درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان للقيادة التشاركية وعلاقتها بالمقدرة على حل المشكلات

The Degree of Practicing Participative Leadership by Academic Department Heads in Private Jordanian Universities in Amman and its Relation to the Ability of Problem Solving

إعداد

لطيفة يعقوب إبراهيم أبو الخير

إشراف

الدكتور خالد أحمد الصرايرة

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص الإدارة والقيادة التربوية

قسم الإدارة والمناهج

كلية العلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط

2013

تفويض

أنا الطالبة لطيفة يعقوب إبراهيم أبو الخير أفوض جامعة الشرق الأوسط بتزويد نسخ من رسالتي ورقياً وإلكترونياً للمكتبات أو المنظمات أو الهيئات والمؤسسات المعنية بالأبحاث والدراسات العلمية عند طلبها.

الاسم: لطيفة يعقوب إبراهيم أبو الخير.

التاريخ: ٢٠١٣/٦/٨م.

التوقيع:

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وعنوانها: "**درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان للقيادة التشاركية وعلاقتها بالمقدرة على حل المشكلات**".

وأجيزت بتاريخ ٨/٦/2013م.

أعضاء لجنة المناقشة :

1. الاستاذ الدكتور عباس عبدمهدي الشريفي	**رئيساً**	**التوقيع:** .....
2. الدكتور خالد أحمد الصرايرة	**عضواً ومشرفاً**	**التوقيع:** .....
3.الدكتور محمد سليم الزبون	**عضواً وممتحناً خارجياً**	**التوقيع:** .....

شكر وتقدير

بعد الحمد لله الذي وفقني إلى اتمام هذا العمل، ومن ثم أقدم من الشكر خالصه ومن العرفان بالجميل أصدقه لأستاذي ومعلمي بل مُربيي الفاضل الدكتور خالد أحمد الصرايرة، لن أفي حقه وإن جمعت كل عبارات الشكر والثناء، فقد كان رمزاً للإخلاص في العطاء، وعنواناً للتعليم بسخاء، وجّه فأتقن وأرشد فأصاب، جزاه الله عني خير الجزاء، كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى أعضاء لجنة المناقشة الذين تحملوا أعباء مناقشة الرسالة، كذلك أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء هيئة التدريس في جامعة الشرق الأوسطوأخص ُ بالذكر الأستاذ الدكتور عباس عبد مهدي الشريفي والأستاذ الدكتور غازي جمال خليفة، لما قدموه لي من رعاية واهتمام وتوجيه، ومن ثم إلى كل من مدّ يد العون مساعداً ومسانداً لإنجاز هذه الرسالة.

والله ولي التوفيق

الباحثة

لطيفة يعقوب إبراهيم أبو الخير

الإهداء

إلى من لا تسع سطوري لوصف حبهما، منبكل فخرٍ أسير على دربهما.....

إلى أبي وأمي الغاليين، على دعمهما الدائم وعطائهما الدافق ومساندتهما المستمرة.....

إلى خالتي العزيزة أُم بشاير.....

كما أشكر خيرة الصُحب، ورفيقة الدرب أختي الغالية نائلة جابر.....

إلى أخواتي وأخواني الأعزاء.....

إلى صديقاتي.....

أهدي ثمرة هذا الجهد .....

الباحثة

لطيفة يعقوب إبراهيم أبو الخير

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
عنوان الرسالة	أ
تفويض	ب
قرار لجنة المناقشة	ج
شكر وتقدير	د
الإهداء	هـ
قائمة المحتويات	و
قائمة الجداول	ح
قائمة الملحقات	ي
ملخص الدراسة باللغة العربية	ك
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	م
الفصل الأول: مقدمة عامة للدراسة	1
تمهيد.	2
مشكلة الدراسة.	9
هدف الدراسة وأسئلتها.	10
أهمية الدراسة.	11
تعريفات المصطلحات.	12
حدود الدراسة.	13
محددات الدراسة.	13
الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة	14
أولاً: الأدب النظري.	15
ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة.	37
خلاصة الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها.	49
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	53
أولاً: منهج البحث المستخدم.	54
ثانياً: مجتمع الدراسة.	55
ثالثاً: عينة الدراسة.	56
رابعاً: أداتا الدراسة.	57
صدق الأداة.	58

ثبات الأداة.	58
خامساً: إجراءات تطبيق الدراسة.	60
سادساً: المعالجة الإحصائية.	62
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	63
أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول.	64
ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني.	68
ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث.	72
رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع.	74
خامساً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس.	78
الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة	82
اولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول.	83
ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني.	84
ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث.	85
رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع.	86
خامساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس.	87
التوصيات	88
المراجع	90
المراجع العربية	90
المراجع الاجنبية	95
الملحقات	100

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
.1	توز يع أفراد مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان وفقاً للرتبة الأكاديمية ونوع الكلية	55
.2	وز ع أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة في عمان وفقاً للرتبة للرتبة الأكاديمية ونوع الكلية	56
.3	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة رؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان للقيادة التشاركية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازلياً.	65
.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة مقدرة رؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان على حل المشكلات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازلياً.	69
.5	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان للقيادة التشاركية حسب متغير الرتبة الأكاديمية.	74
.6	تحليل التباين الأحادي لمتغير الرتبة الأكاديمية لدرجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان للقيادة التشاركية	75
.7	المقارنات البعدية لدرجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان للقيادة التشاركية حسب أختبار توكي (LCD) تبعا لمتغير الرتبة الأكاديمية.	76

.8	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية وقيمة (ت) لاختبار دلالة الفروق في درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان للقيادة التشاركية حسب متغير نوع الكلية.	77
.9	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمقدرة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان على حل المشكلات حسب متغير الرتبة الأكاديمية.	78
.10	تحليل التباين الأحادي لدرجة مقدرة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان على حل المشكلات وفقاً لمتغير الرتبة الأكاديمية .	79
.11	المقارنات البعدية لمقدرة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان على حل المشكلات حسب أختبار توكي(LCD) تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية .	80
.12	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية وقيمة(ت) لمقدرة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان على حل المشكلات حسب متغير نوع الكلية.	81

قائمة الملحقات

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	استبانة القيادة التشاركية بصورتها الأولية	100
2	أسماء المحكمين	104
3	استبانة القيادة التشاركية بصورتها النهائية	105
4	استبانة المقدرة على حل المشكلات بصورتها الأولية	108
5	استبانة المقدرة على حل المشكلات بصورتها النهائية	111

درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان للقيادة التشاركية وعلاقتها بالمقدرة على حل المشكلات

إعداد

لطيفة يعقوب إبراهيم أبو الخير

إشراف

الدكتور خالد أحمد الصرايرة

الملّخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف درجة ممارسة رؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان للقيادة التشاركية وعلاقتها بالمقدرة على حل المشكلات، وقد تكونت عينة الدراسة من (350) عضو هيئة تدريس، تم اختيارها بطريقة قصدية من الجامعات الأردنية الخاصة، ولجمع بيانات الدراسة استخدمت استبانتان: الأولى لقياس درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية للقيادة التشاركية، والثانية لقياس مقدرة رؤساء الأقسام الأكاديمية على حل المشكلات، وكانت النتائج كما يأتي:

أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان للقيادة التشاركية كانت متوسطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.34) بانحراف معياري (0.78)، كما أن مقدرة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان على حل المشكلات كانت بدرجة متوسطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.18) بانحراف معياري(0.61) كما بينت النتائج أن معامل ارتباط بيرسون بين درجة الممارسة والمقدرة على حل المشكلات بلغ(0.92)عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) مما يدل على وجود علاقة طردية إيجابية قوية، والتي

ل

تدل على وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائياً تبين درجة ممارسة رؤساء الأقسام للقيادة التشاركية ومقدرتهم على حل المشكلات، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة القيادة التشاركية بين رتبة الأستاذ المشارك ورتبة الأستاذ ولصالح الأستاذ المشارك،و وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة القيادة التشاركية بين رتبة الأستاذ المشارك والأستاذ المساعد ولصالح الأستاذ المشارك، في حين لا توجد فروق في درجة ممارسة القيادة التشاركية بين رتبة الأستاذ والأستاذ المشارك، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمين في الجامعات الأردنية الخاصة للقيادة التشاركية تعزى لمتغير الكلية ولصالح الكليات الإنسانية.

وأوصت الدراسة بضرورة تعميم النتائج على كافة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة، وعقد دورات تدريبية لتوضيح أهمية ممارسة القيادة التشاركية والمقدرة على حل المشكلات.

م

The Degree of Practicing Participative Leadership by Academic Department Heads in Private Jordanian Universities in Amman and its Relation to the Ability of Problem Solving

Prepared by:
Latefa Yaiqub Abu Al-kheir
Supervised by:
Dr.Khalid A. Al-Sarairah

Abstract

The study aimed at identifying the degree of practicing the participatory leadership and its to the ability of problem solving in the Jordanian private universities in Amman .

The study sample included (350) faculty staff members who were chosen randomly from the population of the study.

Two questionnaires were used to collect data as the following:

The first was used to measure the academic heads of departments' degree of practicing the participatory leadership and the second one was used to measure the academic heads of departments' ability of problem – solving.

The results were:

1-The academic department heads degree of practicing the participatory leadership was medium according to the staff members point of view the mean was (3.34) with a standard deviation of (0.78).

2-On the other hand , the ability of department heads in problem-solving was medium according to the staff members point of view the mean was (3.18)with a standard deviation of (0.61).

3-There was significant positive relatioaship between the academic department heads degree of practicing the participatory leadership and there ability of problem – solving.

4-There were significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the degree of practicing the participatory leadership between the associate professor compared with the full professor in favor of the associate professor .

5-There were significant differences at in the degree of practicing the participatory leadership between the associate professor compared with the assistant professor in favor of the associate professor .

6-There were no significant differences in the degree of practicing the participatory leadership between the associate professor in comparison with the full professor .

7-There were significant differences between the academic department heads degree of practicing the participatory leadership due to the college type in faver of the human colleges.

The mean degree of the academic department heads ability of problem-solving was (3.11) for the full professor, while the associate professor's mean degree was (3.63) whereas the assistant professor's mean degree was (2.84).

According to the results , the study recommended the necessity of generalizing all the results among all the academic department heads in the Jordanian private universities in Amman by helding several training courses focusing on the importance of practicing the participatory leadership and problem-solving ,and obtaining a thorough view as well as new information about the participatory leadership and problem-solving .

الفصل الأول

مقدمة عامة للدراسة

الفصل الأول

مقدمة عامة للدراسة

تمهيد:

مارس الإنسان منذ بداية وجوده على الأرض الإدارة، وعمل بها بشكل مقصود وغير مقصود، وتوالي الأمم والحضارات لتعزيز بقائها وعمارتها للأرض أهمية كبيرة لمقدرتها الإدارية في السيطرة على الإنسان والطبيعة، وما زالت هناك آثار لبعض الحضارات العريقة ماثلة حتى اليوم؛ لتشكل شاهداً حياً على المقدرة الإدارية في إدارة بقائها وكينونتها، ولعل العرب والمكدونيين والرومان قد تمكنوا من بسط نفوذهم على المجتمعات الأخرى والسيطرة على جيوشهم الجرارة واتساع إمبراطورياتهم، وتلك الحضارة البابلية التي عرفت بقوانينها الإدارية، والفينيقيون الذين اشتهروا بالمقدرة التجارية، ولولا الإلمام السليم بالإدارة لما تمكنت هذه الحضارات من الوصول إلى ما وصلت إليه من تطور ورقي واستقرار (السلمي، 2006).

تعد القيادة المحور الرئيس الذي ترتكز عليه كافة الأنشطة المعتمدة في المؤسسة سواءً أكانت عامة أم خاصة، وفي ظل تنامي حجم المنظمات وتشعب أعمالها، وتعقدها، أصبحت هناك حاجة ماسة لإحداث التغيير والتطوير الملائم بالشكل الذي يضمن لها البقاء والاستمرارية والتميز. وهذه مهمة لا تتحقق إلا في ظل قيادة إدارية واعية، تمتلك من المهارات القيادية ما يمّكنها من تحريك الجهود وتوجيه الطاقات لتحقيق أفضل مستوى من الإنجاز. فالقيادة يمارس فيها الإرشاد والإدارة، لمجموعة من الأفراد، في المؤسسة، ليتحركو ا باتجاه تحقيق الأهداف المرسومة، وتتطلب عملية القيادة ثلاثة عناصر أساسية، وهي: المقدرة على

التأثير، واستخدام النفوذ، وممارسة السلطة القانونية. فالقيادة في أي منظمة هي حلقة الوصل بين العاملين بمختلف مستوياتهم الإدارية، وبين خطط المؤسسة ورؤيتها المستقبلية، وتتصهر بداخلها المفاهيم كافة، والسياسات، والاستراتيجيات، وهي ضرورية لتدعيم القوى الإيجابية في المؤسسة، وتقليص الجوانب السلبية، ولديها المقدرة على حل المشكلات التي تواجه العمل، ووضع الحلول اللازمة لعلاجها، ومن ثم فإن القيادة مسؤولة عن تنمية العاملين وتدريبهم لمواكبة التغيرات والمستجدات التي تحيط بالمؤسسة، وتعمل على توظيفها لمصلحة المؤسسة (سويدانو العدلوني، 2002).

و أشار ساهن (Sahin,2004) إلى أن مفهوم القيادة قديم يرتبط بتصورات الأفراد في أي مجتمع حول مجموعة من الخصائص التي يمتلكها فرد معين من أجل وصفه بأنه قائد، وبأن خصائص القيادة وسماتها لا تختلف بشكل كبير بين الثقافات المختلفة.

وحدد كل من باكسون وهاويل ومايكل وونغ (Paxson, Howell, Michael & Wong, ,1993) مجموعة من المهارات اللازمة للقادة الأكاديميين منها: المقدرة على حل المشكلات، والمقدرة على توجيه المشروعات أو النشاطات، والمقدرة على تشكيل المجموعات والعمل معها، والتخطيط للعمل الجماعي،وا إدارة الاجتماعات، والاتصال الفعال، وتطوير الكفاءة في التدريس، والاستقطاب للعمل الجماعي، وفهم المرء لذاته وتطويرها، وفهم القيادة، وفهم المجتمع، وفهم التغير الاجتماعي.

ورأى نيكس (Nix, 2002) أن الكفايات المطلوب توافرها من القائد الأكاديمي ليكون ناجحاً في أداء المهمات المكلف بها، تتمثل بالآتي: أن يمتلك عدداً من الملكات الشخصية مثل: الانفتاح، والنزاهة، والموضوعية و أن يستطيع إدارة شؤون القسم الأكاديمي، وأن يتقن المهارات الخاصة بالعمل الإداري والفني للقسم،و أن يتمتع بمهارات بناء العلاقات الإنسانية و المحافظة على جو عال من التنافس العلمي والمهني، و أن يعمل على تطوير بعض المهارات مثل: التخطيط،و الاتصال،و المفاوضة،و التنسيق، و تسهيل الأعمال، و حل المشكلات،و التنظيم والإدارة.

وتعد القيادة التشاركية من الموضوعات الحديثة في الإدارة التي بدأ الاهتمام بها يتزايد مع أواخر التسعينيات من القرن الماضي. إذ أن إدراك أهمية العلاقة بين القيادة التشاركية وعلاقتها ببعض المتغيرات لا يزال محدوداً، وهذا الأمر أثر في مقدرة الإدارات بشكل عام و الإدارات التربوية بشكل خاص واستعدادها لتمكين أعضائها من القيام بالمهمات المطلوبة منهم، والسعي لتحقيق تقدم المؤسسة التربوية وتطويرها، خاصة وأن القيادة التشاركية تتطلب وجود أفراد ذوي مهارات عقلية وا بداعية واجتماعية فضلاً عن المهارات الفنية، مما جعل هذه الإدارات تفتقر إلى رؤية واضحة لتبنيها وتطبيقها، مما أثر سلباً في فاعلية عملية اتخاذ القرارات (فهيم، 2006).

فالقيادة التشاركية هو جزء لا يتجزأ من القيادة الديمقراطية، وهي تتلخص في منح بعض الصلحيات إلى الأتباع وتقوم القيادة التشاركية على مبدأ اللامركزية في القيادة، ولها أسماء عده مثل: القيادة التعاونية، و الجماعية، و الديمقراطية،و القيادة التفويضية،و القيادة الذاتية، وقيادة الفريق.

وتأتي القيادة التي تتركز في مركز القائد استجابة إلى أن العمل الذي يقوم به الأفراد عمل مشترك ومسؤولية يحملها جميع الأفراد في المجموعة، فنجاحهم لا يرتبط بشخص واحد، أو بمجموعة معينة من الأفراد، ولكنه يبنى على أساس مساهمة جميع أفراد المجموعة المكونة للفريق (Seers, Keller & Wilkerson, 2003)،

وتعمل القيادة الناجحة على مساعدة الأفراد والجماعات على إدراك احتياجاتهم ومواجهتها، والعاملون في المؤسسة كأفراد يحتاجون إلى عمليات الاشتراك و المشاركة،و القائد الكفي يشعر بالآخرين من خلال ممارسته للسلوك القيادي المناسب، فيستجيبون لتوجيهاته وينفذون تعليماته احتراماً وليس خوفاً، ومشاركة العاملين في عملية صنع القرار تساعد على ترشيد عملية اتخاذ القرارات، فالمشاركة تساعد القائد على تعرف الآراء التي يقدمها أصحاب العقول الناضجة، والتجارب الواسعة، التي يمكن من خلالها تقييمالأبدال و اختيار البديل الملائم للهدف، فضلاً عن أن مشاركة العاملين للقائد في صنع القرار تساعد على قبولهم للقرار، وعدم معارضتهم له بعد صدوره، وتخفف من العقبات التي يطرحونها للحيلولة دون تنفيذه (عياصرة، 2006).

و أشار (Yang , 2012) إلى أن القادة التربويين يجب أن يكونوا مقتدرين على الهام العاملين في المنظمات التربوية من أجل إيجاد نوع من التغيير في المؤسسات التربوية.

ويأتي النمط التشاركي في الإدارة على الطرف النقيض من الأنماط السلطوية في الإدارة، فينظر إلى العاملين في المؤسسة من خلال أداء أعمالهم كافة، وليس بوصفهم منفذين للتعليمات التي تصدر من المستويات الإدارية العليا في الهرم الإداري للمنظمةالتعليمية، وإنما كأشخاص مقتدرين على تحمل المسؤوليات والمشاركة في التصدي إلى المشكلات، ووضع الحلول المناسبة لها، والمساهمة في وضع الخطط والسياسات إذا منحوا الفرصة (خليفة، 2005).

ويعد الاسترشاد برأي الآخرين في مختلف المستويات الإدارية من الضروريات اللازمة في عملية صنع القرار. فكل فرد يحتاج إلى مساعدة الآخرين ورأيهم ومعاونتهم سواءً أكانوا رؤساء أم زملاء أم مرؤوسين. فالإنسان وبغض النظر عن مستوى تعليمه أو نضجه لا يمكنه أن يحيط بكل جوانب المشكلة التي يواجهها سواءً على المستوى الفردي أم على مستوى المؤسسة، وبهدف إيجاد حلول لتلك المشكلات لا بد له من مشاركة الآخرين، وعليه فالمشاركة تعد من أهم الأسس التي تقوم عليها الإدارة الحديثة (هيكل، 1990).

وتواجه المنظمات الحديثة على اختلاف أنواعها وأنشطتها، مشكلات عديدة ومتنوعة منها: التنظيمية،و الأكاديمية، والإنسانية، والبيئية، والمالية، وغيرها. فتتطلب هذه المشكلات المختلفة والمتنوعة إشراك المعنيين من ذوي الرأي والخبرة لإيجاد حلول لها، والمشاركة الجماعية من أنجح الوسائل، والأساليب لتقبل القرارات المتعلقة بالتغيير، وزيادة فاعليتها في حل المشكلات (عساف، 2004).

وبرز الاهتمام بحل المشكلات في بدايات القرن العشرين من خلال أعمال العديد من علماء النفس أمثال ثورندايك(Thorndike)، وكوهلر(Kohler)، ثم تواصل الاهتمام بهذا الموضوع الذي يشكل جانباً

رئيساً من المهارات التربوية التي يتعرض لها الفرد، إذ أصبح تطوير مهاراته في حل المشكلات من أهم أهداف المؤسسات التربوية(الزغول والزغول،2003).

ويواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات العديد من المشكلات، التي تشكل تحدياً كبيراً لهم، سواءً أكانت متعلقة بالأمور الإدارية أم بالأمور الفنية كما أكدت بعض الدراسات مثل الدهشان والسيسي(2005)، لذا لابد من اشراك الآخرين للوصول إلى أفضل الطرق لحل هذه المشكلات. وبناءً عليه جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان للقيادة التشاركية وعلاقتها بالمقدرة على حل المشكلات.

مشكلة الدراسة:

يعد رؤساء الأقسام من أهم العناصر المقتدرة على إحداث التغيير والتطوير داخل الجامعات، وتعد القيادة التشاركية من أهم أساليب القيادة المقتدرة على إحداث التغيير في هذه الجامعات، وبالتالي فإن العمل على تنمية أساليب القيادة لدى رؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية يستدعي إيجاد أساليب قيادية أكثر فاعلية في تحسين أدائهم ومقدرتهم على حل المشكلات، ومن خلال اشراك القيادة للعاملين في عملية صنع القرار سينعكس إيجابياً في التخفيف من حدة المشكلات التي تواجه الأقسام الأكاديمية في الجامعات، وسوف يسهم في إيجاد الحلول المناسبة لاتخاذ القرارات التي تعمل على حل المشكلات.

وتعترض رؤساء الأقسام بعض المشكلات الأكاديمية في أثناء ممارستهم أوقيامهم بوظائفهم(جودة،2012)، وتختلف هذه المشكلات في نوعها وطبيعتها وحدتها من قسم إلى آخر، ومن كلية أو جامعة إلى أخرى، تتعلق بأعضاء هيئة التدريس ومدى تعاونهم مع رئاسة القسم وأخرى تتعلق بالطلبة

وشؤونهم ومشكلات أخرى تتعلق بالشؤون الإدارية الخاصة بالجامعة، وتتباين مقدرة رؤساء الأقسام في حل المشكلات بتباين شخصياتهم، كما، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بفاعلية صناعة القرارات في الأقسام الأكاديمية وبدرجة ممارستها والمشاركة فيها، الأمر الذي يؤثر في حل المشكلات، وقد جاءت هذه الدراسة من أجل تناول القيادة التشاركية في الجامعات الأردنية الخاصة، كنمط قيادي يمكن أن يسهم في التقليل والحد من المشكلات التي تواجه الأقسام الأكاديمية، إذ أن استمرار وجود المشكلات وعدم إيجاد الحلول المناسبة لها، وعدم اشراك الآخرين في حلها سيعمل على وجود بيئة عمل غير محفزة، وبالتالي يمكن أن يؤثر سلباً في أداء هذه الأقسام وعلى جودة إنتاجية أعضاء هيئة التدريس فيها، وجاءت هذه الدراسة من أجل الكشف عن درجة ممارسة رؤساء الأقسام في الجامعات الخاصة للقيادة التشاركية ومقدرتهم على حل المشكلات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف درجة ممارسة رؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية الخاصة في عمان للقيادة التشاركية وعلاقتها بالمقدرة على حل المشكلات، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان للقيادة التشاركية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
2- ما درجة مقدرة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان على حل المشكلات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
3- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان للقيادة التشاركية ومقدرتهم على حل المشكلات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمان للقيادة التشاركية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيري (الرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية)؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مقدرة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمان على حل المشكلات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغيري (الرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية)؟

أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدراسة بالأتي:

الأهمية النظرية:

تعد هذه الدراسة بمثابة إضافة علمية قد تكون مهمة في ميدان له علاقة بين القيادة التشاركية، والمقدرة على حل المشكلات، كما يمكن أن تفيد هذه الدراسة المكتبة العربية بشكل عام، والمكتبة الأردنية بشكل خاص بإضافة معرفة جديدة في مجالي القيادة التشاركية، والمقدرة على حل المشكلات.

يؤمل أن تدفع هذه الدراسة العديد من الباحثين لإجراء مزيد من البحوث الجديدة في هذا الميدان، من خلال ما تقدمه من أدب نظري ودراسات سابقة وأدوات بحث تم التأكد من صدقها وثباتها يمكن توظيفها واستخدامها في دراسات مستقبلية.

الأهمية التطبيقية:

يمكن لهذه الدراسة أن تفيد الباحثين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات في مجال الإدارة التربوية في الأردن حول موضوع القيادة التشاركية وعلاقتها بالمقدرة على حل المشكلات لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان، ويؤمل من هذه الدراسة أن تفيد نتائجها القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية، في بيان أهمية القيادة التشاركية لكي يعملوا على التجديد ومواكبة التغيرات، لرؤساء الأقسام من خلال تعرفهم درجة ممارستهم للقيادة التشاركية ومدى مقدرتهم على حل المشكلات.

تعريفات المصطلحات:

اشتملت الدراسة على عدد من المصطلحات التي تم تعريفهامفاهيمياً وإجرائياً و على النحو الآتي:

- **درجة الممارسة:** تعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي يقدرها أعضاء هيئة التدريس لممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان على فقرات أداة الدراسة.

- **القيادة التشاركية:** مشاركة المدير لمرؤوسيه والإلتقاء بهم لمناقشة مشكلاتهم الإدارية والفنية التي تواجهه وتواجههم ومحاولة الوصول إلى أفضل الحلول الممكنة لها مما يولد الثقة بينهم(القيسي، 2010).

وتعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها رئيس القسم الأكاديمي نتيجة استجابة أعضاء هيئة التدريس عن استبانة القيادة التشاركية المعتمدة في هذه الدراسة.

- **المقدرة على حل المشكلات:** تعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي تبين مقدرة رؤساء الأقسام الأكاديمية على حل المشكلات، كما يراها أعضاء هيئة التدريس من خلال الإجابة عن فقرات أداة الدراسة المعدة لهذه الغاية.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات الأردنية الخاصة في محافظة عمّانوهي(جامعة عمّان العربية، جامعة البترا، جامعة عمّان الأهلية، جامعة العلوم التطبيقية، جامعة الأميرة سمية للتكنولوجيا، جامعة العلوم المالية والمصرفية) وقد تم استبعاد جامعة العلوم المالية والمصرفية لصدور قرار مجلس التعليم العالي بايقافهانهائياً وتصفية أعمالها بتاريخ (2012/7/22) خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2013/2012.

محددات الدراسة:

تحددت نتائج هذه الدراسة بدرجة صدق أداتي الدراسة، وثباتهما، ومدى تكييفهما للبيئة الأردنية، وصدق استجابة أفراد العينة عن فقراتهما، كما أن تعميم نتائج هذه الدراسة لا يتم إلا على المجتمع الذي سحبت منه العينة، والمجتمعات المماثلة.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

اشتمل هذا الفصل على عرض للأدب النظري ذي العلاقة بالقيادة التشاركية والمقدرة على حل المشكلات والدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بمتغيري الدراسة.

أولاً: الأدب النظري

تتضمن الأدب النظري على موضوعات تتعلق بالقيادة وأنماطها والقيادة التشاركية وخصائصها، والمقدرة على حل المشكلات والتعامل معها، وكما يأتي:

القيادة:

يتوقف نجاح المنظمات التعليمية على القيادة، ذلك أن للقائد التربوي دور اً مهماً في تحديد الأهداف ورسم السياسات، والتأثير في مرؤوسيه وحثهم على العمل، غير أن القيادة عملية نسبية إذ يكون الفرد قائداً في موقف ما وتابع في آخر، ومن هنا يرتبط مفهوم القيادة بمفهوم الدور والمسوؤلية وترتبط القيادة بأنماطها المختلفة وباختلاف قادتها، كما أن هناك مهارات إدارية وفنيةوإنسانية لازمة لرجل القيادة التربوية (مغاري، 2009).

وقد ارتبط تطور مفهوم القيادة بظهور التجمعات البشرية، فمنذ القدم عرفت القيادة كمكون رئيس في حياة الجماعة البشرية، إذ أن أهداف أي مجتمع لا تكتمل بدون اشراك الجميع فيه، وأن الجماعة لا تنتظم

بمسيرة الانجاز دون قائد ينسق جهودها، ويقودها لتحقيق الأهداف المنشودة، وأن مستقبل الحضارات الإنسانية يرتكز في أيدي القادة، ذلك لأن القيادة تعد أحد المحددات المهمة لطبيعة التفاعلات داخل الجماعة (أبو عيدة، 2005).

فالقيادة الواعية والحكيمة تعمل على إرشاد الأفراد، وتوجيههم، وتحشد طاقاتهم، وتعمل على تعبئة مقدراتهم، وتنسيق أمورهم وتنظيمها، وتوجيهها الوجهة الصحيحة نحو تحقيق الأهداف، والغايات المرجوة (أحمد وحافظ 2003).

ويعد موضوع القيادة من الموضوعات التي حظيت باهتمام الباحثين والمفكرين منذ القدم، وزاد الاهتمام بها في الفكر الإداري المعاصر نظراً لزيادة حاجة المؤسسات إلى قيادة فاعلة، ومقتدرة على التعامل مع التطورات، والتغيرات، والتحديات، والمشكلات، التي تشهدها المؤسسات بصفة مستمرة. وعرفت القيادة أنها عملية التأثير والهام الحماس في الأفراد للقيام بعملهم بحماس، وطواعية دون الحاجة إلى استخدام السلطة الرسمية(عياصرة، 2006).

وعرفت القيادة بأنها عملية انجاز عمل ما عن طريق التأكد من أن أفراد الجماعة يعملون معاً بطريقة مناسبة، وأن كل فرد منهم يؤدي دوره بكفاءة عالية، والقائد يقود الجماعة في تحديد الأهداف والتخطيط وتنفيذ العمل وتحقيق التقدم في الأداء ووضع معايير يقاس بها الأداء ويسعى القائد إلى الحفاظ على وحدة الجماعة،وإحساس أفرادها بالإنجاز، فكلمة قائد تعني الشخص الذي يوجه ويرشد أو يهدي الآخرين (حسين، 2006).

وعرف البدري(2001، ص20). القيادة بأنها "السلوك الذي يقوم به الفرد حين يوجه نشاط جماعة نحو هدف مشترك".

أما جيبون و آخرون (Gibson, Ivancevich, Donnelly, and Konopaske,2003) عرفها بأنها مقدرة الشخص (القائد) على التأثير في الآخرين لتحقيق هدف الجماعة أو المؤسسة.

وعرفها روست(Rost,1991)" بأنها تصرف مقصود بين القادة والأتباع يتعلق بإحدث تغييرات حقيقية مرغوبة".

وعرف باس(Bass,1985) القيادة: بأنها عملية إثارة اهتمام الآخرين، وإطلاق طاقاتهم وتوجيهها في الاتجاه المرغوب.

وعرفها (العجمي، محمد،2010): بأنها كل نشاط اجتماعي هادف، يدرك فيه القائد أنه عضو في جماعة يرعى مصالحها ويهتم بأمورها، ويقدر أفرادها، ويسعى لتحقيق مصالحها عن طريق التفكير والتعاون في رسمه للخطط، وتوزيع المسؤوليات حسب الكفاءات والاستعدادات البشرية والإمكانيات المادية.

وتعد القيادة أحد المعاني المهمة في حياة المجتمعات البشرية وتقدمها وبلوغها للأهداف، وهذه الأهمية بدأت تتضاعف نتيجة للتطور الحضاري، وتعقد الحياة العصرية، وبذلك أصبحت الحاجة ملحة للقيادة المؤهلة من نواحي الفهم العميق والنظرة الكافية والحكمة والدراسة حتى يكون لها المقدرة على القيام بالدور المطلوب (الدهمشي، 2005).

والقيادة عملية تتميز بفعالية مستمرة، تعبر عن العلاقة بين الرئيس والمرؤوس وينجم عن هذه العلاقة ظهور شخص بعينه يتحمل مسؤوليات توجيه نشاطات الجماعة، فالقيادة تظهر عندما يكون لشخص معين تأثير على شخص آخر أو على مجموعة من الأشخاص بشكل يمكنه من توجيه سلوكهم وجهودهم. بحيث تجعلهم يقبلون قيادته بشكل طوعي دون التزام قانوني، وذلك لاعترافهم بدوره في تحقيق أهدافهم وكونه معبراً عن آمالهم وطموحاتهم، مما يتيح له المقدرة على قيادة أفراد الجماعة بالشكل الذي يراه مناسباً(الطويل، 2001). فالقائد الناجح يستطيع كسب ثقة العاملين وتعاونهمعه، وتحقيق التجانس بينهم، وإقناعهم بأن في تحقيقهم لأهداف المؤسسة نجاحاً شخصياً لهم وتحقيقاً لأهدافهم (القريوتي، 2008).

وقد تناول بعض الباحثين القيادة بوصفها ظاهرة سيكولوجية، أي أن القائد هو من يمتلك الشخصية والاعتبارات الإنسانية المرغوب فيها، بينما يراها آخرون بأنها ظاهرة اجتماعية، أي أن القائد يأتي نتيجة للتأثير في الأفراد والجماعات والاحتياجات التي تنشأ من مواجهة المواقف المختلفة (Pierce & Newstory,2006)

والقائد هو ذلك الشخص الذي يتمتع بمجموعة من السمات التي تمكنه من حث الآخرين على إنجاز المهمات الموكلة إليهم (الصيرفي، 2007).

فالقائد هو ذلك الإنسان الذي يتفهم بعمق متطلبات المهمة التي تؤديها جماعته، ويقوم بتوزيع الادوار على أفرادها، ويسهم في إعطاء أنموذج للمقدرة على الإنجاز، ويعمل على رفع الروح المعنوية ويدافع عنهم، ويعمل من أجل تأمين مستقبلهم، ويوفر المناخ الملائم من أجل زيادة فاعلية المؤسسة، وتحقيق نوع من

الانسجام بين أفرادها، وإقناعهم للعمل على تحقيق أهداف المؤسسة التي من خلالها يتم تحقيق أهدافهم الخاصة (البدري، 2001).

أنماط القيادة:

تختلف أنماط القيادة التربوية باختلاف قادتها، وخبراتهم، وخلفياتهم الثقافية، ونظرتهم إلى القيادة، وإلى اختلاف المناخ البيئي الاجتماعي المحيط بمكان العمل، ويعتمد نمط القيادة الخلفية الاجتماعي والثقافية للمديرين، وعمليات التطبيع الاجتماعية، ودرجة قبول السلطة في المجتمع، والظروف الاقتصادية، والسياسية، وصفات المديرين. فنمط القيادة يتأثر بالعوامل التنظيمية المتمثلة بالاتصال، والحوافز، والتفاعل، والمستوى الإداري، وحجم المؤسسة (العرابيد، 2010).

وقد اجمعت الأدبيات التي تناولت موضوع القيادة على وجود ثلاثة أنماط رئيسة للقيادة، وهي كالآتي:

1- القيادة التسلطية.

ويركز قائد النمط التسلطي كافة السلطات في يده و لا يفوض أي من سلطاته في اتخاذ القرار لمرؤوسيه، ويفرض عليهم ما يكلفهم به من أعمال، فيتدخل في جميع أعمالهم، ويتوقع منهم الطاعة وتنفيذ ما يصدره من أوامر، كما ويحدد العلاقات السائدة بين الأفراد (النوري، 1991).

ويسمي بعض الباحثين النمط التسلطي بعدة تسميات منها: النمط الأوتوقراطي، النمط الاستبدادي أو المتحكم، النمط الفردي، النمط الأمر، النمط الدكتاتوري، وكل هذه التسميات تدور في فلك واحد هو محاولة القائد إخضاع جميع الأمور في المؤسسة التي يديرها لسلطته (كنعان، 1985).

ويتميز النمط التسلطي بانفصال القائد عن الجماعة، وبتركيز اهتمامه على كسب رضا رؤسائه، لضمان عدم وجود أي نوع من المعارضة لممارساته، ويسيطر القائد هنا على جميع العمليات الإدارية من التخطيط،وإلى المتابعة، فلا يفوض السلطة، ويرى أن في تفويض السلطة انتقاصاً من حقه كقائد (أبو جبل، 2005).

و أشار أحمد(2003) إلى عدد من خصائص القائد التسلطي، ومنها أنه يصنع قراراته بنفسه، ويقوم بتوزيع المسؤوليات على أعضاء الجماعة دون إستشارتهم، فلا يكون علاقات شخصية مع أفراد الجماعة، كما ويقوم بمدح أعضاء الجماعة أو نقدهم دون توضيح الأسباب، ويملي هذا القائد خطوات العمل خطوة تلو خطوة، ويملي خطوات العمل دون إستشارة أعضاء الجماعة.

إن هذا النمط من القيادةوإن كان من الممكن أن يكون ناجحاً في بعض المواقف، والظروف إلا أنه في الغالب يؤدي إلى نتائج سلبية تنعكس آثارها على العمل، والعاملين، ويبدو ذلك من خلال الموازنة بين مزايا هذا النمط ومآخذه حيث أنه كان أكثر ملائمة للإدارة في الماضي ولم يعد يتلاءم مع متطلبات الإدارة الحديثة (أبو حرب، 2002).

2- النمط الترسلي:

يقوم هذا النمط على تشجيع أعضاء الجماعة على تنفيذ وظائف القائد، ويترك الحرية الكاملة لهم في تحديد أهدافهم، ووضعها، واتخاذ القرارات المتعلقة بذلك، والقائد هنا لا يمارس القيادة السليمة والفعالة، لنقص الحماسو الحوافز لعمل ذلك، لذا فإن تأثيره في سلوك الأعضاء يكون محدوداً (الشيخ سالم، رمضان؛ والدهان مخامرة، 1998).

فالقائد من هذا النوع يقوم بدور ثانوي في التوجيه، والإرشاد، والتأثير في الأعضاء العاملين معه ويطلق على هذا النمط تسميات عديدة منها:(ترك الحبل على الغارب، الترسلي، الفوضوي)(المغربي، 1994).

ومن خصائص النمط الترسلي (الفوضوي) أن القائد يترك لأعضاء الجماعة الحرية في اتخاذ القرارات التي يرونها مناسبة، ويعمل على إمداد الأعضاء بالمواد، ويعرفهم بالعمل ويعطي المعلومات لمن يسأل، فالقائد هنا لا يقوم بأي عمل، ولا تصدر عنه التعليمات للعمل بل يترك لأعضاء الجماعة القيام بالأعمال كيفما يريدون، وتتسم اجتماعاته بطول المدة لأنه يترك للجميع طرح أفكارهم ومقترحاتهم وآرائهم و الدفاع عنها دون تدخل منه في عملية التوفيق بين الأطراف المجتمعة (ربيع، 2006).

ومن مزايا النمط الترسلي (الفوضوي) أنه قد يكون ناجحاً عندما يكون الأعضاء بمستوى عال من التعليم، وذلك لأن تفويض القائد لسلطاته على نطاق واسع يحتاج إلى كفايات عالية (أبو عيدة، 2005)، ويصلح هذا النمط عندما يحسن القائد اختيار من يفوضهم للسلطة من المرؤوسين (كنعان، 1985).

ومن المآخذ على مثل هذا النمط هو تدني درجة الانتاج إلى أقل مستوى لها، وعدم توفر حماسة كبيرة في العمل، والإخفاق في تعبئة طاقة أعضاء الجماعة، وتهربهم من تحمل أي مسؤوليات إضافية، وعدم اكتراثهم لما تقوم به الجماعة (ربيع، 2006).

3- القيادة الديمقراطية:

لقد ظهر النمط الديمقراطي نتيجة لتطور المجتمعات وحياة الأفراد فيها، والتغيرات الكبيرة التي حدثت في كافة المجالات، والتي من أبرزها زيادة الاهتمام بالعنصر الإنساني بوصفه الهدف الأول للعمليات داخل المنظمات. ويعد هذا النمط هو الأسلوب المناسب الذي يسعى القائد من ورائه إلى تحقيق أهداف المؤسسة والأعضاء العاملين فيها عن طريق إتاحة الفرصة أمامهم ليكون لكل واحد منهم دور في القيادة والمشاركة في تحمل المسؤولية، وتوفير جو يسوده نوع من الألفة، والمحبة، والثقة المتبادلة بين القائد والعاملين. فهذا النمط يترك أثراً إيجابياً في العاملين وفي المؤسسة، وما تقوم به من أعمال (المغربي، 2004)

وقد أطلق على النمط الديمقراطي عدة تسميات منها، النمط التشاركي، والنمط الإيجابي، والنمط البناء أو التوجيهي (كنعان، 1985)، ويقوم النمط الديمقراطي على أساس إحترام شخصية الفرد، والمساواة فيما بينهم، وتنميتهم، ويقوم على حرية الاختيار والإقناع، ويكون القرار النهائي دائماً بالمشاركة، فالقائد يشجع الأعضاء، ويراعي مطالبهم، ويقترح الآراء ولا يفرضها، ويترك للأعضاء اقتراح الأبدال والحلول ويشاركهم في صناعة القرار. فهذا النمط ينبع من احتياجات الجماعة، إذ يفضل القائد أن تصنع القرارات بطريقة تشاركية بينه وبين أعضاء الجماعة العاملة في المؤسسة (السبيعي، 2009).

فالقائد الديمقراطي يلجأ إلى مشاورة مرؤوسيه ومشاركتهم في صناعة القرارات، وليس في دراسة المشكلات فحسب، فضلاً عن تفويضهجز ءاً من صلاحياته، ويعتمد اللامركزية في منظمته، و يدرب مرؤوسيه على حسن التصرف وسرعته عند مواجهة المشكلات وعلى تحمل المسؤولية، ويأخذ بيدهم نحو النمو الإداري (العضايلة والعمري و الإبراهيم ، 2011).

ويبتعد النمط القيادي الديمقراطي عن أسلوبالتهديد و العقاب في تنفيذ العمل، ويعتمد على الترغيب والإقناع، ويوظف الحوافز المادية والمعنوية، ففي ظل هذا النوع من القيادة تكون الدافعية للعمل ذاتية، وتظهر المهارات الشخصية والابتكارات، وتنمو مقدرات العاملين، ويسير العمل بصورة منتظمة بوجود القائد أو بغيابه (النوري، 1991).

المشاركة

والمشاركة عملية نفسية سلوكية تساعد الأفراد على إشباع حاجتهم إلى تحقيق الذات والتقدير الاجتماعي، كما أنها تجعل الفرد يحس بأهميته، وله دور يسهم به في توجيه العمل أو صناعة القرار. وتعد المشاركة مطلباً ديمقراطياً في الإدارة يمكن من خلالها زيادة فاعلية الإدارة، وتنمية العاملين، وتدريبهم، وزيادة ارتباطهم بعملهم وتحمسهم له.وهذا يعني أن المشاركة تسهم بصورة مباشرة في تحقيق جو من العلاقات الإنسانية. لذا فمن الضروري اشراك العاملين في كل ما يتصل بأعمالهم من تخطيط وتنظيم ومشاركة في صنع القرار وتنفيذه ومتابعته (الطويل، 2006).

وبين راين (Ryan, 1999) بأن المشاركة في صناعة القرار هي منح الفرصة للمرؤوسين للتأثير في القرار، وتتضمن جانبين: مشاركة محدودة بالهيكل التنظيمي (التمثيل في اللجان، تصميم المؤسسة والأدوار)، ومشاركة في العمليات (أسلوب الإدارة، الثقافة، والتفاعل).

إن النمط التشاركي في الإدارة، هو ذلك النمط الإداري الذي يقوم على المشاركة النظاميةو الملموسة للعاملين في عملية صنع القرار المتعلقة بالسياسات والمهمات والمشكلات مع رئيسهم، ضمن حدود وضوابط تفويضية محددة ومن فوائده وضوح الرؤيا، وحل الخلافات بشكل فعال، والمقدرة على التجدد، والمقدرة على التكيف مع المتغيرات في البيئة المحيطة(العرابيد، 2010).

وعرف النعيمي وعبد الهادي (2004) المشاركة بأنها: مجموعة من العلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة يتخذ بموجبها العاملون فيها القرارات الخاصة بالإنتاج وتقرير ظروف العمل.

أما خليفة (2005) فعرف المشاركة بأنها عملية تفاعل الفرد عقلياً ووجدانياً مع الجماعة التي يعمل معها في المؤسسة بطريقة تمكنه من تعبئة جهوده وطاقاته لتحقيق الأهداف المشتركة وتحمل المسؤولية بوعي واندفاع ذاتي في ظل معطيات البيئة التي تعمل المنظمات فيها.

وأشار العامري والغالبي(2007) إلى أن التحديات التي تواجهها المنظمات في العصر الحاضر بسبب زيادة تعقيد بيئة الأعمال وكثرة المتغيرات التي تؤثر في عملية اتخاذ القرار قد أدت إلى زيادة الحاجة لمشاركة المرؤوسين في تلك العملية، وذلك لتمكينهم من الفهم الجيد وزيادة حماسهم والتزامهم في تنفيذ هذه القرارات.

وذلك لما يتضمنه هذا النمط من تحفيز طاقات العاملين الفكرية والفنية في مجال تطوير العمل، وحل المشكلات، أو في مجال رفد عملية صنع القرار والسياسات في المؤسسة، هذا من جانب، ومن جانب آخر، فالنمط التشاركي يزداد فيه إحساس العاملين بالرضا الوظيفي والانتماء للمنظمة التي يعملون فيها، الأمر الذي يزيد من دافعيتهم نحو العمل (parys,2003).

إن القرارات التي يتم اتخاذها ضمن النمط التشاركي، تحمل في طياتها قدراً كبيراً من آراء العاملين ومشاركاتهم وتصوراتهم، الأمر الذي يقود إلى مستوى عال من الاتفاق حول هذه القرارات وفي ضوء النمط التشاركي، يتم التطرق ومحاولة التصدي إلى الخلافات بروح الانفتاح والثقة والحوار البناء، ويتم ذلك بناءً على ما تم الاتفاق عليه من أهداف وسياسات (Newman,1977).

تمثل عملية اتخاذ القرارات بعداً مهماً في الوظائف التي يقوم بها القائد، إذ أن الكثير من النشاطات التي يمارسها القائد تتضمن عملية صنع القرارات واتخاذها، فبعضها تعد قرارات إستراتيجية كتحديد الأهداف، والخطط طويلة المدى، ورسم السياسات، و أخرى تتمثل بقرارات عملية تتعلق بالتنسيق، وحل المشكلات، وتصميم مهمات العمل للمرؤوسين وغير ذلك، وبما أن نظرة الجماعة أفضل من نظرة الفرد الواحد و لأن العقل البشري لا يستطيع أن يدرك جميع الأمور، لذا، يتوجب على القائد أن يسعى إلى إشراك مرؤوسيه في عملية صنع القرارات، التي تعد من أهم مظاهر التعاون التي تتم في المؤسسة، فاعطاء المرؤوسين الفرصة للمشاركة في صناعة القرارات يساعد على تقوية نوعية القرار ات المتخذة، ويزيد من فاعليتها، ويسهم في التزام الأفراد بتنفيذ القرارات التي شاركوا في صنعها(مساعدة، 2011).

ووضع الباحثان بلاك وجريجريسن(Blak&Gregrsen,2002) أنموذجاً مركباً ومتعدداً لأبعاد المشاركة في صنع القرار من ستة أبعاد هي: المعقولية(Rationale)، و الشكل(Form)، و الهيكل (Structure)، وموضوع القرار (Decision Issue)، و المستوى(Level)، ودرجة المشاركة في العمليات (Range of Participation in the Processes).

وأشار العامري والغالبي(2007) إلى إمكانية تحديد مقدار مشاركة المرؤوسين في عملية صناعة القرار واتخاذه بمدى أهمية القرار، والالتزام بالتنفيذ عند المشاركة في القرار، وخبرة القائد، ودعم المرؤوسين للأهداف التي يسعى القرار لتحقيقها، وخبرة المرؤوسين، وخبرة فريق العمل وكفاءته.

القيادة التشاركية:

تعني المشاركة دعوة القائد لمرؤوسيه للالتقاء معهم لمناقشة المشكلات التي تواجه المؤسسة، وتحليلها، ومحاولة الوصول إلى أفضل الحلول، بما يعزز على ايجاد الثقة لديهم، ويحفزهم على بذل الجهود لتحقيق مستوى أعلى من الإنتاجية، وخاصة عندما يأخذ بتوصياتهم ومقترحاتهم الفرديةو الجماعية التي بدورها تيسر إتخاذ القرارات وتحقيق الأهداف، وتتم المشاركة إما عن طريق المؤتمرات أو اللقاءات الجماعية

أو الفردية لحل المشكلة التي تستهدف التشاور وتبادل الآراء فيما بينهم. ولقد أثيرت تساؤلات كثيرة فيما لو كانت المشاركة تعني اشراك كل المرؤوسين على اختلاف مستوياتهم في صنع القرار أم إشراك أصحاب الكفايات والخبرة فقط. وللإجابة عن هذه التساؤلات ظهر اتجاهان لذلك، وكما يأتي (القيسي، 2010):

الإتجاه التقليدي: يرى أن المشاركة مرتبطة بنوعية القرارات، إذ أن المستويات الإدارية العليا تتخذ القرارات الإستراتيجية في حين تتخذ القرارات الروتينية من قبل الإدارات الدنيا.

الإتجاه الحديث: يرى أن المشاركة الفعّالة في اتخاذ القرارات تقتضي استخدام الأساليب الجماعية، وهذا يتطلب إشراك المرؤوسين جميعاً،و هذا الأسلوب يصعب تطبيقه عملياً لأنه يحتاج إلى الكثير من الوقت والجهد والمال، إذ أن هذا يعني مشاركة الأفراد الذين يعنيهم الأمر من خارج المؤسسة، وممن يتأثرون بقراراتها، مما يحد من تطبيق المشاركة.

فالقيادة التشاركية تعني أن عملية صناعة القرارات تتم بشكل جماعي، ويتم من خلالها تبادل الأدوار والمسوؤليات من أجل تنمية مهارات المرؤوسين القيادية، ومن أهداف القيادة التشاركية الحصول على كفاية عالية في الأداء وجودة في الإنتاج من جميع العاملين، كذلك فهي تؤكد على الذكاء، واللجوء إلى التحليل المنطقي في حل المشكلات، وتراعي السيطرة الذاتية من خلال فهم الآخرين للأهداف، وتوجه العاملين نحو الاستفادة من كل مجهوداتهم وطاقاتهم، ومواجهة النزاعات التي يمكن أن تحدث وحلها، وصناعة القرارات الإستراتيجية بالتشارك مع العاملين للوصول إلى القرار المثالي،وتهدف إلى اشراك العاملين في التخطيط الإستراتيجي، وتعمل على تنمية القيادات الإدارية للمرؤوسين، ويتيح لهم المجال للتعبير عن آرائهم والمساهمة بمقترحاتهم، مما يؤدي إلى تحسين العلاقة بين الإدارة والعاملين، ويرفع من روحهم المعنوية، كذلك فإن

المشاركة تؤدي إلى ترشيد عملية صناعة القرارات، وتحسين نوعية القرارات المتخذة، والحد من معارضة القرار ،و التخفيف من العقبات التي قد تحول دون تنفيذه(رافده الحريري، 2008)(القيسي، 2010).

وتعرف القيادة التشاركية بشكل عام بأنها مشاركة المرؤوسين في صنع واتخاذ القرار المرتبط بالعمل، ويعتمد القائد على تفويض بعض سلطاته للعاملين معه بما يتناسب مع المسؤوليات الممنوحة لهم واللامركزية في القيادة، وتوافر نظام فعَال للاتصال، واستثارة المرؤوسين، واستثمار ما لديهم من قدرات إبداعية وابتكارية(اليماني،2009).

خصائص القيادة التشاركية

ويمكن تلخيص خصائص وسمات القيادة التشاركية بالآتي (العجمي، ناصر،2010):

1- احترام شخصيةالعاملين والاهتمام بمشكلاتهم وإعطاء الاختيار التام لأفكارهم ومقترحاتهم.
2- التعامل مع الآخرين باحترام وكرامه.
3- الشعور بالرضا نحو العمل والمشاركة ولا سيما عند بحث المشكلات واتخاذ القرارت المهمة.
4- ضمان تماسك الجماعة وولائها والتفافها حول قائدها.
5- التركيز على إظهار سلوك الإنسان الذي يبدي اهتماماً بأهداف المؤسسة وبيئتها، وكذلك العلاقات الإنسانية بين الافراد.
6- التركيز على الضبط الذاتي لأفراد الجماعة أو العاملين في المؤسسة، وتشجيعهم على الابداع والابتكار.
7- اشعار أفراد الجماعة وتشجيعهم داخل المؤسسة بالانتساب لهذه المؤسسة.
8- تقبل العاملين للتغيرات بنفس راضية خاصة تلك التي تطرأ على السياسات نظراً لمشاركتهم في إعداد هذه التغيرات.
9- اشراك أفراد الجماعة في صنع القرار وفقاً لاختصاصهم مما يؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس والشعور بالأهمية.

10- تشجيع أوجه الأنشطة الاجتماعية التي تساعد على إقامة علاقات صداقة بين أعضاء المؤسسة.
11- بناء الروح المعنوية العالية بين المؤسسة والعاملين فيها.
12- الثقة العالية بمقدرة الأفراد داخل المؤسسة على تحمل المسؤولية في تحقيق الرضا الوظيفي ورفع الانتاجية.

وأشار البدري (2005) إلى أن القيادة التشاركية تسعى إلى المشاركة من قبل الجماعة، وأن من واجبها مساعدة الآخرين على تحديد ما سيقومون بعمله، والتفكير معهم في كيفية أداء العمل والوسائل اللازمة لذلك. ويقضي القائد جزءاً كبيراً من وقته في التخطيط للعمل وتقويمه مع العاملين معه، فالقائد لامركزي في سلطته، يفسح المجال أمام المرؤوسين في المشاركة بعملية صنع القرار، فهو أقرب إلى القيادة التشاركية، ودرجة ثقته بالأفراد عالية، ويهتم بإيجاد جو لا يجعله بحاجة إلى فرض رقابة شديدة.

2-المقدرة على حل المشكلات:

مفهوم المشكلة:

يعد التعرف إلى المشكلة الحقيقية أمر مهم جداً، فما قد يبدو بالنسبة لشخص معين مسألة صغيرة بسيطة قد يخفي حقلاً ضخماً مخفياً من المشكلات تنتظر الكشف عنها، ويمكن تحديد مفهوم المشكلة بأنه أمر غير مألوف يسبب حالة من عدم الاستقرار ينبغي التعامل معها بعناية حتى يمكن العودة للوضع المألوف (أبو زينة، 2011). وقد عرف قطامي وقطامي (2000) المشكلة بأنها موقف ينشأ عندما يواجه الفرد عقبة أو صعوبة أو حائلاً بين الفرد والوصول إلى هدف محدد لديه، وتتطلب المشكلة حلاً. إذ أنها تبقى تلح وتضغط على الفرد بهدف الوصول إلى حالة الاتزان أو التخلص من القلق والتوتر.

وعرفها عاشور (2005) بأنها موقف جديد ومميز يواجه فرد أو مجموعة من الأفراد لأول مرة ويحتاج إلى حل. إذ لا يرى الفرد طريقاً واضحاً أو ظاهراً للتوصل إلى الحل المنشود.

وعرف كروليك وروودنيك (Krelik & Rudnick,1939) والمشار إليهما في جروان(1999) مفهوم حل المشكلة بأنه: عملية تفكيرية يستخدم فيها الفرد ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً له وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حل التناقض أو اللبس أو الغموض الذي يتضمنه الموقف، فالمشكلة هي الحاجز أو الهوة بين الواقع وبين الفرصة المتاحة امام الشخص لإيجاد شيئ جديد تّريده في المستقبل والمشكلات تتطلب من الإنسان أن يستخدم ما لديه من خيال لإيجاد أفكار جديدة غير تلك القائمة وهذه المشكلات ليس لها وصفات جاهزة يمكن باستخدامها تجاوز الحاجز.

و أشار خيرالله (1981) إلى أن المشكلة هي حالة من عدم الرضا والتوتر تنشأ عند إدراك الفرد وجود عوائق تعترض الوصول إلى الهدف أو عجز أو تصور في الحصول على إدراك النتائج المتوقعة من العمليات والأنشطة المألوفة، وتوقع إمكانية الحصول على النتائج أفضل بالاستفادة من العمليات، والأنشطة المألوفة على وجه أحسن، وأكثر فاعلية، وكفاية، ويمكن قياس حجم المشكلة بايحاد الفرق بين المفروض والواقع.

ويجب عدم الاندفاع في حل المشكلات التي تعترض سير المؤسسات التعليمية، ويجب عدم إتخاذ أي إجراء دون توافر الوقت الكافي للتفكير والتأمل، لأن ذلك قد يؤدي إلى الفشل في حل المشكلة، أو قد ينتهي

الأمر إلى حل المشكلة الخطأ أو غير الحقيقية أو تبديد الطاقة على مشكلة لم تكن موجودة في الأصل (Landies, 2009).

ويستغرق التغلب على المشكلات التي تمنع الأفراد أو المؤسسات من تحقيق الأهداف كثير من ضرورات العمل الإداري، ويمكن أن يكون الجهد المطلوب لإدراك المشكلة، والتعرف إليها من البداية وملاحقة أسبابها، ومعرفة الحلول المناسبة لها، واتخاذ الإجراءات اللازمة لحلها، ويجد بعض الأفراد أن تحديد المشكلة هو الجزء الأصعب، بينما يجد آخرون أن الوصول إلى حل هو العائق الأساس أمام الرغبة في حلها. وبالنسبة للكثيرين يكون صنع القرار الخاص بكيفية حل المشكلة هو العائق، بينما يقاوم آخرون تطبيق الحل المختار بسبب خوفهم من المجهول (العرابيد، 2010).

لذا يجب عند السعي لحل أي مشكلة القيام بالخطوات الآتي (طبيب، 2001):

جمع المعلومات، إذ تعد أول مرحلة في معرفة الحلول جمع أكبر مقدار من المعلومات عن المشكلة، ويعتمد الجهد والوقت المطلوبان لجمع المعلومات على المسؤول الأول في المؤسسة. لكن يجب أن يؤخذ في نظر الاعتبار أن الانتظار حتى الحصول على كل المعلومات قد يضيع الفرصة أمام إتخاذ القرار الصائب فقد يمر وقت طويل قبل اكتمالها. وهذا قد يؤثر في اتخاذ الإجراءات اللازمة بعد جمع المعلومات، ويجب عدم الاكتفاء بجمع قليل من المعلومات، فذلك يعني عدم امتلاك ما يكفي من المعلومات لصنع القرار الصحيح. وبعد جمع أكبر مقدار من المعلومات سيكون هناك شعور أفضل فيما يخص الوضع، وأكثر دقة بحيث تستند إلى قاعدة معلوماتية يمكن الانطلاق من خلالها إلى حل المشكلة.

إنتاج الأفكار، وذلك بإنتاج الأفكار التي تعمل كحافز للاسهام في حل المشكلة، وهناك قلة من المشكلات التي تملك حلاً واحداً فقط، فمعظم المشكلات لها العديد من الحلول، وهذا يعتمد بشكل أساس على التفكير بحل المشكلة بشكل موضوعي دون تحيز، مما يساعد على عدم التأثر بأفضليات الفرد الذاتية، كما يعتمد ذلك على حشد الطاقات الفكرية والذهنية من خلال الحصول على آراء وأفكار أخرى عن المشكلة من قبل أفراد آخرين مهتمين بالمشكلة، وهذا لا يتم إلا من خلال الانضباط الذهني الذي يحصل كالآتي:

- وضع قيود على الوقت المسموح به للتفكير الخلاق بالمشكلة.
- القبول بكل الأفكار المقدمة في المرحلة الأولى دون نقاش.
- تشجيع الجميع على اقتراح الأفكار وتطويرها، والابتعاد عن الذاتية في طرح الأفكار بحيث تكون كل الأفكار مهمة ولا يستغنى عن كثير منها.
- وضع قائمة بالمعلومات والأفكار والحلول، وتعد هذه المرحلة الأخيرة بعد إمتلاك عدة أفكار يمكن أن توفر حلولاً محتملة. ويجب فعل ذلك دون الحكم المسبق على إمكانية تطبيق أي منها.

وأكدالعضايلة، والعمري، والإبراهيم (2011) أن أسباب المشكلات تعود إلى ضعف الإمكانيات المادية والبشرية وتجاهل مؤشرات حدوث المشكلة من بدايتها، كذلك هناك أسباب خارجية يصعب التكهن بها والتحكم في إبعادها، فضلاً عن عدم تشجيع الآخرين على إبداء أرائهم وعدم مشاركتهم في صنع القرارات، وكذلك إنعدام الثقة بين أطراف العملية التعليمية،و عدم وضوح الأهداف والأولويات المطلوب تنفيذها، وعدم معرفة العاملين بالمهمات المطلوبة منهم، وغياب العمل الجماعي، وظهور التنافس السلبي، وضعف

العلاقات بين العاملين،و هناك أسباب تعود إلى القيادة الإدارية غير المناسبة، وما يترتب على عدم مقدرة المديرين على تحمل المسؤولية، وعدم ثقة المديرين في مرؤوسيهم، وعدم المراجعة الدورية للمواقف المختلفة، وما يترتب على ذلك من عدم التعلم من الأخطاء، فضلاً عن ضعف نظام المعلومات، وانعدام المعلومات السليمة التي تساعد على اتخاذ القرار المناسب، وعدم دراسة الحلول البديلة للمشكلة.

خطوات تحليل المشكلة:

وضع عساف (2004) مجموعة من الخطوات لتحليل المشكلة، وهي:

- تعريف المشكلة: إذ أن المشكلة المعرفة جيداً هي مشكلة نصف محلولة.
- تحليل المشكلة: أسبابها، ماذا نريد؟ هل تؤثر في الأهداف؟
- إعداد قائمة بالحلول: مجموعة الحلول التي من الممكن أن تحل المشكلة، وطريق العصف الذهني من أهم الطرق لإعداد قائمة الحلول.
- تقييم الحلول (حسب المعايير) المعدة مسبقاً: وتشمل المهارات المطلوبة والموارد المالية والمادية المتاحة،و التكلفة،و المخاطر، وكذلك مراعاة البيئة الداخلية للمنظمة، والقيم، والمفاهيم الشخصية للعاملين.
- تحديد البديل الأفضل واتخاذ القرار، الإيجابيات والسلبيات لكل بديل، وثم اختيار البديل الأفضل.
- وضع خطة للتنفيذ، اختيار الخطة الأفضل لمعالجة المشكلة.
- المتابعة والتقييم، متابعة التنفيذ وملاحظة مؤشرات النجاح أو الفشل.

المقدرة على حل المشكلات:

يتباين الأفراد في أساليب تعاملهم مع الآخرين وفي طرق اتصالهم، وذلك نتيجة الفروق الفردية التي جبلوا عليها. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى تتباين المؤسسات متمثلة في إدارتها وطريقة تنظيمها، وحجمها في تعاملها مع المرؤوسين مستمدة من النمط الذي تسير عليه وتتخذه أسلوباً للتعامل مع الآخرين، ومع ذلك فالإدارات تواجه الصعوبات، أو المشكلات، أو المعوقات، أو الصراعات التي قد تعترض طريقها في تحقيق اهدافها، وبالتالي فهي تقوم بتذليلها ما أمكن حفاظاً على النظام من جهة، ولتحقيق الأهداف بشكل سليم من جهة أخرى(هلال، 2003). فلا يوجد عمل بدون مشكلات ولكن تختلف وتتباين هذه المشكلات، وبالتالي أساليب حلها، وكذلك يختلف القائمون على حلها حسب أنماط سلوكهم وشخصياتهم ، فالمشكلة الإدارية هي وجود فجوة بين الوضع القائم والوضع المرغوب أو المخطط، أو قد تكون المشكلة مجموعة من الصعوبات التي تمنع الوصول إلى هدف معين(فتحي، 2002).

وتقوم العملية الإدارية على أساس التعامل مع العاملين بشكل مباشر، أي وجهاً لوجه، لذا فإن العملية الإدارية لا بد أن تواجه بعض المشكلات التي يفترض بالقائد تلافيها وحلها بموضوعية وعقلانية، بعد التعرف إلى جذورها، وأسبابها،و آثارها. والمشكلات هي احد العوامل الدافعة للإبداع والتطوير، ومواجهة

المواقف الصعبة بشجاعة يطور مقدرة الفرد أو المؤسسة في التعامل مع المشكلات، فكل موقف يواجه الفرد فيه مشكلة يجب عليه الاستفادة منها في بناء شخصيتهو المؤسسة أو المؤسسة التي يعمل فيها، فالفرد أو المنظمة التي تتعلم من أخطائها ومن الخبرات المتعلقة بحل المشكلات ستكون لديه المقدرة على تصحيح الأخطاء بالسرعة الممكنة (هلال، 2003).

وعليه فإن المقدرة على حل المشكلات ضرورية لنجاح العمل الإداري، وذلك من خلال إتباع المنهجية العلمية في حل المشكلات، وهناك نماذج تقدم كخطوات لحل المشكلات منها أنموذج ديوي (Dewey)، والذي يتكون من خطوات تتمثل في عرض المشكلة، وتعريف المشكلة وصياغة الفرضيات، وتقييم الافتراضات، وانتقاء الفرضيات الأكثر منهجية وكفاءة(Glassman, 1994).

و أشار عاشور (2005) إلى بعض الآثار السلبية لعملية المشاركة ومنها: أن القرارات التي تعتمد على المشاركة تستغرق وقتاً أطول من القرارات الفردية، وعليه فإن المشاركة في صنع القرارات لا تصلح في حالات الطوارئ والأزمات التي تتطلب قرارات سريعة، وقد يؤدي إشراك المرؤوسين في مجال معين إلى زيادة طموح المرؤوسين واتساع توقعاتهم إلى المشاركة في مجالات أخرى لا تناسب طبيعتها إشراكهم فيها، وبهذا فقد يجد الرئيس نفسه في موقف نزاع مع مرؤوسيه إذا ما حاول إيقاف طموحاتهم للمشاركة في مختلف القرارات.

وأما رمضان (1987) فقد اعتقد بأنه يمكن أن تحدث بعض الظواهر السلوكية غير المرغوبة في أثناء مناقشة القرار تؤثر سلباً في سير المناقشات، وبالتالي على كفاءة القرار، وتردد أو إحجام بعض

المشاركين عن طرح أفكارهم ومقترحاتهم. وضغط المجموعة على بعض الأفراد ليتخذوا وجهة نظر المجموعة أو يروا رأياً في صنع القرار، واحتمالية سيطرة أحد المشاركين على النقاش في أثناء جلسة صناعة القرار أو ميل بعض المشاركين إلى الجدال،وبالتالي قد يخرج القرار معبراً عن رأي هؤلاء، ولا سيما إذا كانوا في مناصب إدارية رفيعة،الأمر الذي يفقد المشاركة كثيراً من مزاياها، وحدوث ظاهرة المخاطبة الجماعية في صنع القرار، إذ يميل الأفراد المشاركون إلى المغامرة في طرح الأبدال واتخاذ القرار، بينما يكون الفرد الواحد منهم أكثر تحفظاً وحرصاً عند اتخاذ القرارات بصورة فردية.

ويمكن أن يفسر المرؤوسون مشاركة القائد لهم في صناعة القرار بأنه يعود إلى قلة خبرته، وضعف ثقته بقراراته، وفي هذه الحالة تضعف مقدرة الرئيس على التأثير فيهم، فضلاً عن أنها قد تشكل مظهراً لتنازل الرئيس عن بعض صلاحياته القيادية التي يفرضها عليه منصبه، وأنها بذلك تضعف مركزه بإبقاء ما أنيط به من أدوار بعيداً عن رقابته، وقد تؤدي المشاركة إلى انخفاض كفاءة القرار في حالة غياب الخبرة، والمهارة الكافية لدى المرؤوسين المشاركين في صنع القرار، أو في حالة غياب الاهتمام الكافي بالمشكلة محل الدراسة، أو إذا كانت أهدافهم متعارضة مع أهداف المؤسسة، وتؤدي المشاركة إلى شيوع المسؤولية، فالقرار الذي يتخذ في إطار جماعة، ما يحتوي على درجة عالية من المجازفة والمخاطرة نتيجة شيوع المسؤولية، وعندما يكون القرار المتخذ هو حصيلة لمشاركة أكثر من فرد فإن تحديد نصيب كل فرد من المسؤولية لتحديد الثواب والعقاب يصبح أمراً صعباً (عاشور، 2005).

وقد تتباين وجهات النظر بين الأعضاء المشاركين، مما يؤدي إلى اللجوء إلى الحلول الوسط حسماً للخلاف. وبطبيعة الحال فهي لا ترضي الجميع، ولا تعد حلاً فعالاً للمشكلة. فالحل الوسط قد يكون توفيقياً يميل إليه الجميع لدى بروز بوادر الخلاف بين الأعضاء قبل وصول المناقشات إلى نهايتها، وذلك تجنباً لمزيد من التعارض، والخلاف،وحرصاً على وحدة الجماعة، وقد تصبح المشاركة في صنع القرارات غاية في حد ذاتها، وليست وسيلة لتحقيق ديمقراطية الإدارة (رمضان، 1987).

ويتشابه مفهوم حل المشكلات واتخاذ القرارات من وجهة نظر بعض الكتاب، فهما عمليتان عقليتان تقودان إلى إيجاد البدائل المختلفة واختيار أحدها ليكون حلاً للمشكلة، أو اتخاذ القرار، وبما أن عملية اتخاذ القرار هي اختيار الأفضل من بين عدة أبدال متاحة، فقد تبنت الإدارة مصطلح اتخاذ القرار باعتبار أن حل المشكلات يعني التوجه الى حل المشكلة بإبدال موقف حالي بموقف جديد مرغوب فيه، إذ أن المشكلات هي ناتج طبيعي لكل عمل فإنه يمكن للمدير المتميز، والذي يمتلك المهارات والمقدرات للتعامل مع المشكلات أن يشخص كل مشكلة بدقة، وبالتالي يشكل فريقاً لجمع البيانات عنها وتحليلها ووضع الخيارات الممكنة أو الأبدال ثم اختيار الأفضل لحلها عن طريق اتخاذ القرار المناسب، فالتفكير بوضع حل للمشكلة هو النقطة الأولى لعملية صنع القرار وبالتالي اتخاذ القرار الإداري (الحريري، 2008).

ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة:

في حدود إطلاع الباحثة على الدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع الدراسة، فقد تم الحصول على مجموعة من الدراسات المتعلقة بالقيادة التشاركية، والمقدرة على حل المشكلات، تم عرضها مرتبة حسب التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث، وعلى النحو الآتي:

الدراسات السابقة ذات الصلة بالقيادة التشاركية

ففي دراسة أجراها لايتنر (Lightner ,1994) هدفت إلى فحص المعتقدات لدى مديري المدارس العامة العليا في ويكنسن، وذلك في ضوء صنع القرار التشاركي، وتعرف تأثير المتغيرات الديمغرافية مثل: العمر، القانون المدرسي، الجنس، سنوات الخدمة كمدير، التحصيل التربوي، على صنع القرار التشاركي، وتم تطوير استبانة مكونة من ثلاثة أجزاء: إشتمل الجزء الأول منها على أسئلة عن مستوى اتفاق المستجيبين، والرأي حول مفهوم القرار التشاركي. والثاني: يشمل بيانات حول توسيع مشاركة المعلمين في صنع القرار. والثالث: يشمل معلومات ديمغرافية للتعرف إلى أثرها في صنع القرار التشاركي. وقد تألفت عينة الدراسة من (82)مديراً ومديرة، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك طموحاً لدى المعلمين للمشاركة في صنع القرار، كذلك اعتقادمدير ي المدارس العليا أن صنع القرار التشاركي يشجع على وجود علاقات أفضل بين المدير والمعلمين، وتتحسن الروح المعنوية لدى المعلمين مما يفيد في إيجاد التغيرات لدى المعلم المطلوب، كذلك كان للمتغيرات الديمغرافية لهذه الدراسة تأثير سطحي على اعتقادات المديرين بالنسبة لمفهوم صنع القرار التشاركي وعلى التوسيع المدرك لمشاركة المعلمين في القرارات.

وأما الدراسة التي أجراها السحيمي (2002) فهدفت إلى معرفة النمط القيادي لعمداء كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، كما يراها أعضاء الهيئة التدريسية، وقد أستخدمت استبانة مكونة من (47) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات هي: السلوك الديمقراطي، والسلوك الديكتاتوري، والسلوكالتساهلي، و أظهرت نتائج الدر اسة أن عمداء كليات المعلمين يمارسون السلوك الديمقراطي بشكل كبير جداً، ويمارسون السلوكين الديكتاتوري والتساهلي بشكل قليل جداً، ويمارسون السلوكين الديكتاتوري والتساهلي بشكل قليل، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع السلوك القيادي للعمداء باختلاف الرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة.

وفي دراسها أجراها سوميش (Somech,2003) هدفت التعرف إلى العلاقة ما بين القيادة التشاركية وعلاقتها مع المتغيرات الديمغرافية (العمر، والجنس، ومستوى التعليم، المنصب)، أجريت على (561) عضواً في (36) مدرسة، وأظهرت لنتائج وجود علاقة ما بين سلوك القيادة التشاركية والمتغيرات الديمغرافية، كذلك وجود علاقة سلبية بين اتخاذ القرارات والمتغيرات الديمغرافية.

وقام الجغبير (2003) بدراسة هدفت إلى معرفة المعوقات التنظيمية وعلاقتها بدرجة مشاركة الموظفين في اتخاذ القرارات في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية واقتراح أنموذج نظري للتغلب على هذه المعوقات. وبيان أثر كل من الخبرة الإدارية، والمؤهل العلمي، والجنس للموظفين الإداريين، وتكون مجتمع الدراسة من الموظفين الإداريين العاملين في مستوى إداري تنفيذي (دون رئيس قسم) في وزارة التربيةوالتعليم ومدير ياتها في المحافظات، وبلغ عددهم (2206) إداريين منهم (1720) إدارياً، و (486) إدارية، أختيرت منهم عينة طبقية عشوائية بلغت(440) إدارياً وإدارية. وتم تطوير استبانتين: الأولى للمعوقات التنظيمية، والثانية لمشاركة الموظفين في اتخاذ القرارات، وتوصلت الدراسة إلى وجود درجة

متوسطة لمشاركة الموظفين الإداريين في اتخاذ القرارات في وزارة التربية والتعليم،و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مشاركة الموظفين الإداريين في اتخاذ القرارات تعزى إلى الخبرة الإدارية، و وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مشاركة الموظفين الإداريين في اتخاذ القرارات تعزى إلى المؤهل العلمي،و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مشاركة الموظفين الإداريين في اتخاذ القرارات تعزى إلى جنس الموظف.

وهدفت دراسة جارت ووسونغا ومارفي (Jarrett , Wasonga and Murphy, 2010) إلى الكشف عن تصورات مجموعة من المعلمين حول ممارسة القيادة التشاركية وأثرها في تحصيل الطلبة والقيم التنظيمية السائدة داخل المدرسة. وتكونت عينة الدراسة من (216) معلماً، و(28) مديراً تم اختيارهم من مجموعة من المدارس مرتفعة ومنخفضة التحصيل في الولايات المتحدة الأمريكية.و استخدمت الاستبانة في عملية جمع البيانات.و أشارت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية بين أسلوب القيادة التشاركية وبين القيم التنظيمية السائدة في المدرسة، وإن القيم المؤسسية في المدارس مرتفعة التحصيل تؤثر إيجابياً في تبني مدير المدرسة لأسلوب القيادة التشاركية.

وفي دراسة أجراها العضايلة والعمري والإبراهيم(2011) هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة القادة الأكاديميين لعمليات القيادة الإدارية في جامعة اليرموك، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ولتحقيق أهدافها تم تطوير استبانة تكونت من(43) فقرة، موزعة على أربعة مجالات هي: التخطيط، والتنظيم، والتوجيه والرقابة، والاتصال، وتكونت عينة الدراسة من (220) عضو هيئة التدريس، واستخدم المنهج الوصفي في الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة القادة الأكاديميين لعمليات القيادة الإدارية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك كانت عالية، و أن مجالات الاتصال والرقابة، والتوجيه والتخطيط جاءت ضمن درجة ممارسة عالية، أما مجال التنظيم فقد جاء ضمن درجة ممارسة متوسطة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) على كل مجال من مجالات أداة الدراسة والأداة ككل تعزى لمتغيرات الجنس، والرتبة الأكاديمية، وعدد سنوات الخبرة، عدا مجال الاتصال، إذ توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية.

وهدفت دراسة مساعدة (2011) إلى تعرف نمط القيادة السائد لدى عمداء الكليات ورؤساء الأقسام العلمية في جامعة الزرقاء، والمقارنة بين النمط القيادي السائد لدى كل من عمداء الكليات، ورؤساء الأقسام العلمية في تخصصات العلوم الطبيعية والتطبيقية، وتخصصات العلوم الإنسانية، كما سعت الدراسة إلى اختبار فرضتين رئيستين: الأولى تتعلق بوجود اختلافات جوهرية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، بين الأنماط القيادية التي يستخدمها كل من عمداء الكليات ورؤساء الأقسام العلمية، أما الفرضية الثانية فتتعلق بوجود اختلافات جوهرية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، بين الأنماط القيادية التي يستخدمها كل من القياديين ذوي تخصصات العلوم الطبيعية والتطبيقية، وتخصصات العلوم الإنسانية، وقد تكون مجتمع الدراسة من عمداء الكليات ورؤساء الأقسام العلمية جميعهم، وتوصلت الدراسة إلى أن نمط القيادة السائد في جامعة الزرقاء هو:

النمط المقنع، وأن نسبة جيدة من القياديين فيها يتبعون الأسلوب القيادي المفوض، ولا يوجد بشكل عام فروقات جوهرية في الأسلوب القيادي الذي يتبعه كل من عمداء الكليات ورؤساء الأقسام العلمية والتطبيقية، كما لا توجد فروقات جوهرية في الأنماط القيادية عند شاغلي الوظائف القيادية في الجامعة، سواءً أكانوا من ذوي تخصصات العلوم الطبيعية والتطبيقية، أم من ذوي تخصصات العلوم الإنسانية.

وهدفت دراسة عربيات (2012) إلى تعرف الأنماط القيادية التربوية السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة البلقاء التطبيقية، وأثرها في الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم استبانة، تكونت من أربعة مجالات لقياس الأنماط القيادية السائدة: (الديمقراطي، التقليدي، التسلطي، والترسلي "التساهلي") ومجال خامس لقياس مستوى الأداء الوظيفي، وقد تكون مجتمع الدراسة من (222) عضو هيئة تدريس في جامعة البلقاء التطبيقية / كلية الهندسة التكنولوجية. وقد توصلت الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع من الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس إذ أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي الكلي لاستجابة أفراد عينة الدراسة على فقراتها استبانة الدراسة المتعلقة بالأداء الوظيفي قد بلغ (4.01) وبانحراف معياري (0.85)، وتبين وجود أثر لنمطي القيادة: (الديمقراطي والترسلي) على الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، وعدم وجود أثر لنمطي القيادة التقليدية والتسلطية على الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس.

الدراسات السابقة ذات الصلة بالمقدرة على حل المشكلات:

أجرى جلمبس (Glimps, 1999) دراسة هدفت إلى معرفة المقدرة القيادية للإداريين في اتخاذ القرارات وحل المشكلات بطريقة فعالة، وشملت عينة الدراسة (25) إدارياً، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي للمقارنة بين عدة مجموعات تستخدم أساليب مختلفة في العمل القيادي، وكانت أداة الدراسة المقابلة،

وتضمنت أسئلة المقابلة ثلاثة أقسام حول حل المشكلة، وهي عمليات فهم المشكلة، والعوامل المؤثرة في حل المشكلة، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها: وجود أثر للتعاون الإداري، وجمع المعلومات على زيادة فعاليتهم في اتخاذ القرارات، وانعكست المقدرة الإدارية إيجابياً على مقدرة الإداريين على اتخاذ القرارات وحل المشكلات، وأظهرت وجود فروق لصالح الذكور في مدى استخدام التعاون الإداري في اتخاذ القرارات وحل المشكلات.

أما دراسة جونز (Jones,2006) حول القيادة في كلية الزراعة والعلوم الحياتية، وأنماطها ودورها في المقدرة على حل المشكلات اعتماداً على السمات القيادية للقادة التربويين، وقد استخدم في الدراسة المنهج الكمي من أجل وصف برامج القيادة اعتماداً على مهاراتهم القيادية، كذلك التقييم الذاتي للقادة حول مهاراتهم القيادية المختلفة، كذلك وصف الفجوة بين المهارات القيادية من وجهة نظرهم، والبرامج المطبقة في هذه الكليات،واظهرت هذه الدراسة أثر المتغيرات الديمغرافية على السمات القيادية للقادة التربوييين.

وأجرى سكوروبسكي (Skorupski,2006) حول تأثيرات الدافع الشخصي في حل المشكلات في القيادة، وقد هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر هذه الدافعية الداخلية لدى القادة على حل المشكلات في الحياة العملية، وقد أظهرت الدراسة أن القادة الذين حصلوا على التدريب قبل الخدمة وأثناء الخدمة، في حل المشكلات ، أصبحت لهم قدرة أكبر على حلها في حياتهم العملية.

وسعت دراسة السلمي (2008) إلى معرفة درجة إسهام المشرف المنسق في حل مشكلات الإدارة المدرسية المتعلقة بإدارة التربية والتعليم، إذ تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (138) مشرفاً ومديراً بمركز إشراف الجنوب في إدارة تعليم محافظة جدة في المملكة العربية السعودية، إذ تم استخدام استبانة لجمع البيانات اللازمة للدراسة , وقد توصلت الدراسة إلى أن المشرف التربوي المنسق يسهم

أحياناً في حل المشكلات الإدارية والفنية للإدارة المدرسية المتعلقة بإدارة التربية والتعليم، كذلك أن المشرف التربوي المنسق يسهم غالباً في حل المشكلات الإدارية والفنية للإدارة المدرسية المتعلقة بالمعلمين، كذلك أن المشرف التربوي المنسق يسهم أحياناً في حل المشكلات الإدارية والفنية للإدارة المدرسية المتعلقة بالمباني المدرسية، بالنسبة للجانب الاداري، كذلك وجود فروق في حل مشكلات الإدارة المدرسية المتعلقة بإدارة التربية والتعليم والتي تعزى للمهنة لصالح المشرفين التربويين المنسقين.

و هدفت دراسة مي نزال(2009) إلى التعرف العلاقة بين درجة ممارسة القرارات التربوية ودرجة المقدرة على حل المشكلات لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها في شمال الضفة الغربية من وجهة نظر مديريها ومديراتها، وتكونت عينة الدراسة من(188) مديراً ومديرة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة القرارات التربوية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية أنفسهم كانت كبيرة جداً، وأندرجة القدرة على حل المشكلات من وجهة نظر مديري ومدير ات المدارس الحكومية الثانوية أنفسهم كانت كبيرة جداً، و درجة القدرة على حل المشكلات من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في شمال الضفة الغربية تعزى إلى المؤهل العلمي،وا لى سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية.

وأجرىالعر ابيد(2010) دراسة لمعرفة دور القيادة التشاركية بمديريات التربية والتعليم في حل مشكلات مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، وذلك من خلال معرفة درجة ممارسة مديري التربية والتعليم للقيادة التشاركية في حل مشكلات مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، وقد أستخدم العرابيد المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس والبالغ عددهم (134)مدير اً ومديرة، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تصميم استبانة تكونت من (82) فقرة وزعت على (ستة) مجالات تتضمنت ممارسات القيادة التشاركية لمديري التربية والتعليم في مديرياتهم، ومشكلات تتعلق بالطلبة،

ومشكلات تتعلق بالمنهاج، والمشكلات الإدارية التعليمية للمدرسة، ومشكلات تتعلق بالأمور المالية، ومشكلات تتعلق بالمجتمع المحلي، ومشكلات تتعلق بالمباني المدرسية والتجهيزات، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن المجال الثاني من المشكلات المتعلقة بالطلبة قد حصل على الرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (75.73%)، وحصل المجال الأول ممارسات القيادة التشاركية لمديري التربية والتعليم في مديرياتهم من وجهة نظر مديري المدارس على المرتبة الثانية بوزن نسبيقدر ه (74.28%)، وحصل المجال الخامس: المشكلات المتعلقة بالأمور المالية على المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره(73.40%) ، في حين حصل المجال السادس المشكلات المتعلقة بالمجتمع المحلي على الرتبة الرابعة بوزن نسبي قدره(72.47%).

وقد أجرى منصور (2011) دراسة هدفت للتعرف إلى درجة إمتلاك مديري المدارس الحكومية لمهارات الاتصال الإداري وعلاقتها بالمقدرة على حل المشكلات من وجهة نظر المعلمين في مديريات شمال الضفة الغربية، بالإضافة إلى بيان أثر متغيرات الدراسة: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والتخصص، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي المدارس الحكومية في مديريات شمال الضفة الغربية، والبالغ عددهم(13560) معلماً. واختيرت عينة طبقيةعشوائية وتكونت عينة الدراسة من (465) معلماً، من معلمي مدارس الحكومية في مديريات شمال الضفة الغربية. وأشارت النتائج إلى وجود مستوى امتلاك عال لمديري المدارس الحكومية في مهارت الأتصال الإداري، فضلاً عن مستوى قدرة عال على حل المشكلات. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات امتلاك مديري المدارس الحكومية لمهارات الاتصال الإداري، والمقدرة على حل المشكلات من وجهة نظر المعلمين في مديريات شمال الضفة الغربية، تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والتخصص، والمديرية، في مجالات الاتصال لحل المشكلات المدرسية والاتصال مع المجتمع المحلي وأولياء الأمور، والدرجة الكلية لمهارات الاتصال الاداري،

وتحديد المشكلة وجمع المعلومات وتصنيفها وتحليلها، وتكوين البدائل وتقيمها، والرقابة والمتابعة، والمشاركة في صنع القرارات التنظيمية واتخاذها، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطات استجاباتهم في مجالي الاتصال مع مديرية التربية والتعليم، والاتصال مع المعلمين والطلبة، ولصالح المعلمات، وحملة البكالوريوس. و وجود را تباط إيجابي دال إحصائياً عند مستوى الدلالة(α = 0.05) بين درجة امتلاك مديري المدارس الحكومية لمهارات الاتصال الإداري، والمقدرة على حل المشكلات من وجهة نظر المعلمين في شمال الضفة الغربية.

ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية، كما يأتي:

هدفت بعض الدراسات السابقة إلى فحص المعتقدات لدى مديري المدارس العامة العليا في ويكنسن في ضوء صنع القرار التشاركي، وتعرف تأثير المتغيرات الديمغرافية مثل : العمر، القانون المدرسي، الجنس، سنوات الخدمة كمدير، التحصيل التربوي، على صنع القرار التشاركي كما في دراسة لايتنر (lightner,1994) . وهدفت دراسة السحيمي(2002) إلى معرفة النمط القيادي لعمداء كليات المعلمين كما يراها أعضاء هيئة التدريس. وهدفت دراسة أخرى إلى التعرف إلى العلاقة بين القيادة التشاركية وعلاقتها مع المتغيرات الديمغرافية (العمر، الجنس، مستوى التعليم، المنصب) كما في دراسة سوميش(Somech,2003). وفي دراسة الجغبير (2003) هدفت الدراسة إلى معرفة المعوقات التنظيمية وعلاقتها بدرجة مشاركة الموظفين في اتخاذ القر ارات. وهدفت دراسة جارت، ووسونغا،

ومارفي(Jarrett and Wasonga and Murphy, 2010) إلى الكشف عن تصورات مجموعة من المعلمين حول ممارسة القيادة التشاركية وأثرها على تحصيل الطلبة، والقيم التنظيمية السائدة داخل المدرسة.وهدفت دراسة مساعدة(2011) إلى التعرف إلى نمط القيادة السائد لدى عمداء الكليات، ورؤساء الأقسام العلمية، والمقارنة بين النمط القيادي السائد لدى كل من عمداء الكليات، ورؤساء القسام الكاديمية. وهدفت دراسة أجراها العضايلة، والعمري، والإبراهيم(2011) إلى التعرف إلى درجة ممارسة القادة الأكاديميين لعمليات القيادة الإدارية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. كما هدفت دراسة عربيات(2012) إلى التعرف إلى النماط القيادية السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية، وأثرها على الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس.

أما بالنسبة للمقدرة على حل المشكلات فقد هدفت بعض الدراسات إلى معرفة المقدرة القيادية للإداريين في اتخاذ القرارت وحل المشكلات بطريقة فعالة كما في دراسة جلمبس (Glimps, 1999). وفي دراسة جونس (Jones,2006) هدفت إلى التعرف إلى أنماط القيادة ودورها في المقدرة على حل المشكلات، اعتماداً على السمات القيادية, وهدفت دراسة سكوروبسكي (Skorupski,2006) إلى التعرف إلى أثر الدافعية الداخلية لدى القادة على حل المشكلات. وهدفت دراسة السلمي(2008) إلى معرفة درجة اسهام المشرف في حل مشكلات الإدارة المدرسية. كذلك كشفت بعض الدراسات الى التعرف إلى العلاقة بين درجة ممارسة القرارات التربوية، ودرجة القدرة على حل المشكلات. أما دراسة العرابيد(2010) هدفت إلى معرفة دور القيادة التشاركية بمدريات التربية والتعليم في حل مشكلات مديري المدارس الثانوية.وأجرى منصور(2011) دراسة هدفت للتعرف إلى درجة إمتلاك مديري المدارس الحكومية إلى مهارات الإتصال الإداري وعلاقتها بالمقدرة على حل المشكلات.

وقد اختلفت الدراسة الحالية وتميزت عن الدراسات السابقة، كما يلي:

1. جاءت هذه الدراسة من أجل معرفة درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان للقيادة التشاركية وعلاقتها بالمقدرة على حل المشكلات، على خلاف الدراسات السابقة.

2. لقد طبقت هذه الدراسة على البيئة الأردنية، وخاصة الجامعات الأردنية الخاصة.

3. تباينت أحجام عينة الدراسات السابقة التي بحثت في القيادة التشاركية، من (82) مستجيباً كما في لايتنر(lightner,1994)، والأعلى كانت للباحث سوميش (Somech,2003) (561) مستجيباً، أما في المقدرة على حل المشكلات فكانت أحجام العينات قد تراوحت ما بين (25) كما في جلبمس (Glimps,1999)، إلى (465) كما في دراسة(منصور،2011)، بينما كان حجم عينة الدراسة الحالية (350) عضو هيئة تدريس من الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان، وقد استخدمت هذه الدراسة استبانة معدة خصيصاً لتحقيق أهداف الدراسة، أما في الدراسات السابقة فقد استخدمت بعض الدراسات المنهج النوعي، واخرى استخدمت استبانات.

هذا وقد أفادت الدراسة الطلية من الدراسات السابقة في توضيح مشكلة الدراسة، وتنظيم الأدب النظري، وتحديد حجم العينة المناسب، وبناء أدوات الدراسة، واستخدام الإحصاءات المناسبة، ومقارنة نتائج الدراسات السابقة مع النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسة، وأهم ما يميز هذه الدراسة عدم وجود

دراسات سابقة تناولت القيادة التشاركية والمقدرة على حل المشكلات، والأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل وصفاً للإجراءات التي استخدمت لتحقيق هدف هذه الدراسة، إذ تضمنت وصفاً لمنهج البحث المستخدم، ولمجتمع الدراسة الذي سحبت منه العينة، والطريقة التي أختيرت بها، ووصفاً لأداتي الدراسة، والإجراءات المتبعة للتأكد من صدقهما وثباتهما، وكيفية تطبيقهما على أفراد العينة، وطريقة جمع البيانات، وأسلوب التصحيح، فضلاً عن الإشارة إلى الوسائل الإحصائية المستخدمة، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: منهج البحث المستخدم:

اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي بوصفه المنهج الأكثر ملاءمة لتعرف العلاقة بين درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان و المقدرة على حل المشكلات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وذلك من خلال إجابات أعضاء هيئة التدريس عن فقرات الأداتين المعتمدتين لهذه الغاية.

ثانياً: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات الأردنية الخاصة في محافظة عمّانوهي(جامعة عمَان العربية، جامعة البترا، جامعة عمَان الأهلية، جامعة العلوم التطبيقية، جامعة الأميرة سمية للتكنولوجيا، جامعة العلوم المالية والمصرفية) وقد تم استبعاد جامعة العلوم المالية والمصرفية لصدور قرار مجلس التعليم العالي بايقافها نهائياً وتصفية أعمالها بتاريخ 2012/7/22. والبالغ عددهم(1900)عضو هيئة تدريس(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،2012) والجدول(1)يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان مرتبة وفقاً للرتبة الأكاديمية ونوع الكلية.

الجدول (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان وفقاً للرتبة الأكاديمية ونوع الكلية

الرتبة / نوع الكلية	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	المجموع
إنسانية	141	179	817	1137
علمية	96	193	474	763
المجموع	237	372	1291	1900

ثالثاً:عينة الدراسة:

اختيرت عينة قصدية نسبية من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة في محافظة عمّان وهي(جامعة عمَان العربية، جامعة البترا، جامعة عمَان الأهلية، جامعة العلوم التطبيقية، جامعة الأميرة سمية للتكنولوجيا، جامعة العلوم المالية والمصرفية) بلغ عدد أفرادها(350) عضو هيئة تدريس، والجدول(2) يبين توزع أفراد عينة الدراسة عن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان.

الجدول (2)

توزع أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان وفقاً للرتبة الأكاديمية ونوع الكلية

الرتبة / نوع الكلية	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	المجموع
إنسانية	81	54	55	190
علمية	52	54	54	160
المجموع	133	108	109	350

رابعاً:أداتا الدراسة:

تم استخدام أداتين لقياس كل من درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية للقيادة التشاركية، والمقدرة على حل المشكلات، وفيما يأتي وصف لأداتي الدراسة:

الأداة الأولى:"استبانة القيادة التشاركية ":

تم تطوير استبانة القيادة التشاركية بالرجوع إلى دراسة الجغبير (2003)، ودراسة العرابيد(2010)، ودراسة شقير(2011)، وقد تضمنت الاستبانة بصيغتها الأولية(29) فقرة، والملحق(1) يبين استبانة القيادة التشاركية بصورتها الأوليةوقد أعطي لكل فقرة من فقرات الاستبانة وز ن متدرج وفق سلّم ليكرت(Likert) الخماسي لتقدير درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان للقيادة التشاركية وكانت أبدال الإجابة هي: عالية جداً، عالية، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً. وقد أعطي البديل عالية جداً خمس درجات، والبديل عالية أربع درجات، والبديل متوسطة ثلاث درجات، والبديل ضعيفة درجتين، وأما البديل ضعيفة جداً فأعطي درجة واحدة. وأعطيت للفقرات السلبية (خمسة) درجات معكوسة، أي أن البديل عالي جداً أعطي درجة واحدة، وعالية درجتين، ومتوسطة ثلاث درجات، وضعيفة أربع درجات، وضعيفة جداً خمس درجات.

صدق الأداة الأولى:"استبانة القيادة التشاركية":

للتحقق من صدق استبانة القيادة التشاركية قامت الباحثة بعرضها على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية كما هو مبين في الملحق (2).

وذلك للتأكد من صلاحيتها لقياس ما صممت لقياسه، وفيما إذا كانت بحاجة إلى تعديل، والتعديل المقترح، وقد أخذت الباحثة بملاحظات المحكمين والتعديلات المقترحة، وقد عدت موافقة المحكمين على الفقرات بنسبة (80%) فأكثر مؤشراً على صدق الفقرات، واستقرت الاستبانة على ما هي عليه بعد حذف (سبعة) فقرات من أصل(29) فقرة لتصبح الاستبانة مكونة من(22) فقرة. والملحق (3) يبين استبانة القيادة التشاركية بصورتها النهائية.

ثبات الأداة الأولى:"استبانة القيادة التشاركية":

تم التأكد من ثبات هذه الأداة باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار(test-retest) إذا قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة بلغ عدد أفرادها (20) عضو هيئة تدريس من خارج عينة الدراسة، وأعيد تطبيق الاستبانة على العينة نفسها بعد أسبوعين، وحسبت علامات أعضاء هيئة التدريس على الاستبانة في الاختبارين، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين علامات الاختبارين، وبلغت قيمة معامل الثبات للأداة (0.87) وعدت هذه القيمة مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

الأداة الثانية:"استبانة المقدرة على حل المشكلات":

تم تطوير استبانة المقدرة على حل المشكلات بالرجوع الى دراسة السلمي(2008) ودراسة مي نزال(2009),ودراسة العرابيد(2010)، وقد تضمنت الاستبانة بصيغتها الأولية (34) فقرة والملحق(4) يبين استبانة المقدرة على حل المشكلات بصورتها الأولية. وقد أعطى لكل فقرة من فقرات الاستبانة وزن متدرج وفق سلّم ليكرت(likert) الخماسي لتقدير درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في محافظة عمّان للمقدرة على حل المشكلات، وكانت أبدال الإجابة هي: عالية جداً، عالية، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً. وقد أعطي البديل عالية جداً خمس درجات، والبديل عالية أربع درجات، والبديل متوسطة ثلاث درجات، والبديل ضعيفة درجتين، أما البديل ضعيفة جداً فأعطي درجة واحدة. وأعطيت للفقرات السلبية (5، 10، 11، 12، 14، 16، 19، 21، 24، 25، 28، 29) درجات معكوسة، أي أن البديل عالية جداً درجة واحدة، وعالية درجتين، ومتوسطة ثلاث درجات، وضعيفة أربع درجات، وضعيفة جداً خمس درجات.

صدق الأداة الثانية:"استبانة المقدرة على حل المشكلات":

للتحقق من صدق استبانة المقدرة على حل المشكلات قامت الباحثة بعرضها على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية والملحق(2) يبين ذلك.

وذلك للتأكد من صلاحيتها لقياس ما صممت لقياسه، وفيما إذا كانت بحاجة إلى تعديل، والتعديل المقترح، وقد أخذت الباحثة بملاحظات المحكمين والتعديلات المقترحة، وقد عدت موافقة المحكمين على الفقرات بنسبة(80%) فأكثر مؤشراً على صدق الفقرات، واستقرت الاستبانة على ما هي عليه بعد حذف

(أربعة) فقرات من أصل(34) فقرة ليصبح عدد فقراتها(30) فقرة. والملحق(5) يبين استبانة المقدرة على حل المشكلات بصورتها النهائية.

ثبات الأداة الثانية:"استبانة المقدرة على حل المشكلات ":

تم التأكد من ثبات هذه الأداة باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار(test-retest) إذا قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة بلغ عدد أفرادها (20) عضو هيئة تدريس من خارج عينة الدراسة، وأعيد تطبيق الاستبانة على العينة نفسها بعد أسبوعين، وحسبت علامات أعضاء هيئة التدريس على الاستبانة في الاختبارين، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين علامات الاختبارين، وبلغت قيمة معامل الثبات للأداة (0.89) وعدت هذه القيمة مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

خامساً:إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد التحقق من صدق أداتي الدراسة وثباتهما، وبعد تحديد مجتمع الدراسة وعينتها من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان، تم اعتماد الإجراءات الآتية:

- باشرت الباحثة بتوزيع استبانة القيادة التشاركية واستبانة المقدرة على حل المشكلات على أفراد عينة الدراسة، وقد سبق عملية التوزيع توضيح هدف الدراسة، وأن المعلومات التي سيتم الحصول عليها ستعامل بسرية تامة، وهي لغايات البحث العلمي فقط، وتم الطلب من أفراد العينة الإجابة عن جميع فقرات الأداتين بدقة وموضوعية.
- تم توزيع (350) استبانة على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان، ومن ثم جمعت الاستبانات باليد فور الانتهاء من تعبئتها، إذ تم استرجاع جميع الاستبانات واستمرت

عملية التوزيع وجمع الاستبانات ثلاثة أسابيع، ومن ثم تمت معالجة البيانات إحصائياً عن طريق الحاسوب واستخراج البيانات وفقاً لأسئلة الدراسة.

إجراءات التصحيح:

لتعرف درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان للقيادة التشاركية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، فقد اعتمدت الباحثة المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة لتكون مؤشراً على درجة ممارسة، وقد تم تقسيم درجات الممارسة إلى ثلاثة مستويات(مرتفع، ومتوسط، ومنخفض) إعتماداً على المعادلة الآتية:

$$\text{مدى الفئة} = \frac{\text{القيمة العليا للبديل – القيمة الدنيا للبديل}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{5-1}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

وبذلك تكون الدرجة المنخفضة من (1- 2.33)

أما الدرجة المتوسطة فتكون من(2.34-3.67)

أما الدرجة المرتفعة فتكون من (3.68-5)

هذا وقد استخدمت المعادلة نفسها في تعرف درجة المقدرة على حل المشكلات لرؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

سادساً: المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الوسائل الإحصائية الآتية:

1- للإجابة عن السؤالين الأول و الثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة القيادة التشاركية.

2- للإجابة عن السؤال الثالث تم حساب معامل ارتباط بيرسون .

3- للإجابة عن السؤالين الرابع والخامس تم حساب المتوسطات للحسابية والانحرافات المعيارية وإختبار توكي للمقارنات البعدية وتحليل التباين الأحادي بالنسبة لمتغير الرتبة الأكاديمية وأختبار "ت" بالنسبة لمتغير نوع الكلية.

ولإيجاد ثبات أداتي الدراسة "استبانة القيادة التشاركية"، و"استبانة المقدرة على حل المشكلات" تم استخدام معامل ارتباط بيرسون.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت اليها هذه الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها, وعلى النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول، الذي نصه:ما درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان للقيادة التشاركية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية, وتم تحديد الرتبة، ودرجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان للقيادة التشاركية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والجدول(3) يوضح ذلك.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و الرتبة ودرجة ممارسة رؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان للقيادة التشاركية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
11	يحدد رئيس القسم الصلاحيات الممنوحه لأعضاء هيئة التدريس.	3.70	0.82	1	مرتفعة
20	يراعي رئيس القسم التخصص عند توزيع المواد الدراسية على أعضاء هيئة التدريس.	3.62	0.83	2	متوسطة
10	يتحلى رئيس القسم بالحكمة في تصرفاته مع المرؤسين.	3.61	0.93	3	متوسطة
1	يشارك رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس في قسمه في إنجاز المهمات المشتركة.	3.53	0.84	4	متوسطة
7	يعمل رئيس القسم على مشاركة أعضاء هيئة التدريس في تنفيذ الخطط المعدة للقسم.	3.46	0.93	5	متوسطة
12	يحرص رئيس القسم على بناء علاقات إنسانية جيدة مع أعضاء هيئة التدريس في القسم.	3.45	0.75	6	متوسطة
19	يحد من مشكلة عدم وضوح طرائق تقويم أداء عضو هيئة التدريس.	3.43	1.01	7	متوسطة
3	يشجع رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس على تبادل الخبرات فيما بينهم.	3.45	0.93	8	متوسطة

8	يراعي رئيس القسم العدالة في توزيع المهمات وإسنادها للمرؤسين دون تحيز.	3.44	0.75	9	متوسطة
15	يتقبل رئيس القسم آراء أعضاء هيئة التدريس بصورة عامة.	3.39	0.62	10	متوسطة
2	يشارك رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس في صنع القرارات.	3.38	1.00	11	متوسطة
4	يتعاون رئيس القسم مع أعضاء هيئة التدريس في القسم على إدارة الأزمات.	3.36	1.01	12	متوسطة
16	يدعم رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس للعمل كفريق واحد.	3.35	0.84	13	متوسطة
18	يتخذ رئيس القسم الإجراءات اللازمة بحق المقصرين بأداء واجباتهم.	3.33	0.84	14	متوسطة
6	يعمل رئيس القسم على مشاركة أعضاء هيئة التدريس في تقويم الانجازات الخاصة بالقسم.	3.31	0.72	15	متوسطة
9	يعمل رئيس القسم على إشاعة جو العمل الإيجابي الودود بين المرؤسين.	3.30	0.82	16	متوسطة
14	يشارك رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس في وضع حلول لمشكلاتهم من خلال البرامج التدريبية.	3.28	0.82	17	متوسطة
21	يشارك رئيس القسم في حل مشكلات الطلبة.	3.27	0.99	18	متوسطة
22	يسهم رئيس القسم في حل مشكلة ضعف استخدام التكنولوجيا في التعليم.	3.25	1.07	19	متوسطة

17	يقلل رئيس القسم من أعباء أعضاء هيئة التدريس التي تشكل عقبة أمام أدائهم لمهماتهم.	3.23	0.97	20	متوسطة
5	يسهل رئيس القسم آليات التعاون بين أعضاء هيئة التدريس في القسم.	3.15	0.86	21	متوسطة
13	يستخدم رئيس القسم حوافز متنوعة لتشجيع أعضاء هيئة التدريس على الإنجاز.	3.00	0.79	22	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.34	0.78		متوسطة

يلاحظ من الجدول(3) أن متوسط درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان للقيادة التشاركية كان (3.34) وبانحراف معياري (0.78) وبدرجة متوسطة وجاءت جميع الفقرات بدرجة متوسطة باستثناء فقرة واحدة جاءت بدرجة مرتفعة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.00 -3.70).

كما يلاحظ من الجدول (3) أن الفقرة (11) والتي نصت على"يحدد رئيس القسم الصلاحيات الممنوحة لأعضاء هيئة التدريس" احتلت الرتبة الأولى بمتوسط حسابي(3.70) وانحراف معياري(0.82) وبدرجة مرتفعة، وتلتها الفقرة (20) والتي نصت على"يراعي التخصص عند توزيع المواد الدراسية على أعضاء هيئة التدريس" بمتوسط حسابي (3.62) وانحراف معياري (0.83) وبدرجة متوسطة، وجاء في الرتبة الثالثة الفقرة (10) التي نصت على"يتحلى رئيس القسم بالحكمة في تصرفاته مع المرؤسين"، بمتوسط حسابي (3.61) وانحراف معياري (0.93) وبدرجة متوسطة.

وقد جاء في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (5) التي نصت على"يسهل رئيس القسم آليات التعاون بين أعضاء هيئة التدريس في القسم" بمتوسط حسابي(3.15) وانحراف معياري(0.86) وبدرجة متوسطة في حين

جاءت الفقرة (13) بالرتبة الأخيرة، ونصت على "يستخدم رئيس القسم حوافز متنوعة لتشجيع أعضاء هيئة التدريس على الانجاز، بمتوسط حسابي (3.00) وانحراف معياري (0.79) وبدرجة متوسطة.

ثانياً:النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني, والذي نصه: ما درجة مقدرة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان على حل المشكلات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟.

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية, وتم تحديد الرتبة، ومقدرة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأر دنية الخاصة في محافظة عمّان على حل المشكلات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و الرتبة ودرجة مقدرة رؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان على حل المشكلات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية

الرقم	الفقـــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة المقدرة
25	يعجز رئيس القسم عن وصف المشكلة التي يواجهها القسم.	4.09	1.13	1	مرتفعة
2	يعمل رئيس القسم على جمع المعلومات المتعلقة بالمشكلة المطروحة.	3.77	0.70	2	مرتفعة
1	ينظر رئيس القسم إلى المشكلات كشيء طبيعي في حياة الإنسان.	3.69	0.73	3	مرتفعة
3	يفكر رئيس القسم بالحلول المقترحة من جوانب المختلفة.	3.67	0.91	4	متوسطة
4	يفكر رئيس القسم بالابدال المتاحة التي قد تصلح لحل المشكلة.	3.65	0.72	5	متوسطة
27	يضع رئيس القسم خطة لتنفيذ الحلول المناسبة.	3.62	0.74	6	متوسطة
30	يختار رئيس القسم عندما تواجهه مشكلة الحل الأكثر احتمالاً للنجاح.	3.61	0.82	7	متوسطة
7	يحاول رئيس القسم تحديد المشكلة بشكل واضح.	3.38	0.74	8	متوسطة
9	يستخدم رئيس القسم أسلوباً منظماً في مواجهة المشكلات.	3.36	0.74	9	متوسطة
20	يسأل رئيس القسم الآخرين عن رأيهم ليتعرف إلى الاحتمالات المختلفة للحل.	3.32	0.74	10	متوسطة

الرقم	الفقـــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة المقدرة
26	يستشير رئيس القسم المعنيين بكافة الحلول الممكنة للمشكلة قبل أن يتبنى واحداً منها.	3.38	0.93	11	متوسطة
18	يعيد رئيس القسم النظر في الحلول بعد تطبيقها بناءً على مدى نجاحها.	3.31	0.72	12	متوسطة
29	ينشغل رئيس القسم عندما تواجهه مشكلة بتقييم الحلول التي توصل إليها.	3.30	0.82	13	متوسطة
6	يبدي رئيس القسم المقدرة على التعامل مع المشكلات اليومية.	3.28	0.61	14	متوسطة
8	يتجه رئيس القسم للجوانب الإيجابية في حل المشكلة.	3.25	0.82	15	متوسطة
22	يحاول رئيس القسم معرفة الأسباب لعدم نجاح الحلول المقترحة للمشكلة.	3.23	0.80	16	متوسطة
23	يحرص رئيس القسم على تأجيل طرح الحلول لأي مشكلة تواجه القسم.	3.19	0.80	17	متوسطة
15	يحرص رئيس القسم على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة.	3.15	0.77	18	متوسطة
17	يتنبأ رئيس القسم بما سوف تكون عليه النتائج قبل أن يتبنى حلاً معيناً.	3.11	0.77	19	متوسطة
13	يحرص رئيس القسم على تقييم الحلول بعد تجربتها في الواقع.	3.07	0.92	20	متوسطة
5	يركز الانتباه على النتائج الفورية للحل أكثر من التركيز على النتائج البعيدة.	3.00	0.88	21	متوسطة
12	يركز رئيس القسم على حل واحد للمشكلة.	2.98	0.96	22	متوسطة
28	يشعر رئيس القسم باليأس إذا واجهته أي مشكلة.	2.92	1.07	23	متوسطة

الرقم	الفقـــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة المقدرة
19	يتصرف رئيس القسم عندما تواجهه مشكلة ما دون تفكير.	2.84	1.17	24	متوسطة
14	يجد رئيس القسم صعوبة في تنظيم الآراء عندما تواجه القسم مشكلة معينة.	2.77	0.97	25	متوسطة
21	يختار رئيس القسم الحل الذي يرضي الآخرين بغض النظر عن فاعليته.	2.69	0.91	26	متوسطة
16	ينفعل رئيس القسم عند مواجهته لمشكلة ما إلى درجة تعيق العمل.	2.61	1.07	27	متوسطة
24	يصر رئيس القسم على تنفيذ الحل الذي توصل إليه بغض النظر عن النتائج.	2.53	0.93	28	متوسطة
11	يعجز رئيس القسم عن حل بعض المشكلات التي تواجه القسم.	2.23	0.97	29	منخفضة
10	يصر رئيس القسم على موقفه دون أن يهتم لآراء الآخرين عند حل المشكلات.	2.21	0.89	30	منخفضة
	الدرجة الكلية	3.18	0.61		متوسطة

كما يلاحظ من الجدول (4) أن الدرجة الكلية لمقدرة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة على حل المشكلات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة متوسطة و متوسط حسابي (β.18) وانحراف معياري (0.61)، وجاءت جميع الفقرات بين الدرجات المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (4.09 – 2.21) وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (25) التي تنص

على"يعجز رئيس القسم عن وصف المشكلة التي يواجهها القسم"، بمتوسط حسابي (4.09) وانحراف معياري (1.13)، وبدرجة مرتفعة وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة(2) التي تنص على"يعمل رئيس القسم على جمع المعلومات المتعلقة بالمشكلة المطروحة" ، بمتوسط حسابي(3.77) وانحراف معياري(0.70) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (11) التي تنص على "يعجز رئيس القسم عن حل بعض المشكلات التي تواجه القسم" بمتوسط حسابي (2.23) وانحراف معياري (0.97) وبدرجة منخفضة، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (10)التي تنص على: "يصر رئيس القسم على موقفه دون أن يهتم لأداء الأخرين عند حل المشكلات"، بمتوسط حسابي (2.21) وانحراف معياري (0.89) وبدرجة منخفضة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث، الذي نصه: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان للقيادة التشاركية ومقدرتهم على حل المشكلات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان للقيادة التشاركية، ودرجة المقدرة على حل المشكلات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وتبين وجود علاقة طردية إيجابية قوية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) يبين درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان للقيادة التشاركية والمقدرة على حل المشكلات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، فقد أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية طردية قوية وكانت النتائج، تبين أنه(0.92)عند مستوى الدلالة(0.01) مما يدل على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بينهم.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع، والذي نصه:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان للقيادة التشاركية تعزى لمتغيري (الرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية) ؟.

تمت الإجابة عن هذا السؤال وفقاً لمتغيري الدراسة وعلى النحو الآتي:

1- الرتبة الأكاديمية:

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لكل مستوى من مستويات متغير الرتبة الأكاديمية والإنحراف المعياري كما في الجدول(5)الآتي:

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان للقيادة التشاركية حسب متغير الرتبة الأكاديمية.

الرتبة الأكاديمية	العدد	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
أستاذ	133	3.24	0.69
أستاذ مشارك	108	4.08	0.24
أستاذ مساعد	109	2.89	0.67

يلاحظ من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان للقيادة التشاركية من رتبة الأستاذ هي (3.24)، ومن رتبة أستاذ

مشارك(4.08)، وأستاذ مساعد (2.89)، أي بمعنى وجود فروق ظاهرية بينهم في الوسط الحسابي، ولبيان فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام تحليل التباين الأحادي لدرجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان للقيادة التشاركية، والجدول(6) يبين ذلك.

الجدول (6)

تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية لدرجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان للقيادة التشاركية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	81.598	2	40.799	119.876	*0.000
داخل المجموعات	118.100	347	0.340		
المجموع	199.698	349	41.139		

(α=0.05)

يبين الجدول(6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.000) في درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان للقيادة التشاركية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، ولمعرفة إلى أي رتبة أكاديمية تعزى هذه الفروق تم استخدام أختبار توكي(LCD) للمقارنات البعدية كما في الجدول (7) الآتي:

جدول (7)

المقارنات البعدية لدرجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان للقيادة التشاركية حسب أختبار توكي(L C D) تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية

الرتبة الأكاديمية		أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد
–	المتوسط الحسابي	3.24	4.08	2.89
أستاذ	3.24	–	0.84*	0.35
أستاذ مشارك	4.08	–	–	*1.19
أستاذ مساعد	2.89	–	–	–

*بدلالة إحصائية

يلاحظ من الجدول(7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيادة التشاركية بين رتبة الأستاذ المشارك ورتبة الأستاذ ولصالح الأستاذ المشارك، كذلك وجود فروق في درجة ممارسة القيادة التشاركية بين رتبة الأستاذ المشارك والأستاذ المساعد ولصالح الأستاذ المشارك، في حين لا توجد فروق في درجة ممارسة القيادة التشاركية بين رتبة الأستاذ والأستاذ المشارك .

2- نوع الكلية:

تمت الإجابة عن هذا السؤال باستخدام المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية واختبار (ت) كما هو مبين في الجدول(8) الأتي.

جدول (8)

المتوسطات الحسابيةو الانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لاختبار دلالة الفروق في درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان للقيادة التشاركية حسب متغير نوع الكلية.

	الكلية	العدد	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
درجة ممارسة القيادة التشاركية	علمية	160	3.29	0.81	-2.276	*0.000
	إنسانية	190	3.47	0.70		

($\alpha \leq 0.01$)

يلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة للقيادة التشاركية تعزى لمتغير الكلية ولصالح الكليات الإنسانية بمتوسط حسابي مقداره (3.47)وا إنحراف معياري (0.70).

خامساً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس، الذي نصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مقدرة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان على حل المشكلات تعزى إلى متغير ي(الرتبة الأكاديمية, نوع الكلية)"؟.

1-الرتبة الأكاديمية:

لأختبار دلالة الفروق في المقدرة على حل المشكلات تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لكل مستوى من مستويات الرتبة الأكاديمية كما في الجدول (**9**) الآتي:

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمقدرة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان على حل المشكلات وفقاً لمتغير الرتبة الأكاديمية

الرتبة الأكاديمية	العدد	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
أستاذ	133	3.11	0.59
أستاذ مشارك	108	3.63	0.41
أستاذ مساعد	109	2.84	0.51

يلاحظ من الجدول (9) أن سمتوسط مقدرة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان على حل المشكلات من رتبة أستاذ هو(3.11) ومن رتبة أستاذ مشارك(3.63)، ومن رتبة أستاذ مساعد (2.84), مما يعني وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية, ولبيان إذا كانت هذه الفروق ذات

دلالـة إحصـائية تـم اسـتخدام تحليـل التبـاين الأحـادي لدرجـة مقدرة رؤسـاء الأقسـام الأكاديميـة فـي الجامعـات الأردنية الخاصة في عمّان على حل المشكلات حسب الرتبة الأكاديمية كما في الجدول(10)الآتي:

جدول (10)

تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق تبعاً لدرجة مقدرة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان على حل المشكلات وفقاً لمتغير الرتبة الأكاديمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بيــن المجموعات	35.800	2	17.900	*67.451	0.000
داخل المجموعات	92.088	347	0.265		
المجموع	127.888	349			

*($\alpha \leq 0.05$)

يظهر في الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.000) في مقدرة رؤساء الأقسام الأكاديميـة فـي الجامعـات الأردنيـة الخاصـة فـي عمّـان علـى حـل المشـكلات تعـزى لمتغيـر الرتبـة الأكاديمية، ولمعرفة إلى أي رتبة تعزى هذه الفروق تم استخدام أختبار توكي(L C D) للمقارنات البعدية كما في الجدول(11) الآتي :

جدول (11)

المقارنات البعدية لمقدرة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان على حل المشكلات حسب أختبار توكي(L C D) تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية

الرتبة الأكاديمية		أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد
-	المتوسط الحسابي	3.11	3.63	2.84
أستاذ	3.11	-	0.52*	0.27
أستاذ مشارك	3.63	-	-	0.79*
أستاذ مساعد	2.84	-	-	-

*بدلالة إحصائية

يتبين من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائيةعند مستوى($\alpha \leq 0.05$) في المقدرة على حل المشكلات بين رتبة أستاذ وأستاذ مشارك ولصالح رتبة الأستاذ المشارك، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتبة أستاذ مشارك وأستاذ مساعد ولصالح الأستاذ المشارك في حين لا توجد فروق في المقدرة على حل المشكلات بين رتبة الأستاذ والأستاذ المساعد.

2-نوع الكلية

تمت الإجابة عن هذا السؤال باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة(ت) كما هو مبين في الجدول(12) :

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية وقيمة(ت) لمقدرة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان على حل المشكلات حسب متغير نوع الكلية.

	نوع الكلية	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المقدرة على حل المشكلات	علمية	160	3.21	0.70	0.599	0.067
	إنسانية	190	3.17	0.51		

*($\alpha \leq 0.05$)

يظهر من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$)في مقدرة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان على حل المشكلات تبعاً لمتغير الكلية لصالح الكليات العلمية ذات المتوسط الحسابي الأعلى الذي مقدارة (3.21).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

تضمن هذا الفصل عرضاً لمناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، في ضوء أسئلة الدراسة، فضلاً عن بعض التوصيات التي انبثقت عن النتائج، وفيما يأتي مناقشة نتائج الدراسة:

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول، والذي نصه: "ما درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان للقيادة التشاركية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟".

أظهرت النتائج في الجدول(3) أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان للقيادة التشاركية كانت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي(3.34)، بانحراف معياري(0.78)، وجاءت أبعاد الأداة في المستوى المتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين(3.70-3.00)وقد تعز ى هذه النتيجة إلى أن حصول درجة ممارسة القيادة التشاركية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس على مستوى متوسط إلى أن هناك عدداً من رؤساء الأقسام يتمتعون بمهارات قيادية بدرجة متوسطة، ومقدرة رئيس القسم على الموازنة بين العلاقات الإنسانية للعاملين من جهة وتحقيق الإنجاز المطلوب من جهة أخرى، والعمل بروح الفريق، والحوافز المادية والمعنوية، ودور الخبرة لدى رئيس القسم التي أسهمت في إتاحت المجال لإشراك العاملين في عملية صنع القرار.

و أن عدم حصولهم على درجة ممارسة القيادة التشاركية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس على مستوى مرتفع كان ذلك يعود إلى حاجتهم للتدريب وممارسة المهارات القيادية والإدارية المتعددة، وعدم وضوح مفهوم القيادة التشاركية لدى كثير من رؤساء الأقسام الأكاديمية بصورة عملية وفنية أكثر منها نظرية حيث أنة ينظر لمفهوم القيادة التشاركية بصورة نظرية أكثر منها عملية تطبيقيةفالقائد الذي يعمل على مشاركة الأفراد باتخاذ القرار وصناعته، واشراكهم في وضع الحلول والابدال للمشكلات التي تواجههم يكون قد مزج بين المعرفة النظرية والمهارات العملية فعند اشراكهم في وضع القرارات يكون الالتزام بتطبيقها نابع من داخلهمكما في دراسة (عربيات، 2012)التي توصلت إلى وجود مستوى مرتفع من الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس إذ أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي الكلي (4.01) وبانحراف معياري(0.85) وتبين وجود أثر لنمطي القيادة(الديمقراطية والترسلية)على الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والذي نصه:"ما درجة مقدره رؤساء الاقسام الاكاديمية في الجامعات الاردنية الخاصة في عمّان على حل المشكلات من وجة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أظهرت النتائج في الجدول(4) أن درجةقدر ة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان على حل المشكلات من وجة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.18)، وبانحراف معياري (0.61)، وكانت الدرجات المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة إذ تراوحت المتوسطات الحسابية(4.09-2.21) وتعزى هذه النتيجة إلى أن بعض رؤساء الأقسام لا يدركون أهمية تفاعل وإشراك الآخرين في حل المشكلات ووضع الحلول لها ومواجهتها بروح الفريق الواحد، وتشجيع التعاون بين جميع العاملين، كذلك عدم الاهتمام بتقديم الدعم والمساندة المعنوية للآخرين ستؤدي إلى خلل

في هذه القيادة، لأن من أصول القيادة الديمقراطية أن تكون مبنية أساساً على التعاون والتشارك والمشاورة، وهي تتيح لجميع الأفراد فرصة مناقشة المشكلات المختلفة والإشتراك في عمليات التخطيط والتنفيذ والتوجيه، وبذلك لا تنحصر السلطة في يد فرد معين، بل أن من صالح جميع الأفراد تحقيق صالح الفرد الواحد. وهذا يؤثر سلباً على مقدرتهم على حل المشكلات.

كما أن بعض رؤساء الأقسام يفتقرون إلى خصائص وفنيّات تمكنهم من إشراك الآخرين في صنع القرار ومواجهة المشكلات ووضع الحلول لها، وتفّرد بعض رؤساء الأقسام بالقرار، مما له أثر سيء على مواجهة المشكلات وحلها.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، والذي نصه:"هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان للقيادة التشاركية ومقدرتهم على حل المشكلات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"

أظهرت النتائج في الجدول(5) أن معامل الارتباط بيرسون بين درجة الممارسة والقدرة على حل المشكلات بلغ (0.92)عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) مما يدل على وجود علاقة طردية إيجابية قوية, و التي تدل على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيادة التشاركية والمقدرة على حل المشكلات. وترى الباحثة أن إشراك الآخرين في صنع القرار، سيسهم بشكل فعّال في المقدرة على حل المشكلات في الجامعة والسبب في ذلك يعود إلى أن القائد عندما يتحلى بأسلوب يساهم في تحقيق هدف للمؤسسة والعاملين، وإتاحة الفرصة لكل فرد منهم بالمشاركة بالقيادة، وتحمل المسؤولية، فهو بذلك يجسد الثقة المتبادلة بين القائد والعاملين، وتفويض بعض سلطاته لهم بما يتناسب مع المسؤوليات الممنوحة، يسهم ذلك بفتح قنوات الإتصال بينهم،

وتفجير الطاقات الإبداعية لديهم، التي بدورها تسهم في ابتكار حلول للمشكلات التي يواجهونها بطريقة مختلفة ومبتكرة عن السابق.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان للقيادة التشاركية تعزى لمتغيري (الرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية)؟.

تمت مناقشة هذا السؤال على النحو الآتي:

أ.متغير الرتبة الأكاديمية

أظهرت نتائج الدراسة في الجدول(6) أن المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في محافظة عمّان للقيادة التشاركية من رتبة الأستاذ هي (3.24) ومن رتبة أستاذ مشارك(4.08)، وأستاذ مساعد(2.89)، بمعنى وجود فروق ظاهرية بينهم في المتوسط الحسابي، ولبيان فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام تحليل التباين الأحادي لدرجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان للقيادة التشاركية تعزى إلى الرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية، حيث كانت الفروق لصالح الكلية الإنسانية، بالإضافة إلى فروق بالرتبة الأكاديمية وكانت لصالح الاستاذ المشارك.

ب.متغير نوع الكلية:

و أن الفروق كانت لصالح الأستاذ مشارك تعزى إلى أن فئة الأستاذ المشارك تحاول جاهدة إلى الإستفادة من خبرات الآخرين في حل المشكلات، وعدم تفردهم في إتخاذ القرار ووعيهم بالمشاركة في عملية صنع القرار واتخاذة من قبل المرؤوسين، بينما فئة الأستاذ، فيعتبرون أنفسهم أنهم قد وصلوا إلى مرحلة لا يحتاجون بها إلى مساعدة الآخرين، أو إشراكهم من أجل إتخاذ القرارات المناسبة، فهم لديهم مخزون من الخبرة الطويلة التي ساهمت في إعطائهم القدرة على التوجيه والإرشاد واتخاذ القرار المناسب، والقدرة على اختيار البديل المناسب لحل المشكلة من بين الابدال المتاحة.

خامساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس، والذي نصه:هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) في مقدرة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان على حل المشكلات تعزى إلى متغير ي(الرتبة الأكاديمية, نوع الكلية)؟.

تمت الإجابة عن هذا السؤال وفقاً للمتغيرين الواردين فيه وكما يأتي.

أ.متغير الرتبة الأكاديمية

من خلال استعراض نتائج الدراسة يتبين أن المتوسط الحسابي لمقدرة رؤساء الأقسام الأكاديمية على حل المشكلات من رتب أستاذ هو (3.11) ومن رتبة أستاذ مشارك (3.63) ومن رتبة استاذ مساعد(2.84)، مما يدل على وجود فروق في المتوسطات الحسابية، ومن خلال المقارنات البعدية تبين الفروق كانت لصالح أستاذ مشارك.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن الأستاذ المشارك والأستاذ المساعد والأستاذ، كلما حصل على رتبة أعلى كان ذلك حصيلة لنشره عدد من المؤلفات والكتب، وتحكيم ابحاث ونشرها وبراءات اختراع وخدمة المجتمع، فكلما نال رتبة علمية تكون خبرته العلمية والعملية قد تطورت، ومن هذا المنطلق يسعى دائماً إلى إشراك الآخرين في حل المشكلات، وتشجيع الآخرين على إبداء رأئهم واشراكهم في عملية صنع القرار داخل القسم، واشراكهم في وضع الخطط وتنفيذها فهو يسعى جاهد لمشاركتهم العملية والفنية، ويعود ذلك للخبرة الطويلة التي يتمتع بها والتي ساعدته في نجاحه في حل المشكلات وذلك من خلال اتباع المنهجية العلمية في حل المشكلات، واعتماده على الاسلوب العلمي والمنطقي في معالجة المشكلة وحلها، فقدرته على التعامل مع المشكلات ومواجهتها بشكل منظم،و ايجاد الحل المناسب للمشكلة من خلال موازنة البدائل المطروحة واختيار البديل المناسب مع إمكانية تطبيقه على أرض الواقع واقلها تكلفة مادية .

ب.متغير نوع الكلية

أما بالنسبة لمتغير الكلية، فهي عدم وجودفروق لصالح الكلية العلمية، وتعز ى هذه النتيجة إلى أن رؤساء الأقسام الأكاديمية يحاولون دائما حل المشكلات بطرق علمية ومنطقية لاعتمادهم على الاسلوب العلمي والمنطقي في حل المشكلات ومواجهتها، والتسلسل في اتباع خطوات حل المشكلة، وكذلك يأخذون بآراء الآخرين في حل المشكلات المختلفة من خلال مشاركتهم في طرح الابدال لحل المشكلة، فالكليات العلمية تعتمد على التسلسل المنطقي والمنهجي في الحل والتفكير بطريقة علمية ومبتكرة تعتمد على جمع المعلومات ووضع فرضيات واختيار الحل المناسب واتباع خطوات حل المشكلة واسلوب الاستقصاء والاستنتاج الذي يعتمد على تنمية مهارات التفكير.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة تم التوصية بالآتي:

- أشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالقيادة التشاركية إلى أن رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان، يمارسون هذا النوع من القيادة بدرجة متوسطة، وعلية يوُصى بتعميم نتائج الدراسة على كافة المعنيين بها في الجامعات الأردنية الخاصة في عمّان، وذلك للإفادة منها في الحصول على فكرة شاملة حول القيادة التشاركية ومقدرتها على حل المشكلات.

- أشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالمقدرة على حل المشكلات إلى أن رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمَان، لديهم مقدرة متوسطة على حل المشكلات، لذا يوصى بتعميم نتائج الدراسة الحالية على جميع المعنيين بها من رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمَان، للإفادة منها في الحصول على معلومات جديدة حول موضوع المقدرة على حل المشكلات.

- عقد دورات تدريبية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمَان، لتوضيح أهمية ممارسة القيادة التشاركية والمقدرة على حل المشكلات.

- إجراء دراسات عن العلاقة بين القيادة التشاركية ومتغيرات أخرى مثل: التخطيط الإستراتيجي، إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي.

- **المراجع**

المراجع العربية:

أبوجبل، 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.

أبوحرب، سعيدإبراهيم(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، غزة، فلسطين.

أبوزينة، فريد(2011).**النموذج الاستقصائي في التدريس والبحث وحل المشكلات،** عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

أبوسمرة، محمود أحمد؛ وقرنيع، قمرالدين؛ وجبر، أحمد فهيم(2003). المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية، **مجلة اتحاد الجامعات العربية،** ع 42، ص 241 – 292.

أبوعيدة، كفاية يوسف(2005). **الأنماط القيادية في الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة وانعكاساتها على تفعيل أداء المعلمين،** (رسالة ماجستير غيرمنشورة)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

أحمد، أحمد إبراهيم(2001). **القيادة المدرسية في الألفية الثالثة،** الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.

أحمد، حافظ فرج؛ وحافظ، محمد صبري(2003).**إدارة المؤسسات التربوية،** القاهرة: عالم الكتب.

البدري، طارق عبدالحميد(2001). **الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية،** عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

البدري، طارق عبدالحميد(2005).**الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية،** عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

جروان، فتحي عبدالرحمن(1999). **تعليم التفكير–مفاهيم وتطبيقات،** ط1، عمَان: دار الكتاب الجامعي.

الجغبير، عبدالاله عبدالله(2003). **المعوقات التنظيمية وعلاقتها بدرجة مشاركة الموظفين الإداريين في اتخاذ القرارات في وزارة التربية والتعليم واقتراح أنموذج نظري للتغلب على هذه المعوقات،** (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمَان العربية للدراسات العليا، عمَان، الأردن.

الحريري، رافدة(2008). **مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية**، عمَان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

حسين، سلامة(2006)، **الأدارة المدرسية والصفية المتميزة: الطريق إلى المدرسة الفاعلة**، عمَان: دار الفكر.

خليفة، مروان(2005).**اتخاذ القرارات كوظيفة من وظائف المنظمة الإدارية**، عمان: معهد الإدارة العامة.

خيرالله، سيد(1981). **علم النفس التربوي**، بيروت: دارالنهضة.

الدهمشي، سعود بن عامر(2005). **الأنماط القيادية لدى مديري المدارس في المنطقة الشمالية في المملكة العربية السعودية وعلاقتها باتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين**،(أطروحة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

ربيع، هادي مشعل(2006). **المدير المدرسي الناجح**، ط1، عمان: مكتبة المجتمع العربي.

رمضان، حامد أحمد(1987)،فاعلية اتخاذ القرارات بواسطة مجموعات الإدارة في الشركات المساهمة الكويتية، **مجلة العلوم الاجتماعية**، المجلد(15)، العدد(2)، ص117-152.

الزغول، رافع؛ والزغول، عماد(2003). **علم النفس المعرفي**، عمَان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

السبيعي، عبيد بن عبدالله(2009). **الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير**،(أطروحة دكتوراه غير منشورة)،جامعة أم القرى، مكة، المملكة العربية السعودية.

السحيمي، متعب رابح (2002). **السلوك القيادي لعمداء كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية كما يراها أعضاء هيئة التدريس**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

السلمي، نايف بن معتاد معتق (2008). **درجة إسهام المشرف التربوي المنسق في حل مشكلات الإدارة المدرسية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة، المملكة العربية السعودية.

السلمي، علي(2006). **إدارة السلوك الإنساني**، القاهرة: مكتبة غريب.

سويدان، طارق؛ العدلوني، محمد(2002). **إدارة الوقت**، ط1، الرياض: دار بن حزم للنشر والتوزيع.

الشيخ سالم، فؤاد؛ ورمضان، زياد؛ والدهان، أميمة؛ ومخامرة، محسن(1998).**المفاهيم الإدارية الحديثة**، ط6، عمّان: الشرق الأوسط للطباعة.

الصيرفي، محمد(2007). **القيادة الإدارية الإبداعية**، ط1، الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

طبيب، مأمون عثمان(2001). **إستراتيجية القدرة على حل المشكلات لدى الإداريين في وزارات السلطة الوطنية الفلسطينية**، (رسالة ماجستير غيرمنشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الطويل، هاني عبدالرحمن (2006).**الإدارة التربوية والسلوك المنظمي**، ط4، عمَان: دار وائل للنشر.

الطويل، هاني عبدالرحمن(2001).**الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي: سلوك الأفراد والجماعات في النظم**، ط1، عمّان: دار وائل للطباعة والنشر.

عاشور، أحمد صقر(2005). **السلوك الإنساني في المنظمات**، القاهرة: دار الجامعات المصرية.

العامري، صالح مهدي؛ الغالبي، طاهرمحسن منصور(2007). **الإدارة والأعمال**، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

العجمي، محمد حسنين(2010).**الاتجاهات الحديثة في الإدارة القيادية والتنمية البشرية**، عمَان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العجمي، ناصرمحمد(2010)، **درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في دولة الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمَان، الأردن.

العرابيد، نبيل(2010). **دور القيادة التشاركية بمديريات التربية والتعليم في حل مشكلات مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة**.(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

عربيات، بشير(2012). أنماط القيادة التربوية السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة البلقاء التطبيقية، وأثرها على الأداءالوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، (كلية الهندسة التكنولوجية دراسة حالة)، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد العشرون، ع22، ص705-736.

عساف، عبدالمعطي(2004). **السلوك الإداري التنظيمي في المنظمات المعاصرة**، عمان: دار الفكر.

العضايلة، عدنان عبدالسلام؛ العمري، جمال فواز؛ الابراهيم، عدنان بدري(2011). درجة ممارسة القادة الأكاديميين لعمليات القيادة الإدارية، دراسة ميدانية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك، **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، المجلد السادس والعشرون، العدد الرابع، ص 45-78.

العمري، رابح يوسف(2000). **مرشد المعلم في التقويم الشخصي**، المديرية العامة للامتحانات والاختبارات مديرية الاختبارات، وزارة التربية والتعليم، الأردن.

عياصرة، علي(2006). **القيادة والدافعية في الإدارة التربوية**، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

فتحي، محمد(2002). **أبجديات التفوق الإداري**، عمان: دار النشر والتوزيع الإسلامية.

فهيم، مراد منير(2006).**المشاركة العمالية في القانون المقارن والقانون المصري**، الإسكندرية: منشأة المعارف.

القريوتي، محمد قاسم (2008).**السلوك التنظيمي** (ط4)، عمان: دار الشروق.

قطامي، يوسف؛ وقطامي، نايفة(2000). **سيكولوجية التعلم الصفي**، ط1، عمان: دارالشروق.

القيسي، هناء محمود(2010). **مبادئ الإدارة التربوية–نظريات–اتجاهات حديثة**، ط1، عمَان: دار المناهج للنشر و التوزيع.

كنعان، نواف(1985). **القيادة الادارية**، عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

مساعدة، ماجد عبدالمهدي محمد(2011).الأنماط القيادية السائدة لدى عمداء الكليات ورؤساء الأقسام العلمية في جامعة الزرقاء، **مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية**، مجلد 11، ع2، ص 1–17.

مغاري، تيسير عبدالقادر(2009). **نمط القيادة السائد في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة وعلاقته بصنع القرار التربوي من وجهة نظر العاملين بها**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

المغربي، كامل محمد(2004). **السلوك التنظيمي: مفاهيم وأسس سلوك الأفراد والجماعة في التنظيم**، ط3، عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

منصور، محمد توفيق(2011).**درجة امتلاك مديري المدارس الحكومية لمهارات الإتصال الإداري وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات من وجهة نظر المعلمين في مديريات شمال الضفة الغربية**، (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

نزال، مي محمد(2009). **العلاقة بين درجة ممارسة القرارات التربوية ودرجة القدرة على حل المشكلات لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين والمديرات أنفسهم**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

النوري، عبدالغني(1991).**اتجاهات جديدة في الإدارة التعليمية**، الدوحة: دارالثقافة.

هلال، محمد عبدالغني (2003) **مهارات اتخاذ القرارات**، القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية.

هيكل، محمد أحمد(1990).فعالية الشورى بين الإدارة العامة والإدارة الإسلامية، **مجلة الإداري**، العدد 42، السنة 12، ص 99–122.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، (2012). **إحصائية أعداد هيئة التدريس بالجامعات الأردنية الخاصة**، عمان.

اليماني، محمد أحمد(2009). **مفهوم القيادة التشاركية**، صنعاء: أقسام منهل الثقافة التربوية.

المراجع الأجنبية:

Bass, B. M. (1985). **Leadership and performance beyond expectation**, New York: Free Press.

Black, J. S. and Gregersen, H. B. (2002), **Leading strategic change: Breaking through the brain barrier**, **Financial Times Prentice Hall**, Upper Saddle River, NJ.

Carney, M. (2000). The development of a model to manage change: Reflection on a critical incident in a focus group setting. An innovative approach**, Journal of Nursing Management**. Vol.8, Issue 5, pp. 265 – 272**.**

Chrusciel, D. & Field, D. W., (2003). From critical success factors into criteria for performance excellence – An organizational change strategy. **Journal of Industrial Technology**. Vol. 19, No. 4, pp. 1 – 11.

Gibson, J.L., Donnelly, J. H.junior, Ivancevich, J.M and Konopaske, R, (2003). '**Organizations: Behavior**, structure and processes', New York, NY Mc Graw-Hill/Irwin,.

Glasman, N. S.,(1994). **Making better decisions about school problems: How administrators use evaluation to find solutions.** New Bury Park, Corwin Press, Inc.

Glimps, J. (1999). Comparisons of problem solving processes of education administration leadership, gender decision making, University of Texas, **Dissertation Abstracts Internationl**, Vol. 5901A,No. AA 19822603, p.35.

Hersey, P. and Blanchard, K. (1993). **Management of organizational behavior: utilizing human resources**, 6th ed. , Englewood Cliffs, NJ: prentice – Hall

Jarrett, E., Wasonga, T., and Murphy, J., (2010). "The practice of co-creating leadership in high- and low-performing high schools", **International Journal of Educational Management**, Vol. 24 Iss: 7, pp.637 – 654.

Jones, D. W. (2006). **Leadersihp in colleges of agricultural and life sciences: An examination of leadership skills, leadership styles, and problem- solving styles of academic program leaders**, Unpublished ph.D.dissertation, University of Florida,U.S.A.

Jones, D., Rudd, R. (2008).Transactional, transformational, or laissez-faire leadership: An assessment of college of agriculture academic program leaders‘ (deans) leadership styles. **Journal of Agricultural Education,** Vol (49), No(2), pp. 88 – 97.

Kasim Randeree, Abdul Ghaffar Chaudhry, (2012) ***"****Leadership – style, satisfaction and commitment: An exploration in the United Arab Emirates' construction sector****"***, **Engineering, Construction and Architectural Management,** Vol. 19 Iss: 1, pp.61 – 85

Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities, **Educational and Sychological Measurement,** Vol. 30, No. 3, pp. 607-610.

Landies, J. (2009). **Problem solving and the public school principal**. Unpublished Ph.D dissertation, Indiana University of Pennsylvania.

Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates." **Journal of Social Psychology**,Vol. 10,pp. 271-299.

Lightner Meal E .(1994) “Participatory decision- making in wisconsin public high school principals,beliefs and Perceptions**”Dissertation Abstract International**,Vol.55,No.5.

Newman, W . H. & Warren E. K. (1977). **The process of management: concepts, behavior, and practice**, New Delhi : Prentice-Hall.

Nix, C.(2002). School leadership: An ethical dilemma. **Dissertation Abstracts International**, 63(06), 2071A. (UMI No. 3058174).

Parys, M. (2003).Staff participation in the belgian public sector reform, **The International Journal of Public Sector Management**, Vol. 16, No. 6, pp. 446-456.

Paxson, M. C., Howell, R. E., Michael, J. A., & Wong, S. K. (1993). Leadership public high school principals belies and perceptions ." ***Dissertation ,Abstract internationals*** , vol.55 ,No5

Pierce, J. L & Newstory, J.W. (2006).***Leaders and the leadership process*.** 4th ed. New York: McGraw Hill International Edition.

Rost, J. (1991).**Leadership for the twenty first century**, New York:Praeger.

Ryan, M.,(1999). The role of social process in participative decision making in an international context, **Participation & Empowerment: An International Journal**, Vol. 7, No. 2, pp. 33-42.

Sahin, S. (2004**).** The relationship between transformational and transactional leadership styles of school principals and school culture (The case of Izmir, Turkey), **Educational Sciences: Theory & Practice**; Nov2004, Vol. 4 Issue 2, p387.

Scott-Ladd, B., Travaglione, A., and Marshall, V.,(2006). Causal inferences between participation in decision making, task attributes, work effort, rewards, job satisfaction and commitment, **Leadership & Organization Development Journal**, Vol. 27, No. 5, pp. 399-414.

Seers, A., Keller, T. and Wilkerson, J.M. (2003). Can team members share leadership? Foundations in research and theory. InPearce, C.L. and Conger, J.A. (eds), ***Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership***. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, pp. 77–102.

Skorupski, J. (2006). **The function of context: Influence and intuition in solving problems of leaders**. Unpublished ph .D.dissertation, the University of Oklahoma, U.S.A.

Somech, A. (2003). Relationships of participative leadership with relational demography variables: a multi-level perspective, **Journal of Organizational Behavior**, Volume 24, Issue 8, pp. 1003–1018.

Stewart, J. & Krings, P. (2003). Change management – Strategy and values in Six agencies from the Australian public service, **Public Administration Review**, Vol. 63, No. 6, pp. 675 – 688.

Stogdill, R. M. (1974).**Handbook of leadership: A survey of theory and research**. Free press. USA.

Yang , Mu-Li (2012). Transformational leadership and Taiwanese public relations practitioners, job satisfaction and organizational commitment, **Social Behavior and Personality,**Vol. 40(1),31-46.

ملحق (1)

استبانة القيادة التشاركية بصورتها الأولية

الأستاذ الدكتور.....الأكرم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

فتهدف الباحثة إلى إجراء دراسة بعنوان: "**درجة ممارسة رؤساء الأقسام في الجامعات الخاصة في عمان للقيادة التشاركية وعلاقتها بالمقدرة على حل المشكلات**" استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في جامعة الشرق الأوسط.

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ودراية في مجال البحث والتطوير، أضع بين أيديكم هذه الإستبانة لتحكيمها آملة أن تنال حسن اهتمامكم، وأن تتلطفوا بقراءة فقراتها وبيان الرأي حولها كما يأتي:

1. وضع إشارة (√) في الحقل الذي ترونه مناسباً.
2. التعديلات التي ترون إدخالها على الفقرات الصالحة.
3. الفقرات التي ترون إضافتها إلى هذه الأداة.
4. الفقرات التي ترون حذفها من هذه الأداة.
5. مدى ملاءمة الفقرات.
6. مدى مناسبة تدرّج الأداة.

كما وترجو اقتراح أي ملحوظات ترونها مناسبة تمكن من التوصل إلى نتائج دقيقة تحقق الأهداف التي قامت هذه الدراسة من أجلها، علماً أنه سيتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لتحديد درجة الممارسة، وكما هو مين تالياً: عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً)، شاكرة لكم سعة صدركم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

الباحثة

لطيفة يعقوب إبراهيم أبو الخير

الجزء الأول: معلومات عامة:

- الرتبة الأكاديمية: أستاذ ☐ **أستاذ مشارك** ☐ **أستاذ مساعد** ☐

- نوع الكلية: علمية ☐ **إنسانية** ☐

الجزء الثاني: استبانة القيادة التشاركية

الرقم	العبارات	صلاحية الفقرة			
		صالحة	غير صالحة	بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
.1	يشارك رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس في قسمه في إنجاز المهمات المشتركة.				
.2	يشارك رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس في إتخاذ القرارات.				
.3	يشجع رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس على تبادل الخبرات بينهم.				
.4	يتعاون رئيس القسم مع أعضاء هيئة التدريس في القسم على إدارة الأزمات بشكل مناسب.				
.5	يسهل آليات التعاون بين أعضاء هيئة التدريس في القسم.				
.6	يشرك أعضاء هيئة التدريس في تقويم الانجازات الخاصة بالقسم.				

.7	يشرك أعضاء هيئة التدريس في تنفيذ الخطط المعدة للقسم.				
.8	يراعي العدالة في توزيع المهمات وإسنادها للمرؤسين دون تحيز.				
.9	يعمل على إشاعة جو العمل الإيجابي الودود بين المرؤسين.				
10	يتحلى بالحكمة في تصرفاته مع المرؤسين.				
11	يتفهم مشكلات أعضاء هيئة التدريس فيعمل على معالجتها.				
12	يحفز رئيس القسم المجتهدين من أعضاء هيئة التدريس.				
13	يستخدم رئيس القسم أساليب عادلة في التعامل مع أعضاء هيئة التدريس.				
14	يحدد رئيس القسم الصلاحيات والمهمات بصورة محكمة.				
15	ينسق رئيس القسم جهود أعضاء هيئة التدريس ليشجع التعاون بينهم.				
16	يحرص رئيس القسم على بناء علاقات إنسانية جيدة مع أعضاء هيئة التدريس في القسم.				
17	يستخدم رئيس القسم حوافز متنوعة لتشجيع أعضاء هيئة التدريس على الإنجاز.				
18	يتفهم رئيس القسم مشكلات أعضاء هيئة التدريس.				
19	يشارك رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس في وضع حلول لمشكلاتهم من خلال البرامج التدريبية.				

20	يحترم رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس.				
21	يتقبل رئيس القسم آراء أعضاء هيئة التدريس بصورة عامة.				
22	يدعم رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس للعمل كفريق واحد.				
23	يقلل رئيس القسم من أعباء أعضاء هيئة التدريس التي تشكل عقبة أمام أدائهم لمهماتهم.				
24	يتخذ الإجراءات اللازمة بحق المقصرين بأداء واجباتهم.				
25	يحد من مشكلة عدم وضوح طرائق تقويم أداء عضو هيئة التدريس.				
26	يراعي التخصص عند توزيع المواد الدراسية على أعضاء هيئة التدريس.				
27	يشارك في حل مشكلات الطلبة .				
28	يشارك في حل مشكلات أعضاء هيئة التدريس.				
29	يسهم في حل مشكلة ضعف استخدام التكنولوجيا في التعليم.				

ملحق (2)

أسماء المحكمين

م	الاسم	التخصص	مكان العمل
1	أ.د راتب السعود	إدارة تربوية	جامعة عمان العربية
2	أ.د جودت المساعيد	مناهج وأساليب تدريس	جامعة الشرق الأوسط
3	أ.د عبد الجبار البياتي	مناهج البحث	جامعة الشرق الأوسط
4	أ.د محمد الحيلة	تكنولوجيا التعليم	جامعة الشرق الأوسط
5	أ.د عاطف مقابلة	إدارة تربوية	جامعة عمان العربية
6	أ.د.عباس الشريفي	إدارة تربوية	جامعة الشرق الأوسط
7	أ.د.غازي خليفة	مناهج وأساليب تدريس	جامعة الشرق الأوسط
8	د. ملك الناظر	إدارة تربوية	جامعة الشرق الأوسط
9	د. رضا المواضية	إدارة تربوية	جامعة الزرقاء
10	د. لينا أبو مغلي	علم نفس تربوي	جامعة البترا

ملحق (3)

استبانة القيادة التشاركية بصورتها النهائية

الأستاذ الدكتور ..... الأكرم

تحية طيبة، وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة تهدف إلى تعرف درجة ممارسة رؤساء الأقسام في الجامعات الخاصة في عمان للقيادة التشاركية وعلاقتها بالمقدرة على حل المشكلات، ومن أجل هذه الغاية تضع الباحثة بين أيديكم استبانه أعدت لهذه الغاية، وترجو منكم الإجابة عن جميع فقراتها، وذلك بوضع إشارة (×) أمام العبارة وفي العمود المناسب، علماً بأن إجابتك ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط وستعامل بسرية تامة.

يرجى وضع إشارة (×) في المكان المخصص لذلك :

- الوظيفة: أستاذ ☐ أستاذ مشارك ☐ أستاذ مساعد ☐

- نوع الكلية : علمية ☐ إنسانية ☐

مع شكري وتقديري لتعاونكم

الباحثة

لطيفة يعقوب إبراهيم أبو الخير

الرقم	الفقرة	الدرجة				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
1	يشارك رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس في قسمه في إنجاز المهمات المشتركة.					
2	يشارك رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس في صنع القرارات.					
3	يشجع رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس على تبادل الخبرات فيما بينهم.					
4	يتعاون رئيس القسم مع أعضاء هيئة التدريس في القسم على إدارة الأزمات.					
5	يسهل رئيس القسم آليات التعاون بين أعضاء هيئة التدريس في القسم.					
6	6يعمل رئيس القسم على مشاركة أعضاء هيئة التدريس في تقويم الانجازات الخاصة بالقسم.					
7	يعمل رئيس القسم على مشاركة أعضاء هيئة التدريس في تنفيذ الخطط المعدة للقسم.					
8	يراعي رئيس القسمالعدالة في توزيع المهمات وإسنادها للمرؤسين دون تحيز.					
9	يعمل رئيس القسم على إشاعة جو العمل الإيجابي الودود بين المرؤسين.					
10	يتحلى رئيس القسم بالحكمة في تصرفاته مع المرؤسين.					

الرقم	الفقرة	الدرجة				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
11	يحدد رئيس القسم الصلاحيات الممنوحه لأعضاء هيئة التدريس.					
12	يحرص رئيس القسم على بناء علاقات إنسانية جيدة مع أعضاء هيئة التدريس في القسم.					
13	يستخدم رئيس القسم حوافز متنوعة لتشجيع أعضاء هيئة التدريس على الإنجاز.					
14	يشارك رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس في وضع حلول لمشكلاتهم من خلال البرامج التدريبية.					
15	يتقبل رئيس القسم آراء أعضاء هيئة التدريس بصورة عامة.					
16	يدعم رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس للعمل كفريق واحد.					
17	يقلل من أعباء أعضاء هيئة التدريس التي تشكل عقبة أمام أدائهم لمهماتهم.					
18	يتخذ الإجراءات اللازمة بحق المقصرين بأداء واجباتهم.					
19	يحد من مشكلة عدم وضوح طرائق تقويم أداء عضو هيئة التدريس.					
20	يراعي التخصص عند توزيع المواد الدراسية على أعضاء هيئة التدريس.					
21	يشارك في حل مشكلات الطلبة .					
22	يسهم في حل مشكلة ضعف استخدام التكنولوجيا في التعليم.					

ملحق (4)

استبانة المقدرة على حل المشكلات بصورتها الأولية

الرقم	العبارات	صلاحية الفقرة			
		صالحة	غير صالحة	بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
.1	ينظر رئيس القسم إلى المشكلات كشيء طبيعي في الحياة الإنسان.				
.2	يعمل رئيس القسم على جمع المعلومات المتعلقة بالمشكلة المطروحة.				
.3	يفكر رئيس القسم بالحلول المقترحة من جوانبها المختلفة.				
.4	يفكر رئيس القسم بالأبدال المتاحة التي قد تصلح لحل المشكلة.				
.5	يركز رئيس القسم الانتباه على النتائج الفورية للحل أكثر من التركيز على النتائج البعيدة.				
.6	يبدي رئيس القسم المقدرة على التعامل مع المشكلات اليومية.				
.7	يحاول رئيس القسم تحديد المشكلة بشكل واضح.				
.8	يمكن لرئيس القسم طرح حلول متعددة للمشكلة.				

.9	يتجه رئيس القسم للجوانب الإيجابية في حل المشكلة.				
10	يختار رئيس القسم الحل الأسهل بغض النظر عما يترتب عليه من نتائج.				
11	يستخدم رئيس القسم أسلوباً منظماً في مواجهة المشكلات.				
12	يتعرف رئيس القسم إلى ماهية المشكلة بالضبط.				
13	يصر رئيس القسم على موقفه دون أن يهتم لآراء الآخرين عند حل المشكلات.				
14	يعجز رئيس القسم عن حل بعض المشكلات التي تواجه القسم.				
15	يركز رئيس القسم على حل واحد للمشكلة.				
16	يحرص رئيس القسم على تقييم الحلول بعد تجربتها في الواقع.				
17	يجد رئيس القسم صعوبة في تنظيم الآراء عندما تواجه القسم مشكلة معينة.				
18	يحرص رئيس القسم على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة.				
19	ينفعل رئيس القسم عند مواجهته لمشكلة ما إلى درجة تعيق العمل.				
20	يتنبئ رئيس القسم بما سوف تكون عليه النتائج قبل أن يتبنى حلاً معيناً.				
21	يعيد رئيس القسم النظر في الحلول بعد تطبيقها بناءً على مدى نجاحها.				
22	يتصرف رئيس القسم عندما تواجهه مشكلة ما دون تفكير.				

23	يسأل رئيس القسم الآخرين عن رأيهم ليتعرف إلى الاحتمالات المختلفة للحل.				
24	يختار رئيس القسم الحل الذي يرضي الآخرين بغض النظر عن فاعليته.				
25	يحاول رئيس القسم معرفة الأسباب لعدم ناجح الحلول المقترحة للمشكلة.				
26	يحرص رئيس القسم على تأجيل طرح الحلول لأي مشكلة تواجه القسم.				
27	يحاول رئيس القسم تحديد المشكلة التي تواجه القسم بدقة.				
28	يصر رئيس القسم على تنفيذ الحل الذي توصل إليه بغض النظر عن النتائج.				
29	يعجز رئيس القسم عن وصف المشكلة التي يواجهها القسم.				
30	يستشير رئيس القسم المعنيين بكافة الحلول الممكنة للمشكلة قبل أن يتبنى واحداً منها.				
31	يضع رئيس القسم خطة لتنفيذ الحلول المناسبة.				
32	يشعر رئيس القسم باليأس إذا واجهته أي مشكلة.				
33	ينشغل رئيس القسم عندما تواجهه مشكلة بتقييم الحلول التي توصل إليها.				
34	يختار رئيس القسم عندما تواجهه مشكلة الحل الأكثر أحتمالاً للنجاح.				

ملحق (5)

استبانة المقدرة على حل المشكلات بصورتها النهائية

الرقم	الفقرة	الدرجة				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
1	ينظر رئيس القسم إلى المشكلات كشيء طبيعي في حياة الإنسان.					
2	يعمل رئيس القسم على جمع المعلومات المتعلقة بالمشكلة المطورحة.					
3	يفكر رئيس القسم الحلول المقترحة من جوانب المختلفة.					
4	يفكر رئيس القسم بالأبدال المتاحه التي قد تصلح لحل المشكلة.					
5	يركز الانتباه على النتائج الفورية للحل أكثر من التركيز على النتائج البعيدة.					
6	يبدي رئيس القسم المقدرة على التعامل مع المشكلات اليومية.					
7	يحاول رئيس القسم تحديد المشكلة بشكل واضح.					
8	يتجه رئيس القسم للجوانب الإيجابية في حل المشكلة.					
9	يستخدم رئيس القسم أسلوباً منظماً في مواجهة المشكلات.					

10	يصر رئيس القسم على موقفه دون أن يهتم لآراء الآخرين عند حل المشكلات.					
11	يعجز رئيس القسم عن حل بعض المشكلات التي تواجه القسم.					
12	يركز رئيس القسم على حل واحد للمشكلة.					
13	يحرص رئيس القسم على تقييم الحلول بعد تجربتها في الواقع.					
14	يجد رئيس القسم صعوبة في تنظيم الآراء عندما تواجه القسم مشكلة معينة.					
15	يحرص رئيس القسم على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة.					
16	ينفعل رئيس القسم عند مواجهته لمشكلة ما إلى درجة تعيق العمل.					
17	يتنبأ رئيس القسم بما سوف تكون عليه النتائج قبل أن يتبنى حلاً معيناً.					
18	يعيد رئيس القسم النظر في الحلول بعد تطبيقها بناءً على مدى نجاحها.					
19	يتصرف رئيس القسم عندما تواجهه مشكلة ما دون تفكير.					
20	يسأل رئيس القسم الآخرين عن رأيهم ليتعرف إلى الاحتمالات المختلفة للحل.					
21	يختار رئيس القسم الحل الذي يرضي الآخرين بغض النظر عن فاعليته.					
22	يحاول رئيس القسم معرفة الأسباب لعدم نجاح الحلول					

	المقترحة للمشكلة.					
12	يركز رئيس القسم على حل واحد للمشكلة.					
13	يحرص رئيس القسم على تقييم الحلول بعد تجربتها في الواقع.					
14	يجد رئيس القسم صعوبة في تنظيم الآراء عندما تواجه القسم مشكلة معينة.					
15	يحرص رئيس القسم على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة.					
16	ينفعل رئيس القسم عند مواجهته لمشكلة ما إلى درجة تعيق العمل.					
17	يتنبأ رئيس القسم بما سوف تكون عليه النتائج قبل أن يتبنى حلاً معيناً.					
18	يعيد رئيس القسم النظر في الحلول بعد تطبيقها بناءً على مدى نجاحها.					
19	يتصرف رئيس القسم عندما تواجهه مشكلة ما دون تفكير.					
20	يسأل رئيس القسم الآخرين عن رأيهم ليتعرف إلى الاحتمالات المختلفة للحل.					
21	يختار رئيس القسم الحل الذي يرضي الآخرين بغض النظر عن فاعليته.					
22	يحاول رئيس القسم معرفة الأسباب لعدم نجاح الحلول المقترحة للمشكلة.					
23	يحرص رئيس القسم على تأجيل طرح الحلول لأي مشكلة تواجه القسم.					

24	يصر رئيس القسم على تنفيذ الحل الذي توصل إليه بغض النظر عن النتائج.					
25	يعجز رئيس القسم عن وصف المشكلة التي يواجهها القسم.					
26	يستشير رئيس القسم المعنيين بكافة الحلول الممكنة للمشكلة قبل أن يتبنى واحداً منها.					
27	يضع رئيس القسم خطة لتنفيذ الحلول المناسبة.					
28	يشعر رئيس القسم باليأس إذا واجهته أي مشكلة.					
29	ينشغل رئيس القسم عندما تواجهه مشكلة بتقييم الحلول التي توصل إليها.					
30	يختار رئيس القسم عندما تواجهه مشكلة الحل الأكثر أحتمالاً للنجاح.					