبرامج العمل الاحتياجات المستقبلية والامكانيات المتاحة للقسم بمساعدة أعضاء الهيئة التدريسية.
10						يخطط رئيس القسم لعقد دورات تدريبية وورش عمل لأعضاء الهيئة التدريسية.
11						يضع رئيس القسم خطة تقديم المقترحات التعليمية والعلمية والدراسات العليا بشأن القسم.
12						يراقب رئيس القسم سير عمل الخطط في القسم بمشاركة أعضاء الهيئة التدريسية
13						يشارك رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية في وضع مقترحات وحلول للأزمات والتحديات التي تواجه العملية التربوية في الكلية.
14						يتعاون رئيس القسم مع أعضاء الهيئة التدريسية لمواجهة

					التحديات التربوية والتعليمية.
					15 يضع رئيس القسم خطط تسهم في تلبية احتياجات المجتمع وحل مشكلاته بالتعاون مع أعضاء الهيئة التدريسية.
					16 يضع رئيس القسم خطط البحث العلمي في القسم بمشاركة أعضاء الهيئة التدريسية.
					17 يخطط رئيس القسم لعقد لقاءات دورية تعرض آخر المستجدات في المجال التربوي بالتعاون مع أعضاء الهيئة التدريسية.
					المجال الثاني: المشاركة في التنظيم
					18 يُشرك رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية في وضع التعليمات الداخلية لتنظيم سير العمل داخل القسم.
					19 ينظم رئيس القسم شؤون القسم ويوزع المحاضرات والدروس والأعمال بمساعدة أعضاء الهيئة التدريسية.
					20 ينظم رئيس القسم احتياجات أعضاء الهيئة التدريسية ويعمل على إشباعها.
					21 يتعاون رئيس القسم مع لجنة البحث العلمي في تنظيم ودعم الأبحاث العلمية داخل القسم.
					22 يحدّد رئيس القسم وظيفة كل عضو من أعضاء الهيئة التدريسية ومهامه وسلطاته.
					23 يوزع رئيس القسم المهام المسندة لأعضاء الهيئة التدريسية بعدالة ودون تمييز.
					24 تتوزع الأعمال داخل القسم حسب اختصاصات أعضاء الهيئة التدريسية.
					25 يلتزم رئيس القسم بالقوانين الجامعية في تسيير العمل الإداري داخل القسم.
					26 يأخذ رئيس القسم بمقترحات أعضاء الهيئة التدريسية بشأن استكمال حاجة القسم من الهيئات التعليمية والإدارية.
					27 يأخذ رئيس القسم بمقترحات أعضاء الهيئة التدريسية بشأن استكمال حاجة القسم من المنشآت والتجهيزات والأدوات والآليات.

المجال الثالث: المشاركة في التنفيذ						
					28	ينظم رئيس القسم دورات تدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية الجدد.
					29	يحرص رئيس القسم على مشاركة أعضاء الهيئة التدريسية في المؤتمرات والندوات.
					30	يعمل رئيس القسم على توفير امكانيات البحث العلمي.
					31	يهيئ رئيس القسم الأجواء المناسبة لتنمية الروح المعنوية لدى أعضاء الهيئة التدريسية .
					32	يستخدم رئيس القسم طرائق التحفيز المناسبة للحصول على الأداء الأكاديمي الأفضل.
					33	يشجع رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية على اجراء البحوث والدراسات المشتركة .
					34	يستخدم رئيس القسم نظام اتصال فعال بينه وبين أعضاء الهيئة التدريسية.
					35	يساعد رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية لتنمية قدراتهم وميولهم.
					36	ينفذ رئيس القسم الأهداف بالاشتراك مع أعضاء الهيئة التدريسية بحرص ودقة.
					37	يوظف رئيس القسم الحوافز المادية وغير المادية من أجل مصلحة القسم وأعضاء الهيئة التدريسية.
					38	يستثمر رئيس القسم قدرات وخبرات ومهارات أعضاء الهيئة التدريسية ضمن القسم.
					39	يأخذ رئيس القسم بتوصيات ومقترحات أعضاء الهيئة التدريسية الفردية والجماعية.
					40	يحترم رئيس القسم مشاعر أعضاء الهيئة التدريسية ويفرض احترامه عليهم دون تسلط.
					41	يحرص رئيس القسم على إقامة علاقات إنسانية بينه وبين أعضاء الهيئة التدريسية.
					42	يوازي رئيس القسم بين السلطة الممنوحة لأعضاء الهيئة التدريسية مع المسؤولية المترتبة عليهم.
					43	يتابع رئيس القسم باهتمام تنفيذ الخطط والبرامج الموضوعة في القسم.
					44	يتعاون رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية بجمع البيانات وتحليلها بشكل منتظم بهدف تحسين جودة

					العملية الأكاديمية.
					المجال الرابع: المشاركة في الإشراف
				45	يوجه رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية أثناء وضع خططهم الدراسية والفصلية والسنوية ومناقشتها.
				46	يتابع رئيس القسم بانتظام سير المهام التعليمية والبحثية في قسمه.
				47	يوجه رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية للقيام بأعمالهم ومهامهم كما يجب.
				48	يعقد رئيس القسم لقاءات دورية مع أعضاء الهيئة التدريسية للوقوف على المشكلات التي تواجههم.
				49	يزود رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية بالبيانات والمعلومات الحديثة والمتجددة ذات العلاقة بأمر القسم.
				50	يشرك رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية في حل المشكلات المتعلقة بالعمل.
				51	يتابع رئيس القسم حجم الإنجاز الذي تحقق من خلال الأهداف التي وضعت بمشاركة أعضاء الهيئة التدريسية.
				52	يتابع رئيس القسم المشكلات التي تظهر عند التنفيذ بالتعاون مع أعضاء الهيئة التدريسية.
				53	يوفر رئيس القسم كل فرصة ممكنة كي يوجه أعضاء الهيئة التدريسية أنفسهم ويضبط ممارساتهم.
				54	يشجع رئيس القسم التعاون فيما بين أعضاء الهيئة التدريسية بطريقة متناسقة بعيدة عن الذاتية.
				55	يطبق رئيس القسم نظاماً فعالاً للإشراف على أداء الهيئة التدريسية.
				56	يقوم رئيس القسم بعمليات إشراف مستمرة لأعمال لجان القسم المختلفة.
				57	يشرف رئيس القسم على تطوير برامج إرشادية بخصوص مشكلات الطلبة وقضاياهم بالتعاون مع أصحاب الاختصاص.
				58	يعمل رئيس القسم على إعلام الهيئة التدريسية بكل جديد في المهمات الجامعية.

					59	يعمل رئيس القسم على خلق جو اجتماعي بين أعضاء الهيئة التدريسية داخل القسم.
					60	يشرف رئيس القسم على تطبيق مناهج المقررات التي يدرسها القسم.
						المجال الخامس: المشاركة في التقويم
					61	يقوم بعمليات تقييم مستمرة لأعمال لجان القسم المختلفة.
					62	يقيم أداء أعضاء الهيئة التدريسية الأكاديمي والمهني باستمرار.
					63	يقوم بعملية مراجعة وتحسين مستمرة لسير العمل في القسم.
					64	يستثمر رئيس القسم جميع الإمكانيات المادية والبشرية والتقنية لتحقيق التميز والتحسين المستمر.
					65	يعتمد على المعايير الدقيقة والموضوعية في تقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية في قسمه.
					66	يشارك أعضاء الهيئة التدريسية بتحليل نتائج أدائهم.
					67	يقوم تقويماً شاملاً ومستمراً ومتنوعاً لسير العملية التعليمية وفق أسس علمية بالتعاون مع أعضاء الهيئة التدريسية.
					68	يهتم بإيجاد جو مهني إنساني بدون فرض رقابة شديدة على أعضاء الهيئة التدريسية.
					69	يعتمد على أنظمة ضبط داخلية تكمن في أعضاء الهيئة التدريسية أنفسهم.
					70	يشجع نمو وتطور أعضاء الهيئة التدريسية.
					71	يعتمد نظاماً فعالاً لتقويم الأداء الأكاديمي والعلمي.
					72	يعقد الاجتماعات مع أعضاء الهيئة التدريسية لمناقشة موضوعات تجويد العملية التعليمية.
					73	يقيم رئيس القسم آليات الأداء التعليمي لأعضاء الهيئة التدريسية.
					74	يضع رئيس القسم قائمة بالصعوبات التي تواجه تقدم الأداء المهني.
					75	يشارك رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية في عملية التقويم.

الملحق رقم (3)

استبانة اتخاذ القرارات بعد التعديل

عزيزتي الدكتورة / عزيزي الدكتور الأفاضل:

بحكم تعاملكم مع رئيس القسم، فإن الاسترشاد برأيكم من الأولويات التي تسعى الباحثة إليها، والمرجو منكم وضع إشارة أمام بديل الإجابة لكل فقرة من فقرات الاستبانة التي تعبر عن رأيك، يرجى تعاونكم والتكرم بالإجابة بكل صدق وواقعية عن بنود هذه الاستبانة، علماً أن إجاباتكم لها الدور الأساسي والحيوي في نجاح هذا البحث العملي الهادف. والجدير ذكره أنكم غير ملزمين بكتابة أسمائكم الشخصية، ولن يتم نشر أي أسماء أو معلومات أو تقييمات شخصية، فجميع المعلومات التي سيتم جمعها سوف تعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، ولذلك، وحفاظاً على مصداقية الاستبانة وشفافيتها، وأملاً في الحصول على أدق النتائج.

وتفضلوا بقبول فائق التقدير والاحترام.

معلومات عامة	
الجنس:	<input type="checkbox"/> ذكر <input type="checkbox"/> أنثى
نوع الكلية:	<input type="checkbox"/> نظرية <input type="checkbox"/> تطبيقية
المرتبة العلمية:	<input type="checkbox"/> مدرس <input type="checkbox"/> أستاذ مساعد <input type="checkbox"/> أستاذ
سنوات الخبرة التدريسية:	<input type="checkbox"/> أقل من خمس سنوات <input type="checkbox"/> من 5 إلى 10 سنوات <input type="checkbox"/> أكثر من 10 سنوات

م	المجال الأول: التروي في اتخاذ القرار	معارض بقوة	معارض	محايد	موافق	موافق بقوة
1	أرى أن رئيس القسم يبني قراراته على أساس معرفته بالحقائق.					
2	أرى أن رئيس القسم يجمع المعلومات اللازمة قبل اتخاذ القرار.					
3	أعتقد أن رئيس القسم يتقبل بدائل جديدة وممكنة حول القرار الذي يتخذه.					
4	أرى أن رئيس القسم يحدد درجة أهمية القرار قبل اتخاذه.					
5	يُراعي رئيس القسم عدم تناقض قراراته مع بعضها.					
6	يلتزم رئيس القسم بتنفيذ القرارات التي يتخذها					
7	أرى أن رئيس القسم يزن النتائج المترتبة على أي قرار يتخذه.					
8	أعتقد أن رئيس القسم يحرص على اتخاذ قرارات يمكنه تنفيذها.					
9	أرى أن رئيس القسم يتخذ القرار بموضوعية تامة.					
10	يملك رئيس القسم القدرة على اختيار انسب الاوقات لاتخاذ قرار ما.					
	المجال الثاني: التسرع في اتخاذ القرار					
11	يقوم رئيس القسم بتعديل قراراته إذا تطلب الأمر.					
12	أعتقد أن رئيس القسم يتخذ حكماً نهائياً في المسائل التي تعترضه، دون تفكير جاد فيها.					
13	يتخذ رئيس القسم قراراته دون تفكير كثير في المسألة أو الخيارات المتاحة له					
14	أرى أن رئيس القسم يتخذ قراراً نهائياً دون تفكير كثير في المشكلة معتمداً على ما يبدو لي بأنه صواب في حينه.					
15	لا يهتم رئيس القسم بتحديد فوائد وأضرار أي قرار يتخذه.					
16	يستفيد رئيس القسم من خبرات الآخرين عند اتخاذه لأي قرار.					
17	أرى أن رئيس القسم يحرص على أن يكون القرار الذي يتخذه يرضي الآخرين بغض النظر عن فائدته له.					
18	لا يتراجع رئيس القسم عن أي قرار يتخذه حتى لو كان غير مناسب.					
	المجال الثالث: التردد في اتخاذ القرار					
19	كثيراً ما يتردد رئيس القسم في اتخاذ أي قرار.					
20	أرى أن رئيس القسم يفكر كثيراً في المسألة التي يواجهها والحلول الممكنة لها ثم لا يستطيع أن يقرر.					
21	أعتقد أن رئيس القسم لا يمتلك القدرة على اتخاذ قرارات التي					

					تخص القسم بمفرده.
22					أرى أن رئيس القسم يمتنع عن اتخاذ أي قرار خوفاً من الفشل.
23					أرى أن رئيس القسم يتردد عند اتخاذ أي قرار.
24					تؤثر التحيزات الشخصية لرئيس القسم على اتخاذه لأي قرار.
25					أعتقد أن رئيس القسم يبتعد عن اتخاذ أي قرار خوفاً من النتائج.
26					تؤثر آراء الآخرين في القرارات التي يتخذها رئيس القسم.
27					يتراجع رئيس القسم عن قراره عند أول معارضة له.
					المجال الرابع: المشاركة في اتخاذ القرار
28					يشاور رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية في القرارات قبل اتخاذها بالشكل الأفضل لمصلحة القسم.
29					يتبنى رئيس القسم القرارات الرشيدة التي حصلت على الأغلبية في مجلس القسم.
30					يشرك رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية في اتخاذ القرارات المتعلقة بالقسم.
31					يشعر رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية بالرضا عن الطريقة التي يتم بها اتخاذ القرارات.
32					تتخذ قرارات مجلس القسم عن طريق التصويت بالأغلبية.
33					تتاح فرص متكافئة لأعضاء الهيئة التدريسية لإبداء آرائهم واقتراحاتهم تجاه التوصيات التي يتم اتخاذها في القسم.
34					تتم مناقشة مختلف جوانب الموضوعات المطروحة على أعضاء الهيئة التدريسية قبل اتخاذ قرارات بشأنها.
35					تزويد جميع العاملين بالمعلومات الأساسية التي تساعد على دراسة القرار واتخاذ بطريقتة حكيمة.
36					يشترك رئيس القسم الهيئة التدريسية في تحديد توقيت اتخاذ القرارات.
37					يحدد رئيس القسم مع أعضاء الهيئة التدريسية مجال القرارات التي ستتم مناقشتها.

Summary

This study aimed to identify the degree of practicing participatory leadership by the heads of academic departments and its role in the effectiveness of decision-making from the perspective of the teaching staff members by answering the following two questions:

The first question: Is there a statistically significant correlation at the significance level (0.05) between the reality of practicing participatory leadership by the heads of academic departments and the effectiveness of decision-making from the perspective of the teaching staff members in the colleges of Damascus University?

The second question: Are there statically significant differences at the level of significance (0.05) with respect to the degree of practicing participatory leadership by the heads of academic departments and its role in the effectiveness of decision-making from the perspective of the teaching staff members in the colleges of Damascus University according to the variables of gender (males, females), the type of college (theoretical, practical) , the scientific grade (teacher, assistant professor, professor), the number of teaching experience years (less than 5 years, from 5 to 10 years, more than 10 years)?

This question was divided into eight sub-questions according to each variable for the two questionnaires.

The researcher followed the following procedures to active the objectives of the present study.

1.Organizing theoretical background of the present study through first reviewing literature of comparative education and educational administration that is related to participatory leadership, and second by reviewing related previous studies.

2.Preparing two questionnaires; one for participatory leadership and another for making decisions after verifying their validity and reliability indifferent methods these two questionnaires were used as instruments of the present study to know first the degree of participatory leadership by heads of academic departments at Damascus university and second to know the effectiveness of their decision making from the teaching staff members viewpoint.

3.Drawing the sample of the study from the original population of the study which was consisted of all the teaching staff members at Damascus university. This sample was drawn using the simple random method, where it amounted to (360) teaching staff members at Damascus university.

4. Applying instruments of the study (the two questionnaires) on the individuals of the sample in order to know the degree of practicing participatory leadership by heads of academic departments at Damascus university and to know the effectiveness of their decision making from the teaching staff members viewpoint.

5. Performing statistical manipulations suitable for data taken from the teaching staff members in the faculties of Damascus university (individuals of the sample) in order to answer questions, verify hypotheses, and have results of the present study.

6. Discussion of the results of the study in light of field reality that surrounded all steps of the present study, and in light of comparing these results with results of the previous studies, then providing suggestions and recommendations depending on the results.

The researcher drew a simple random sample by approximately (20%) of the community original members. The sample consisted of teaching staff members in the faculties of Damascus University, namely: (Faculty of Arts and Humanities, Faculty of Dentistry - Faculty of Architecture - Faculty of Sciences, Faculty of Law - Faculty of Education), but the researcher had a difficulty in counting all the members because of the absence of some of them, and that the questionnaires of some of them were not valid for the application of the study, so the number of the members of the study sample was (360) individuals.

The researcher adopted the descriptive analytical method in the study, and the study tool was two questionnaires:

The first: the questionnaire of participatory leadership: it included (75) item for evaluating the degree of practicing participatory leadership by the heads of academic departments in the faculties of Damascus University. This questionnaire was divided into five fields included items formed positively. These five fields were as follows: The first field was participation in planning (17 items), the second field was participation in the organization (10 items), the third field was participation in the implementation (17 items), the fourth field was participation in the supervision (16 items), the fifth field was participation in the evaluation (15 items).

The Second: the questionnaire of decision-making effectiveness: it included (37) items to measure the effectiveness of decision-making by the heads of academic departments in the faculties of Damascus University. This questionnaire was divided into four fields included items formed positively and others formed negatively. These four fields were as follows: The first field was pru-

dence in decision-making (10 items), the second field was rush in decision-making (8 items), the third field was the hesitation in decision-making (9 items), and the fourth field was the participation in decision-making (16 items).

The validity of the study tool was verified through using the following methods:

1. Content validity (the validity of arbitrators): the researcher delivered the questionnaires to a number of specialists in education, Comparative Education and Educational and psychological Measurement and Evaluation from the teaching staff members in the Faculty of Education at Damascus University. The arbitrators provided their views about the items of the two questionnaires, then the researcher deleted and modified where necessary.

2. Internal consistency validity (structural validity) by finding correlation coefficients between the degree of each field of the questionnaire in relation to other fields and to the total score of the questionnaire, and finding correlation coefficients between each item of the questionnaire in relation to the total score of the questionnaire. This type of validity showed that the correlations were positive and statistically significant, which indicated that the questionnaire had a good internal consistency which in its turn referred to its structural validity.

The reliability of the study tool was verified using a number of ways:

1. Repetition reliability: The researcher extracted the reliability coefficient by applying the repetition manner on a sample of (60) individuals of the teaching staff members. The questionnaire was reapplied for the second time on the same sample after two weeks. Then, the reliability coefficients of the questionnaire fields and the total score of the questionnaire were extracted by calculating the Pearson correlation coefficient between the first and the second applications. The repetition reliability coefficients of the fields scores of the participatory leadership were between (0.82-0.71), while the repetition reliability coefficients of the fields scores of the questionnaire of decision-making effectiveness were between (0.84-0.77). Actually, this indicated that these were good coefficients valid for the objectives of the study.

2. Reliability of internal consistency using Alpha Cronbach equation: The reliability of internal consistency coefficient of the same sample was calculated using the Alpha Cronbach equation, where the total score of the questionnaire of participatory leadership amounted (0.96) while the fields ranged between (0.89-0.65), and the total score of the questionnaire of deci-

sion-making effectiveness amounted (0.90) while the fields ranged between (0.74-0.69). In fact, these were also good coefficients and acceptable for the purposes of the study.

3. Half- split reliability: the researcher extracted the half-split reliability coefficient of the questionnaire on the same sample of the first application using the Spearman-Brown equation, where the total score of the questionnaire of participatory leadership amounted (0.97) while ranged between (0.89-0.76) with respect to the field of the questionnaire, and the total score of the questionnaire of the decision-making effectiveness amounted (0.88) while ranged between (0.82-0.64) with respect to the fields of the questionnaire. Actually, these were considered good and valid coefficients for the purposes of the current study. Therefore, it was clear that the questionnaire was of good degree of validity and reliability that made it useable.

Researcher depended on the statistical software (SPSS) to answer questions of the study and draw conclusions and analyze them. These questions were answered using percentages, averages, standard deviations and the ranks of the total score for the two questionnaires and the degree of each of the fields. In addition, Pearson correlation coefficients and (T) test for independent samples were calculated.

The study resulted in the following findings:

First: the degree of practicing participatory leadership by heads of departments in the faculties of Damascus University (from the viewpoint of teaching staff members) was within the medium-limits on the total score of the questionnaire and on the degrees of its sub-fields.

Second: the effectiveness of decision-making by the heads of departments in the faculties of Damascus University (from the viewpoint of teaching staff members) was within the medium-limits on the total score of the questionnaire and on the degrees of its sub-fields.

Third: there was a statistically significant correlation at the significance level (0.05) between the reality of practicing participatory leadership by heads of departments in the faculties of Damascus University and the effectiveness of their decision-making, from the viewpoint of the research sample individuals.

Fourth: there weren't statistically significant differences at the significance level (0.05) between the mean scores of the research sample individuals on the

questionnaire of participatory leadership and the questionnaire of decision-making effectiveness according to the variable of gender.

Fifth: there were statistically significant differences at the significance level (0.05) between the mean scores of the research sample individuals on the questionnaire of participatory leadership and the questionnaire of decision-making effectiveness according to the variable of college type (theoretical, practical) in favor of teaching staff members in the theoretical faculties, according to the variable of the scientific grade in favor of supreme scientific grade teaching staff members, and according to the variable of teaching experience years in favor of teaching staff members who had more teaching experience years.

Depending on the results of the study, the researcher provided several proposals:

- the application of the principle of more participation by the teaching staff members in the decision-making process, giving them an opportunity to search and find problems to find solutions for them in order to enhance the morale they have and promote their affiliation, and thus increase performance and output educational level, through their participation in the followings:

-Organizing meetings mechanism in terms of identifying business and tasks before, after and during the meeting.

-The inclusion of some topics on the agenda of meetings by investigating the teaching staff members' opinions before conducting meetings.

-developing plans and programs to link educational material with life.

-suggesting appropriate, realistic and true methods for evaluating the educational process.

-Collective decision-making related to perfecting practical-oriented teaching strategies.

•Activating the heads of academic departments practice of their leadership roles by participating in solving administrative problems related to the teaching staff members and the local community around them, through:

-Holding awareness and rehabilitative training courses of the importance and the role of practicing participatory leadership in faculties- especially heads of academic departments.

-The broad mandate of powers for heads of academic departments.

•satisfying the appreciation and respect needs of the teaching staff members; providing material incentives and linking them to the level of performance, efficiency and achievement, innovation in the work and creativity; creating a suitable climate encourages participation and ability to meet the challenges and difficulties they face through the involvement of the teaching staff members in:

-Study and analysis of training needs in order to identify training courses they will join depending on the analysis of the internal environment of the Faculty, and determination of strengths and weaknesses of the teaching staff members and their competencies.

-Organizing term tests.

-distribution of tasks at the beginning of the academic year.

-Identifying the training courses the teaching staff members will join.

-The inclusion of some topics on the agenda of meetings.

-Adoption of the term and year educational plan.

Working for the adoption of the constructive opinions, ideas and proposals of the teaching staff members about developing the educational environment, and therefore working to strengthen collaboration between the heads of academic departments, which will be reflected in increasing the performance; and also creating an organizational culture supporting building and development, through:

-The formation of committees of the teaching staff members based on planning, constructing educational plans and supervising them.

-Coordination with the teaching staff members to adopt the educational plan administratively, technically, socially and financially.

-Suggesting ways to achieve the goals of the curriculum and developing teaching strategies to link the academic content with the practical reality, and develop programs for the development of students' capabilities and talents.

•Activating the college relationship with the surrounding local community, through the participation of the teaching staff members in:

-.Organizing aids to needy students through the local community.

-Organizing visits to some institutions in the surrounding environment.

-providing proposals to increase interaction between the college and the local community.

-Proposing a plan which organizes the relationship between the college and the local community.

-The formation of permanent committees based on continuous contact and communication with the local community.

•activating the participation of the teaching staff members in academic decision-making at the level of the Ministry of Higher Education, through:

-asking for their suggestions and opinions about all matters relating to the academic process including needs and problems.

-Showing the teaching staff members the educational problems to participate by their opinions and appropriate solutions.

-setting decisions that the ministry is seeking to apply for a referendum by the teaching staff members before adopting them.

DAMASCUS UNIVERSITY
FACULTY OF EDUCATION
COMPARATIVE EDUCATION DEPARTMENT



The degree of practicing participatory leadership by the heads of academic departments at Damascus University and its role in the effectiveness of decision-making from the perspective of teaching staff members

(A field study)

A Thesis submitted for the Master degree in Comparative Education and educational administration

prepared by

Razan Takla

Supervisor

Dr. Fadel Hanna

Professor at Comparative Education Department

١٤٣٦ – ١٤٣٧ هـ

٢٠١٥ – ٢٠١٦ م