الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق

كلية الاقتصاد

قسم إدارة الأعمال

رسالة ماجستير

بعنوان :

الأنماط القيادية و التعلم التنظيمي:

دراسة مقارنة بين الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة العاملة في سورية

Leadership styles and organizational learning:

A comparative study between public and private universities in Syria

إعداد

بيـــان خليـفـــة

إشراف

د. رامـــي الأيـــوبـــي

العام الدراسي 2012

بسم الله الرحمن الرحيم

((وَمَا أُوتِيتُمْ مِنْ الْعِلْمِ إِلاَّ قَلِيلاً))

صدق الله العظيم

(الإسراء: 85)

شكر و تقدير

أتقدم بالشكر الجزيل للمشرف العلمي على الرسالة د.رامي الأيوبي على تكرمه بالإشراف على الرسالة و على ما منحني من وقت و جهد متواصل. و أعترف بامتنان بما جاد به من علم و حكمة و إلهام.

كما يطيب لي أن أشكر مدير الجودة في جامعة دمشق د.محمد كيال على ما زودني به من معلومات كان لها الأثر في إثراء الدراسة. و أشكر أساتذتي في جامعة دمشق و أخص بالشكر د.هبة مسعود, د.مجد صقور, و د.سليمان الموصللي, و د.أنس الفتال من الجامعة السورية الدولية الخاصة للعلوم و التكنولوجيا على نصحهم في تطوير استبانة الدراسة.

كما أتقدم بخالص الشكر و التقدير لعضوي لجنة المناقشة د. يونس عواد و د.فداء ناصر على تفضلهما بالموافقة على عضوية اللجنة و على تقييمهم الحكيم للرسالة.

و آخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.....

بيان خليفة

إهـــــــداء

إلى من أحمل اسمه بكل فخر...

والدي العزيز

إلى من حاكت سعادتي بخيوط منسوجة من قلبها...

والدتي الحبيبة

إلى من رافقوني مذ حملنا حقائب صغيرة, و معهم سرت الدرب خطوة بخطوة...

إخوتي

و إلى كل من ساندني ولو بالدعاء...

أهديكم رحيق جهودي, مع تحية حب و عرفان...

الباحثة

بـيــان خليــفة

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة بشكل أساسي إلى اختبار النقاط التالية: 1- الاختلافات بين الجامعات الحكومية و الجامعات الخاصة السورية من حيث نمط القيادة السائد و مستوى التعلم التنظيمي. 2- أثر القيادة الإجرائية و القيادة التحويلية في التعلم التنظيمي. 3- اختلاف النمط القيادي السائد باختلاف خصائص المرؤوسين.

تم اعتماد المنهج الكمي في هذه الدراسة. و تم جمع البيانات عن طريق الاستبانة التي وزعت على الموظفين في جامعة حكومية و جامعة خاصة سورية. تم تحليل 216 استبانة عن طريق البرنامج الإحصائي SPSS.

توصلت الدراسة إلى نتائج عدة أهمها: 1- عدم وجود اختلافات معنوية بين الجامعات الحكومية و الجامعات الخاصة السورية من حيث نمط القيادة السائد و من حيث مستوى التعلم التنظيمي. 2- يمارس القادة في كلا الجامعات الحكومية و الخاصة مزيجاً من النمط الإجرائي و النمط التحويلي للقيادة, مع توجه أكبر نحو ممارسة النمط التحويلي. 3- عدم وجود أثر معنوي للقيادة الإجرائية في التعلم التنظيمي و وجود أثر معنوي للقيادة التحويلية في التعلم التنظيمي. 4- اختلاف النمط القيادي السائد معنوياً باختلاف خصائص المرؤوسين. حيث يؤثر المؤهل العلمي للمرؤوسين معنوياً في درجة ممارسة قادتهم للقيادة الإجرائية في حين يؤثر المستوى الإداري للمرؤوسين معنوياً في درجة ممارسة القيادة التحويلية.

و في ضوء هذه النتائج قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات أهمها ضرورة اهتمام الجامعات السورية الحكومية و الخاصة بتدريب قادتها على مهارات القيادة التحويلية لما له من تأثير إيجابي في تعزيز تعلمها التنظيمي.

Abstract

The purpose of the study is to investigate the following issues: 1- The differences in leadership styles and organizational learning between public and private universities in Syria. 2- The impact of transactional, transformational leadership on organizational learning. 3- The differences in leadership style orientation caused by follower characteristics (age, education...).

A quantitative research paradigm was employed. Using a questionnaire survey method, the data was collected from employees at two public and private Syrian universities. In total, 216 questionnaires were analyzed using SPSS.

The findings revealed that: 1- There are no significant differences in leadership styles and organizational learning between public and private universities in Syria. 2- A combination of transactional and transformational leadership is adopted by both public and private universities with a greater orientation towards transformational leadership. 3- There is no significant impact of transactional leadership on organizational learning, whereas there is a significant impact of transformational leadership on organizational learning. 4- There are significant differences in leadership style orientation caused by follower characteristics. While the organization level significantly influences the orientation towards transformational leadership, educational qualification of the employees significantly influences the orientation towards transactional leadership.

Suggestions for Syrian universities are presented, and proposals for future studies are highlighted in the study.

المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	١
١. مقدمة	٢
٢. مصطلحات الدراسة	٣
٣. الدراسات السابقة	٤
٤. مشكلة الدراسة	١٤
٥. فرضيات الدراسة	١٤
٦. أهداف الدراسة	١٥
٧. أهمية الدراسة	١٥
٨. مجتمع و عينة الدراسة	١٦
٩. منهج الدراسة	١٧
١٠. أداة جمع البيانات	١٩
١١. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	٢٢
١٢. محددات و حدود الدراسة	٢٣
هوامش الفصل الأول	٢٣
الفصل الثاني : الإطار النظري للدراسة	٢٨
المبحث الأول: أدبيات القيادة الإدارية و أنماطها	٢٩
١. مفهوم القيادة الإدارية	٢٩
٢. الأنماط التقليدية للقيادة	٣١
٣. الأنماط الحديثة للقيادة	٣٤
٤. العوامل المؤثرة في اختيار النمط القيادي	٤٧
٥. القيادة الإجرائية و القيادة التحويلية في قطاع التعليم العالي	٥١
خلاصة المبحث الأول	٥٤

هوامش المبحث الأول	٥٥
المبحث الثاني: أدبيات التعلم التنظيمي	٦٠
١. مفهوم التعلم التنظيمي	٦٠
٢. العلاقة بين التعلم الفردي والتعلم التنظيمي	٦٢
٣. مبررات التعلم التنظيمي	٦٣
٤. مستويات التعلم التنظيمي	٦٥
٥.نماذج عملية التعلم التنظيمي	٦٩
٦. عوائق التعلم التنظيمي	٧٦
٧. التعلم التنظيمي في مؤسسات التعليم العالي	٧٧
خلاصة المبحث الثاني	٨٢
هوامش المبحث الثاني	٨٣
المبحث الثالث: اتجاهات الأبحاث و الدراسات السابقة حول العلاقة بين الأنماط القيادية و التعلم التنظيمي	٨٨
خلاصة المبحث الثالث	٩٣
هوامش المبحث الثالث	٩٣
المبحث الرابع: التعليم العالي في سورية	٩٦
١. الملامح الأساسية للتعليم العالي في سورية	٩٦
٢. التحديات التي تواجه التعليم العالي في سورية	٩٩
٣.أهداف التعليم العالي في سورية	١٠٠
٤.دور القيادة في التعليم العالي في سورية	١٠١
خلاصة المبحث الرابع	١٠٢
هوامش المبحث الرابع	١٠٢
الفصل الثالث: الدراسة الميدانية	١٠٤
المبحث الأول: عرض بيانات الدراسة و اختبار الفرضيات	١٠٥
١. عرض بيانات الدراسة	١٠٥

٢. اختبار الفرضيات	١١٥
المبحث الثاني: النتائج و التوصيات و الدراسات المستقبلية	١٢٨
١. النتائج	١٢٨
٢. التوصيات	١٢٩
٣. الدراسات المستقبلية	١٣١
هوامش الفصل الثالث	١٣٢
المراجع	١٣٤
ملحق: أداة الدراسة	١٤٨

الجداول

رقم الجدول	الموضوع	رقم الصفحة
1	ملخص الدراسات السابقة و مبادرة الباحثة	11
2	توزيع عينة الدراسة وفقاً للقطاع	105
3	توزيع عينة الدراسة وفقاً للجنس	106
4	توزيع عينة الدراسة وفقاً للعمر	106
5	توزيع عينة الدراسة وفقاً للمؤهل العلمي	107
6	توزيع عينة الدراسة وفقاً لسنوات العمل السابقة	108
7	توزيع عينة الدراسة وفقاً للمستوى الإداري	109
8	توزيع عينة الدراسة وفقاً لتقلد منصب إداري	110
9	النسب المئوية لإجابات المبحوثين على عبارات القيادة الإجرائية	111
10	النسب المئوية لإجابات المبحوثين على عبارات القيادة التحويلية	112
11	النسب المئوية لإجابات المبحوثين على عبارات التعلم التنظيمي	114
12	المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لنمط القيادة	116

	الإجرائية وفقاً لمتغير القطاع	
13	نتـائج اختبـار T للعينـات المسـتقلة لفحـص معنويـة الفـروق بـين متوسطي القيادة الإجرائية وفقاً للقطاع	**116**
14	المتوسـطات الحسـابية و الانحرافـات المعياريـة لـنمط القيـادة التحويلية وفقاً لمتغير القطاع	**117**
15	نتـائج اختبـار T للعينـات المسـتقلة لفحـص معنويـة الفـروق بـين متوسطي القيادة التحويلية وفقاً للقطاع	**117**
16	المتوسـطات الحسـابية و الانحرافـات المعياريـة لـنمط القيـادة الإجرائية و نمط القيادة التحويلية في الجامعات السورية	**118**
17	نتـائج اختبـار T للعينـات المزدوجـة لفحـص معنويـة الفـروق بـين متوسطي نمطي القيادة	**118**
18	المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للتعلم التنظيمي وفقاً لمتغير القطاع	**119**
19	نتـائج اختبـار T للعينـات المسـتقلة لفحـص معنويـة الفـروق بـين متوسطي التعلم التنظيمي وفقاً للقطاع	**119**
20	جدول تحليل التباين ANOVA لنموذج الانحدار المتعدد	**120**
21	نتائج اختبار معنوية معاملات الانحدار المتعدد	**120**
22	ملخص نموذج الانحدار	**121**
23	المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لنمطي القيادة تبعاً لمتغيرات : الجنس, العمر, المؤهل العلمي, سنوات العمل السابقة, المستوى الإداري, و تقلد منصب إداري	**121**
24	اختبار المعنوية الكلية للنموذج بالنسبة لكل متغير من المتغيرات الشخصية و الوظيفية	**123**
25	اختبار المعنوية الجزئية للنموذج بالنسبة لمتغيري المؤهل العلمي و المستوى الإداري	**124**
26	نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية للقيادة الإجرائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	**125**

27	نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية للقيادة التحويلية تبعاً لمتغير المستوى الإداري	**126**
28	نتائج الدراسة و التوصيات المقترحة	**130**

الأشكال

رقم الشكل	الموضوع	رقم الصفحة
1	العوامل المؤثرة في اختيار النمط القيادي	**51**
2	التعلم أحادي الحلقة	**66**
3	التعلم ثنائي الحلقة	**67**
4	التعلم ثلاثي الحلقة	**68**
5	نموذج عملية التعلم التنظيمي	**71**
6	نموذج ممارسة التعلم التنظيمي	**74**
7	نموذج تحويل الجامعة إلى منظمة متعلمة	**82**

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

١. مقدمة
٢. مصطلحات الدراسة
٣. الدراسات السابقة
٤. مشكلة الدراسة
٥. فرضيات الدراسة
٦. أهداف الدراسة
٧. أهمية الدراسة
٨. مجتمع و عينة الدراسة
٩. منهج الدراسة
١٠. أداة جمع البيانات
١١. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة
١٢. محددات و حدود الدراسة

١ ـ مقدمة

يمر العالم اليوم في تغير هائل متعدد الجوانب , معقد الأسلوب و الخصائص, يطال المنظمات الحكومية و الخاصة على حدٍ سواء. و لا شك أن مثل هذه التغيرات التي تحيط بالمنظمات تحتم عليها أن تمتلك أدوات تمكنها من التجديد و التحديث بما يضمن لها التعامل مع التغيرات البيئية بشكل ملائم, و بالتالي تحقيق التطور و التميز و الاستمرار في تحقيق الأهداف.

و مما لا يمكننا إغفاله, الاهتمام الذي بات يحظى به التعلم التنظيمي كأحد المداخل الحديثة التي تمكن المنظمات من التكيف و التفاعل مع طبيعة التغيرات المتسارعة, كما أنه من المقومات الأساسية للإدارة التي تريد التسلح بروح المبادرة و القدرة على المرونة في أداء المهام. و من هذا المنطلق بدأ الكثير من المنظمات الإدارية تبني ما يسمى بمفهوم المنظمة المتعلمة الذي يدل على استمرارية تعلم المنظمة من كيفية أداء مهامها و كيفية الاستفادة من الأساليب المتبعة في المنظمات الإدارية الأخرى لتحسين مستوى الأداء. و يؤكد (Senge,1990)[1] مسؤولية المنظمات عن التكيف مع العالم المعاصر المليء بالتغير و الفوضى و الاضطراب, و أن تحقيق تلك المسؤولية يتطلب تحوّل المنظمات التقليدية إلى منظمات تعلّمية و تعليمية. لذا باتت المنظمات الإدارية العصرية تدعو كلاً من قياداتها و موظفيها إلى التخيّل و طرح الأحلام و الأفكار و لو كانت مستحيلة الوقوع, إيماناً منها بأن دائرة المجهول –بل المستحيل- تصغر تدريجياً أمام زحف و اتساع دائرة العلوم (الكبيسي, 2004)[2].

و بعد أن تحولت الجامعات في الدول المتقدمة و حتى في كثير من الدول الآخذة بالنمو من إطار الأداء التقليدي إلى الأداء القائم على التميز لتحقيق التطور و التقدم, و مع ازدياد التنافس في بيئة التعليم الجامعي و الاتجاه إلى الاستثمار في هذا القطاع الهام, اتجهت الجامعات نحو تبني مفهوم التعلم التنظيمي. وهذا يتطلب أن تتم عملية التعّلم في جميع المستويات الإدارية للحفاظ على كفاءة الجامعة وفعاليتها وقدرتها على الاستمرار. كما يمكّن من دعم مجموعة من القيم والأفكار وطرق أداء الأعمال في ممارساتها اليومية ويساعد في إعادة ترتيبها بدءًا من خدمة عملائها إلى إجراء التغيير الاستراتيجي المطلوب (العصيمي,2007)[3].

و لما كانت القيادة لا تقتصر على صياغة الأهداف و رسم السياسات و اتخاذ القرارات و إدارة العمليات, و إنما يمتد دورها إلى بناء الثقافة و المناخ الملائم للتعلم, تشجيع التحاور و تبادل الأفكار و المعلومات مع الآخرين و توفير فرص المشاركة في بلورة الرؤية المشتركة للمستقبل الذي يطمحون إليه, فإنها غدت من أهم العوامل المساعدة على التعلم التنظيمي.

و من هنا, حظيت دراسات القيادة الجامعية باهتمام كبير من قبل الباحثين. فقد أشار (Neefe,2001)[4] إلى أن التحول إلى منظمة متعلمة يفرض على مؤسسات التعليم العالي تعديل أنماطها القيادية لتعكس مجالاً أوسع من المشاركة في اتخاذ القرار. كما أكد (Reece,2004)[5] أنه لكي تتحول الجامعة إلى منظمة متعلمة فإن عليها التخلي عن الأنماط الأوتوقراطية، المستبدة، والقيادة عن بُعد، و تبني نمط مناسب وفعّال من القيادة التشاركية بمساهمة جميع الأفراد في المستويات المختلفة.

و في هذا السياق, تأتي هذه الدراسة لتبحث في نمطين من أهم الأنماط الحديثة للقيادة و هما القيادة الإجرائية و القيادة التحويلية بما يمكن من التعرف على ما تحدثه من أثر في الجامعات قد يؤدي إلى دعم أو إعاقة التعلم لديها.

٢ـ مصطلحات الدراسة

القيادة الإجرائية Transactional Leadership

تشير القيادة الإجرائية إلى أحد أساليب القيادة المتبعة من القادة الذين يوجهون تابعيهم لتبني أهداف المنظمة والعمل على تحقيقها، بوسائل تحفيز محدودة مثل المكافأة الموقفية (المشروطة)، وهي المكافأة التي تمنح للمرؤوسين مقابل جهودهم المبذولة و المعترف بها من القيادة (Badrinarayan,2003)[6], أي أن القائد الإجرائي يعمل على وضع نظام الحوافز المادية بما يتلاءم مع جهود العاملين، أو من خلال اتباع بعض الأساليب الإدارية الحديثة مثل الإدارة بالاستثناء، والتي تتطلب من المرؤوسين إعلام رؤسائهم عن كل الأمور الاستثنائية وغير المخطط لها في العمل (Brown & Dodd,1999)[7] (Küpers & Weibler,2006)[8], و يتطلب هذا الأمر من القائد المتابعة والبحث عن أي انحراف في تطبيق الأنظمة لاتخاذ الإجراءات التصويبية اللازمة لذلك. لذا فان اتباع القائد لمثل هذه الأساليب يسهم في زيادة قوته في التأثير في المرؤوسين لنيل امتثالهم لقراراته.

القيادة التحويلية Transformational Leadership

تشير القيادة التحويلية إلى التأثير الأدبي والإلهامي للقائد في مرؤوسيه ليتساموا عن مصالحهم الذاتية لصالح المنظمة. فضلا عن الخصائص الشخصية للقائد والتي تدفع بالمرؤوسين للإعجاب به وزيادة ثقتهم وولائهم له، وهذا ما يحفزهم لبذل جهد مضاعف لتنفيذ الأعمال التي يطلبها منهم (Krishnan, 2005)[9]. كما تساهم القيادة التحويلية بزيادة دافعية المرؤوسين للعمل الإبداعي غير المتوقع (Krishnan, 2004).[10]

التعلم التنظيمي Organizational Learning

يعرف التعلم التنظيمي بأنه توفير المنظمة البيئة المناسبة لتعلم جميع أفرادها بكل المستويات, و العمل على تغيير تفكير العاملين في المنظمة من رؤية الأجزاء إلى رؤية الكل, و من رؤية العاملين في أداء مهامهم كردود أفعال إلى رؤيتهم مشاركين نشطين في تشكيل واقعهم (senge, 1990) [11]. و بذلك ينظر إلى التعلم التنظيمي على أنه عملية مستمرة نابعة من رؤية أعضاء المنظمة, حيث تستهدف هذه العملية استثمار خبرات وتجارب المنظّمة، ورصد المعلومات من هذه الخبرات والتجارب في ذاكرة المنظّمة، ثم مراجعتها من حين لآخر للإفادة منها في حلّ المشكلات التي تواجهها، و ذلك في إطار من الدعم و المساندة من قيادة المنظمة بشكل خاص, و الثقافة التنظيمية بشكل عام (هيجان, 1998)[12].

٣- الدراسات السابقة

١.٣ مختارات من الدراسات التي تناولت القيادة الإجرائية و القيادة التحويلية

١.١.٣ دراسة (Pounder,2001)[13] بعنوان " ''القيادة الجديدة'' و الفعالية التنظيمية للجامعة: اكتشاف العلاقة"

هدفت هذه الدراسة إلى اكتشاف العلاقة بين القيادة الإجرائية و القيادة التحويلية و الفعالية التنظيمية للجامعات في هونغ كونغ.

و اقترحت الدراسة استخدام القيادة الجامعية لتوليفة من السلوكيات القيادية التي تندرج ضمن النمط الإجرائي و النمط التحويلي. حيث أثبتت أهمية القيادة الإجرائية في الجوانب التالية: *إنتاجية الجامعة، أي نواتج الجامعة وتكلفة عملياتها. * عملية التخطيط في الجامعة، وهي القدرة على وضع الغايات والأهداف والتخطيط بشكل منظم للمستقبل. * تبادل المعلومات، وتشمل قدرة الجامعة على نشر المعرفة اللازمة لأداء الأعمال في الوقت الملائم وبالدقة المناسبة. كما أثبتت أهمية القيادة التحويلية في زيادة التماسك والمتمثل في: درجة اهتمام الجامعة بمعنويات العاملين، العلاقات الشخصية، العمل الجماعي والإحساس بالانتماء.

٢.١.٣ دراسة (Albulushi & Hussain, 2008)[14] بعنوان "القيادة التحويلية تأخذ ماجان إلى قمة التصنيف: كلية حصلت على سلسلة من الجوائز لجودة الممارسات الإدارية"

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح الممارسات التي ساعدت كلية ماجان, سلطنة عمان في الفوز بسلسلة من الجوائز في إدارة الجودة الشاملة. و ذلك من خلال دراسة أربعة أنماط قيادية: التحويلية, السلطوية, المشاركة, و التفويضية و ما يمكن أن تقدمه من مكاسب للكلية.

و أظهرت نتائج الدراسة عدة مزايا لتطبيق القيادة التحويلية في الجامعات من أهمها: تحسين الاتصالات الداخلية وخلق روح التعاون في ظل وجود الاختلافات العرقية والثقافية، خفض الشكاوى والنزاعات بشكل كبير ورفع عدد وجودة الأبحاث المنجزة.

٣.١.٣ دراسة (Voon et al.,2009)[15] بعنوان "الأنماط القيادية في مؤسسات التعليم العالي الماليزية"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على النمط القيادي المفضل في مؤسسات التعليم العالي الحكومية الماليزية.

تم جمع البيانات عن طريق الاستبانات التي وزعت على الأكاديميين في مؤسسات التعليم العالي الحكومية الماليزية.

و أوصت الدراسة بعدم تبني قادة الجامعة إحدى نمطي القيادة الإجرائية و التحويلية دون النمط الآخر في قيادتهم للأكاديميين. فمن المفضل استخدام أبعاد القيادة الإجرائية و التحويلية معاً من أجل تحقيق كل من التحفيز و الإلهام للأكاديميين. حيث يساعد منح المكافآت عند أداء المهمات على الإبقاء على الحافز, على الأقل في المدى القصير. كما يساعد تمكين الأكاديميين و تشجيعهم على القيام بالمهمات الصعبة على إلهامهم ليتجاوزوا قدراتهم الحالية. و بذلك تكون القيادة الإجرائية و القيادة التحويلية كل منهما مكمّل للآخر.

٤.١.٣ دراسة (Basham,2010)[16] بعنوان "القادة الإجرائيون و التحويليون في التعليم العالي"

هدفت هذه الدراسة إلى اكتشاف القضايا الأساسية التي تواجه رؤساء التعليم العالي و معرفة مدى مراعاة استخدامهم للقيادة الإجرائية و القيادة التحويلية في مواجهة تلك القضايا. و طُبقت الدراسة على مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية.

و أشارت نتائج الدراسة إلى أن كلا نوعي القيادة الإجرائية والتحويلية يجب تطبيقه في الجامعة لضمان التغيير، وذلك لإحجام أعضاء هيئة التدريس والموظفين المثبّتين عن التغيير لما

تحدثه من تأثير عليهم. كما أن خفض التمويل الحكومي المقدم للجامعة يتطلب التطبيق الحاسم لكل من القيادة الإجرائية والقيادة التحويلية من حيث مفاهيمها وممارساتها.

٣.١.٥ دراسة (نعساني, 2010)[17] بعنوان "اختبار أثر أبعاد القيادة التحويلية في الإبداع الإداري دراسة تطبيقية على المؤسسات التعليمية في سورية"

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين سمات القائد التحويلي و توافر الإبداع الإداري لدى العاملين في المؤسسات التعليمية السورية.

تم جمع البيانات من خلال الاستبانة التي وزعت على 300موظف من الموظفين الإداريين العاملين في المؤسسات التعليمية في سوريا.

كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة طردية موجبة بين السمات الأربع للقيادة التحويلية من جهة و الإبداع الإداري من جهة ثانية, و كانت هذه السمات مرتبة في أثرها في الإبداع الإداري على التوالي: التشجيع الإبداعي, الاهتمام بالأفراد, التحفيز الملهم, و التأثير الكاريزمي.

٣.١.٦ دراسة (Bodla & Nawaz, 2010)[18] بعنوان "دراسة مقارنة لنموذج القيادة الكامل لأعضاء الهيئة التدريسية في قطاع التعليم العالي الحكومي و الخاص"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على نمط القيادة لدى الأكاديميين في مؤسسات التعليم العالي الحكومي و الخاص في باكستان.

و تم جمع البيانات عن طريق الاستبانة التي وزعت على 265 عضو من الهيئة التدريسية في كلا القطاعين.

و أظهرت نتائج الدراسة ممارسة كلا القطاعين الحكومي و الخاص للنمط التحويلي و الحر بنفس الدرجة. بينما يمارس النمط الإجرائي بشكل أكبر في القطاع الخاص.

٣.٢ مختارات من الدراسات التي تناولت التعلم التنظيمي

٣.٢.١ دراسة (Dibbon,1999)[19] بعنوان "تقييم القدرة على التعلم التنظيمي في المدارس"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على التعلم التنظيمي في المدارس و المراحل التي تمر بها المدرسة أثناء تطويرها لتعلمها التنظيمي. و التعرف على العوامل التي قد تدعم أو تعيق هذا التعلم.

اعتمد الباحث المنهج النوعي من خلال مقابلات أجراها في المدارس في كندا.

و خرج الباحث بنموذج من أربعة مراحل تمر بها المدارس في تطويرها لتعلمها التنظيمي, و هي: المنظمة المتأقلمة, المنظمة الناشئة, المنظمة المتطورة, و المنظمة المتعلمة.

كما حدد الباحث ستة من العوامل التي من شأنها أن تدعم قدرة المدارس على التعلم , و هي: بناء رؤية مشتركة, امتلاك قادة تحويليين, تبني منظوراً للأنظمة, امتلاك هيكل تنظيمي مرن, بناء ثقافة مشتركة, و توفير الموارد اللازمة للتعلم.

كما حدد أربعة عوامل تعمل على عرقلة التعلم التنظيمي, و هي: الإبقاء على الوضع الراهن, نقص الموارد و الدعم, عدم تخصيص وقت للتعلم, و الانعزال الفكري.

٢.٢.٣ دراسة (Reece,2004)[20] بعنوان "الجامعات كمنظمات متعلمة: كيف يمكن للجامعات الاسترالية أن تصبح منظمات متعلمة؟"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على كيفية تحويل الجامعات الاسترالية إلى منظمات متعلمة.

و قام الباحث بإجراء دراسة نوعية على جامعتين حكوميتين في استراليا.

و خرجت الدراسة بعشرة من الأبعاد تساهم في تطوير الجامعات لتصبح منظمات متعلمة. و تتمثل هذه الأبعاد في: القيادة, الرؤية, الثقافة التنظيمية, إدارة الموارد البشرية, الدور في المجتمع, إمكانية الوصول, الموارد, الابتكار و الإبداع, تقانة الاتصالات و المعلومات, و الوصول العالمي.

٣.٢.٣ دراسة (البكري,2006)[21] بعنوان " واقع التعلم التنظيمي بمدارس التعليم الحكومي بسلطنة عمان ومعوقات تحقيقه"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع التعلم التنظيمي في المدارس الحكومية بسلطنة عمان, و أهم العوامل الداعمة له.

استخدمت الباحثة الاستبانة التي وزعت على المدراء و المعلمين في المدارس.

و ظهرت العوامل المرتبطة بالقيادة كأكثر العوامل دعماً لتحقيق التعلم التنظيمي, تليها العوامل المرتبطة بثقافة المدرسة ثم العوامل المرتبطة بالبيئة الملائمة للتعلم.

٤.٢.٣ دراسة (العصيمي, 2007)[22] بعنوان "التعلم التنظيمي و دوره في عملية التغيير الاستراتيجي في الجامعات السعودية"

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير ممارسة التعلم التنظيمي في تعزيز قدرة الجامعة على النجاح في تقديم التغيير الاستراتيجي.

استخدمت الباحثة الاستبانة التي وزعت على القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية.

و أظهرت نتائج الدراسة أن جميع محاور التعلم التنظيمي الثلاثة: استراتيجية التعلم التنظيمي, البنية التنظيمية الداعمة للتعلم التنظيمي, و الثقافة التنظيمية كان لها تأثير كبير في استعداد الجامعة الدائم لإحداث التغيير. كما أن محوري التعلم التنظيمي: البنية التنظيمية الداعمة للتعلم التنظيمي و الثقافة التنظيمية كان لهما تأثير كبير في التخطيط المستمر للتغيير و في تطبيق خطة التغيير في الجامعة.

٥.٢.٣ دراسة (الحكيم و آخرون, 2009) [23] بعنوان " دور أدوات التعلم التنظيمي في تحقيق الأداء الجامعي المتميز: دراسة استطلاعية لآراء عينة من القيادات الإدارية في جامعة الكوفة"

هدفت هذه الدراسة إلى اختبار العلاقة بين أدوات التعلم التنظيمي و تحقيق الأداء الجامعي المتميز.

و تم جمع البيانات من خلال الاستبيان الذي وزع على26 من القيادات الإدارية في جامعة الكوفة في العراق.

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط ذات دلالة معنوية بين أدوات التعلم التنظيمي وتحقيق الأداء الجامعي المتميز.

٣.٣ مختارات من الدراسات التي تناولت العلاقة بين نمطي القيادة الإجرائي و التحويلي و التعلم التنظيمي

١.٣.٣ دراسة (Coad & Berry,1998)[24] و هي بعنوان "القيادة التحويلية و التوجه نحو التعلم"

تناولت هذه الدراسة العلاقة بين أسلوبي القيادة التحويلي والإجرائي والتوجه نحو التعلم التنظيمي.

و كان ذلك من خلال دراسة ميدانية على المحاسبين القانونيين في المملكة المتحدة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية بين جميع عناصر القيادة التحويلية: الاعتبارات الفردية، الحفز المثالي، الحفز الفكري، والتأثير المثالي والتوجه نحو التعلم التنظيمي.

كما بينت ارتباط المكافأة الموقفية كأحد عناصر القيادة الإجرائية إيجاباً بالتوجه نحو التعلم التنظيم. وعلى العكس من ذلك، فإن العلاقة كانت سلبية بين الإدارة بالاستثناء وهو العنصر الثاني للقيادة الإجرائية والتوجه نحو التعلم التنظيمي.

٢.٣.٣ دراسة (Brown & Posner, 2001)[25] هي بعنوان " اكتشاف العلاقة بين التعلم و القيادة"

هدفت هذه الدراسة إلى اكتشاف كيفية ارتباط القيادة بالتعلم.

و تمت مقارنة الممارسات القيادية و أساليب التعلم لعينة مكونة من 312 مدير لشركات في الولايات المتحدة الأمريكية.

و أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين جميع عناصر القيادة التحويلية متمثلة في: التحدي, الإلهام, التمكين, النموذج و التشجيع و جميع عناصر التعلم التنظيمي و المتعلقة بالعمل و التفكير و المشاعر و مشاركة الآخرين.

٣.٣.٣ دراسة (Lam & Pang, 2003)[26] و هي بعنوان "أثر العوامل البيئية, الداخلية و السياقية في التعلم التنظيمي : حالة مدارس هونغ كونغ الواقعة في إطار الإصلاحات"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر كل من العوامل الخارجية, الداخلية و السياقية في التعلم التنظيمي. و قد تناولت التعلم التنظيمي من الأبعاد التالية: أنماط التعلم التنظيمي, مقدار التغيرات الحاصلة في جميع المجالات, مراجعة أدلة الإجراءات, تعديل السياسات, الرضا ضمن التعلم الجماعي, الرضا عن الإنجاز الجماعي, تطوير مهارات التعاون و الأثر الحاصل لكل من الفرد, الجماعة و المدرسة.

و قد تم جمع البيانات من 1197 عضو في الهيئة التدريسية من 67 مدرسة حكومية متوسطة و ثانوية في هونغ كونغ.

توصلت الدراسة إلى أن القيادة التحويلية, الثقافة و الهيكل المرن (و هي العوامل الداخلية المدروسة) تؤثر بشكل كبير في التعلم التنظيمي. بينما تعتبر العوامل الخارجية و السياقية بمثابة محفزات إضافية لممارسة التعلم التنظيمي في المدارس.

٤.٣.٣ دراسة (Amity et al.,2005) [27]و هي بعنوان "الأنماط القيادية و التعلم التنظيمي في عيادات المجتمع"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة ما بين أنماط القيادة لمدراء الوحدات التنظيمية و مستوى التعلم التنظيمي في هذه الوحدات من حيث: آليات التعلم التنظيمي (الجانب الهيكلي), و القيم المتعلقة بالتعلم التنظيمي (الجانب الثقافي).

و قد تم اختبار فرضيات البحث من خلال تطبيقه على 44 عيادة مجتمعية لمنظمات الصحة في فلسطين.

خلصت هذه الدراسة إلى التأكيد على دور القيادة في فعالية التعلم التنظيمي. و قد أشارت إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين أسلوب القيادة التحويلية و جميع عناصر التعلم التنظيمي, فيما كانت العلاقة سلبية بين القيادة الإجرائية و جميع هذه العناصر. كما خلصت إلى وجود علاقة ارتباط موجب بين قيم التعلم التنظيمي و آليات التعلم التنظيمي, فكلما ارتفعت قيم التعلم التنظيمي ساهمت في تحسين آليات التعلم التنظيمي.

٥.٣.٣ دراسة (الخشالي و التميمي, 2008)[28] و هي بعنوان"أثر أساليب القيادة في التعلم التنظيمي : دراسة ميدانية في شركات القطاع الصناعي الأردني"

هدفت هذه الدراسة إلى اختبار تأثير أساليب القيادة و المتمثلة بالقيادة الإجرائية (المكافأة الموقفية و الإدارة بالاستثناء) و القيادة التحويلية (الاعتبارات الفردية, التأثير الإلهامي و الحفز الفكري) في التعلم التنظيمي بنوعيه التكيفي و التوليدي.

أجريت الدراسة على عينة مكونة من 128 مديراً يعملون في 16 شركة من الشركات العاملة في قطاع الشركات الصناعية الأردنية, و ذلك باستخدام الاستبانه.

و قد توصلت الدراسة إلى وجود تأثير معنوي لأسلوبي القيادة الإجرائية و التحويلية في التعلم التنظيمي بنوعيه التكيفي و التوليدي.

٦.٣.٣ دراسة (Oluremi,2008)[29] و هي بعنوان " السلوك القيادي لمدير المدرسة و ثقافة تعلم المدرسة في المدارس الثانوية في ولاية إيكيتي"

اختبرت هذه الدراسة أثر السلوك القيادي لمدير المدرسة في ثقافة تعلم المدرسة في ولاية إيكيتي, نيجيريا.

و تم جمع البيانات عن طريق الاستبيان الذي تم توزيعه على معلمي 65 مدرسة ثانوية. و تم الحصول على آرائهم حول السلوك القيادي لمدرائهم و ثقافة التعلم في مدارسهم.

خلصت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين القيادة الإجرائية و التحويلية و التعلم التنظيمي في المدارس. كما أوصت بتعلم مدراء المدارس للسلوكيات القيادية عن طريق حضور ندوات و ورشات عمل حول القيادة و الإدارة المدرسية.

٧.٣.٣ دراسة (Jansen et al.,2009)[30] و هي بعنوان "القيادة الإستراتيجية بهدف الاستكشاف و الاستخدام : دور التغير البيئي"

هدفت هذه الدراسة إلى اختبار العلاقة بين نمطي القيادة الإجرائي و التحويلي للقادة الاستراتيجيين و أهم نواتج التعلم التنظيمي و هي الابتكار في الاكتشاف و الابتكار في الاستخدام.

و تم جمع البيانات عن طريق الاستبيان الذي تم توزيعه في فروع شركة خدمات مالية أوروبية ضخمة في الولايات المتحدة الأمريكية.

أشارت نتائج الدراسة إلى الدور الهام الذي تلعبه القيادة التحويلية في تبني التفكير التوليدي و متابعة الابتكار في الاكتشاف. في المقابل, تسهل القيادة الإجرائية تطوير و توسيع المعرفة الموجودة, و كذلك ترتبط بالابتكار في الاستخدام. كما أنه لابد من أخذ التغير البيئي بعين الاعتبار لتحقيق الفعالية في ممارسات القادة الاستراتيجيين.

و يمكننا تلخيص ما سبق من خلال الجدول رقم (1).

الجدول رقم (1) ملخص الدراسات السابقة و مبادرة الباحثة

المؤلف	تاريخ الدراسة	تركيز الدراسة	المنهج المتبع	مكان الدراسة	بلد الدراسة
Pounder	2001	القيادة	كمي	جامعات	هونغ كونغ

Albulushi & Hussain	2008	القيادة	نوعي	جامعات	سلطنة عمان
Voon et al.	2009	القيادة	كمي	مؤسسات تعليم عالي	ماليزيا
Basham	2010	القيادة	كمي	مؤسسات تعليم عالي	الولايات المتحدة الأمريكية
نعساني	2010	القيادة	كمي	مؤسسات تعليمية	سورية
Bodla & Nawaz	2010	القيادة	كمي	مؤسسات تعليم عالي	باكستان
Dibbon	1999	التعلم التنظيمي	نوعي	مدارس	كندا
Reece	2004	التعلم التنظيمي	نوعي	جامعات	استراليا
البكري	2006	التعلم التنظيمي	كمي	مدارس	سلطنة عمان
العصيمي	2007	التعلم التنظيمي	كمي	جامعات	المملكة العربية السعودية
الحكيم و آخرون	2009	التعلم التنظيمي	كمي	جامعات	العراق
Coad & Berry	1998	القيادة و التعلم التنظيمي	كمي	شركات	بريطانيا
Brown & Posner	2001	القيادة و التعلم التنظيمي	كمي	شركات	الولايات المتحدة الأمريكية
Lam &	2003	القيادة و	كمي	مدارس	هونغ كونغ

Pang		التعلم التنظيمي			
Amity et al.	2005	القيادة و التعلم التنظيمي	كمي	عيادات	فلسطين
الخشالي و التميمي	2008	القيادة و التعلم التنظيمي	كمي	شركات	الأردن
Oluremi	2008	القيادة و التعلم التنظيمي	كمي	مدارس	نيجيريا
Jansen et al.	2009	القيادة و التعلم التنظيمي	كمي	شركات	الولايات المتحدة الأمريكية
مبادرة الباحثة	**2012**	**القيادة و التعلم التنظيمي**	**كمي**	**جامعات**	**سورية**

يمكننا من خلال الجدول السابق ملاحظة تركيز العديد من الدراسات على القيادة الجامعية لما لها من أهمية بالغة في رسم مسار الجامعة و النهوض بها نحو التفوق و النجاح. و تنوعت هذه الدراسات من حيث بلد الدراسة و الذي شمل دولاً عربية و أجنبية. كما نلاحظ هذا التنوع في الدراسات المتجهة نحو التعلم التنظيمي, و التي اهتم العديد منها أيضاً بدراسة الجامعات, لما للتعلم التنظيمي فيها من أهمية بالغة في عمليات التطوير و التغيير. بينما اتجهت معظم الدراسات التي بحثت في علاقة القيادة بالتعلم التنظيمي نحو الشركات التجارية أو مؤسسات أخرى خارج إطار الجامعات. و هذا ما يؤكد أهمية الدراسة من حيث دراستها لهذه العلاقة في البيئة الجامعية. كما نلاحظ انتماء غالبية الدراسات التي عنيت بهذه العلاقة إلى بيئات غير عربية. مما يعطي الدراسة الحالية أهمية إضافية حيث ستتم في بيئة عربية و على وجه التحديد سورية.

٤ـ مشكلة الدراسة

أصبح واضحاً لكل منظمة و منها الجامعات السورية أن العصر الذي تعيش فيه يتطلب منها أنواعاً جديدة من القيادة. و بالرغم من ذلك فإن المنظمات المعاصرة لا تزال مستمرة في استخدام أساليب تقليدية في تهيئة قادتها, لكنها تعترف ببطء النتائج و ارتفاع عدم الرضا, لتركيز هذه الأساليب على العزلة في عمل المديرين و شخصنة القيادة و تنمية القدرات المتخصصة في حدود ضيقة (Marquardt,2002)[31]. كما أن سمات القيادة التي يمكن أن تقود إلى التعلم التنظيمي لم تخضع إلى حد كبير للتحليل و التحقق التطبيقي (Amitay,2005)[32], لاسيما في البيئة السورية. لذا تأتي هذه الدراسة في هذا السياق, حيث تحاول الربط بين مفهومي القيادة و التعلم التنظيمي, و ذلك من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

١- هل يختلف النمط القيادي السائد معنوياً بين الجامعات الحكومية و الجامعات الخاصة؟
٢- هل تختلف درجة ممارسة القيادة الإجرائية في الجامعات السورية معنوياً عن درجة ممارسة القيادة التحويلية؟
٣- هل يختلف مستوى التعلم التنظيمي معنوياً بين الجامعات الحكومية و الجامعات الخاصة؟
٤- هل يؤثر النمط القيادي معنوياً في التعلم التنظيمي؟
٥- هل يختلف النمط القيادي السائد معنوياً باختلاف الخصائص الشخصية و الوظيفية للمرؤوسين؟

٥ـ فرضيات الدراسة

الفرضية الأولى: يختلف نمط القيادة معنوياً بين الجامعات الحكومية و الجامعات الخاصة.

الفرضية الثانية: تختلف درجة ممارسة القيادة الإجرائية معنوياً عن درجة ممارسة القيادة التحويلية في الجامعات السورية.

الفرضية الثالثة: يختلف مستوى التعلم التنظيمي معنوياً بين الجامعات الحكومية و الجامعات الخاصة.

الفرضية الرابعة: يؤثر نمط القيادة معنوياً في التعلم التنظيمي.

الفرضية الخامسة: يختلف نمط القيادة السائد معنوياً باختلاف الخصائص الشخصية و الوظيفية للمرؤوسين.

٦- أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- اختبار وجود اختلاف معنوي في النمط القيادي بين الجامعات الحكومية و الجامعات الخاصة.

٢- اختبار وجود اختلاف معنوي في درجة ممارسة القيادة الإجرائية و القيادة التحويلية في الجامعات السورية.

٣- اختبار وجود اختلاف معنوي في مستوى التعلم التنظيمي بين الجامعات الحكومية و الجامعات الخاصة.

٤- دراسة أثر النمط القيادي في التعلم التنظيمي.

٥- التعرف على الاختلاف المحتمل في النمط القيادي و الناتج عن اختلاف الخصائص الشخصية و الوظيفية للمرؤوسين.

٧- أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من ناحيتين أساسيتين و هما:

أ- الناحية النظرية, و التي تتجلى فيها أهمية الدراسة في جوانب عدة. أولاً، رغم تعدد الدراسات التي بحثت في الأنماط القيادية و التعلم التنظيمي, إلا أن القليل منها فقط اهتم بالبيئة السورية و التي تشهد تغيرات جذرية تستدعي المزيد من الدراسة و التقييم. ثانياً، اتجهت معظم الدراسات, و حتى الأجنبية, إلى الاهتمام بمؤسسات التعليم العالي الحكومية, في الوقت الذي يتنامى فيه دور التعليم الخاص, مما يعطي الدراسة أهمية إضافية حيث تهتم بدراسة القطاعين معاً. ثالثاً، تبحث الدراسة في أثر الخصائص الشخصية و الوظيفية للمرؤوسين في توجه القائد نحو نمط قيادي دون آخر، و الذي افتقرت به الدراسات السابقة.

ب- أما من الناحية العملية, فمع الحاجة الملحة للجامعات السورية إلى تحسين قدراتها و تطوير ذاتها للتكيف و النجاح في بيئتها المتغيرة, تزداد الحاجة إلى دراسة العوامل المساعدة للجامعات في تحقيق هذا

النجاح. و من هنا تأتي الأهمية العملية لهذه الدراسة كونها تبحث في أحد أهم هذه العوامل و هي القيادة. و بالشكل الذي سيحدد للجامعات النمط القيادي الملائم لدفع عجلة التعلم لديها.

٨- مجتمع و عينة الدراسة

١.٨ مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من الجامعات العاملة في سورية. و هي:

6 جامعات حكومية (جامعة دمشق, جامعة حلب, جامعة تشرين, جامعة البعث, جامعة الفرات, و الجامعة الافتراضية السورية).

17 جامعة خاصة (جامعة القلمون الخاصة, الجامعة السورية الدولية الخاصة, الجامعة العربية الدولية الخاصة, الجامعة الدولية الخاصة للعلوم و التكنولوجيا, جامعة اليرموك الخاصة, جامعة الوادي الدولية الخاصة, جامعة الحواش الخاصة للصيدلة و التجميل, الجامعة العربية الخاصة للعلوم و التكنولوجيا, الجامعة الوطنية الخاصة, الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري, جامعة الأندلس الخاصة للعلوم الطبية, الجامعة الخاصة للعلوم والفنون, جامعة الخليج الخاصة, جامعة إيبلا الخاصة, جامعة المأمون الخاصة للعلوم والتكنولوجيا, جامعة الاتحاد الخاصة, و جامعة الجزيرة الخاصة).

و تم الاقتصار على دراسة جامعة حكومية واحدة هي جامعة دمشق, و جامعة خاصة واحدة - لن يتم ذكر اسمها في الدراسة التزاماً بما تعهدت به الباحثة لهذه الجامعة - .

٢.٨ عينة الدراسة

أُخذت عينة عشوائية بسيطة Simple Random Sample من مجتمع الدراسة قوامها 30 مفردة لإجراء الدراسة الاستطلاعية. تم توزيع الاستبانات على المفردات باليد و استعيدت 21 استبانة, واحدة منها غير صالحة للتحليل الإحصائي, لتبقى 20 استبانة صالحة للتحليل.

كما سُحبت عينة عشوائية طبقية Stratified Random Sample من مجتمع الدراسة لإجراء الدراسة النهائية. و ذلك لما يتمتع به هذا النوع من العينات من كفاءة في إجراء الدراسات

المقارنة, حيث يسمح بتقدير مدى اختلاف معلمات المجموعات الفرعية في المجتمع, و التي هي مجموعة الجامعات الحكومية و مجموعة الجامعات الخاصة في دراستنا هذه.

و تم توزيع 330 استبانة باليد - مستقلة عن استبانات الدراسة الاستطلاعية - كان منها 200 استبانة لجامعة دمشق, أي حوالي 10% من عدد موظفيها. حيث بلغ عددهم 2183 حسب آخر إحصائية لجامعة دمشق[33]. تم استعادة 165 استبانة, و تم استبعاد 5 منها لعدم صلاحيتها للتحليل الإحصائي, ليصبح عدد الاستبانات الصالحة للتحليل 160 استبانة, أي بنسبة استرداد 80%. و 130 استبانة للجامعة الخاصة, و هو العدد الذي أمكن توزيعه بموافقة إدارتها. تم استعادة 77 استبانة, و تم استبعاد 21 منها لعدم صلاحيتها للتحليل الإحصائي, ليصبح عدد الاستبانات الصالحة للتحليل 56 استبانة, أي بنسبة استرداد 43%.

٩- منهج الدراسة

صنّف الباحثون مناهج و أساليب البحث العلمي تصنيفات عديدة. و اجتمع أغلب الباحثين على تصنيف البحوث الاجتماعية و التربوية وفقاً لمنهجين, المنهج النوعي Qualitative Paradigm و المنهج الكمي Quantitative Paradigm. و اتسع النقاش حول أفضلية كل منهج على الآخر. إلا أن لكل من المنهجين مواطن قوته و مواطن ضعفه.

يهدف المنهج النوعي إلى اكتشاف الظواهر, بينما يهدف المنهج الكمي إلى التثبت من الافتراضات المصاغة حولها. حيث تسعى الدراسة النوعية إلى وصف و شرح العلاقات و الخبرات المختلفة للأفراد و نماذج السلوك التي تحكم الجماعات, و اكتشاف الأسباب الكامنة وراءها. و يتم ذلك من خلال جمع بيانات غير رقمية عن الظواهر المدروسة. في حين تسعى الدراسة الكمية إلى التحقق من هذه النماذج و توسيعها. و ذلك من خلال جمع بيانات رقمية عن الظواهر المدروسة و إخضاعها إلى التحليلات الرياضية و الإحصائية (Mack et al.,2005)[34]. ففي الوقت الذي تتولد فيه الفرضيات و النظريات من الدراسة النوعية, تأتي الدراسة الكمية لتتحقق منها.

و في حالة البحث النوعي, لا تتسم إجراءات البحث بالقدر نفسه من الجمود أو الصرامة الذي يكون عليه البحث الكمي. بدلاً عن ذلك, تكون إجراءات البحث النوعي أقل تقييداً و أكثر فلسفية (Mouton & Marais, 1990)[35] .

و يمتاز المنهج النوعي بالعديد من المزايا, لعل أهمها القدرة على فهم و تفسير حقيقة الظواهر المحددة التي يدرسها. كما أنه يمتاز بالمرونة في التحرك في إطار البحث (على سبيل المثال, قد يضيف الباحث أو يحذف بعض أسئلة المقابلة بعد الشروع في إنجاز البحث إذا ارتأى فائدة من ذلك) (Mack et al.,2005) [36]. رغم ذلك, يؤخذ على المنهج النوعي عدة نقاط, منها القابلية للتحيز و التأثر بالباحث, و الذي يؤثر على ثبات البحث. كما يعاني من التحفظ حيال تعميم النتائج المتأتية من الدراسة.

من ناحية أخرى, يمتاز المنهج الكمي بالعديد من المزايا. و تعد قوة المنهج الكمي في التعميم الإحصائي للنتائج على كامل المجتمع أهم هذه المزايا, و التي يشار إليها بـ "التمثيل" (Sarantakos,2004)[37]. علاوة على ذلك يتمتع المنهج الكمي بالموضوعية, حيث يتدخل الباحث بقدر أقل من تدخله في الدراسة النوعية. رغم ذلك, يعاني المنهج الكمي من عدة انتقادات, منها قصور المنهج الكمي في الإلمام بالصورة الحقيقية و الدقيقة للسلوك الاجتماعي. إضافة إلى ذلك, يعتمد المنهج الكمي على تصميم الدراسة منذ البداية, و على التحديد الجامد للاستجابات المحتملة, مما يحرم الباحث من فرصة التحرك بمرونة و الحصول على بيانات و آراء أخرى لم يقم بإدراجها منذ البداية(Sarantakos,2004)[38] .

و استناداً إلى ما يتسم به كل منهج من سمات, فقد تم اعتماد المنهج الكمي في هذه الدراسة. فمن ناحية, تناول الباحثون موضوع القيادة و أنماطها و شكلوا العديد من النظريات حولها. كما بحثت العديد من الدراسات في الأنماط القيادية ضمن المجال التعليمي و تحديداً الجامعات, و درسوا أثرها على التعلم التنظيمي, و خرجوا من ذلك بالعديد من النتائج. و إن ما تحاول هذه الدراسة القيام به هو التثبت من صحة هذه الفرضيات ضمن المجتمع المدروس و الذي يتكون من الجامعات السورية الحكومية و الخاصة. و يعتبر المنهج الكمي المنهج الأكثر ملاءمة لهذا الغرض.

من ناحية أخرى, تسعى هذه الدراسة إلى تكوين صورة عن الأنماط القيادية و التعلم التنظيمي ضمن الجامعات السورية على وجه العموم, و ليس فقط ضمن الجامعتين المدروستين.

أي تهدف الباحثة إلى تعميم نتائج الدراسة على كامل المجتمع. و الذي يمكن تحقيقه من خلال المنهج الكمي.

١٠- أداة جمع البيانات

نظراً لطبيعة الدراسة, المنهج المتبع, الوقت المسموح, و الإمكانات المتاحة, اعتمدت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات. و احتوت الاستبانة على ما يلي:

- مقدمة تعريفية Covering Letter توضح للمبحوث الغرض من الدراسة و تطمئنه على سرية المعلومات و استخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.
- القسم الأول, و تضمن متغيرات شخصية و وظيفية للمبحوثين شملت القطاع, الجنس, العمر, المؤهل العلمي, سنوات العمل السابقة, المستوى الإداري, و الخبرة الإدارية السابقة.

  و جميع أسئلتها كانت مغلقة فيما عدا السؤال عن المستوى الإداري. فقد تم صياغة سؤال مفتوح عن اسم الوظيفة التي يشغلها المبحوث. ثم صُنفت إجابات المبحوثين ضمن ثلاثة مستويات إدارية, هي: إدارة دنيا, إدارة وسطى, و إدارة عليا. و لم يتم السؤال بشكل مباشر عن المستوى الإداري, و ذلك لاختلاف التصنيفات الإدارية في القطاع الحكومي عنها في القطاع الخاص, و كذلك اختلافها عن التصنيف المعتمد في هذه الدراسة.
- القسم الثاني, و تضمن (45) عبارة هدفت إلى قياس متغيرات الدراسة, و هي:

القيادة الإجرائية (12) عبارة, و هي العبارات رقم (2, 3, 5, 19, 20, 25, 29, 30, 34, 35, 42, و 44).

القيادة التحويلية (20) عبارة, و هي العبارات رقم (4, 7, 8, 9, 11, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 26, 31, 33, 38, 39, 40, 41, 43, و 45)

التعلم التنظيمي (13) عبارة, و هي العبارات رقم (1, 6, 10, 12, 13, 14, 18, 24, 27, 28, 32, 36, و 37)

و اعتُمد مقياس ليكرت الخماسي لتحديد درجة الموافقة على هذه العبارات, و أخذ هذا المقياس الشكل التالي:

الدرجة 5 = موافق تماماً

الدرجة 4 = موافق

الدرجة 3 = محايد

الدرجة 2 = غير موافق

الدرجة 1 = غير موافق على الإطلاق

و قد مرت عملية تطوير الاستبانة بالخطوات التالية:

الخطوة الأولى: بناء النسخة الأولية للاستبانة

بعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة المرتبطة بالدراسة الحالية, تم اختيار مقياس القيادة متعدد العوامل Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) و المطوّر من قبل (Avolio & Bass, 2004)[39] لقياس نمطي القيادة الإجرائي و التحويلي. كما تم اختيار مقياس التعلم التنظيمي المطور من قبل (Perez Lopez et al., 2004) [40] و المستند إلى نموذج Huber للتعلم التنظيمي ليتم من خلاله قياس التعلم التنظيمي. و قد تم اختيار المقياسين السابقين لما يتمتعان به من ثبات و صلاحية عالية , و من ملاءمة لهدف, مشكلة, و فرضيات البحث.

ثم قامت الباحثة بترجمة هذين المقياسين إلى اللغة العربية, مع إجراء بعض التعديلات الطفيفة لتتلاءم مع بيئة الدراسة.

الخطوة الثانية: تحكيم الاستبانة

عُرضت الاستبانة على أربعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة دمشق / كلية الاقتصاد, و ذلك للتأكد من صلاحية المحتوى Content Validity , و التي تشير إلى أن المقياس قد تضمن عددا كافيا و ممثلا من الأسئلة التي تقيس المفهوم. كما هدفت الباحثة إلى التأكد من جودة المظهر العام للاستبانة و وضوح العبارات و سهولة فهمها.

ثم أجريت التعديلات اللازمة بناءً على التغذية الراجعة التي تم الحصول عليها. و منها وضع العبارات بشكل عشوائي في الاستبانة, و تجنب ترتيبها وفقاً للمتغيرات التي تنتمي إليها, و ذلك تلافياً للتحيز الناجم عن الترتيب.

الخطوة الثالثة: الدراسة الاستطلاعية

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية اختيرت عشوائيا من مجتمع الدراسة. و قد كان الهدف من الدراسة الاستطلاعية يتلخص فيما يلي:

١- تعرف مدى فهم المبحوثين لتعليمات و عبارات الاستبانة.
٢- التحقق من ثبات الاستبانة.

و قد تم احتساب معامل الثبات ألفا كرونباخ Cronbach's alpha فكان معامل ثبات الاستبانة ككل 0.918. و قد بلغ معامل ثبات متغير القيادة الإجرائية 0.614, القيادة التحويلية 0.941, و التعلم التنظيمي 0.918 .

و لتحسين الثبات تمت ملاحظة معامل ألفا لكل متغير عند حذف كل عبارة من عباراته, فلوحظ وجود أربع عبارات للقيادة الإجرائية يرتفع معامل ألفا عند استبعاد أيا منها. و تم بناءً على ذلك تعديلها على نحو يسهل فهمها و يزيد من ملاءمتها لباقي عبارات المتغير. في حين لم يرتفع معامل ألفا للقيادة التحويلية أو التعلم التنظيمي بحذف أياً من عباراتهما, و بالتالي لم يتم تعديل أياً منها.

و بالانتهاء من هذه العملية و بعد التأكد من وضوح تعليمات و عبارات الاستبانة للمبحوثين أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق النهائي.

الخطوة الرابعة: التحقق من صلاحية البناء العاملي

بعد جمع البيانات من العينة النهائية للدراسة, تم اختبار صلاحية البناء العاملي Construct Validity, و التي تعبر عن مدى تطابق النتائج التي تم الحصول عليها باستخدام المقياس مع النظريات التي بني حولها, و ذلك بإجراء التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis.

و كشفت نتائج التحليل العاملي أن متغير القيادة الإجرائية قد فسر ما نسبته 34.597% من هيكل التباينات لمجمل العبارات المنتمية إليه. بينما فسر متغير القيادة التحويلية ما نسبته 51.347% من هيكل التباينات للعبارات المنتمية إليه. و فسر متغير التعلم التنظيمي نسبة 42.337% من هيكل التباينات للعبارات المنتمية إليه.

و قد تمت دراسة تشبعات Loadings العبارات حول متغيراتها. و أظهرت نتائج التحليل العاملي تشبع العبارات حول متغيراتها بقيم زادت عن 0.3 و هو الحد الأدنى المعتمد للتشبع. فيما عدا العبارات رقم (30, 35, و 44) من عبارات القيادة الإجرائية, و العبارات رقم (38 و 41) من عبارات القيادة التحويلية و التي كانت تشبعاتها أقل من 0.3 . و بناءاً على ذلك تم حذف هذه العبارات. و بذلك تم التأكد من صلاحية البناء العاملي للمقياسين المستخدمين في الاستبانة.

١١- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

استخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية التالية :

- معامل الثبات ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الاستبانة.
- التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من صلاحية البناء العاملي للاستبانة.
- التكرارات و النسب المئوية و المتوسطات و الانحرافات المعيارية لوصف العينة.
- اختبار T للعينات المستقلة لاختبار معنوية اختلاف نمط القيادة لدى الجامعات الحكومية و الجامعات الخاصة. و لاختبار معنوية اختلاف التعلم التنظيمي لدى الجامعات الحكومية و الجامعات الخاصة.
- اختبار T للعينات المزدوجة لاختبار معنوية الاختلاف بين نمطي القيادة في الجامعات السورية.
- تحليل الانحدار المتعدد لاختبار أثر نمطي القيادة في التعلم التنظيمي.
- تحليل التباين المتعدد لاختبار معنوية اختلاف نمطي القيادة باختلاف الخصائص الشخصية و الوظيفية للمرؤوسين.
- اختبار توكي لتحديد اتجاه الفروق المعنوية لنمطي القيادة وفقاً للمتغيرات الشخصية و الوظيفية.

١٢- محددات و حدود الدراسة

تحددت الدراسة بالمجالات التالية:

١- المجال البشري: اقتصرت هذه الدراسة على الكادر الإداري في الجامعات. و تضمنت إداريين من جميع المستويات الإدارية.

٢- المجال المكاني: تضمنت هذه الدراسة جامعة حكومية و جامعة خاصة عاملتين في سورية.

٣- المجال الزماني: تم إجراء هذه الدراسة في العامين 2011-2012.

٤- المجال الموضوعي: اقتصرت هذه الدراسة على دراسة نمطين من الأنماط الحديثة للقيادة , و هما النمط الإجرائي و النمط التحويلي.

كما اقتصرت على تناول الخصائص الشخصية و الوظيفية التالية للموظفين و التي قد تؤثر في تبني قائدهم نمطاً قيادياً دون آخر, و هي: الجنس, العمر, المؤهل العلمي, سنوات العمل السابقة, المستوى الإداري, و الخبرة الإدارية السابقة.

هوامش الفصل الأول

[1] Senge, P. (1990) The fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. London: Century Business.

[٢] الكبيسي، عامر (2004) إدارة المعرفة وتطوير المنظمات. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

[٣] العصيمي, عواطف (2007) التعلم التنظيمي و دوره في عملية التغيير الاستراتيجي في الجامعات السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

[4] Neefe, D. (2001) Comparing levels of organizational learning maturity of colleges and universities participating in traditional and non-traditional (Academic quality improvement project) Accreditation processes. MA Research paper. Menomonie: University of Wisconsin-stout.

[5] Reece, P. (2004) Universities as Learning Organizations: How can Australian Universities become Learning Organization? PH.D Thesis. Perth: Murdoch University.

[6] Badrinarayan, S. (2003) "Central conceptual issues in transformational leadership research". Leadership & Organization Development Journal. Vol.24 No.7, pp.397-406.

[7] Brown, F. & Dodd, N. (1999) "Rally the troops or make train run on time: the relative importance and interaction of contigent reward and transformational leadership". Leadership & Organization Development Journal. Vol.20 No.6, pp.291-299.

[8] Küpers, W. & Weibler, J. (2006) "How emotional is transformational leadership really". Leadership & Organization Development Journal. Vol.27 No.5, pp.368-383.

[9] Krishan, R. (2005) "Transformational leadership and outcomes: role of relationship duration". Leadership & Organization Development Journal. Vol.26 No.6, pp.442-457.

[10] Krishan, R. (2004) "Impact of transformational leadership on followers' influence strategies". Leadership & Organization Development Journal. Vol.25 No.1, pp.58-72.

[11] Senge, P. The fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. Op. cit.

[١٢] هيجان، عبد الرحمن (1998) " التعلم التنظيمي كمدخل لبناء المنظمات القابلة للتعلم". مجلة الإدارة العامة. المجلد 37 العدد 4 ، ص ص. 675-721.

[13] Pounder, J.S. (2001) "New leadership and university organizational effectiveness: exploring the relationship". Leadership and Organization Development Journal. Vol.22 No.6, pp.281-290.

[14] Albulushi, A & Hussain, S. (2008) "Transformational Leadership takes Majan to the top of the class: college wins string of prizes for good

business practice". Human Resource Management International Digest. Vol.16 No.2, pp.31-33.

[15] Voon, M. et al. (2009) Leadership styles in context of institutions of higher education in Malaysia. Paper presented at International Conference on Business and Information, Kuala Lumpur, 6-8 July.

[16] Basham, L.M. (2010) "Transformational and Transactional Leaders in Higher Education". International Review of Business Research Papers. Vol.6 No.6, pp.141-152.

[١٧] نعساني, عبد المحسن (2008) "اختبار أثر ابعاد القيادة التحويلية في الإبداع الإداري: دراسة تطبيقية على المؤسسات التعليمية في سورية". مجلة جامعة تشرين للبحوث و الدراسات العلمية. المجلد30 العدد1 , ص ص. 67-87.

[18] Bodla, M. & Nawaz, M. (2010) "Comparative study of full range leadership model among faculty members in public and private sector higher education institutes and universities". International journal of business and management.Vol.5 No.4, pp.208-214.

[19] Dibbon, D. (1999) Assessing the Organizational Learning capacity of schools. PH.D Thesis. Toronto: University of Toronto.

[20] Reece, P. Op. cit.

[٢١] البكري, نعيمة (2006) واقع التعلم التنظيمي بمدارس التعليم الحكومي بسلطنة عمان ومعوقات تحقيقه. رسالة ماجستير غير منشورة. عمان: جامعة السلطان قابوس.

[٢٢] العصيمي, عواطف. مرجع سبق ذكره.

[٢٣] الحكيم و آخرون (2009) "دور أدوات التعلم التنظيمي في تحقيق الأداء الجامعي المتميز: دراسة استطلاعية لآراء عينة من القيادات الإدارية في جامعة الكوفة". مجلة القادسية للعلوم الإدارية و الاقتصادية. المجلد11 العدد2, ص ص. 94-119.

[24] Coad, A. & Berry, A. (1998) "Transformational Leadership and Learning Orientation". Leadership and Organization Development Journal. Vol.19 No.3, pp.164-172.

[25] Brown, L. & Posner, B. (2001) "Exploring the relationship between Learning and Leadership". Leadership and Organization Development Journal. Vol.22 No.6, pp.274-280.

[26] Lam, T.L & Pang, S.K. (2003) "The relative effects of environmental, internal and contextual factors on organizational learning: the case of Hong kong schools under reforms".The Learning organizational . Vol.10 No.2, pp.88-97.

[27] Amitay, M. et al. (2005) "Leadership style and Organizational Learning in Community Clinics". The Learning Organization. Vol.12 No.1, pp.57-70.

[٢٨] الخشالي، شاكر والتميمي، إياد(2008) "أثر أساليب القيادة في التعلم التنظيمي: دراسة ميدانية في شركات القطاع الصناعي الأردني".المجلة الأردنية في إدارة الأعمال. المجلد 4 العدد 2، ص ص. 193-215.

[29] Oluremi, O. (2008) "Principals' Leadership behavior and school learning Culture in Ekiti state secondary schools". The Journal of International Social Research. Vol.1 No.3, pp.301-311.

[30] Jansen, J. (2008) "Strategic Leadership for exploration and exploitation: The moderating role of environmental dynamism". The Leadership Quarterly. Vol.20 No.1, pp.5-18.

[31] Marquardt, M. (2002) Building the Learning Organizational: Mastering the Five Element for Corporate Learning. Palo Alto: Davies- Black Inc Publishing .

[32] Amitay, M. et al. Op. cit.

[٣٣] الموقع الالكتروني لجامعة دمشق www.damascusuniversity.edu.sy

[34] Mack, N. et al. (2005) Qualitative Research Methods: A data collector's field guide. North Carolina: Family Health International.

[35] Mouton, J. & Marais, H.C. (1990) Basic concepts in the methodology of the social sciences. Pretoria: Human Sciences Research Council.

[36] Mack, N. et al. Op. cit.

[37] Sarantakos, S. (2004) Social Research (2nd Ed). New York: Palgrave.

[38] Ibid.

[39] Avolio, B.J. & Bass, B.M. (2004) Multifactor Leadership Questionnaire (3rd ed.). Manual and Sampler Set. Redwood City, CA: Mind Garden Inc.

[40] Perez Lopez, S. et al. (2004) "Managing Knowledge: the link between culture and organizational learning". Journal of knowledge Management. Vol.8 No.6, pp.93-104.

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

- المبحث الأول: أدبيات القيادة الإدارية و أنماطها
- المبحث الثاني: أدبيات التعلم التنظيمي
- المبحث الثالث: اتجاهات الأبحاث و الدراسات السابقة حول العلاقة بين الأنماط القيادية و التعلم التنظيمي
- المبحث الرابع: التعليم العالي في سورية

المبحث الأول: أدبيات القيادة الإدارية و أنماطها

تمهيد

يعد القادة أحد أهم العوامل المسؤولة عن نجاح أو فشل المنظمات. كما أنهم الموجه الأساسي للتابعين للتصرف بما يكفل إنجاز الأهداف. وإن ما يواجهه التعليم العالي اليوم من تحديات، فضلاً عن الأهمية الخاصة التي يحظى بها هذا القطاع، فرض على الباحثين زيادة الاهتمام بالقيادة التعليمية بحثاً عن الممارسات القيادية التي من شأنها السير بمؤسسات التعليم العالي نحو النجاح.

ومما لا يمكننا إغفاله، اتجاه الباحثين والممارسين في مؤسسات التعليم العالي نحو نمطي القيادة الإجرائية والتحويلية لما يمكن أن تحمله من مزايا لهذا القطاع. وهذا ما سنناقشه في هذا المبحث. مبتدئين بإعطاء فكرة عامة عن القيادة وأنماطها، ثم إلقاء نظرة فاحصة على نمطي القيادة الإجرائية والتحويلية في مؤسسات التعليم العالي.

١. مفهوم القيادة الإدارية

تمثل القيادة محوراً هاماً في العملية الإدارية تعتمد عليه المنظمات في تحقيق النجاح. و بالرغم من تعدد البحوث و الدراسات في هذا الموضوع, إلا أنه لم يستقر رأي العلماء و الباحثين في مجال الإدارة على وضع تعريف موحد لمفهوم القيادة. و يرجع سبب كثرة تعاريف القيادة إلى اختلاف وجهات نظر العلماء الذين بحثوا في هذا الشأن, فكل فئة و ضعت تعريف يتفق و طبيعة المدرسة التي تنتمي إليها.

و سوف نستعرض هنا أهم هذه التعاريف.

في بداية السبعينات عرف (Good,1974) [1] القيادة بأنها "القدرة و الاستعداد على إدارة الآخرين".

و في الثمانينات عرف (Taylor & Rosenbach,1989)[2] القيادة بأنها " مساعدة كل فرد يعمل في المؤسسة ليستطيع بمساعدة الآخرين و عن طريق العمل الجماعي أن يسيطر على المصادر التي تتوافر للمؤسسة من أجل الصالح العام".

و قد عرفها (كنعان,1995)[3] بأنها "عملية التأثير في نشاطات الأفراد و سلوكهم لتحقيق أهداف معينة".

أما في بداية القرن الواحد و العشرين فلقد تم تعريف القيادة بأنها "العمل مع الآخرين و التأثير فيهم لتحقيق أهداف معينة, فهي عملية طرفها الأول القائد و هو الشخص الذي يوجه أو يرشد أو يهدي الآخرين أما الطرف الثاني فهم الأشخاص الذين يتلقون هذا التوجيه و هذا الإرشاد في سبيل تحقيق هدف معين" (الفارس و آخرون, 2000)[4].

كما عرفها (السيد, 2000)[5] بأنها "ظاهرة نفسية و اجتماعية تقوم على علاقة اعتمادية متبادلة بين القائد و باقي أعضاء الجماعة التي يقودها و ينتج عنها تأثير القائد في الجماعة و رغبة الأخيرة في الانقياد لإشباع حاجاتها, و لا مجال لوجود القيادة بدون أتباع و بقاء القائد مرهون بهدف محدد تسعى الجماعة لتحقيقه".

و يضع (خليل,2009)[6] تعريفاً للقيادة و هو "القيادة تختص بتطبيق تلك السياسات و القرارات التي تساعد في توجيه أنشطة أفراد المؤسسة نحو أهداف محددة".

و خلاصة ذلك يمكننا تعريف القيادة بأنها "العمل مع الآخرين و التأثير في نشاطاتهم و سلوكهم, لتحقيق أهدافهم و أهداف القائد و المنظمة".

و إن مفهوم القيادة الإدارية مشتق من المفهوم الأصلي للقيادة إلا أنه لا يقتصر على عملية التأثير في الأفراد و قيمهم و سلوكهم لتحقيق الأهداف المنشودة , و إنما يتمحور حول النشاط الإداري الذي يتم في إطار من التنظيم الإداري.

و بذلك يرى القحطاني,2001 بأن القيادة الإدارية تختلف عن القيادة بشكل عام, و ذلك أن القيادة تستمد قوتها من السمات و الصفات الشخصية التي يتمتع بها القائد, بينما القيادة الإدارية تعتمد على السلطة الرسمية أولاً في ممارسة نشاطها ثم على ما يتوفر لها من السمات و الصفات الشخصية. و بالإضافة إلى ذلك نجد أن القيادة الإدارية تمثل العملية التي يتم من خلالها التأثير في الأفراد ضمن كيان تنظيمي محدد المعالم و الأنشطة و الاختصاصات و أنها تتطلب إلماماً بتخصص الإدارة الذي يعتبر وسيلة القائد في التأثير في مرؤوسيه (الشريف, 2004)[7].

و لما كانت القيادة الإدارية تقوم في جوهرها على التأثير الذي يمارسه القائد في مرؤوسيه, فإن اختلاف وسائل التأثير التي يستخدمها القائد لتوجيه مرؤوسيه تعكس تبايناً في أساليب القيادة و أنماطها. و سنستعرض أهم الأنماط القيادية التي يستخدمها القائد في التأثير في مرؤوسيه.

٢. الأنماط التقليدية للقيادة

تتعدد أنماط القيادة باختلاف وجهات النظر حول القيادة و اختلاف نظريات القيادة. ويعرف عميد,1996 النمط القيادي بأنه "الأسلوب الذي يستخدمه القائد في إدارة و توجيه الجماعة و مدى استعماله للسلطة الممنوحة له و الملزمة للمرؤوسين من جهة و اعتماده على قبول المرؤوسين لهذه السلطة, و مدى اهتمام القائد بالعمل و العاملين و قدرته على إحداث التوازن بينهما" (السيد,2000)[8].

تتمثل الأنماط التقليدية للقيادة بالأنماط الثلاثة الأتوقراطي, الديموقراطي و الحر, و التي لم تكن معروفة في الإدارة إلا بشكل محدود حتى بداية القرن التاسع عشر حين بدأ اهتمام الفكر الإداري في تطبيق هذه الأساليب في مجال الإدارة مستعيناً و مسترشداً بالنتائج التي توصل إليها علماء النفس و الاجتماع من خلال دراساتهم المتعددة في هذا المجال.

فقد كان للنتائج التي توصلت إليها تجارب (هوثورن) و للأفكار التي تبناها (إلتون مايو) أثر في إلقاء بعض الضوء على هذه الأساليب الثلاثة في القيادة. ثم تبعتها دراسات تجريبية هامّة قامت بها جامعة أيوا الأمريكية في أواخر الثلاثينات من القرن العشرين و التي أوجدت مدخلاً أساسياً و هاماً لدراسة أساليب القيادة الثلاثة و كشفت عن نتائج هامة ترتبط بالآثار التي ترتبت على كل أسلوب منها (كنعان,1995)[9].

و سنأتي على استعراض الانماط التقليدية للقيادة و هي القيادة الأتوقراطية, القيادة الديموقراطية و القيادة الحرة (الفارس و آخرون, 2000)[10].

١.٢ <u>القيادة الأتوقراطية</u>

تعني الأتوقراطية حكم الفرد, و القيادة الأتوقراطية هي القيادة الاستبدادية التي تقوم على السلطة المطلقة للفرد. و يمكن تمييز ثلاثة أشكال للقيادة الأتوقراطية هي:

١.١.٢ القيادة الأتوقراطية المتسلطة أو المستبدة

يتميز هذا الأسلوب من القيادة بمحاولة تركيز كل السلطات بيد القائد الأتوقراطي المتسلط أو المتحكم, حيث يصدر الأوامر و التعليمات و يصر على طاعة مرؤوسيه له.

فالقائد المتسلط لا يشرك المرؤوسين في صنع القرارات فهو يقوم منفرداً باتخاذ القرار و يعلنه على موظفيه دون إعطائهم أي فرصة للمشاركة في صنعه, كما أنه قليل الثقة بالمرؤوسين و معاملته معهم تتصف بالقسوة و الصراحة و هو يستخدم السلطة على أنها أداة ضغط و تهديد

بالفصل أو النقل أو الخصم من الأجر و الحرمان من المكافآت. و بشكل عام إن أسلوب القيادة الأتوقراطية التسلطي أو التحكمي يقوم على أساس تحكم القائد في موظفيه و استخدامه سلطته الرسمية كأداة تهديد لإنجاز العمل دون تقدير للعلاقات الإنسانية في تعامله مع موظفيه.

و يرى بعض كتاب الإدارة أنه إذا كان هذا الأسلوب القيادي قد ساد في ظل الإدارة في الماضي فإن دوره قد أصبح ضئيلاً في ظل الإدارة الحديثة و ذلك لأسباب أهمها ارتفاع المستوى الثقافي و العلمي للعاملين, اتساع دور النقابات العمالية و زيادة فاعلية تأثيرها في دعمهم. فضلاً عن أن تعقد العمل في التنظيمات الحديثة أصبح يتطلب نمطاً من القيادة لا يقوم على الانفراد بالسلطة و إنما يقوم على العلاقات الإنسانية الطيبة مع المرؤوسين و إشراكهم في صنع القرارات ذلك لأنه يصعب على القادة الإداريين اليوم الإحاطة بكل أنواع المعرفة المطلوبة لممارسة دورهم و صنع قراراتهم بفاعلية دون مشاركة المرؤوسين لهم في إنجاز مهماتهم القيادية الصعبة.

٢.١.٢ القيادة الأتوقراطية الخيرة أو الصالحة

يتفق القائد الأتوقراطي الخير في اتجاهاته مع القائد الأتوقراطي المتسلط إلا أنه يكون أقل قسوة منه في تعامله مع مرؤوسيه, حيث يفضل أن يتعامل مع مرؤوسيه عن طريق الإقناع أولاً, أما إذا وجد بأن ذلك لا يجدي يلجأ إلى الإكراه و اتباع الأسلوب الأتوقراطي المتسلط.

و القائد الأتوقراطي الخير و إن كان يفضل أن يتعامل مع مرؤوسيه عن طريق الإقناع, إلا أن المرؤوسين ينظرون إلى سلوكه الخير نحوهم على أنه نوع من المناورة يلجأ إليها لتحقيق أهدافه.

٣.١.٢ القيادة الأتوقراطية المتعاملة أو اللبقة

يتميز سلوك هذا القائد بلباقته في التعامل مع مرؤوسيه و اعتماده على اتصالاته الشخصية معهم لإنجاز العمل و مرونته في معالجة المشكلات التي تواجهه في العمل.

و القائد من هذا الطراز يعتقد أن مشاركة مرؤوسيه له في أداء مهماته و في صنع قراراته وسيلة غير عملية و غير مجدية, و لذلك فهو يحاول خلق الإحساس لدى مرؤوسيه بأنهم يشاركونه دون أن يشركهم فعلاً. و إن ما يقوم به من تشجيع مرؤوسيه على إثارة الأسئلة أو تقديم الاقتراحات أو إثارة المناقشات هو وسيلة لحصوله على موافقة المرؤوسين على القرار الذي ينوي اتخاذه.

إن هذا الأسلوب القيادي يبقى ذا طابع أتوقراطي لأن القائد فيه يحتفظ بسلطته النهائية في الأخذ بآراء مرؤوسيه و اقتراحاتهم و لكنه أقل درجات السلوك الأتوقراطي تطرفاً في استبداده و أكثر الأساليب اقتراباً من السلوك الديموقراطي.

٢.٢ القيادة الديموقراطية

يعد هذا الأسلوب نقيض الأسلوب الأول, حيث يتمثل أسلوب القيادة الديموقراطية بالقيادة التي تتمثل في إقامة العلاقات الإنسانية السليمة بين القائد و مرؤوسيه و التي تقوم على إشباعه لحاجاتهم و خلق التعاون فيما بينهم و حل مشكلاتهم, مما يدفعهم للقيام بالعمل برغبة و يدفعهم لتحقيق أقصى درجة ممكنة من الكفاية الإنتاجية.

كما تعتمد القيادة الديموقراطية على إشراك المرؤوسين في بعض المهام القيادية كحل بعض المشكلات و اتخاذ القرارات, فالقائد يتعاون مع مرؤوسيه و يشركهم في اتخاذ قراراته و ممارسة مهماته و يستمع إلى آرائهم و اقتراحاتهم بخاصة فيما يتعلق في إيجاد الحلول المناسبة لمشكلة معينة. حيث يؤدي إشراك العاملين في وضع الخطط و السياسات و الأهداف ووضع الحلول للمشكلات الإدارية إلى إحساسهم بأهميتهم كما يقوي من إحساسهم بالمسؤولية, و يساعد على قبول المرؤوسين للقرار و ولائهم له و عدم معارضتهم له بعد إصداره حيث يشعرون بأن القرار قرارهم فيقبلون على تنفيذه برغبة و حماسة.

يعمل هذا القائد على تجنب تركيز السلطة في يده و تأمين أكبر قدر ممكن من تفويض السلطة حيث يمنحهم حرية التصرف التي تكفل لهم تنفيذ الأعمال التي فوضهم بها و اختيار الطريقة التي يرونها ملائمة لتحقيق الهدف.

٣.٢ القيادة الحرة

يختلف الأسلوب الحر عن الأسلوبين السابقين حيث يترك القائد للمرؤوسين الحرية في ممارسة نشاطهم و إصدار القرارات و أداء أعمالهم بالطريقة التي يرونها ملائمة و هو يكتفي بالتوجيه العام من خلال التعليمات العامة أو المساعدة في حال طلب منه ذلك. كما يتجه القائد حسب هذا الأسلوب إلى إعطاء مرؤوسيه المزيد من الحرية و الاستقلال في ممارسة أعمالهم فهو يفوضهم السلطة و يترك لهم حرية إصدار القرارات و اتخاذ الإجراءات و وضع الحلول لإنجاز العمل.

إن منح القائد في هذا الأسلوب الثقة و الحرية للمرؤوسين لأداء الأعمال و ممارستها دون تدخل منه يؤدي إلى استجابة العاملين لهذه الثقة حيث يبذلون أقصى جهودهم لإثبات حسن ثقة القائد بهم.

و تؤدي ممارسة هذا الأسلوب إلى نتائج مرضية عندما يتمتع العاملون بمستوى عال من الخبرة و الثقة بالنفس و التعليم و عندما يكون العاملون متصفين بالإقدام على تحمل المسؤولية. فمثل هذا الأسلوب القيادي يمكن أن يكون صالحاً لبعض أوجه النشاط كالمؤسسات العلمية و مراكز البحث العلمي حيث غالباً ما يكون العاملون من العلماء الذين يفترض أن نترك لهم حرية البحث و إجراء التجارب لأن تدخل الرئيس في عمل الباحثين و العلماء العاملين لا يشجعهم على البحث و الابتكار.

إن أفكار و دراسات الباحثين لم تقف عند هذه الأنماط الثلاثة للقيادة مما أدى إلى ظهور أنماط أخرى حديثة.

٣. الأنماط الحديثة للقيادة

تطورت دراسات السلوك القيادي في المنظمات و ذلك لمواجهة مشكلات المنظمات في ظل التطورات الحديثة. حيث قدم الباحثون و علماء الإدارة وجهات نظر جديدة أسفرت عن أنماط قيادية جديدة. و سنتناول في هذا الجزء أهم الأنماط القيادية الحديثة و هي القيادة الإجرائية, القيادة التحويلية, القيادة الكاريزمية, القيادة الخادمة و القيادة التشاركية. مع إعطاء القليل من التوسع لنمطي القيادة الإجرائية و التحويلية و إلقاء نظرة على ارتباطهما بمؤسسات التعليم العالي, على اعتبار سيتم اعتمادهما في القسم العملي للدراسة.

١.٣ القيادة الإجرائية (التبادلية) Transactional Leadership

عرّف (Burns,1978) [11] القيادة الإجرائية بـ" القيادة التي يحتاجها القائد في بداية عمله من أجل تحفيز وحث العاملين معه على الإنتاج". وتقوم هذه النظرية على تبادل المصالح والاهتمامات والمكاسب بين قائد المؤسسة والعاملين معه. وكذلك استخدام أسلوب الثواب والعقاب. ولقد اشتق Burns مبادئ وأسس نظريته هذه من مجال القيادة السياسية. حيث أكد أن القادة السياسيين يعملون وفقاً للثواب والعقاب لمن يساندهم في الانتخابات. على سبيل المثال: وظيفة مقابل صوت. وإعطاء تأثير لفرد ما، مقابل الإسهام في حملة الانتخابات.

وفي منتصف الثمانينات عرّف (Kuhert, & Lewis,1987)[12] القادة الذي يتبعون النمط الإجرائي بأنهم " قادة يعطون المرؤوسين ما يرغبون به, مقابل أن يقوم المرؤوسون بإعطائهم ما يرغبون به هم أنفسهم في المقابل" و في التسعينات عرفها (Leithwood,K et al., 1999)[13]

بأنها " نوع من القيادة يركز على ضرورة التزام العاملين بأهداف المؤسسة. كما يركز كذلك على نوعية قدرات العاملين. بحيث كلما ارتفع التزام العاملين لتحقيق أهداف المؤسسة، وكلما ارتفعت قدراتهم على تحقيق هذه الأهداف بكفاءة عالية زادت الكفاءة الإنتاجية للمؤسسة".

كما عرفها (Avolio et al.,1999) [14] بأنها " نوع من القيادة تعمل على تحفيز الأفراد عن طريق تبادل المكافآت ومن خلال الإدارة بالاستثناء".

وأهم ما يميز هذا النمط هو تركيزه على تبادل المنافع بين القائد والمرؤوسين أو التابعين, و أن حصول المرؤوسين على هذه المنافع مرهون بقيامهم بما يطلبه منهم مديرهم. حيث ترى القيادة الإجرائية أن قبول المرؤوس للوظيفة يعتبر تنازل ضمني عن مجمل السلطة لرئيسه.

و حدد (Bass, 1998)[15] ثلاثة أشكال للقيادة الإجرائية و هي المكافأة الموقفية, الإدارة بالاستثناء- النشطة و الإدارة بالاستثناء - الساكنة.

- المكافأة الموقفية (المشروطة) Contingent Reward

تشير إلى عملية مبادلة جهد الأتباع في مقابل مكافأة معينة من القائد. مع هذا النمط القيادي يحاول القائد الحصول على موافقة الأتباع على الأنشطة التي يتعين عليهم القيام بها، والمكافأة التي يتعين تقديمها لمن يقوم بتلك الأنشطة. فالمكافأة مشروطة بالقيام بالأنشطة المحددة مسبقاً.

- الإدارة بالاستثناء - النشطة Management by Exception – Active

القائد الذي يستخدم الشكل النشط للإدارة بالاستثناء يراقب الأتباع عن قرب للبحث عن الأخطاء، المخالفات، الاستثناءات، الانحرافات ، الشكاوى أو الفشل، من ثم يتخذ الإجراء التصحيحي اللازم قبل أو أثناء ظهورها. يحفز هذا النمط من القادة أتباعهم عن طريق تشجيعهم على الإبقاء على معايير الأداء المحددة و تجنب أية أخطاء.

- الإدارة بالاستثناء - الساكنة Management by Exception –Passive

على العكس من النمط النشط, فإن القائد الذي يتبع النمط الساكن للإدارة بالاستثناء لا يراقب الانحرافات في الأداء و إنما ينتظر حتى يتم إبلاغه بها, و من ثم يتدخل باتخاذ الإجراءات. وفي الواقع كلا نوعي الإدارة بالاستثناء النشط والساكن يستخدمان أنماطاً تعزيزية أكثر سلبية من نمط التعزيز الإيجابي في المكافأة الموقفية.

ويمكننا من خلال أدبيات القيادة الإجرائية تحديد صفات القائد الإجرائي بما يلي:

* يركز القائد الإجرائي على إشباع حاجات الأتباع الحالية.
* يعمل القائد الإجرائي على تحفيز الناس عن طريق المكافأة أو العقاب.

* يهتم القائد الإجرائي ببناء هياكل واضحة، بحيث يتضح للتابعين ما هو مطلوب منهم، والمكافآت التي سيتلقونها عند قيامهم بالمطلوب، وتتضح كذلك أنظمة العقاب وتكون مفهومة لهم.

* يركز القائد الإجرائي على الوصول إلى الأداء الفعال.

* يزود الأتباع بالمعلومات المرتدة حول الأداء.

* يؤمن القائد الإجرائي بأنه طالما تسير الأمور وفقاً لما هو مخطط، فإنه لا داعي لإعطائها الاهتمام، مستخدماً بذلك الإدارة بالاستثناء.

* يؤمن القائد الإجرائي بما يسمى " الرجل الرشيد"، وهو الشخص الذي يحفز عن طريق المال ويمكن التنبؤ بسلوكه، مهملاً بذلك العوامل العاطفية المعقدة والقيم الاجتماعية.

وقد لاقت القيادة الإجرائية العديد من الانتقادات التي تحد من فاعليتها. فلقد توصل (Bass,1985) [16] من خلال دراسته التي هدف منها إلى المقارنة بين النمط الإجرائي والنمط التحويلي في القيادة. إلى أن القائد التحولي يحفز العاملين معه على القيام بأكثر مما يستطيعون القيام به. وكذلك أكثر مما كانوا يعتقدون بأنهم قادرون على القيام به. أما القائد الذي يتبع النمط الإجرائي فإنه يتوقف عندما يظن أن المرؤوسين قد أدوا المهام التي أرادهم هو أن يقوموا بها، وبالطريقة التي رغب بها هو، وليس هم. كما أكد الباحث على أن القائد الذي يتبع النمط الإجرائي يكتفي بمستوى أداء أقل من القائد الذي يتبع النمط التحويلي في القيادة.

أما (Crawford & Others, 1997) [17] فلقد انتقدوا هذا النمط من القيادة من حيث أنه ذو معانٍ ضيقة. فهو يركز من وجهة نظرهم على جانب واحد من القيادة، وهو جانب استخدام "السلطة" أو " القوة " لجعل المرؤوسين يقومون بسلوكيات أو أعمال تحوز على رضا القائد، وليس رضاهم.

و توالت الانتقادات حول نمط القيادة الاجرائية مبرزة محدودية الأدوار التي يمكن أن تقوم بها و السلبيات التي تصاحب تطبيقها, و خاصة مع تنامي التركيز على كل من القيادة الكاريزمية والقيادة التحويلية خلال العقود الأخيرة الماضية. حيث أدى ذلك إلى التقليل من أهمية القيادة الإجرائية. رغم هذا, تتجه نتائج العديد من الدراسات الحالية نحو التركيز على الأهمية التي تتمتع بها القيادة الإجرائية و الأدوار التي يمكن أن تلعبها, حيث تثبت العديد من الدراسات الحالية بأنه يمكن للقيادة الإجرائية من خلال المكافأة/ العقاب الموقفي(المشروط) التأثير بشكل كبير في اتجاهات، إدراك والأداء الوظيفي للعاملين.

و منها دراسة (Podsakoff et al., 2010) [18] و التي توضّح الآليات التي تمكّن القيادة الإجرائية من التأثير في نواتج العاملين، ونلخصها بما يلي:

- وضوح الأدوار

حيث تؤدي المكافأة الموقفية إلى توضيح السلوكيات والتصرفات المتوقعة من العاملين، بينما يكون العقاب الموقفي مؤشر قوي إلى السلوكيات ومستويات الأداء غير المرغوبة من قبل الإدارة.

- الشعور بالعدالة

تؤدي المكافأة الموقفية/ العقاب الموقفي إلى رفع شعور العاملين بعدالة ما يتلقونه من مكاسب.

- الرضا الوظيفي

يتمتع العاملون الذين يتلقون المكافأة / العقاب الموقفي بمستويات أعلى من الرضا الوظيفي.

حيث يكون العاملون الذين يتلقون المكافأة الموقفية أكثر رضا عن عملهم. وكذلك أظهرت الدراسات إيمان الناس بضرورة حصول الناس على ما يستحقونه في الحياة، وارتفاع رضاهم حين يتعاقب الآخرون على أدائهم السيء. ويؤدي شعور العاملين بالرضا إلى مستويات أعلى من المواطنة التنظيمية، ومستويات أقل من دوران العمل (كالغياب والنقل).

- الثقة في القائد

أظهرت الدراسات بأن استخدام القائد للمكافأة / العقاب الموقفي يؤدي إلى زيادة ثقة العاملين به. وتنبع أهمية ذلك من نقطتين أساسيتين: أولاً، تعتبر الثقة بالقائد مكون أساسي لمنح القائد مصداقية والتي تؤدي إلى فعالية القائد. ثانياً، ترتبط الثقة بشكل مباشر بأداء الموظفين والمنظمة ككل.

- الدعم التنظيمي المدرك

ويعرّف بأنه شعور العاملين بمدى تقدير المنظمة لمساهماتهم واهتماماتهم. وغالباً ما يكون المدراء ممثلين للمنظمة التي يعملون بها، لذا يؤدي استخدام المدراء للمكافأة الوقفية إلى زيادة شعور العاملين بالدعم التنظيمي المدرك.

- الالتزام التنظيمي

يلتزم العاملون الذين يتلقون المكافأة/ العقاب الموقفي بمنظماتهم بشكل أكبر، لاعتقادهم بأن مدرائهم أكثر عدالة ومصداقية، وأن وظائفهم أكثر إرضاءً، وأنهم يتلقون دعماً تنظيمياً أكبر.

ويقدم (Podsakoff et al., 2010)[19] القواعد التي تؤدي لإدارة المكافأة/ العقاب بفعالية وهي:

- جعل المكافأة/ العقاب موقفي، أي يرتبط بسلوكيات أو مستويات أداء معينة.
- تعريف العاملين بالأسباب التي تؤدي إلى المكافأة/ العقاب.
- جعل المكافأة/ العقاب شخصي، وليس جماعي.
- التزويد بمكافأة/ عقاب آني، حيث يجب أن تقترب المكافأة/ العقاب من الأداء.
- الموازنة بين حجم المكافأة / العقاب وحجم الأداء.
- جعل المكافأة/ العقاب دائم في كل وقت، ولكل الموظفين.

٢.٣ القيادة التحويلية Transformational Leadership

عرّف (Burns, 1978) [20] القيادة التحويلية بأنها "عملية يسعى من خلالها كل من القائد والأتباع إلى رفع مستوى كل منهما إلى أعلى مستويات الأداء والأخلاق" وعرفها (Leithwood, 1992)[21] بأنها" نوع من القوة الجماعية التي تظهر من خلال الآخرين بدلاً من فوق الآخرين". كما عرفها كل من (Avolio et al.,1999)[22] بأنها " قيادة إلهامية محفزة فكرياً وتراعي مشاعر الآخرين". أما (Gold et al., 2003)[23] فقد عرفوا القيادة التحويلية بأنها "القيادة التي تؤكد على ضرورة وضع رؤية خاصة بالمؤسسة. وتنمية الشعور بالانتماء والولاء لهذه الرؤية من قبل كل العاملين فيها، وتوفير محفزات ابتكارية، وكذلك توفير دعم بشكل انفرادي لكل موظف في المؤسسة، ومساعدته على أن تكون له توقعات عالية فيما يخص مستقبل المؤسسة التي يعمل بها".

إن جل ما ركز عليه (Burns,1974)[24] في القيادة التحويلية هو قدرة القائدة على إعداد قادة آخرين يعمل معهم، لا يعملون عنده، قادة قادرين على تطوير رؤاهم المستقبلية الخاصة بوظائفهم ومحاولة تحقيقها بصورة جماعية مع زملائهم، أو معه هو أو بصورة ذاتية. كما ركز (Burns,1974)[25] كذلك على قدرة القائد على التعاون مع العاملين معه على التفكير العلمي السليم البعيد كل البعد عن التحيز والتعصب والتأثر بالعواطف البعيدة عن الموضوعية في اتخاذ القرارات.

ولقد لاقت هذه النظرية رواجاً كبيراً لما لها من أثر فاعل على القائد والتابعين في آن واحد.

و قد حدد (Bass & Avolio , 1994)[26] **عناصر القيادة التحويلية** في أربعة عناصر أطلقا عليها (Four I's) حيث يبدأ كل منها بحرف (I) اللاتيني وهي:

- التأثير القائم على القدوة والمثال Idealized Influence

يمتلك القائد التحويلي قدرات فائقة في التأثير في المرؤوسين، حيث يصبح نموذجاً يقتدي به المرؤوسون. فيضع الرؤية، وينمي الإحساس بالرسالة، ويغرس الاعتداد بالنفس، ويحوز احترام الآخرين وثقتهم وإعجابهم به. وبذلك يحاكي المرؤوسون سلوك قادتهم. ويحرص القائد التحويلي على تقديم مصالح الآخرين على مصالحه الشخصية، ويشاركهم في مواجهة المخاطر، مُظهراً سمواً أخلاقياً متميزاً يجعله يربأ بنفسه عن استغلال سلطاته في تحقيق مكاسب شخصية.

- التحفيز الإلهامي Inspiration Motivation

يعمل القائد التحويلي على إثارة حب التحدي لدى المرؤوسين، وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة في تحقيق الأهداف المشتركة، ويذكي فيهم الحماسة وروح الفريق، ويشركهم في رسم الرؤية للمستقبل المنشود. وفي سبيل ذلك فهو يستخدم الرموز والشعارات لتوجيه الجهود، ويوضح توقعاته العالية من تابعيه.

- الاستثارة الفكرية Intellectual Stimulation

يستثير القائد التحويلي تفكير مرؤوسيه من خلال تشجيع التفكير الإبداعي والتجديد والعقلانية، وتشجيع الأفكار الجديدة والمبدعة في حل المشكلات، ومعالجة الأوضاع القديمة السائدة بأساليب جديدة. ويشجع روح الابتكار من خلال عدم السماح بتوجيه النقد العلني في حالة الإخفاق، ومن خلال قبوله الأفكار المبتكرة حتى لو تعارضت مع أفكاره.

-الاعتبارات الفردية Individualized Consideration

القائد التحويلي يعطي اهتمامه الشخصي لحاجات كل فرد لتحقيق الإنجاز والنمو من خلال سلوكه كمدرب وناصح ومتابع. ويعامل كل فرد بصفة مستقلة. ويسهم في حل مشكلاته، والوقوف إلى جانبه، ويعترف بالفروق الفردية من حيث الاحتياجات والقدرة على الأداء. ويحرص على إيجاد نظام اتصال فعال بينه وبين الأفراد، ويصغي جيداً لمن يتحدث منهم إليه. ويمارس أسلوب " الإدارة بالحضور" بمعنى أن يكون قريباً من العاملين ليسهل رجوعهم إليه عند الحاجة. ويفوض بعض مهامه لتنمية قدراتهم، ومتابعة تلك المهام المفوضة لتقديم مزيد من التوجيه والدعم عند الحاجة، مع عدم جعلهم يشعرون بأنهم تحت الرقابة.

و تقوم القيادة التحويلية على مجموعة من المبادئ حُددت من قبل (Koehler and Pankowski,1997)[27] كما يلي:

- النظر للمنظمة كنظام

أي اعتبار المنظمة نظاماً يحتوي على عدد من العناصر المترابطة، والتفاعلات بين الأفراد. والقائد التحويلي هنا يدرك أن دوره ينبغي أن ينصب على تحسين العمليات الإدارية، ويهدف إلى تطوير وتبني نظم إدارية فعالة، ومن خلال ذلك يمكن أن يقلل من الخسائر الناتجة عن التحويل.

- إيجاد إستراتيجية للمنظمة والعمل على إبلاغها للآخرين

الإستراتيجية هنا تعني خطة للمنظمة لتحقيق الأهداف المنشودة، وتحقيقاً لذلك فالقائد التحويلي يعمل مع الآخرين لإيجاد الرؤية والرسالة، والقيم، والبناء التنظيمي، والأهداف، وكذلك كيفية استغلال الموارد البشرية الاستغلال الأمثل, وهذه الإستراتيجية ينبغي أن تصل لجميع المعنيين وألا تبقى سراً.

- تأسيس نظام إداري

وذلك يعني إيجاد الأسلوب الإداري الملائم للمنظمة باعتبارها نظاماً واحداً، وهذا يتطلب استبعاد الأساليب والمبادئ والمعتقدات الإدارية السائدة والمتناقضة.

- تطوير كل المساهمين في العملية الإدارية وتدريبهم

يتوقع القائد التحويلي من أقطاب العملية الإدارية استخدام قدراتهم العقلية لتحسين العمليات الإدارية. ولذلك ينبغي وضع برنامج تدريب لكل من الإداريين والعاملين فجميعهم مسؤولون عن تطوير الأداء، وفي حاجة إلى الارتقاء. وبذلك يستطيعون أن يسهموا في تحسين الأداء الإداري بفاعلية.

- تمكين الأفراد وفرق العمل

يحول القائد التحويلي تأثيره إلى أفراده في المنظمة. وبذلك يجعلهم قادرين على تحمل المسؤوليات ذات الصلة بتحسين الأداء، بالإضافة إلى امتلاكهم السلطة لاتخاذ الإجراء الصحيح الملائم لمصلحة المنظمة عند الحاجة. فالقائد التحويلي هنا يحرص على التحكم في العمليات الإدارية، ومنح العاملين معه قدراً من الحرية لاختيار الإجراء الذي يعتقدون أنه مناسب لتطوير العملية الإدارية وتحسينها بصفة مستمرة، سواء أكان هذا التصرف على نحو فردي أو من خلال الفريق الواحد.

- تقييم العمليات الإدارية

يولي القائد التحويلي اهتماماً بتقييم المدخلات، والنشاطات والنتائج. ويركز بصفة مستمرة على مؤشرات الجودة، وجمع المعلومات عن نقاط مهمة في العملية الإدارية تكفل له الإحاطة الشاملة بها.

- التقدير والمكافأة على التحسين المستمر

يثمن القائد التحويلي التحسن المستمر. ويحظى الذين يسهمون في صنع التحسن المستمر في أدائهم بتقديره واهتمامه. ولذلك فالقائد التحويلي يعمل على إيجاد نظام فعال للتقدير والمكافأة يهتم بأولئك الذين يبذلون الجهد والوقت ويغامرون من أجل المصلحة العامة.

- بث روح التغيير المستمر

يدرك القائد التحويلي أهمية التحسين والتطوير المستمر للمحافظة على الإنجازات. فهو يعي أن من مسؤوليته إحداث التغيير، ومن ثم تأدية دور فعال في بث روح التغيير في الآخرين، لتطوير أنفسهم وتحسين العمليات الإدارية على نحو مستمر.

و يتمتع القائد التحويلي بعدد من الخصائص تميزه عن غيره من القادة التقليديين، وهذه الخصائص أوردها (Tichy And Devanna , 1986) [28] وذلك كما يلي:

* القادة التحويليون يعتبرون أنفسهم وكلاء تغيير (قادة تغيير) همهم الشخصي والمهني هو إحداث تميز، وتحويل منظماتهم التي تحت مسؤولياتهم إلى الوضع المنشود.

* القادة التحويليون شجعان يحبون المغامرة المحسوبة، ولا يترددون في قول الحقائق.

* القادة التحويليون يثقون بالآخرين، فهم ليسوا متسلطين، وهم أقوياء وحساسون، ويحرصون على تمكين مرؤوسيهم من إنجاز مهامهم.

* القادة التحويليون موجّهون بالقيم، ويعملون بموجبها، ولديهم القدرة على إظهار مجموعة من القيم الجوهرية التي تتلاءم مع قيم وظائفهم.

* القادة التحويليون يتعلمون مدى الحياة، فهم يتحدثون عن الأخطاء ويعتبرونها تجارب استفادوا منها.

* القادة التحويليون يملكون القدرة على التعامل مع التعقيد، الغموض، وعدم التأكد.

* القادة التحويليون أصحاب رؤى يحلمون ويتخيلون، ثم يترجمون تلك الأحلام والرؤى إلى حقائق.

و **يقوم القائد التحويلي بالعديد من الوظائف** يحددها (الهواري، 1999) [29] في التالي:

- **إدراك الحاجة إلى التغيير**

ويقصد بها التحقق من مدى الحاجة إلى التغيير ثم إقناع مرؤوسيه بذلك عن طريق ما يتمتع به من جاذبية وقدرات إلهامية، والحرص على استثارة عقولهم، والرقي بمستوى حاجاتهم إلى ما يتعدى مجرد إشباع الحاجات الفسيولوجية.

- **صياغة الرؤية والرسالة**

- صياغة الرؤية, تعد الرؤية أحد أهم عناصر التغيير التنظيمي، ويعتقد كثير من منظّري الإدارة أن الرؤية هي جوهر القيادة، فأي محاولة تغيير يجب أن تبدأ برؤية واضحة للإستراتيجية الجديدة وكيفية تنفيذها.

- صياغة الرسالة, الرسالة هي عبارة مكتوبة تحدد الغرض الذي من أجله قامت المنظمة وتعمل على تحقيقه.

- **اختيار نموذج للتغيير**

ينبغي للقائد التحويلي أن يحدد إطار عمل للسير بعملية التغيير في ضوئه. وبالنظر في أدبيات إدارة التغيير فإنها قد اشتملت على كثير من النماذج، ومن المؤكد أن وظيفة النموذج تتجلى في تحديد الخطوات التي ينبغي أن يسلكها القائد وهو يدير عملية التغيير في إدارته.

- **تكوين الإستراتيجية الجديدة**

المقصود بالإستراتيجية الطريق أو المسار الذي تحدده قيادة المنظمة لتحقيق أهداف التغيير، شريطة أن تتوافق الإستراتيجية مع الرؤية والرسالة ونموذج التغيير.

- **غرس الالتزام من خلال ثقافة المنظمة**

لكل منظمة ثقافة خاصة بها، تحدد معالم هويتها وتميزها عن غيرها من المنظمات الإدارية الأخرى. ويأتي هنا دور القائد التحويلي في كيفية غرس الالتزام بالتغيير وتحقيق أهدافه من خلال إيجاد بعض القيم والقناعات والمشاعر بين العاملين بأهمية هذا التغيير وضرورة الإسهام في نجاحه، واستخدام الحوافز والمكافآت لتعزيز الالتزام والالتفاف حول عملية التغيير من قبل العاملين، بحيث تسود قيم وقناعات ومشاعر بضرورة التغيير، ومن ثم العمل على تحقيقه وجني ثماره.

- **إدارة الفترة الانتقالية**

إن القائد التحويلي هنا في مرحلة مهمة وخطيرة، وفي الوقت نفسه فهو أمام تيارين متصارعين، تيار داعم للتغيير يتمثل في القوى المساندة للتغير من أشخاص وإمكانات مادية، وتيار مقاوم للتغيير، يتمثل في قوى مقاومة التغيير، مثل المعوقات التنظيمية، والفردية. لذا ينبغي لقائد التغيير أن يستخدم قدراته ومهاراته في تعزيز قوى الدفع, وتقليل مقاومة قوى الصد، ويمكن أن يستخدم أكثر من إستراتيجية في هذه المرحلة من إستراتيجيات التغيير.

و قد تعرضت القيادة التحويلية لجملة من الانتقادات (Bass, 1985)[30] (Bass, 1990)[31] (Burns, 1978)[32] منها :

- احتمال كون المرؤوسين ليسوا أهلاً للثقة التي تمنحها القيادة التحويلية لهم.
- كما أن الطاقة التي تصاحب القيادة التحويلية و التي تدفع الناس يمكنها أن تؤدي أيضاً إلى الاستسلام, فعادة ما يمتلك القادة التحويليون قدراً كبيراً من الحماسة التي يمكن بدورها أن تُنهك أتباعهم.
- كما يتجه القادة التحويليون أيضاً إلى رؤية الصورة العامة و ليس التفاصيل. مما قد يؤدي بهم غالباً إلى الفشل إذا لم يكن لديهم من يزودهم بهذا المستوى من المعلومات.
- و أخيراً, يسعى القادة التحويليون إلى التحويل, و لكن حين لا تكون المنظمة بحاجة إلى التحويل و يكون الأفراد راضين عن وضعهم الحالي, فسيؤدي ذلك بالقائد التحويلي إلى الإحباط.

٣.٣ القيادة الكاريزمية Charismatic Leadership

يعتبر Max Weber أول من أدخل مصطلح الكاريزما إلى العلوم الاجتماعية، وذلك في النصف الأول من القرن العشرين. وكانت إسهاماته هي الأساس في دراسات القيادة الكاريزمية. ورأى Weber بأنه يمكن للقائد أن يكون كاريزمياً عندما يتبعه الناس لكونه شخص غير عادي ويمتلك سمات وقوى استثنائية، كما يرى أن الكاريزما هي علاقة عاطفية وشخصية يبرز من خلالها القائد في أوقات الأزمات، وينظر إليه على أنه شخص يمتلك مؤهلات بطولية ورسالة لخلاص تابعيه. والنقطة الأساسية لا تكمن في كون القائد شخص غير عادي أو امتلاكه سمات وقوى استثنائية، وإنما تكمن في اقتناع المرؤوسين بهذا وشعورهم بأنهم مسيّرون لاتباعه (Zuquete,2011)[33] .

و عرف (Bryman,1992)[34] القيادة الكاريزمية بأنها "علاقة بين القائد والتابعين نشأت من خلال السمات الاستثنائية لكل من التابعين والقائد ورسالة القائد". وهو بذلك يرى بأن الكاريزما نشأت من خلال مشاركات كل من القائد والتابعين، حيث يظهر القائد من خلال عرض أقواله وتصرفاته، وخاصة إذا كانت رسالته تتماشى مع التابعين المحتملين. بينما يكمن دور التابعين في نشر الرسالة والترويج لصورة القائد، وهم بذلك بمثابة جسر لتبعية أوسع

وللقائد الكاريزمي سمات تميزه عن غيره من القادة. من أهمها (Musser, 1987)[35].

- الثقة بالنفس.

- يعتمد القائد الكاريزمي في التأثير بتابعيه على سحر شخصيته، بدلاً عن استخدام أي قوة خارجية أو سلطة.

- يهتم القائد الكاريزمي بشكل كبير بالشخص الذي يتحدث إليه، بحيث يشعر في هذه اللحظة بأنه أهم شخص في العالم.

- يولي القائد الكاريزمي اهتماماً كبيراً بقراءة البيئة، وهو قائد جيد في التعرف على اهتمامات الجمهور، والتصرف وفقاً لها.

- يهتم القائد الكاريزمي بشكل كبير ببناء صورته، كما يهتم باستخدام لغة الجسد كاهتمامه باللغة المحكية.

ونظراً لما يتمتع به القائد الكاريزمي من قوة في إقناع الآخرين والتأثير فيهم، يلجأ الكثير من السياسيين إلى استخدام النمط الكاريزمي لجمع عدد كبير من التابعين، وكذلك القادة الدينيون يستخدمون الكاريزما بشكل كبير.

و تلتقي القيادة الكاريزمية مع القيادة التحويلية في العديد من الجوانب، وبحيث يمكن أن يكون القائد التحويلي كاريزمياً، إلا أن الاختلاف الرئيس يكمن في أن القائد التحويلي يسعى بشكل أساسي إلى تحويل المنظمة وربما التابعين، بينما قد لا يرغب القائد الكاريزمي بإحداث أي تغيير. كما يركز القائد الكاريزمي على نفسه بشكل أساسي، بينما يوجه القائد التحويلي تركيزه على تابعيه.

و يشير بعض الباحثين إلى بعض الجوانب المظلمة للقائد الكاريزمي، حيث قد يصاب بالنّرجسية ويعتبر نفسه معصوماً، وقد يقود ذلك تابعيه إلى الهاوية رغم تلقيه الإنذارات من الآخرين. كما قد يلجأ القائد الكاريزمي إلى بعض الممارسات غير الأخلاقية وغير القانونية والتي لها أثرها السلبي على سمعة المنظمة ومكانتها في المجتمع.

٤.٣ القيادة الخادمة Servant Leadership

قدم (Greenleaf, 1977)[36] مصطلح القائد الخادم لأدبيات الإدارة والمنظمات. وعرف القيادة الخادمة بأنها "رغبة القائد بتشجيع وقيادة التابعين، منح الأمل وتقديم المزيد من الرعاية من خلال العلاقات الجيدة".

وقد عرفها (Ehrhart, 2004)[37] بأنها "عملية بذل جهد حقيقي لمعرفة, فهم, ودعم الآخرين في المنظمة، مع التركيز على بناء علاقات طويلة الأمد مع التابعين الحاليين". وهو يركز بذلك على جانب بناء العلاقات مع المرؤوسين.

كما عرفها (Dennis & Bocarnea, 2005) [38] بأنها "رعاية الآخرين بصدق، مع إبداء الحساسية لاهتمامات ومصالح التابعين الشخصية". ويهتم هذا التعريف بالجانب العاطفي للقائد الخادم.

بينما يظهر تعريف (Liden et al.,2008)[39] جانب رغبة القائد الخادم بتقديم فائدة للمجتمع، حيث عرفوها بأنها "الاهتمام الصادق والواعي بمساعدة المجتمع".

فالقائد الخادم إذاً يخدم الآخرين أكثر من خدمة الآخرين له، وذلك من خلال مساعدتهم لتحقيق الإنجازات والتطورات، وكذلك مساعدتهم في شؤونهم الشخصية والإنسانية.

وحدد (Greenleaf, 1977)[40] معيارين للقيادة الخادمة، وهما:

أ- مساعدة الناس كأفراد ليصبحوا أكثر صحة، أكثر حكمة، أكثر استقلالاً، وأكثر قابلية لأن يكونوا خادمين أيضاً.

ب- مدى اهتمام القائد بفئات المجتمع غير المعنية (أو على الأقل عدم إلحاق الضرر بهم).

ويحدد اتحاد القيادة الخادمة مبادئ هذه القيادة بما يلي:

* الانتقال كمركبة من أجل النمو الشخصي والمؤسساتي.
* النظر إلى النمو الشخصي كأساس لخدمة الآخرين.
* السماح بالبيئات التي تمكّن وتشجع الخدمة.
* النظر إلى الخدمة كهدف أساسي.
* العلاقات الصادقة كبوابة أساسية للتعاون والخدمة.
* إيجاد الالتزام كمدخل للعمل المشترك.
* بناء المجتمع كمدخل لبناء بيئات يثق فيها الأفراد ويعملون مع بعضهم البعض.
* التنشئة الروحية كوسيلة للسعادة وأداء العمل الهادف.

وبذلك نرى بأن القيادة الخادمة تضع مصلحة التابعين في أولوية أهدافها، كما لا تكتفي باهتمامها بتابعيها فقط، وإنما تهتم بخدمة المجتمع ككل.

وتعتبر القيادة الخادمة نموذجاً مناسباً للعمل في القطاع الحكومي, حيث يكون الهدف الأساسي للقائد خدمة المجتمع ومراعاة مصالحه. كما يمكن للقيادة الخادمة أن تكون فعالة للمنظمات غير الربحية، حيث تخرج علاقة المتطوعين عن الشكل التقليدي القائم على مبادلة الأداء بالأجر المادي، وتدخل عوامل أخرى في جذب العاملين غير المأجورين كشعورهم بأهمية إسهاماتهم والاهتمام بظروفهم الشخصية. كما ترتبط القيادة الخادمة بشكل كبير بالتعاليم الدينية وقد تم اعتمادها من قبل العديد من المنظمات المسيحية.

رغم هذا ، فإن القيادة الخادمة تعاني من تحدٍ أساسٍ في حال عدم رغبة التابعين بالتغيّر. وكذلك في إشكالية ما هو الأفضل؟ ومن يقرّر هذا؟

٥.٣ القيادة التشاركية Distributed Leadership

يرجع معظم الباحثين في القيادة التشاركية إلى Gronn والذي عرّف القيادة التشاركية بأنها "الحق الطبيعي لأفراد فريق عمل، والذي ينطوي على مساهمة أعضاء هذه المجموعة بخبراتهم" (Gronn,2002)[41] .

وكثيراً ما يُشار أيضاً إلى تعريف Spillane والذي أشار إليها بأنها "القيادة الممتدة لتشمل مجموعة من الأفراد، حيث يتم إنجاز المهام من خلال التفاعل بين قادة متعددين" (Spillane,2006)[42].

أي أن هذا النمط من القيادة لم يعد يركز على سمات وسلوكيات القائد والذي يقع في قمة هرم المنظمة، وإنما أصبح يوجه تركيزه نحو التشارك في القيادة من قبل أفراد واقعين في مستويات مختلفة في هرم المنظمة. ذلك أن فكرة الشخص البطل القادر على قيادة وتحويل المنظمة لم تعد مقبولة، بل أصبحت مهمة القيادة شديدة التعقيد بحيث يصعب على شخص واحد القيام بها.

وينظر بعض الباحثين إلى القيادة التشاركية على أنها إعادة توزيع مسؤوليات المدير على باقي الموظفين. بينما تذهب بعض الدراسات إلى أبعد من هذا التحليل المبسّط حين تنادي بتغيير أساسي في التفكير المنظماتي وإعادة تعريف القيادة على أنها مسؤولية الجميع في المنظمة (Grenda,2006)[43].

وتبحث القيادة التشاركية عن المعرفة على مستوى المنظمة ككل بدلاً من التركيز على فرد واحد أو مجموعة من الأفراد يشغلون أدواراً رسمية. حيث تنظر إلى كل فرد في المنظمة على أنه خبير ومصدر مهم وفريد للمعرفة والخبرة في مجال عمله، وأنه مسؤول ومحاسب عن القيادة ضمن هذا المجال. لذا تقوم الفكرة على النظر إلى القيادة على أنها تجمع للأنشطة المنجزة من قبل

مجموعة واسعة من القادة، رسميين أو غير رسميين، بدلاً عن العمل المنجز من قبل شخص واحد هو المدير.

إلا أن هذا لا يعني عدم وجود شخص مسؤول عن الأداء الكلي للمنظمة، بينما يتحدد دوره في بناء رؤية واتجاه للمنظمة، وكذلك جمع الأجزاء والإبقاء على علاقة منتجة بين العاملين.

ويرى Spillane بأن النقطة الجوهرية لا تكمن في توزيع القيادة بينما تكمن في كيفية توزيعها، فعلى القائد النسج ما بين الأفراد، المواد وهياكل المنظمة بما يخدم الهدف المحدد.

وإن ما تقوم به القيادة التشاركية ليس فقط تشجيع مشاركة الأفكار، وإنما طلب هذه المشاركة. وتؤمن بفكرة أن طريقة أدائنا للأعمال ليست بالضرورة هي الأفضل وأن علينا البحث عن طرق أفضل واختبارها من خلال التحمل المخطط والعقلاني للمخاطر. فهي بذلك تنظر إلى الأخطاء على أنها وسيلة لاكتشاف طرق جديدة وقيّمة. كما تهتم القيادة التشاركية بالتعاون والثقة بدلاً من المنافسة بين الوحدات المختلفة في المنظمة، فالجميع يتشارك الرسالة ذاتها بينما يساهم في تحقيقها بطرق مختلفة.

ولعلّ المجال الأكثر ارتباطاً بالقيادة التشاركية هو المجال التعليمي، حيث أخذت القيادة التشاركية تحتل موقعاً هاماً في أدبيات القيادة التعليمية، كما ظهرت في الممارسة العملية لقيادة المدارس ومؤسسات التعليم العالي، حيث ازداد اتجاه هذه المؤسسات إلى إشراك أطرافها المختلفة في القيادة وخاصة المدرسين والطلاب لما لذلك من انعكاس على تطوير المؤسسة التعليمية وتطوير إنجازات طلابها.

٤. العوامل المؤثرة في اختيار النمط القيادي

بعد التعرف على الأنماط المختلفة للقيادة, لا بد لنا من التعرف على العوامل التي ستدخل في اختيارنا للنمط القيادي الملائم. و سيتم هنا الإجابة على السؤال التالي: ما هي العناصر والقوى التي تسهم في تشكيل نمط القيادة الإدارية؟ حيث تجدر الإشارة إلى أن هذا النمط يعد محصلة التفاعل المتواصل بين تلك العناصر والقوى وليس نتاج إحداها منفردة، والتي يمكن حصرها في خمس فئات و هي : (صالحي،2008) [44]

١.٤ خصال القائد: وتتمثل في:

١.١.٤ السمات الشخصية، وهي النواحي الوجدانية المزاجية المكونة لنفسية القائد، والتي تسهم في تكوين الميل النفسي تجاه بعض الأشياء دون الأخرى. كمستوى ثقة القائد في نفسه و في مرؤوسيه، فكلما زادت ثقته، قلّت رغبته في تبني نمطاً لصيقاً من الإشراف على المرؤوسين.

٢.١.٤ الخصائص الديموغرافية للقائد، كالعمر و الجنس. حيث أظهرت الدراسات أن القادة الأكبر عمراً هم أكثر نضجاً، أكثر قدرة على التعامل مع التحديات، و يملكون تصوراً حول الأجل الطويل، في حين يكون القادة الأصغر عمراً أكثر تنافسية. كما أظهرت الدراسات أن القادة النساء هم أكثر تجنباً للمخاطر و أقل تنافسية، و لا يميلون إلى الثقة المفرطة في النفس.

٣.١.٤ مستوى الخبرة الفنية، حيث يؤدي امتلاك القائد للخبرة الفنية العالية إلى اعتماده على خبرته في قيادة مرؤوسيه وجعلها المصدر الرئيس للقوة التي يرتكز عليها في قيادتهم، وقلة اعتماده على غيره، أما القائد ذو الخبرة المتوسطة أو دون ذلك، فقد يلجأ إلى الاستعانة بمن معه في المنظمة.

٤.١.٤ الدافعية للإنجاز: وتشير إلى الطموح، ومن أبرز سمات القائد الذي لديه دافع قوي للإنجاز: قبول المخاطرة المحسوبة، قبول التحدي، المثابرة، المراقبة الذاتية، وضع معايير صارمة للحكم على الأداء الشخصي وعدم الاكتفاء بالوصول للأهداف التي يعتقدها الآخرون كافية.

٢.٤ خصال المرؤوسين: وتشمل:

١.٢.٤ توقعات المرؤوسين، فالقائد الكفء هو الذي يدرك ما يريد الآخرون ويعدل سلوكه في ضوء هذا الإدراك.

٢.٢.٤ مستوى نضج المرؤوسين: ويعكس مستوى نضج المرؤوس كلاً من مستوى خبرته بالعمل ومستوى دافعيته لأدائه، حيث يجب على القائد تعديل سلوكه مع كل مستوى من مستويات نضج المرؤوسين.

٣.٢.٤ مدى الاستعداد لتحمل المسؤولية، والذي سيؤدي بالقائد إلى توسيع حيز المشاركة المتاح للمرؤوسين، وبالمقابل حينما يدرك القائد أن المرؤوسين يتنصلون من تحمل المسؤولية فسيلجأ إلى تقليص مدى المشاركة المتاحة لهم.

٣.٤ خصائص المهمة: وتشمل:

١.٣.٤ غموض المهمة, فحين تكون المهمة غامضة وخبرات القائد حول كيفية أدائها محدودة، فإنه يلجأ إلى السلوك المشارك، فيطلب المشورة من أفراد الجماعة ريثما تتضح أبعاد الموقف ويتم الاتفاق على خطة معينة، حينئذ يتبنى القائد أسلوب التوجيه لتنفيذ تلك الخطة.

٢.٣.٤ قابلية المهمة للتقسيم, حين تكون المهمة قابلة للتقسيم إلى أجزاء منفصلة يمكن معها تحديد مسؤولية كل شخص، فإن سلطة القائد حينئذ يتسع مداها، فالمرؤوس الذي يفشل في أداء أي خطوة يسهل اكتشافه ومساءلته، أما حين يتعذر تقسيم المهمة ويتم أداؤها على نحو جماعي، فإن سلوك القائد يتجه نحو تنمية روح الفريق لديهم وتعميق الشعور بالمسؤولية لدى كل منهم.

٣.٣.٤ تقديم التغذية المرتدة حول الأداء: وتشير إلى كمية المعلومات التي يمكن للمرؤوس أن يتلقاها عن عمله فيما يتصل بكل من مستوى الأداء ومدى فاعلية جهوده. فعندما يكون هناك معايير موضوعة واضحة لتقييم الأداء. فهذا من شأنه تقليص دور القائد في تقييم العائد والحكم على الأداء، بينما حين يصعب على الفرد الحصول على تغذية مرتدة حول أدائه من خلال سياق العمل، فإنه يصبح في حاجة لرأي القائد ومن ثم يتزايد دور ونفوذ القائد بالنسبة له.

٤.٤ خصائص النسق التنظيمي، وتشمل:

١.٤.٤ فلسفة المنظمة، فالقائد في كل الحالات عليه أن يستشف الملامح العامة للفلسفة المهيمنة على المنظمة وأن يعمل على أن يصوغ تصرفاته وأسلوبه القيادي وفقاً لها.

٢.٤.٤ التكنولوجيا، فحينما يكون مستوى التكنولوجيا المستخدمة مرتفعاً، فإنه يقلل من إمكانية قيام القائد بتقديم تفسيرات أو إعطاء توجيهات عند حدوث مشاكل في نظم الإنتاج، بينما إذا كان مستوى التكنولوجيا المستخدمة بسيطاً، فإنه يجعل القائد أكثر قدرة على متابعة مرؤوسيه وتوجيهم وبالتالي تبني نمطاً لصيقاً من الإشراف عليهم.

٣.٤.٤ الهيكل التنظيمي، في المنظمات ذات الهيكل التنظيمي الرأسي، يتسم الإشراف بأنه مباشر، والقادة يمارسون قدراً أكبر من التحكم والرقابة على مرؤوسيهم، بينما في المنظمات ذات الهيكل الأفقي، يلجأ القادة لتفويض مزيد من السلطات والصلاحيات لمرؤوسيهم والتصرف على نحو أكثر ديموقراطية.

٤.٤.٤ حجم المنظمة: ثمة جانبان هامات لهذا المتغير هما: حجم المنظمة ككل (محدودة أو ضخمة) وحجم جماعة العمل (صغيرة أو كبيرة). فقد أظهرت البحوث أن زيادة حجم المنظمة تدفع بالقائد لأن يكون أكثر اهتماماً بالعمل، أما فيما يتصل بحجم جماعة العمل داخل المنظمة، فإنه كلما ازداد عدد أفراد الجماعة كلما تمادى القائد في استخدام قوة القسر، وغلب الطابع غير الشخصي في علاقاته مع مرؤوسيه.

٥.٤ **خصائص السياق السياسي والثقافي والاقتصادي المحيط بالمنظمة:** و تشمل:

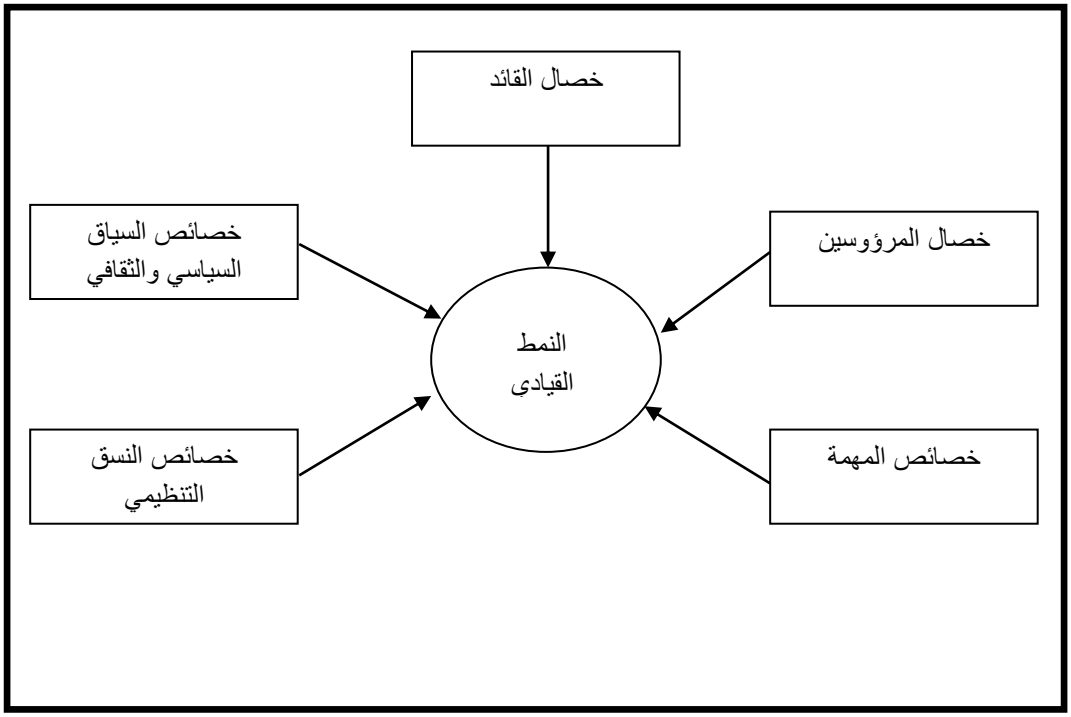
١.٥.٤ العقيدة السياسية للدولة، فعلى سبيل المثال، حين يتزايد الاهتمام بحقوق الإنسان كإحدى ركائز عقيدة الدولة التي تعمل في ظلها المنظمة، فستصبح القيادة أكثر عناية بالتعامل على نحو إنساني مع المرؤوسين.

٢.٥.٤ الثقافة المحيطة بالمنطقة، وتؤثر في تشكيل أسلوب القيادة من خلال تحديدها كيفية إدراك وفهم القائد للمواقف وكذلك تصوراته وتصرفاته، هذا من جهة, ومن جهة أخرى تؤثر الثقافة في سلوك المرؤوسين وعاداتهم وتوقعاتهم وبالتالي تؤثر في اختيار الأسلوب القيادي الذي يجب عليه مواكبة تلك التوقعات.

٣.٥.٤ الظروف الاقتصادية السائدة، حيث يؤدي تدهور الأوضاع الاقتصادية وتدني مستوى المعيشة، ونقص فرص العمل المتاحة بالقادة إلى اتباع أساليب قيادية تتسم بالصرامة والتشدد، فضلاً عن اضطرار العامل لتقبل تلك الأساليب التي ما كان يرضى بها في ظل ظروف مغايرة.

يتضح مما سبق أن أسلوب القيادة الإدارية الذي ينتهجه القائد محصلة تفاعل عدة قوى. وعلى القائد لكي يصبح فعالاً أن يفهم طبيعة تلك القوى المؤثرة في سلوكه، وفي سلوك الأفراد والجماعات التي يتعامل معها، فضلاً عن القوى الأخرى الموجودة داخل المنظمة وخارجها، وأن يوظف ذلك الفهم في تحديد أنسب الأساليب للتعامل مع الموقف الذي يواجهه، ويكون قادراً أيضاً على تعديل أسلوبه تبعاً لما يطرأ على جوانب ذلك الموقف من تغيرات.

ويمكننا تلخيص ما سبق من خلال الشكل رقم (1)



(المصدر: إعداد الباحثة)

الشكل رقم (1) العوامل المؤثرة في اختيار النمط القيادي

٥. القيادة الإجرائية و القيادة التحويلية في قطاع التعليم العالي

تم في الأجزاء السابقة من هذا المبحث بناء إطار عام لأنماط القيادة. و إن ما سنقوم به هنا هو تسليط الضوء على نمطي القيادة محل الدراسة و هما القيادة الإجرائية و القيادة التحويلية و ذلك لمعرفة مدى ملاءمتهما لقطاع التعليم العالي. بعبارة أخرى, ما الذي قد ينجم عند استخدام قادة التعليم العالي لنمط القيادة الإجرائية أو نمط القيادة التحويلية؟

١.٥ القيادة الإجرائية في قطاع التعليم العالي

تعددت الدراسات حول إمكانية اعتماد القيادة الإجرائية في مجال التعليم العالي، ومنها دراسة (Cameron, 1981)[45] والتي تشير إلى مدى إسهام القيادة الإجرائية في رفع مستويات الطلاب، إنجازاتهم العلمية وحصول الطلاب على وظائف. ويرى (Ramsden, 1998)[46] بأن سمات القائد الفعال في الجامعة والمتمثلة بإحداث التغيير، جمع الناس وتشجيعهم وتعهد وظيفة الحفاظ على الوقت والميزانية تظهر عند تطبيق القيادة الإجرائية. و تظهر دراسة (Smart et al, 1997)[47] أن استخدام إجراءات صنع القرار المعياري تتطلب النمط الإجرائي للقيادة. كما تظهر

دراسة (Pounder, 1999)[48] أهمية القيادة الإجرائية بالنسبة للأبعاد الثلاث التالية: * إنتاجية الجامعة، أي نواتج الجامعة وتكلفة عملياتها. * عملية التخطيط في الجامعة، وهي القدرة على وضع الغايات والأهداف والتخطيط بشكل منظم للمستقبل. * تبادل المعلومات، وتشمل قدرة الجامعة على نشر المعرفة اللازمة لأداء الأعمال في الوقت الملائم وبالدقة المناسبة. وأن تحقيق هذه الأبعاد الثلاثة يتطلب التركيز على القيادة الإجرائية.

مما تقدم يتضح دور القيادة الإجرائية في دعم عدّة وظائف جوهرية تقوم بها الجامعة كالتخطيط وصنع القرار, وكذلك الإسهام في رفع مستوى التحصيل العلمي للطلاب.

٢.٥ القيادة التحويلية في قطاع التعليم العالي

برز دور القيادة التحويلية في مجال التعليم العالي، وتعددت الدراسات حول أهميتها في هذا المجال. حيث تعكس دراسة (Cameron,1981)[49] إسهام القيادة التحويلية في تحسين الصحة المنظماتية للجامعة والمتمثلة في: مستويات الثقة، درجة استخدام مهارات وخبرات الجامعة، درجة المشاركة والتوجه الفكري. كما يركز (Ramsden, 1998)[50] على دور القائد التحويلي في إحداث التغيير والالتزام به في الجامعة. ويرى (Senge, 1990)[51] بأن امتلاك الجامعة فعالية من خلال تحويلها إلى منظمة متعلمة يتطلب قيادة تحويلية. أما دراسة (Pounder, 1999)[52] فتظهر أهمية القيادة التحويلية في زيادة التماسك والمتمثل في: درجة اهتمام الجامعة بمعنويات العاملين، العلاقات الشخصية، العمل الجماعي والإحساس بالانتماء. و تضيف دراسة (Smart et al, 1997)[53] دور القيادة التحويلية في تشكيل ثقافة المنظمة القائمة على الولاء والتماسك وكذلك دورها في زيادة الابتكار، القدرة على تحمل المخاطر، والاهتمام برفاهية العاملين. كما يؤدي الحفز الفكري من قبل القيادة التحويلية إلى زيادة المشاركة في صنع القرار.

ويؤكد (الهلالي، 2001)[54] في دراسة تحليلية إمكانية تطبيق القيادة التحويلية في مؤسسات التعليم العالي وذلك لعدة اعتبارات أهمها:

- أنها قيادة فنية تتضمن أساليب إدارية على درجة عالية من الأهمية.
- الحاجة إلى إعداد الطاقات الفردية والاجتماعية من أجل نشر المعرفة الناتجة عن الخبرة بالعمل في مؤسسات التعليم.
- الحاجة إلى القيادة الرمزية.

- الحاجة إلى القيادة الثقافية التي يقصد بها قيام القادة بتوضيح وتعزيز القيم والمعتقدات والجوانب الثقافية التي تسمح للمؤسسة التعليمية بتطوير وتنمية شخصية متفردة لنفسها مع مرور الوقت.

وفي نهاية دراسته التحليلية يحدد مجموعة من المهارات التحويلية التي يمكن للقادة في المؤسسات التعليمية استخدامها، كي يحققوا درجة عالية من التأثير في العاملين، وتضم:

- ثقة القادة بقدراتهم على تطوير قدرات تابعيهم.
- القدرة على بناء وتوصيل مجموعة من الأهداف تكون مثيرة للتحدي وقابلة للتنفيذ.
- النظرة الموجبة لقدرات الآخرين وافتراض أنهم أشخاص ناجحون.
- التمسك بالتميز والإبداع فيما يقومون به.
- التركيز على الجوانب الإنسانية بالإضافة إلى الجوانب الإجرائية والمفاهيمية والتكنلوجية للعمل انطلاقاً من أن الجانب الإنساني هو الذي يؤدي إلى التطوير.

وأخيراً، تقدم دراسة (Albulushi & Hussain,2008)[55] عدة مزايا لتطبيق القيادة التحويلية في الجامعات من أهمها: تحسين الاتصالات الداخلية وخلق روح التعاون في ظل وجود الاختلافات العرقية والثقافية، خفض الشكاوى والنزاعات بشكل كبير ورفع عدد وجودة الأبحاث المنجزة.

مما تقدم، ندرك أهمية القيادة التحويلية في مؤسسات التعليم العالي، من خلال إسهامها بشكل جليّ في تشكيل ثقافة تنظيمية قائمة على الالتزام والتعاون والقيم الأخلاقية السامية، وكذلك الإسهام في تحقيق أهداف كل من المؤسسة التعليمية والعاملين فيها. ولعل الإسهام الأهم للقيادة التحويلية والذي ينصبّ في الغاية الأساسية من وجود المؤسسة التعليمية هو رفع النتاج العلمي لها.

من ناحية أخرى, اقترحت بعض الدراسات الجمع بين النمط الإجرائي و النمط التحويلي للقيادة لتحقيق أكبر فوائد ممكنة للجامعات. و منها دراسة (Cameron, 1981) [56] و التي تشير إلى أنه لتحقيق الفاعلية المنظماتية للجامعة يجب المزج بين نمطي القيادة الإجرائية والتحويلية. كما يقترح (Rounder, 1999)[57] بأن المطلب الأساسي للقيادة في الجامعات هو المرونة، وأنه يمكن تحقيق هذه المرونة من خلال اعتماد مدخل للقيادة يجمع بين أبعاد القيادة الإجرائية والقيادة التحويلية. كما توصي دراسة (Voon et al., 2009)[58] بعدم تبني قادة الجامعة إحدى نمطي القيادة الإجرائية و التحويلية دون النمط الآخر في قيادتهم للأكاديميين. فمن المفضل استخدام أبعاد القيادة الإجرائية و التحويلية معاً من أجل تحقيق كل من التحفيز و الإلهام للأكاديميين. حيث يساعد

منح المكافآت عند أداء المهمات على الإبقاء على الحافز, على الأقل في المدى القصير. كما يساعد تمكين الأكاديميين و تشجيعهم على القيام بالمهمات الصعبة على إلهامهم ليتجاوزوا قدراتهم الحالية. و بذلك تكون القيادة الإجرائية و القيادة التحويلية كل منهما مكمّل للآخر. و أخيراً, تظهر دراسة (Basham, 2010)[59] أن كلا نوعي القيادة الإجرائية والتحويلية يجب تطبيقه في الجامعة لضمان التغيير، وذلك لإحجام أعضاء هيئة التدريس والموظفين المثبّتين عن التغيير لما تحدثه من تأثير عليهم. كما أن خفض التمويل الحكومي المقدم للجامعة يتطلب التطبيق الحاسم لكل من القيادة الإجرائية والقيادة التحويلية من حيث مفاهيمها وممارساتها.

خلاصة المبحث الأول

مما سبق يمكننا النظر إلى القيادة بأنها العمل مع الآخرين والتأثير في نشاطاتهم وسلوكهم، لتحقيق أهدافهم وأهداف القائد والمنظمة.

وقد أدى اختلاف وجهات نظر الباحثين حول القيادة واختلاف نظريات القيادة إلى ظهور أنماط مختلفة للقيادة يبدي القادة وفقاً لها سلوكيات مختلفة تتراوح بين المركزية والانفراد في اتخاذ القرار لدى القائدة الأوتوقراطي إلى إعطاء الحرية الكاملة للمرؤوسين في ممارسة نشاطهم واتخاذ القرارات وذلك لدى القائد الحر.

وقد أدت التطورات الحديثة والمشكلات الحديثة التي تواجهها المنظمات إلى ظهور اتجاهات أو أنماط قيادية حديثة. وقد تناولنا خمسة من أهم هذه الأنماط, وهي: القيادة الإجرائية التي تقوم على تبادل المنافع بين القائد والتابعين، والقيادة التحويلية التي تسعى إلى تحويل المنظمات من وضعها الحالي إلى وضع آخر، ثم القيادة الكاريزمية التي تنظر إلى القائد كشخص يمتلك مؤهلات بطولية واستثنائية ويحمل رسالة لخلاص تابعيه، فالقائد الخادم الذي يعمل لخدمة ورعاية تابعيه، وأخيراً القيادة التشاركية التي تقوم على إعادة توزيع وظائف القيادة لتشمل عدد أكبر من الأفراد.

كما وضحنا مجموعة من العوامل التي تلعب دوراً في اختيار نمط قيادي دون آخر، ومنها ما يتعلق بالقائد، وأخرى تتعلق بالمرؤوسين, المهمة, النسق التنظيمي, و كذلك السياق السياسي والثقافي و الاقتصادي المحيط بالمنظمة.

وأخيراً تم مناقشة نمطي القيادة الإجرائية والتحويلية في مؤسسات التعليم العالي. و ما يمكن أن تسهم به في سبيل الارتقاء بالمؤسسة التعليمية والسير بها نحو النجاح.

هوامش المبحث الأول

[1] Good, G. (1974) Dictionary of Education. New York: McGraw Hill.

[2] Taylor, R. & Rosenbach, W. (1989) School Leadership Challenges For Today Manager. New York: Nichols Publishing.

[٣] كنعان, نواف (1995) القيادة الإدارية. عمان: دار الثقافة.

[٤] الفارس, سليمان و آخرون (2000) إدارة الموارد البشرية (الأفراد). دمشق: منشورات جامعة دمشق.

[٥] السيد, رجب (2000) دور القيادة في اتخاذ القرار خلال الأزمات. الغربية: مطبعة الإيمان.

[٦] خليل, نبيل (2009) الإدارة المدرسية الحديثة في ضوء الفكر الإداري المعاصر. سوهاج: دار الفجر للنشر و التوزيع.

[٧] الشريف, طلال (2004) الأنماط القيادية و علاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين بإمارة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

[٨] السيد, رجب. مرجع سبق ذكره.

[٩] كنعان, نواف. مرجع سبق ذكره.

[١٠] الفارس, سليمان و آخرون. مرجع سبق ذكره.

[11] Burns, J. (1978) Leadership. New York: Harper & Row.

[12] Kuhert, K. & Lewis, P. (1987) "Transactional and Transformational Leadership: A constructive Development Analysis". Academy of Management Review. Vol.12 No.4, pp.648-657.

[13] Leithwood, K. et al. (1999) Changing Leadership for Changing Times. Buckingham: Open University Press.

[14] Avolio, B. et al. (1999) "Re-examination the Components of Transformational and Transactional Leadership Questionnaire". Journal of Occupational and Organization Psychology. Vol.72 No.4, pp.441-462.

[15] Bass, B.M (1998) Transformational leadership: Industrial, military, and educational impact. New Jersey: Erlbawm.

[16] Bass, B.M. (1985) Leadership and Performance Beyond Expectations. New York: Free Press.

[17] Crawford, M. et al. (1997) Leadership and teams in educational management. Buckingham: Open University Press.

[18] Podsakoff, N.P. (2010) "Dispelling misconceptions and providing guidelines for leader reward and punishment behavior". Business Horizons. Vol.53 No.3, pp.291-303.

[19] Ibid.

[20] Burns, J. Op. cit.

[21] Leithwood, K. (1992) "The Move Toward Transformational Leadership". Educational Leadership. Vol.49 No.5, pp.8-12.

[22] Avolio, B. et al. Op. cit.

[23] Gold, A. et al. (2003) "Principled Principals?: Values-Driven Leadership: Evidence from Ten Case Studies of 'Outstanding' School Leaders". Educational Management Administration & Leadership. Vol.31 No.2, pp.125-136.

[24] Burns, J. (1974) Leadership. New York: Collins.

[25] Ibid.

[26] Bass, B. & Avolio, B. (1994) Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership. California: Sage Publication Inc.

[27] Koehler, J. & Pankwski, J. (1997) Transformational Leadership in Governmment. Florida: St. Lucie press.

[28] Tichy, N & Devana, M. (1986) The Transformational Leader. New York: John Wiley & sons.

[٢٩] الهواري, سيد (1999) القائد التحويلي. القاهرة: مكتبة عين شمس.

[30] Bass, B.M. Leadership and Performance Beyond Expectations. Op. cit.

[31] Bass, B.M. (1990). "From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision". Organizational Dynamics. Vol.18 No.3, pp. 19-31.

[32] Burns, J. Op. cit.

[33] Zuquete, J.P. (2011) "The flight of the eagle: The charismatic leadership of Sa Carneiro in Portugal's transition to democracy". The Leadership Quarterly. Vol.22 No.2, pp.295-306.

[34] Bryman, A (1992) Charisma and leadership in organizations. London: Sage.

[35] Musser, S.J (1987) The determination of positive and negative charismatic leadership. Grantham, PA: Messiah College.

[36] Greenleaf, R.K (1977) Servant leadership. New York: Paulist Press.

[37] Ehrhart, M.G (2004) "Leadership and procedural justice climate as antecedents of unit-level organizational citizenship behavior". Personnel Psychology. Vol.57 No.1, pp.61-94.

[38] Dennis, R.S. & Bocarnea, M. (2005) "Development of the servant leadership assessment instrument". Leadership & Organization Development Journal. Vol.26 No.8, pp.600-615.

[39] Liden, R.C. et al. (2008) "Servant Leadership: development of multidimensional measure and multi-level assessment". The Leadership Quarterly. Vol.19 No.2, pp.161-177.

[40] Greenleaf, R.K. Op.cit.

[41] Gronn, P. (2002) Distributed leadership. In K. Leithwood, & P. Hallinger (Eds.) Second international handbook of educational leadership and administration (pp.653-696). Dordrecht: Kluwer Academic.

[42] Spillane, J.P. (2006) Distributed Leadership. San Francisco: Jossey-Bass.

[43] Grenda, J.P. (2006) "Leadership, Distributed." Encyclopedia of Educational Leadership and Administration. SAGE Publications. <http://www.sage-ereference.com/view/edleadership/n323.xml>.

[٤٤] صالحي, سميرة (2008) أسلوب القيادة الإدارية و أثره على الفعالية الإنتاجية للمرؤوسين. رسالة ماجستير غير منشورة. باتنة: جامعة الحاج لخضر.

[45] Cameron, K.S. (1981) "Domains of organizational effectiveness in colleges and universities". Academy of Management Journal. Vol.24 No.1, pp.25-47.

[46] Ramsden, P. (1998) Learning to Lead in Higher education. New York: Routledge.

[47] Smart, J.C. et al. (1997) "The role of institutional cultures and decision approaches in promoting organizational effectiveness in two-year colleges". The Journal of Higher Education. Vol.68 No.3, pp.256-281.

[48] Pounder, J.S. (1999) "Organizational effectiveness in Higher education: managerial implications of a Hong Kong study". Educational Management & Administration. Vol.27 No.4, pp.389-400.

[49] Cameron, K.S. Op.cit.

[50] Ramsden, P. Op.cit.

[51] Senge, P. (1990) The fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. London: Century Business.

[52] Pounder, J.S. Op.cit.

[53] Smart, J.C. et al. Op.cit.

[٥٤] الهلالي, الهلالي (2001) "استخدام نظريتي القيادة التحويلية و القيادة الإجرائية في بعض الكليات الجامعية". مجلة مستقبل التربية العربية. المجلد7 العدد21, ص ص. 728-774.

[55] Albulushi, A & Hussain, S. (2008) "Transformational Leadership takes Majan to the top of the class: college wins string of prizes for good business practice". Human Resource Management International Digest. Vol.16 No.2, pp.31-33.

[56] Cameron, K.S. Op.cit.

[57] Pounder, J.S. Op.cit.

[58] Voon, M. et al. (2009) Leadership styles in context of institutions of higher education in Malaysia. Paper presented at International Conference on Business and Information, Kuala Lumpur, 6-8 July.

[59] Basham, L.M. (2010) "Transformational and Transactional Leaders in Higher Education". International Review of Business Research Papers. Vol.6 No.6, pp.141-152.

المبحث الثاني: أدبيات التعلم التنظيمي

تمهيد

يواجه التعليم العالي اليوم تحديات عديدة من أهمها الدور المتنامي للمعرفة، ثورة الاتصالات والمعلومات والتغيرات السياسية والاجتماعية المختلفة. أدى ذلك كله إلى ضرورة الاهتمام بالتعلم التنظيمي داخل مؤسسات التعليم العالي من أجل تمكينها من التكيف مع التغيرات المتسارعة والحصول على الامتيازات التنافسية التي تؤدي إلى بقائها واستمرارها.

لذا سنقوم في هذا المبحث بمناقشة الجوانب المتعلقة بالتعلم التنظيمي، حيث سنوضح مفهومه وطبيعة العلاقة التي تربطه بالتعلم الفردي، وأهم المبررات التي تدعو إلى الاهتمام به، ثم سنبيّن مستويات تطبيقه في المنظمات، والنماذج التي تشرح عملية تطبيقه، وأهم العوائق التي تعترض هذا التطبيق.

وبعد بناء الإطار العام للتعلم التنظيمي سنسلّط الضوء على طبيعته ضمن مؤسسات التعليم العالي.

١. مفهوم التعلم التنظيمي

يعد التعلم التنظيمي مصطلحاً حديثاً في الفكر الإداري، حيث ظهرت أولى محاولات تحديد مفهومه على يد Simon في نهاية العقد السادس من القرن العشرين، وقد عرف Simon التعلم التنظيمي بأنه" الوعي المتنامي بالمشكلات التنظيمية والنجاح في تحديدها من قبل الأفراد العاملين في المنظمات، بما ينعكس على مدخلات ومخرجات المنظمة ذاتها" (هيجان، 1998)[1].

ثم أخذ الاهتمام بمفهوم التعلم التنظيمي بالازدياد بشكل واضح في فترة السبعينات، فقد عرفه (Argyris,1977) [2] بأنه " التعلم الذي تعمل فيه المنظمة على اكتشاف وتصحيح الأخطاء".

و في فترة التسعينات عرف Huber التعلم التنظيمي بأنه" توظيف المعلومات والمعارف المكتسبة لتغيير الأنماط السلوكية" (Huber,1991)[3] ، فالتعلم التنظيمي برأي Huber يحدث داخل المنظمة إذا حصل تغيير في السلوكيات الكامنة في المنظمة من خلال المعلومات المتوافرة لديها.

كما تنامى التركيز على البيئة المحيطة بالمنظمة، حيث نظر Senge إلى التعلم التنظيمي على أنه التحول في التفكير من النظر إلى أنفسنا باعتبارنا منفصلين عن العالم إلى كوننا متصلين بهذا العالم، ومن النظر إلى المشكلات باعتبارها ناجمة عن تصرفات شخص آخر أو بسبب حدوث ظرف خارجي، إلى النظر إليها باعتبارها ناجمة عن تصرفاتنا الذاتية، وبذلك حدد Senge مفهوم

التعلم التنظيمي بأنه " الوسيلة التي من خلالها يكتشف الأفراد في المنظمات باستمرار كيف أنهم هم الذين يشكلون الواقع الذي يعملون فيه، وكيف أن باستطاعتهم تغيير ذلك الواقع" (Senge,1994)[4].

ويعتبر كل من (Argyris و Senge) أهم رواد ما يعرف باسم التعلم التنظيمي، لدورهما البارز في الكشف عن مكنون هذا المفهوم ومراحله وكيفية توظيفه في المنظمة على مستوياتها الثلاثة الفردي والجماعي والمؤسسي، وبدا الاهتمام بالتعلم التنظيمي جليّاً بعد أن تم نشر كتاب Senge عام 1990، تحت عنوان ((المبدأ الخامس: فن وممارسة التعلم التنظيمي))،

((The Fifih Discipline:The art & Practice of Organizational Learning))

وعلى الرغم من قلة الدراسات العربية التي تناولت التعلم التنظيمي، إلا أن باحثيها حاولوا تحديد مفهوم التعلم التنظيمي، ويأتي في مقدمتهم هيجان الذي عرف التعلم التنظيمي بأنه" عملية مستمرة نابعة من رؤية أعضاء المنظمة، حيث تستهدف هذه العملية استثمار خبرات وتجارب المنظمة ورصد المعلومات الناجمة عن هذه الخبرات والتجارب في ذاكرة المنظمة، ثم مراجعتها من حين لآخر للاستفادة منها في حل المشكلات التي تواجهها، وذلك في إطار من الدعم والمساندة من قيادة المنظمة بشكل خاص، والثقافة التنظيمية بشكل عام" (هيجان،1998)[5] .

ويرى الكبيسي أن التعلم التنظيمي هو " تلك العملية التي تسعى المنظمات من خلالها إلى تحسين قدراتها الكلية وتطوير ذاتها، وتفعيل علاقاتها مع بيئتها والتكيف مع ظروفها ومتغيراتها الداخلية والخارجية، وتعبئة العاملين فيها ليكونوا وكلاء لمتابعة واكتساب المعرفة وتوظيفها لأغراض التطوير والتمييز" (الكبيسي،2004)[6] .

وتحدد إيمان أبو خضير مفهوم التعلم التنظيمي بأنه " عملية ديناميكية مستمرة تستهدف زيادة قدرة المنظمة على التكيف والنجاح في البيئة المتغيرة، وتحقيق التميز في الأداء والتعلم). (أبو خضير، 2006)[7].

من خلال التعريفات السابقة يمكننا النظر إلى التعلم التنظيمي بأنه:

" اكتساب المنظمة للمعلومات والمعارف من تجاربها وخبراتها ومن بيئتها الخارجية، واستثمارها في تشكيل واقعها، بما يحقق لها النجاح والتمييز".

وبعد توضيح مفهوم التعلم التنظيمي نشير أنه من الضروري التفرقة بين التعلم التنظيمي Organizational Learning والمنظمة المتعلمة Learning Organization وفي هذا الإطار يرى (السيد،2008)[8] المنظمة المتعلمة بأنها: " المنظمة التي تحث الأفراد فيها على التعلم

المستمر، ونقل خبرات هذا التعلم إلى بعضهم البعض، بحيث يسهم هذا التعلم المستمر في تعديل سلوك الأفراد والمنظمة وبما يتواكب مع ظروف البيئة المتغيرة".

ويذكر (Ortenblad,2001)[9] نقطتين هامتين توضحان الاختلاف بين المنظمة المتعلمة والتعلم التنظيمي بحسب أدبيات الإدارة هما:

- تعتبر المنظمة المتعلمة شكلاً من أشكال المنظمات، وعملية تحويل المنظمة إل منظمة متعلمة يحتاج إلى بذل جهود كبيرة. أما التعلم التنظيمي فهو نشاط أو عملية تحدث في المنظمة بشكل طبيعي غير أن المنظمة مطالبة ببذل مجهود لوضع منهجية سليمة ووضع الآليات الكفيلة باستثمار هذا التعلم لصالح تحقيق أهدافها.

- تعتبر المنظمة المتعلمة صيغة مثالية للمنظمات لا يمكن الوصول إليها, فليس هناك حتى الوقت الحاضر من يستطيع تحديد ما يجب أن تكون عليه المنظمة المتعلمة، أما التعلم التنظيمي فهو نشاط محدد ومعروف.

٢. العلاقة بين التعلم الفردي والتعلم التنظيمي

تعتبر العلاقة بين التعلم الفردي والتعلم التنظيمي من القضايا الهامة في مجال التعلم التنظيمي، وتم تعريف التعلم التنظيمي فيما سبق، ونعرف الآن التعلم الفردي بأنه" التغير في الميل للاستجابة تحت تأثير الخبرة المكتسبة" (السلمي، 2002)[10]. بمعنى أن الإنسان حين يكتسب مزيداً من الخبرة والتجربة نجده يميل إلى التصرف والسلوك بأشكال تختلف عن تلك الأشكال التي كان يأتيها قبل مروره بتلك الخبرات والتجارب.

ويرى (Senge,1990)[11] أنه بالرغم من أن التعلم الفردي ليس ضماناً لحصول التعلم التنظيمي غير أنه بدون التعلم الفردي لن يكون هناك تعلم تنظيمي، فالمنظمات تتعلم من خلال الأفراد. و يرى (Jashpara,2003)[12] أنه لكي يصبح التعلم الفردي تعلم تنظيمي يجب أن تنتقل معرفة الفرد إلى ذاكرة المنظمة ومن ثم يتم نقلها إلى الممارسات الروتينية للمنظمة, بمعنى أن يكون هناك عملية مأسسة للتعلم الفردي في نظم وإجراءات وهياكل المنظمة بحيث يصبح التعلم متاحاً أمام المنظمة ككل. و يتطلب ذلك تحفيز الأفراد على نشر واستخدام معارفهم التي اكتسبوها حديثاً فالأفراد يبنون خرائط إدراكية للسياق الذي يعملون فيه وعندما تصبح هذه الخرائط علنية ومشتركة يتحول التعلم الفردي إلى تعلم تنظيمي.

٣.مبررات التعلم التنظيمي

مع نهاية القرن العشرين وبداية الألفية الثالثة تغيرت سمات العالم تغيراً سريعاً عكس ظلاله على المجالات الاقتصادية والسياسية والثقافية والتكنولوجية، وفرض تحديات كثيرة على المنظمات الإدارية، مما دفعها إلى التحول إلى منظمات للمعرفة تنتجها وتوظفها في المنافسة والاستمرار، ومع الثورة العلمية والتقنية التي تركت آثارها في كافة مجالات الحياة، ظهرت ضرورة التعلم التنظيمي للمنظمات الإدارية، ويمكن رصد دواعي هذا التعلم في العناصر التالية (الكبيسي،2004)[13]:

*** الانفجار المعرفي**

إن ثورة المعلومات وعصر الالكترونيات المدعم بالعقول المتزايدة الذكاء ساعدت على الانفجار المعرفي المتسارع الذي أصبحت بموجبه المعارف والأفكار والنظريات تتضاعف كل ثلاث أو أربع سنوات.

*** التغير التقني**

شهد العالم طفرات هائلة في المجال التقني أفرزت واقعاً جديداً يقوم على الاتصال والتواصل المباشر من خلال الأقمار الصناعية والبث الفضائي وشبكات المعلومات وترتب على ذلك أن العالم يعيش اليوم عصر المعلومات والمعرفة. وأفرز ذلك تقنيات جديدة في التعلم وأساليبه وفي بنوك المعلومات ومراكز البحث، وترتب عليها ازدهار التعليم عن بعد، وسهولة الحصول على المعلومات والوصول إلى المعرفة بمجرد الضغط على فأرة الحاسوب دونما عناء.

*** التنافس**

لعل أبرز التغيرات الاقتصادية التي شهدها العالم هي نشأة التجمعات الاقتصادية، وظهور الشركات متعددة الجنسيات، وحرية ومرونة تحرك رؤوس الأموال، وزيادة حدة المنافسة بين المؤسسات، وتحولها من المنافسة المحلية إلى المنافسة الدولية، من أجل البحث عن الفرص التي تمكنها من السيطرة على الأسواق، وهذا يتطلب السبق في توليد المعارف وتوظيفها وتسويقها.

*** التغير الاجتماعي**

ترك التغير الاقتصادي والثقافي آثاراً واضحة في التغيرات الاجتماعية والسياسية انعكست على طموح الأفراد والجماعات، وتغير القيم والأذواق، وبدأ المستهلكون يبحثون عن السلع والخدمات ذات النوعية الجيدة والسعر المناسب والسرعة في التوصيل والصيانة. أما العاملون فقد تزايدت توقعاتهم وطموحاتهم ومطالبهم نحو بيئة عمل هادئة وآمنة، ونحو مشاركة فاعلة، وتعويضات مجزية أثناء الخدمة وعند انتهائها، مقابل تعهدهم بالولاء والالتزام للمهن وللمنظمات

التي يعملون فيها، وهذا يستلزم استمرار تعلمهم ومواكبتهم لما يستجد في عالم المعرفة والمهارة والسلوك.

تفاعلت هذه العوامل مع عوامل أخرى وأدت إلى ضرورة الاهتمام بالتعلم داخل المنظمات من أجل تمكينها من السيطرة على المعرفة، والتكيف مع التغيرات المتلاحقة والتحديات المتسارعة، والتنافس الشديد. وفي هذا المجال يذكر الكبيسي أن عصراً كهذا يحتم على مجتمعاته ومنظماته وأفراده أن يتابعوا الأحداث ويواكبوا التقدم الذي يحصل هنا وهناك يوماً بيوم، وأن يطلّعوا على كل ما يستجد، من فكر ومعرفة ونظريات، وتقنيات ساعة بساعة، هذا إن أرادوا مجرد الاستمرار، والبقاء. أما إن كانوا يتطلعون للتميز وللنماء فينبغي أن يكون لهم إسهام في توظيف ما يستجد وتطبيق ما يكتشف ، وفي إثرائه وتطويره، بإضافة معرفة جديدة، أو اكتشاف تقنية تمهد لتطبيقها.

وإن ما يبرر التعلم التنظيمي في المنظمات العامة والخاصة الإنتاجية والخدمية برأي هيجان هو ما يلي(هيجان،1998)[14]:

- ظهور المفاهيم الإدارية الحديثة مثل إدارة الجودة الشاملة، والهندسة الإدارية، التي تطالب بالتحسين المستمر والإبداع الذي لن يتحقق بدون تعظيم التعلم التنظيمي وجعله من ثقافة المنظمة.

- ظهور العديد من الكتّاب والكتابات التي تدعو إلى تطبيق مفهوم التعلم التنظيمي لتطوير المنظمات.

- ضرورة تطوير وتحسين المنظمات لوسائلها من خلال جمع المعلومات وتوظيفها بطريقة سليمة لتمكينها من حل مشاكلها والتكيف مع التغيرات السريعة.

- ضرورة تبنّي استراتيجية تمكّن المنظمات من رصد خبرات الأفراد ونقلها للأفراد الذين يحلّون محلهم نتيجة التقاعد المبكر أو النقل.

ويرى (Dierkes et al.,2003)[15] أنه للحصول على الامتيازات التنافسية والاستمرارية يجب أن تدرك المنظمات اضطرارها إلى تغيير الطريقة التي تعمل بها، والتي تكتسب بها المعرفة، وإلى تطوير قدرتها على التعلم بشكل أفضل وأسرع، من مجالات نجاحها ومجالات فشلها, و ذلك من داخل وخارج نطاق منظماتها. كما ستحتاج المنظمات إلى تغيير مستمر لتصبح منظمات يقوم فيها كل فرد وكل جماعة بزيادة قدراتهم على التكيف والإنتاج، وعندما يتمكن الأفراد من زيادة قدراتهم على التعلم، سيكونون قادرين على تجنب الانقراض.

ويضيف Revans أن التعلم داخل المنظمة يجب أن يساوي أو يفوق التغير خارج المنظمة، وإلا فإن المنظمة لن تستطيع الاستمرار على قيد الحياة. إذ أنه في أي عصر من عصور التغيير

السريع، ستقع المنظمات العاجزة عن التكيف في مشكلات بعد وقت قصير، ولا يمكن تحقيق هذا التكيف إلا بالتعلم، وستحتاج هذه المنظمات إلى إعادة تحويل نفسها بشكل مستمر لتصبح منظمات متعلمة، ولتصبح أيضاً أماكن يشترك فيها الأفراد والجماعات في عمليات تعليمية بشكل مستمر (الرشودي،2007)[16].

٤.مستويات التعلم التنظيمي

ميز الباحثون بين عدة مستويات لتعلم المنظمات، على سبيل المثال، أشار العديد من الباحثين إلى مستويين أساسيين لتعلم المنظمات وهما: التعديل التدريجي Incrmental adjustment والتغيير الجذري Radical Change (Easterby-Smith et al., 2004)[17]. ويميز (Mason,1993)[18] بين التعلم الاستراتيجي Strategic Learning والتعلم غير الإستراتيجي Non- Strategic Learning .

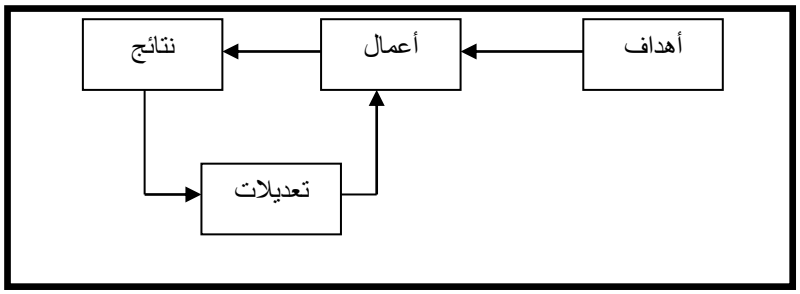
إلا أن أكثر هذه التصنيفات شيوعاً هو ما اقترحه Argyris & Schon والذي يميز بين التعلم أحادي الحلقة Single- Loop Learning والتعلم ثنائي الحلقة Double- Loop Learning والتعلم ثلاثي الحلقة Triple-Loop Learning، وسوف نتطرق لمفهوم كل منها كما يلي:

*** التعلم أحادي الحلقة**

وفقاً لهذا النمط، تتعلم المنظمة عندما تكتشف الأخطاء، ويتم تصحيح مسارها من غير المساس بسياساتها وأهدافها. وهذا النمط من التعلم يضيف قاعدة معرفية جديدة إلى أنشطة المنظمة من أجل تقوية اختصاصها وزيادة كفاءتها وكفايتها، ولا يطالب بتغير السياسات المرسومة والأهداف القائمة، وإنما يساهم في عملية تحقيقها بيسر وسهولة (الأمين، 2006)[19].

وتهتم المنظمات وفق هذا النمط بتوظيف قدراتها للتكيف مع البيئة التي تتصف بالاستقرار النسبي وإمكانية التنبؤ بالمستقبل بدلاً من التركيز على تطوير استراتيجيات جديدة للتكيف مع البيئة دائمة التغيير التي لا تتضح فيها الرؤى المستقبلية (أبو خضير،2006)[20].

والشكل رقم(2) يوضح التعلم أحادي الحلقة.



(المصدر:أبو خضير،2006)[21]

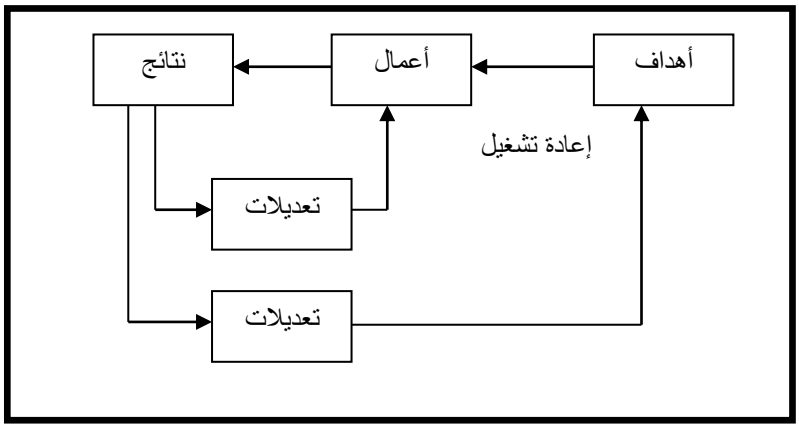
الشكل رقم (2) التعلم أحادي الحلقة

*** التعلم ثنائي الحلقة**

يرتبط التعلم ثنائي الحلقة ارتباطاً وثيقاً بالتعلم أحادي الحلقة، فبعد أن تستكشف المنظمة الأخطاء وتصحح مسارها في المدى القصير وبناء على الأهداف والسياسات المرسومة أصلاً يفكر الإداريون بالمنظمة ويطرحون الأسئلة عن الكيفية التي يمكن بها تحديث الإجراءات والسياسات، والأهداف الجارية حالياً في المنظمة. أي على المنظمة تغيير أهدافها وسياساتها في المدى البعيد لتقابل المستجدات التي طرأت والمتغيرات التي حدثت في البيئة المحيطة بها من منافسة وتطور في التقنية (Dodgson,1993)[22].

ويعد التعلم ثنائي الحلقة أكثر تأثيراً في المنظمة من التعلم أحادي الحلقة. حيث يتجه العاملون إلى إثارة تساؤلات عميقة حول الأوضاع الخاطئة التي تمس النظام ذاته، ويبحثون عن عوامل النجاح والخطأ، وعن صلاحية القيم والبناء التنظيمي. وبعبارة أخرى إن التعلم ثنائي الحلقة يستلزم البحث عن السياسات المانعة أو الوقائية التي تحول دون وقوع المشكلات والأزمات، فهو تعلم استراتيجي أكثر منه تعلم انعكاسي أو انفعالي(الكبيسي،2004)[23].

والشكل رقم (3) يوضح التعلم ثنائي الحلقة.



(المصدر: أبو خضير،2006)[24]

الشكل رقم (3) التعلم ثنائي الحلقة

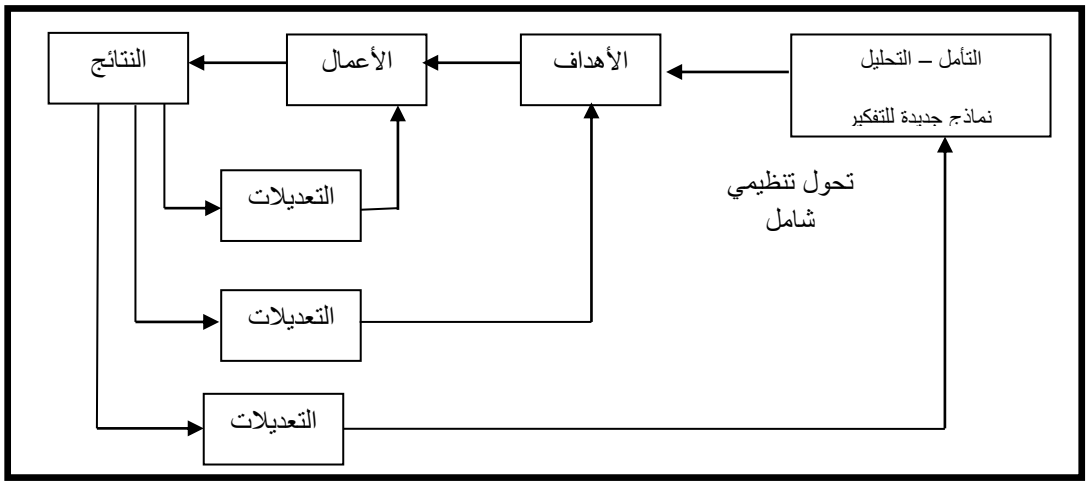
*** التعلم ثلاثي الحلقة**

يصف (Argyris & Schon,1996)[25] هذا المستوى من التعلم بـ" تعلم كيفية التعلم"، أي فهم عملية التعلم ذاتها.

فالتعلم ثلاثي الحلقة يهدف إلى مساعدة المنظمة في التحول إلى حال أفضل عن طريق فهم الكيفية التي تتم بها عملية التعلم من المواقف المختلفة التي تمر بها، وتوضيحها والتأمل فيها وإيجاد طرق جديدة للفهم.

ويؤكد بعض الباحثين أن التعلم ثلاثي الحلقة يتمحور حول إيجاد هياكل واستراتيجيات جديدة للتعلم (Romme & Van Wittloostuijh,1999)[26].

ويوضح الشكل رقم(4) التعلم ثلاثي الحلقة.



(المصدر: أبو خضير،2006)[27]

الشكل رقم (4) التعلم ثلاثي الحلقة

ومن ناحية أخرى، يعتبر ما اقترحه(Seng,1994)[28] حول مستويات التعلم التنظيمي من الإسهامات الهامة التي لابد من التطرق إليها، حيث يقدم فكرة التعلم التكيفي Adaptive Learning والتعلم التوليدي Generative Learning وسنأتي على شرح كل منها.

*** التعلم التكيفي**

وهو التعلم الناتج عن تحليل وتأمل التجارب السابقة واستخلاص الدروس منها، مما يحقق الاستفادة منها في تعديل التصرفات المستقبلية (Marquardt,2002)[29]. ويرى Marquardt أن الحافز على تبني نمط التعلم التكيفي في المنظمة المتعلمة يتمثل في سد الفجوة بين الأهداف والنتائج، ومواءمة السلوك وتوجيهه نحو تحقيق الأهداف المرغوبة. ويشير (Sun & Scott,2003)[30] إلى أن هذا النوع من التعلم لا يحتاج إلى وقت وتكلفة كبيرين.

*** التعلم التوليدي**

هو التعلم الذي يتم فيه بناء قدرات جديدة ونبذ أساليب العمل السابقة وبشكل مقصود، ويكون ذلك ضرورياً في الجانب التشغيلي للمنظمة التي تعمل في بيئة شديدة التغير. ويترتب على هذا النوع من التعلم تكاليف عالية. (Wijnhoven,2001)[31].

ويشير (Molhotra,1996)[32] إلى أن ما يميز التعلم التكيفي عن التعلم التوليدي هو أن التعلم التكيفي يتعلق بالتغيير البسيط والذي يرتبط بالمرحلة الأولى لعملية التعلم، بينما يخص التعلم التوليدي المرحلة المتقدمة والمكملة لمرحلة التعلم التكيفي، والذي يعمل على تحسين إمكانية المنظمة في اكتشاف القدرات بغرض تعديل السلوك وخلق معرفة وخبرات جديدة.

٥.نماذج عملية التعلم التنظيمي

حظيت عملية التعلم التنظيمي باهتمام عدد كبير من كتاب الإدارة و تم تقديم العديد من النماذج التي توضح مراحل وكيفية تعلم المنظمة من خلال تحديد العمليات الفرعية للتعلم التنظيمي.

وسنقوم فيما يلي بتناول أهم ما تم طرحه من نماذج لعمليات التعلم التنظيمي حيث سنقوم باستعراض كل من:

- نموذج (Huber,2001)[33]
- نموذج (Roby & Sales,1994)[34]
- نموذج (أيوب،2004)[35]

٥.١ نموذج (Huber,2001) في التعلم التنظيمي

يتضمن هذا النموذج أربع عمليات رئيسية هي:

- اكتساب المعرفة.
- توزيع المعرفة.
- تفسير المعرفة.
- الذاكرة التنظيمية.

العملية الأولى: عملية اكتساب المعرفة

هي العملية التي تحصل المنظمة من خلالها على المعرفة وهناك خمس عمليات فرعية لاكتساب المعرفة هي:

أ- المعرفة المرتبطة بولادة المنظمة. وتتضمن:

- المعرفة التي يمتلكها مؤسسو المنظمة حول بيئة المنظمة الجديدة وحول العمليات التي يمكن لهذه المنظمة استخدامها لتحقيق أهدافها.

- مجموعة الممارسات والإجراءات التي تكون مقبولة وفق المفاهيم السائدة والمسيطرة سواء في العمل التنظيمي أو في المجتمع.

- في خلال الفترة الفاصلة الممتدة بين مرحلة كون المنظمة الجديدة مجرد تصور في أذهان المؤسسين ومرحلة إعطائهم هذه المنظمة الرؤية والموارد الخاصة بها رسمياً يتعلم المؤسسون من الآخرين أو عن طريق التطعيم(الموظفين الجدد) أو عن طريق البحث والتحري معرفة جديدة تسمى المعرفة المكتسبة قبل ولادة المنظمة.

ب- التعلم التجريبي

تكتسب المنظمة بعضاً من معرفتها عن طريق التجربة المباشرة وغالباً ما يكون التعلم التجريبي غير متعمد وأحياناً يكون متعمداً ومقصوداً.

ج- التعلم غير المباشر

تحاول المنظمات عادة أن تتعلم الإستراتيجيات والممارسات الإدارية وخاصة التقنيات من المنظمات الأخرى وذلك عن طريق المحاكاة للشركات التي تحتل مراكز عالية في مجالها.

د- التطعيم

تزيد المنظمات مخزونها من المعرفة غالباً من خلال الاكتساب والتطعيم بأفراد جدد يملكون معرفة لم تكن متاحة من قبل في المنظمة، وقد يتم هذا النوع من اكتساب المعرفة على نطاق واسع المدى كما في حالة الاستحواذ الكامل لمنظمة على منظمة أخرى.

هـ- البحث والملاحظة

ويمكن أن يتم بثلاثة أشكال:

- الملاحظة وإجراء المسح. تسعى المنظمة لتفحص بيئتها الخارجية بهدف الحصول على معلومات حول ما يحصل فيها من تغيرات.

- البحث المركّز. يقوم أعضاء المنظمة بتركيز البحث على جزء محدد من البيئة الداخلية أو الخارجية للمنظمة وذلك استجابة لمشكلة أو لفرصة حقيقية أو مفترضة.

- الرقابة على الأداء. تقوم المنظمة رسمياً بمراجعة أدائها بشكل روتيني لتقييم مدى نجاحها وفعاليتها من حيث التزامها بالوفاء بالمعايير والمؤشرات المخططة ومن حيث مدى مقابلتها لتوقعات المساهمين الخارجيين.

العملية الثانية: عملية توزيع المعلومات

هي العملية التي يتم من خلالها تقاسم المعلومات التي تم اكتسابها من مصادر مختلفة عبر المنظمة مما يقود إلى معلومات وفهم جديد.

العملية الثالثة: تفسير المعلومات

يتم من خلال التفسير إعطاء معنى للمعلومات التي تم نشرها ويمثل التفسير عملية ترجمة للأحداث وتنمية فهم مشترك وخرائط إدراكية مشتركة. ويحدث التعلم التنظيمي بدرجة أكبر عندما يتم تقديم تفسيرات متنوعة للمعلومات المتاحة وعندما تحاول كل من وحدات المنظمة العمل على تفهم طبيعة التفسيرات المختلفة التي تقدمها الوحدات الأخرى.

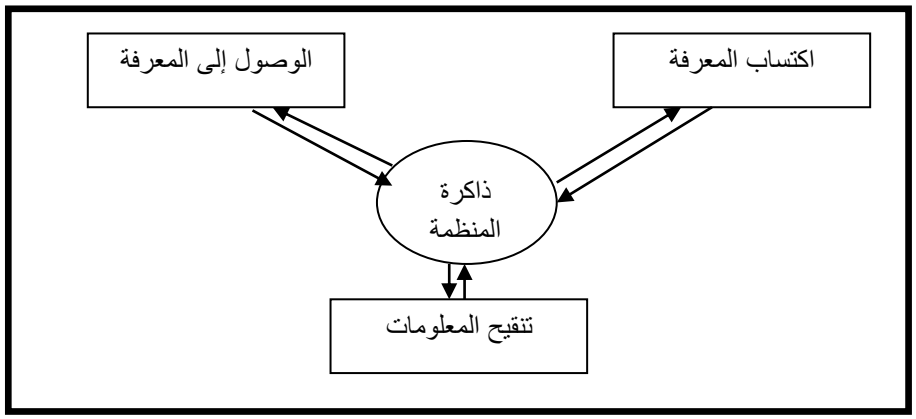
العملية الرابعة: الذاكرة التنظيمية

الذاكرة التنظيمية هي الوسائل التي يتم من خلالها تخزين المعلومات لاستخدامها في المستقبل وتتضمن الذاكرة التنظيمية صناديق لتخزين المعرفة هي: الأفراد والثقافة التنظيمية والعمليات والإجراءات المختلفة والهياكل والأدوار التنظيمية والوثائق والمستندات.

٢.٥ نموذج (Roby & Sales,1994)

أعد هذا النموذج كل من Roby وزميله Sales عام 1994 ويركز على العمليات الأساسية في التعلم التنظيمي المتمثلة في: اكتساب المعرفة، تسهيل عملية وصول المعلومات إلى ذاكرة المنظمة وتنقيح المعلومات الموجودة في الذاكرة، وهذه العمليات الثلاث تتفاعل مع الذاكرة التنظيمية التي تعد المحور الرئيس في هذا النموذج(Roby & Sales,1994)[36] .

والشكل رقم (5) يوضح نموذج عملية التعلم التنظيمي ويعقبه شرح مختصر لمكوناته.



(المصدر: هيجان،1998)[37]

الشكل رقم (5) نموذج عملية التعلم التنظيمي

١.٢.٥ الذاكرة التنظيمية

تعبر الذاكرة التنظيمية عن " أطر من المعاني المشتركة بين أعضاء المنظمة" (Roby & Sales,1994)[38]

وذاكرة المنظمة لا تنعزل عن ذاكرة الأفراد، وإنما تتضمن " تجاربهم وخبراتهم إلى جانب ما تشتمل عليه ثقافة المنظمة ووثائقها وملفاتها وبياناتها ورموزها وبنائها التنظيمي والمعماري" (هيجان،1998)[39].

وتؤدي ذاكرة المنظمة دوراً مهماً في تحقيق التلاحم والتفاعل الاجتماعي بين أعضاء المنظمة من خلال نقل خبرات وتجارب المنظمة من الأعضاء القدامى إلى الأعضاء الجدد فيها، مما يساعد على الاحتفاظ بالفهم المشترك لمعاني الأحداث والتجارب داخل المنظمة. وكلما نجحت المنظمة في توسيع دائرة المعاني المشتركة بين أعضائها كانت ذاكرتها أكثر قدرة على استرجاع ومناقشة القضايا التي تواجه المنظمة. ولكن قد تتعرض أحياناً لبعض المشكلات أو للتغير في نشاطها أو تغيير عامليها مما يقلل من فاعلية ذاكرتها التنظيمية في معالجة تلك القضايا (هيجان، 1998)[40].

ويرى هيجان أن المنظمات الناجحة تعمل على الدوام على صيانة وتعزيز المعلومات والخبرات الموجودة في ذاكرتها باعتبارها تمثل رصيد المنظمة من التعلم الذي يبرهن على نجاح وقدرة المنظمة في التعامل مع الأحداث اليومية بفعالية وكفاءة.

٢.٢.٥ اكتساب المعرفة

من أجل تمكين المنظمات من التعلم ينبغي أن تكون لديها القدرة التي تمكنها من البحث باستمرار عن معلومات جديدة والاستفادة من الخبرات والتجارب التي تمر بها ودمج ذلك كله في ذاكرتها التنظيمية.

فالمعلومات الجديدة تسهم في إثراء وتدعيم ذاكرة المنظمة، كما أن رصيد المنظمة من المعلومات يؤثر في قدرتها على تشرب المعلومات الجديدة والاستفادة منها في المواقف الجديّة (Cohen & Levinthal,1990)[41].

ويرى هيجان أن اكتساب المعلومات الجديدة والاستفادة منها في المنظمة يتوقف على عوامل متعددة من أبرزها ما يلي(هيجان،1998)[42]:

- استعداد المنظمة للقيام بمحاولات وتجارب كثيرة تتيح لها فرص التعلم.

- اختيار وتعيين الأفراد في المنظمة، فكلما زادت قدرة المنظمة على استقطاب الكفاءات المتنوعة وتدريبها ودمجها في ثقافة المنظمة وتشجيعها على التعبير عن وجهة نظرها، أدى ذلك إلى توسيع قاعدة المعلومات التي يمكن إضافتها إلى ذاكرة المنظمة.

- تسهيل نظم الاتصال سواء داخل المنظمة أو بينها وبين البيئة التي تعمل فيها، فالاتصال سوف يؤدي إلى تبادل المعلومات وإثرائها، وتمكين المنظمة من التغلب على كثير من مشكلاتها، وتعزيز إمكاناتها في التعلم والتعامل مع الأحداث الحالية والمستقبلية.

٣.٢.٥ تسهيل وصول المعلومات إلى ذاكرة المنظمة

يأتي تصنيف المعلومات وتنسيقها والاحتفاظ بها في ذاكرة المنظمة، وسهولة الوصول إليها واسترجاعها والاستفادة منها، في مستوى أهمية اكتساب المعلومات (Roby & Sales,1994).[43]

وتتيح المنظمة لأعضائها الوصول إلى المعلومات الموجودة في الذاكرة التنظيمية من خلال القواعد المكتوبة ونظم الاتصالات الرسمية وغير الرسمية والتدريب الرسمي وغير الرسمي. و تزوّد هذه القنوات الأعضاء بالتوجهات الضرورية والدروس المستفادة من الخبرات السابقة للمنظمة (هيجان، 1998)[44].

وتجدر الإشارة إلى أنه لا توجد صيغة محددة لتخزين المعلومات واسترجاعها تتبناها جميع المنظمات في إطار اختلاف خصائصها التنظيمية والثقافية. وبالإضافة إلى توفر ما تمتلكه المنظمة من معلومات موثقة يمكن أن تكتسب المنظمة معلوماتها من الإطار الجغرافي والتنظيمي للمنظمة، ومن العلاقات القائمة بين أعضائها، ومعايير الأداء الموجودة في ثقافة المنظمة التي تعد جزءاً مهماً من ذاكرتها (Roby & Sales,1994)[45] .

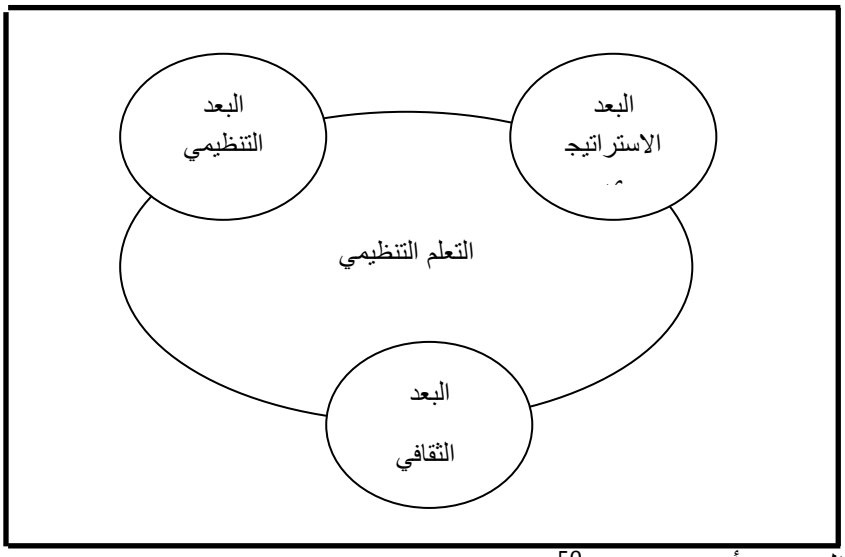
٤.٢.٥ تنقيح المعلومات الموجودة في ذاكرة المنظمة

تتأثر عملية اكتساب المعلومات والوصول إليها في ذاكرة المنظمة بطبيعة المعلومات المتوفرة في هذه الذاكرة ودرجة التعديل والتنقيح التي تخضع لها هذه المعلومات، وربما يحول عدم تنقيح المعلومات الموجودة في ذاكرة المنظمة دون الوصول إلى المزيد من المعلومات أو إضافتها إلى الذاكرة، لذا تعد مراجعة المعلومات الموجودة في ذاكرة المنظمة وتنقيحها بصفة مستمرة جزءاً رئيساً في عملية التعلم التنظيمي (Roby & Sales,1994).[46]

٣.٥ نموذج (أيوب،2004)

استندت ناديا أيوب إلى عدد من الدراسات مثل دراسة (Marquardt &Reynolds,1994)[47] ودراسة (Denton,1998)[48] ودراسة (Goh,1998) [49]لوضع نموذج آخر من النماذج المتعلقة بالتعلم التنظيمي، وقد ركز هذا النموذج على الأبعاد الخاصة بممارسة التعلم التنظيمي وتوصل إلى وجود ثلاثة أبعاد رئيسة تشكل نموذج التعلم التنظيمي هي: البعد الاستراتيجي ، البعد التنظيمي والبعد الثقافي.

والشكل رقم(6) يوضح نموذج ممارسة التعلم التنظيمي، ويعقبه شرح موجز لأبعاده.



(المصدر،أيوب،2004)[50]

الشكل رقم(6) نموذج ممارسة التعلم التنظيمي

١.٣.٥ البعد الاستراتيجي

يتضمن هذا البعد العناصر التالية (أيوب،2004)[51]:

أ- الرؤيـة المشـتركة بـين أعضـاء التنظـيم: وتعنـي أن ينظـر أعضـاء التنظـيم إلـى مسـتقبل المنظمة وأهدافها بمنظار واحد أو برؤية متشابهة، مما يؤدي إلى ترابط علاقاتهم وتوحيد جهودهم في وضـع خطـة عمل مشتركة للوصـول إلـى المستقبل المنشود وتحقيق الأهداف المرجوة. كما تؤدي الرؤية المشتركة إلى تزويد الأفراد بالطاقة اللازمـة للتعلم والتصـرف بما يتفق مع غرض التنظيم وتوجيهاته المستقبلية.

ب- متابعـة التغيـرات البيئيـة: وتعنـي توقـع التغيـرات فـي البيئـة والاسـتعداد لوضـع الخطـط للتكيف معها، ويتم ذلك من خلال وضع بدائل من السيناريوهات المناسبة للتخفيف من حدة تـأثير العوامل البيئية المختلفة وجعلها بقدر الإمكان تعمل لمصلحة التنظيم مما يدعم قدرة المنظمـة علـى التعلم.

ج- إسـتراتيجية الـتعلم: وتعنـي أن يكـون لـدى التنظـيم خطـة محـددة تسـاند التـدريب والـتعلم والابتكار، مرسومة بصورة واضحة وواعية.

٢.٣.٥ البعد التنظيمي

يحتوي على العناصر التالية (أيوب،2004)[52]:

أ- العمل من خلال الفريق، إن العمل من خلال الفريق يشجع على الحوار بين أعضائه وتبادل الأفكار والمعارف والمهارات، كما يثير القدرة الجماعية المشتركة على توليد أفكار جديدة مبتكرة للتعامل مع المشكلات والاستجابة للتغيرات، مما يؤدي إلى تأمين تعلم الفريق واكتساب الخبرة من خلال العمل الجماعي.

ب- الهيكل التنظيمي المرن، قد تكون أكثر الهياكل ملاءمة للتعلم التنظيمي هو الهيكل المرن مثل هيكل المصفوفة أو هيكل الفريق الذي يعطي العاملين الحرية في التجريب والابتكار.

بالإضافة إلى اعتماد الهيكل الأفقي الذي يحوي عدداً أقل من المستويات الإدارية، كما يتم الاعتماد على اللامركزية في اتخاذ القرار، والبعد عن الروتين والبيروقراطية، والإجراءات الرسمية والرقابة المشددة في بيئة العمل.

ج- إيجاد المعرفة ونقلها إلى أنحاء التنظيم، يتضمن هذا العنصر اكتساب الخبرة والمعارف من خلال التعلم من الأخطاء السابقة، وكذلك تجارب المنظمة وتجارب المنظمات الأخرى، ونقل هذه المعارف إلى جميع العاملين في التنظيم للاستفادة منها في مجال التطبيق العملي.

٣.٣.٥ البعد الثقافي

يتكون من العناصر التالية (أيوب،2004)[53]:

أ- تجنب التركيز على الفشل والتعلم من الأخطاء السابقة، وذلك بإيجاد بيئة عمل تثمن التعلم، وتعتبر أن الأخطاء التي يقع فيها الأفراد لا تشكل نقطة ضعف في أدائهم، وإنما تشكل فرصة و وسيلة للتطوير والتعلم من تلك الأخطاء.

ب- البيئة المساندة للتعلم, تعتبر البيئة مساندة للتعلم عندما تساعد في إيجاد المعلومات والمعارف الجديدة وتنقيحها وحفظها، ثم العمل على استخدامها في التعامل مع الفرص والتحديات التي تواجه التنظيم. ويتم ذلك من خلال مراجعة الوضع الحالي للتنظيم والممارسات المستخدمة فيه، تشجيع القادة والأفراد على إيجاد طرق وأفكار جديدة، إدخال تحسينات في أساليب العمل ومكافأة الأفراد المبدعين.

ج- الجودة الكلية للتعلم. إن الاهتمام بالجودة الكلية للتدريب والتعلم غالباً ما تعتبر الخطوة الأولى نحو التعلم التنظيمي، كما ينبغي أن يعمل كل فرد في التنظيم على التعلم بصورة مستمرة لأداء العمل بكفاءة وفعالية في سبيل تحقيق التعلم التنظيمي.

في ضوء ما سبق يمكننا القول بأنه على الرغم من تقبل فكرة التعلم التنظيمي و الاقتناع بأهميته و ضرورته في تحسين أداء المنظمات, إلا أنه لا توجد نظرية أو نموذج يحظى باتفاق الباحثين, و يحدد المكونات أو الأبعاد الرئيسة للتعلم التنظيمي و المراحل التي تمر بها عمليته. إن

كل نموذج يحاول أن يشرح التعلم التنظيمي و بفسر حدوثه بطريقته الخاصة, حيث يرى نموذج Huber بأن التعلم التنظيمي يتم من خلال أربع مراحل أساسية تبدأ بعملية اكتساب المعرفة من المصادر المختلفة للمنظمة, ثم توزيعها و نشرها في أرجاء المنظمة, ثم تفسيرها و تنمية الفهم المشترك حولها, و تنتهي بعملية حفظها في ذاكرة المنظمة لإتاحة استخدامها وقت الحاجة. في حين يرى نموذج Roby & Sales أن التعلم التنظيمي يتم من خلال ثلاث عمليات أساسية هي اكتساب المعرفة, تسهيل وصولها إلى ذاكرة المنظمة, و تنقيح المعلومات الموجودة في الذاكرة. و أن هذه العمليات الثلاث ترتبط بذاكرة المنظمة و التي تمثل المحور الأساسي في هذا النموذج. بينما يرى نموذج أيوب أن التعلم التنظيمي يتم من خلال اهتمام المنظمة بثلاثة أبعاد هي: البعد الاستراتيجي و الذي يكفل توفير استراتيجية للتعلم التنظيمي المخطط , البعد التنظيمي و الذي يُعنى بتوفير هيكل تنظيمي مرن يشجع التعلم في المنظمة, و البعد الثقافي و الكفيل بتوفير بيئة ثقافية تدعم و تساند التعلم.

٦. عوائق التعلم التنظيمي

تواجه المنظمات العديد من العوائق التي تعترض تعلمها، وتصنف هذه العوائق ضمن ثلاث مجموعات: ثقافية، إدارية وهيكلية. وتتمثل في (Matin & Alavi,2007)[54] :

١.٦ عوائق ثقافية، وتتضمن:

- غياب ثقافة الحوار والنقاش بين العاملين.
- غياب قبول النقد.
- غياب قبول الفشل، وبالتالي غياب فرصة التعلم من الفشل.
- غياب ثقافة التشاور وقبول الآراء المختلفة.
- غياب ثقة الموظفين ببعضهم البعض و بالمنظمة، والذي يحول دون التعاون، الحوار، وتطوير التعلم.

٢.٦ عوائق إدارية، وتتضمن:

- سيطرة النماذج الفكرية التقليدية لدى الكثير من المدراء، حيث يؤدي عدم إصلاح وإعادة بناء هذه النماذج إلى البقاء في الماضي، ومنع المنظمة من الابتكار وقبول الأفكار، والمقترحات الجديدة.

- التركيز على الإدارة أكثر من القيادة، وبالتالي الإبقاء على الوضع الراهن بدلاً عن صنع التغيير.

- عدم وضع الشخص المناسب في الوظيفة المناسبة والتي بإمكانه أداؤها بجدارة، سواءٌ أكانت وظيفة إدارية، تشغيلية أم خدمية، فمن الضروري أن تكون الوظيفة مناسبة للشخص من حيث الشخصية، المعرفة، التخصص، الخبرة، وكذلك الالتزام الأخلاقي.

- عدم تضمين معايير مثل التعلم، التغيير، تقديم الاقتراحات، والنقد في تقييم أداء الموظفين.

- غياب نظام المكافآت المادية والمعنوية. وغياب سلطة المدراء في منح المكافآت، وعدم امتلاكهم ميزانية خاصة بها تمكنهم من مكافأة الأداء الجيد.

٣.٦ عوائق هيكلية، وتتضمن:

- جمود الهياكل ومركزية اتخاذ القرار.

- نقص التسهيلات ورأس المال اللازم للتعلم والتغيير.

- الأنظمة والقوانين التفصيلية.

- الرقابة المشددة وغياب الحرية المهنية للعاملين.

- غياب تفويض السلطة للمستويات الأدنى.

-عدم ربط الأمان الوظيفي بعناصر مثل الجدارة، التعلم والتغيير. حيث يؤدي شعور الموظفين ذوي الوظائف الرسمية بأنهم لن يفقدوا وظائفهم إلى التكاسل وعدم الرغبة ببذل المزيد من الجهد.

٧. التعلم التنظيمي في مؤسسات التعليم العالي

يواجه التعليم العالي مؤخراً العديد من التحديات المختلفة، والتي تصنف ضمن فئتين هما التحديات العامة والتحديات الخاصة.

تعبر التحديات العامة عن تلك التحديات التي تواجه أغلب المنظمات، وتتضمن (Zali,2009)[55]:

- العولمة والاقتصاد العالمي.

- النمو التقني السريع.

- التأثير المتزايد للعميل.

- النظر إلى المعرفة والتعلم كأحد أهم الموجودات المنظماتية.

- تغير أدوار وتوقعات العاملين.

- التنوع والحراك في بيئة العمل.

- التغيرات المتسارعة والفوضى.

إضافة للتحديات السابقة، تواجه مؤسسات التعليم العالي تحديات إضافية خاصة بها، وتتضمن (Sarker et al,2010):[56]

- الحاجة إلى التوسع لتلبية الحاجة إلى المهارات الحديثة.

- ازدياد الجامعات الأجنبية المنافسة والتي تملك القدرة الأكبر على الاستثمار.

- التنافس الشديد على أفضل المحاضرين، الباحثين والطلاب.

- الحاجة إلى استيعاب أكبر قدر من الطلاب في البيئات المحرومة.

- حاجة الجامعات لروابط قوية مع كل من الأعمال، الاقتصاد والصناعة.

- التدفق الكبير للطلاب، واحتوائهم أعداداً كبيرة من الأقليات والمهاجرين ما يعني اختلافاً في الإعداد الأكاديمي.

- ازدياد تكلفة التعليم العالي مقارنة بازدياد الدخل الأسري.

- عدم تناسب التمويل الحكومي للجامعات مع ازدياد أعداد التسجيل فيها.

- الطلب المتنامي على المساءلة الشفافية والتقييم.

- حوكمة التعليم العالي، والذي ينطوي على قيام هيئات إدارية بالتأكد من فعالية إدارة الجامعة وتخطيط مسارها المستقبلي.

ومع ازدياد هذه التحديات، غدت بيئة الجامعات أكثر تعقيداً وتغيراً وساد فيها عدم التأكد. وقد أشارت الدراسات إلى أنه حين يسود عدم التأكد في البيئة، فإن بإمكان الجامعات المتعلمة وحدها البقاء والنمو (Zali,2009)[57]. وهذا ما يؤكد ضرورة اهتمام الجامعات بالتعلم التنظيمي لضمان البقاء والنمو في هذا العالم المتغير.

و هذا ما دفع العديد من الباحثين إلى الاهتمام بمفاهيم التعلم التنظيمي و المنظمة المتعلمة في الجامعات, و الذي ظهر في العديد من الدراسات كدراسات(Rowley,1998)[58] ,(Neefe,2001)[59], (Reece,2004)[60], (Celinsek & Markic,2007)[61], (Zali,2009)[62], (Nakpodia,2009)[63].

و قد وضحت (Rowley,1998)[64] بأنه يمكن إيجاد الجامعة المتعلمة من خلال دمج التعلم في العمليات الإدارية للجامعة. و كذلك من خلال توسيع التعلم المرتكز في قاعات الدراسة و مخابر الأبحاث ليشمل الجامعة بأكملها.

و قد أشار (Nakpodia, 2009)[65] إلى مجموعة من العوائق التي تحول دون تعلم الجامعات, و تتلخص في:

- التفتت, و الذي ينشأ نتيجة للتفكير المنفرد, الاستقلالية في الرأي و التضارب في المصالح.
- التركيز على المشكلات التي تواجهها الجامعة أكثر من التركيز على الابتكار و الإبداع.
- المنافسة, و ذلك حين تؤدي إلى اهتمام الجامعة بأن تظهر بصورة جيدة أكثر من اهتمامها بأن تكون بالفعل في وضع جيد. و حين تركز على المكاسب في الأمد القصير أكثر من تركيزها على الإنجازات المرتبطة بالأمد الطويل.

و أضاف إلى العوامل السابقة عوامل أخرى مرتبطة بالنفوذ, السياسة, و الوقت و التي تشكل محدداً رئيسياً لحجم و طبيعة التعلم في الجامعة.

من ناحية أخرى, يرى Nakpodia أن القيادة, تطوير الموارد البشرية, و استراتيجيات إدارة المعرفة تلعب دوراً جوهرياً في فتح الباب أمام التعلم التنظيمي للجامعة.

و أنه إضافة إلى كون القيادة أساسية في المستويات العليا, فإنها يجب أن تكون متأصلة أيضاً في جميع أرجاء الجامعة. و في سبيل ذلك, لابد من الاهتمام بالتدريب على القيادة و تركيزه على تحسين مهارات التواصل, التحكم بالصراع, و اكتساب مهارات حل المشكلات. و يجب أن يتم ذلك على جميع المستويات الإدارية.

و يقترح (Reece,2004)[66] عشرة أبعاد يمكن للجامعة من خلالها التحول إلى منظمة متعلمة. وهي كالتالي:

1- القيادة: وهي عملية التأثير في الآخرين لتحقيق أهداف المنظمة والأهداف الشخصية، وتمكين وتطوير الأفراد عن طريق التحفيز الداخلي بدلاً من الخارجي.

ولكي تتحول الجامعة إلى منظمة متعلمة فإن عليها التخلي عن الأنماط الأوتوقراطية و المستبدة للقيادة و التي تفتقد إلى ثقة المرؤوسين لكونها حكراً على فرد واحد أو على عدد قليل من

الأفراد. و بدلاً عن ذلك, تحتاج الجامعة إلى نمط مناسب وفعال من القيادة، يمكّن الأفراد في المستويات المختلفة, يساعدهم على التعلم و يهيؤهم ليكونوا قادة المستقبل.

2- الرؤية: و هي عبارة أو بيان تمثل القوة الدافعة للمنظمة نحو اتجاه محدد.

وتحتاج الجامعة إلى رؤية مفهومة ومعرّفة بشكل, معدّة بشكل مشترك, و معمول بها من قبل الجميع لتتطور إلى منظمة متعلمة.

3- ثقافة المنظمة: وهي مجموعة القواعد، الأعراف والسلوكيات و التي تحدد كيفية تصرف الأفراد في المنظمة.

ولكي تتطور الجامعة إلى منظمة متعلمة فهي بحاجة إلى ثقافة تحترم و تثق بكادرها, تدعم القيم وتشجع التعلم، وتقدر الأشخاص لكونهم أشخاص وليس كونهم وحدات اقتصادية للإنتاج.

4- إدارة الموارد البشرية: وهي الوظيفة الإدارية المسؤولة عن الإجراءات والممارسات الكفيلة باستقطاب، اختيار، الاحتفاظ وتطوير الشخص الفعال للقيام بوظيفة معينة.

وتحتاج الجامعات إلى إدارة موارد بشرية تركز على استقطاب, اختيار, احتفاظ, و تطوير أفضل كادر متاح, إدارة موارد بشرية تركز على التطوير البعيد المدى للأفراد و على تعليمهم كيفية التعلم.

5- الدور في المجتمع: هو العمل الذي تقوم به المنظمة لخدمة مجتمعها.

ولكي تتطور الجامعة إلى منظمة متعلمة يجب عليها تقديم الأبحاث الأفضل جودة, لتطوير قدرة الأفراد على العمل مع التكنولوجيا الجديدة وتطويرها.

6- إمكانية الوصول: وهي إمكانية وصول الطلاب المؤهلين إلى التخصص الدراسي الذي يرغبون ضمن الجامعة التي يختارون مع كادر يمكنهم من الحصول على أفضل جودة للتعليم.

وكي تتطور الجامعة إلى منظمة متعلمة، فعليها أن توفر إمكانية الوصول إليها لجميع الطلاب والكادر الراغب في المشاركة في الدراسات المتوفرة لديها, و ذلك من خلال تقانة المعلومات و الاتصالات و المستخدمة لزيادة الوصول الافتراضي لكل من الطلاب و الكادر, مع عدم حلولها محل التواصل أو التعليم وجهاً لوجه.

7- الموارد: وهي الموارد المالية والفكرية المتاحة للجامعة.

وكي تتطور الجامعة إلى منظمة متعلمة، يجب تمويلها بشكل مناسب بغض النظر عن المصدر, بحيث تتمكن من التعليم و البحث. و بحيث ينقص معدل عبء العمل و معدل

الطلاب\الكادر, كما يتناقص إنهاك الكادر و يحل العمل بدوام كامل بدلاً من الاستخدام الكبير للموظفين المؤقتين.

8- الابتكار والإبداع: وهي وسائل يمكن للأفراد من خلالها زيادة كفاءتهم وفعاليتهم وكذلك كفاءة وفعالية المنظمة من خلال التفكير في الأشياء وعملها بشكل جديد.

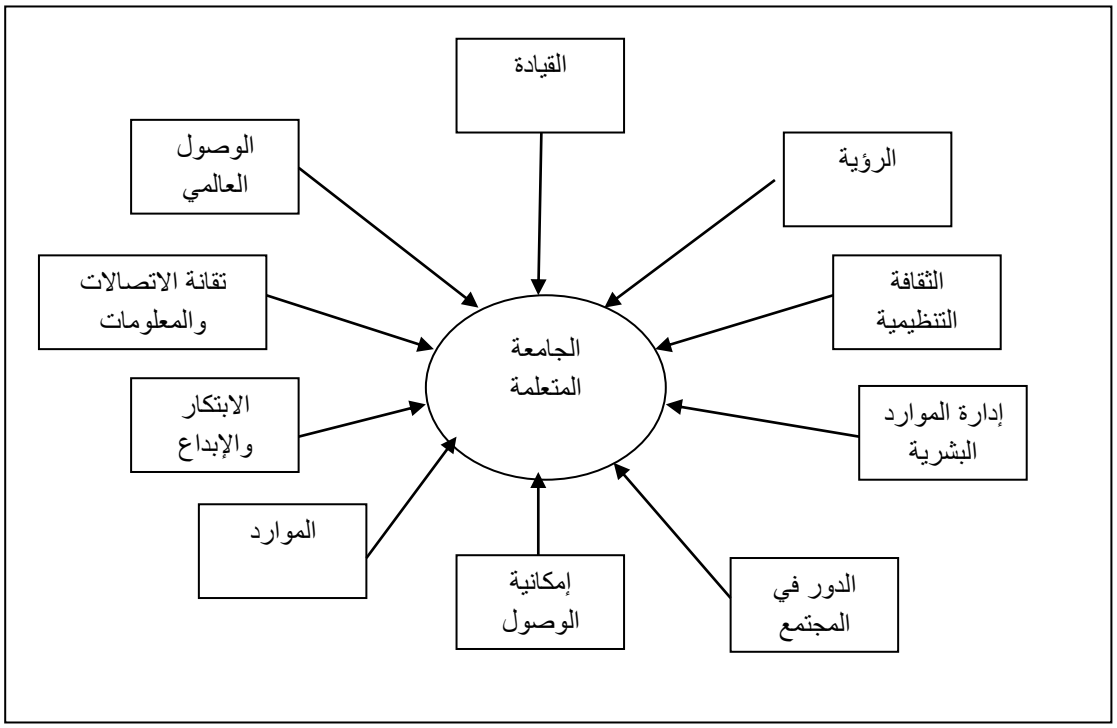
ولكي تصل الجامعة إلى المنظمة المتعلمة، عليها تطوير استراتيجيات لتعظيم الابتكار و الإبداع لكافة موظفيها.

9- تقانة الاتصالات والمعلومات: وهي الوسائل التقنية التي يمكن للأفراد من خلالها جمع، حفظ، تحليل، إدارة وتوليف البيانات إلى أشكال جديدة من المعرفة يمكن نقلها بعد ذلك إلى الآخرين.

وتحتاج الجامعة كي تصبح منظمة متعلمة استخدام تقانة المعلومات والاتصالات كأداة لزيادة فاعلية كادرها, و كأداة مساعدة لزيادة وصول طلابها, دون أن تشكل بديلاً عن التواصل وجهاً لوجه و الذي قد تلجأ له بعض الجامعات لزيادة أعداد طلابها أملاً في زيادة إيراداتها.

10- الوصول العالمي: وهو النمو المتسارع للنشاطات الاقتصادية متجاوزاً الحدود السياسية والإقليمية. ولكي تصل الجامعة إلى المنظمة المتعلمة، عليها عولمة وصولها لكي تصل إلى أفضل الطلاب والكوادر, و ذلك من خلال التحالفات و المشاريع المشتركة.

ويمكننا من خلال الشكل رقم (7) تلخيص النموذج السابق.



(المصدر: إعداد الباحثة)

الشكل رقم (7) نموذج تحويل الجامعة إلى منظمة متعلمة

خلاصة المبحث الثاني

مما سبق يمكننا النظر إلى التعلم التنظيمي بأنه اكتساب المنظمة للمعلومات والمعارف من تجاربها وخبراتها ومن بيئتها الخارجية واستثمارها في تشكيل واقعها بما يحقق لها النجاح والتميز.

كما يمكننا القول بأن التعلم الفردي هو المحرك الأساسي للتعلم التنظيمي، إلا أنه لا يعد كافياً لتحققه، بل يجب دعمه بجوانب إستراتيجية، تنظيمية وثقافية تساهم في الوصول إلى التعلم التنظيمي.

وإن الانفجار المعرفي، التغير التقني، التنافس، والتغير الاجتماعي قد دفع المنظمات إلى مزيد من الاهتمام بالتعلم التنظيمي.

كما لاحظنا أن تعلم المنظمات يكون على مستويات مختلفة، فقد يتمثل بتعديل في سلوك المنظمة، مروراً بتعديل معايير وسياسات وأهداف المنظمة، وصولاً إلى تحليل المواقف والتأمل فيها وإيجاد هياكل واستراتيجيات جديدة للتعلم.

وقد قمنا بتوضيح العديد من الآراء التي تشرح مراحل وكيفية تعلم المنظمات من خلال استعراضنا لأهم نماذج التعلم التنظيمي الواردة في الأدبيات.

وقد أشرنا إلى مجموعة العوائق التي تعترض التعلم التنظيمي والتي قد تكون ثقافية، إدارية أو هيكلية، والذي يؤكد ضرورة تعرف كل منظمة على العوائق التي تواجه تعلمها لتتمكن من التعامل معها.

وأخيراً، تم توضيح مفهوم التعلم التنظيمي ومبررات الاهتمام به في مؤسسات التعليم العالي، و أهم العوائق التي تعترض تطبيقه. و أخيراً العوامل التي من شأنها أن تدعم تحول الجامعة إلى منظمة متعلمة.

هوامش المبحث الثاني

١ هيجان، عبد الرحمن (1998) "التعلم التنظيمي كمدخل لبناء المنظمات القابلة للتعلم". مجلة الإدارة العامة. المجلد 37 العدد 4 ، ص ص. 675-721.

2 Argyris, C. (1977) "Double loop Learning in Organizations" Harvard Business Review. Vol.55 No.5, pp.115-126.

3 Huber, G. (1991) "Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures". Organization Science. Vol.2 No.1, pp.88-115.

4 Senge, P.M. et al. (1994) The Fifth Discipline Field book: Strategies and Tools for Building a Learning Organization. New York: Doubleday Dell Publishing Group Inc.

٥ هيجان، عبد الرحمن. مرجع سبق ذكره.

٦ الكبيسي، عامر (2004) إدارة المعرفة وتطوير المنظمات. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

٧ أبو خضير، إيمان (2006) إدارة التنظيم التعليمي في معهد الإدارة العامة بالمملكة العربية السعودية: تصور مقترح لتطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الرياض: جامعة الملك سعود.

٨ السيد، محمود (2008) السلوك التنظيمي. القاهرة: جامعة عين شمس.

[9] Ortenblad, A. (2001) "On differences Between Organizational Learning and Learning Organization". The learning Organization. Vol.8 No.3/4, pp.125-132.

[١٠] السلمي، علي (2002) إدارة التمييز: نماذج وتقنيات الإدارة في عصر المعرفة. القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

[11] Senge, P. (1990) The fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. London: Century Business.

[12] Jashpara, A.(2003) "Cognition, Culture and Competition: An empirical test of the Learning Organization". The Learning Organization.Vol.10 No.1, pp.31-50.

[١٣] الكبيسي, عامر. مرجع سبق ذكره,

[١٤] هيجان، عبد الرحمن. مرجع سبق ذكره.

[15] Dierkes, M. et al. (2003) Hand book of Organizational Learning and Knowledge. New York: Oxford University Press Inc.

[١٦] الرشودي، محمد (2007) بناء أنموذج للمنظمة المتعلمة كمدخل لتطوير الأجهزة الأمنية بالمملكة العربية السعودية. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

[17] Easterby-Smith, M. et al. (2004) "Constructing contributions to organizational Learning". Management Learning. Vol.35 No.4, pp.371-380.

[18] Mason, R. (1993) Strategic Information Systems: Use of Information Technology in Learning Organization. Proceedings of the Twenty Hawaii International Conference on System Sciences 1993, Hawaii, 8-8 Jan.

[١٩] الأمين، طارق (2006) " التعلم التنظيمي وتقويم الأداء في مراكز خدمة مراجعي المؤسسات العامة الخدمية(نموذج مقترح)" . دورية الإدارة العامة. المجلد 46 العدد2 ، ص ص. 243-281.

[٢٠] الكبيسي, عامر. مرجع سبق ذكره.

[٢١] المرجع السابق مباشرة.

[22] Dodgson, M.(1993) " Organizational Learning: A Review of Some Literatures" Organization Studies. Vol.14 No.3, pp.375-394.

[٢٣] الكبيسي, عامر. مرجع سبق ذكره.

[٢٤] أبو خضير، إيمان. مرجع سبق ذكره.

[25] Argyris, C. & Schon, A. (1996) Organizational Learning II: Theory, Method and Practice . Boston: Addison- Wesley.

[26] Romme, A. & Van Witteloostuijn, A. (1999) "Circular Organization and triple-loop Learning ". Journal of Organizational Change Management .Vol.12 No.5, pp.439-454.

[٢٧] أبو خضير، إيمان. مرجع سبق ذكره.

[28] Senge, P.M. et al. (1994) The Fifth Discipline Field book: Strategies and Tools for Building a Learning Organization. New York: Doubleday Dell Publishing Group Inc.

[29] Marquardt, M. (2002) Building the Learning Organizational: Mastering the Five Element for Corporate Learning. Palo Alto: Davies- Black Inc Publishing.

[30] Sun, P. & Scott, J. (2003) "Exploring the divide- Organizational Learning and Learning Organization". The Learning Organization. Vol.10 No.4, pp.202-215.

[31] Wijnhoven, F. (2001) "Acquiring Organizational Learning Norms: a Contingency Approach for Understanding Deuteron Learning". Management Learning. Vol.32 No.2, pp. 181-200.

[32] Malhotra, Y. (1996) Organizational Learning and Learning organization: An overview. http://www.kmbook.com/orglrng.htm.

[33] Huber, G. (1991) "Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures". Organization Science. Vol.2 No.1, pp.88-115.

[34] Roby, D. & Sales, C. (1994) Designing Organizations. New York: Irwin Inc.

[٣٥] أيوب، ناديا (2004) "دور ممارسة التعلم التنظيمي في مساندة التغيير الاستراتيجي في المنشآت السعودية الكبرى". مجلة الإدارة العامة. المجلد 44 العدد 1، ص ص. 63-134.

[36] Roby, D.& Sales, C. Op.cit.

[٣٧] هيجان، عبد الرحمن. مرجع سبق ذكره.

[38] Roby, D.& Sales, C. Op. cit

[٣٩] هيجان، عبد الرحمن. مرجع سبق ذكره.

[٤٠] المرجع السابق مباشرة.

[41] Cohen, W. & Levinthal, D. (1990) "Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation". Administrative Science Quarterly. Vol.35 No.1, pp.128-152.

[٤٢] هيجان، عبد الرحمن. مرجع سبق ذكره.

[43] Roby, D.& Sales, C. Op. cit.

[٤٤] هيجان، عبد الرحمن. مرجع سبق ذكره.

[45] Roby, D.& Sales, C. Op. cit.

[46] Ibid.

[47] Marquardt, M. & Reynolds, A. (1994) The Global Learning Organization. New York: Irwin.

[48] Denton, J. (1998) Organizational Learning and Effectiveness. London: Routledge.

[49] Goh, S.(1998) "Toward a Learning Organization: The Strategic Building Blocks". Strategic Management Journal. Vol.19. No.2, pp.15-22.

[٥٠] أيوب, ناديا. مرجع سبق ذكره.

[٥١] المرجع السابق مباشرة.

[٥٢] المرجع السابق مباشرة.

[٥٣] المرجع السابق مباشرة.

[54] Matin, H. & Alavi, S. (2007) "Identifying the Barries of Developing Organizational Learning in Administrative Organizations". Iranian Journal of Management Studies. Vol.1 No.1, pp.17-38.

[55] Zali, M. (2009) "Assessment of Organizational Learning at the University of Tehran- Iran". Towards a Shared Vision for Higher Education: Cross Cultural Insights& Projects. Vol.V, pp.369-383.

[56] Sarker, F. et al., (2010) A review of higher education challenges and data infrastructure responses. Paper presented at International Conference for Education Research and Innovation, Madrid, 15-17 Nov.

[57] Zali, M. Op. cit.

[58] Rowley, J. (1998) "Creating a learning organization in higher education". Industrial and commercial training. Vol. 30, No.1, pp.16-19.

[59] Neefe, D. (2001) Comparing levels of organizational learning maturity of colleges and universities participating in traditional and non-traditional (Academic quality improvement project) Accreditation processes. MA Research paper. Menomonie: University of Wisconsin-stout.

[60] Reece, P. (2004) Universities as Learning Organizations: How can Australian Universities become Learning Organization? PH.D Thesis. Perth: Murdoch University.

[61] Celinsek, D. & Markic, M (2007) Implementing a new approach in teaching and learning (problem-based learning) in a higher education learning organization. Paper presented at International congress for school Effectiveness and Improvement, Portoroz, 3-6 Jan.

[62] Zali, M. Op.cit.

[63] Nakpodia, E.D. (2009) "The concept of the university as learning organization: Its functions techniques and possible ways of making it effective". Journal of public administration and policy research. Vol.1 No.5, pp.79-83.

[64] Rowley, J. Op. cit.

[65] Nakpodia, E.D. Op.cit.

[66] Reece, P. Op. cit.

المبحث الثالث: اتجاهات الأبحاث و الدراسات السابقة حول العلاقة بين الأنماط القيادية و التعلم التنظيمي

تحتل القيادة موقعاً هاماً بين العوامل المساعدة في دعم التعلم التنظيمي وتحويل المنظمات بما فيها مؤسسات التعليم العالي إلى منظمات متعلمة. وهذا ما باتت تركز عليه الكثير من الدراسات محاولة إيجاد السلوكيات والأنماط القيادية التي تساعد قادة اليوم في تحويل منظماتهم إلى منظمات متعلمة.

يؤكد (Leithwood et al.,1995)[1] بأن إيجاد مؤسسة تعليمية متعلمة يتطلب إعادة تفكير عميق بدور القائد. وقد أشار (Neefe,2001)[2] إلى أن الأنماط الهرمية للقيادة لم تعد تناسب التعلم التنظيمي لمؤسسات التعليم العالي. وللتحول إلى منظمة متعلمة يجب على مؤسسات التعليم العالي تعديل أنماطها القيادية لتعكس مجالاً أوسع من المشاركة في اتخاذ القرار.

ويؤكد (Reece,2004)[3] أنه لكي تتحول الجامعة إلى منظمة متعلمة فإن عليها التخلي عن الأنماط الأوتوقراطية، المستبدة، والقيادة عن بُعد، والتي تفتقد إلى ثقة المرؤوسين كونها حكراً على فرد واحد أو على عدد قليل من الأفراد. وبدلاً عن ذلك، تحتاج الجامعة إلى نمط مناسب وفعّال من القيادة المتشارك بها من قبل العديد من الأفراد في المستويات المختلفة، والذي يمكّن الأفراد، يساعدهم على التعلم ويهيؤهم ليكونوا قادة المستقبل.

وقد حدّد (Senge,1990)[4] الأدوار الجديدة لقائد منظمة التعلم بما يلي:

1- المصمّم، وذلك حين يتولى القائد عمليات تحديد الفرص والاتجاه العام للشركة، وضع الإستراتيجية والسياسات والهياكل الملائمة، وتوجيه الشركة وفق متطلبات البيئة.

2- المعلّم، حيث يمتلك القائد الرؤية حول حقيقة الشركة، وتتجسد مسؤوليته هنا في تشجيع العاملين وتحفيزهم لتعلم الرؤية بالشكل الملائم.

3- الراعي، حيث يقدم القائد الرعاية والدعم للعاملين الذين يحتاجون إلى ذلك بما يخدم رسالة المنظمة، ويدعم الأفراد المبادرين بالأفكار والممارسات الجديدة.

وقد أوصى (Celinsek& Markic,2007)[5] قادة التعليم العالي بنمطين من القيادة يسهمان في تطوير مؤسساتهم إلى منظمات متعلمة، وهما القيادة البنائية أو ما يطلق عليها بالتوليدية والقيادة من أجل التعلم. وذلك بتطبيق النمط الأول على الكادر التدريسي، حيث يعتمد النمط البنائي على التعاون والقدر الأقل من الهرمية، بما يقضي على الخط الفاصل بين القيادة والتبعية. بينما

ينصح بتطبيق النمط الثاني عند التعامل مع الطلاب، حيث ينطوي على توفير بيئة محفزة، والتي تشجع الدور الفعال للطلاب وتمكنهم من أن يصبحوا متعلمين مستقلين، وهذا كله من شأنه أن يدعم تحول مؤسسات التعليم العالي إلى منظمات متعلمة.

من ناحية أخرى، اتجهت العديد من الدراسات نحو إبراز أهمية نمطي القيادة الإجرائية والتحويلية لدعم التعلم التنظيمي.

ومنها دراسة (Coad & Berry,1998)[6] والتي تناولت العلاقة بين أسلوبي القيادة التحويلية والإجرائية والتوجه نحو التعلم التنظيمي. وأشارت إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية بين جميع عناصر القيادة التحويلية: الاعتبارات الفردية، الحفز المثالي، الحفز الفكري، والتأثير المثالي والتوجه نحو التعلم التنظيمي. كما بينت ارتباط المكافأة الموقفية كأحد عناصر القيادة الإجرائية إيجاباً بالتوجه نحو التعلم التنظيم. وعلى العكس من ذلك، فإن العلاقة كانت سلبية بين الإدارة بالاستثناء وهو العنصر الثاني للقيادة الإجرائية والتوجه نحو التعلم التنظيمي.

وتناولت دراسة (Brown & Posner,2001)[7] العلاقة بين القيادة التحويلية والتعلم التنظيمي. وأشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين جميع عناصر القيادة التحويلية متمثلة في:

التحدي، الإلهام، التمكين، النموذج، والتشجيع وجميع عناصر التعلم التنظيمي والمتعلقة بالعمل والتفكير والمشاعر ومشاركة الآخرين.

كما استهدف (Amitay et al,2005)[8] الكشف عن العلاقة بين أسلوبي القيادة التحويلية والإجرائية وآلية التعلم التنظيمي والتي عبر عنها الباحثون في خمسة عناصر هي: عمليات التعلم الرسمية، نشر المعرفة، تدريب العاملين، جمع المعلومات، والاحتفاظ بالمعلومات. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين أسلوب القيادة التحويلية وجميع العناصر المكونة للتعلم التنظيمي, فيما كانت العلاقة سلبية بين القيادة الإجرائية وجميع هذه العناصر.

و أشارت دراسة (Castiglion,2006)[9] إلى أن على القادة استخدام تشكيلة من الأساليب المختلفة للقيادة للتكيف مع التغيرات السريعة. وأوضحت نتائج الدراسة أن اعتماد الإدارة على الأسلوب التقليدي (الأوامر والرقابة) تفقد المرونة للتكيف مع التغيرات التي تحصل في البيئة. وبذلك يكون من الضروري استخدام آليات جديدة من قبل الإدارة من شأنها أن تشجع التعلم التنظيمي بغرض التكيف مع ما يحصل من تغيرات في البيئة.

وقد أظهرت دراسة (الخشالي والتميمي،2008)[10] وجود تأثير للقيادة الإجرائية في التعلم التنظيمي التكيفي، ووجود تأثير للمكافأة الموقفية كأحد عناصر القيادة الإجرائية في التعلم

التنظيمي التوليدي. كما أظهرت الدراسة وجود تأثير للقيادة التحويلية في كلا نوعي التعلم التنظيمي التكيفي والتوليدي.

وتناولت دراسة (الكساسبة وآخرون، 2009)[11] أثر القيادة التحويلية في المنظمة المتعلمة، وتناولت القيادة التحويلية من حيث توفيرها المتطلبات المادية للتحول والمتطلبات المعنوية للتحول. وأشارت إلى أن توفر المتطلبات المادية للتحول، أي تمتع القيادة بالقدرة على رسم رؤى مستقبلية للمنظمة، تنفيذ الخطط الإستراتيجية وإدارة الموارد البشرية والمالية والتكنولوجية من شأنه أن يدعم منظمات التعلم. كذلك وإن توفر المتطلبات المعنوية للتحول كاعتبار الموظف شريكاً لا أجيراً، الثقة بالعاملين، والإيمان بطاقاتهم يسهم في رعاية مفهوم المنظمة المتعلمة.

وبتسليط الضوء على المؤسسات التعليمية، ركز الباحثون أيضاً على أهمية القيادة الإجرائية والقيادة التحويلية لدعم تحوّل المؤسسات التعليمية إلى منظمات متعلمة. ومنهم (Ramsden,1998)[12] والذي أشار إلى أن امتلاك جامعة متعلمة يتطلب المزيد من التركيز على القيادة التحويلية، كما أكد (Leithwood et al.,1998)[13] ، (Lam & Pang,2003)[14] على أهمية القيادة التحويلية واعتبارها أحد أهم العوامل الداعمة للتعلم التنظيمي في المدارس. حيث تعد القيادة التحويلية أحد العوامل الهامة المؤدية إلى الانتقال بالمدرسة من مرحلة البدء بترسيخ التعلم التنظيمي إلى مرحلة التقدم في عمليات وعوائد التعلم التنظيمي (Lam,2004)[15].

وقد أوصى (Dibbon,1999)[16] بعدم اقتصار القائد على السلوكيات التحويلية، وإنما إرفاقها بسلوكيات إجرائية، حيث أشار إلى أنه كي تتفوق المدارس في تعلمها التنظيمي فإن على مدرائها امتلاك مهارات القيادة التحويلية مع الاهتمام بالعمليات والإجراءات لتسهيل التعلم التنظيمي الجاري. وهذا ما خلصت إليه دراسة (Barnett,2003)[17] والتي أشارت إلى أنه يمكن لمدراء لمدارس تعديل سلوكياتهم القيادية بما يؤدي إلى تأثيرات مختلفة على بيئة التعلم في المدارس. وأن الأثر الأكبر على بيئة التعلم التنظيمي تتأتّى من خلال الدمج بين نمطي القيادة التحويلية والإجرائية، وهذا ما أكدته دراسة (Oluremi,2008)[18] حيث أكدت وجود علاقة إيجابية قوية بين نمطي القيادة التحويلية والإجرائية وثقافة التعلم التنظيمي في المدارس.

وقد ركزت العديد من الدراسات على دور القيادات الإستراتيجية في دعم التعلم التنظيمي. ومنها دراسة (الزعبي،2010)[19] التي ركزت على دور القيادات الإستراتيجية في نشر التعلم التنظيمي وترسيخ مفهوم المنظمة المتعلمة. كما أشارت دراسة (Jansen et al.,2009)[20] إلى الدور الهام الذي تلعبه القيادة الإستراتيجية التحويلية في تبني التفكير التوليدي ومتابعة الابتكار في

الاكتشاف. في المقابل، يسهل القادة الإستراتيجيون ذوو النمط الإجرائي تطوير وتوسيع المعرفة الموجودة، والابتكار في الاستخدام، كما أوصت الدراسة بضرورة أخذ التغير البيئي بعين الاعتبار لتحقيق الفعالية في ممارسات القادة الإستراتيجيين.

إضافة للعامل البيئي، ناقشت (Vera & Crossan,2004)[21] عاملين آخريين يؤثران في العلاقة بين نمط القيادة والتعلم التنظيمي. حيث ناقشت الباحثتان ثلاثة متغيرات هي البيئة، أداء الشركة السابق، ومرحلة الحياة التنظيمية وأوضحت تأثير كل منها في أسلوب القيادة المطلوب ونوع التعلم الذي يكون تحصيلاً في ظل ظروف مختلفة، ويمكن توضيح ذلك بما يلي:

1- البيئة, تسهل البيئات المضطربة والمتقلبة إلى حد كبير ظهور القيادة التحويلية. وقد أظهرت الدراسة بأنه في سياقات الكوارث والقلق والمخاطر العالية، فإن المنظمات تكون أكثر تقبلاً للسلوك التحويلي وبشكل خاص ومحدد للسلوك المؤثر(الفذ). ولأن البيئات المضطربة والقلقة تولد شعوراً جماعياً بأن شيئاً معيناً يجب أن يجري للتعامل مع المشاكل الخارجية، فهي تتيح للقادة التحويليين مجالاً واسعاً للتقدير الشخصي.

وفي تلك الظروف فإن القادة التحويليين يعززون الثقة الذاتية والكفاءة الذاتية للأفراد، ويساعدونهم ليروا البيئة مصدراً للفرص، ويشجعونهم بأن ينخرطوا في عمليات تعلم متدفقة إلى الأمام. وفي البيئات المضطربة تحفز القيادة التحويلية في أفضل صورة أعضاء المنظمة للتغلب على مقاومتهم للتغيير وتبنّي أعمال روتينية مؤسسية من خلال تعلم ارتدادي التغذية.

وبالمقارنة، فإنه عندما تكون البيئات مستقرة، فإن سحر القائد التحويلي يمكن أن يكون مختلاً، فإذا لم يدرك الأفراد الحاجة إلى التغيير فإنهم يرفضون رؤية القائد التحويلي، ومن ثم سينخفض رضاهم والتزامهم، والعكس صحيح، حيث أن البيئات المستقرة ترعى القادة الإجرائين الذين يركزون على تقوية البنى والثقافة والإستراتيجيات الموجودة، والذين يسعون بشكل حثيث نحو الكفاءة عن طريق استغلال وصقل الطرق الحالية في إنجاز الأعمال. وبالتالي سيكون للقادة الإجرائيين تأثير إيجابي في التعلم ذي التغذية المرتدة في ظل البيئات المستقرة والثابتة.

2- أداء الشركة السابق, تفتقر الشركات الناجحة عموماً إلى الحافز للسعي إلى إستراتيجيات جديدة وأكثر تعقيداً، عوضاً عن ذلك فإن تلك الشركات تنزع إلى الاعتماد على القيادة الإجرائية والتعلم ذي التغذية المرتدة وذلك لتبسيط مقترحاتهم الخاصة بالقيم.

وبالمقارنة، فإن الأداء الضعيف عادة ما يجعل المنظمات أكثر تقبلاً للتغيرات في الوضع القائم. فالأداء الضعيف سيساعد على نشوء قيادة تحويلية كما سيحفز التعلم ذا التغذية المتدفقة إلى الأمام وذا التغذية الارتدادية، وذلك لإتاحة المجال للتغير وتطبيقه. والشركات التي تعاني مشكلات

و إحباطات رئيسة هي التي يرجح أكثر أن تحافظ على مستويات صحية من الشك والنقاش والتنويع، وهذه كلها من العناصر الأساسية للقيادة التحويلية. ومن خلال التعلم ذي التغذية المتدفقة إلى الأمام يشجع المسؤولون التنفيذيون أعضاء المنظمة لإعادة تقييم معاييرهم وتحدي الافتراضات والنماذج الذهنية الحالية، ومن خلال التعلم ذي التغذية المرتدة، يوصلون رؤاهم للتغيير ويفرزون استخدام ممارسات جديدة.

3- مرحلة الحياة التنظيمية, تطرح الكاتبتان فكرة أن قيادة المنظمة ومتطلبات التعلم تتفاوت طبقاً للتحديات التي تطرحها كل مرحلة من الحياة التنظيمية.

فمرحلة الولادة، بافتقارها إلى القواعد والثوابت، كثيراً ما تتصف بالفوضى والالتباس. ويمارس القائد الإستراتيجي نفوذاً كبيراً، فهو يعمل على رفع الروح المعنوية ويشجع المشاركة الواسعة من قبل الموظفين ويسهل كلا التعلمين التعلم التجريبي والتعلم ذي التغذية المتدفقة إلى الأمام، وأنماط السلوك التحويلي هي أفضل ما يناسب هذه المرحلة.

وتصبح أنماط سلوك القيادة الإجرائية أكثر أهمية مع نمو المنظمات، فالقادة يقمعون الفوضى والالتباس عن طريق تشكيل وإعطاء صبغة رسمية ومعيارية للطرق الحالية في أداء الأعمال. إضافة إلى ذلك، عندما تنضج المنظمات فإنها تعتمد على الإجراءات والثوابت التي ترسخت جيداً للتأثير في سلوك الموظفين. والسيطرة ووضع الأهداف والإنتاجية والكفاءة جميعها أمور تلقى التركيز في أسلوب القيادة الإجرائية، كما أن أنماط السلوك الإجرائي تساعد على نشوء التعلم ذي التغذية المرتدة، وتعزز الإجراءات الروتينية الحالية وتصقلها، وتطرح برامج نشاطات تحاكي النجاحات السابقة.

وبالوصول إلى مرحلة الانحدار، يؤدي عدم قدرة الشركات على القيام بخطوات حاسمة للتكيف مع الظروف المتغيرة إلى عدم بقائها على قيد الحياة. وبذلك يمكن للقيادة التحويلية ذات التوجه إلى التغيير في حالات كثيرة أن تعالج الأداء الضعيف للشركة.وأكثر المنظمات الناجحة هي التي تتمتع بفريق قيادة إدارية عليا يستطيع أن يحقق التجديد دون إثارة أزمة، مما يفسح المجال لدورة جديدة من الولادة والنمو.

وبالتالي تكون القيادة التحويلية في هذه المرحلة بحاجة إلى التعلم ذي التغذية المتدفقة إلى الأمام وذي التغذية الارتدادية.

خلاصة المبحث الثالث

- اتفقت الدراسات على أهمية القيادة كأحد أهم العوامل المؤثرة في التعلم التنظيمي وفي تحول المنظمات إلى منظمات متعلمة، بما فيها مؤسسات التعليم العالي.

- كما اتفقت الدراسات على العلاقة الإيجابية بين القيادة التحويلية والتعلم التنظيمي.

- بينما اختلفت نتائج الدراسات فيما يخص القيادة الإجرائية، حيث تباينت النتائج من رفض القيادة الإجرائية لعلاقتها السلبية بالتعلم التنظيمي، إلى الأخذ بها لما لها من ارتباط إيجابي بالتعلم التنظيمي، بينما اختلفت النتائج في دراسات أخرى وفقاً لأبعاد القيادة الإجرائية، حيث أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين المكافأة الموقفية والتعلم التنظيمي وعلاقة سلبية بين الإدارة بالاستثناء والتعلم التنظيمي، وأخيراً أوصت بعض الدراسات بالجمع بين نمطي القيادة الإجرائية والقيادة التحويلية لدعم التعلم التنظيمي.

- وقد أشارت الدراسات إلى مجموعة من المتغيرات التي تؤثر في العلاقة بين نمط القيادة والتعلم التنظيمي، ومن أهمها: التغير البيئي، أداء الشركة السابق، ومرحلة الحياة التنظيمية. واقترحت نمط القيادة التحويلية في أوقات التغيير ونمط القيادة الإجرائية في أوقات الاستقرار لما لذلك من أثر إيجابي على التعلم التنظيمي.

هوامش المبحث الثالث

1 Leithwood, K. et al. (1995) An organizational leaning perspective on school responses to central policy initiatives. Paper presented at The anuual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, 7-13 Apr.

2 Neefe, D. (2001) Comparing levels of organizational learning maturity of colleges and universities participating in traditional and non-traditional (Academic quality improvement project) Accreditation processes. MA Research paper. Menomonie: University of Wisconsin-stout.

3 Reece, P.(2004) Universities as Learning Organizations: How can Australian Universities become Learning Organization? PH.D Thesis. Perth: Murdoch University.

[4] Senge, P. (1990) The Fifth Descipline: The Art and Practice of the learning Organization. London: Century Business.

[5] Celinsek, D. & Markic, M (2007) Implementing a new approach in teaching and learning (problem-based learning) in a higher education learning organization. Paper presented at International congress for school Effectiveness and Improvement, Portoroz, 3-6 Jan.

[6] Coad, A. & Berry, A. (1998) "Transformational Leadership and Learning Orientation". Leadership and Organization Development Journal. Vol.19 No.3, pp.164-172.

[7] Brown, L. & Posner, B. (2001) "Exploring the relationship between Learning and Leadership". Leadership and Organization Development Journal. Vol.22 No.6, pp.274-280.

[8] Amitay, M. .et al. (2005) "Leadership style and Organizational Learning in Community Clinics". The Learning Organization. Vol.12 No.1, pp.57-70.

[9] Castiglione, J. (2006) "Organizational Learning and Transformational Leadership in the Library Environment". Library Management. Vol.27 No.4/5, pp.289-299.

[10] الخشالي، شاكر والتميمي، إياد (2008) "أثر أساليب القيادة في التعلم التنظيمي: دراسة ميدانية في شركات القطاع الصناعي الأردني".المجلة الأردنية في إدارة الأعمال. المجلد 4 العدد 2، ص ص. 193-215.

[11] الكساسبة وآخرون (2009) "تأثير ثقافة التمكين والقيادة التحويلية على المنظمة المتعلمة". المجلة الأردنية في إدارة الأعمال. المجلد5 العدد 1، ص ص.19-45.

[12] Ramsden, P. (1998) Learning to Lead in Higher education. New York: Routledge.

[13] Leithwood, K. et al.(1998) "Conditions fostering Organizational leaning in school". Educational Administration Quarterly. Vol.34 No.2, pp.243-276.

[14] Lam, T.L & Pang, S.K. (2003) "The relative effects of environmental, internal and contextual factors on organizational learning: the case of Hong kong schools under reforms".The Learning organizational . Vol.10 No.2, pp.88-97.

[15] Lam,Y. (2004) "Factors for differental developments in organizational learning: a case for Hong kong schools". International Journal of Educational Development. Vol.24 No.2, pp.155-166.

[16] Dibbon, D. (1999) Assessing the Organizational Learning capacity of schools. PH.D Thesis. Toronto: University of Toronto.

[17] Barnett, A. (2003) The impact of transformational leadership style of the school principal on school learning environments and selected teacher outcomes: A preliminary report. Paper presented at NZARE AARE, Auckland, 29 Nov - 3 Dec.

[18] Oluremi, O. (2008) "Principals' Leadership behavior and school learning Culture in Ekiti state secondary schools". The Journal of International Social Research. Vol.1 No.3, pp.301-311.

[١٩] الزعبي، محمد (2010) دور القيادات الإستراتيجية في تطوير المنظمات الأمنية والمدنية في الجمهورية العربية السورية. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

[20] Jansen, J. (2008) "Strategic Leadership for exploration and exploitation: The moderating role of environmental dynamism". The Leadership Quarterly. Vol.20 No.1, pp.5-18.

[21] Vera, D & Crossan, M. (2004) "Strategic Leadership and Organizational Learning". Academy of Management Review. Vol.29 No.2, pp.222-240.

المبحث الرابع: التعليم العالي في سورية

سنقدم في هذا المبحث وصفاً موجزاً للتعليم العالي في سورية، حيث سنستعرض أهم الملامح الأساسية لهذا القطاع، ثم سنوضح أهم التحديات التي يواجهها، و الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها, و الدور الذي يمكن أن تلعبه القيادة الجامعية.

١. **الملامح الأساسية للتعليم العالي في سورية.**

يضم التعليم العالي في سورية المؤسسات التعليمية التالية:

- الجامعات، وتقدم درجة الإجازة، الماجستير، والدكتوراه. و هي 6 جامعات حكومية و 17 جامعة خاصة.

- المعاهد العليا، تقتصر على تقديم درجة الإجازة والماجستير. و هي 4 معاهد تابعة لوزارة التعليم العالي و 11 تابعة للجامعات.

- المعاهد المتوسطة، وتقدم شهادات بعد دراسة سنتين. و تتسم بقدر أقل من التعليم الأكاديمي مقابل درجة أعلى من التدريب العملي و التقني. و هي 54 معهداً متوسطاً.

و تلعب الحكومة السورية دوراً أساسياً في الإشراف والرقابة على نظام التعليم العالي، وذلك من خلال وزارة التعليم العالي ومجلس التعليم العالي القائم في وزارة التعليم العالي.

ويعتبر مجلس التعليم العالي الجسم الأساسي الحاكم لقطاع التعليم العالي. كما أنه الجسم الأساسي المسؤول عن وضع معظم القوانين والتشريعات الحاكمة لقطاع التعليم العالي في سورية (Ayoubi,2010)[1].

و يُدار القطاع بشكل مركزي دون إعطاء دور فعال على مستوى الإدارات, حيث يعيّن رؤساء الجامعات و نوابهم بمرسوم جمهوري صادر عن رئيس الجمهورية. و يعيّن عمداء الكليات و مساعديهم من قبل وزير التعليم العالي, كما تستند جميع تعيينات وترقيات الهيئة التدريسية على قرارات وزارية. و لا تملك الجامعات البت في تعيين ما تختاره من أعداد الموظفين, و إنما تتم هذه العملية على مستوى الوزارة (Ayoubi,2011)[2] .

كما أنه على الرغم من مشاركة وزارة التعليم العالي و هيئة تخطيط الدولة في وضع موازنة التعليم العالي, فإن لوزارة المالية القرار النهائي في وضعها. و تكون الموازنة على قدر كبير من التفصيل بحيث تحدد مبلغاً معيناً لكل من فئات المصاريف كالكتب, الرواتب, السفر إلى الخارج, و هكذا. و لا تملك الجامعات سوى قدر محدود من الحرية في تعديل نفقاتها خلال العام بناءً على المتغيرات المستجدة (Ayoubi,2011)[3] .

فضلاً عن ذلك, فإن القيام بتطوير المناهج لابد وأن يستند إلى موافقة من مجلس التعليم العالي. كذلك وإن لجنة حكومية وهي "لجنة القبول الجامعي" والتي يرأسها رئيس الوزراء وباستشارة من الجامعات ووزارة التعليم العالي هي المسؤولة عن تحديد عدد الطلاب المقبولين لنظام التعليم العالي سنوياً وتوزيعهم (Ayoubi,2010)[4].

غير أن التوجهات الحالية تقود إلى اللامركزية، حيث إعطاء المزيد من الاستقلالية للكليات في التصرف بقضاياها الإدارية و الأكاديمية, و تعزيز مشاركة مختلف الأطراف المستفيدة في صنع القرار كالطلاب, الأكاديميين, الصناعة و مختلف أطراف المجتمع المحلي.

و يتم قبول الطلاب لنظام التعليم العالي باعتماد سياسة تكافؤ الفرص. حيث يعتبر كل طالب يجتاز امتحان الثانوية مؤهلاً للتقدم للتعليم العالي, ويحدد معدل الطالب في الثانوية أي من الكليات أو المعاهد يمكنه الالتحاق بها، حيث يتقدم الطالب برغباته إلى المفاضلة العامة، ليتم اختيار الطلاب بشكل تنافسي وبناءً على القدرة الاستيعابية لكل كلية. (Ayoubi,2010)[5]. و تقدم الحكومة السورية التعليم العالي –كغيره من مراحل التعليم- بشكل مجاني, منطلقة من إيمانها بأن التعليم حق للجميع. و وضعت هذه السياسة سورية حسب تقرير البنك الدولي ضمن الدول الثلاث (الأردن, الكويت, و سورية) الأكثر عدالة في المنطقة من حيث توفير التعليم ("The Road Not Traveled",2008)[6] .

و يشهد التعليم العالي في سورية طلباً كبيراً فاق إلى حدٍ كبير المعروض منه. و الذي جعل التوسع الكمي في التعليم العالي يتصدر قائمة أهداف وزارة التعليم العالي في سورية. فقد بلغت نسبة الجامعات/ لكل مليون نسمة في سورية 0.5 جامعة, بينما بلغت هذه النسبة في دول عربية أخرى كالأردن, لبنان, قطر, الإمارات, و تونس 4.4, 10.0, 5.5, 3.8, و 4.3 على التوالي ("مناخ الاستثمار في الدول العربية",2008)[7].

من ناحية أخرى, يعاني خريجو التعليم العالي في سورية من نسب بطالة عالية و خاصة طلاب المعاهد المتوسطة. حيث بلغت بطالة خريجي الجامعات عام 2007 نسبة 27% من مجمل خريجي الجامعات, فيما ارتفعت النسبة إلى 41% لدى خريجي المعاهد المتوسطة (Kabbani & Salloum,2010)[8]. و قد يُعزى ذلك إلى عدم التوازن في توزيع الطلاب على ميادين الاختصاص, و هجرة التخصصات العلمية لصالح تخصصات التربية, العلوم الاجتماعية, و العلوم الإنسانية. و على أهمية هذه التخصصات, إلا أن تركيز الخرجين فيها يمكن أن يسفر عن عدم تكوين رأس المال البشري النوعي الذي تحتاجه الدولة فعلياً لتسيير عجلة الحياة و تنمية المجتمع و تطويره. و يظهر ذلك جليّاً من خلال ضعف مساهمة خريجي التعليم العالي في الناتج المحلي الإجمالي و التي اقتصرت على 7%, مقابل 19% في تونس, 17% في المغرب, و 13% في الأردن (عبد الواحد,2005)[9]. فمؤسسات التعليم العالي تضخ الكثير من الخريجين الذين ليس لديهم فرص حقيقية للعمل, بينما تفتقر أسواق العمل الداخلية إلى خريجين في اختصاصات عديدة.

و لم تحظ الجامعات السورية (كباقي جامعات الشرق الأوسط) بأي ظهور ضمن التصنيف البريطاني لأفضل 200 جامعة في العالم و لا في تصنيف شنغهاي الصيني لأفضل 500 جامعة في العالم. فيما حظيت بذلك بعض الدول التي كانت منذ سنوات قليلة في مستوى التطور نفسه مع الدول العربية, كسنغافورة و هونغ كونغ بجامعتين لكل منهما ضمن أفضل 50 جامعة في التصنيف البريطاني, و الهند و الصين بجامعة لكل منهما (Bekhradnia,2007)[10].

كما لم تظهر الجامعات السورية ضمن أفضل 30 جامعة في العالم الإسلامي, بينما ظهرت جامعة القاهرة في المرتبة 8, جامعة الكويت في المرتبة 22, و جامعة الإمارات العربية المتحدة في المرتبة 29 ("Mapping scientific research",2009)[11].

و ظهرت سورية في تقرير التنافسية العالمي في المرتبة 109 من حيث جودة نظام التعليم العالي من بين 139 دولة شاركت في التقييم. و ارتفعت حسب هذا التقييم عن مصر التي كانت في المرتبة 131. فيما تراجعت عن كل من قطر التي احتلت المرتبة 4, الإمارات 27, السعودية 41, و الأردن 55 (The Global Competitiveness Report,2010)[12].

فضلاً عن ذلك يعاني البحث العلمي في سورية ضعفاً كمياً و نوعياً. و يعود ذلك لأسباب عديدة لعل أهمها اعتماد البحث العلمي على مصدر وحيد هو التمويل الحكومي دون مشاركة من القطاع الخاص, و ذلك خلافاً للدول الصناعية المتقدمة و التي لا تتجاوز نسبة مشاركة حكوماتها

في تمويل البحث العلمي 40%في كندا, 30% في الولايات المتحدة الأمريكية, و أقل من 20% في اليابان ("تقرير المعرفة العربي", 2009)[13]. يضاف إلى ذلك انشغال أعضاء هيئة التدريس في سورية كغيرها من الدول العربية, و الذين يتشكل منهم جلّ الباحثين في المنطقة العربية, بالواجبات التدريسية التي تشكل ضعف ما يؤديه زملاؤهم في الجامعات الغربية. و يندر أن يتجاوز النشاط البحثي الفعلي لعضو هيئة التدريس في الجامعات الحكومية و أغلب الجامعات الخاصة العربية بين 5-10% من مهامه الأكاديمية, بينما يمثل 35-50% من تلك المهام في الجامعات الأوروبية و الأمريكية ("تقرير المعرفة العربي", 2009)[14].

و قد أدى ذلك كله إلى إدخال الحكومة السورية مداخل جديدة للتعليم العالي, سعت من خلالها إلى امتصاص جزء من الطلب, تحسين الجودة, و التخفيف من العبء المالي الملقى على عاتقها. حيث انتهجت الحكومة مداخل جديدة للتعليم يدفع فيها الطالب رسوماً لقاء تلقيه التعليم العالي كالتعليم الافتراضي, التعليم الموازي, و التعليم المفتوح, و الذي ساهم في زيادة الموارد المالية للجامعات. كما منحت التراخيص للجامعات الخاصة و تم إشراكها في تقديم التعليم العالي.

رغم ذلك لم تبدُ هذه المصادر كافية, مما زاد من الدعوات المنادية بضرورة رفع الدولة لرسوم التعليم العالي الحكومي, غير أن الحكومة لا تزال متحفظة تجاه هذا الخيار حرصاً منها على توفير التعليم للجميع بمن فيهم طلاب الأسر الفقيرة. بدلاً عن ذلك, تسعى الحكومة إلى تعزيز استثمارها في التعليم و البحث العلمي لتأمين المزيد من فرص التعليم و النهوض بنوعية هذا التعليم.

٢. التحديات التي تواجه التعليم العالي في سورية

استناداً إلى ما تم مناقشته في هذا المبحث من جوانب مختلفة و إلى ما حددته الدولة في الخطة الخمسية العاشرة لها من تحديات. يمكننا تلخيص التحديات التي يواجهها التعليم العالي في سورية بالنقاط التالية:

- كبر حجم الجامعات. وبالتالي تغطية جغرافية ضعيفة.
- عدم تطور القطاع الخاص بالشكل الكافي.
- عدم تطور التعليم التقني بالشكل الكافي, و ضعف التخطيط للمعاهد المتوسطة.
- مركزية إدارة الجامعات و ضعف الاستقلالية الممنوحة لها.

- الطبيعة العامة لامتحان الثانوية و الذي لا يُظهر بشكل كبير إمكانات و ميول الطالب نحو التخصصات الدراسية.
- قلة و عدم تنوع الموارد المالية لمؤسسات التعليم العالي, و اعتمادها الكبير على التمويل الحكومي.
- ضعف إنتاجية القطاع, و الذي يثقله بتكاليف عالية. و عدم اعتماد آليات فعالة لتحسين الأداء و تحقيق عائدات اقتصادية للجامعات.
- تقليدية الأسلوب المتبع في التعليم, و ضعف اعتماد التعليم عن طريق البحث أو المشاركة و الذي يعمق فهم الطالب و يشجع التفكير الإبداعي.
- قدم المناهج الدراسية المعتمدة في التدريس.
- ضعف البحث العلمي كماً و نوعاً, و ضعف البنية التحتية اللازمة للنهوض به.
- ضعف رواتب الكادر التدريسي, ضعف الحوافز, زيادة عبء العمل, و عدم اعتماد آليات ممنهجة لتطويره, و الذي يؤثر سلباً على الأداء.
- ضعف البيئة التمكينية للدكاترة و المشجعة على المشاركة و الإبداع.

٣. أهداف التعليم العالي في سورية

حددت الدولة من خلال الخطة الخمسية الحادية عشر[15] مجموعة من الأهداف تسعى إلى تحقيقها في الفترة المقبلة (2011-2015). و تتمثل هذه الأهداف في:

١.٣ **زيادة فرص الالتحاق بالتعليم العالي وإتاحته للجميع وفق معايير الجدارة.** و ذلك من خلال مجموعة من الاستراتيجيات هي:

١.١.٣ تحسين فرص الالتحاق بالتعليم العالي في سورية لتصل إلى 30% من الفئة العمرية المقابلة.

٢.١.٣ السعي للوصول إلى توزيع جغرافي أمثل للجامعات ومؤسساتها و التركيز على التنمية التعليمية للمحافظات النامية.

٢.٣ تعزيز الاستثمار الأمثل في التعليم والبحث العلمي كمورد فاعل في عملية التنمية. من خلال الاستراتيجيات التالية:

١.٢.٣ تحسين نوعية التعليم.

٢.٢.٣ تعزيز الصلة وقنوات الترابط بين مؤسسات التعليم العالي العارضة للبحث العلمي والجهات الطالبة له، وتفعيل دور قطاع الأعمال في التعليم العالي والبحث العلمي.

٣.٢.٣ تعزيز البنى التحتية والبيئة التمكينية ومستلزمات العملية التعليمية والبحثية واحتياجاتها التقانية.

٤.٢.٣ تعزيز علاقات التعاون بين الجامعات السورية والجامعات العربية والأجنبية.

٣.٣ تعزيز المواءمة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل. من خلال الاستراتيجيات التالية:

١.٣.٣ تحسين كفاءة التعليم بتعزيز التشاركية مع القطاعات المستفيدة .

٢.٣.٣ تطوير المناهج والبرامج بما يوفر الربط بين مخرجات التعليم العالي و متطلبات التنمية.

٣.٣.٣ تطوير البيئة التشريعية لتعزيز ربط التعليم باحتياجات سوق العمل.

٤.٣.٣ اعتماد مبدأ التعليم المستمر والتعليم مدى الحياة وتطوير أنظمة متابعة الخريجين وتأهيلهم .

٥.٣.٣ تطوير التعليم التقني.

٤.٣ تطوير الأداء وكفاءة الاستخدام للموارد. من خلال الاستراتيجيات التالية:

١.٤.٣ الاستخدام الأمثل للموارد والمرافق المتاحة.

٢.٤.٣ تعزيز حاكمية مؤسسات التعليم العالي.

٣.٤.٣ التركيز على برامج التأهيل النوعي للأطر الإدارية والتعليمية.

٤.٤.٣ تطوير المستشفيات والمراكز الطبية التعليمية وتحديثها وتحسين أدائها والارتقاء بجودة ومستوى خدماتها.

٤. دور القيادة في التعليم العالي في سورية

في ضوء ما تم مناقشته من جوانب مختلفة للتعليم العالي في سورية, يمكننا ملاحظة ما تواجهه الجامعات من تحديات مختلفة. حيث تمت الإشارة إلى ما تعانيه الجامعات السورية من مشكلات جوهرية مرتبطة بعدم القدرة على مواجهة الطلب المتزايد, ضعف الجودة, ضعف البحث العلمي كماً و نوعاً, فضلاً عن مشكلات التمويل. الأمر الذي يفرض على الجامعات السورية إجراء إصلاحات عميقة و الاهتمام بعمليات التحديث و التطوير, و الذي ينطوي تحت مفهوم التعلم التنظيمي. و بذلك تبرز أهمية دراسة التعلم التنظيمي في الجامعات, و البحث في العوامل التي من

شأنها دعمه و التي من أبرزها القيادة. حيث للقيادة الدور الحاسم في رسم مسار الجامعة, اتخاذ القرارات, إدارة العمليات, و كذلك بناء الثقافة و المناخ الملائم للتعلم. و بذلك فإنه من الضروري الاهتمام بدراسة القيادة الجامعية و أنماطها لتحديد النمط القيادي الملائم لدعم التعلم التنظيمي في الجامعات السورية. الأمر الذي سيسمح بتوجيه التدريب و التأهيل للكوادر الإدارية في الجامعات - و الذي يعتبر أحد أهداف الخطة الخمسية للفترة المقبلة- نحو المهارات القيادية المتوافقة مع الحاجة الفعلية للجامعات. و بالتالي زيادة قدرة الجامعات على التعامل مع التحديات المختلفة المحيطة بها, و الارتقاء بها بما يمكن من رفع مستواها إقليمياً و عالمياً.

خلاصة المبحث الرابع

تم في هذا المبحث تقديم خلفية حول التعليم العالي في سورية. حيث قدمنا وصفاً عاماً لأهم الجوانب المرتبطة بالقطاع, مع الإشارة بالأرقام إلى أداء القطاع وفقاً لمجموعة من المؤشرات, و مقارنتها ببعض الدول المجاورة و بعض الدول الأخرى في العالم بما يعطي فكرة أدق عن أداء القطاع. ثم تم تحديد مجموعة من التحديات التي يواجهها التعليم العالي في سورية و أهم الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها خلال الفترة المقبلة. و تم اختتام المبحث بدور القيادة الجامعية في مواجهة هذه التحديات و تحقيق الأهداف, مما برر الاهتمام بدراسة القيادة الجامعية و الذي تقوم به الدراسة الحالية.

هوامش المبحث الرابع

1 Ayoubi, R. (2010) Higher Education in Syria. Working paper prepared for the Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA), European Union.

2 Ayoubi, R. (2011) National Report on University Governance. Tempus Seminar on University Governance, European Union.

3 Ibid.

4 Ayoubi, R. Higher Education in Syria. Op. cit.

[5] Ibid.

[6] The International Bank for Reconstruction and Development (2008) The Road Not traveled: Education Reform in the Middle East and North Africa. Washington: The World Bank.

[٧] المؤسسة العربية لضمان الاستثمار و ائتمان الصادرات (2008) تقرير مناخ الاستثمار في الدول العربية 2008. الكويت: المؤسسة العربية لضمان الاستثمار و ائتمان الصادرات.

[8] Kabbani, N. & Salloum, S. (2010). Financing Higher Education in Syria. In A. Galal & T. Kanaan (Eds), Financing Higher Education in Arab Countries (pp.103-116). Cairo: The Economic Research Forum (ERF).

[٩] عبد الواحد, نجيب. (2005). دور التعليم العالي في الحد من الفقر. ورقة مقدمة إلى مؤتمر شام3: المعلوماتية و الحد من الفقر, دمشق, 4-6 أيلول.

[10] Bekhradnia, B. (2007) Higher Education in Syria – Strategy Implementation Report, UNDP.

[11] Naim, V. & Atta-ur-Rahman (2009) Mapping scientific research in member state of the Organization of Islamic Conference (OIC). Paper presented at UNESCO Forum on higher Education, Research and knowledge. Published by the United Nations Educational,Scientific and Cultural Organization.

[12] World Economic Forum (2010) The Global Competitiveness Report 2010-2011. Retrieved from www.weform.org/reports/global-competitiveness-report-2010-2011

[١٣] مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم و المكتب الإقليمي للدول العربية/برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2009) تقرير المعرفة العربي للعام 2009: نحو تواصل معرفي منتج. دبي: دار الغرير للطباعة و النشر.

[١٤] المرجع السابق مباشرة.

[١٥] وزارة التعليم العالي في سورية (2010) مشروع الخطة الخمسية الحادية عشر لقطاع التعليم العالي (2011 – 2015).

الفصل الثالث

الدراسة الميدانية

- المبحث الأول: عرض بيانات الدراسة و اختبار الفرضيات
- المبحث الثاني: النتائج و التوصيات و الدراسات المستقبلية

المبحث الأول: عرض بيانات الدراسة و اختبار الفرضيات

يتناول هذا المبحث وصفاً لبيانات أفراد الدراسة العاملين في الجامعات الحكومية و الجامعات الخاصة في سورية, ثم تحليل بيانات الدراسة للإجابة على تساؤلات الدراسة.

١. عرض بيانات الدراسة

سنبتدئ بعرض الخصائص الشخصية و الوظيفية لأفراد عينة الدراسة, ثم سنلقي نظرة على آراء أفراد العينة حول عبارات الاستبانة.

١.١ خصائص عينة الدراسة

يتميز أفراد عينة الدراسة في ضوء المحددات الشخصية و الوظيفية بعدد من الخصائص التي يمكن توضيحها فيما يلي :

١.١.١ توزيع عينة الدراسة وفقاً للقطاع

يوضح الجدول رقم (2) توزيع عينة الدراسة وفقاً للقطاع .

الجدول رقم (2) توزيع عينة الدراسة وفقاً للقطاع

نوع القطاع	العدد	النسبة المئوية
حكومي	160	74.1
خاص	56	25.9
الإجمالي	216	100.0

يظهر الجدول رقم (2) أن نسبة القطاع الحكومي كانت 74.1%, في حين كانت نسبة القطاع الخاص25.9% من مجموع أفراد عينة الدراسة.

٢.١.١ توزيع عينة الدراسة وفقا للجنس

يوضح الجدول رقم (3) توزيع عينة الدراسة وفقاً للجنس ضمن كل قطاع من القطاعين الحكومي و الخاص.

الجدول رقم (3) توزيع عينة الدراسة وفقا للجنس

	الجنس	العدد	النسبة المئوية
حكومي	ذكر	50	31.4
	أنثى	109	68.6
	الإجمالي		100.0
خاص	ذكر	27	48.2
	أنثى	29	51.8
	الإجمالي		100.0

يُظهر الجدول رقم (3) ارتفاع نسبة الإناث في القطاع الحكومي حيث بلغت (68.6%), في حين اقتصرت نسبة الذكور على (31.4%).

بينما تقاربت نسب الذكور و الإناث في القطاع الخاص, حيث بلغت نسبة الإناث (51.1%) مقابل (48.2%) للذكور.

٣.١.١ توزيع عينة الدراسة وفقا للعمر

يوضح الجدول رقم (4) توزيع عينة الدراسة وفقا للعمر.

الجدول رقم (4) توزيع عينة الدراسة وفقا للعمر

	العمر	العدد	النسبة المئوية
حكومي	30 فما دون	73	45.9
	40-31	59	37.1
	50-41	19	11.9
	51 فما فوق	8	5.0
	الإجمالي		100.0
خاص	30 فما دون	43	76.8
	40-31	8	14.3

	50-41	4	7.1
	51 فما فوق	1	1.8
	الإجمالي		100.0

يظهر الجدول رقم (4) أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة في القطاع الحكومي (45.9%) هم بعمر 30 فما دون, تليها من تراوحت أعمارهم بين 31-40 حيث بلغت (37.1%), ثم 41-50 سنة (11.9%), و كانت أقل نسبة (5.0%) لمن بلغت أعمارهم 51 عاما فما فوق.

بينما ارتفعت نسبة من هم بعمر 30 فما دون في القطاع الخاص إلى (76.8%), تليها من تراوحت أعمارهم بين 31-40 حيث بلغت (14.3%), ثم من هم 41-50 سنة (7.1%), و اقتصرت على (1.8%) لمن هم 51 سنة فما فوق.

٤.١.١ توزيع عينة الدراسة وفقا للمؤهل العلمي

يوضح الجدول رقم (5) توزيع عينة الدراسة وفقا للمؤهل العلمي.

الجدول رقم (5) توزيع عينة الدراسة وفقا للمؤهل العلمي

	المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
حكومي	ثانوي فما دون	56	35.4
	معهد متوسط	44	27.8
	إجازة جامعية	48	30.4
	دراسات عليا	10	6.3
	الإجمالي		100.0
خاص	ثانوي فما دون	8	14.3
	معهد متوسط	11	19.6
	إجازة جامعية	29	51.8
	دراسات عليا	8	14.3
	الإجمالي		100.0

يظهر الجدول رقم (5) أن أعلى نسبة (35.4%) من أفراد عينة الدراسة في القطاع الحكومي هم من حملة الثانوية فما دون, تليها نسبة (30.4%) لحملة الإجازة الجامعية, تليها (27.8%) لخريجي المعهد المتوسط , بينما تقتصر النسبة على (6.3%) للحاصلين على درجة من درجات الدراسات العليا (ماجستير أو دكتوراه).

بينما كان أغلبية أفراد عينة الدراسة في القطاع الخاص من حملة الإجازة الجامعية (51.8%), يليهم خريجو المعهد المتوسط (19.6%), و كانت النسبة الأقل لحملة الثانوية فما دون, و للحاصلين على درجة من درجات الدراسات العليا و بلغت (14.3%) لكل منهما.

٥.١.١ توزيع عينة الدراسة وفقا لسنوات العمل السابقة

يوضح الجدول رقم (6) توزيع عينة الدراسة وفقا لسنوات العمل السابقة.

الجدول رقم (6) توزيع عينة الدراسة وفقا لسنوات العمل السابقة

	سنوات العمل السابقة	العدد	النسبة المئوية
حكومي	10 فما دون	82	51.9
	20-11	54	34.2
	21 فما فوق	22	13.9
	الإجمالي		100.0
خاص	10 فما دون	47	85.5
	20-11	6	10.9
	21 فما فوق	2	3.6
	الإجمالي		100.0

يتضح من الجدول رقم (6) أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة في القطاع الحكومي (51.9%) لديهم سنوات عمل 10 فما دون, في حين أن أقل نسبة (13.9%) كانت لمن لديهم سنوات عمل 21 فما فوق. و أن نسبة (34.2%) منهم تتراوح سنوات عملهم بين 11-20 سنة.

فيما ارتفعت نسبة أفراد عينة الدراسة في القطاع الخاص ذوي سنوات العمل 10 فما دون إلى (85.5%), و اقتصرت على (3.6%) لمن لديهم سنوات عمل 21 فما فوق. و أن نسبة (10.9%) منهم تتراوح سنوات عملهم بين 11-20 سنة.

٦.١.١ توزيع عينة الدراسة وفقا للمستوى الإداري

يوضح الجدول رقم (7) توزيع عينة الدراسة وفقا للمستوى الإداري.

الجدول رقم (7) توزيع عينة الدراسة وفقا للمستوى الإداري

	المستوى الإداري	العدد	النسبة المئوية
حكومي	إدارة دنيا	37	36.3
	إدارة وسطى	62	60.8
	إدارة عليا	3	2.9
	الإجمالي		100.0
خاص	إدارة دنيا	21	44.7
	إدارة وسطى	23	48.9
	إدارة عليا	3	6.4
	الإجمالي		100.0

يتضح من الجدول رقم (7) أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة في القطاع الحكومي (60.8%) كانت من الإدارة الوسطى, تليها نسبة (36.3%) و هم من الإدارة الدنيا. و أن أقل نسبة (2.9%) كانت من الإدارة العليا.

كما بلغت أعلى نسبة في القطاع الخاص (48.9%) لمن ينتمون للإدارة الوسطى, مقابل (44.7%) للإدارة الدنيا, و أقل نسبة (6.4%) كانت للإدارة العليا.

٧.١.١ توزيع عينة الدراسة وفقا لتقلُّد منصب إداري

يوضح الجدول رقم (8) توزيع عينة الدراسة وفقا لتقلُّد منصب إداري.

الجدول رقم (8) توزيع عينة الدراسة وفقا لتقلد منصب إداري

	تقلد منصب إداري	العدد	النسبة المئوية
حكومي	نعم	30	18.9
	لا	129	81.1
	الإجمالي		100.0
خاص	نعم	33	60.0
	لا	22	40.0
	الإجمالي		100.0

يتضح من الجدول رقم (8) أن غالبية أفراد عينة الدراسة في القطاع الحكومي (81.1%) كانت ممن لم يتقلدوا منصبا إداريا, مقابل (18.9%) لمن كانت لهم تجربة إدارية أو قيادية.

بينما كانت الغالبية في القطاع الخاص (60.0%) لمن سبق و أن تقلدوا منصبا إدارياً أو قيادياً, مقابل (40.0%) لم يمروا بهذه التجربة.

٢.١ آراء عينة الدراسة حول عبارات الاستبانة

يوضح الجدول رقم (9) إجابات المبحوثين على عبارات الاستبانة المتعلقة بمتغير القيادة الإجرائية , و التي تقدم فكرة عن درجة موافقة الأفراد على ممارسة رؤسائهم في العمل لسلوكيات القيادة الإجرائية.

فبالنظر إلى العبارة رقم 2 مثلاً, و التي تشير إلى تركيز رئيس العمل اهتمامه على التعامل مع الأخطاء, الشكاوى, و الفشل, نلاحظ أن 36.3% من المبحوثين كانوا موافقين على ممارسة رؤسائهم لهذا السلوك, بينما 20.8% منهم كانوا محايدين, 20.8% غير موافقين, 18.4% موافقين تماماً, و 3.8% غير موافقين على الإطلاق. و بنفس الطريقة يمكننا ملاحظة النسب المتعلقة ببقية العبارات.

الجدول رقم(9) النسب المئوية لإجابات المبحوثين على عبارات القيادة الإجرائية

رقم العبارة	العبارة	موافق تماماً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق على الإطلاق
2	يركز رئيسي المباشر في العمل اهتمامه على التعامل مع الأخطاء، الشكاوى، والفشل.	18.4	36.3	20.8	20.8	3.8
3	يحدد رئيسي من هو المسؤول بالتحديد عن إنجاز الأهداف.	22.9	46.3	15.0	14.5	1.4
5	ينتظر رئيسي حتى تسير الأمور بشكل خاطئ قبل أن يقوم باتخاذ الاجراءات.	6.5	15.4	12.6	53.3	12.1
19	يوجه رئيسي انتباهي نحو الأخطاء لأبقى ضمن المعايير المحددة.	20.9	58.6	11.2	7.0	2.3
20	يركز رئيسي انتباهه على المخالفات، الأخطاء، الاستثناءات، والانحرافات عن المعايير.	20.2	46.5	17.8	12.7	2.8
25	يزودني رئيسي بالمساعدة لقاء ما أبذله من جهد.	23.7	43.3	15.8	12.1	5.1
29	يُعرب رئيسي عن رضاه بعد مقابلتي لتوقعاته.	14.4	54.5	17.7	10.5	2.9
~~30~~	يرى رئيسي بأنه من غير الضروري إعلامه بكل التفاصيل المتعلقة بعملي.	8.0	32.4	16.0	35.2	8.5
و تم حذف العبارة 30 بناءاً على نتائج التحليل العاملي						
34	يوضح رئيسي ما يمكن أن أحصل عليه عند إنجازي للأهداف المحددة.	16.2	42.9	22.9	16.2	1.9
~~35~~	يؤمن رئيسي بشدة بأن " إذا كانت	6.7	29.5	24.8	30.5	8.6

	الأشياء غير تالفة، فلا تصلحها".					
و تم حذف العبارة 35 بناءاً على نتائج التحليل العاملي						
42	يحرص رئيسي على الاطلاع على كامل أخطاء العمل.	30.3	51.0	9.1	8.2	1.4
~~44~~	لا يتدخل رئيسي إلى أن تخرج الأمور عن المخطط لها.	9.1	37.8	19.6	23.9	9.6
و تم حذف العبارة 44 بناءاً على نتائج التحليل العاملي						

بعد استعراضنا لآراء المبحوثين حول ممارسة رؤسائهم في العمل لسلوكيات القيادة الإجرائية, سننتقل إلى التعرف على آرائهم حول ممارسة رؤسائهم في العمل لسلوكيات القيادة التحويلية, و ذلك من خلال الجدول رقم (10).

الجدول رقم (10) النسب المئوية لإجابات المبحوثين على عبارات القيادة التحويلية

رقم العبارة	العبارة	موافق تماماً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق على الإطلاق
4	يساعدني رئيسي في النظر إلى المشكلات من زوايا مختلفة.	24.9	44.1	16.4	10.3	4.2
7	يتصرف رئيسي بطريقة تبني احترامي له.	38.0	43.7	10.8	5.2	2.3
8	يؤكد رئيسي أهمية امتلاك شعور جماعي برسالة الجامعة.	28.4	38.4	20.9	9.5	2.8
9	يُعرب رئيسي عن ثقته في أن الأهداف سوف تتحقق.	26.4	42.6	20.4	9.7	0.9
11	يراعي رئيسي أن لدي احتياجات، قدرات، وتطلعات مختلفة عن الآخرين.	20.0	34.9	22.3	19.1	3.7
15	يؤكد رئيسي أهمية امتلاك إحساس	20.4	49.3	21.3	8.5	0.5

	قوي بالهدف.					
16	يعبّر رئيسي عن رؤية مقنعة للمستقبل.	21.0	38.1	25.7	13.8	1.4
17	يساعدني رئيسي في تطوير نقاط قوتي.	25.8	37.8	15.3	16.3	4.8
21	يُظهر رئيسي الشعور بالثقة والقوة.	34.9	47.0	10.7	6.0	1.4
22	يمنحني رئيسي وقتاً لتعليمي وتدريبي.	18.7	47.2	16.8	12.6	4.7
23	يتحدث رئيسي بحماس عما يجب إنجازه.	33.0	47.0	12.6	6.0	1.4
26	أشعر بالفخر لكوني أرتبط برئيسي في العمل.	35.5	33.2	20.1	3.7	7.5
31	يتجاوز رئيسي المصلحة الذاتية في سبيل تحقيق مصلحة المجموعة.	22.9	43.9	18.7	8.9	5.6
33	يأخذ رئيسي بعين الاعتبار الآثار المعنوية والأخلاقية للقرارات.	22.9	49.0	17.1	8.6	2.4
~~38~~	يتحدث رئيسي عن أهم قيمه ومعتقداته.	13.3	35.2	29.5	18.1	3.8
و تم حذف العبارة 38 بناءاً على نتائج التحليل العاملي						
39	يتحدث رئيسي بتفاؤل عن المستقبل.	18.4	49.5	21.2	9.0	1.9
40	يعيد رئيسي النظر في الافتراضات الهامة للتعرف على مدى ملاءمتها.	16.3	54.1	17.7	10.5	1.4
~~41~~	يعاملني رئيسي كفرد وليس فقط كعضو في المجموعة.	14.6	34.0	20.8	22.2	8.5
و تم حذف العبارة 41 بناءاً على نتائج التحليل العاملي						
43	يقترح رئيسي طرقاً جديدة لإنجاز المهام.	29.4	44.5	16.1	8.5	1.4
45	يبحث رئيسي عن وجهات النظر المختلفة عند حل المشكلات.	24.3	51.4	12.4	7.6	4.3

و يُظهر الجدول رقم (11) آراء المبحوثين حول عبارات التعلم التنظيمي.

الجدول رقم (11) النسب المئوية لإجابات المبحوثين على عبارات التعلم التنظيمي

رقم العبارة	العبارة	موافق تماماً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق على الإطلاق
1	يتشارك الموظفون في جامعتي المعارف والتجارب من خلال التحدث مع بعضهم البعض.	16.9	56.3	13.6	10.8	2.3
6	يتم دوماً في جامعتي تجريب أفكار ومداخل جديدة لأداء العمل.	10.7	34.1	20.6	25.2	9.3
10	يعتبر العمل الجماعي من الممارسات الشائعة في جامعتي.	27.1	31.3	18.7	19.2	3.7
12	لدى جامعتي سياسة بحث وتطوير موحدة وفعالة.	14.4	28.8	29.3	19.5	7.9
13	لدى جامعتي قواعد بيانات حديثة عن طلابها.	17.4	46.5	23.9	10.3	1.9
14	لدى جامعتي أفراد يشاركون في فرق أو أقسام عدة ويعملون كحلقة وصل بين هذه الأقسام.	14.2	40.3	23.7	18.0	3.8
18	يحضر الموظفون في جامعتي الدورات التدريبية, المعارض, المؤتمرات, أو الندوات بشكل منتظم.	9.4	29.7	25.0	20.8	15.1
24	لدى جامعتي أدلة أو رسائل بريد الكتروني مقدمة حسب المجال الذي أعمل فيه، بحيث تكون بمثابة خبير لمساعدتي في قضية محددة في أي وقت.	8.6	27.1	29.5	23.3	11.4

27	لدى جامعتي أفراد مسؤولون عن جمع، ترتيب وتوزيع اقتراحات الموظفين.	11.3	19.3	21.2	31.6	16.5
28	يتم تحديث قواعد البيانات في جامعتي بشكل مستمر.	11.8	36.3	29.7	17.0	5.2
32	يتشارك جميع أعضاء جامعتي الهدف نفسه، والذي يشعرون بالالتزام نحوه.	8.5	27.4	39.6	20.8	3.8
36	يتوفر الوصول إلى قواعد بيانات و وثائق جامعتي من خلال شبكات الاتصال.	17.5	41.5	17.5	18.4	5.2
37	لدى جامعتي آليات رسمية لضمان مشاركة أفضل الممارسات بين الأقسام المختلفة.	8.1	37.1	28.6	20.5	5.7

٢. اختبار فرضيات الدراسة

أدخلت بيانات المبحوثين على جهاز الحاسب, و حُللت باستخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS فكانت نتائج اختبار الفرضيات كالتالي.

الفرضية الأولى: يختلف نمط القيادة معنوياً بين الجامعات الحكومية و الجامعات الخاصة.

و تتفرع عنها الفرضيتان التاليتان:

الفرضية الفرعية الأولى: تختلف درجة ممارسة القيادة الإجرائية معنوياً بين الجامعات الحكومية و الجامعات الخاصة.

الفرضية الفرعية الثانية: تختلف درجة ممارسة القيادة التحويلية معنوياً بين الجامعات الحكومية و الجامعات الخاصة.

لاختبار الفرضية الفرعية الأولى تم استخراج المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لنمط القيادة الإجرائية وفقاً لمتغير القطاع, و الجدول رقم (12) يوضح ذلك.

الجدول رقم (12) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لنمط القيادة الإجرائية وفقاً لمتغير القطاع

	نوع القطاع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القيادة الإجرائية	حكومي	160	3.556	0.584
	خاص	56	3.635	0.590

يتبين من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لنمط القيادة الإجرائية في القطاع الحكومي بلغ 3.556 بينما ارتفع في القطاع الخاص ليبلغ 3.635.

و لفحص معنوية الفروق بين المتوسطين, تم استخدام اختبار T للعينات المستقلة Independent Samples T-test. و الجدول رقم (13) يوضح ذلك.

الجدول رقم (13) نتائج اختبار T للعينات المستقلة لفحص معنوية الفروق بين متوسطي القيادة الإجرائية وفقاً للقطاع

	قيمة t	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
القيادة الإجرائية	0.865-	214	0.388

يظهر الجدول رقم (13) أن مستوى دلالة t , 0.05 < 0.388 = P-Value مما يدعونا إلى رفض الفرضية البديلة عند مستوى دلالة 0.05% القائلة باختلاف درجة ممارسة القيادة الإجرائية معنوياً بين الجامعات الحكومية و الجامعات الخاصة. و قبول فرضية العدم القائلة بعدم اختلاف درجة ممارسة القيادة الإجرائية معنوياً بين الجامعات الحكومية و الجامعات الخاصة.

و لاختبار الفرضية الفرعية الثانية تم استخراج المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لنمط القيادة التحويلية وفقاً لمتغير القطاع, و الجدول رقم (14) يوضح ذلك.

الجدول رقم (14) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لنمط القيادة التحويلية وفقاً لمتغير القطاع

	نوع القطاع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القيادة التحويلية	حكومي	160	3.745	0.738
	خاص	56	3.939	0.738

يتبين من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لنمط القيادة التحويلية في القطاع الحكومي بلغ 3.745 بينما ارتفع في القطاع الخاص ليبلغ 3.939 .

و لفحص معنوية الفروق بين المتوسطين, تم استخدام اختبار T للعينات المستقلة Independent Samples T-test. و الجدول رقم (15) يوضح ذلك.

الجدول رقم (15) نتائج اختبار T للعينات المستقلة لفحص معنوية الفروق بين متوسطي القيادة التحويلية وفقاً للقطاع

	قيمة t	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
القيادة التحويلية	1.687-	214	0.093

يظهر الجدول رقم (15) أن مستوى دلالة t , P-Value = 0.093 > 0.05 مما يدعونا إلى رفض الفرضية البديلة عند مستوى دلالة 0.05% القائلة باختلاف درجة ممارسة القيادة التحويلية معنوياً بين الجامعات الحكومية و الجامعات الخاصة. و قبول فرضية العدم القائلة بعدم اختلاف درجة ممارسة القيادة التحويلية معنوياً بين الجامعات الحكومية و الجامعات الخاصة.

من خلال نتائج الفرضيتين الفرعيتين يمكننا رفض الفرضية البديلة عند مستوى دلالة 0.05% القائلة باختلاف نمط القيادة معنوياً بين الجامعات الحكومية و الجامعات الخاصة. و قبول فرضية العدم القائلة بعدم اختلاف نمط القيادة معنوياً بين الجامعات الحكومية و الجامعات الخاصة.

الفرضية الثانية: تختلف درجة ممارسة القيادة الإجرائية معنوياً عن درجة ممارسة القيادة التحويلية في الجامعات السورية.

لاختبار الفرضية الثانية تم استخراج المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لنمط القيادة الإجرائية و نمط القيادة التحويلية في الجامعات السورية بقطاعيها, حيث لم تختلف متوسطات القطاعين معنوياً, و ذلك بناءًا على نتيجة الفرضية الأولى. و الجدول رقم (16) يوضح ذلك.

الجدول رقم (16) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لنمط القيادة الإجرائية و نمط القيادة التحويلية في الجامعات السورية

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القيادة الإجرائية	216	3.576	0.585
القيادة التحويلية	216	3.795	0.741

يتبين من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لنمط القيادة التحويلية بلغ 3.795 و ارتفع بذلك عن متوسط القيادة الإجرائية الذي بلغ 3.576 .

و لفحص معنوية الفروق بين المتوسطين, تم استخدام اختبار T للعينات المزدوجة Paired Samples T-test. و الجدول رقم (17) يوضح ذلك.

الجدول رقم (17) نتائج اختبار T للعينات المزدوجة لفحص معنوية الفروق بين متوسطي نمطي القيادة

	قيمة t	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
القيادة الإجرائية و القيادة التحويلية	7.634-	215	0.000

يظهر الجدول رقم (17) أن مستوى دلالة t , P-Value = 0.000 < 0.05 مما يدعونا إلى رفض فرضية العدم عند مستوى دلالة 0.05% و القائلة بعدم اختلاف درجة ممارسة القيادة الإجرائية والقيادة التحويلية معنوياً في الجامعات السورية. و قبول الفرضية البديلة القائلة باختلاف درجة ممارسة القيادة الإجرائية و القيادة التحويلية معنوياً في الجامعات السورية.

الفرضيةالثالثة: يختلف مستوى التعلم التنظيمي معنوياً بين الجامعات الحكومية و الجامعات الخاصة.

لاختبار الفرضية الثالثة تم استخراج المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للتعلم التنظيمي وفقاً لمتغير القطاع, و الجدول رقم (18) يوضح ذلك.

الجدول رقم (18) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للتعلم التنظيمي وفقاً لمتغير القطاع

	نوع القطاع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعلم التنظيمي	حكومي	160	3.259	0.733
	خاص	56	3.374	0.599

يتبين من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للتعلم التنظيمي في القطاع الحكومي بلغ 3.259 بينما ارتفع في القطاع الخاص ليبلغ 3.374 .

و لفحص معنوية الفروق بين المتوسطين, تم استخدام اختبار T للعينات المستقلة Independent Samples T-test. و الجدول رقم (19) يوضح ذلك.

الجدول رقم (19) نتائج اختبار T للعينات المستقلة لفحص معنوية الفروق بين متوسطي التعلم التنظيمي وفقاً للقطاع

	قيمة t	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التعلم التنظيمي	1.058-	214	0.291

يظهر الجدول رقم (19) أن مستوى دلالة t , 0.05 < P-Value = 0.291 مما يدعونا إلى رفض الفرضية البديلة عند مستوى دلالة 0.05% القائلة باختلاف مستوى التعلم التنظيمي معنوياً بين الجامعات الحكومية و الجامعات الخاصة. و قبول فرضية العدم القائلة بعدم اختلاف مستوى التعلم التنظيمي معنوياً بين الجامعات الحكومية و الجامعات الخاصة.

الفرضية الرابعة: يؤثر نمط القيادة معنوياً في التعلم التنظيمي

لاختبار الفرضية الرابعة, استخدم تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis , حيث تمت دراسة أثر القيادة الإجرائية و القيادة التحويلية في التعلم التنظيمي.

يظهر الجدول رقم (20) أن قيمة مستوى معنوية F, 0.05 > P-Value = 0.000, مما يدعونا إلى رفض فرضية العدم بمستوى دلالة 0.05% و القائلة بعدم وجود أثر معنوي لنمط القيادة في التعلم التنظيمي. و قبول الفرضية البديلة القائلة بوجود أثر معنوي لنمط القيادة في التعلم التنظيمي.

أي لنمطي القيادة تأثير معنوي في التعلم التنظيمي, أو أن واحداً على الأقل من النمطين له تأثير معنوي في التعلم التنظيمي.

الجدول رقم (20) جدول تحليل التباين ANOVA لنموذج الانحدار المتعدد

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الانحدار	48.607	2	24.304	32.853	0.000
الخطأ	122.802	166	0.740		
الكلي	171.409	168			

و لمعرفة تأثير كل نمط من أنماط القيادة في التعلم التنظيمي بصورة انفرادية, نلجأ إلى اختبار t (الجدول رقم 21). و منه يتضح معنوية تأثير القيادة التحويلية لأن P-Value = 0.000 < 0.05, و عدم معنوية تأثير القيادة الإجرائية لأن 0.05 < P-Value = 0.910, و عليه تؤثر القيادة التحويلية معنوياً في التعلم التنظيمي, بينما لا تؤثر القيادة الإجرائية معنوياً في التعلم التنظيمي.

الجدول رقم (21) نتائج اختبار معنوية معاملات الانحدار المتعدد

النموذج	قيمة معاملات الانحدار (B)	قيمة t	الدلالة الإحصائية
(الثابت)	0.036-	0.542-	0.589

القيادة الإجرائية	0.016-	0.113-	0.910
القيادة التحويلية	0.544	3.899	0.000

و لمعرفة جودة تفسير النموذج, تم استخراج معامل التحديد R^2 و الذي يعتبر مقياساً لجودة تفسير النموذج. و الجدول رقم (22) يوضح ذلك.

الجدول رقم (22) ملخص نموذج الانحدار

النموذج	R	R^2	معامل التحديد المصحح	الخطأ المعياري للتقدير
1	0.533	0.284	0.275	0.860

و يمكن تفسير ذلك بأن 28% من التباينات في التعلم التنظيمي يفسرها نموذج الانحدار, و أن 72% من التباينات ترجع إلى متغيرات أخرى لم تضمّن في النموذج.

الفرضية الخامسة: يختلف نمط القيادة السائد معنوياً باختلاف الخصائص الشخصية و الوظيفية للمرؤوسين.

لاختبار الفرضية الخامسة, استخرجت المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لنمطي القيادة تبعاً لمتغيرات : الجنس, العمر, المؤهل العلمي, سنوات العمل السابقة, المستوى الإداري, و تقلد منصب إداري. و الجدول رقم (23) يوضح ذلك.

الجدول رقم (23) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لنمطي القيادة تبعاً لمتغيرات : الجنس, العمر, المؤهل العلمي, سنوات العمل السابقة, المستوى الإداري, و تقلد منصب إداري

المتغير	المستوى	القيادة الإجرائية		القيادة التحويلية	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.592	0.625	3.778	0.775
	أنثى	3.574	0.561	3.813	0.721
العمر	30 فما دون	3.622	0.586	3.862	0.739

	40-31	3.522	0.593	3.736	0.751
	50-41	3.623	0.507	3.843	0.662
	51 فما فوق	3.370	0.673	3.369	0.788
المؤهل العلمي	ثانوي فما دون	3.816	0.596	3.985	0.671
	معهد متوسط	3.579	0.559	3.795	0.723
	إجازة جامعية	3.486	0.481	3.722	0.684
	دراسات عليا	3.151	0.701	3.476	1.090
سنوات العمل السابقة	10 فما دون	3.624	0.581	3.855	0.721
	20-11	3.487	0.572	3.713	0.755
	21 فما فوق	3.615	0.632	3.734	0.827
المستوى الإداري	إدارة دنيا	3.691	0.506	3.916	0.636
	إدارة وسطى	3.497	0.579	3.739	0.782
	إدارة عليا	2.912	0.905	2.917	1.186
تقلد منصب إداري	نعم	3.548	0.591	3.812	0.801
	لا	3.592	0.583	3.793	0.717

نلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

- اختلاف متوسط القيادة الإجرائية باختلاف الخصائص الشخصية و الوظيفية للمرؤوسين.
- اختلاف متوسط القيادة التحويلة باختلاف الخصائص الشخصية و الوظيفية للمرؤوسين.

ولفحص دلالة هذه الفروق استخدم تحليل التباين المتعدد MANOVA. والجدول رقم (24) يوضح نتائج اختبار المعنوية الكلية للنموذج بالنسبة لكل متغير من المتغيرات الشخصية و الوظيفية .

الجدول رقم (24) اختبار المعنوية الكلية للنموذج بالنسبة لكل متغير من المتغيرات الشخصية و الوظيفية

المتغير	قيمة اختبار Roy's Largest Root	قيمة F	درجات الحرية	الخطأ	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.007	0.471	2	132.000	0.626
العمر	0.017	0.752	3	133.000	0.523
المؤهل العلمي	0.101	4.471	3	133.000	0.005
سنوات العمل السابقة	0.015	0.978	2	133.000	0.379
المستوى الإداري	0.058	3.827	2	133.000	0.024
تقلد منصب إداري	0.023	1.521	2	132.000	0.222

يكشف الجدول رقم (24) معنوية تأثير المؤهل العلمي في النموذج لأن P-Value = 0.005 < 0.05 . و كذلك معنوية تأثير المستوى الإداري حيث P-Value = 0.024 < 0.05 . أي يؤثر المؤهل العلمي و المستوى الإداري معنوياً في واحد على الأقل من نمطي القيادة.

و عليه يمكننا رفض فرضية العدم عند مستوى دلالة 0.05% و القائلة بعدم اختلاف نمط القيادة السائد معنوياً باختلاف الخصائص الشخصية و الوظيفية للمرؤوسين. و قبول الفرضية البديلة القائلة باختلاف نمط القيادة السائد معنوياً باختلاف الخصائص الشخصية و الوظيفية للمرؤوسين.

كما يكشف الجدول رقم (24) عدم معنوية متغير الجنس حيث P-Value = 0.626 > 0.05 , و كذلك عدم معنوية العمر حيث P-Value = 0.523 > 0.05 , و أيضاً عدم معنوية متغير تقلد منصب إداري حيث P-Value = 0.222 > 0.05 .

و لمعرفة تأثير المؤهل العلمي و المستوى الإداري في كل نمط قيادي بصورة انفرادية, تم اختبار المعنوية الجزئية للنموذج. و الشكل رقم (25) يوضح ذلك.

الجدول رقم (25) اختبار المعنوية الجزئية للنموذج بالنسبة لمتغيري المؤهل العلمي و المستوى الإداري

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	القيادة الإجرائية	3.671	3	1.224	3.897	0.010
	القيادة التحويلية	2.796	3	0.932	1.645	0.182
المستوى الإداري	القيادة الإجرائية	1.703	2	0.851	2.712	0.070
	القيادة التحويلية	4.336	2	2.168	3.827	0.024
الخطأ	القيادة الإجرائية	41.752	133			
	القيادة التحويلية	75.352	133			
الإجمالي	القيادة الإجرائية	1892.320	146			
	القيادة التحويلية	2165.071	146			
الإجمالي	القيادة	50.442	145			

المصحح	الإجرائية					
	القيـــــادة التحويلية	87.059	145			

يتبين من الجدول السابق ما يأتي :

١- معنوية تأثير المؤهل العلمي في القيادة الإجرائية حيث = P-Value

0.010 < 0.05 . و عدم معنوية تأثيره في القيادة التحويلية حيث P-Value = 0.182

. > 0.05

و لتحديد مصدر الاختلاف في القيادة الإجرائية استخدم اختبار توكي Tukey للمقارنات البعدية والجدول رقم (26) يوضح ذلك.

الجدول رقم (26) نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية للقيادة الإجرائية تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي (س)	المؤهل العلمي (ص)	الفرق بين المتوسطين (س-ص)	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
ثانوي فما دون	معهد متوسط	0.261	0.133	0.211
	إجازة جامعية	0.340	0.115	0.019
	دراسات عليا	0.678	0.170	0.001
معهد متوسط	ثانوي فما دون	-0.261	0.133	0.211
	إجازة جامعية	0.079	0.122	0.915
	دراسات عليا	0.417	0.175	0.086
إجازة جامعية	ثانوي فما دون	-0.340	0.115	0.019
	معهد متوسط	-0.079	0.122	0.915
	دراسات عليا	0.337	0.161	0.163
دراسات عليا	ثانوي فما دون	-0.678	0.170	0.001
	معهد متوسط	-0.417	0.175	0.086
	إجازة جامعية	-0.337	0.161	0.163

من الجدول السابق يتضح وجود فروق معنوية في متوسط القيادة الإجرائية بين الثانوي فما دون و الإجازة الجامعية حيث P-Value = 0.019 < 0.05. و بالعودة إلى الجدول رقم (23) نجد أن الفرق لصالح الثانوي فما دون. كما يتضح وجود فروق معنوية في متوسط القيادة الإجرائية بين الثانوي فما دون والدراسات العليا حيث P-Value = 0.001 < 0.05. و بالعودة إلى الجدول رقم (23) نجد أن الفرق لصالح الثانوي فما دون.

و يمكن تفسير النتيجة السابقة بما يلي: **يميل القائد لأن يمارس النمط القيادي الإجرائي عندما يكون مرؤوسوه من ذوي التعليم الثانوي فما دون أكثر من ممارسته هذا النمط عند كون المرؤوسين من التعليم الجامعي أو الدراسات العليا.**

٢- معنوية تأثير المستوى الإداري في القيادة التحويلية حيث P-Value = 0.024 < 0.05 . و عدم معنوية تأثيره في القيادة الإجرائية حيث P-Value = 0.070 > 0.05 .

و لتحديد مصدر الاختلاف في القيادة التحويلية استخدم اختبار توكي Tukey للمقارنات البعدية والجدول رقم (27) يوضح ذلك.

الجدول رقم (27) نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية للقيادة التحويلية تبعاً لمتغير المستوى الإداري

المستوى الإداري (س)	المستوى الإداري (ص)	الفرق بين المتوسطين (س-ص)	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
إدارة دنيا	إدارة وسطى	0.182	0.129	0.336
	إدارة عليا	0.999	0.322	0.007
إدارة وسطى	إدارة دنيا	-0.182	0.129	0.336
	إدارة عليا	0.816	0.318	0.031
إدارة عليا	إدارة دنيا	-0.999	0.322	0.007
	إدارة وسطى	-0.816	0.318	0.031

من الجدول السابق يتضح وجود فروق معنوية في متوسط القيادة التحويلية بين الإدارة الدنيا و الإدارة العليا. و بالعودة إلى الجدول رقم (23) نجد أن الفرق لصالح الإدارة الدنيا. كما يتضح

وجود فروق معنوية في متوسط القيادة التحويلية بين الإدارة الوسطى و الإدارة العليا. و بالعودة إلى الجدول رقم (23) نجد أن الفرق لصالح الإدارة الوسطى.

و يمكن تفسير النتيجة السابقة بما يلي: **يميل القائد لأن يمارس النمط القيادي التحويلي عندما يكون مرؤوسوه من مستوى الإدارة الدنيا أو الوسطى أكثر من ممارسته هذا النمط عند كون المرؤوسين من الإدارة العليا.**

المبحث الثاني: النتائج و التوصيات و الدراسات المستقبلية

١. النتائج

من خلال تحليل بيانات الدراسة أمكن التوصل إلى النتائج التالية:

١- لا توجد اختلافات معنوية بين النمط القيادي الذي يمارسه قادة الجامعات السورية الحكومية و النمط الممارس من قبل قادة الجامعات الخاصة. و قد يعود ذلك إلى أن غالبية القادة في الجامعات الخاصة هم ممن يعملون أو عملوا في الجامعات الحكومية, مما أدى إلى عدم الاختلاف في نمط القيادة بين القطاعين.

٢- يمارس القادة في كلا الجامعات الحكومية و الجامعات الخاصة مزيجاً من النمط الإجرائي و النمط التحويلي للقيادة, مع توجه أكبر نحو ممارسة القيادة التحويلية. و تشير هذه النتيجة إلى الاتجاه الإيجابي لموظفي الجامعات الحكومية و الخاصة نحو قادتهم, و مدى ثقتهم و احترامهم لهم.

٣- لا توجد اختلافات معنوية في مستوى التعلم التنظيمي بين الجامعات الحكومية و الجامعات الخاصة. و لا يعني ذلك عدم اختلاف المستوى التعليمي للطلاب في كلا القطاعين، حيث أن القياس كان موجهاً لنواحٍ إدارية. و قد تكون هذه النتيجة انعكاساً لنتيجة الفرضية الأولى، حيث لم يشهد القطاعين اختلافاً في نمط القيادة، و بالتالي ممارسات إدارية متقاربة.

٤- لا يوجد تأثير معنوي للقيادة الإجرائية في التعلم التنظيمي. و قد يعود السبب في ذلك إلى عدم تشجيع القيادة الإجرائية على التغيير و الذي يعد جوهر التعلم. و تختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه (Amitay et al.,2005)[1] و الذي أشار إلى وجود علاقة سلبية بين القيادة الإجرائية و التعلم التنظيمي. كما تختلف مع (الخشالي و التميمي,2008)[2] و الذين أشارا إلى وجود تأثير إيجابي للقيادة الإجرائية في التعلم التنظيمي.

في حين يوجد تأثير معنوي و إيجابي للقيادة التحويلية في التعلم التنظيمي. و يمكننا إرجاع ذلك إلى قيام القيادة التحويلية على التغيير, الثقة , الانفتاح, و التحفيز بما يعزز عمليات التعلم في الجامعات. و تتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات كدراسات (Amitay et al.,2005)[3] و (الخشالي و التميمي,2008)[4] و التي أشارت إلى التأثير الإيجابي للقيادة التحويلية في التعلم التنظيمي, و أيضاً دراسات (Leithwood et al.,1998)[5], (Lam &

(Pang, 2003[6], و(Lam,2004)[7] و التي أجريت على المدارس و ركزت على القيادة التحويلية كأحد أهم العوامل الداعمة للتعلم التنظيمي لها.

٥- توجد اختلافات معنوية في نمط القيادة السائد تعزى إلى المتغيرات الشخصية و الوظيفية للمرؤوسين. حيث يميل القائد لأن يمارس النمط القيادي الإجرائي عندما يكون مرؤوسوه من ذوي التعليم الثانوي فما دون أكثر من ممارسته هذا النمط عند كون المرؤوسين من التعليم الجامعي أو الدراسات العليا. و قد يعود السبب في ذلك إلى اعتقاد القائد بانخفاض قدرة المرؤوس ذو المؤهل العلمي الأقل على تقديم معلومات أو أفكار قد تكون مفيدة أو هامة للعمل مما يجعله يميل معه إلى النمط الإجرائي. من جهة أخرى, يميل القائد إلى ممارسة النمط القيادي التحويلي عندما يكون مرؤوسوه من مستوى الإدارة الدنيا أو الوسطى أكثر من ممارسته هذا النمط عند كون المرؤوسين من الإدارة العليا. و قد تشير هذه النتيجة إلى ارتفاع توقعات و متطلبات الموظفين ذوي المستوى الإداري الأعلى، مما جعلهم أقل إعجاباً بقادتهم، و أقل رضا و تأثراً بسلوكياتهم، و بالتالي انخفاض تقييمهم لقادتهم كقادة تحويليين.

و تعتبر هذه النتيجة خطوة جديدة باتجاه فهم العوامل المؤثرة في تشكيل النمط القيادي للقائد. حيث اتجهت أغلب الدراسات نحو البحث في خصائص القائد نفسه و كيفية تأثيرها في تبنيه نمطاً قيادياً دون آخر, كدراسة (Kaifi & Mujtaba,2010)[8] و التي أشارت إلى كيفية تأثير عمر, جنس, و ثقافة القائد في توجهه نحو القيادة التحويلية. كما اتجهت بعض الدراسات كدراسة (Vera & Crossan,2004)[9] إلى تحليل أثر البيئة الخارجية و الداخلية للمنظمة في التوجه نحو القيادة الإجرائية أو التحويلية. و بذلك تعطي الدراسة مزيداً من الفهم للعوامل الجوهرية المؤدية إلى نمط القيادة الإجرائية أو التحويلية.

٢. التوصيات

بناءاً على ما تم عرضه و منا قشته من نتائج يمكننا تقديم التوصيات التالية.

الجدول رقم (28) نتائج الدراسة و التوصيات المقترحة

رقم الفرضية	نص الفرضية	هل تم إثبات الفرضية أم لا؟	النتيجة	التوصيات
1	يختلف نمط القيادة معنوياً بين الجامعات الحكومية و الجامعات الخاصة	لا	لا توجد اختلافات معنوية بين الجامعات الحكومية و الجامعات الخاصة من حيث نمط القيادة المتبع	تقترح الباحثة منح القادة تدريباً خارجياً يكسبهم المزيد من التنويع و التجديد. و كذلك الاهتمام المستمر بالمشاركة في مؤتمرات أو ورشات عمل خارجية تفيد في تبادل المعارف و الخبرات مما يؤدي إلى المزيد من الإثراء في الفكر القيادي.
2	تختلف درجة ممارسة القيادة الإجرائية معنوياً عن درجة ممارسة القيادة التحويلية في الجامعات السورية	نعم	تختلف درجة ممارسة نمطي القيادة الإجرائي و التحويلي في الجامعات السورية لصالح القيادة التحويلية	الاستفادة من الاتجاه الإيجابي للموظفين نحو قادتهم بمنح القادة ما يمكنهم بالتعاون مع موظفيهم من إجراء تحويل فعلي في جامعاتهم. و ذلك من خلال منحهم المزيد من الصلاحيات و المتطلبات المادية للتحول.
3	يختلف مستوى التعلم التنظيمي معنوياً بين الجامعات الحكومية و الجامعات الخاصة	لا	لا توجد اختلافات معنوية بين الجامعات الحكومية و الجامعات الخاصة من حيث مستوى التعلم التنظيمي	اهتمام الجامعات الحكومية و الخاصة بشكل أكبر بالتعلم التنظيمي لتتفوق على الجامعات الأخرى في القطاع الآخر أو ضمن القطاع نفسه. و قد يكون ذلك من خلال عدة أساليب كحرص الجامعة على بناء قاعدة بيانات موثوقة تمكنها من اتخاذ

				قراراتها بفعالية, توفير نظم اتصالات فعالة داخل الجامعة و بين الجامعة و الجامعات الأخرى بما يمكن من تبادل المعلومات, أو تضمين معايير مثل التعلم أو تقديم الاقتراحات في تقييم أداء الموظفين.
4	يؤثر نمط القيادة معنوياً في التعلم التنظيمي	نعم	تؤثر القيادة التحويلية معنوياً في التعلم التنظيمي, بينما لا يوجد أثر معنوي للقيادة الإجرائية في التعلم التنظيمي	منح الجامعات مزيداً من التدريب لقادتها على مهارات القيادة التحويلية, و ما يتضمنه من تدريب على التخطيط الاستراتيجي, التعامل مع حالات الغموض و عدم التأكد, و كذلك التدريب على استثارة الموظفين, تحفيزهم و الاهتمام بهم.
5	يختلف نمط القيادة السائد معنوياً باختلاف الخصائص الشخصية و الوظيفية للمرؤوسين	نعم	يميل القائد إلى النمط الإجرائي بانخفاض المؤهل العلمي للمرؤوسين. و يميل إلى النمط التحويلي بانخفاض مستواهم الإداري	الاهتمام المستمر برفع التأهيل العلمي و التدريب لموظفي الجامعات, مما يجعلهم أكثر قدرة على دعم قادتهم, و يكسب قادتهم مزيداً من الثقة بقدراتهم و بالتالي يحدّ من اتجاههم نحو النمط الإجرائي.

٣. الدراسات المستقبلية

تقترح الباحثة دعم الدراسة الحالية بدراسات أخرى مستقبلية تهتم بالنواحي التالية: أولاً, تضمين عدد أكبر من الجامعات الحكومية و الجامعات الخاصة في الدراسة, و الذي سيمنح الدراسة قوة أكبر في التعميم. ثانياً: إجراء دراسات حول قيادة الأكاديميين لما لها من خصوصية

تختلف عن قيادة الكوادر الإدارية, و لما للأكاديميين من دور فاعل في النهوض بالجامعات. ثالثاً, تناولت الدراسة نمطين من أنماط القيادة هما القيادة الإجرائية و القيادة التحويلية. و تقترح الباحثة دراسة أنماط أخرى كالقيادة التشاركية و التي تشهد اهتماماً متزايداً في المؤسسات التعليمية. رابعاً: اختبار أثر بعض المتغيرات المعدِّلة المحتمل تأثيرها في العلاقة بين القيادة و التعلم كحجم الجامعة أو عمرها, و التعرف على الأثر الذي قد تحدثه في اختلاف النمط القيادي الملائم تبنيه من قبل الجامعة لدعم تعلمها. خامساً: إضافة إلى عامل القيادة, تقترح الباحثة إجراء دراسة نوعية لاكتشاف العوامل الأخرى التي قد تدعم أو تعيق التعلم التنظيمي في الجامعات السورية.

هوامش الفصل الثالث

[1] Amitay, M. et al. (2005) "Leadership style and Organizational Learning in Community Clinics". The Learning Organization. Vol.12 No.1, pp.57-70.

[٢] الخشالي، شاكر والتميمي، إياد (2008) "أثر أساليب القيادة في التعلم التنظيمي: دراسة ميدانية في شركات القطاع الصناعي الأردني".المجلة الأردنية في إدارة الأعمال. المجلد 4 العدد 2، ص ص. 193-215.

[3] Amitay, M. et al. Op. cit.

[٤] الخشالي، شاكر والتميمي، إياد. مرجع سبق ذكره.

[5] Leithwood, K. et al.(1998) "Conditions fostering Organizational leaning in school". Educational Administration Quarterly. Vol.34 No.2, pp.243-276.

[6] Lam, T.L & Pang, S.K. (2003) "The relative effects of environmental, internal and contextual factors on organizational learning: the case of Hong kong schools under reforms". The Learning organizational . Vol.10 No.2, pp.88-97.

[7] Lam, Y. (2004) "Factors for differental developments in organizational learning: a case for Hong kong schools". International Journal of Educational Development. Vol.24 No.2, pp.155-166.

[8] Kaifi, B.A. & Mujtaba, B.C. (2010) "Transformational leadership of Afghans and Americans: A study of culture, age and gender". Journal of Service Science & Management. Vol.3 No.1, pp.150-158.

[9] Vera, D & Crossan, M. (2004) "Strategic Leadership and Organizational Learning". Academy of Management Review. Vol.29 No.2, pp.222-240.

المراجع

أ- المراجع العربية

١. أبو خضير، إيمان (2006) إدارة التنظيم التعليمي في معهد الإدارة العامة بالمملكة العربية السعودية: تصور مقترح لتطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الرياض: جامعة الملك سعود.

٢. الأمين، طارق (2006) "التعلم التنظيمي وتقويم الأداء في مراكز خدمة مراجعي المؤسسات العامة الخدمية (نموذج مقترح)". دورية الإدارة العامة. المجلد 46 العدد2.

٣. البكري, نعيمة (2006) واقع التعلم التنظيمي بمدارس التعليم الحكومي بسلطنة عمان ومعوقات تحقيقه. رسالة ماجستير غير منشورة. عمان: جامعة السلطان قابوس.

٤. الجبر, زينب (2010) القيادة التحويلية و التطوير المهني المستمر للمعلمين : خلفيات نظرية و تطبيقات عملية. الكويت: مركز النشر العلمي.

٥. الحكيم و آخرون (2009) "دور أدوات التعلم التنظيمي في تحقيق الأداء الجامعي المتميز: دراسة استطلاعية لآراء عينة من القيادات الإدارية في جامعة الكوفة". مجلة القادسية للعلوم الإدارية و الاقتصادية. المجلد11 العدد2.

٦. الخشالي، شاكر والتميمي، إياد (2008) "أثر أساليب القيادة في التعلم التنظيمي: دراسة ميدانية في شركات القطاع الصناعي الأردني". المجلة الأردنية في إدارة الأعمال. المجلد 4 العدد 2.

٧. الرشودي، محمد (2007) بناء أنموذج للمنظمة المتعلمة كمدخل لتطوير الأجهزة الأمنية بالمملكة العربية السعودية. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

٨. الزعبي، محمد (2010) دور القيادات الإستراتيجية في تطوير المنظمات الأمنية والمدنية في الجمهورية العربية السورية. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

٩. السلمي، علي (2002) إدارة التميز: نماذج وتقنيات الإدارة في عصر المعرفة. القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

١٠. السيد, رجب (2000) دور القيادة في اتخاذ القرار خلال الأزمات. الغربية: مطبعة الإيمان.

١١. السيد، محمود (2008) السلوك التنظيمي. القاهرة: جامعة عين شمس.

١٢. الشريف, طلال (2004) الأنماط القيادية و علاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين بإمارة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

١٣. العصيمي, عواطف (2007) التعلم التنظيمي و دوره في عملية التغيير الاستراتيجي في الجامعات السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

١٤. الغامدي, سعيد (2007) القيادة التحويلية في الأجهزة الأمنية السعودية (أنموذج مقترح). الرياض: مركز البحوث و الدراسات لكلية الملك فهد الأمنية.

١٥. الفارس, سليمان و آخرون (2000) إدارة الموارد البشرية (الأفراد). دمشق: منشورات جامعة دمشق.

١٦. الكبيسي، عامر (2004) إدارة المعرفة وتطوير المنظمات. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

١٧. الكساسبة وآخرون (2009) "تأثير ثقافة التمكين والقيادة التحويلية على المنظمة المتعلمة". المجلة الأردنية في إدارة الأعمال. المجلد5 العدد1.

١٨. المؤسسة العربية لضمان الاستثمار و ائتمان الصادرات (2008) تقرير مناخ الاستثمار في الدول العربية 2008. الكويت: المؤسسة العربية لضمان الاستثمار و ائتمان الصادرات.

١٩. الموقع الالكتروني لجامعة دمشق www.damascusuniversity.edu.sy

٢٠. الموقع الالكتروني لوزارة التعليم العالي في سورية www.mohe.gov.sy

٢١. الهلالي, الهلالي (2001) "استخدام نظريتي القيادة التحويلية و القيادة الإجرائية في بعض الكليات الجامعية". مجلة مستقبل التربية العربية. المجلد7 العدد21.

٢٢. الهواري, سيد (1999) القائد التحويلي. القاهرة: مكتبة عين شمس.

٢٣. أيوب، ناديا (2004) "دور ممارسة التعلم التنظيمي في مساندة التغيير الاستراتيجي في المنشآت السعودية الكبرى". مجلة الإدارة العامة. المجلد 44 العدد 1.

٢٤. خليل, نبيل (2009) الإدارة المدرسية الحديثة في ضوء الفكر الإداري المعاصر. سوهاج: دار الفجر للنشر و التوزيع.

٢٥. صالحي, سميرة (2008) أسلوب القيادة الإدارية و أثره على الفعالية الإنتاجية للمرؤوسين. رسالة ماجستير غير منشورة. باتنة: جامعة الحاج لخضر.

٢٦. عبد الواحد, نجيب (2005) دور التعليم العالي في الحد من الفقر. ورقة مقدمة إلى مؤتمر شام3: المعلوماتية و الحد من الفقر, دمشق, 4-6 أيلول.

٢٧. كنعان, نواف (1995) القيادة الإدارية. عمان: دار الثقافة.

٢٨. مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم و المكتب الإقليمي للدول العربية/برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2009) تقرير المعرفة العربي للعام 2009: نحو تواصل معرفي منتج. دبي: دار الغرير للطباعة و النشر.

٢٩. نعساني, عبد المحسن (2008) "اختبار أثر أبعاد القيادة التحويلية في الإبداع الإداري: دراسة تطبيقية على المؤسسات التعليمية في سورية". مجلة جامعة تشرين للبحوث و الدراسات العلمية. المجلد30 العدد1.

٣٠. هيجان، عبد الرحمن (1998) " التعلم التنظيمي كمدخل لبناء المنظمات القابلة للتعلم". مجلة الإدارة العامة. المجلد 37 العدد 4.

٣١. وزارة التعليم العالي في سورية (2010) مشروع الخطة الخمسية الحادية عشر لقطاع التعليم العالي (2011 – 2015).

ب- المراجع الأجنبية

1. Albulushi, A & Hussain, S. (2008) "Transformational Leadership takes Majan to the top of the class: college wins string of prizes for good business practice". Human Resource Management International Digest. Vol.16 No.2.
2. Amitay, M. et al. (2005) "Leadership style and Organizational Learning in Community Clinics". The Learning Organization. Vol.12 No.1.

3. Argyris, C. & Schon, A. (1996) Organizational Learning II: Theory, Method and Practice . Boston: Addison- Wesley.
4. Argyris, C. (1977) "Double loop Learning in Organizations". Harvard Business Review. Vol.55 No.5.
5. Avolio,B. et al. (1999) "Re-examination the Components of Transformational and Transactional Leadership Questionnaire". Journal of Occupational and Organization Psychology. Vol.72 No.4.
6. Avolio, B.J. & Bass, B.M. (2004) Multifactor Leadership Questionnaire (3rd ed.). Manual and Sampler Set. Redwood City, CA: Mind Garden Inc.
7. Ayoubi, R. (2010) Higher Education in Syria. Working paper prepared for the Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA), European Union.
8. Ayoubi, R. (2011) National Report on University Governance. Tempus Seminar on University Governance, European Union.
9. Badrinarayan, S. (2003) "Central conceptual issues in transformational leadership research". Leadership & Organization Development Journal. Vol.24 No.7.
10. Barnett, A. (2003) The impact of transformational leadership style of the school principal on school learning environments and selected teacher outcomes: A preliminary report. Paper presented at NZARE AARE, Auckland, 29 Nov - 3 Dec.
11. Basham, L.M. (2010) "Transformational and Transactional Leaders in Higher Education". International Review of Business Research Papers. Vol.6 No.6.
12. Bass, B.M (1998) Transformational leadership: Industrial, military, and educational impact. New Jersey: Erlbawm.

13. Bass, B.M. (1990) "From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision". Organizational Dynamics. Vol.18 No.3.
14. Bass, B. & Avolio, B. (1994) Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership. California: Sage Publication Inc.
15. Bass, B.M. (1985) Leadership and Performance Beyond Expectations. New York: Free Press.
16. Bekhradnia, B. (2007) Higher Education in Syria – Strategy Implementation Report, UNDP.
17. Bodla, M. & Nawaz, M. (2010) "Comparative study of full range leadership model among faculty members in public and private sector higher education institutes and universities". International journal of business and management. Vol.5 No.4.
18. Brown, L. & Posner, B. (2001) "Exploring the relationship between Learning and Leadership". Leadership and Organization Development Journal. Vol.22 No.6.
19. Bryman, A (1992) Charisma and leadership in organizations. London: Sage.
20. Burns, J. (1974) Leadership. New York: Collins.
21. Burns, J. (1978) Leadership. New York: Harper & Row.
22. Cameron, K.S. (1981) "Domains of organizational effectiveness in colleges and universities". Academy of Management Journal. Vol.24 No.1.
23. Castiglione, J. (2006) "Organizational Learning and Transformational Leadership in the Library Environment". Library Management. Vol.27 No.4/5.

24. Celinsek, D. & Markic, M (2007) Implementing a new approach in teaching and learning (problem-based learning) in a higher education learning organization. Paper presented at International congress for school Effectiveness and Improvement, Portoroz, 3-6 Jan.
25. Coad, A. & Berry, A. (1998) "Transformational Leadership and Learning Orientation". Leadership and Organization Development Journal. Vol.19 No.3.
26. Cohen, W. & Levinthal, D. (1990) "Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation". Administrative Science Quarterly. Vol.35 No.1.
27. Crawford, M. et al. (1997) Leadership and teams in educational management. Buckingham: Open University Press.
28. Dennis, R.S. & Bocarnea, M. (2005) "Development of the servant leadership assessment instrument". Leadership & Organization Development Journal. Vol.26 No.8.
29. Denton, J. (1998) Organizational Learning and Effectiveness. London: Routledge.
30. Dibbon, D. (1999) Assessing the Organizational Learning capacity of schools. PH.D Thesis. Toronto: University of Toronto.
31. Dierkes , M. et al. (2003) Hand book of Organizational Learning and Knowledge. New York: Oxford University Press Inc.
32. Dodgson. M. (1993) "Organizational Learning: A Review of Some Literatures". Organization Studies. Vol.14 No.3.
33. Earley, P. (2003) "Leaders or Followers? Governing Bodies and their Role in School Leadership". Educational Management Administration & Leadership. Vol.31 No.4.

34. Easterby-Smith, M. et al. (2004) "Constructing contributions to organizational Learning". Management Learning. Vol.35 No.4.
35. Ehrhart, M.G (2004) "Leadership and procedural justice climate as antecedents of unit-level organizational citizenship behavior". Personnel Psychology. Vol.57 No.1.
36. Goh, S. (1998) "Toward a Learning Organization: The Strategic Building Blocks". Strategic Management Journal. Vol.19. No.2.
37. Gold, A. et al. (2003) "Principled Principals?: Values-Driven Leadership: Evidence from Ten Case Studies of 'Outstanding' School Leaders". Educational Management Administration & Leadership. Vol.31 No.2.
38. Good, G. (1974) Dictionary of Education. New York: McGraw Hill.
39. Greenleaf, R.K (1977) Servant leadership. New York: Paulist Press.
40. Grenda, J.P. (2006) "Leadership, Distributed." Encyclopedia of Educational Leadership and Administration. SAGE Publications. <http://www.sage-ereference.com/view/edleadership/n323.xml>.
41. Gronn, P. (2002) Distributed leadership. In K. Leithwood, & P. Hallinger (Eds.), Second international handbook of educational leadership and administration (pp.653-696). Dordrecht: Kluwer Academic.
42. Huber, G. (1991) "Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures". Organization Science. Vol.2 No.1.
43. Jansen, J. (2008) "Strategic Leadership for exploration and exploitation: The moderating role of environmental dynamism". The Leadership Quarterly. Vol.20 No.1.

44. Jashpara, A. (2003) "Cognition, Culture and Competition: An empirical test of the Learning Organization". The Learning Organization.Vol.10 No.1.
45. Kabbani, N. & Salloum, S. (2010) Financing Higher Education in Syria. In A. Galal & T. Kanaan (Eds), Financing Higher Education in Arab Countries (pp.103-116). Cairo: The Economic Research Forum (ERF).
46. Kaifi, B.A. & Mujtaba, B.C. (2010) "Transformational leadership of Afghans and Americans: A study of culture, age and gender". Journal of Service Science & Management. Vol.3 No.1.
47. Koehler, J. & Pankwski, J. (1997) Transformational Leadership in Governmment. Florida: St. Lucie press.
48. Krishan, R. (2004) "Impact of transformational leadership on followers' influence strategies". Leadership & Organization Development Journal. Vol.25 No.1.
49. Krishan, R. (2005) "Transformational leadership and outcomes: role of relationship duration". Leadership & Organization Development Journal. Vol.26 No.6.
50. Kuhert, K. & Lewis, P. (1987) "Transactional and Transformational Leadership: A constructive Development Analysis". Academy of Management Review. Vol.12 No.4.
51. Küpers, W. & Weibler, J. (2006) "How emotional is transformational leadership really". Leadership & Organization Development Journal. Vol.27 No.5.
52. Lam, T.L & Pang, S.K. (2003) "The relative effects of environmental, internal and contextual factors on organizational

learning: the case of Hong kong schools under reforms". The Learning organizational . Vol.10 No.2.

53. Lam, Y. (2004) "Factors for differental developments in organizational learning: a case for Hong kong schools". International Journal of Educational Development. Vol.24 No.2.
54. Leithwood, K. et al. (1995) An organizational leaning perspective on school responses to central policy initiatives. Paper presented at The anuual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, 7-13 Apr.
55. Leithwood, K. et al. (1998) "Conditions fostering Organizational leaning in school". Educational Administration Quarterly. Vol.34 No.2.
56. Leithwood, K. (1992) "The Move Toward Transformational Leadership". Educational Leadership. Vol.49 No.5.
57. Leithwood, K. et al. (1999) Changing Leadership for Changing Times. Buckingham: Open University Press.
58. Liden, R.C. et al. (2008) "Servant Leadership: development of multidimensional measure and multi-level assessment". The Leadership Quarterly. Vol.19 No.2.
59. Mack, N. et al. (2005) Qualitative Research Methods: A data collector's field guide. North Carolina: Family Health International.
60. Malhotra, Y. (1996) Organizational Learning and Learning organization: An overview. http://www.kmbook.com/orglrng.htm.
61. Marquardt, M. & Reynolds, A. (1994) The Global Learning Organization. New York: Irwin.

62. Marquardt, M. (2002) Building the Learning Organizational: Mastering the Five Element for Corporate Learning. Palo Alto: Davies- Black Inc Publishing.
63. Mason, R. (1993) Strategic Information Systems: Use of Information Technology in Learning Organization. Proceedings of the Twenty Hawaii International Conference on System Sciences 1993, Hawaii, 8-8 Jan.
64. Matin, H. & Alavi, S. (2007) "Identifying the Barries of Developing Organizational Learning in Administrative Organizations". Iranian Journal of Management Studies. Vol. 1 No.1.
65. Mouton, J. & Marais, H.C. (1990) Basic concepts in the methodology of the social sciences. Pretoria: Human Sciences Research Council.
66. Musser, S.J (1987) The determination of positive and negative charismatic leadership. Grantham, PA: Messiah College.
67. Naim, V. & Atta-ur-Rahman (2009) Mapping scientific research in member state of the Organization of Islamic Conference (OIC). Paper presented at UNESCO Forum on higher Education, Research and knowledge. Published by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
68. Nakpodia, E.D. (2009) "The concept of the university as learning organization: Its functions techniques and possible ways of making it effective". Journal of public administration and policy research. Vol. 1, No. 5.
69. Neefe, D. (2001) Comparing levels of organizational learning maturity of colleges and universities participating in traditional and non-traditional (Academic quality improvement project)

Accreditation processes. MA Research paper. Menomonie: University of Wisconsin-stout.

70. Oluremi, O. (2008) "Principals' Leadership behavior and school learning Culture in Ekiti state secondary schools". The Journal of International Social Research. Vol.1 No.3.

71. Ortenblad, A. (2001) "On differences Between Organizational Learning and Learning Organization". The learning Organization. Vol.8 No.3/4.

72. Perez Lopez, S. et al. (2004) "Managing Knowledge: the link between culture and organizational learning". Journal of knowledge Management. Vol.8 No.6.

73. Podsakoff, N.P. (2010) "Dispelling misconceptions and providing guidelines for leader reward and punishment behavior". Business Horizons. Vol.53 No.3.

74. Pounder, J.S. (1999) "Organizational effectiveness in Higher education: managerial implications of a Hong Kong study". Educational Management & Administration. Vol.27 No.4.

75. Pounder, J.S. (2001) "New leadership and university organizational effectiveness: exploring the relationship". Leadership and Organization Development Journal. Vol.22 No.6.

76. Ramsden, P. (1998) Learning to Lead in Higher education. New York: Routledge.

77. Reece, P. (2004) Universities as Learning Organizations: How can Australian Universities become Learning Organization? PH.D Thesis. Perth: Murdoch University.

78. Roby, D. & Sales, C. (1994) Designing Organizations. New York: Irwin Inc.

79. Cohen, W. & Levinthal, O. (1990) "Absorptive Capocity: A New Perspective on Learning and lnnovation". Administrative Science Quarterly. Vol.35 No.1.
80. Romme, A. & Van Witteloostuijn, A. (1999) "Circular Organization and triple-loop Learning". Journal of Organizational Change Management . Vol.12 No.5.
81. Rowley, J. (1998) "Creating a learning organization in higher education". Industrial and commercial training. Vol. 30, No.1.
82. Sarantakos, S. (2004) Social Research (2nd Ed). New York: Palgrave.
83. Sarker, F. et al., (2010) A review of higher education challenges and data infrastructure responses. Paper presented at International Conference for Education Research and Innovation, Madrid, 15-17 Nov.
84. Senge, P. (1990) The fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. London: Century Business.
85. Senge, P.M. et al. (1994) The Fifth Discipline Field book: Strategies and Tools for Building a Learning Organization. New York: Doubleday Dell Publishing Group Inc.
86. Silins, H. et al. (2002) "What Characteristics and processes define a school as a learning organization? Is this a useful concept to apply to schools?". International Education Journal. Vol.3 No.1.
87. Smart, J.C. et al. (1997) "The role of institutional cultures and decision approaches in promoting organizational effectiveness in two-year colleges". The Journal of Higher Education. Vol.68 No.3.
88. Spillane, J.P. (2006) Distributed Leadership. San Francisco: Jossey-Bass.

89. Sun, P. & Scott, J. (2003) "Exploring the divide- Organizational Learning and Learning Organization". The Learning Organization. Vol.10 No.4.
90. Taylor, R. & Rosenbach, W. (1989) School Leadership Challenges For Today Manager. New York: Nichols Publishing.
91. The International Bank for Reconstruction and Development (2008) The Road Not traveled: Education Reform in the Middle East and North Africa. Washington: The World Bank.
92. Tichy, N & Devana, M. (1986) The Transformational Leader. New York: John Wiley & sons.
93. Vera, D. & Crossan, M. (2004) "Strategic Leadership and Organizational Learning". Academy of Management Review. Vol.29 No.2.
94. Voon, M. et al. (2009) Leadership styles in context of institutions of higher education in Malaysia. paper presented at International Conference on Business and Information, Kuala Lumpur, 6-8 July.
95. Wijnhoven, F. (2001) "Acquiring Organizational Learning Norms: a Contingency Approach for Understanding Deuteron Learning". Management Learning. Vol 32 No 2.
96. World Economic Forum (2010) The Global Competitiveness Report 2010-2011. Retrieved from www.weform.org/reports/global-competitiveness-report-2010-2011
97. Zali, M. (2009) "Assessment of Organizational Learning at the University of Tehran-Iran". Towards a Shared Vision for Higher Education: Cross Cultural Insights& Projects. Vol.V.

98.Zuquete, J.P. (2011) "The flight of the eagle: The charismatic leadership of Sa Carneiro in Portugal's transition to democracy". The Leadership Quarterly. Vol.22 No.2.

ملحق :

أداة الدراسة

جامعة دمشق

كلية الاقتصاد – قسم إدارة الأعمال

الأخ المحترم/ الأخت المحترمة :

أتشرف بأن أضع بين أيديكم استبانة بحث بعنوان " الأنماط القيادية و التعلم التنظيمي : دراسة مقارنة بين الجامعات الحكومية و الجامعات الخاصة العاملة في سورية " لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في إدارة الأعمال من جامعة دمشق.

و نظراً لخبرتكم و موقعكم الوظيفي في جامعتكم, يرجى الإجابة على هذه الاستبانة.علماً بأن بيانات هذه الدراسة سيتم معالجتها بسرية تامة, و لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شكراً لصدق تعاونكم و كريم تجاوبكم ,,,

* للتواصل و الاستفسار مع الباحثة الرجاء الاتصال على الرقم 0992042752

الباحثة: بيان خليفة

إشراف: د. رامي الأيوبي

فضلاً ضع إشارة (√) في الخانة المناسبة.

١- نوع القطاع: حكومي □ خاص □

٢- الجنس: ذكر □ أنثى □

٣- العمر: 30 فما دون □

40-31 □

50-41 □

51 فما فوق □

٤- المؤهل العلمي: ثانوي فما دون □

معهد متوسط □

إجازة جامعية □

دراسات عليا □

٥- سنوات العمل السابقة : 10 فما دون □

20-11 □

21 فما فوق □

٦- الوضع الوظيفي الحالي (اسم الوظيفة التي تشغلها): .....

٧- هل حدث و أن تقلدت منصباً إدارياً أو قيادياً ؟ نعم □ لا □

الرجاء وضع علامة (√) أمام العبارة التي تمثل وجهة نظرك الشخصية.

رقم العبارة	العبارة	موافق تماماً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق على الإطلاق
1	يتشارك الموظفون في جامعتي المعارف والتجارب من خلال التحدث مع بعضهم البعض.					
2	يركز رئيسي المباشر في العمل اهتمامه على التعامل مع الأخطاء, الشكاوى, و الفشل					
3	يحدد رئيسي من هو المسؤول بالتحديد عن إنجاز الأهداف.					
4	يساعدني رئيسي في النظر إلى المشكلات من زوايا مختلفة.					
5	ينتظر رئيسي حتى تسير الأمور بشكل خاطئ قبل أن يقوم باتخاذ الإجراءات.					
6	يتم دوماً في جامعتي تجريب أفكار ومداخل جديدة لأداء العمل.					
7	يتصرف رئيسي بطريقة تبني احترامي له.					
8	يؤكد رئيسي أهمية امتلاك شعور جماعي برسالة الجامعة.					
9	يُعرب رئيسي عن ثقته في أن الأهداف سوف تتحقق.					
10	يعتبر العمل الجماعي من الممارسات الشائعة في جامعتي.					

رقم العبارة	العبارة	موافق تماماً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق على الإطلاق
11	يراعي رئيسي أن لدي احتياجات، قدرات، وتطلعات مختلفة عن الآخرين.					
12	لدى جامعتي سياسة بحث وتطوير موحدة وفعالة.					
13	لدى جامعتي قواعد بيانات حديثة عن طلابها.					
14	لدى جامعتي أفراد يشاركون في فرق أو أقسام عدة ويعملون كحلقة وصل بين هذه الأقسام.					
15	يؤكد رئيسي أهمية امتلاك إحساس قوي بالهدف.					
16	يعبّر رئيسي عن رؤية مقنعة للمستقبل.					
17	يساعدني رئيسي في تطوير نقاط قوتي.					
18	يحضر الموظفون في جامعتي الدورات التدريبية, المعارض, المؤتمرات, أو الندوات بشكل منتظم.					
19	يوجه رئيسي انتباهي نحو الأخطاء لأبقى ضمن المعايير المحددة.					
20	يركز رئيسي انتباهه على المخالفات، الأخطاء، الاستثناءات، والانحرافات عن المعايير.					

رقم العبارة	العبارة	موافق تماماً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق على الإطلاق
21	يُظهر رئيسي الشعور بالثقة والقوة.					
22	يمنحني رئيسي وقتاً لتعليمي وتدريبي.					
23	يتحدث رئيسي بحماس عما يجب إنجازه.					
24	لدى جامعتي أدلة أو رسائل بريد الكتروني مقدمة حسب المجال الذي أعمل فيه، بحيث تكون بمثابة خبير لمساعدتي في قضية محددة في أي وقت.					
25	يزودني رئيسي بالمساعدة لقاء ما أبذله من جهد.					
26	أشعر بالفخر لكوني أرتبط برئيسي في العمل.					
27	لدى جامعتي أفراد مسؤولون عن جمع، ترتيب وتوزيع اقتراحات الموظفين.					
28	يتم تحديث قواعد البيانات في جامعتي بشكل مستمر.					
29	يُعرب رئيسي عن رضاه بعد مقابلتي لتوقعاته.					
30	يرى رئيسي بأنه من غير الضروري إعلامه بكل التفاصيل المتعلقة بعملي					

رقم العبارة	العبارة	موافق تماماً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق على الإطلاق
31	يتجاوز رئيسي المصلحة الذاتية في سبيل تحقيق مصلحة المجموعة.					
32	يتشارك جميع أعضاء جامعتي الهدف نفسه، والذي يشعرون بالالتزام نحوه.					
33	يأخذ رئيسي بعين الاعتبار الآثار المعنوية والأخلاقية للقرارات.					
34	يوضح رئيسي ما يمكن أن أحصل عليه عند إنجازي للأهداف المحددة.					
35	يؤمن رئيسي بشدة بأن " إذا كانت الأشياء غير تالفة، فلا تصلحها".					
36	يتوفر الوصول إلى قواعد بيانات و وثائق جامعتي من خلال شبكات الاتصال.					
37	لدى جامعتي آليات رسمية لضمان مشاركة أفضل الممارسات بين الأقسام المختلفة.					
38	يتحدث رئيسي عن أهم قيمه ومعتقداته.					
39	يتحدث رئيسي بتفاؤل عن المستقبل.					
40	يعيد رئيسي النظر في الافتراضات الهامة للتعرف على مدى ملاءمتها.					
41	يعاملني رئيسي كفرد وليس فقط كعضو في المجموعة.					
42	يحرص رئيسي على الاطلاع على كامل أخطاء العمل.					

رقم العبارة	العبارة	موافق تماماً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق على الإطلاق
43	يقترح رئيسي طرقاً جديدة لإنجاز المهام.					
44	لا يتدخل رئيسي إلى أن تخرج الأمور عن المخطط لها					
45	يبحث رئيسي عن وجهات النظر المختلفة عند حل المشكلات.					

أشكرك جداً على وقتك و على تعاونك. من فضلك تأكد أنك لم تترك أي سؤال دون إجابة.