فاعلية التدريب على الذكاء الاستراتيجي

في تنمية مهارات صنع القرار لدى القيادات التربوية

دكتور/ حسيب محمد حسيب

أستاذ مساعد – المركز القومي

للامتحانات والتقويم التربوي

الملخص باللغة العربية:

هدفت الدراسة إلى تقديم برنامج تدريبي قائم على أبعاد الذكاء الاستراتيجي والتحقق من فاعليته وبقاء أثره فى تنمية مهارات صنع القرار لدى القيادات التربوية، وتكونت عينة الدراسة من 20 مدير عام إدارة تعليمية تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى قوام كل منهما 10 أفراد تتراوح أعمارهم ما بين 50- 55 عاماً بمتوسط عمري 52.22 عاماً، وانحراف معياري 1.1، وتم تطبيق استمارة جمع البيانات الأولية، ومقياس الذكاء الاستراتيجي، ومقياس مهارات صنع القرار، والبرنامج التدريبي (إعداد: الباحث)، وأوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطيه موجبة وذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاستراتيجي ومهارات صنع القرار لدى القيادات التربوية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسط رتب المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في أبعاد الذكاء الاستراتيجي (تفسير بيئة العمل- التوجه نحو تشكيل المستقبل- التفكير الاستراتيجي- التنفيذ الاستراتيجي- السلوك القيادي- الدرجة الكلية) وجميع أبعاد مهارات صنع القرار (إدارة المعلومات- إدارة الأفراد- اتخاذ القرار- إعداد الخطط الإجرائية- المتابعة والتقويم- الدرجة الكلية) وذلك فى التقويم البعدي (بعد تطبيق البرنامج التدريبي مباشرة) والتقويم التتبعي (بعد مرور شهر ونصف من تطبيق البرنامج التدريبي)، وهذه النتائج تؤكد فاعلية البرنامج وبقاء أثره.

فاعلية التدريب على الذكاء الاستراتيجي في تنمية مهارات صنع القرار لدى القيادات التربوية

دكتور/ حسيب محمد حسيب
أستاذ مساعد – المركز القومي
للامتحانات والتقويم التربوي

أولاً : مقدمة:

تعتبر المهمة الأساسية للقيادات التربوية مهما اختلفت مستوياتهم الإدارية هي صنع القرار، ولاشك أن المتغيرات العالمية التي ألقت بظلالها على المؤسسة التعليمية قد أحدثت تغيرات هائلة في الكيفية التي يتعلم بها الأفراد، وساهمت في إنتاج بعض المفاهيم مثل: مجتمع المعرفة، واقتصاديات المعرفة، ورأس المال البشري، والتعلم الافتراضي، وأدت إلى التحول في المهارات المطلوبة للألفية الثالثة والتي يطلق عليها "تريللنج وهوود" Trlling & Hood (2009) مهارات البقاء في الحياة لتتمثل في: الاتصال والحوسبة والعمل الفريقي، والتعلم الموجّه ذاتيًا، والتفكير الناقد، وصنع القرار.

الأمر الذي ساهم في بزوغ نموذج جديد للفكر التربوي يهتم بنظم إنتاج المعلومات بدلاً من نقلها، وقد استوجب ذلك تحولات جوهرية في أدوار المدير والمعلم والطالب وولى الأمر والمجتمع المحلى.لأن هذا النموذج لا يقوم على المدرسة الإلكترونية بل يعتمد على المدرسة الذكية التي تتصف بأنها واعية ونشطة ومفكرة (Perkin,2006) وتعتني بالتعليم الأصيل والمناهج المدمجة والمعلم الميّسر لبيئة التعلم، والطالب المستكشف، وتقنيات التعلم، والتعلم التعاوني، والجداول المدرسية المرنة، والتعلم النشط، والتقويم الحقيقي، والقيادة الرشيدة القادرة على صنع القرار.

.(Ely, 1999 ; Hord, 2004 ; Morse, 2004)

فالقائد الناجح هو الذي يمتلك القدرة على وضع رؤية إستراتيجية للمؤسسة التعليمية تربط الواقع الحالي (الرؤية المنظماتية) باحتمالات المستقبل (الرؤية المستقبلية) بأسلوب فريد (الرؤية الشخصية) ومناسب للمؤسسة (Zanker, 2000) وكذلك القدرة على فهم المناهج وأساليب التعليم والتعلم وإجراء التقويم لتحسين المنظومة التربوية، ودعم تقاليد الزمالة وبناء الفرق واستثمار الفرص ورفع الروح المعنوية للعاملين والالتزام بالمثل العليا والقيم الأخلاقية، فضلاً عن المبادرة وتشجيع العلاقات العامة.

وقد أشار "الصالح" (2003) إلى أنواع مختلفة من الذكاء تعتمد على فكرة نظرية الذكاءات المتعددة وذات علاقة واضحة بالأنماط المختلفة للقيادات التربوية، فالذكاء المجالي Contextual Intelligence يساعد في نظر المؤسسة التعليمية إلى نفسها من خلال علاقتها بالمجتمع الذي تنتمي إليه، ومن ثم يتم صنع القرار في سياق الإطار المجتمعي، ويكون العمل منفتحاً مع وجهات النظر المتعددة والذكاء الاستراتيجي Strategic Intelligence يعتمد على الرؤية المستقبلية للمؤسسة التعليمية وبناء الخطط ذات الأولويات بعيدة المدى، المتعلقة بالتطوير تحت المراجعة المستمرة في ضوء المعطيات الجديدة من السياق المجتمعي، ووضوح الأهداف، والمشاركة الفاعلة بين أطراف المؤسسة التعليمية والاستجابة لمعطيات الحاضر وصناعة المستقبل وتوقع النتائج، كما أن الذكاء الأكاديميAcademic Intelligence يعتمد على القيمة المضافة وفاعلية التعليم والتعلم، والتوقعات العالية للإنجاز وتشجيع عمليات البحث والاستقصاء، وتشجيع تعلم المعلمين وقوة التأثير لأعضاء المجتمع المدرسي، والذكاء التأملي Reflective Intelligence الدال على امتلاك مهارات المراقبة والمراجعة وتقويم فاعلية المؤسسة التعليمية وإنجاز الطلاب، كما أن الذكاء البيداغوجي Pedagogical Intelligence يضمن أن يخضع التعليم والتعلم للاختبار والتطوير بصفة مستمرة بحيث لا تسيطر عليهما النمطية، ويسعى للتأكيد على العلاقة التفاعلية بينهما وبين التفكير عند تقرير أفضل الاستراتيجيات التي ينبغي استخدامها، والذكاء التعاوني Collegial Intelligence يقوم على فكرة أن الكل أكبر من مجموع الأجزاء، وينبغي على القائد أن يشجع أعضاء المؤسسة التعليمية على العمل التعاوني لتحسين العمليات الصفية، وكذلك الذكاء العاطفي Emotional Intelligence الذي يساعد أعضاء المؤسسة التعليمية على التعبير عن مشاعرهم واحترامها، وضرورة الوعي الذاتي، والتحكم في الانفعالات، والتعاطف والمهارات الاجتماعية، كما أن الذكاء الروحي Spiritual Intelligence يهتم بتطوير جميع أعضاء المؤسسة التعليمية، والنظر لكل فرد بأنه مهم وأن لديه ما يسهم به في تطوير منظومة العمل، ناهيك عن الذكاء الأخلاقي Ethical Intelligence الذي يؤكد على ضرورة مشاركة الطلاب في صنع القرارات المتعلقة بتعلمهم، والتأكيد على المبادئ المعنوية والأخلاقية مثل: العدالة والمساواة، واحترام الذات والآخرين.

ولكي يتمكن القائد التربوي من صنع القرار فلابد أن يمتلك مهارات بناء الخطة الإستراتيجية وهي: القدرة على جمع معلومات حول المؤسسة التعليمية، وتحليلها للاستفادة منها، ودراسة العوامل المجتمعية المؤثرة في صياغة وتحقيق أهدافها، وتحديد نقاط الضعف والعوامل التي تحول دون تطورها وكيفية التصدي لها (Strickland & Thompson, 2003) فضلاً عن ضرورة أن

يتمتع القائد التربوي بالثقة الكبيرة بالنفس، ووضوح التفكير، والاستقامة والحكمة والعدل، وحسن الاستفادة من الموارد البشرية والمادية، والقدرة على استشراف المستقبل، والعمل التعاوني الديمقراطي، وتحفيز جهود الآخرين مادياً ومعنوياً، وإثارة الدافعية نحو العمل الجاد، وابتكار الحلول لمواجهة الصعوبات التي تواجه المؤسسة التعليمية (نجم، 2005)

ويلاحظ "الباحث" أن هذه القدرات تمثل إطار عمل الذكاء الاستراتيجي، والمحاور والمعايير والمؤشرات السلوكية لهذا الذكاء، ومن ثم يأتي الدافع لهذا البحث لتقديم برنامج تدريبي قائم على إطار الذكاء الاستراتيجي بهدف تنمية مهارات صنع القرار لدى القيادات التربوية.

ثانياً: مشكلة البحث:

لاشك أن كليات التربية تعمل جاهدة على تخريج المعلمين للمراحل التعليمية والتخصصات التدريسية المختلفة، وحينما يلتحق المتخرج بوظيفة المعلم فإنه يتدرج في المواقع الوظيفية وفقاً للأقدمية حتى يصبح مديراً لمدرسة ما، وربما مديراً عاماً، وقد يرقى إلى وظيفة وكيلاً لوزارة التربية والتعليم في إحدى المحافظات، ويتم ترقية المعلم من وظيفة إلى أخرى بعقد برنامج تدريبي غالباً ما يكون لمدة وجيزة وخالياً من الجانب التطبيقي، ويذكر "طافش"(2010) أن كثيراً من القادة التربويين يمارسون عملهم اعتماداً على الخبرة الذاتية، في غياب التأهيل الأكاديمي أو التدريب المكثف، أو التعلم الذاتي، ومن ثم فإنهم بحاجة ماسة إلى التنمية المهنية المستدامة التي تصقل مهارات صنع القرار لديهم، وقد أجريت بعض البحوث التى أشارت إلى هذا المعنى مثل: بحوث: "عميرة" Emaira (2010)، و"كاثي" Kathy(2010) حول تفسير العلاقة بين مهارات صنع القرار لدى القيادات وأنماط قيادة المعلمين، و "سبيروس" Spiros (2010) حول معايير اختيار القيادات التربوية وضرورة امتلاكهم لمهارات صنع القرار التربوي و"بارك ودانتو" Park & Datnow (2009) حول تأثير الممارسات القيادية على الأنظمة المدرسية، ومن القضايا الحديثة ذات الأهمية البالغة التي قد تفيد في تنمية القيادات التربوية وتطوير أدائهم ما يعرف بالذكاء الاستراتيجي، الذي يتضمن المداخل الأساسية لإدارة المعرفة بهدف تنمية رأس المال الفكري لديهم واستثمار المعلومات والأفكار بكفاءة وفعالية والتركيز على اكتساب وتنظيم المعلومات واستثمارها في التعلم وحل المشكلات والتخطيط وصنع القرار (Richard & Herschl, 2005) كما يساعد الذكاء الاستراتيجي للقائد التربوي في تحقيق الأهداف المنشودة للمؤسسة التعليمية (Mancy, 1999) ويسعى نحو تعظيم الفكر الاستراتيجي والرؤية المستقبلية باكتساب المعرفة من مصادرها الأساسية والوصول إلى قرارات تتسم بالجودة والكفاءة (Paul, 2000: 369)، ومن ثم فإن الذكاء

الاستراتيجي يشمل مجموعة من المهارات الأساسية للقيادات التربوية ويتماس مع كثير من أنواع الذكاءات المتعددة الأخرى والواجب توافرها في القيادات التربوية، ومن ثم فإنه من المفيد تقديم برنامج تدريبي للذكاء الاستراتيجي لدى القيادات التربوية، واستجلاء فاعليته في تنمية مهارات صنع القرار لديهم والتحقق من استمرار أثره، وبالتالي فإن البحث الحالي يحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما العلاقة بين الذكاء الاستراتيجي ومهارات صنع القرار لدى القيادات التربوية ؟
- ما مدى فاعلية البرنامج التدريبي للذكاء الاستراتيجي في تنمية مهارات صنع القرار لدى القيادات التربوية؟
- هل يمتد تأثير البرنامج التدريبي للذكاء الاستراتيجي – إن وجد- في تنمية مهارات صنع القرار لدى القيادات التربوية إلى ما بعد انتهاء فترة المتابعة؟

ثالثاً: هدف البحث :

يسعى البحث الحالي إلى تقديم برنامج تدريبي للذكاء الاستراتيجي ومهارات صنع القرار لدى القيادات التربوية، والتحقق من فاعليته وبقاء أثره، حيث إن المساعدة في ذلك إنما يعكس التصدي الحقيقي لإهدار الوقت والجهد والمال في المنظومة التعليمية، ويقدم محاولة للتعامل بشكل عملي مع كثير من مشكلات المتعلمين نتيجة سوء الإدارة المدرسية وتدنى مستوى القيادات التربوية، وهو ما يساهم في تقليل الفاقد في التعلم والإقلال من الضياع المادي والنفسي في العملية التعليمية.

رابعاً: أهمية البحث:

يستمد البحث الحالي أهميته من خلال الاهتمام بالقيادات التربوية فضلاً عن تناول البحث لمتغيرين أساسيين لهما وهما: الذكاء الاستراتيجي ومهارات صنع القرار، فالأهمية النظرية للبحث تكمن في كونه يُلقى الضوء على الذكاء الاستراتيجي من حيث علاقته بنظرية الذكاءات المتعددة، ومفهومه، ومكوناته، وتطبيقاته في المجال التربوي، ومدى أهميته للقيادات التربوية، علاوة على تقديم إطار نظري متكامل حول مهارات صنع القرار من حيث المفهوم والأساليب والتطبيقات، وبحث العلاقة بين المتغيرين وفاعليتهما في قيادة وتنظيم المؤسسات التعليمية، أما الأهمية التطبيقية فتأتى من خلال استجلاء فاعلية البرنامج التدريبي للذكاء الاستراتيجي ومهارات صنع القرار لدى القيادات التربوية، ومدى بقاء أثره.

خامساً: مصطلحات البحث:

- الذكاء الاستراتيجي Strategic Intelligence جزء من نظام الشخصية يعتمد على التفكير الاستراتيجي، والرؤية المستقبلية ويساعد القائد على ترتيب الأولويات وإعداد الخطط التنفيذية المتكاملة ومتابعة وتقويمها، في إطار من الفهم لقدرات العاملين، والاستفادة منها بما يحقق أهداف المؤسسة التعليمية، وطموحات المجتمع، ويتكون الذكاء الاستراتيجي من الأبعاد التالية:
  - تفسير بيئة العمل: تشير إلي القدرة على جمع المعلومات، وفهم الأهداف المؤسسية، وتعزيز العلاقات داخل المؤسسة وخارجها (Center for Public Management, 2007).
  - التوجه نحو تشكيل المستقبل: يعنى التركيز على الرؤى المتعلقة بالمستقبل، وتوفير الخبرة المهنية، والقدرة على إدارة التغيير.(Patrick & Tony, 2010: 181)
  - التفكير الاستراتيجي: ويتضمن الحكم السليم والإدراك الحدسي للعوامل السياسية والاقتصادية والمجتمعية، وتحقيق التوازن بين التحليل والحدس في إدارة الأولويات وحل المشكلات وتطوير الاستجابات الإستراتيجية المناسبة واستخدام الذكاء والمنطق، والإبداع فى توليد الأفكار، والبصيرة (Michael , 2003: 44).
  - التنفيذ الاستراتيجي: ويكون من خلال التحفيز على ترجمة التفكير الاستراتيجي إلى مبادرات وخطط ومشاريع، وتشكيل فرق العمل لتطوير ومتابعة النتائج بطريقة تدريجية. (Denis & Rodney , 2005)
  - السلوك القيادي: يشير إلى القدرة على بناء الأهداف المشتركة، والتعاون، والكفاءة المهنية.

ويعرف الذكاء الاستراتيجي إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الفرد فى مقياس الذكاء الاستراتيجي (إعداد: الباحث)

- مهارات صنع القرار Decision Making skills: مجموعة المعارف والآليات والمؤشرات السلوكية التي تمكن القائد من إجراء عملية صنع القرار بطريقة تضمن الاستفادة من كافة الموارد البشرية والمادية للمؤسسة التعليمية، وتتكون مهارات صنع القرار من الأبعاد الأساسية التالية:
  - إدارة المعلومات: تشير هذه المهارة إلى جمع المعلومات والتحقق من صحتها، وتبويبها، وتصنيفها من المهارات الأساسية لصنع القرار.

- إدارة الأفراد: القدرة على تشكيل فرق العمل وفقاً للأعمال التي يجب أن يقوم بها، وفى ضوء المهارات التي يمتلكها كل فرد من أفراده.(Kinson, 2001: 249)
- اتخاذ القرار: إحدى المهارات الفاعلة في صنع القرار لأنها المهارة التي يتعاظم فيها دور الرؤية المستقبلية في انسجامها مع أهداف المؤسسة التعليمية ويتجلى فيها الحوار والمناقشة بين أعضاء فريق العمل ضمن آليات الدحض والتفنيد والإقناع وصولاً للبديل الأمثل. (عياصرة وموسى، 2006)
- إعداد الخطط الإجرائية: إحدى المهارات التي يتم من خلالها تحديد الآليات تنفيذ القرار الذي تم اتخاذه، وتشمل الأهداف العامة، والأهداف التنفيذية والأنشطة التي يقوم بها الأفراد لتحقيق كل هدف، و تحديد مكان التنفيذ والوقت اللازم له، والإمكانات المادية والبشرية المطلوبة، وتحديد مسئولية التنفيذ ومؤشرات النجاح.
- المتابعة والتقويم: المهارة اللازمة لكل مرحلة من مراحل صنع القرار، وتستلزم تشكيل فرق للقيام بها، وإعداد الأدوات، وجمع البيانات، وتحليلها، واستخدامها لصنع القرار التربوي.

وتعرف مهارات صنع القرار إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الفرد فى مقياس مهارات صنع القرار (إعداد: الباحث)

- القيادات التربوية Educational Leadership: يقصد بهم في البحث الحالي مدراء عموم الإدارات التعليمية المشتركين في البرنامج التدريبي بمعهد إعداد القادة.

سادساً: الإطار النظري والبحوث السابقة:

المحور الأول: الذكاء الاستراتيجي

أ-تطور مفهوم الذكاء إلى الذكاءات المتعددة:

بدأ الحديث حول مفهوم الذكاء عام 1905عن طريق "بينيه"، وقد ارتبط بالعمليات العقلية المتعلقة بالذاكرة والمعرفة والإدراك والطلاقة والاستدلال والقدرة العددية والانتباه والاستيعاب، وكانت نظرية "سبيرمان" عام 1927 من أوائل النظريات التي اعتبرت الذكاء طاقة عقلية يختلف الأفراد في درجة امتلاكهم لها، ثم تطور المفهوم على يد "ثيرستون" عام 1941، و"جيلفورد" عام 1967، و"كاتل" عام 1968 الذين حددوا بنية القدرات العقلية، ثم اقترح "ستيرنبرج" عام 1980 أن مكونات الذكاء تعتمد على تحليل الأساليب التي يستخدمها الفرد تجاه حل المشكلات في الحياة

العامة، وأطلق على حل المشكلات الذكاء الأكاديمي، وأشار إلى أن الذكاء العملي هو المستخدم في مواقف الحياة اليومية، وأن الذكاء الإبداعي الذي يظهر في اكتشاف الحلول المختلفة للمشكلات الجديدة.

وبالرغم من وجود العديد من اختبارات الذكاء (IQ) إلا أنه لا يوجد تعريف محدد للذكاء، لأنه بمفهومه العام يختلف من موقع لآخر ومن بيئة إلى أخرى، ففي المدرسة يعرف "الذكي" بأنه المتفوق في دراسته، وفي قطاع الأعمال يطلق مصطلح "الذكي" على الفرد القادر على استثمار الفرص التجارية وتحقيق أفضل المكاسب، وفي مجال الرياضة من يستطيع التنبؤ بحركات الفريق الخصم مسبقاً واستثمار الفرص لتحقيق الفوز، ومن ثم يذكر "لورانس" Lawrence (2005) أن الذكاء بشكل عام هو الأداة التي تمكن الأفراد أو المجموعات من التوافق بشكل أفضل مع الظروف المحيطة عن طريق استثمار المعطيات الموجودة لصنع قرار ما، يمكن خلاله حل مشكلة معينة. ومن ثم يشير مصطلح الذكاء إلى العديد من القدرات العقلية المتعلقة بالقدرة على التحليل، والتخطيط، وحل المشاكل، وسرعة إصدار الأحكام، والقدرة على التفكير المجرد، وجمع وتنسيق الأفكار، والتقاط اللغات، وسرعة التعلم وكذلك القدرة على الإحساس وإبداء المشاعر وفهم مشاعر الآخرين.

الأمر الذي دفع "جاردنر" (1983، 1993) للنظر إلى الذكاء في التركيز على حل المشكلات، والإنتاج الإبداعي في مجالات متعددة هي: الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء البصري المكاني، والذكاء الجسمي الحركي، والذكاء الموسيقى، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي (Gardner, 1993)، ثم أضاف الذكاء الطبيعي، والذكاء الوجداني، والذكاء الأخلاقي (الفقيهى، 2003)

والحقيقة أن ما يعنينا في البحث الحالي من الإشارة إلى نظرية الذكاءات المتعددة توضيح المعيار العلمي لتأسيس النظرية، الذي يؤكد على أنه لا يمكن اعتبار أي نوع من الذكاء ذكاءً إلا إذا توفرت له معايير الاستقلال الموضعي في حالة التلف الدماغي والاستقلال النسبي عن الذكاءات الأخرى، ووجود تاريخ نمائي ومسار تطوري له، وإمكانية ملاحظته في أشكاله المستقلة، وأنها رغم ارتباطها بعوامل وراثية أو بمناطق عصبية معينة في الدماغ إلا أنها تؤكد على وجود ذكاء محدد، ووجود استعدادات وقدرات مستقلة خاصة لكل نوع من الذكاءات المتعددة.(Nicholas, 2000 : 268 ; Deing, 2004 :18)

وعند تطبيق هذه المعايير على القدرات التي يجب أن يتمتع بها القادة والمديرين والخاصة

بالرؤية المستقبلية، والتفكير الاستراتيجي، وإعداد وتنفيذ ومتابعة وتقويم الخطط الإجرائية، والتواصل الإنساني الفعال مع أعضاء المنظمة، يمكن استنتاج ما يعرف بالذكاء الاستراتيجي، وإضافته إلى قائمة الذكاءات المتعددة.

ب- مفهوم الذكاء الاستراتيجي:

أصبح مفهوم الذكاء الاستراتيجي من المفاهيم المألوفة لدى معظم القادة والمدراء، وأصحاب الأعمال مهما اختلفت القطاعات التي يعملون بها، وقد أوضح "شيرمان كينت" Sherman Kent منذ منتصف القرن العشرين أن الذكاء الاستراتيجي هو الدرجة المرتفعة من الذكاء الإيجابي، والمعرفة التي يجب أن يتحلى بها ذوو المناصب العليا لتحقيق التقدم لمؤسساتهم. (Russell, 2003).

كما أن الذكاء الاستراتيجي هو ابتكار لخرائط الطريق التي توجه القادة نحو صنع القرارات الرشيدة التي تعبر عن تلبية حاجاتهم الملحة للمعلومات وتوفيرها في الوقت المناسب، وبالدقة والكمية والجودة المطلوبة لصنع قراراتهم، ومن ثم فإن الذكاء الاستراتيجي يجعل القائد الذي يتصف به ذا مخيلة واسعة، وبصيرة ثاقبة، ويتسم بالمهارات الفكرية والتحليلية، ويعتمد على العقل المفكر والمعرفة في إنجاز مهام عمله. (Nicholas,2000)

ويقرر خبراء "مركز الإدارة العامة" Centre For Public Management CPM (2007) أن الذكاء الاستراتيجي يعتمد على أن التفكير والسلوك الاستراتيجيين يلعبان دوراً مهماً في نجاح وفاعلية الجهود التي يقوم بها الفرد سواءً في المنزل أو في العمل، وأن نحو 20% من القدرات الواجب توافرها داخل منظومة القيادة المتكاملة إنما تعتمد على الذكاء الاستراتيجي، ومن ثم فإنه يعبر عن القدرة المرتفعة على التفكير والاتصال والتنفيذ والتقويم.

وترى "مجموعة جلاسجو" Glasgo Group (2007) أن الذكاء الاستراتيجي بمثابة ناقوس الإنذار للأحداث والاتجاهات العالمية التي قد تؤثر على المصلحة العامة للمؤسسات، لأنه يعبر عن الوعي الموقفي حول الرؤى المستقبلية والمخاطر والفرص في الفترات الزمنية القصيرة والطويلة، ويتضمن القدرة على صنع أفضل القرارات بما يتركز على المراعاة المعرفية لتكاليف الاختيارات المتنوعة.

ومن ثم فإن الذكاء الاستراتيجي ينضوي على الرؤى المستقبلية، والقدرة على تحليل المخاطر، وتحليل المعلومات الحالية والمستقبلية وإدارة الأزمات، والبصيرة في استقراء المستقبل، وإعداد

وتنفيذ ومتابعة وتقويم الخطط التنفيذية المتكاملة التي تعبر عن الرؤية العميقة والطموحات الجادة في إطار من التفهم الإنساني للعنصر البشرى وتعظيم الاستفادة من المستجدات العالمية.

ويذكر "فيلبس" Phelps (2005) أن الذكاء الاستراتيجي يأخذ في الاعتبار المعرفة التي تستخدم كأساس لصياغة الخطط الإستراتيجية لتحقيق الأهداف العامة والإجرائية، ويساعد في تحديد مدى ملاءمة هذه الأهداف للمجتمع بشكل عام، وقد اتفق "دافت وويك" Daft & Weick (1994) و"جينينس ولومبكين" Jennings & Lumpkin (2002)، و"بروارد" Brouard (2008) على تعريف الذكاء الاستراتيجي باعتباره مخرجاً للعملية المعلوماتية التي يمكن من خلالها أن تظل المؤسسة متناغمة مع بيئتها، وتستطيع صنع القرارات، وتسعى إلى تحقيق أهدافها، كما ينظر "كولى وجاورسكى" Kohli &Jaworski (2004) و"كايى" Kaye (2005) إلى الذكاء الاستراتيجي على أنه ناتج تفاعل مجموعة من العمليات الأكثر تخصصية مثل الذكاء التكنولوجي الذي يعظم الاستفادة من التكنولوجيا في خدمة عملية الإنتاج، والذكاء التنافسي المنوط بدراسة الأبعاد الأساسية للمنظمات المنافسة للمساعدة في تحقيق فرض السيطرة -بالجودة- على متلقي الخدمة، والذكاء التسويقي القائم على دراسة متطلبات المجتمع، والذكاء المجتمعي الذي يشمل العوامل الديموجرافية والاقتصادية الاجتماعية والثقافية والسياسية، وغيرها.

ويتفق "جوسيل وويستنى" Ghoshal & Westney (2001) و"بيروت وآخرون" Peyrot, et., al. (2002) على أنه يمكن النظر إلى المعلومات في إطار منظومة الذكاء الاستراتيجي على أنها تعبر عن المدخلات، في حين أن القرارات الناتجة عن عمليات الفحص تمثل المخرجات، وبالتالي لابد من المرور بالعمليات التي تتكون من دورتي التجميع والوقاية حيث تحتوى دورة التجميع على التخطيط لفريق الإدارة وجمع المعلومات ذات الصلة وتنظيمها وتصنيفها و معالجتها ونقلها إلى صناع القرار، أما دورة الوقاية فيرى "فرانكو" Francqo (2001) أنها تعنى تحديدالأصول والمعلومات الهامة ومتطلبات حمايتها وتأمينها.

ويرى "الباحث" أن الذكاء الإستراتيجي جزء من نظام الشخصية التي ينبغي أن يتمتع بها القادة لأنه عملية تساعد على جمع المعلومات التي تستخدم في اتخاذ قرارات سليمة، والتعامل مع جميع القضايا التي تؤثر في حاضر المؤسسة ومستقبلها، ولاشك أن الذكاء الاستراتيجي كأحد خصائص الشخصية إنما يتكامل مع الذكاء الوجداني والذكاءات الأخرى في بناء القائد التربوي المثالي للمؤسسة التعليمية.

وعند النظر إلى الذكاء العملي يلاحظ أنه يرتبط بالمواقف الفورية أو قريبة المدى ويعتمد على

تحليل المعلومات المتاحة كاستجابة للمتطلبات المعتادة، وربما يتضمن الاستعانة بمصادر تجميع المعلومات ونظام الملفات اليدوي والآلي والذاكرة الشخصية والمحللين ذوي الخبرة. (Hambrick, 2003)

ويرى "الباحث" أن الذكاء الاستراتيجي يساعد في وضع السياسات العامة وصياغة الخطط طويلة المدى وذلك بالاعتماد على الظروف المستقبلية والأحداث المحتملة، فربما تشمل متطلبات الذكاء الاستراتيجي على تقييم ما سوف يحدث خلال 20 سنة قادمة- مثلاً- وبالتالي فإن هذه المهام تكون معقدة لأنه يصعب تقديم نظرة مؤكدة مسار الأحداث المستقبلية، ومن ثم فإن محال الذكاء الاستراتيجي يحتاج إلى معلومات عن المستقبل، وبالتالي يكون أكثر تخيلاً وأوسع حيلة، لذا فإن تدريب وتطوير طرق التفكير يعد أمراً جوهرياً.

ج- المعايير والمؤشرات السلوكية للذكاء الاستراتيجي:

يرى "صالح" (2007) أن الأفراد ذوى الذكاء الاستراتيجي المرتفع يتمتعون بالرؤية المستقبلية، والشراكة مع الآخرين، القدرة على التحفيز والحدس والإبداع، وقد حاول الباحث الابتعاد عن فكرة عرض الأبعاد التي يتألف منها الذكاء الاستراتيجي، واهتم ببناء إطار عمل للذكاء الاستراتيجي من خلال المحاور والمعايير والمؤشرات السلوكية، واستقراء بعض البحوث مثل: "شاو وزابودسكى" Shaw & Zabudsky (2002)، و"ميشيل" Michael(2003)، و"دينز و رودنى " Denis & Rodney (2005)، و"بوسينك" Bossink (2007)، ومركز الإدارة العامة Center for Public Management (2007)، و"أديلسون" Edelson (2009)، و"باتريك وتونى" Patrick & Tony (2010)، وتم التوصل إلى خمسة محاور يتكون كل منها من ثلاثة مستويات معيارية، ولكل مستوى أربعة مؤشرات سلوكية على النحو التالي:

تفسير بيئة العمل: يتكون هذا المحور من ثلاثة مستويات معيارية هي: جمع المعلومات، وفهم الأهداف المؤسسية، وتعزيز العلاقات داخل المؤسسة وخارجها (Center for Public Management, 2007) ويكون جمع وفحص المعلومات من مصادر متنوعة والتحقق من صحتها، واكتشاف الأفكار الجديدة ووجهات النظر المختلفة، والمحافظة على جودة المستوى المعلوماتي والتخطيط التنظيمي لترتيب الأولويات. (Denis & Rodney, 2005) أما فهم الأهداف المؤسسية فيعتمد على نقاط الالتقاء بين المؤسسة وجدول أعمال المجتمع ككل، وتحديد نقاط القوة والضعف في إدارتها من خلال النظر في كافة القضايا التي تواجهها، والتفكير في

تضمين القضايا الحالية في رؤيتها المستقبلية، وإدراك الاتجاه العام للمناخ التعليمي بأكمله وكيفية المواءمة بين المؤسسة التعليمية والمجتمع. (Bossink, 2007)، ولاشك أن تعزيز داخل المؤسسة وخارجها يساهم فى تفسير بيئة العمل، ويكون مع شبكة الأفراد المهمين داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، وتطوير العلاقات طويلة الأمد مع أصحاب المصالح والتعرف على جداول الأعمال المشتركة، والعمل في اتجاه النتائج النافعة، وتنفيذ استجابات واحتياجات المؤسسة. (Shaw & Zabudsky,2002)

التوجه نحو تشكيل المستقبل: يتكون هذا المحور من ثلاثة مستويات معيارية هي: تركيز الإستراتيجية على المستقبل، وتوفير الخبرة المهنية، وقيادة التغيير، وهذا يعنى ضرورة إحداث التوجه نحو المستقبل ومحاولة التحرك بحذر خلف المواقف الحالية في اتجاه تشكيل مستقبل جديد (Michael, 2003) فتركيز الإستراتيجية على المستقبل يأخذ في الاعتبار تشعب مجموعة كبيرة من القضايا المستقبلية وحصر التهديدات الخارجية والفرص المحتملة لتوحيد العمل وتنفيذ الأولويات (Edelson, 2009) أما توفير الخبرة المهنية فيشير إلى أهمية التشاور مع الخبراء لاكتساب معرفتهم وخبراتهم في إدارة المؤسسة، والمساهمة بالخبرة الذاتية فى تشجيع الآخرين على المشاركة بخبراتهم. (Shaw & Zabudsky, 2002)، أما قيادة التغيير فتعنى التعبير عن الهدف المنشود من أجل التغيير وتحديد مسار العمل والتعامل بإيجابية مع الغير، والتوافق مع البيئة التي تتسم بالتغيير، والمشاركة بالمعلومات المناسبة مع فريق العمل أثناء التغيير، ومساعدة الآخرين على التكيف مع البيئة الجديدة، ومراقبة عملية التغيير وتحديد التأثيرات الإيجابية والسلبية وكيفية الرد عليها بشكل استباقي.(Patrick & Fony, 2010: 181)

التفكير الاستراتيجي: يتضمن هذا المحور المستويات المعيارية التى تضمن الحكم السليم والإدراك الحدسي للعوامل السياسية والاقتصادية والمجتمعية، وتحقيق التوازن بين التحليل والحدس في إدارة الأولويات وحل المشكلات وتطوير الاستجابات الإستراتيجية المناسبة وهى: استخدام الذكاء والمنطق، والإبداع فى توليد الأفكار، والبصيرة (Center for Public Management, 2007) ويكون استخدام الذكاء والمنطق في الالتزام بتحقيق الأهداف، والتحليل النقدي للموضوعات واستنباط القضايا الجوهرية من المعلومات المعقدة، وعرض الحجج المنطقية، واستخلاص الاستنتاجات الدقيقة حول القضايا الرئيسية، والانتباه إلى تحديد البدائل المثلى والحلول الممكنة للمشكلات.(Michael, 2003: 44) أما الإبداع في توليد الأفكار فيشير إلى التحقق من كافة المعلومات، وطرح العديد من الأسئلة للكشف عن الجديد، والتفكير في الأحداث المحتملة لإعداد خيارات إبداعية مع الأخذ في الاعتبار القضايا والفرص المحتملة، وبحث التطورات التي قد تؤثر

فى عمل المؤسسة (Patrick & Tony, 2010: 177)، ولاشك أن معيار البصيرة يساعد فى تطوير الاستجابة الإستراتيجية المناسبة من خلال فهم السياق السياسي وكيفية تأثيره على مجال العمل بالمؤسسة، والعمل على تحقيق النتائج المرجوة، والإدراك الحدسي عندما يحتمل أن تسير الأمور على غير ما يرام، والتفكير بطريقة تصورية حول الوسائل البديلة لتحقيق النتائج في سياقات الفرص والتهديدات والعلاقات الحاكمة للمؤسسة.(Edelson, 2009)

التنفيذ الاستراتيجي: من خلال التحفيز على ترجمة التفكير الاستراتيجي إلى مبادرات وخطط ومشاريع، وتشكيل فرق العمل لتطوير ومتابعة النتائج بطريقة تدريجية، (Center for Public Management, 2007) من خلال معايير بناء قدرة المؤسسة التعليمية وتحديد المسئولية التي تسعى لتشكيل فريق عمل لإدارة المؤسسة التعليمية، يكون قادراً على توزيع الموارد بطريقة مرنة تحقق النتائج المرجوة، ويحاول إقامة المشروعات وتشجيع العاملين على المساهمة فيها، والاستجابة المرنة للتغير المطلوب مع الحفاظ على شكل الأهداف النهائية. (Denis & Rodney , 2005) أما التعامل مع المخاطر فيكون من خلال المشورة الصريحة والمحايدة، والإنصات عند الاعتراض على الأفكار الذاتية والقضايا الهامة بشكل بناء، ومناقشة البدائل لإيجاد وسيلة للمضي نحو الاختيار الأمثل لأحدها، ودعم الآخرين عند الحاجة، وتحمل مسئولية الأخطاء والتعلم منها. (Shaw & Zabudsky 2002)، ومن ثم يكون تحقيق النتائج المرجوة عن طريق التخطيط ووضع جداول زمنية لتنفيذ المشروعات وتحديد الأنشطة الداعمة لها، وتحديد المخاطر التي قد تعوق إتمام العمل، وضبط الخطط الإجرائية الملتزمة بتحقيق الأهداف، ووضعها موضع التنفيذ لتحقيق نتائج عالية الجودة.(Patrick & Tony, 2010: 179)

السلوك القيادي: يتكون هذا المحور من ثلاثة مستويات معيارية هي: بناء الأهداف المشتركة، والتعاون، والكفاءة المهنية. (Center for Public Management, 2007) ويتحقق بناء الأهداف المشتركة من خلال ترجمة الاستراتيجيات إلى أهداف إجرائية، وبناء شعور مشترك بالهدف من العمل في المؤسسة التعليمية، ومشاركة الآخرين في الاتجاه الاستراتيجي، والتشجيع على المساهمة والاتصال بالنتائج المتوقعة، وابتكار أطر للأهداف الموضوعية التي تتصل بتوقعات يمكن تحقيقها (Bossink, 2005) ولا يمكن إغفال معيار تيسير التعاون والمشاركة الذي يعتمد على ضرورة جمع الأفراد وتعزيز العمل التعاوني بينهم، وتشجيع السلوكيات الإيجابية، وإيجاد فرص لتبادل المعلومات، وحل النزاع باستخدام الاستراتيجيات المناسبة (Center for Public Management, 2007)، أما الكفاءة المهنية فتتضح في

تقديم الخدمات من خلال الصرف بطريقة مهنية وأخلاقية، وتبنى منهج مبدئي للعمل بحيادية في كل الأوقات، وفهم آليات العمل ضمن الأطر القانونية والعمليات التنظيمية. (Edelson, 2009).

د- الذكاء الاستراتيجي لدى القيادات التربوية:

يتساءل "ماكوبى" Maccoby (2001) في كتابه " قادة ناجحون يوظفون الذكاء الاستراتيجي" عن مدى إمكانية تعلم مهارات الذكاء الاستراتيجي أو تطويرها حتى يتمكن الفرد من الوصول إلى درجة مرتفعة في هذا النوع من الذكاء، والتي تتبدى في القدرة على التبصر وتنظيم التفكير والرؤية المستقبلية والتحفيز والمشاركة مع الآخرين، كما هو الحال في تنمية القدرات الموسيقية والمكانية وغيرها والتي تعد هي الأخرى بعض أنواع الذكاء.

ويرى "الباحث" أن الفرد يولد مزوداً بعدد كبير من القدرات العقلية الطائفية – حددها جيلفورد بـ 120 قدرة حال تصوره للنموذج البنائي للعقل- ثم تكون التدخلات الأسرية والمجتمعية والبيئة، فيمكن تطوير بعضها، فمثلاً يمكن تطوير القدرة على إدراك العلاقات المكانية لدى الفرد من خلال وكالات التنشئة الاجتماعية ليكون مهندساً معمارياً موهوباً، من ثم يمكن تطوير مهارات الذكاء الاستراتيجي لدى القيادات التعليمية.

كما يؤكد "ماكوبى" Maccoby (2001) على ضرورة توفر النظرة المستقبلية لدى القيادات التعليمية كشرط أساسي لإمكانية العمل على تطوير مهارات الذكاء الاستراتيجي لديهم، وأن يكونوا على وعى كامل بأهمية الذكاء الاستراتيجي بالنسبة لهم، ويذكر "جروف" Grove (2003) أن المنعطف الاستراتيجي ذو تأثير كبير على الإدارة إذ يترتب عليه تحولها إلى التحديث وماله من عميق النتائج الايجابية مثل التميز بالتسامح، والتشجيع على المناقشات، والقدرة على اتخاذ قرارات واضحة.

ويرى "كريسين" Christensen (2004) أن الأسباب التي قد تؤدى إلى فشل المؤسسات – حتى الصناعية منها- إنما تكمن في ضعف المنافسة وعدم الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة، وضعف المستوى المهني للقيادات، مع التأكيد على أن تنمية الذكاء الاستراتيجي لدى القيادات هو الخيار الأمثل للنهوض بمؤسساتهم، ويذكر "سينجى" Senge (2004) أن المؤسسات التعليمية لكي تكون ذات فاعلية لابد أن يتوفر ويتكامل بها النظام الخماسي الذي يتكون من: نظم التفكير، وإتقان العمل، وانتقال النماذج العقلية، وبناء الرؤية المشتركة، وإعداد فريق التعلم.

ويرى "الباحث" أن الذكاء الاستراتيجي كجزء من نظام الشخصية يتأثر بأنواع الذكاءات الأخرى، فالفرد الذي يتمتع بالبصيرة، ولكن مستوى الذكاء العاطفي لديه منخفض، يكون عرضة للشك والتردد لأنه يفتقد إلى التعاطف مع الآخرين، وربما يكون القادة من ذوى الشخصيات النرجسية لديهم رؤية واسعة ولكن يتوجه النجاح نحو تغذية طموحهم الشخصي، ومن ثم يجب التعامل مع الذكاء الاستراتيجي باعتباره أحد عناصر الشخصية القيادية، وأنه يؤثر في جميع جوانب الشخصية ويتأثر بها.

ويمكن تطوير مهارات الذكاء الاستراتيجي لدى القيادات التربوية من خلال عقد مجموعة من البرامج التدريبية لهم، وتكثيف اللقاءات مع المتخصصين من أساتذة الجامعات والخبراء في هذا المجال واشتراكهم في الزيارات الميدانية لزملائهم، إلا أن ذلك لن يؤتى ذلك ثماره إلا من خلال نشر ثقافة العمل الفريقي، ومبادئ التطوير المؤسسي، والاهتمام بتطبيق معايير اللامركزية، وتبنى مفاهيم القيادة الإنسانية.

هـ -بحوث تناولت الذكاء الاستراتيجي:

أشارت نتائج بعض البحوث إلى أهمية الذكاء الاستراتيجي لكافة المؤسسات فقد أجرى "كروجر" Kruger (2010) بحثاً في المجال التأميني استهدف تحديد استخدامات الذكاء الإستراتيجي في هذا المجال بجنوب إفريقيا، حيث تم طرح مجموعة من الأسئلة على عينة البحث والتي تمثلت في 10 أفراد، حول المشكلات التي تعرضت لها الإدارة التنفيذية والتي لم تستخدم الذكاء الاستراتيجي كمدخل لحلها، والأساليب التنفيذية التي يمكن من خلالها تحديد القيمة الملاحظة التي ربما يضيفها الذكاء الاستراتيجي في عمليات صنع القرار، ودور عمليتي تجميع المعلومات وتحليلها فى تنمية مستوى الذكاء الاستراتيجي وتقديم الفرص المناسبة للتنمية، ومدى أهمية نظر المؤسسات إلى المعلومات باعتبارها قيمة إستراتيجية، وقد توصل البحث إلى وجود علاقة بين الذكاء الاستراتيجي، والذكاء التجاري، والذكاء التنافسي، وإدارة المعرفة، واقتراح ضرورة دمج المعلومات والموارد البشرية والمادية داخل قاعدة بيانات واحدة بشكل يتوافق مع متطلبات الذكاء الاستراتيجي ويساعد الإدارات في تطوير نفسها ومنتجاتها، ويرى الباحث أن المجال التربوي هو أولى المجالات بنشر ثقافة الذكاء الاستراتيجي فيه، ليس على مستوى القيادات فحسب، بل على كافة المستويات التعليمية والإدارية، لتنمية كثير من المهارات التى تتطلبها الحياة اليومية.

وللتعرف على اختلاف مستوى الذكاء الاستراتيجي من فرد لآخر وفقاً لنظرية الفروق الفردية، فقد أجرى "لورنس وآخرون" Laurence, et., al. (2007) بحثاً لتحديد مهارات الذكاء

الاستراتيجي وإعداد برنامج تدريبي لتنميتها، وقد تكونت العينة من 81 فرداً تمتد أعمارهم من 18 إلى 32 عاماً، وأسفرت عمليات التطبيق القبلي عن ضعف المهارات المعرفية المتعلقة بالذكاء الاستراتيجي لدى عينة البحث، مما استوجب بناء برنامج تدريبي لتنمية المهارات المعرفية لعينة البحث، وتكون البرنامج من 8 لقاءات تدريبية تناولت: التذكر، وتجهيز المعلومات، والإدراك، الفهم، والتطبيق، والتخطيط، وأساليب المناقشة، وتوصل البحث إلى فاعلية الإستراتيجية المستخدمة لتنمية المهارات المعرفية للذكاء الاستراتيجي بالنسبة للعينة، وقد استفاد البحث الحالي من نتائج هذا البحث في بناء البرنامج التدريبي، وضرورة تضمينه لبعض المهارات المعرفية اللازمة للقيادات التربوية.

وفى نفس السياق قام "فيجنيو وآخرون" Vigneau, et., al. (2006) ببحث استهدف اكتشاف الفروق الفردية للذكاء الاستراتيجي بين الطلاب بالجامعات، حيث تكونت عينة البحث من 50 طالباً، وتم تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة، وأظهرت النتائج أن الطلاب يختلفون من حيث السرعة في الإجابة عن أسئلة الاختبار، مما يشير لاختلافات في الذكاء الاستراتيجي بشكل أكثر تحديداً، وبتحليل هذه النتائج تم التعرف على القدرات العليا والدنيا لدى طلاب الجامعة، والتي اختلفت من حيث أنماطها ومؤشراتها، وتم إعداد خطة إستراتيجية لتنمية مهارات الذكاء الاستراتيجي لدى هؤلاء الطلاب تأخذ في الاعتبار الفروق الفردية بينهم، وتعتمد على مشاركاتهم المختلفة في تنفيذ الأنشطة الإجرائية بها، ويشير هذا البحث إلى أهمية عملية المجانسة بين أفراد العينة، وهذا ما حرص الباحث الحالي عليه قبل تطبيق البرنامج التدريبي الذي يقدمه البحث الحالي.

وللتحقق من تأثير العمر على مستوى الذكاء الاستراتيجي قام "ماريكي" Mareike (2006) بإجراء بحث استهدف التعرف على الاختلافات المرتبطة بالعمر في الأداء الاستراتيجي، وتكونت العينة من 45 فرداً تمتد أعمارهم من 20 إلى 45 سنة، حيث طلب منهم معرفة الأشياء المصورة، وأظهرت النتائج تفوق الأكبر سناً في هذا الاختبار، ومع ذلك اتضح وجود تباين بين الأفراد في مستوى الذكاء الاستراتيجي وأن التقدم في السن لا يشكل مؤشراً للذكاء الاستراتيجي، كما أشارت النتائج إلى أن الخصائص الشخصية ذات تأثير مباشر وبصورة مستقلة على مستوى الذكاء الاستراتيجي، ونظراً لاختلاف مستوى الذكاء الاستراتيجي باختلاف العمر، فقد حرص الباحث على إجراء المجانسة بين أفراد العينة تبعاً لمتغير العمر.

وللدلالة على إمكانية تعلم المهارات الإستراتيجية في أي فئة عمرية، ولجميع الأفراد وعدم

اقتصارها على القيادات، فقد أجرى "الكسندر" Alexander (2005) بحثاً لتنمية المهارات الإستراتيجية لدى أطفال الروضة من خلال برنامج تعليمي مكون من فصلين دراسيين، وتكونت العينة من 30 طفلاً، واهتم البرنامج بتعليم العلاقات التصنيفية، وتم تقييم جميع مجالات التعلم والتعرف على أداء الأطفال في بعض النواحي الإستراتيجية من خلال لعبة تتكون من 20 سؤالاً، طبقت مرتين على الأطفال في جميع وحدات البرنامج، وقد لوحظ تحسن الأداء بعد 3 أسابيع، وحصول الأطفال على مكاسب معرفية كبيرة رفعت من مستوى أداءهم، حيث تعرف حوالي 90% منهم على الأسئلة الإستراتيجية التي تركز على السلوكيات التي تم تدريسها خلال البرنامج، كما أن درجات معدل الذكاء الاستراتيجي عن الأسئلة التي لا تتعلق بمحتوى البرنامج كانت مرتفعة، وأوصى البحث بضرورة تغيير محتوى المناهج الدراسية وتضمينها أنشطة تساعد في تنمية الذكاء الاستراتيجي لديهم.

المحور الثاني: مهارات صنع القرار

يعتمد صنع القرار على مجموعة متعددة من المداخل، ففي ضوء مفاهيم إدارة الجودة الشاملة يبنى صنع القرار علي توافر المعارف knowledge والخبرة Expertise لدي فريق العمل، لأن ذلك في يساعد تحديد المشكلة ويؤدي إلى قرارات فعالة، ولذا يجب الاهتمام بتدريب فريق صنع القرار لتحقيق التوافق بين أعضائه وإنتاج قرارات إستراتيجية (Bettina, 2006) كما يعتمد صنع القرار التعليمي في ضوء الإدارة بالأهداف والنتائج على أهمية مشاركة العاملين بالمؤسسة التعليمية في صنع القرار باعتبار أن هذه المشاركة تحسن من معنوياتهم وتزيد من وعيهم بأهداف المؤسسة التعليمية، ومعرفة أدوارهم بوضوح، مما يؤدي إلى قبولهم للأهداف، وقبولهم لقرارات الإدارة، وزيادة الفهم بين كل من المدير والعاملين.(Robert, 2005: 108) أما صنع القرار في ضوء نموذج z فإنه يقوم على فكرة اشتراك كل من سيتأثر بالقرار في صناعته، ويبنى على أساس فهم لغة الغير، وإتاحة الفرصة للتغيير والتفكير والتخيل والثقة بالنفس، كما يعتبر مدخل إدارة الفريق متوافقا مع أفضل مفاهيم ديمقراطية الإدارة والأنشطة الاجتماعية المفتوحة.(Grindle, 2008: 32) ويعتمد على المناقشة، والبحث عن المعلومات، والمركزية الديمقراطية، والبرلمان، وقد يصنع القرار اعتماداً على مدخل الإدارة القائمة على المدرسة School Based Management (Kuper & Kuper, 2006: 2) وتعتمد آلية صنع القرار على تكوين مجالس إدارات للمؤسسات التعليمية تشمل ممثلين للعناصر البشرية المختلفة والمستفيدة من العملية التعليمية حيث تقوم هذه المجالس بإجراء تقييم للحاجات و تطوير خطة إجرائية وصنع القرارات (Harpur, 1999: 207)

أ- مفهوم صنع القرار والمصطلحات المرتبطة به:

يعرف "غالب" (2003) صنع القرار بأنه العملية التي يتم بموجبها اختيار أحد البدائل لحل مشكلة ما، ويذكر "صمويل وروى" Samuel & Roy (2002) أنه عملية اختيار أفضل البدائل بين بديلين أو أكثر للوصول إلى الأهداف المحددة، وتصف "الكعكي" (2002) صنع القرار بأنه تلك العملية المعقدة التي تتداخل فيها مجموعة من العوامل النفسية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتي تبدأ بالإحساس بمشكلة ما وتنتهي باختيار أحد البدائل لحلها ووضعه موضع التطبيق والمتابعة والتقويم.

ومن ثم يمكن تعريف صانع القرار التعليمي بأنه الفرد الذي لديه مسئوليات رسمية لصياغة سياسات المؤسسة التعليمية، ومن ثم فإن صنع القرار يعتبر عملية ديناميكية بين المشاركين فيها لأنهم يحددون اختيار سياسة معينة.

وقد أشار "اللقاني والجمل" (1999) إلى ضرورة الحاجة إلى الفهم وتوافر المعلومات التي تسمح بمناقشة الحلول أو البدائل وترتيبها وفق للأفضلية.

ويرى "الباحث" أن عملية صنع القرار التربوي إحدى العمليات الدينامية التي تنطوي على التحديد الدقيق لمشكلة تعليمية وحصر البدائل الممكنة لمواجهتها، ثم الاختيار الجمعي للبديل الأمثل وفقاً لمجموعة من المعايير في ضوء أفضل المعطيات المتاحة، ووضعه موضع التطبيق والمتابعة والتقويم.

بينما يعرف "كاثي" Kathy (2010) اتخاذ القرار Decision Taking بأنه الاختيار القائم على أساس بعض المعايير لبديل واحد من بين بديلين أو أكثر، ويقصد به "بكر" (2002) نقطة الوصول إلى القرار، ولذلك نادى "هاريسون" Harrison عام 1968 بفكرة أن الإدارة هي مرادف لعملية صنع القرار، وأن عملية صنع القرار هي المهمة التنفيذية الأساسية للإدارة، كما يذكر "ويليامز" Williams (2002) أن الإدارة وصنع القرار مترادفان، على اعتبار أن كل منهما للمفاضلة بين البدائل واختيار أحدها، بينما يمكن التفرقة بينهما بحسب "مارك" Mark (2003) من منطلق أن صنع القرار يتضمن جميع الخطوات العلمية اللازمة لإصدار القرار إلى حيز التنفيذ والمتابعة والتقويم، ومن ثم فاتخاذ القرار إحدى المراحل التي يتضمنها صنع القرار، ولاشك أن عملية القرار تدل على صنع القرار واتخاذه معاً.

ب- أنواع القرارات:

تصنف القرارات وفقاً لأهميتها إلى قرارات إستراتيجية Strategic التي يعرفها "فوكس" Fox (2004) بأنها التي تشمل المبادرة بتقديم منتج أو خدمة جديدة، وتتعلق بالسياسات العامة وتتخذ في المستويات العليا للمنظمة، ويمكن تمثيلها في المجال التربوي بقرارات السياسة التعليمية، والتخطيط التعليمي، وثمة القرارات التكتيكية Tactical التي يذكر "إبراهام ومينى" Abraham & Meni (2000) أنها تتخذ في الإدارات الوسطى وتتعلق بطرق العمل، مثل تقديم طريقة جديدة في التدريس، أوتشكيل اللجان الدائمة لتطوير المناهج، كما يرى "العجمي" (2007) أن القرارات الروتينية Routine تكون في المستويات الدنيا للمؤسسة، وغالبا ما تتعلق بمشكلات العمل اليومي، أما القرارات التنفيذية Executive فتتخذ في الإدارات التنفيذية المباشرة وتتعلق بمشكلات تنفيذ الأنشطة اليومية الجارية في المؤسسة التعليمية، ويتم اتخاذها في ضوء الخبرات والتجارب السابقة لمتخذيها.

كما اتفق "رولسلي وليود" Rueleslie & Lioyd (2005) على تصنيف القرارات وفقاً لإمكانية برمجتها إلى قرارات مبرمجة Programmed وهي التي تتبع خطوات محددة سلفاً ويمكن تفويض الآخرين فيها، أما غير المبرمجة Non Programmed فيرى "صمويل وروى" Samuel & Roy (2002) أنها القرارات الجديدة التي تحدث في ظروف استثنائية وتحتاج إلى تفكير وجهد، وبها قدر من المخاطرة، وصنفها "إبراهيم" (1999) طبقاً لأساليب صناعتها إلى كيفية Qualitative تقوم على أساس دراسة الصفات المميزة لكل بديل، وكمية Quantitative تعتمد على تحليل النتائج الخاصة بالبدائل، كما صنف "العجمي" (2007) القرارات طبقاً لنمط القيادة إلى قرارات ديمقراطية وهي التي تتم بمشاركة العاملين في المؤسسة التعليمية وكل من يعنيهم القرار من خارجها، وقرارات ديكتاتورية يتم اتخاذها من قبل صانع القرار بشكل فردي، ولأهمية الظروف التي تتخذ فيها القرارات فقد صنفها "جميس" James (1995) إلى قرارات في حالة التأكد Certainty وهى التي يسودها التأكد التام، ويتوفر لها المعلومات الكاملة التي تمكن من قياس العائد المترتب عليها، وأخرى تكون في حالة المخاطرة أو عدم التأكد Uncertainty ويتميز بنقص في البيانات والمعلومات عن المشكلة.

ج- استراتيجيات صنع القرار:

لا شك أن كل قرار يحتاج إلى آلية خاصة في صنعه، وفقاً للعوامل السابق الإشارة إليها، ومن أكثر الاستراتيجيات شيوعاً في صنع القرار التعليمي، "أسلوب دلفي" Delphi Technique الذي

يعرفه "فهمي" (2000) بأنه سلسلة من العمليات لجمع معلومات عن مشكلة يراد حلها أو وضع تصورات مستقبلية بشأنها، وتؤثر فيها متغيرات لا يمكن إدراكها بسهولة عن طريق تنظيم الاتصالات بين مجموعة من الخبراء، بما يسمح لهم بالتعامل ككل، دون الجلوس مجتمعين في مكان واحد، ويتميز بأنه أسلوب يؤدى إلى استخلاص المعلومات دون قيود جغرافية فضلاً عن سهولة إدارته.

أما إستراتيجية السيناريو Scenarios فيذكر "جودوين" Goodwin (2000) بأنها وصف لوضع مستقبلي ممكن أو محتمل من خلال عدة تصورات له، ويؤكد على أن صنع القرار في ضوء هذا الأسلوب يتميز بالتركيز على الأهداف؛ حيث يتم اختيار الهدف الأكثر أهمية، ووضع قيمة له، وإذا فشل البديل في تحقيق الهدف يتم استبعاده واختيار الهدف الثاني الأكثر أهمية، ويتطلب هذا الأسلوب أهداف واضحة قابلة للحكم عليها ومعلومات كافية وتقييم دقيق للإستراتيجيات.

ويرى "العجمي" (2007) أن شجرة القرارات Decision Tree أحد مداخل النظم في صنع القرار الذي يقوم على التفاعل بين الأدوات والبيئة فهو من الأساليب التي تمكن صانع القرار من رؤية البدائل المتاحة والأخطار والنتائج المتوقعة بوضوح، إلا أن تطبيقه بفاعلية يتطلب الاستعانة بالحاسب الإلكتروني لتقدير درجة الاحتمالات و إجمالي الفوائد المتوقعة.

ويذكر "صمويل وروى" Samuel & Roy (2002) أن أسلوب العصف الذهني Brainstorming هو طريقة لصنع القرار الجماعي، حيث يعتمد على مناقشة كافة الأفكار والبدائل عن طريق جميع الأعضاء وجهاً لوجه، ثم ملاحظة اتفاق وإجماع الرأي على أفضل البدائل، وبالتالي يتم اختيارها بالإجماع.

كما يرى "بكر" (2002) أن بحوث العمليات Operations Research تعنى بتطبيق الوسائل العملية لحل المشكلات التي تواجه المديرين بشكل يضمن تحقيق أفضل النتائج، وأن محورها الأساسي هو صنع القرار ويتكون المنهج العلمي لبحوث العمليات من خمس خطوات هي تحليل المشكلة واختيار النموذج الرياضي، والحصول على الحل للمشكلة، وتحديد الشروط التي يجب توافرها لاستخدام الحل، ثم استخدام النموذج المناسب.

وتعد البرمجة الخطية، وخطوط الانتظار، ونموذج النقل، ونموذج التعيين وشجرة القرارات من أهم وأكثر النماذج استخداماً في بحوث العمليات (حلمي، 2003) كما تعد نظرية الاحتمالات إحدى

الاستراتيجيات التي يستخدمها صناع القرار في اختيار البديل الأفضل الذي يتطلب التأكد من احتمالات المستقبل، كما يستعين صناع القرار بأسلوب التحليل الحدي الذي يساعد على الاختيار بين البدائل ويهدف إلي تحليلها والمفاضلة بينها، وقد يكون من المفيد استخدام إستراتيجية دراسة الحالات التي تساعد في تطوير مهارات صناع القرار على التحليل والتفكير الابتكاري لحل المشاكل الإدارية التي تواجهه من خلال تحديد المشكلة والتفكير في أسبابها وأبعادها وتصور الحلول البديلة في ضوء المعلومات المتاحة عنها. (Park, & Datow, 2009)

وقد ظهر أسلوب البرمجة الخطية ليكون أداة لتحليل المشكلات الإدارية وإستراتيجية لصنع القرار لتحقيق أقصى عائد للعملية التعليمية عن طريق استثمار الإمكانيات المتاحة، وتمر عملية بناء هذا النموذج بخمس مراحل هى: تحديد الأنشطة، وتحديد الموارد، وحساب معاملات وشروط المنتج، وتحديد الشروط الخارجية.(Danica & Prosek, 2010)

ويرى "حسين" (2005) أن أسلوب التفويض من أكثر الاستراتيجيات شيوعاً لما له من مزايا عديدة تتمثل في تخفيف أعباء المديرين وتفويض جزء منها لبعض معاونيه الذين يثق في كفاءاتهم وتحملهم المسئولية، أما مصفوفة القرار Decision Matrix فتمثل العائد المتوقع من كل بديل في كل حالة على حده، ومن خلال استخدام هذه المصفوفة تصبح عملية المفاضلة بين البدائل سهلة وميسرة.

ويرى "الباحث" أنه لا توجد طريقة تفضل الطرق الأخرى فى صنع القرار, فالطريقة المناسبة لصنع القرار ربما لا تكون كذلك بالنسبة لصنع قرار آخر، ومن ثم يكمن الدمج بين بعض الطرق لاختيار المناسب منها لصنع القرار.

د- خطوات عملية صنع القرار:

يقرر "سيمون" Simon (1997) أن خطوات صنع القرار هي: وجود موقف، وأساليب ممارسة العمل، واختيار الأسلوب، بينما يرى "هاربور" Harpur (1999) أن صنع القرار يتطلب: التشخيص، والبحث، والعرض، والاختيار، بحيث تمهد كل خطوة لما بعدها، وذلك على النحو التالي:

التعرف على المشكلة: يذكر "جيون" Juon (1995) أن صنع القرار لا يتطلب في المطلق وجود مشكلة؛ فهناك الكثير من القرارات التي تصنع دون أن يكون موضوعها حلاً لمشكلة، بل إنها قد تتناول نواحي إدارية أو سياسية، أو تحديد خطط وبرامج، أو تنظيم عمل، أو لتحسين وضع

حالي للمنظمة، بينما يرى "عياصرة وموسى" (2006) أننا نفترض وجود مشكلة ويتم تعريفها وتعتبر هذه الخطوة أساسية لصنع القرار، ويطلق عليها مرحلة الذكاء، وتتم بالقيام بمسح شامل للبيئة وتعيين أسباب المشكلة وتصنيفها طبقاً لدرجة هيكلتها، وتتطلب هذه المرحلة القيام بإجراءات متعددة تتضمن الاستعداد للتعرف على المشكلة، وإجراء البحوث التحليلية، وتحديد طبيعة الموقف الذي نشأت فيه، ودرجة أهميتها، وعدم الخلط بين أعراضها وأسبابها، والوقت الملائم للتصدي لها واتخاذ القرار الفعال المناسب بشأنها.

تحليل المشكلة: يشير "سلامة" (2002) إلى أنه من الصعب فصل هذه المرحلة عن سابقتها حيث يتم تحليل المشكلة بتجزئتها إلى مشكلات فرعية للمساعدة في حلها، ويوصف صانع القرار المتميز بأنه من يحاول البحث عن أنواع مختلفة من البيانات التي تتسم بالدقة والوضوح والشمول وتكون وثيقة الصلة بموضوع القرار وتحديد أحسن الطرق للحصول عليها، ثم يقوم بتحليلها بدقة لصنع القرار الرشيد.

تنمية البدائل: يؤكد "بيزرمان" Bazerman (2002) على أن البدائل هي أساس عملية صنع القرار لأنه بعدم وجودها ينتفي وجود القرار أصلاً، وحتى يمكن وضع عدد من البدائل في الاعتبار لابد من مراعاة الوضوح، وعليه فقد صنف "برون" Browne (2000) بدائل القرار إلى البدائل المعطاة، والبدائل التي تم إعدادها، والبدائل المصنوعة بناء على احتياج القرار، والبدائل التي تم إعدادها وتطويرها وصناعتها مع مراعاة بعض المظاهر الخاصة بالقرار التي صنعت من أجله. ولاشك أن عدد الحلول البديلة ونوعها يتوقف على وضع المؤسسة التعليمية والسياسة التي تطبقها، وإمكانياتها والوقت المتاح أمام متخذ القرار واتجاهاته والخصائص المتوفرة فيه.

تقييم البدائل: يذكر "بارتول" Bartol (2004) أن صانع القرار يقوم في هذه المرحلة بتقييم كل بديل على حده في ضوء الهدف من القرار وبيئة القرار، وإيجاد العلاقة بين البدائل المختلفة، بالإضافة إلى التحديد الدقيق للآثار المختلفة لكل بديل.

الاختيار بين البدائل: حيث تتم عملية المفاضلة بين البدائل المتاحة واختيار البديل الأنسب وفقاً لمعايير موضوعية، فيشير "كوك وسلاك" Cook & Slack (2002) إلى بعض المعايير التي يجب أن يعتمد عليها متخذ القرار منها: القابلية للتطبيق وقبول البديل، ودرجة المخاطرة المتوقعة، وبالتالي على صانع القرار الأخذ في الاعتبار كافة الاحتمالات المحيطة بجميع البدائل للوصول إلى البديل الأمثل، وذلك من حيث قدرته على تحقيق الأهداف المرجوة.

اتخاذ القرار: تُعد خطوة الاختيار النهائي بين البدائل أهم خطوات صنع القرار، حيث تعد هذه

العملية وزن للنتائج المتوقعة مع الغايات المنشودة، وتتم في ضوء نظرة شاملة لأهداف التنظيم ومحيطه، كما ينبغي أن يوازن متخذ القرار بين المخاطر التي قد يسببها اختيار بديل معين والمزايا التي قد يجلبها. (Fahmy, 2002 :4) حيث يتم تنفيذ القرار على أرض الواقع؛ فالخطوات والمراحل السابقة تتم في أغلبها بشكل نظري؛ ولذا فيجب على صانع القرار تحديد الإجراءات التنفيذية، التي سيقوم بها الأفراد، وتكليف كل فرد بواجبات محددة، بما يحقق مشاركة جميع العاملين في المؤسسة التعليمية.

التغذية الراجعة: يؤكد "صمويل وروى" Samuel & Roy (2002) على أن هذه الخطوة هي بداية الحل الحقيقي للموقف، وتعنى الحكم على كفاءة القرار، ولضمان التنفيذ الجيد لابد من التخطيط له والاستفادة من المعلومات المرتدة للمراحل المختلفة لتنفيذ القرار، فصنع القرار التعليمي لا ينتهي بمجرد صدوره، كما أن فاعليته لا تتحقق إلا عن طريق المتابعة والتقييم، فعند تنفيذ القرار يجب أن يشعر به أدني مستوى إداري في المؤسسة، ومن ثم صعود المعلومات إلى أعلى مستوى؛ ويستفيد صانع القرار منها في التأكد من سلامة القرار، وعلاج السلبيات وقت التنفيذ.

هـ- مهارات صنع القرار التعليمي:

هناك العديد من المهارات التي ينبغي أن يمتلكها صانع القرار وقد اتفق كل من (حلمي، 2003، وعياصرة وموسى، 2006، والرواشدة، 2007 ، وسبيروس Spiros ، 2010، وكاثي Kathy ، 2010) على أن أهم مهارات صنع القرار هي: إدارة المعلومات، وإدارة الأفراد، واتخاذ القرار، وإعداد الخطط الإجرائية، والمتابعة والتقويم.

إدارة المعلومات: تشير مهارة إدارة المعلومات إلى جمع المعلومات والتحقق من صحتها، وتبويبها، وتصنيفها من المهارات الأساسية لصنع القرار لأنه إذا كانت المعلومات هي مصدر تغذية جميع الأنشطة المجتمعة، فإن من يمتلك المعلومات يكون قادراً على صنع القرار، ويترتب على المعلومات التنمية المعرفية والانتقال إلى الطرق الحديثة في صنع القرار، ويؤكد "حلمي" (2003) على أن دور المعلومات فى صنع القرار يكمن في تحديد المشكلة من خلال فحص قواعد البيانات الداخلية والخارجية للمؤسسة التعليمية، وتصميم البدائل وبيان تداعياتها المستقبلية والاختيار بينها، ويؤكد الباحث دور المعلومات في مرحلة التنفيذ التي تتبدى في مجموعة من الأنشطة لتنفيذ البديل الأمثل، وتضمن مراقبة مدى نجاح التنفيذ، وتحقق العلاقة الإيجابية بين نظم المعلومات وفاعلية صنع القرارات.

إدارة الأفراد: تعتبر هذه المهارة أهم المهارات التى ينبغي أن يتحلى بها القائد في المؤسسة التعليمية، حيث يتم من خلالها تشكيل فرق العمل وفقاً للأعمال التى يجب أن يقوم بها، وفى ضوء المهارات التي يمتلكها كل فرد من أفراده، ولابد أن ينطلق ذلك من تفهم دور العوامل الإنسانية فى صنع

القرار، لأن الخصائص الشخصية للأفراد تلعب دوراً بارزاً في صنع القرار (Browne , 2002) من خلال البواعث النفسية لدى كل منهم ومدى معقوليتها. كما أن المشاركة Participation وهي العملية التي تسمح للعاملين بالتأثير في صنع القرار تساعد فى بحث كافة العوامل المؤثرة في القرار، وتحقق احترام الخصوصيات المحلية والإقليمية. (Kinson, 2001:247)

اتخاذ القرار: لاشك لأنها هي إحدى المهارات الفاعلة في صنع القرار لأنها المهارة التي يتعاظم فيها دور الرؤية المستقبلية في انسجامها مع أهداف المؤسسة التعليمية ويتجلى فيها الحوار والمناقشة بين أعضاء فريق العمل ضمن آليات الدحض والتفنيد والإقناع وصولاً للبديل الأمثل، ويذكر "عياصرة وموسى" (2006) أنه كثيراً ما تلعب العوامل التنظيمية دوراً أساسياً في توجيه عملية اتخاذ القرار، لأنه من خلالها يمكن تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، ويؤكد الباحث على أن كثيراً من العوامل الإدارية التنظيمية تؤثر في صنع القرار مثل: دقة وتوافر المعلومات والقدرة على توفير التكنولوجيا بالمؤسسة التعليمية، ومدى وضوح العلاقات التنظيمية.

إعداد الخطط الإجرائية: من المهارات الأساسية لصنع القرار، لأنه يتم من خلالها تحديد الآليات تنفيذ القرار الذي تم اتخاذه، وتشمل الأهداف العامة، والأهداف التنفيذية والأنشطة التى يقوم بها الأفراد لتحقيق كل هدف، وكذلك تحديد مكان التنفيذ والوقت اللازم له، والإمكانات المادية والبشرية المطلوبة، وتحديد مسئولية التنفيذ ومؤشرات النجاح، ويذكر "الرواشدة" (2007) أنه يجب مراعاة العوامل السياسية والاقتصادية للمجتمع وضرورة انسجام الخطط مع القوانين والأنظمة، ويضيف الباحث أن الفلسفة العامة للمجتمع والتوجهات الثقافية وما تتضمنه من القيم والعادات من الأمور المهمة التي لا يمكن تجاهلها أثناء إعداد الخطط الإجرائية، لأن المؤسسة التعليمية لا تعمل في فراغ وإنما تباشر عملها من قلب المجتمع، فاتخاذ القرار والخطط الإجرائية اللازمة لتنفيذه لابد أن تأخذ ذلك فى اعتبارها.

المتابعة والتقويم: هي المهارة الأم اللازمة لكل مرحلة من مراحل صنع القرار، وتستلزم تشكيل فرق للقيام بها بدء من إعداد الأدوات، وتدريب القائمين بها، وجمع البيانات، وتحليلها، واستخراج المؤشرات الدالة على المضي قدماً فى طريق تنفيذ القرار من عدمه.

و- بحوث تناولت مهارات صنع القرار لدى القيادات التربوية

أجرى "عميرة" Emaira (2010) بحثاً هدف إلى التعرف على وجهات نظر المعلمين في القيادات التربوية العليا، وتحديد أثر الخبرة في وجهات نظرهم، وتفسير العلاقة بين أنماط قيادة المعلمين من جهة ووجهات نظرهم في القيادات التربوية وصنع القرار من جهة أخرى. وتكونت العينة من 20 معلماً في تخصص اللغة الإنجليزية تمتد سنوات الخبرة لديهم من 2 إلى 13 سنة،

وأظهرت النتائج أنه يمكن التعرف أنماط قيادة المعلم من خلال خصائص القيادات التربويين؛ وأن أنماط قيادة المعلمين ترتبط ارتباطاً موجباً بخصائص القيادات التربوية على حد سواء داخل وخارج الفصول الدراسية، كما أنه توجد علاقة موجبة بين خصائص القادة وصنع القرار، وأن سنوات الخبرة لديها تأثير كبير على وجهات نظرهم المعلمين والقيادات التربوية في عملية صنع القرار.

كما أجرى "سبيروس" Spiros (2010) بحثا للتعرف على معايير اختيار القيادات التربوية ومدى امتلاكهم لمهارات صنع القرار وقدرتهم على صنع القرار التربوي، وتكونت العينة من 15 قيادة تربوية، وحاول البحث تسجيل المناقشات لجميع المشاركين، ومن خلال مركز البحوث التربوية تم استخدام الإطار التحليلي للمناقشات، وأسفرت النتائج عن أهمية امتلاك القيادات التربوية لمهارات صنع القرار التربوي، لأنه ذا تأثير بالغ على العملية التربوية وتطورها، ومن أهم المهارات صنع القرار التي يجب أن يمتلكها القيادات التربوية: المناقشة والحوار، والقدرة على بناء الخطط والقدرة على التعامل مع الآخرين.

أما "كاثي" Kathy (2010) فقد هدف بحثه إلى فهم العلاقة بين الأنماط القيادية للمعلمين وصنع القرار بولاية كاليفورنيا الأمريكية، وتكونت العينة من 50 معلماً بالمرحلة الثانوية تم تطبيق مقياس السلوك القيادي للمعلم وقائمة مهارات صنع القرار عليهم، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة وذات دلالة إحصائية بين السلوك القيادي للمعلم ومهارات صنع القرار، وهذا البحث وإن كان على معلمي المرحلة الثانوية إلا أنه يشير إلى العلاقة بين السلوك القيادي وصنع القرار، ذلك لأن السلوك القيادي يتضمن إدارة الموارد البشرية والمادية في إطار من التعامل الإنساني الذي يحول المجتمع التعليمي من مجرد جماعة إلى منظمة نفسية.

وقد تناول "بارك وداتنو" Park & Datnow (2009) بحث الممارسات القيادية في الأنظمة المدرسية التي تعتمد على عمليات صنع القرار وتوظيف نظرية القيادة الموزعة، والتعرف على قدرة القيادات التعليمية على تحليل وتفسير واستخدام البيانات لصنع قرارات واعية في جميع مجالات التعليم، وتمثلت العينة في 36 من القيادات المدرسية، وتم تطبيق قائمة مهارات صنع القرار، وبطاقة ملاحظة الأداء في بيئات العمل المختلفة، وتوصلت النتائج إلى أن القيادات المدرسية لديها قدرات في صنع القرارات المدرسية البسيطة ولكن قدرتها على اتخاذ القرارات الإستراتيجية ضعيفة نسبياً، وأوصى البحث بضرورة عمل برامج تدريبية للقيادات المدرسية لتنمية مهارات صنع القرار لديهم.

وفى نفس السياق أجرى "وليامز" Williams (2006) بحثه على القيادات التربوية للتعرف على مدى قدرتهم على تطبيق أسلوب القيادة التعاونية، وتمثلت العينة في 18 قائداً تربوياً، ونسبة 10% من عدد مدراء المدارس والمعلمين الذين يعملون تحت إشراف كل منهم، وتم تطبيق المقابلات الفردية والجماعية مع أعضاء العينة، وأسفرت النتائج عن فاعلية أسلوب القيادة التعاونية في صنع القرارات الرشيدة، ولكنه لم يكن بالشكل المطلوب لدى أكثر من 40% من عينة القيادات التربوية، وكانت التوصية بإعداد برامج لتنمية وتطوير هذا الأسلوب لدى القيادات.

سابعاً: فروض البحث:

من خلال الإطار النظري، ونتائج البحوث السابقة، يمكن صياغة الفروض على النحو التالي:

- توجد علاقة ارتباطيه موجبة وذات دلالة إحصائية بين درجة الذكاء الاستراتيجي، ودرجة مهارات صنع القرار لدي القيادات التربوية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مقياس الذكاء الاستراتيجي بعد تطبيق البرنامج التدريبي مباشرة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مقياس مهارات صنع القرار بعد تطبيق البرنامج التدريبي مباشرة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مقياس الذكاء الاستراتيجي بعد انتهاء فترة المتابعة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مقياس مهارات صنع القرار بعد انتهاء فترة المتابعة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

ثامناً: الطريقة والإجراءات

أ- أدوات البحث:

اعتمد البحث الحالي على مجموعة أدوات هي: استمارة جمع البيانات الأولية، ومقياس الذكاء

الاستراتيجي، ومقياس مهارات صنع القرار، والبرنامج التدريبي المقترح، وفيما يلي إلقاء الضوء على هذه الأدوات:

استمارة جمع البيانات الأولية (إعداد: الباحث)

تم تصميم هذه الاستمارة بهدف جمع بعض المعلومات حول أفراد العينة، حيث تساعد نتائجها في إجراء عملية المجانسة الأولية بينهم من حيث السن، والتأهيل العلمي، وسنوات الخبرة، والمستويين الثقافي، والاقتصادي الاجتماعي، وتم تحكيم الصورة الأولية للاستمارة بواسطة 10 من أساتذة الجامعة والالتزام بنتائج التحكيم سواء أكانت بالحذف أو الإضافة أو إجراء التعديلات.

مقياس الذكاء الاستراتيجي (إعداد: الباحث)

تم إعداد هذا المقياس بهدف تحديد مستوى الذكاء الاستراتيجي لدى القيادات التربوية، وفي سبيل ذلك تم اتخاذ الخطوات الإجرائية التالية :

إعداد الصورة الأولية للمقياس وذلك من خلال:

- الدراسة النظرية وتشمل: مراجعة نظرية الذكاءات المتعددة وتطورها، ومفهوم الذكاء الاستراتيجي والمصطلحات المرتبطة به، وأهميته، وأبعاده، وخصائص القيادات التربوية، والبحوث السابقة التي تناولت الذكاء الاستراتيجي أو المفاهيم المرتبطة به وبعض الاختبارات والمقاييس والقوائم التي تضمنت بنوداً أو عبارات ذات صلة بمظاهر الذكاء الاستراتيجي وأبعاده.
- الدراسة الاستطلاعية وتشمل: إعداد استطلاع رأى للتعرف على الأبعاد الأساسية للذكاء الاستراتيجي لدى القيادات التربوية التي استخلصها الباحث من الإطار النظري والبحوث السابقة، وهى: تفسير بيئة العمل، والتوجه نحو المستقبل، والتفكير الاستراتيجي، والتنفيذ الاستراتيجي، والسلوك القيادي، حيث تم تطبيقه على10 من أساتذة الجامعة في تخصصات: علم النفس، والصحة النفسية، والإدارة التربوية، وإدارة الأعمال، وعلى 20 من القيادات التربوية تشمل: وكلاء وزارة، ومدراء عموم، ومدراء إدارات، ومدراء مدارس.
- تحديد الأبعاد الأساسية للمقياس وهى: تفسير بيئة العمل، والتوجه نحو المستقبل، والتفكير الاستراتيجي، والتنفيذ الاستراتيجي، والسلوك القيادي، والتحقق عن طريق استطلاع الرأي من تساوى الوزن النسبي للأبعاد الخمسة بحيث يمثل كل بعد 20% من المقياس.
- صياغة الصورة الأولية للمقياس وتتكون من 70 مفردة بواقع 14 مفردة لكل بعد من أبعاد

المقياس، روعي فيها حسن الصياغة وسهولة الأسلوب ووضوح المعاني، والخصائص المميزة لعمر العينة والفئة النوعية التي تنتمي إليها.

الخصائص الإحصائية للمقياس:

- حساب صدق المحكمين: تم عرض الصورة الأولية للمقياس على 10 من أساتذة الصحة النفسية، وعلم النفس التربوي، والإدارة التعليمية، للتحكيم عليها من حيث: مناسبة المفردات للأبعاد، وسلامة الصياغة اللغوية، وإجراء التعديلات اللازمة، وقد أسفرت نتائج التحكيم عن اتفاق المحكمين بنسبة لا تقل عن 80% على 64 مفردة، وحذف 6 مفردات، وإجراء التعديلات لـ 4 مفردات، فأصبح المقياس مكوناً من 64 مفردة.
- حساب صدق المقارنة الطرفية للمقياس ككل: تم تطبيق الصورة الأولية للمقياس على عينة التقنين وقوامها 30 قيادة تربوية وترتيب درجاتهم تنازلياً لاستخراج المستويين الميزانيين القوى والضعيف وحساب قيمة ت بينهما، فبلغت 5.36 وهى قيمة دالة عند 0.01 مما يشير إلى صدق المقياس.
- حساب صدق المقارنة الطرفية لمفردات المقياس: تم حساب معامل ارتباط كل مفردة بالدرجة الكلية التي حصل عليها الفرد في المقياس ككل اعتماداً على نسبتيها العليا والسفلى بالرجوع إلى جداول فلانجان للارتباط الثنائي، واتضح أن جميع المفردات صادقة وموجبة الاتجاه باستثناء مفردة واحدة، مما استوجب حذفها، فأصبح المقياس مكوناً من 63 مفردة.
- حساب الصدق العاملي: تم إجراء التحليل العاملي للمقياس بطريقة المكونات الأساسية هوتلنج لاستخلاص العوامل الأساسية التي يتألف منها المقياس، وإجراء التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس كايزر، وقد أسفرت النتائج عن استخلاص 5 عوامل فسرت في مجموعها 74.2 من التباين الكلى، واتضح أن العامل الأول "تفسير بيئة العمل" استوعب 14.2 وقد استوعب العامل الثاني "التوجه نحو تشكيل المستقبل" 15.3، والعامل الثالث "التفكير الاستراتيجي" استوعب 14.6، والعامل الرابع "التنفيذ الاستراتيجي" استوعب 15.4، والعامل الخامس "السلوك القيادي" استوعب 15.3، أما بالنسبة للمفردات فقد تم حذف مفردة واحدة، فأصبح المقياس مكوناً من 62 مفردة.
- حساب الثبات بطريقة إعادة الإجراء: تم تطبيق المقياس مرتين على عينة التقنين السابق ذكرها بفاصل زمني قدره 14 يوماً، وحساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد في التطبيقين لكل من الأبعاد الخمسة للمقياس فكانت 0,82، 0.74، 0.87، 0.77، 0.88 على الترتيب وجميعها قيم مرتفعة مما يشير إلى ثبات المقياس.

- حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ألفا فبلغت قيمته 0.78 وهى قيمة تدل على ثبات المقياس.
- حساب الثبات بطريقة التجانس الداخلي: تطبيق المقياس على عينة التقنين، وتسجيل الدرجات لكل فرد من أفراد العينة في كل بعد من أبعاد المقياس كل على حده، وحساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون، بين درجات الأفراد في كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، فكانت 0.91، 0.75، 0.83، 0.88، 0.94 على الترتيب وهى قيم مرتفعة ودالة عند مستوى 0.01 مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة كبيرة من الثبات.
- حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية: تم حساب معامل الارتباط بين استجابات الأفراد على المفردات الفردية والزوجية، وحساب الثبات باستخدام معادلة سبيرمان- براون فكان معامل الثبات 0.88 وهى قيمة مرتفعة تدل على ثبات المقياس.
- حساب الثبات بطريقة الاحتمال المنوالي: تم حساب التكرار والتكرار النسبي لاستجابات الأفراد عن كل احتمال من الاحتمالات الاختيارية: كثيراً، أحياناً، نادراً، لكل مفردة على حده، وحساب معامل الثبات لكل منها، وأوضحت النتائج دلالة كافة المفردات عند مستوى 0.01 باستثناء 3 مفردات تم حذفهم، ليصبح المقياس مكوناً من 60 مفردة

الصورة النهائية للمقياس:

تم التوصل إلى الصورة النهائية الصالحة للتطبيق لمقياس الذكاء الاستراتيجي لدى القيادات التربوية (إعداد: الباحث) والذي يتكون من خمسة أبعاد أساسية هي: تفسير بيئة العمل، والتوجه نحو تشكيل المستقبل، والتفكير الاستراتيجي، والتنفيذ الاستراتيجي، والسلوك القيادي، حيث يتكون المقياس من 60 مفردة بواقع 12 مفردة لكل بعد، كما أن لكل مفردة 3 استجابات: كثيراً، أحياناً، نادراً، حيث إن الاستجابة كثيراً تحصل على 3 درجات والاستجابة أحياناً تحصل على درجتين، والاستجابة نادراً تحصل على درجة واحدة، وبالتالي تتراوح درجات المقياس بين 60- 180، ويمكن تصنيف المستجيب على المقياس بناء على درجته تحت أحد مستويات الذكاء الاستراتيجي التالية: المستوى الضعيف من 60-100، والمستوى المتوسط من 101 -140، والمستوى المرتفع من 141- 180.

مقياس مهارات صنع القرار (إعداد: الباحث)

تم إعداد هذا المقياس بهدف تحديد مستوى مهارات صنع القرار لدى القيادات التربوية، وفى سبيل ذلك تم اتخاذ الخطوات الإجرائية التالية:

إعداد الصورة الأولية للمقياس وذلك من خلال:

- الدراسة النظرية وتشمل: مراجعة مفهومي القرار وصنع القرار، وخطوات صنع القرار، والعوامل المؤثرة في صنع القرار، وخصائص القيادات التربوية، واستعراض بعض البحوث السابقة التي تناولت مفهوم صنع القرار أو المفاهيم المرتبطة به وبعض الاختبارات والمقاييس والقوائم التي تضمنت بنوداً أو عبارات ذات صلة بمهارات صنع القرار وأبعاده.
- الدراسة الاستطلاعية وتشمل: إعداد استطلاع رأى للتعرف على الأبعاد الأساسية لصنع القرار لدى القيادات التربوية والتي تم اقتراحها بناء على ما ورد فى الإطار النظري وهي: إدارة المعلومات، إدارة الأفراد، اتخاذ القرار، إعداد الخطط التنفيذية، المتابعة والتقويم، والتطبيق على 10 من أساتذة الجامعة في تخصصات: علم النفس، والصحة النفسية، والإدارة التربوية، وإدارة الأعمال، و 20 من القيادات التربوية تشمل: وكلاء وزارة، ومدراء عموم، ومدراء إدارات، ومدراء مدارس.
- تحديد الأبعاد الأساسية للمقياس وهى: إدارة المعلومات، إدارة الأفراد، اتخاذ القرار، إعداد الخطط التنفيذية، المتابعة والتقويم، والتحقق من خلال استطلاع الرأي تساوى الوزن النسبي لأبعاد المقياس الخمسة، حيث يمثل كل منها 20% من المقياس
- صياغة الصورة الأولية للمقياس وتتكون من 60 مفردة بواقع 12 مفردة لكل بعد من أبعاد المقياس، روعي فيها حسن الصياغة وسهولة الأسلوب ووضوح المعاني، والخصائص المميزة لعمر العينة والفئة النوعية التي تنتمي إليها.

الخصائص الإحصائية للمقياس:

- حساب صدق المحكمين: تم عرض الصورة الأولية للمقياس على 10 من أساتذة الصحة النفسية، وعلم النفس التربوي، والإدارة التعليمية، للتحكيم عليها من حيث: مناسبة المفردات للأبعاد، وسلامة الصياغة اللغوية، وإجراء التعديلات اللازمة، وقد أسفرت نتائج التحكيم عن اتفاق المحكمين بنسبة لا تقل عن 80% علـــى 55 مفردة، وحذف 5 مفردات، وإجراء التعديلات لـــ 4 مفردات، فأصبح المقياس مكوناً من 55 مفردة.
- حساب صدق المقارنة الطرفية للمقياس ككل: تم تطبيق الصورة الأولية للمقياس على عينة التقنين وقوامها 30 قيادة تربوية وترتيب درجاتهم تنازلياً لاستخراج المستويين الميزانيين القوى والضعيف وحساب قيمة ت بينهما، فبلغت 6.11 وهى قيمة دالة عند 0.01 مما يشير إلى صدق المقياس.

- حساب صدق المقارنة الطرفية لمفردات المقياس: تم حساب معامل ارتباط كل مفردة بالدرجة الكلية التي حصل عليها الفرد في المقياس ككل اعتماداً على نسبتيها العليا والسفلي بالرجوع إلى جداول فلانجان للارتباط الثنائي، واتضح أن جميع المفردات صادقة وموجبة الاتجاه باستثناء مفردتين، مما استوجب حذفهما، فأصبح المقياس مكوناً من 53 مفردة.
- حساب الصدق العاملي: تم إجراء التحليل العاملي للمقياس بطريقة المكونات الأساسية هوتلنخ لاستخلاص العوامل الأساسية التي يتألف منها المقياس، وإجراء التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس كايزر، وقد أسفرت النتائج عن استخلاص 5 عوامل فسرت في مجموعها 65.8 من التباين الكلي، واتضح أن العامل الأول "إدارة المعلومات" استوعب 13.4 وقد استوعب العامل الثاني "إدارة الأفراد" 12.7 والعامل الثالث "اتخاذ القرار" استوعب 13.5، والعامل الرابع "إعداد الخطط التنفيذية" استوعب (12.4)، والعامل الخامس "المتابعة والتقويم" استوعب 13.8، أما بالنسبة للمفردات فقد تم حذف مفردتين، فأصبح المقياس مكوناً من 51 مفردة.
- حساب الثبات بطريقة إعادة الإجراء: تم تطبيق المقياس مرتين على عينة التقنين السابق ذكرها بفاصل زمني قدره 14 يوماً، وحساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد في التطبيقين لكل من الأبعاد الخمسة للمقياس فكانت 0.81، 0.84، 0.84 ، 0.79، 0.78 على الترتيب وجميعها قيم مرتفعة مما يؤكد ثبات المقياس.
- حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ألفا فبلغت قيمته 0.82 وهى قيمة تدل على ثبات المقياس.
- حساب الثبات بطريقة التجانس الداخلي: تطبيق المقياس على عينة التقنين، وتسجيل الدرجات لكل فرد من أفراد العينة في كل بعد من أبعاد المقياس كل على حده، وحساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون، بين درجات الأفراد في كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، فكانت 0.90، 0.85، 0.84، 0.82، 0.91 على الترتيب وهى قيم مرتفعة ودالة عند مستوى 0.01 مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة كبيرة من الثبات.
- حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية: تم حساب معامل الارتباط بين استجابات الأفراد على المفردات الفردية والزوجية، وحساب الثبات باستخدام معادلة سبيرمان- براون فكان معامل الثبات 0.86 وهى قيمة مرتفعة تدل على ثبات المقياس.
- حساب الثبات بطريقة الاحتمال المنوالي: تم حساب التكرار والتكرار النسبي لاستجابات الأفراد عن كل احتمال من الاحتمالات الاختيارية: كثيراً، أحياناً، نادراً، لكل مفردة على حده، وحساب معامل الثبات لكل منها، وأوضحت النتائج دلالة كافة المفردات عند مستوى 0.01 باستثناء مفردة واحدة تم حذفها ليصبح المقياس مكوناً من 50 مفردة

الصورة النهائية للمقياس

تم التوصل إلى الصورة النهائية الصالحة للتطبيق لمقياس مهارات صنع القرار لدى القيادات التربوية (إعداد: الباحث) والذي يتكون من خمسة أبعاد أساسية هي: إدارة المعلومات، وإدارة الأفراد، واتخاذ القرار، وإعداد الخطط التنفيذية، والمتابعة والتقويم، حيث يتكون المقياس من 50 مفردة بواقع 10 مفردات لكل بعد، كما أن لكل مفردة 3 استجابات: كثيراً، أحياناً، نادراً، حيث إن الاستجابة كثيراً تحصل على 3 درجات والاستجابة أحياناً تحصل على درجتين، والاستجابة نادراً تحصل على درجة واحدة، وبالتالي تتراوح درجات المقياس بين50- 150، ويمكن تصنيف المستجيب على المقياس بناء على درجته تحت أحد مستويات صنع القرار التالية: المستوى الضعيف من 50- 83 والمستوى المتوسط من 84-116 ، والمستوى المرتفع من 117- 150.

البرنامج التدريبي للذكاء الاستراتيجي (إعداد: الباحث)

تستند الأسس النظرية والتطبيقية لهذا البرنامج على نظرية الذكاءات المتعددة، ومفاهيم الذكاء الاستراتيجي باعتباره أحد أنواع الذكاء المطلوب توافره لدى القيادات التربوية حتى يتمكنوا من صنع القرار التربوي، وفيما يلي عرض الملامح الأساسية لهذا البرنامج من حيث: أسسه، وأهدافه، وفنياته، وجلساته.

المنطلقات الأساسية للبرنامج التدريبي:

- استناد البرنامج المقترح إلى الأصول الفلسفية لمفهوم الذكاء الاستراتيجي، ومهارات صنع القرار لدى القيادات التربوية.
- فاعلية البرامج الجمعية في تنمية كثير من المهارات لدى القيادات التربوية، ذلك أن العمل الجماعي يعزز كثيراً من السلوكيات والقيم المرغوبة مثل: التعاون والمشاركة والانتماء وغيرها.
- تبنى وجهات نظر التيار الإنساني الذي يعنى في المقام الأول بالفرد كإنسان، واستخدام الأساليب التدريبية المناسبة.
- المظاهر المختلفة للنمو، وكذلك خصائص الشخصية لدى القيادات التربوية.

أهداف البرنامج التدريبي وأهميته:

يستهدف البرنامج التدريبي تقديم بعض اللقاءات التي تساعد القيادات التربوية في تنمية مستوى الذكاء الاستراتيجي وتحسين مستوى مهارات صنع القرار لديهم (انظر: جدول 1)، وذلك إعتماداً

على فنيات النظرية السلوكية التي تساعدهم على إحداث نوع من التوافق في حياتهم المهنية على المستويات الشخصية والاجتماعية والإدارية وذلك من خلال:

- تنمية بعض المهارات المتعلقة بالذكاء الاستراتيجي مثل: التفكير الاستراتيجي، والتوجه لتشكيل المستقبل، وتفسير بيئة العمل، وفهم واستخدام العوامل المساعدة للقيادة الإستراتيجية، واستخدام الذكاء والمنطق، والإبداع في توليد الأفكار ، وغيرها.
- تنمية بعض مهارات صنع القرار مثل: إدارة المعلومات وما تتضمنه من التعرف على المشكلة، وجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بها، وفرض الفروض، وإدارة الأفراد، والاختيار بين البدائل حتى يمكن اتخاذ القرار، وإعداد الخطط التنفيذية، والتقويم والمتابعة.

فنيات البرنامج التدريبي:

يعتمد البرنامج التدريبي على مجموعة من الفنيات التي تساعد في تنمية مستوى الذكاء الاستراتيجي ومهارات صنع القرار لدى القيادات التربوية، وتناسب خصائص عينة البحث وهى: المحاضرة القصيرة، والمناقشة والحوار، والعصف الذهني، والنمذجة، ودراسة الحالة، والواجبات المنزلية.

- المحاضرة القصيرة: استخدمت هذه الفنية في توضيح المفاهيم والعلاقة بينها، وشرح بعض المعلومات الأساسية مثل: المعايير والمؤشرات السلوكية للذكاء الاستراتيجي، وإجراء التعليق اللازم أثناء تنفيذ الأنشطة التدريبية، ولم يتم الاعتماد على هذه الفنية إلا عند الحاجة إليها.
- المناقشة والحوار: من أهم الفنيات التي اعتمد عليها البرنامج التدريبي، لأن أعضاء المجموعة التجريبية على اعتبارهم مدراء عموم ووكلاء الإدارات التعليمية فلديهم خبرات إدارية متنوعة، ومواقف خبراتية كثيرة، تم إجراء المناقشات حولها لاستخراج الفوائد العلمية منها، والتي تتماشى مع متطلبات البرنامج التدريبي.
- العصف الذهني: إحدى الفنيات الأساسية للبرنامج التدريبي، وتتكامل مع فنيتي النمذجة، ودراسة الحالة، وتعنى طرح قضية من القضايا التعليمية لأعضاء المجموعة التجريبية واستطلاع آرائهم فيها، من خلال خبراتهم في الحقل التعليمي.
- النمذجة: تستخدم هذه الفنية في تدريب أفراد المجموعة التجريبية على بعض المهارات مثل الطريقة الإجرائية للتصدي لإحدى المشكلات والخطوات العملية لتشكيل فرق العمل وتوزيع الأدوار وتحليل المهمة وبدء المهمة وإعداد خطة تنفيذية إجرائية، حيث يقدم البرنامج هذه الأنشطة باستخدام النماذج وتقديم البيانات العملية حتى يتسنى للأعضاء محاكاة هذه النماذج،

وتعتبر النمذجة إحدى الفنيات السلوكية لأنها تدرب الفرد على تقديم النماذج من خلال بعض العمليات من قبيل: الإدراك، والانتباه والتتابع، والعرض.

- دراسة الحالة: استخدم الباحث هذه الفنية، من خلال عرض بعض المشكلات التي تواجه القيادات التربوية أثناء عملهم، ومحاولة استقصاء أرائهم حولها، ثم عرض للحلول المثالية لها، وكيفية تطبيقها في الواقع العملي، وتم تنويع المشكلات بين الفنية المتعلقة بالمناهج التعليمية، وطرق التدريس، وأساليب التقويم، وسلوكيات الطلاب، وبعض المشكلات المالية والإدارية.
- الواجبات المنزلية: لا شك أن الواجبات المنزلية لها دور إيجابي في التغلب على بعض الصعوبات التي تواجهه أعضاء المجموعة التجريبية، لأنها تتضمن مجموعة من المهارات التي يقوم بها عضو المجموعة بنفسه وبشيء من الحرية من حيث المكان والزمان، فضلا عن أن تذكر العضو للواجب المنزلي والقيام به ثم مراجعته من قبل الباحث مع أفراد المجموعة التجريبية في اللقاء التالي ليؤكد على اكتسابه مجموعة المهارات التي ينبغي أن يكون قد تدرب عليها، كما تعد الواجبات المنزلية بمثابة التمهيد للقاء وتعتبر (مادة شبك) بين الباحث وأعضاء المجموعة التجريبية لتقديم الموضوعات المختلفة للقاءات، أما عن قيام الأعضاء بالواجب المنزلي من عدمه فهذا يتفاوت من عضو لآخر حسب استجابته وقدرته على التركيز والانتباه ومدى فاعليته فى البرنامج، وكان متوقعاً تفاوت قيام أعضاء المجموعة التجريبية بالواجبات المنزلية بين اللقاءات الأولى للبرنامج واللقاءات الأخيرة، وتكون للواجبات المنزلية مؤشراً دالاً على تنمية بعض المهارات لدى الأعضاء، وقد أخذ الباحث في اعتباره عند تصميم لقاءات البرنامج أن يتضمن كل لقاء واجباً منزلياً، وقد روعي فيه البساطة والدقة والمناسبة للعينة، والتطابق مع موضوع اللقاء، وأهدافه، ومحتواه.

خطوات بناء محتوى لقاءات البرنامج التدريبي:

- مراجعة الإطار النظري والبحوث السابقة الخاصة بمفاهيم: الذكاء الاستراتيجي، ومهارات صنع القرار والقيادات التربوية.
- الإطلاع على بعض التراث السيكولوجي للتيار الإنساني من حيث أهدافه وفنياته.
- مراسلة معهد الإدارة الحديثة بولاية كلورادو، ومعهد القيادة بنيوزلاند، ومركز تدريب المديرين بانجلترا، والحصول على مجموعة من الكتيبات والنشرات الخاصة بالبرامج التدريبية للقيادات.
- الإطلاع على بعض البحوث السابقة والبرامج الإرشادية والعلاجية والتدريبية والمشروعات التي توفرت في مجال تدريب القيادات على مهارات الذكاء الاستراتيجي، ومهارات صنع القرار، وخاصة القيادات التربوية مثل: بحوث "وليامز" Williams (2006)، و "ماريكي"

Mareike (2006)، و"لورنس وآخرون" Laurence, et., al. (2007)، و"بارك وداتنو" Park & Datnow (2009)، و"كاثي" Kathy (2010).

- المشاركة بحضور بعض ورش العمل الخاصة بتدريب القيادات التربوية بمعهد إعداد القادة بحلوان والدقي.
- عقد مجموعة من الزيارات الميدانية لبعض وكلاء وزارة التربية والتعليم، والمدراء العموم، ووكلاء الإدارات التعليمية، ومدراء الإدارات المختلفة، ورؤساء المراحل التعليمية، ورؤساء الأقسام التعليمية، ومدراء المدارس بالمراحل التعليمية المختلفة.

لقاءات البرنامج التدريبي:

تم تقسيم البرنامج إلى سبع وحدات أساسية، تهدف الأولى إلى التعريف بالإطار المفاهيمي للبحث وتوثيق الصلة بين الباحث والمجموعة التجريبية، وتتناول الوحدات من الثانية والسادسة المحاور الخمسة المكونة للذكاء الاستراتيجي وهي: تفسير بيئة العمل، والتوجه نحو تشكيل المستقبل، والتفكير الاستراتيجي، والتنفيذ الاستراتيجي، والسلوك القيادي، وتكونت كل وحدة من ثلاثة لقاءات تمثل المعايير الأساسية لهذه المحاور، وكانت الوحدة الأخيرة ختامية، وذلك على النحو الموضح بالجدول التالي:

جدول (1) وحدات ولقاءات البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الاستراتيجي ومهارات صنع القرار لدى القيادات التربوية

م	الوحدة	اللقاء	موضوع اللقاء	م	الوحدة	اللقاء	موضوع اللقاء
1	المفاهيم الأساسية	1	التعريف بالبرنامج	4	التفكير الاستراتيجي	11	استخدام الذكاء والاحتكام للمنطق.
		2	الذكاءات المتعددة والذكاء الاستراتيجي			12	الإبداع في توليد الأفكار.
		3	صنع القرار لدى القيادات التربوية			13	استخدام البصيرة لتطوير الاستجابات.
		4	العلاقة بين الذكاء الاستراتيجي ومهارات صنع القرار	5	التنفيذ الاستراتيجي	14	بناء اندرة المنظمة وتحديد المسئولية.
2	تفسير بيئة العمل	5	جمع المعلومات.			15	التعامل مع المخاطر.
		6	فهم الأهداف المؤسسية.			16	تحقيق النتائج المرجوة.
		7	تعزيز العلاقات الداخلية والخارجية	6	السلوك القيادي	17	الإحساس بالأهداف المشتركة.
3	التوجه نحو تشكيل المستقبل	8	التركيز على الاستراتيجيات المستقبلية.			18	تعزيز المشاركة والعمل التعاوني.
		9	توفير الخبرة المهنية والتشاور مع الخبراء.			19	الكفاءة المهنية في تقديم الخدمات.
		10	قيادة وتنفيذ التغيير.	7	ختامية	20	ملخص عام عن البرنامج التدريبي

التحكيم على البرنامج التدريبي:

بعد تصميم البرنامج التدريبي للذكاء الاستراتيجي لدى القيادات التربوية، تم عرضه على 12 من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية والإدارة التعليمية للاستفادة من آرائهم حول: أهداف البرنامج وأهميته، وخطوات بنائه، ومدى مناسبة اللقاءات لعينة البحث من حيث المحتوى والزمن والفنيات المستخدمة والإجراءات والأنشطة والوسائل المساعدة، وقد التزم الباحث بإجراء كافة التعديلات التي اتفق عليها 50% على الأقل من المحكمين سواء بالحذف أو بالإضافة أو بتعديل الصياغة.

تطبيق البرنامج التدريبي:

- إعداد اسطوانة مدمجة للبرنامج المقترح وتشمل: محتوى لقاءات البرنامج، والأدوات الخاصة بكل لقاء ومستلزمات الأنشطة، ونماذج الواجبات المنزلية.
- تجهيز التدابير اللازمة للقاءات البرنامج حيث تم تجهيز مكان مكيف الهواء ومجهز بالمناضد والكراسي، وأجهزة الحاسب الآلي، وشاشات العرض، والأدوات الكتابية المطلوبة، وبعض المشروبات الخفيفة.
- تطبيق البرنامج على عينة البحث الحالي، وذلك على مدى 20 لقاءً يتراوح زمن اللقاء الواحد مابين 45 إلى 60 دقيقة، وذلك لمدة 10 أسابيع، بواقع لقاءين كل أسبوع.

تقويم البرنامج التدريبي: بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج تم تقويمه بطريقتين هما:

- التقويم البعدي: بعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية، تم تطبيق مقياسي الذكاء الاستراتيجي، ومهارات صنع القرار (إعداد: الباحث) على مجموعتي البحث (الضابطة، والتجريبية).
- التقويم التتبعي: بعد مرور شهر ونصف من التقويم البعدي، تم تطبيق مقياسي الذكاء الاستراتيجي ومهارات صنع القرار (إعداد: الباحث) على مجموعتي البحث (الضابطة، والتجريبية)

ب-عينة البحث:

لقد واجهت "الباحث" مشكلة في انتقاء عينة البحث، تتلخص في قلة عدد المدراء العموم الشاغلين للوظيفة بالمحافظة الواحدة، إذا لا يوجد سوى مدير عام واحد بكل إدارة تعليمية، ناهيك عن محدودية وقت الفراغ لدى كل منهم، وارتباطهم دائما بوكلاء الوزارة والمحافظين، ومن ثم

يصعب تجميعهم في مكان وزمان محدد ولمدة قد تصل إلى ثلاثة أشهر، وبالتالي تم الاتصال بمعهد إعداد القادة بالدقي التابع لمجلس الوزراء الذي يقوم بمهمة تدريب العاملين الجدد بالوظائف العليا، وبالتالي تم انتقاء العينة طبقاً للخطوات الآتية :

- الحصول على موافقة الجهات الإدارية المختصة بإجراء الجانب التطبيقي على مجموعة من مدراء عموم الإدارات التعليمية الجدد الذين يتم تدريبهم بمعهد إعداد القادة.
- الإطلاع على ملفات المدراء العموم والذين بلغ عددهم 34 فرداً.
- تطبيق بعض الشروط الأولية على العينة المبدئية لتحقيق التجانس بين الأفراد أهمها: (أن يمتد العمر الزمني للفرد من 50 إلى 55 عاماً، أن يكون شاغلاً لوظيفة مدير عام إدارة تعليمية، ألا تقل الخبرة في الوظيفة الحالية عن ستة أشهر)، وبناء على هذه الشروط فقد تم استبعاد 2 يتجاوز عمرهم 55 عاماً، و 1 لم يتجاوز ستة أشهر في الوظيفة، فأصبحت مجموعة البحث 31 فرداً.
- تم عقد لقاء بمجموعة البحث وقوامها 31 قيادة تربوية، وتطبيق مقياس الذكاء الاستراتيجي (إعداد: الباحث) ومقياس مهارات صنع القرار (إعداد: الباحث)، عليهم، وأسفرت النتائج عن استبعاد 4 أفراد يتمتعون بمستوى مرتفع في الذكاء الاستراتيجي ومهارات صنع القرار أو أحدهما، فأصبحت العينة المتبقية 27 فرداً.
- بطريقة عشوائية تم اختيار 20 فرداً وتقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما المجموعة الضابطة والأخرى المجموعة التجريبية تتكون كل منهما من 10 أفراد، وتمتد أعمارهم من 50 إلى 55 عاماً بمتوسط عمري 52.22 عاماً، وانحراف معياري 1.1
- التحقق من التجانس بين أفراد مجموعتي البحث في متغيرات: السن، الخبرة بالوظيفة، مستوى الذكاء الاستراتيجي، مستوى مهارات صنع القرار، باستخدام اختبار مان ويتني لفروق المتوسطات بين الرتب، على النحو الموضح بالجدول التالي:

جدول (2) نتائج اختبار مان ويتنى ومستويات الدلالة للفروق بين متوسطات درجات مجموعتي البحث في متغيرات المجانسة (السن، الخبرة فى الوظيفة، مستوى الذكاء الاستراتيجى، مهارات صنع القرار)

المتغير		السن	الخبرة في الوظيفة	الذكاء الاستراتيجي	صنع القرار
التجريبية	متوسط الرتب	9.6	8.8	12.0	10.8
	مجموع الرتب	96.0	88.0	120.0	108.0
الضابطة	متوسط الرتب	11.4	12.2	9.0	10.2
	مجموع الرتب	114.0	122.0	90.0	102.0
U		43.7	22.8	34.5	48.0
W		96.0	88.0	90.0	102.0
Z		0.49-	2.08-	1.21-	0.14-
مستوى الدلالة		غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة

ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين: الضابطة والتجريبية في كل من: العمر الزمني، ومدة الخبرة في الوظيفة، مستوى الذكاء الاستراتيجي، ومهارات صنع القرار، مما يعنى التجانس التام بين المجموعتين في هذه المتغيرات.

ج-أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدم البحث الحالي بعض أساليب المعالجة الإحصائية للتحقق من صحة الفروض وذلك من خلال برنامج SPSS وهي: معامل الارتباط، واختبار مان ويتنى.

د-الخطوات الإجرائية :

قام "الباحث" بالخطوات الإجرائية التالية:

- إعداد استمارة جمع البيانات الأولية.
- إعداد مقياس الذكاء الاستراتيجي والمكون من 60 مفردة بواقع 12 مفردة لكل بعد، من الأبعاد الأساسية وهي: تفسير بيئة العمل، والتوجه نحو تشكيل المستقبل، والتفكير الاستراتيجي، والتنفيذ الاستراتيجي، والسلوك القيادي.
- إعداد مقياس صنع القرار والمكون من 50 مفردة بواقع 10 مفردات لكل بعد، من الأبعاد الأساسية هي: إدارة المعلومات، وإدارة الأفراد، واتخاذ القرار، وإعداد الخطط الإجرائية، والمتابعة والتقويم.

- إعداد البرنامج التدريبي المقترح والمكون من 20 لقاء.
- الحصول على موافقة معهد إعداد القادة بالدقي على إجراء الجانب التطبيقي للبحث على عينة من مدراء عموم الإدارات التعليمية الملتحقين بدورة إعداد القيادات.
- تطبيق استمارة جمع البيانات الأولية على جميع المشتركين وتحديد مجموعة البحث.
- تحديد مجموعة البحث فى 31 قيادة تربوية، وتطبيق مقياسي الذكاء الاستراتيجي وصنع القرار(إعداد:الباحث)
- اختيار عينة البحث وقوامها 20 قيادة تربوية تمتد أعمارهم من 50 إلى 55 عاماً بمتوسط عمري 52.22 عاماً، وانحراف معياري 1.1 والتحقق من التجانس بينهم فى العمر الزمني، ومدة الخبرة، ومستوى الذكاء الاستراتيجي، ومستوى مهارات صنع القرار، وتقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية قوام كل منها 10 أفراد.
- تطبيق البرنامج التدريبي والمكون من 20 لقاءً على المجموعة التجريبية.
- تطبيق مقياسي الذكاء الاستراتيجي ومهارات صنع القرار(إعداد: الباحث) على المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد انتهاء البرنامج مباشرة، وإعادة تطبيق المقياسين بعد انتهاء فترة المتابعة (شهر ونصف بعد انتهاء البرنامج مباشرة).
- استخدام أساليب المعالجة الإحصائية لاستخراج نتائج البحث ومناقشتها فى ضوء الإطار النظري والبحوث السابقة.

تاسعاً: نتائج البحث ومناقشتها:

العلاقة بين الذكاء الاستراتيجي ومهارات صنع القرار:

يتناول الفرض الأول بحث العلاقة بين الذكاء الاستراتيجي ومهارات صنع القرار لدى القيادات التربوية وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط بطريقة كارل بيرسون بين درجات العينة في مقياس الذكاء الاستراتيجي (إعداد: الباحث)، ومقياس مهارات صنع القرار (إعداد: الباحث)، واتضح أن معامل الارتباط 0.88 وهو دال إحصائياً عند مستوى 0.01، وهذا يؤكد وجود علاقة ارتباطيه بين الذكاء الاستراتيجي ومهارات صنع القرار لدى القيادات التربوية، وهو ما يتفق مع نتائج بحوث: "سبيروس" Spiros (2010)، "وكاثي" Kathy (2010) و"بارك وداتنو" Park & Datnow (2009) و"وليامز" Williams (2006) التى توصلت إلى أن ذوي المستوى المرتفع من الذكاء الاستراتيجي يمتلكون مهارات صنع القرار، لأن المكونات الخمسة للذكاء الاستراتيجي (تفسير بيئة العمل، والتوجه نحو المستقبل، والتفكير الاستراتيجي، والتنفيذ الاستراتيجي، والسلوك القيادي) إنما تتقاطع مع مهارات صنع القرار (إدارة المعلومات، وإدارة

الأفراد، واتخاذ القرار، وإعداد الخطط الإجرائية، والمتابعة والتقويم)، فمن الملاحظ أن تفسير بيئة العمل كأحد أبعاد الذكاء الاستراتيجي إنما يعتمد على إدارة المعلومات كإحدى مهارات صنع القرار، وأن التوجه نحو تشكيل المستقبل كأحد أبعاد الذكاء الاستراتيجي إنما يكون من خلال تحديد الأولويات التي يعتمد عليها إعداد الخطط الإجرائية كإحدى مهارات صنع القرار، وأن التفكير الاستراتيجي كأحد أبعاد الذكاء الاستراتيجي إنما يساهم فى اتخاذ القرار كإحدى مهارات صنع القرار، وأن التنفيذ الاستراتيجي يقوم على إعداد الخطط الإجرائية إحدى مهارات صنع القرار، أما السلوك القيادي كأحد أبعاد الذكاء الاستراتيجي إنما هو أساس إدارة الأفراد كإحدى مهارات صنع القرار، وهكذا يتبين أن الذكاء الاستراتيجي ذو علاقة إيجابية ومباشرة مع مهارات صنع القرار لدى القيادات التربوية.

المقارنة بين المجوعتين التجريبية والضابطة في مستوى الذكاء الاستراتيجي:

يتناول الفرضان الثاني والرابع المقارنة بين مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) في متوسطي درجات كل منهما في مقياس الذكاء الاستراتيجي بعد انتهاء البرنامج التدريبي مباشرة (التقويم البعدى) وبعد انتهاء فترة المتابعة (التقويم التتبعي)، ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "مان –ويتنى" Whitney–Man (U) واستخراج قيمة (Z) والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج:

جدول (3) دلالة الفروق بين متوسطي الرتب للمجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الذكاء الاستراتيجي بعد تطبيق البرنامج التدريبي مباشرة (البعدى)، وبعد انتهاء فترة المتابعة (التتبعي)

التقويم	الأبعاد	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		U	W	Z	مستوى الدلالة
		م الرتب	مج الرتب	م الرتب	مج الرتب				
البعدى	تفسير بيئة العمل	15.0	150.0	5.0	50.5	5.0	50.5	3.48-	0.01
	التوجه للمستقبل	15.5	155.0	4.5	45.0	0.0	45.0	3.81-	0.01
	التفكير الاستراتيجي	15.2	152.0	4.8	48.0	3.0	48.0	3.57-	0.01
	التنفيذ الاستراتيجي	15.4	154.0	4.6	46.0	2.5	46.0	3.72-	0.01
	السلوك القيادي	15.5	155.0	4.5	45.0	0.0	45.0	3.76-	0.01
	الدرجة الكلية	15.5	155.0	4.5	45.0	0.0	45.0	3.72-	0.01
التتبعى	تفسير بيئة العمل	15.0	150.0	5.0	50.5	5.0	50.5	3.48-	0.01
	التوجه للمستقبل	15.5	155.0	4.5	45.0	0.0	45.0	3.81-	0.01
	التفكير الاستراتيجي	15.2	152.0	4.8	48.0	3.0	48.0	3.57-	0.01
	التنفيذ الاستراتيجي	15.4	154.0	4.6	46.0	2.5	46.0	3.72-	0.01
	السلوك القيادي	15.5	155.0	4.5	45.0	0.0	45.0	3.76-	0.01
	الدرجة الكلية	15.5	155.0	4.5	45.0	0.0	45.0	3.72-	0.01

ويتضح من الجدول السابق أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسط رتب المجموعة التجريبية، ومتوسط رتب المجموعة الضابطة في جميع أبعاد الذكاء الاستراتيجي (تفسير بيئة العمل- التوجه نحو تشكيل المستقبل- التفكير الاستراتيجي- التنفيذ الاستراتيجي- السلوك القيادي- الدرجة الكلية) بعد تطبيق البرنامج التدريبي مباشرةً، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسط رتب المجموعة التجريبية، ومتوسط رتب المجموعة الضابطة في جميع أبعاد الذكاء الاستراتيجي (تفسير بيئة العمل- التوجه نحو تشكيل المستقبل- التفكير الاستراتيجي- التنفيذ الاستراتيجي- السلوك القيادي- الدرجة الكلية) بعد انتهاء فترة المتابعة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وهذه النتائج تشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقدم للقيادات التربوية فى تنمية مستوى الذكاء الاستراتيجى لديهم، وهو ما يتفق مع نتائج بحوث: "كروجر" Kruger (2010)، و"لورنس" وآخرون Laurence, et., al. (2007)، و "فيجنييو" وآخرون Vigneau, et., al. (2006)، و"الكسندر" Alexander (2005) التى اتفقت على إمكانية تنمية الذكاء الاستراتيجى من خلال البرامج التدريبية، كما تتفق هذه النتائج مع آراء "ماكوبى" Maccoby (2001) حول إمكانية تعلم مهارات الذكاء الاستراتيجي، وما أوضحه "كريسين" Christensen (2004) من التأكيد على تنمية الذكاء الاستراتيجي لدى القيادات باعتباره الخيار الأمثل للنهوض بالمؤسسات، وفى ضوء تعريف "نيقولاس" Nicholas (2000) للذكاء الاستراتيجي باعتباره ابتكار لخرائط الطريق التي توجه القادة نحو صنع القرارات الرشيدة فإن ذلك يجعل القائد ذو مجموعة من القدرات، وقد تمكن الباحث من بناء إطار عمل الذكاء الاستراتيجي يتكون من خمسة أبعاد كل منها يحتوى على ثلاثة معايير، على النحو التالي:

- تفسير بيئة العمل: جمع البيانات، وفهم الأهداف المؤسسية، تعزيز العلاقات الداخلية والخارجية.
- التوجه نحو تشكيل المستقبل: تركيز الإستراتيجية على المستقبل، توفير الخبرة المهنية، وقيادة التغيير.
- التفكير الاستراتيجي: استخدام الذكاء والمنطقية، والإبداع في توليد الأفكار، والبصيرة.
- التنفيذ الاستراتيجي: بناء القدرة المؤسسية، والتعامل مع المخاطر، وتحقيق النتائج المرجوة.
- السلوك القيادي: بناء الأهداف المشتركة، والتعاون، والكفاءة المهنية.

وتم إعداد البرنامج التدريبي وتطبيقه فى ضوء هذا الإطار، حيث تم التدريب من خلال 15 لقاء على هذه المعايير، كما استخدم الباحث مجموعة من الفنيات أهمها: المحاضرة القصيرة، والمناقشة والحوار، والعصف الذهني، والنمذجة، ودراسة الحالة، والواجبات المنزلية.

المقارنة بين المجوعتين التجريبية والضابطة في مستوى مهارات صنع القرار:

يتناول الفرضان الثالث والخامس المقارنة بين مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) في متوسطي درجات كل منهما في مقياس صنع القرار بعد انتهاء البرنامج التدريبي مباشرة (التقويم البعدى) وبعد انتهاء فترة المتابعة (التقويم التتبعي)، ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "مان- ويتنى" Whitney-Man (U) واستخراج قيمة (Z) والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج:

جدول (4) دلالة الفروق بين متوسطي الرتب للمجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مهارات صنع القرار بعد تطبيق البرنامج التدريبي مباشرة (البعدى)، وبعد انتهاء فترة المتابعة (التتبعي)

التقويم	الأبعاد	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		U	W	Z	مستوى الدلالة
		م الرتب	مج الرتب	م الرتب	مج الرتب				
البعدى	إدارة المعلومات	14.0	140.0	6.0	60.5	5.0	60.5	3.48-	0.01
	إدارة الأفراد	14.5	145.0	5.5	55.0	0.0	55.0	3.81-	0.01
	اتخاذ القرار	15.0	150.0	5.0	50.0	3.0	50.0	3.57-	0.01
	إعداد الخطط الإجرائية	13.4	134.0	6.6	66.0	2.5	66.0	3.72-	0.01
	المتابعة والتقويم	15.2	152.0	4.8	48.0	0.0	48.0	3.76-	0.01
	الدرجة الكلية	15.5	155.0	4.5	45.0	0.0	45.0	3.72-	0.01
التتبعى	إدارة المعلومات	14.0	140.0	6.0	60.5	5.0	60.5	3.48-	0.01
	إدارة الأفراد	14.5	145.0	5.5	55.0	0.0	55.0	3.81-	0.01
	اتخاذ القرار	15.0	150.0	5.0	50.0	3.0	50.0	3.57-	0.01
	إعداد الخطط الإجرائية	13.4	134.0	6.6	66.0	2.5	66.0	3.72-	0.01
	المتابعة والتقويم	15.2	152.0	4.8	48.0	0.0	48.0	3.76-	0.01
	الدرجة الكلية	15.5	155.0	4.5	45.0	0.0	45.0	3.72-	0.01

ويتضح من الجدول السابق أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسط رتب المجموعة التجريبية، ومتوسط رتب المجموعة الضابطة في جميع مهارات صنع القرار (إدارة المعلومات- إدارة

الأفراد- اتخاذ القرار- إعداد الخطط الإجرائية- المتابعة والتقويم- الدرجة الكلية) بعد تطبيق البرنامج التدريبي مباشرةً، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسط رتب المجموعة التجريبية، ومتوسط رتب المجموعة الضابطة في جميع مهارات صنع القرار (إدارة المعلومات- إدارة الأفراد- اتخاذ القرار- إعداد الخطط الإجرائية- المتابعة والتقويم- الدرجة الكلية) بعد انتهاء فترة المتابعة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وهذه النتائج تشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقدم للقيادات التربوية فى تنمية مهارات صنع القرار لديهم، وهو ما يتفق مع نتائج بحوث: "عميرة" Emaira (2010)، و"سبيروس" Spiros (2010)، و"كاثي" Kathy (2010)، و"بارك ودانتو" Park & Datnow (2009)، و"وليامز" Williams (2006) التي اتفقت على إمكانية تنمية مهارات صنع القرار لدى القيادات التربوية من خلال البرامج التدريبية، كما تتفق هذه النتائج مع ضرورة امتلاك القادة التربويين مجموعة من المهارات أهمها: إدارة المعلومات، وإدارة الأفراد، واتخاذ القرار، وإعداد الخطط الإجرائية، والمتابعة والتقويم، حتى يتسنى لهم صنع القرار، (Browne ,2002)، (Kinson, 2001))، و"حلمي" (2003) و"عياصرة وموسى" (2006) و"الرواشدة" (2007)، وإذا نظرنا إلى خطوات عملية صنع القرار بناء على آراء "سيمون" Simon (1997)، "جيون" Juon (1995)، و"بيزرمان" Bazerman (2004)، و"بروين" Browne (2000)، و"بارتول" Bartol (2004) و"كوك وسلاك" Cook & Slack (2002) التى يمكن إجمالها فى التعرف على المشكلة، وتحليلها، وتنمية البدائل، وتقييم البدائل، والاختيار بينها، واتخاذ القرار، والتغذية الراجعة يلاحظ أنه لا يمكن القيام بها فى غياب مهارات صنع القرار، ويرى الباحث ضرورة أن يتمثل الهدف الرئيسي للقيادات التربوية في صنع القرار الذي يمكنهم من القيام بأعمالهم بشكل جيد مما يفيد في حل المشكلات واتخاذ قرارات مبنية على أسس سليمة من حيث الجوانب المعرفية والعمليات المطلوبة لصنع القرار، فإذا أردنا دعم القيادات التربوية ليكونوا أكثر قدرة على إدارة المؤسسة التعليمية، فلابد من تدريبهم على مهارات صنع القرار، حيث تناول البرنامج التدريبي للبحث الحالي مجموعة من الوحدات واللقاءات تتضمن المفاهيم الأساسية للذكاء الاستراتيجي، ومهارات صنع القرار، وإذا كان "سينجى" Senge (2004) يرى أنه لكي تكون المؤسسات التعليمية ذات فاعلية لابد أن يتوفر ويتكامل بها النظام الخماسي الذي يتكون من: نظم التفكير، وإتقان العمل، وانتقال النماذج العقلية، وبناء الرؤية المشتركة، وإعداد فريق التعلم، فيرى الباحث أنه من الضروري العمل على تطوير الأبعاد والمعايير والمؤشرات السلوكية للذكاء الاستراتيجي لدى

القيادات التربوية، وكذلك مهارات صنع القرار المتمثلة فى: إدارة المعلومات، وإدارة الأفراد، واتخاذ القرار، وإعداد الخطط الإجرائية، والمتابعة والتقويم، من خلال عقد مجموعة من البرامج التدريبية ، وتكثيف اللقاءات مع الخبراء، وتقويم الأقران، ولن يؤتى ذلك ثماره إلا من خلال نشر ثقافة العمل الفريقي، ومبادئ التطوير المؤسسي، والاهتمام بتطبيق معايير اللامركزية، وتبنى مفاهيم القيادة الإنسانية.

عاشراً: التوصيات والمقترحات

من خلال نتائج البحث الحالي يتقدم الباحث ببعض التوصيات الإجرائية والمقترحات للمسئولين ومتخذي القرار فيما يتعلق بالتنمية المهنية للقيادات التربوية مصر على النحو التالي:

- أن تقوم وزارة التربية والتعليم بعقد برامج تدريبية للقيادات التربوية على الذكاءات المتعددة، ومهارات صنع القرار، وبناء الخطط الإستراتيجية، وتشكيل فرق العمل، وعقد الأنشطة المتنوعة لتنمية القيادات التربوية مهنياً مثل: عقد المسابقات، والأنشطة الاجتماعية، والبحوث الميدانية، وإعلان الجوائز.
- أن يعمل المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية على إنشاء وحدة لإجراء البحوث الخاصة بالقيادات.
- أن يعمل المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي على إنشاء وحدة لتشخيص وتقويم المهارات القيادية لدى القيادات التربوية، تعنى بإعداد أدوات القياس وتطبيقها واستخراج النتائج للمشاركة فى صنع القرار الخاص بهم.
- أن تقدم كليات التربية فى نطاقها الجغرافي الدعم الفني اللازم للقيادات التربوية على اختلاف مستوياتهم الوظيفية، وتكون ثمة شراكة حقيقية بين كلية التربية ومديرية التربية والتعليم فى ذات المحافظة.
- أن يقوم قطاع التكنولوجيا بوزارة التربية والتعليم بإنشاء موقع الكتروني للقيادات التربوية ينشر عليه كافة المعلومات الإدارية والقرارات الوزارية والتجارب المفيدة، وذلك بهدف تحقيق التواصل بينهم.
- أن تستفيد مديريات التربية والتعليم فى المحافظات من الجمعيات الأهلية ومؤسسات المجتمع المدني فى عقد ورش العمل وبرامج التوعية والندوات والمحاضرات المتعلقة بصنع القرار التعليمي.

المراجـــع

١. إبراهيم، محمد (١٩٩٩): الإدارة: الأسس والأصول العلمية، القاهرة: مكتبة عين شمس.

٢. الرواشدة، خلف سليمان (٢٠٠٧): صناعة القرار المدرسي والشعور بالأمن والولاء التنظيمي. عمان- الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

٣. الصالح، بدر عبد الله (٢٠٠٣): مستقبل تقنية التعليم ودورها في إحداث التغيير النوعي في طرق التعليم والتعلم. الرياض، جامعة الملك سعود، مركز بحوث كلية التربية.

٤. العجمي، محمد حسنين (٢٠٠٧): الإدارة المدرسية ومتطلبات العصر. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

٥. الفقيهي، عبد الواحد أولاد (٢٠٠٣): نظرية الذكاءات المتعددة من التأسيس العلمي إلى التوظيف البيداغوجي، المغرب، مجلة علوم التربية، المجلد الثالث، العدد ٢٤.

٦. الكعكي، سهام محمد (٢٠٠٢): إدارة مدرسة المستقبل، بحث مقدم لندوة مدرسة المستقبل بكلية التربية جامعة الملك سعود.

٧. اللقاني، أحمد حسين، الجمل، على أحمد (١٩٩٩): معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، القاهرة: عالم الكتب.

٨. بكر، عبد الجواد السيد (٢٠٠٢): السياسة التعليمية وصنع القرار، الإسكندرية: دار الوفاء.

٩. حسين، سلامة عبد العظيم (٢٠٠٥): المحاكاة بالكمبيوتر كمداخل لفاعلية صنع القرار المدرسي، مجلة مستقبل التربية العربية، العدد ٣٩، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

١٠. حلمي، فؤاد أحمد (٢٠٠٣): تحسين أداء المدرسة الثانوية في مصر باستخدام مداخل إعادة الهندسة، مجلة التربية، السنة السادسة.

١١. سلامة، ياسر خالد (٢٠٠٢): الإدارة المدرسية الحديثة: مهاراتها ومعاييرها، المدير الفعال، صراع القيادة، عمان: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

١٢. صالح، احمد علي (٢٠٠٧): الإدارة الالكترونية، مرتكزات فكرية ومتطلبات تأسيس عملية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية ، القاهرة.

١٣. طافش، محمود (٢٠١٠): أهمية الذكاء الاستراتيجي لمدير المدرسة، الأردن، عمان: جريدة الرأي.

١٤. عياصرة، على أحمد، وموسى، هشام عدنان (٢٠٠٦): القرارات القيادية في الإدارة التربوية، الأردن، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

١٥. غالب، أسعد (٢٠٠٣): نظم مساندة القرارات، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

١٦. فهمي، محمد سيف الدين (٢٠٠٠): التخطيط التعليمي: أسسه وأساليبه ومشكلاته، القاهرة: الأنجلو.

١٧. نجم، نجم عبود (٢٠٠٥): إدارة المعرفة، المفاهيم والاستراتيجيات والعمليات، عمان: الوراق للنشر.

18. Abraham, S., & Meni, K., (2000): Participation and Empowerment in Organizations ; Modeling Effectiveness and Applications , London: Sage Publication , Ins.
19. Alexander, M.; (2005): Lei ham, Mary E.; De Bauge, Christiane Learning & Individual Differences, Constructing Domain-Specific Knowledge in Kindergarten: Relations among Knowledge, Intelligence, and Strategic Performance, Vol. 15, No. 1, pp. 35-52.
20. Bartol, M., (2004): School Management, New York: The Free Press.
21. Bazerman, M., (2002): Judgment in Managerial Decision Making, 5th, Ed. New York: John Wiley.
22. Bettina, A., (2006): Total Quality Management : Application In Vocational Education, ERIC Digest, Vol. 2, No. 1, pp 35- 46
23. Bossink, A., (2007): The Strategic Function of Quality in The Management of Innovation, Total Quality Management, Vol. 13, No. 2, pp. 195-205.
24. Brouard, F., (2008): Que La Veille Stratégique Se Lève : Faisons Le Point Sur La Terminologies Et Le Concept, In Actes Du Congrès Annuel De L' association Des Sciences Administrative Du Canada (ASAC), Vol. 21, No. 6, pp.22-33.

25. Browne M., (2002): Decisions, Decision Making and Information, New York: The Free Press.

26. Centre For Public Management (CPM), (2007) Strategic Intelligence Capability Framework (SICF), Centre For Public Management Pty Ltd, www.cpm.org.au.

27. Christensen, C., (2004): The Innovator's Dilemma, Dissertation Abstract International, Vol. 34, No. 1, pp. 163- 177.

28. Cooke, S. & Slack N., (2002): Making Management Decisions, U.K.: Prentice Hall International.

29. Daft, R., Weick, K., (1994): Toward a Model of Organizations as Interpretation Systems, Academy of Management Review, Vol. 9 No. 2, pp.284-295

30. Danica G.; Prosek, E.,(2010): A Mixed Methodological Analysis of the Role of Culture in the Clinical Decision-Making Process (EJ874077) Journal of Counseling & Development, Vol.88, No.1, pp.114-121

31. Deing , S ., (2004): Multiple Intelligences And Learning Styles : Two Complementary Dimensions. Teachers College Record ,Vol. 106 ,No.1 , pp : 16-23.

32. Denis, L., & Rodney M., (2005): Developing Strategic Quality Management: A research Agenda, Total Quality Management, Vol. 13, N. 4, pp. 507-522

33. Edelson, P., (2009): Strategy Formation in Virtual Education: the Case Dynamic Instrumentalism, Paper Presented at Annual of the Virtual Education and Training Agency, Valencia, Spain.

34. Ely, D., (1999): New perspectives on Implementation of Educational Technology Innovations .Houston, Texas, AECT National Convention.

35. Emira, M., (2010): Leading to Decide or Deciding to Lead? Understanding the Relationship between Teacher Leadership and Decision Making (EJ896536), Educational Management Administration & Leadership, Vol. 38, No.5, pp. 591-612

36. Fahmy. A., (2002): Introduction to Management, Cairo: Al Walla Modern.

37. Fox, R., (2004): Decision Making Among Accounting Perspective. Butter Worth , 3rd edition.

38. Francqo, A., (2001): The Use of Counterintelligence, Security, and Countermeasures, In Fleisher, C., & Blenkhorn, D., (Eds.),

Managing Frontiers in Competitive Intelligence, Quorum Books, Westport.

39. Gardner , H ., (1993) : Multiple Intelligences : The Theory Into Practice . New York : Basic Books
40. Ghoshal, S.,& Westney, D., (2001): Organizing Competitor Analysis Systems, Strategic Management Journal, Vol. 12, No. 1, pp.17-31.
41. Glasgow Group (2007) : Enabling Strategic Intelligence on Energy and Environmental Security Impacts and Consequences, International Design Team Meeting, Glasgow, Scotland .
42. Goodwin, P., (2001): Enhancing Strategy Evaluation in Scenario Planning : A Role for Decision Analysis, Journal of Management Studies,Vol.38, No.1, pp 1-13
43. Grindle, B., (2008): Administrative Team Management : Four Essential Components, Clearing House.
44. Grove, A., (2003): Only the Paranoid Survive, Dissertation Abstract International, Vol. 33, No. 2, pp. 123- 134
45. Hambrick, D., (2003): Environmental Scanning and Organizational Strategy, Strategic Management Journal, Vol. 3, No. 2, pp.159-174
46. Harpur, M., (1999): Decision Making Conditioned by Values: case Study Evidence from the Legal Profession, Long Range Planning, Vol.32 ,No.2,pp 204- 220.
47. Hord, S.,(2004):Facilitative Leadership : The Imperative for Change. Southwest. Ed. Development Lab. http: //www.sedl.org/change/facilitate/leadership.
48. James. H., (1995): Fundamentals of Management, Chicago: Irwin.
49. Jennings, D., & Lumpkin, J., (2002): Insights between Environmental Scanning Activities and Porter's Generic Strategies: An Empirical Analysis, Journal of Management, Vol. 18, No. 4, pp.791-803.
50. Juon, D., (1995): The Art of Decision Making, New York: The Free Press.
51. Kathy. E, (2010): Understanding the Relationship between Teacher Leadership and Decision Making (EJ896538), Educational

52. Kaye, G., (2005): Building market intelligence systems for environment scanning, Logistics Information Management, Vol. 8, No. 2, pp.22-29.

53. Kinson, A., (2001): Participation, in Changing Global Environment, London: Ash gate Publishing.

54. Kohli, A., & Jaworski, B, (2004): Market Orientation: The Construct, Research Propositions, and Managerial Implications, Journal of Marketing, Vol. 54, No4, pp.1-18.

55. Kruger, J., (2010): A Study of strategic intelligence as a strategic management tool in the long - term insurance industry in South Africa, Journal of Management, Vol. 38 No. 4, pp.291-303

56. Kuper, A., & kuper, J., (2006): The Social Science Encyclopedia , 2 nd, ed., London: Routledge.

57. Laurence, T., Clarys, D., Vanneste, S., Bouazzaoui, B., Isingrini, M, (2007): Aging and Strategic Retrieval in a Cued-Recall Test: The Role of Executive Functions and Fluid Intelligence, Journal Articles; Reports – Research, Brain and Cognition, Vol. 64, No.1, pp. 1-6.

58. Maccoby, M., (2001): Successful Leaders Employ Strategic Intelligence, Research Technology Management; Vol.44, No. 3., pp . 58-60.

59. Mareike, M., (2006): Inter individual Differences in Learning Performance: The Effects of Age, Intelligence, and Strategic Task Approach Educational Gerontology, Vol. 32, No.2, pp.111-124.

60. Mark , A.,(2003): Elements of Decision Making , Available On Line at, http: // www.Kanas State University.

61. Michael, R., (2003): Physician Input: A critical Strategic Planning Tool, Healthcare Financial Management; Vol. 56, No.1, pp. 36-46

62. Morse, S., (2004): Leadership Characteristics that Facilitate Change . Southwest. Ed. Development Lab. (HYPERLINK) http:// www.sedl.orge/pups/ library_community.

63. Nancy, M., (1999) : The Organizational Learning Cycle, Hampshire: Gower publishing ltd.

64. Nicholas , M ., (2000) : The Theory Of Multiple Intelligences : A case of missing cognitive matter . Australian Journal of Education, Vol. 44, No.3 , pp: 272-284 .

65. Park, V ; & Datnow, A.,(2009): Co-Constructing Distributed Leadership: District and School Connections in Data-Driven Decision-Making ,Journal Articles; Reports – Research School Leadership & Management, Vol.29 No. 5, pp 477-494

66. Patrick, T., & Tony, O., (2010): Influences on Strategic Planning Processes Among Irish SME, Journal Of Small Business Management, Vol. 43, No. 2, pp. 170-186.

67. Paul, E., (2000): Organizational learning, knowledge and wisdom, Journal of Organizational Change Management, Vol. 13, No. 6, pp. 396- 406.

68. Perkin, D., (2006): Smart Schools .New York : The Free Press.

69. Peyrot, M. & Childs, N., & Van Doren, D.,& Allen, K., (2002): An empirically based model of competitor intelligence use, Journal of Business Research, Vol. 55, No. 9, pp.747-758.

70. Phelps, H., (2005): Application of a cognitive model for army training , Handbook for Strategic Intelligence Analysis, United State Army Intelligence And Threat Analysis Center, Arlington Hall Station Arlington, Virginia.

71. Richard, T., & Herschl, N., (2005): Knowledge management and business intelligence: the importance of integration, Journal of Knowledge Management, Vol. 9, No. 4, P.45.

72. Robert. C., (2005): Modern Business Administration, (Singapore: NP)

73. Rueleslie, W., & Lioyd, L., (2005): Skills and Application. McGraw-Hill: Boston, Eleventh Edition.

74. Russell, G., (2003) : Politicization and Persuasion: Balancing Evolution and Devolution In Strategic Intelligence, Bolling Afb Washington, Dc 20340-5100,

75. Samuel, K., & Roy, C., (2002): Modern Management, New Jersey :Prentice Hall.

76. Senge, P., (2004): The Fifth Discipline: The Art and Practice of The Learning Organization, Journal of Business Research, Vol. 57, No. 6, pp.147-156.

77. Shaw, S., & Zabudsky, J.,(2002): A strategic Planning Approach to Technology Integration: Critical Success Factors, Next Generation Communication: Honolulu, Hawaii.

78. Sherman Kent, (1949): Strategic Intelligence for American World Policy Princeton, NJ: Princeton University Press.

79. Simon, A., (1997): Administrative Behavior: A Study of Decision Making Processes in Administrative Organizations, New York: the Free Press.

80. Spiros, P., (2010): Investigating the Decision-Making Process of Standard Setting Participants (EJ884926), Journal Articles; Reports – Evaluative, Vol. 27, No. 2, pp. 261- 282.

81. Thompson, A., & Strickland, C., (2003): Strategic Management , McGraw-Hill, Boston.

82. Trlling, B., &.Hood, P., (2009) : Learning, Technology & Education Reform in the Knowledge Age. Educational Technology, Vol. 39, No. 3, pp. 5-7.

83. Vigneau, F; Caissie, A., & Douglas A., (2006): Eye- Movement Analysis Demonstrates Strategic Influences on Intelligence Journal Articles; Reports – Research Intelligence, Vol. 34, No. 3, pp. 261-272

84. Williams, B., (2006): Leadership for School Reform: Do Principal Decision-Making Styles Reflect a Collaborative Approach? (EJ843440) Canadian Journal of Educational Administration and Policy, No. 53, pp.1-22.

85. Zanker, N., (2000): Effective Information and Communication Technology .London : Hodder & Stoughton.

Effectiveness Training of Strategic Intelligence in Development of Decision-Making Skills for Educational Leadership

Dr. Hasib M. Hasib

This study aimed to provide a training program strategic intelligence and verification of its effectiveness and survival impact in the development of decision-making skills in educational leadership, sample study consisted of 20 General Manager of Educational Administration has been divided into two groups, one officer and the other the strength of each 10 individuals between the ages of 50-55 years, average age 52.22 years, standard deviation of 1.1, was the application form primary data collection, and strategic intelligence, decision-making skills scale, and training program (by: Researcher), The results of study , there is a positive correlation and statistically significant between strategic intelligence and decision-making skills in educational leaders, and the presence of statistically significant differences at 0.01 between the average grade of the two groups (experimental & control) in the strategic intelligence (interpretation of work environment - trend towards formation of the future - strategic thinking - strategic implementation - leadership behavior - total score) and decision-making skills (information management - people management - decision making - preparation of plans of Procedure - monitoring and evaluation - total score) after application of the training program, and flow up, these results confirm the effectiveness of program and the survival of its impact.