عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري/ات المدارس في محافظة جنين وعلاقته باتخاذ القرار

فوقيّة محمّد عارف جرادات

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1435هـ / 2014

الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري/ات المدارس في محافظة جنين وعلاقته باتخاذ القرار

إعداد

فوقيّة محمّد عارف جرادات

بكالوريوس علم نفس / إرشاد نفسي من جامعة النجاح الوطنية – فلسطين

إشراف الدكتور: عمر الريماوي

قدمت هذه الدراسة استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي من عمادة الدراسات العليا / كلية العلوم التربوية / جامعة القدس

1435هـ/ 2014م

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

كلية العلوم التربوية / قسم الإرشاد النفسي والتربوي

إجازة الرسالة

الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري/ات المدارس في محافظة جنين وعلاقته باتخاذ القرار

إسم الطالبة: فوقية محمّد عارف جرادات

الرقم الجامعي: 21111474

إشراف : د.عمر الريماوي

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 22/1/14 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم :

1. رئيس اللجنة : د.عمر الريماوي التوقيع :
2. ممتحناً داخلياً: د. أميرة الريماوي التوقيع:
3. ممتحناً خارجياً: د. محمد أحمد شاهين التوقيع:

القدس /فلسطين

1435هـ /2014م

الإهداء

إلى من علماني معنى الحياة....

إلى من أمسكا بيدي على دروبها....

إلى من أعطياني دون مقابل.....

الغاليين أبي.. و.. أمي

إلى من كانتا معي في حلو حياتي ومرها...

إلى من قضيت معهما أجمل أيام حياتي....

العزيزتين كربلاء..و.. زهراء

إلى مصدر عزتي....منكم أستمد قوتي...

الأعزاء....

جعفر.و. شكري.و.هاشم. و.عمار.و. قيس. و.عارف

فوقيّة

إقرار

أقر أنا معدّة هذه الرسالة أنّها قدّمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنّها نتيجة أبحاثي الخاصّة، باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وأنّ هذه الرسالة، أو أيّ جزء منها، لم يقدّم لنيل أي درجة علمية لأي جامعة أو معهد آخر.

الإسم: فوقيّة محمّد عارف جرادات

التوقيع:

التاريخ: 2014\1\22

شكر و تقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيّدنا محمّد وآله وصحبه أجمعين... أشكره تعالى على على ما وفقني به لإتمام هذا العمل.

وانطلاقاً أتقدم بالشكر والتقدير للدكتور الفاضل "عمر الريماوي" المشرف على هذه الرسالة الذي لم يبخل علي بتوجيهاته طيلة فترة البحث.

كما وأتقدّم بجزيل الشكر والتقدير لحضرات الأساتذة لجنة المناقشة الأفاضل لما بذلوه من جهد في مراجعتها وتدقيقها وإبداء آرائهم بها، ثم في مناقشتها في الجلسة العلنية المفتوحة.

كما أتقدّم بجزيل الشكر لصديقتي "فاتن صوالحة" التي كانت إلى جانبي دائماً، وكان لمساندتها لي الدعم الكبير في إتمام الرسالة. كما أتقدم بالشكر لاستاذي الفاضل "فاخر الخليلي" لما قدمه لي من مساعدة. وأتقدم بالشكر والتقدير لجميع زميلاتي.

وأتقدم بالشكر الجزيل لأخويّ "إياد السوقي وقعدان برهم" لدعمهما لي ومساعدتهما في إجراءات الدراسة، ولجميع أفراد أسرتي الأعزاء وعلى وجه الخصوص أخواتي "دلال وولاء وإسراء " اللواتي وقفن معي ووفرن لي الجو الملائم للدراسة والبحث، وإلى رفيقتي دربي العزيزتين " مروة وآية" اللتين استوعبتا ضغط الدراسة وتحملتاني طيلة الدراسة، وإلى من وقف إلى جانبي ودعمني وشجعني طيلة دراستي خالص شكري وتقديري لهم .

فوقيّة

مصطلحات الدراسة:

- **الأساليب المعرفية :**

هي تلك الطرق والأساليب التي يستخدمها الأفراد في تعاملهم مع المثيرات التي يتعرضون لها في مواقف حياتهم المختلفة، مما يساعدنا على كشف الفروق بين الافراد ليس فقط في المجال المعرفي كالإدراك والتفكير، وتكوين المفاهيم والتعلم وتكوين وتناول المعلومات، ولكن كذلك في المجال الانفعالي الوجداني، والمجال الاجتماعي ودراسة الشخصية، وبالتالي تفسر الأساليب المعرفية للفرد في ضوء أساليب النشاط التي يمارسها بغض النظر عن محتوى هذا النشاط (الشرقاوي، 2003).

- **أسلوب (الاعتماد- الاستقلال):**

هو الأسلوب الذي يهتم بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع وما به من تفاصيل، أي أنه يتناول مدى قدرة الفرد على إدراكه لجزء من المجال كشيء مستقل أو منفصل عن المجال المحيط ككل، أي يتناول قدرة الفرد على الإدراك التحليلي، فالفرد الذي يتميز باعتماده على المجال في الإدراك يخضع إدراكه للتنظيم الشامل (الكلي) للمجال، أما أجزاء المجال فإن إدراكه لها يكون مبهماً، في حين يدرك الفرد الذي يتميّز بالاستقلال عن المجال الإدراكي– أجزاء المجال في صورة منفصلة ومستقلة عن الأرضية المنظمة له (الشرقاوي والشيخ، 1989).

- **التعريف الإجرائي لأسلوب (الاعتماد – الاستقلال):**

هو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص /ة على مقياس الأسلوب المعرفي (الاعتماد– الاستقلال) المستخدمة في الدراسة.

- **اتخاذ القرار :**

هو مهارة عقلية تشتمل على مجموعة من المهارات الفرعية تتطلب عملية تفكير مهمّة تهدف إلى اختيار أنسب الحلول المتاحة في موقف ما، وذلك يضبط معايير وقيم معينة تتوافر لدى متخذي القرار من خلال المعلومات المتاحة لهم (عبد العليم، 2010).

- **التعريف الإجرائي لاتخاذ القرار:**

هو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص/ة على مقياس اتخاذ القرار المستخدم في الدراسة.

- **تعريف مدير/ة المدرسة:**

يعرفه عبدو (2000) كما ورد في اللخاوي (2008) على أنه قائد تربوي يتصف بخصائص ومهارات تتطلبه منه طبيعة الأدوار التي يتوقع منه ممارستها في إدارته للمدرسة لبلوغ الأهداف المنشودة في أجواء من الأمن والارتياح.

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة امتلاك مديري /ات المدارس للأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) وقدرتهم على اتخاذ القرار في محافظة جنين والاختلاف في متوسطات كل منهما باختلاف بعض المتغيرات النوعيّة كالجنس، والتخصص الجامعي، والمؤهل العلمي، والعمر، وسنوات الخبرة، وكذلك الوقوف على العلاقة بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) واتخاذ القرار.

وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديري /ات المدارس في محافظة جنين، البالغ عددهم (164) مديراً ومديرة، (142) في المدارس الحكومية، و(16) في المدارس الخاصة، و(6) في مدارس وكالة الغوث، وقد اشتملت عينة الدراسة على (115) مديراً ومديرة أي بما يعادل (70%) من مجتمع الدراسة تقريباً، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة، وبعد إتمام عملية جمع البيانات وصلت حصيلة الجمع (105) استبانات، استبعد منها (3) استبيانات بسبب عدم صلاحيتها للتحليل الإحصائي لكي تصبح عينة الدراسة التي أجري التحليل الإحصائي عليها (102) مبحوثاً.

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة مشكلة الدراسة وأهدافها، وجمعت البيانات من خلال استبانة خاصة بنيت لأغراض الدراسة. تكوّنت أداة الدراسة من جزأين رئيسين تضمن الأول منها معلومات عامة من المستجيب، أما الجزء الثاني فشمل مقاييس الدراسة، وهما: مقياس الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) من إعداد الباحثة، وتكوّن من (40) فقرة تقيس الأسلوب المعرفي (الاعتماد– الاستقلال)، ومقياس اتخاذ القرار من إعداد القضاة والمومني(2005) المستخدم في دراسة الكواز وعبد الكريم(2011)، وتمّ عرضهما على المحكمين وتمّ أجراء التعديل والتحقق من صدق وثبات المقياسين. ينظر الملحق(4).

أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات الأسلوب المعرفي (الاعتماد– الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين تبعاً لمتغير الجنس، والتخصص الجامعي، والمؤهل العلمي، والعمر، وعدد سنوات الخبرة. كما لا توجد هناك فروقٌ ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتخاذ القرار لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين تبعاً لمتغير الجنس، والتخصص الجامعي، والمؤهل العلمي، والعمر، وعدد سنوات الخبرة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أيضاً وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية عند المستوى($\alpha \leq 0.05$) بين درجة الأسلوب المعرفي (الاعتماد) ودرجة اتخاذ القرار.

ووجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند المستوى($\alpha \leq 0.05$) بين درجة الأسلوب المعرفي (الاستقلال) ودرجة اتخاذ القرار.

وفي ضوء ما تمّ التوصل إليه من نتائج، توصي الباحثة بضرورة إجراء المزيد من الدراسات والبحوث العلمية التي تعنى بالتعرف على الأسلوب المعرفي (الاعتماد– الاستقلال) لدى مديري/ات المدارس وعلاقته باتخاذ القرار بشكل عام، ولعينات أخرى مختلفة في المجتمع.

Cognitive Style (dependence – independence) and its relationship to decision-making with school Principals in Jenin

Prepared: Fawqia Muhammad Jaradat

Supervised by:Dr. Omar Remawi

Abstract

The study aimed at identifying the extend of school principals acquisition of the cognitive style (dependence – independence), and its relation to decision taking in Jenin Governorate according to (sex, major, qualification, age, and years of experience).

The study community consisted of all the male and female school principals in Jenin Governorate, that were (164) principal from (142) governmental schools, (16) private schools, and (6) UNRWA schools. The sample included (115) principals, nearly 70% of the study population chosen by the stratified random sample, and after collecting the data, the total number was (105) questionnaires, (3) questionnaires were excluded because of their invalidation for statistical analysis, thus the study sample that was analyzed was (102) subjects.

The researcher followed the descriptive approach for its suitability for the study problems and goals, the data were collected through a questionnaire that was built for this purpose. The study tool consisted of two main parts, the first part included a general information about the subject, while the second part included the study scales, these were: the cognitive style scale (dependence – independence) prepared by the researcher, it consisted of (40) items that measures the cognitive style(dependence – independence), and a descision taking scale prepared by Al-Quda and Al-Mumni (2005) used in the study of Al-kuwaz and Abd El-Karim (2011). The scales were presented to the arbitrators, then they were modified and verification of the criterions reliability and validity was done, See Appendix (4).

The results showed that there is no statistically significant differences in the averages of the cognitive style (dependence – independence) among school principals in Jenin Governorate according to the variables of (age, major, qualification, age, and years of experience). There also no statistically significant differences in the averages of decision

taking among school principals related to the variables of (sex, major, qualification, age, and years of experience).

The results showed also that there is a negative statistical significance at the level of ($\alpha \leq 0.05$) between the averages of the cognitive style (reliance), the averages of the cognitive style (independence) and the averages of decision taking.

There is also a positive statistically significant difference at the level of ($\alpha \leq 0.05$) between the averages of the cognitive style (independence) and the averages of decision taking.

In the light of the results, the researcher recommends conducting more studies and scientific researches that focuses on identifying the cognitive (dependence – independence) among school principals and its relation to decision taking in general and other different samples in the community.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميّتها

1.1 المقدّمة

2.1 مشكلة الدراسة

3.1 أهميّة الدراسة

4.1 أهداف الدراسة

5.1 أسئلة الدراسة

6.1 فرضيّات الدراسة

7.1 محدّدات الدراسة

الفصل الأول

خلفية الدراسة

1.1 المقدّمة :

مع التطور المتزايد في علم النفس المعرفي وازدياد الدراسات النفسية، ومع ازدياد الاهتمام بالعمليات النفسية والعقلية، وما تتضمنه تلك العمليات من معالجة للمعلومات، والبحث في الفروق بين الأفراد وكيفية التعامل مع الأحداث والمواقف المختلفة، ورأينا ظهور العديد من الأساليب التي اهتمت بنمط تفكير الفرد و قدرته على التعامل مع الظروف والأحداث المختلفة، وكيف تساعد هذه الأساليب في طريقته لتناول المواقف والأحداث التي يتعرض لها في جميع مواقف حياته.

وتأتي أهمية دراسة الأساليب المعرفية في علم النفس من أنها تساهم بقدر كبير في الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد ليس فقط بالنسبة للأبعاد والمكونات المعرفية والإدراكية بل الوجدانية والانفعالية كذلك، كما تأتي أهميتها من أنها تعبر عن الطريقة الأكثر تفضيلاً لدى الفرد في تنظيم ما يمارسه من نشاط سواء كان معرفياً أو وجدانياً، دون الاهتمام بمحتوى هذا النشاط وما يتضمنه من مكونات (الشرقاوي، 1995).

فالأساليب المعرفية، تفيدنا في فهم وتفسير السلوك الإنساني، بالإضافة إلى فهم الأنشطة العقلية التي يمارسها الإنسان في معظم مواقف حياته، ومعرفة الأسس العلمية وراء طرق الأفراد في التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة (الخولي، 2002).

وتشير الشريف (1981) إلى أن معرفة خصائص ومميزات ذوي الأساليب المعرفية المختلفة أساسٌ يعتمد عليه في معرفة أسلوب التعامل مع الموقف وإدراكه سواءً أكان تعليمياً أم اجتماعياً، كما يساعد أيضاً في التنبؤ بدرجة معقولة من الدقة بنوع السلوك الذي يمكن أن يأتي من الأفراد المختلفين في أساليبهم المعرفية سواء في تفضيل نوع الدراسة، أو في نوع العلاقات الاجتماعية.

فالأساليب المعرفية لا تقتصر على جانب واحد من الفروق الفردية بل ترتبط ارتباطاً بدراسة الشخصية، وتلعب دوراً مهماً في تفسير الكثير من الجوانب الشخصية والمعرفية والاجتماعية، والانفعالية مما يعطيها القدرة على تنظيم بيئة الفرد وسلوكه كموجه لأسلوبه في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة (العتوم، 2004).

وقد تمكن بعض العلماء أمثال وتكن "Witkin"، وهرمان "Herman"، وكاجان"Kajan" ، ومسك "Messick"، وغيرهم، من تحديد مجموعة من الأساليب المعرفية التي تميز الأفراد في تعاملهم مع مواقف الحياة المختلفة ؛ منها الاعتماد في مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي، والتعقيد مقابل التبسيط المعرفي، والإيقاع الإدراكي وغيرها من الأساليب الأخرى (الشريف، 1983).

ويعتبر النمط المعرفي: الاعتماد – الاستقلال على المجال من أكثر الأنماط المعرفية تداولاً ودراسة بين الباحثين، وقد أشارت الهنداوي (1990) بأن الاهتمام بالاعتماد – الاستقلال على المجال بدأ بعد الحرب العالمية الثانية من قبل آش وويتكن (Asch & Witkin) باعتباره أحد الأساليب المعرفية التي تفترض بأن الأفراد يختلفون في أسلوب استجاباتهم للمثيرات الخارجية، وقد أطلق على هذا النمط أيضاً تسمية الأسلوب التحليلي مقابل الأسلوب الكلي أو الشامل، كما أطلق عليه آخرون اصطلاح التمايز النفسي.

ويتعلق بعد الاعتماد – الاستقلال على المجال بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف وما يتصل به من تفاصيل؛ حيث يُخضع المعتمد على المجال إدراكه للتنظيم الكلي في حين يكون إدراكه لأجزاء المجال مبهماً. أما المستقل عن المجال فإنه يدرك أجزاء المجال في صورة منفصلة أو مستقلة عن الأرضية المنظمة (الشرقاوي والشيخ، 1988).

وعن الارتباط بين الأساليب المعرفية وعملية اتخاذ القرار نجد أن الأساليب المعرفية تختلف فيما بينها وعن بعضها بعضاً في طريقة تكوين وتنظيم وتسلسل وتبادل المعلومات، وبالتالي في استراتيجيات وطرق اتخاذ القرار، فالنظام المعرفي يعتبر أساساً من أسس حل المشكلات التي تستلزم وتتضمن اتخاذ القرار، فالفرد قبل أن يتخذ قراراً لا بد له أن يستعرض الخريطة المعرفية لديه، والمتعلقة بموضوع القرار أو المشكلة التي هو بصددها، ذلك أن اتخاذ القرار يستلزم دراسة متأنية في أثر هذا القرار على فهم واتجاهات الفرد و سلوكه، ثم تأثير ذلك على المحيطين به (السيد، 2008).

وقد أصبحت عملية اتخاذ القرارات هي محور العملية الإدارية، و أصبح مقدار النجاح الذي تحققه أية مؤسسة يتوقف إلى حد بعيد على قدرة وكفاءة قيادتها على اتخاذ القرارات المناسبة، ذلك أن عملية اتخاذ القرارات تشمل من الناحية العملية جوانب التنظيم الإداري كافة؛ وأنها لا تقل أهمية عن التنفيذ وترتبط بها ارتباطاً وثيقاً، وأن أي تفكير في العملية الإدارية ينبغي أن يركز على أسس وأساليب اتخاذ القرارات، كما يركز على أسس وإجراءات تنفيذها (White,1955).

ويعد اتخاذ القرارات الإدارية من المهام الجوهرية للمدير، ومن هنا وصفت عملية اتخاذ القرارات بأنها جوهر الإدارة، وأن مفاهيم النظرية الإدارية يجب أن تكون مستمدة من منطق وسيكولوجية الاختيار الإنساني (سليمان والشافعي، د.ت).

إن مختلف العمليات التي يقوم بها القائد أو الموجه أو المدير وما يصاحبها من أنشطة إدارية إنما هي في الواقع سلسلة من القرارات التي تتخذ من أجل توجيه سلوك المرؤوسين، وإن كل وظيفة من وظائف الإدارة من تخطيط وتنظيم وتنسيق ورقابة تتضمن عملية اتخاذ قرار؛ ومن هنا أصبحت عملية اتخاذ القرار محور العملية الإدارية في التعليم، وأصبح مقدار النجاح الذي تحققه أية منظمة يتوقف إلى حدٍ كبير على قدرة وكفاءة قيادتها على اتخاذ القرارات المناسبة (النابه، 1994).

ويرى (جوهر،1984) أن عملية اتخاذ القرارات هي قلب الإدارة، بحيث إذا توقف هذا القلب تجمدت معه كافة الأنشطة المرتبطة به التي تتم عادة في إطار المنظمات، وعملية اتخاذ القرار لم تعد عملية فردية يستأثر بها المديرون والرؤساء وحدهم، وإنما أصبح مألوفاً أن يلجأ المديرون والرؤساء إلى المختصين والفنيين يسألونهم الرأي والمشورة، ويطلبون منهم ما هو ضروري من المعلومات والبيانات وتبادل الرأي معهم قبل أن يصدروا قراراتهم (حرز الله، 2007).

ويمكن القول إن القدرة على اتخاذ القرار ومتابعة خطوات تنفيذه تنمي لدى الفرد الإحساس بالإثارة والتشويق وتضفي على حياته الحيوية والنشاط. ومع أن القرار عملية عقلية، إلا أن النظام القيمي والاتجاهات تشكل دوافع موجهةً لما يصدر عن الفرد من قرارات، ويتردد الفرد أحياناً وتشل قدرته على اتخاذ القرارات عندما يعاني الخوف من الفشل أو عندما تنتابه مخاوف ندم ما بعد القرار. كما أن صحة الفرد النفسية تؤثر كثيراً في قدرته على اتخاذ القرارات. فالاشخاص الذين يعانون من الضغوط

والتوترات النفسية ومشاعر الحزن والاكتئاب يفقدون الحيويّة والاهتمام بالحياة، وبالتالي يفقدون القدرة على اتخاذ القرارات وكأنما يصابون بحالة من الشلل العقلي (الزغول والزغول، 2003).

إن عملية اتخاذ القرار هي عملية معقدة ذات مراحل متعددة، يتم خلالها التعامل مع قضايا شخصية أو مهنية او إدارية، والحصول على معلومات وتوليد أفكار حولها وتقييم هذه الأفكار وتحديد المخاطر أو المكاسب التي تبنى عليها، واختيار البدائل المتاحة، ثم تنفيذ القرار ومتابعته. وتظهر الحاجة إلى اتخاذ القرار في مواقف متعددة بعضها يكون مشكلة تتطلب حلاً أو وضعاً يتطلب إجراء نشاط معيّن (Heller, 1998).

ويتفق كثير من المختصين على أن حل المشكلات الإدارية يكمن في اتخاذ القرارات الرشيدة، ولذلك فقد حظي اتخاذ القرار بأهمية خاصة في نظريات الإدارة الحديثة، بل إن مفكراً مثل سايمون (Simon) يقول : إن الأدارة هي اتخاذ القرار وإن اتخاذ القرار هو الإدارة (النمر وآخرون، 1991).

ويعد اتخاذ القرارات الإدارية المحك الرئيس لقياس مهارة القائد الإداري لأنها جوهر قيادته ودليل حكمته، والقرارات الحكيمة التي يصدرها القائد الإداري هي الجوهر الأساسي في مستقبل المؤسسة إما نجاحاً أو خللاً أو انحرافاً، وأيضاً في بث الحماسة في نفوس العاملين ورفع روحهم المعنوية ولهذا فهي من أدق وأصعب العمليات الإدارية؛ ففي دقتها الحكمة التي تقود العمل نحو الهدف المنشود، وتكمن صعوبتها في براعة الاختيار بين أفضل البدائل، وكلما زاد حجم المؤسسة وتضخمت كلما ازدادت عملية اتخاذ القرارات صعوبة، لأنها عندئذٍ ينبغي أن تستمد حكمتها من عدد من المستويات وعديد من الآراء لتتبلور كلها في رأي واحد (جبر وآخرون، 1996).

إن القرار لا يمكن أن يصدر ارتجالاً إنما ينبغي على المسؤولين قبل اتخاذ القرار التعرف على المشكلة التي من أجلها سوف يتخذ القرار، ذلك أن الإداري الناجح يتميز بقدرته الفائقة على اتخاذ القرار السليم متتبعاً في ذلك جميع المراحل التي يمر بها اتخاذ القرار من خلال منهج علمي واضح. ولن يتأتي ذلك إلا من خلال أفراد يتمتعون بالقدرة على فهم الذات، كما أن اتخاذ قرار جيد يشعر الفرد بالاتزان النفسي(الخاجة، د.ت).

ويوضح (سلامة، 1989) أن القرارات التي يتخذها المدير في المدرسة تتنوع بتنوع الأعمال والأنشطة المدرسية، فمنها القرارات الرئيسة المهمة، والقرارات الثانوية، ومنها القرارات الإدارية والتنفيذية، والروتينية، والفنية والتعليمية. وقد حدد (سلامة) تلك القرارات بخمسة أنواعٍ، هي :

قرارات تتعلق بنمو التلاميذ وتعلمهم، وقرارات تتعلق بعملية التدريس وتحسين وتطوير المنهاج، وقرارات تتعلق بشؤون المعلمين والعاملين في المدرسة، وقرارات تتعلق بعلاقة المدرسة مع المجتمع المحلي، وقرارات تتعلق بالمصادر المالية والأبنية والمرافق المدرسية.

ولكي يتمكن المدير من القيام بمهامه بنجاح، فإنّ عليه أن يتبع نمطاً إدارياً قادراً على التفاعل المؤثر مع أعضاء هيئة التدريس. وإن نوع التفاعل الذي يتم بين المدير والمعلمين يؤثر على رضا المعلمين واتجاهاتهم نحو المهنة، وبالتالي على فعالية المدرسة بصورة عامة (Jacobs ,1974).

إنّ اتخاذ القرارات هو مهمة شاقة؛ فالقرار الصحيح يعقبه راحة نفسية، وبهجة وسرور نتيجة لإنهاء الصراع. والقرارات الفاشلة نتيجة سوء الإدارة يعقبها كآبة وعدم راحة نفسية، ومن ثم فإنه يلاحظ أن كثيراً من الأفراد يحاولون عموماً تجنب اتخاذ أي قرار؛ فالقدرة على اتخاذ القرارات قدرة ضيقة، ويمكن تنميتها بالتدريب والخبرة (بارنارد، 1965).

كما أنّ على المديرين باختلاف مستوياتهم الإدارية، أن يتقنوا مهارات اتخاذ القرار؛ لأن القرار ليس فناً شخصياً بل مجموعة من القواعد والإجراءات التي لو تعلمها الفرد لأمكن أن يحسّن من اتخاذه للقرارات (ماهر، 1985).

1.2 مشكلة الدراسة

يعدّ المدير صاحب القرار الأول في المدرسة؛ إذ تقع على عاتقه المسؤولية الأولى في أي قرار يتم إصداره في المدرسة، سواءً أكان ذلك القرار يتعلق بأمور الطلبة، أو المعلمين، أو أي موضوع يتعلق بالعملية التعليمية في المدرسة على اتساعها. ونظراً لأهمية القرارات التي يصدرها المدير لابد للمدير من مهارة خاصة تمكنه من إصدار هذه القرارات المنسجمة مع طبيعة البيئة المدرسية.

ويتطلب إصدار القرارات أن يكون المدير قادراً على تنظيم أموره الإدارية، وأن يكون قادراً على جمع المعلومات والبيانات وتنظيمها. ومن خلال منظومة فكرية مستقلة قادرة على التعامل مع المواضيع

بصورة مستقلة يكون المدير قادراً على اتخاذ قرارات ناجحة ولا تتعارض أي منها مع الأخرى، ومن هنا وجدت الباحثة ضرورة الربط بين المتغيرين لأهمية موقع المدير في المدرسة ولأهمية القرارات التي يصدرها في المدرسة.

وتتحدد مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن التساؤل الآتي :

– ماالعلاقة بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين واتخاذ القرار؟

1.3 أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة في محاولة الكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة، وتتمثل أهمية هذه الدراسة في الناحيتين النظرية والتطبيقية على النحو الآتي :

الأهمية النظرية

تأتي أهمية متغير (الاعتماد– الاستقلال) بوصفه وسيلة للفروق الفردية، ويشير إلى أسلوب الفرد في مواجهة المواقف الحياتية من خلال كيفية إدراكه للمعلومات ومعالجتها، بمعنى كيفية استقبال المعلومات وخزنها واسترجاعها، وفي تميّز هذه الأساليب باتسامها بالاتساق والثبات النسبي، وبأنها ثنائية البعد، وهاتان الخصيصتان تحددان كيفية إدراك الفرد للمواقف المختلفة.

كما تنبع أهمية موضوع الدراسة نتيجة ارتباطه بحياة الناس اليومية، وفي جميع مجالات أنشطتهم الإنسانية، سواءً أكانوا أفراداً أم جماعات، أم رؤساء، أم مرؤوسين، كذلك نتيجة أهمية استمرار اتخاذ القرارات في المدارس من قبل المديرين بشكل خاص، كذلك محاولة معرفة ما إذا كان للأسلوب المعرفي ونمط المدير المعرفي أثرٌ في اتخاذه القرار ام لا.

الأهمية التطبيقية

من المتوقع أن تكشف الدراسة الحالية عن العلاقة بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) واتخاذ القرار لدى مديري/ ات المدارس في محافظة جنين، وباعتبارهم الفئة الأبرز في اتخاذ القرارات المهمة في المدرسة، والذين تقع على عاتقهم مسؤولية اتخاذ القرار في المدرسة.

ومن المتوقع أيضاً من هذه الدراسة أن نتعرف على طبيعة العلاقات بين مفاهيم الدراسة، مما قد يساهم في مساعدة أصحاب القرار في كيفية اتخاذ قراراتهم بصورة مستقلة عن مجالهم أو بشكل معتمد على مجالهم، وكيفية الاختيار بين الأسلوبين.

ويتوقع من هذه الدراسة أن تفيد في فتح المجال أمام البحوث والدراسات الأخرى التي تهتم بجوانب أخرى تدور حول مفاهيم الدراسة، كونها الدراسة الأولى على مستوى فلسطين في حدود علم الباحثة .

1.4 أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة التعرف إلى:

1. درجة الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري /ات مدارس محافظة جنين.
2. الاختلاف في درجة الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال) لدى مديري /ات مدارس محافظة جنين في ضوء متغيرات الدراسة.
3. درجة امتلاك مديري /ات مدارس محافظة جنين القدرة على اتخاذ القرار.
4. درجة الاختلاف في مستويات امتلاك مديري /ات مدارس محافظة جنين القدرة لاتخاذ القرار باختلاف متغيرات الدراسة.
5. العلاقة بين درجتي الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري /ات مدارس محافظة جنين واتخاذ القرار.

1.5 أسئلة الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة على التساؤلات الآتية:

1. ما مستوى الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين؟
2. هل تختلف متوسطات امتلاك الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين باختلاف الجنس، والتخصص الجامعي، والمؤهل العلمي، والعمر، وسنوات الخبرة ؟
3. ما مستوى درجة امتلاك مديري /ات المدارس في محافظة جنين القدرة على اتخاذ القرار ؟

4. هل تختلف متوسطات امتلاك مديري /ات المدارس القدرة لاتخاذ القرار باختلاف الجنس، والتخصص الجامعي، والمؤهل العلمي، والعمر، وسنوات الخبرة ؟
5. هل هناك علاقة بين درجتي الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين واتخاذ القرار ؟

1.6 فرضيات الدراسة

من خلال الأدب النظري، وللإجابة على أسئلة الدراسة، فقد صيغت الفرضيات الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين باختلاف الجنس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين باختلاف التخصص الجامعي .
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين باختلاف المستوى العلمي.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين باختلاف العمر.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين باختلاف عدد سنوات الخبرة.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات اتخاذ القرار لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين باختلاف الجنس.
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات اتخاذ القرار لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين باختلاف التخصص الجامعي.

8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في متوسطات اتخاذ القرار لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين باختلاف المستوى العلمي.
9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في متوسطات اتخاذ القرار لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين باختلاف العمر.
10. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في متوسطات اتخاذ القرار لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين باختلاف عدد سنوات الخبرة.
11. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) واتخاذ القرار لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين.

1.7 حدود الدراسة

تتحدد الدراسة بالموضوع الذي تتناوله، وهو الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري/ات في محافظة جنين وعلاقته باتخاذ القرار، وتتحدد درجة تعميم نتائج الدراسة بالمحددات الآتية:

- **الحدود البشرية:** أجريت هذه الدراسة على عينة من مديري /ات المدارس في محافظة جنين.
- **الحدود المكانية:** أجريت هذه الدراسة في مدارس محافظة جنين.
- **الحدود الزمانية:** طبقت هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2012-2013).
- **المحددات الإجرائية:** تحددت الدراسة بالمنهج والأدوات والمتغيرات التي تناولتها والمعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة.
- **المحددات المفاهيمية:** تحددت الدراسة بالمصطلحات والمفاهيم الإجرائية الخاصّة بالدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظريّ.

ثانياً: الدراسات السابقة.

1. **الدراسات التي تناولت الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال) واتخاذ القرار.**
   - **دراسات عربية**
   - **دراسات أجنبية**
2. **الدراسات التي تناولت الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال).**
   - **دراسات عربية**
   - **دراسات أجنبية**
3. **الدراسات التي تناولت اتخاذ القرار**
   - **دراسات عربية**
   - **دراسات أجنبية**

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة.

الإطار النظريّ والدراسات السابقة

1.2 الأساليب المعرفية

1.1.2 ظهور علم النفس المعرفي

إن الاهتمام بالمعرفة ليس مقصوراً على علم النفس المعرفي، بل تتشارك فيه عدة تخصصات أخرى. فعلم المعرفة هو العلم الذي يهتم بدراسة بنية العمليات العقلية الذكية وأنشطة التفكير والمعالجة المطلوبة في الإدراك والتذكر وحل المشكلات، وآليات إجراء هذه العمليات وتنفيذها. ويشكل مصطلح المعرفة المظلّة لجميع العمليات المعرفية العليا(الزغول والزغول، 2003).

وبعد أن فشل الاتجاه السلوكي في تفسير جوانب السلوك الإنساني المتنوعة، إذ اقتصرت محاولاته على دراسة الاستجابات الظاهرية، مع أن تأثير العمليات العقلية الداخلية في السلوك واضح، فقد برزت أفكار تنادي بتحديد هذه العمليات وإدماجها في نظرية علم النفس المعرفي (Soslo, 1991). وتطوّر علم النفس المعرفي الحديث بتأثير عدد من العوامل (Anderson,1990) منها ما حصل من تقدم في طريقة معالجة المعلومات وعلم الحاسوب وبخاصة في مجال الذكاء الصناعي ومجال اللغويات (الزغول والزغول، 2003). وقد عرّف (Neisser,1967) علم النفس المعرفي على أنه جميع العمليّات التي يتم من خلالها نقل المدخلات الحسية وتحويلها واختصارها وتوضيحها وتخزينها واستعادتها واستعمالها.

2.1.2 مفهوم الأساليب المعرفية

اهتمت الأبحاث النفسية في القرن الماضي بدراسة الأساليب المعرفية بقصد التوصل إلى أفضل أسلوب إدراكي، حيث بدأ النظر إلى المخ باعتباره منظومة معقدة لتكوين وتناول المعلومات وتخزينها، الأمر الذي يمكن أن يؤدي خدمات جليلة للتربية والتربويين(صالح، 1993).

ويُعدّ مفهوم الأسلوب المعرفي من المفاهيم الحديثة نسبياً التي تناولها علم النفس المعرفي بالدراسة والمعالجة، وهو يشير إلى تلك الأساليب المعرفية التي يمكن بواسطتها الكشف عن الفروق بين الأفراد في مجالات نفسية معرفية عديدة يأتي الإدراك في مقدمتها، يليه التذكر والتفكير والقدرة على معالجة المعلومات (الأحمد، 2001).

وينظر جيلفورد (Guilford, 1980) إلى الأساليب المعرفية على أنها وظائف موجهة لسلوك الفرد، ويمكن تعريفها على أنها قدرات عقلية Cognitive Abilities، أو أنها ضوابط عقلية معرفية Cognitive Controls، أو الاثنين معاً، بالإضافة إلى اعتبارها كسمات تعبر عن الجوانب المزاجية في الشخصية.

ويرى فيرنون(Vernon, 1973) أن الأساليب المعرفية مرتبطة بالعمليات المعرفية المتعددة، ومعبرة عن الفروق الفردية في الإدراك وسمات الشخصية (الفرماوي، 1994)، ويعتبر ميسك(1984 ,Messick) أن الأساليب المعرفية بمثابة الفروق الفردية الثابتة نسبياً بين الأفراد في طرق تنظيم المدركات والخبرات وتكوين وتناول المعلومات، أي أنها عبارة عن طرق متميزة أو عادات يمارسها الأفراد في تكوين وتناول المعلومات، مع الأخذ بالاعتبار أنها ليست عادات بسيطة بمفهوم عملية التعلم التي تخضع لمبادئ وقواعد الاكتساب والانطفاء، كما أنها ليست ردود أفعال خاصة بمواقف معينة دون أخرى ، ولكنها أساليب أداء شبه ثابتة لدى الأفراد تشبه بدرجة كبيرة العادات المصممة للتفكير التي ترتب فيها استجابات الأفراد في شكل تفصيلي.ويحدد "ميسك" (Messick, 1984) ثلاث خصائص رئيسة للأساليب المعرفية تميزها عن القدرات العقلية والاستراتيجيات المعرفية على النحو الآتي : (الشرقاوي، 2003)

1. أن الأساليب المعرفية تشير إلى الفروق الفردية بين الأفراد في الإدراك والتذكر والتفكير وحل المشكلات وتكوين وتناول المعلومات.
2. أن الأساليب المعرفية تشير إلى الفروق الفردية في البنى المعرفية، أي أنها تعتبر بمثابة النظام المعرفي للفرد في تفسيره وادراكه للعالم المحيط به، وخاصة ما يرتبط بالجانب المعرفي.

3. أن الأساليب المعرفية تمثل تفضيلات الفرد المعرفية، بمعنى أنها تمثل أشكال الأداء المفضلة لديه والمميزة له في تصوره وإدراكه وتنظيمه للمثيرات التي يتعرض لها في البيئة المحيطة به.

ويعرف (الشرقاوي، 2003) الأساليب المعرفية باعتبارها تلك الطرق أو الأساليب التي يستخدمها الأفراد في تعاملهم مع المثيرات التي يتعرضون لها في مواقف حياتهم المختلفة، مما يساعدنا على كشف الفروق بين الأفراد ليس فقط في المجال المعرفي كالإدراك، والتذكر، والتفكير، وتكوين المفاهيم والتعلم وتكوين المعلومات وتناولها، ولكن كذلك في المجال الانفعالي الوجداني والمجال الاجتماعي ودراسة الشخصية، وبالتالي ينظر إلى الأساليب المعرفية المميزة للفرد في ضوء أساليب النشاط التي يمارسها بغض النظر عن محتوى هذا النشاط.

وتعرّف (شريف، 1981) الأساليب المعرفية بأنها ألوان الأفراد المفضلة لدى الفرد لتنظيم ما يراه وما يدركه من حوله- وفي أسلوبه في تنظيم خبراته في ذاكرته وفي أساليبه في استدعاء ما هو مختزن بالذاكرة.

3.1.2 خصائص الأساليب المعرفية

اتفق معظم الباحثين في مجال الأساليب المعرفية على خصائص عامة لهذه الأساليب أوضحها وتكن وزملاؤه (Witkin et al, 1977)، وهي :

1- أساليب معرفية تتعلق بشكل النشاط المعرفي للإنسان وليس محتواه، أي يستطيع الأسلوب المعرفي أن يجيب عن الكيفية التي بفكر بها الإنسان وليس عما يفكر فيه.
2- الأسلوب المعرفي يتصف بالثبات النسبي وهو ينمو ويصبح أكثر تمايزاً لدى الإنسان مع الوقت والخبرة، وبالتالي يصبح أكثر ثباتاً أو على الأقل يتصف بعدم التغير الحاد من موقف لآخر.
3- تعتبر الأساليب المعرفية أبعاداً ثنائية القطب ويصنف الأفراد وفق ذلك على متصل يبدأ ببعد ما (كبعد الاندفاع مثلاً) وينتهي ببعد آخر (كبعد التروي)، وهذا يعني أن التصنيف يأخذ شكل المنحنى الاعتدالي بالنسبة للأسلوب الواحد. ورغم أن الأسلوب المعرفي ثنائي القطب، إلا أن لكل قطب قيمته وأهميته في ظل شروط معينة ترتبط بالموقف.

4- لا تقتصر الأساليب المعرفية في مفهومها على الجانب المعرفي فقط من الشخصية، ولكنها تعتبر مؤشراً مهماً في النظر إلى الشخصية نظرة كلية تتضمن جميع أبعادها، ولعل هذا ما يجعل الباحثين ينظرون إلى هذه الأسايب كأبعاد مستعرضة للشخصية (الفرماوي، 2009).

4.1.2 تصنيف الأساليب المعرفية

تختلف التصنيفات من عالم لآخر، كما وتختلف أيضاً تبعاً للموقف الذي يتعامل فيه الفرد تجاه المواقف الحياتية المتعددة، ويمكن تلخيص أهمها فيما يلي :

1- أسلوب الاعتماد في مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي:

يهتم هذا الأسلوب بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع وما فيه من تفاصيل، أي أنه يتناول قدرته على إدراكه لجزء من المجال كشيء مستقل أو منفصل عن المجال المحيط ككل، بمعنى أنه يتناول قدرة الفرد على الإدراك التحليلي، فالفرد الذي يتميّز باعتماده على المجال الإدراكي يخضع إدراكه للتنظيم الكلي للمجال، ويكون إدراكه لاجزاء المجال مبهماً، في حين يدرك الفرد الذي يتميّز باستقلاله عن المجال الإدراكي أجزاء المجال في صورة منفصلة أو مستقلة عن الأرضية المنظمة له (الفرماوي، 1994).

2- أسلوب التركيز مقابل التفحص:

يتناول هذا الأسلوب الفروق بين الأفراد في سعة وتركيز الانتباه، حيث يتميز بعض الأفراد بتفحص عدد محدد من عناصر المجال، في حين يتميز البعض الآخر بتفحص أكبر عدد من عناصر المجال، بحيث يشمل انتباههم على قدر أوسع من المثيرات المحيطة بهم التي يتعرضون لها (العمري، 2007).

3- أسلوب التعقيد مقابل التبسيط:

ويشير هذا البعد إلى الفروق بين الأفراد في تفسير الظواهر، خاصة الاجتماعية منها (الشريف، 1982).

4- أسلوب المخاطرة مقابل الحذر:

ويشير هذا الأسلوب إلى الفروق بين الأفراد في مدى المخاطرة، أو الحذر في اتخاذ القرارات، وتقبل المواقف غير التقليدية وغير المألوفة (الشرقاوي، 1992).

5- أسلوب الشمولية مقابل القصور:

يعتمد هذا الأسلوب على إدراك المثيرات أو المواقف، إما بصورة شاملة متكاملة دون قبول تناقضات، أو بصورة قاصرة تتضمن مجموعة من التناقضات (الشريف، 1982).

6- أسلوب الضبط المتصلب مقابل المرن:

يعكس هذا التصنيف الفروق الفردية بين الأفراد من حيث قابليتهم للتأثر بمشتتات الانتباه والتناقضات المعرفية في المواقف التي يتعرضون لها (الزغول والزغول، 2003).

7- أسلوب الغموض مقابل عدم تحمل الغموض:

يرتبط هذا التصنيف بالفروق الفردية التي توجد بين الأفراد من حيث قبولهم أو عدم قبولهم للمواقف الغامضة، فالأفراد يختلفون في استعدادهم لتقبل ما يحيط بهم من مواقف إدراكية لا سيما تلك الغامضة منها (الزغول والزغول، 2003).

8- أسلوب التسوية مقابل الإبراز :

يشير هذا النمط إلى الفروق بين الأفراد فيما يتعلق بمدى استيعاب الذاكرة، والاستفادة من الخبرات الماضية (الشريف، 1982).

9- أسلوب الاندفاعي مقابل التأملي :

يكشف هذا الأسلوب عن الفروق بين الأفراد من حيث السرعة والدقة في الاستجابة أثناء قيامهم بأداء معين (Mohan, 1993).

2.2 الأسلوب المعرفي الاعتماد– الاستقلال

1.2.2 تعريفه

يعرف جوناسين (1979) الأسلوب المعرفي باعتباره اتجاه الفرد لأن يتأثر بالخلفية السائدة أو السياق السائد الذي يختفي فيه المعلومات، فالأفراد ذوو الاستقلال عن المجال – عكس الأفراد ذوي الاعتماد على المجال – يكون لديهم القدرة على عزل المعلومات عن الخلفية أو السياق الذي تختفي فيه المعلومات، وبالتالي فإن هذا الأسلوب يرتبط بالفروق الفردية في حل المشكلات، وتعلم المفهوم وإدراك الذات ومفهوم الجسم، بل أيضاً في الأدوار الاجتماعية (الدحدوح، 2010).

ويرى كونداف (1976) أن الأفراد المستقلين وعكسهم من المعتمدين لا يوجد بينهما اختلاف في الذاكرة ولكن اختلاف في التعليم، فالأفراد المستقلون عن المجال أكثر قدرة على ترتيب المحتوى وربط المفاهيم، وإعادة التنظيم، في حين أن الأفراد المعتمدين غير قادرين على ترتيب المحتوى .

ويرى الفرماوي (1994) أن الشخص المعتمد على المجال لا يستطيع إدراك الموضوع إلا في تنظيم شامل كامل للمجال بحيث تظل أجزاء الأرضية بالنسبة له غير واضحة، في حين أن الشخص المستقل عن المجال يستطيع إدراك الموضوع منفصلاً عما يحيط به من عناصر أخرى.

ويعرفه كوجان (Kogan,1971) بأنه اختلاف فردي في أنماط الإدراك، والتذكر،والتفكير، أو طرق متباينة لفهم المعلومات وتخزينها، ونقلها، واستخدامها.

ويعدّ بعد (الاعتماد – الاستقلال) عن المجال الإدراكي أحد الأساليب المعرفية التي تهتم بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع، وما به من تفاصيل، وما تجعله متمايزاً عن غيره، فالفرد الذي يمتاز بالاعتماد على المجال المحيط به في الإدراك يخضع إدراكه للتنظيم الشامل الكلي للمجال، في حين يدرك الفرد الذي يمتاز بالاستقلال عن المجال الإدراكي أجزاء المجال في صورة منفصلة ومستقلة عن المجال المحيط به (الشرقاوي والشيخ، 1989).

ومما لا شك فيه أن التأثيرات البيئية للتنشئة تنعكس آثارها على الشخصية، ومما لا شك فيه أيضاً اختلاف البيئات بتقاليد كلّ منها وبقيمها السائدة فيها؛ لذا تنعكس آثارها تبايناً على شخصيات أفرادها، كذلك كشفت الدراسات عن أن المستقلين عن المجال الإدراكي يبعدون عن الآخرين كما أنهم

انفراديون، ويستخدم المستقلون دفاعات خاصة ولا يهتمون بالتفاعل مع الآخرين ويتجهون للعمل الفردي ولديهم ميل للتعامل مع المجردات (الشرقاوي، 2003).

2.2.2 قياس أسلوب (الاعتماد – الاستقلال)

1. اختبار الأشكال المتضمنة

يعدّ هذا الاختبار الأبرز لقياس أسلوب (الاعتماد– الاستقلال)، حيث يتكون من عدة مفردات، وتتكون كل مفردة من شكل هندسي بسيط، وشكل هندسي معقد، ويتكرر الشكل الهندسي المبسط في الشكل الهندسي المعقّد على نحو ما (متضمناً فيه). وبعد أن يعرض على المفحوص الشكل الهندسي المبسط مدة زمنية قصيرة، يطلب منه أن يشير إلى حدودٍ لمثيل الشكل الهندسي المبسط والمتضمن في الشكل الهندسي المعقد مستخدماً القلم في تحديده لمعالم هذا الشكل (الفرماوي، 2009).

2. اختبار وضع الجسم

يعتمد هذا الاختبار على إدراك الفرد لموضع جسمه في الفراغ. ويطلق عليه اختبار ال"الكرسي والحجرة". وفيه يجلس المفحوص على كرسي داخل حجرة صغيرة مائلة بداخل معمل أو حجرة أكبر، ويطلب من المفحوص أن يضبط وضع جسمه ليأخذ وضعاً رأسياً، مع بقاء الحجرة الصغيرة التي هو بداخلها مائلة، وقد أظهر الأداء في هذا الموقف الاختباري اختلافاً وتبايناً بين المفحوصين، يعود إلى إدراك المفحوص للموقف مستقلاً أو معتمداً على المجال. ففي حالة المفحوص المعتمد على المجال نراه يقوم بتعديل جسمه أو ضبطه بما يتوافق مع ميل الحجرة الصغيرة، أما في حالة المفحوص المستقل فإننا نراه يعد جسمه أو يضبطه في اتجاه الوضع الرأسي دونما اعتبار لاتجاه ميل الحجرة الصغيرة (الفرماوي، 2009).

3.2 اتخاذ القرار (Decision Taking) :

إن اتخاذ القرارات التربوية هو أحد أهم الأعمال التي يقوم بها مدير /ات المدارس، لذا فإنه لابد أن يكون المدير منطقياُ وعقلانياً في اتخاذ القرارات، ويعتمد اتخاذ القرار ومدى نجاحه على الخبرة العملية والعلمية التي يمتلكها المدير، فلا بد أن يكون المدير ملماً بشكل كامل بجميع التفاصيل حول المدرسة والمحيط الاجتماعي، وكل ما يتصل بالمدرسة، وأن يكون قادراً على التفكير بالبدائل العقلانية التي تساعده في اتخاذ القرار بشكل صحيح وبأقل فترة ممكنة، وبأقل تكلفة ممكنة.

وفي مجال العمل المدرسي يجد مدير المدرسة نفسه محتاجاً إلى اتخاذ قرارات تتعلق بالتلاميذ والمدرسين، وكل قرار له خلفياته، فهناك مثلاً بعض القرارات التي تتطلب الاستشارة للآخرين، كذلك لا بد من النظر إلى الوقت المناسب للقرار، وإلى مدى الحاجة إلى سرعة إصداره (الفقي، 1994).

إن عملية اتخاذ القرارات ليست بالمهمة السهلة واليسيرة، فهي عملية تتميز بتنوع أبعادها وتعدد الأطراف المعنية بها، كما أنها عملية اختيار من أفضل البدائل وأقومها سبلاً. وبعد أن نزعت الإدارة اليوم ثوبها التقليدي التخبطي العشوائي في اتخاذ القرارت وإدارة الأفراد نجدها اليوم تقوم على فلسفة واضحة تنبثق منها أهداف توجه العمل الإداري من خلال الأساليب التي تساهم في إيجاد مناخ تنظيمي إبداعي داخل المؤسسة، ولتجعلها قادرة على الوقوف والتنافس خارج حدودها أيضاً. كما أن اتخاذ القرارات لا يقتصر على مستوى إداري معين دون سواه، بل يمارس على مختلف المستويات وفي كافة أرجاء المنظمة، ويعكس من خلاله درجة كفاءة الرؤساء وقدرتهم على تحمل المسؤولية والتبصر في الأمور، وهذه تزداد أهمية وتعقيداً وتكون أشد وقعاً كلما زاد حجم المنظمة وحساسية مهامها (حسبو، 1992).

تعدّ القرارات التربوية من أهم المجالات التي تعتمد اعتماداً مباشراً على قدرة الأفراد على تناول المعلومات ومعالجتها وصياغتها في ضوء أهمية هذه القرارات التي تتعلق بحياة الفرد ومستقبله وتحديد تكيفه، وفي ضوء ذلك قسم ستفليبم وآخرون القرارات التربوية إلى أنواع، هي :

1. قرارات تختص بعملية التخطيط: وتقوم هذه القرارات على مقارنة المخرجات الواقعية بالمخرجات المرجوة، وهي تعمل على توفير حاجات المجتمع.

2. قرارات تتعلق بالبرنامج: وهي قرارات تختص بتقييم عناصر البرنامج كأفراد مناسبين في مواقع العمل وكإمكانيات، وهي تنطق بتقويم الوضع الراهن.
3. قرارات تتعلق بالتنفيذ: وهي قرارات قائمة على تقويم العمليات المتضمنة في الأداءات، وتقوم على متابعتها كأساس لصنع القرار.
4. قرارات دورية: وهي تتضمن قرارات خاصة بالإنجازات التي تمت بالفعل والتي ستتم مستقبلاً (إسماعيل ورضوان، 1994).

1.3.2 أهمية اتخاذ القرار

تعدّ القرارات الإدارية جوهر عمل القيادة الإدارية، وهي نقطة الانطلاق بالنسبة لجميع النشاطات والتصرفات التي تتم داخل المنظمة، كذلك في علاقتها وتفاعلها مع بيئتها الخارجية، وبناءً على هذا فإن توقف اتخاذ القرارات المدروسة يؤدي إلى تعطيل العمل وتوقف النشاطات والتصرفات، مما يؤدي إلى اضمحلال المنظمة وزوالها، ويظل مجال الاختيار موجوداً أمام القيادات في ممارسة مهامها حتى ولو شارفت المنظمة الادارية على الانتهاء(كنعان، 2009).

ويرى فرحان،(1990) في عمار،(2008) أن عملية اتخاذ القرار تتضح في كونها تمثل المحرك الديناميكي للنشاطات الإنسانية سواء أكانت على مستوى الفرد أم على مستوى الجماعة، ويعد القرار نقطة تحول بين الماضي والحاضر لأن الإنسان يواجه في كل لحظة من حياته موقفاً أو أكثر يتطلب منه ممارسة هذا السلوك الإنساني وتختلف القرارات التي يتخذها باختلاف هذه المواقف.

وعندما يمارس المدير وظيفته القيادية فإنه يتخذ مجموعة من القرارات سواءً عند توجيه مرؤوسيه وتنسيق مجهوداتهم أو استثارة دوافعهم وتحفيزهم على الأداء الجيد أو حل مشكلاتهم، وعندما تؤدي الإدارة وظيفة الرقابة فإنها أيضاُ تتخذ قرارات بشأن تحديد المعايير الملائمة لقياس نتائج الأعمال، والتعديلات التي سوف تجريها على الخطة، والعمل على تصحيح الأخطاء إن وجدت، وهكذا تجري عملية اتخاذ القرارات في دورة مستمرة مع استمرار العملية الإدارية نفسها (عبوي، 2009).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن مديري مدارس المرحلة الابتدائية يحتاجون إلى تدريب أثناء الخدمة ويكون هدفه التركيز على المهارات الأساسية المتعلقة بعملية اتخاذ القرار والعمل على تنمية هذه المهارات (أبو العلا، 2003).

2.3.2 تعريف اتخاذ القرار

أولاً: القرار اصطلاحاً

القرار في اللغة هو ما قرّ عليه الرأي من الحكم في مسالة ما، وينظر لعملية اتخاذ القرار على أنها عملية عقلية واعية ومركبة يتم من خلالها اختيار أحد البدائل بهدف الوصول إلى حل مشكلة ما(الزغول والزغول، 2003).

ثانياً : مفهوم اتخاذ القرار

يعرفه (عساف، 2005) على أنه اتخاذ من بين بدائل مختلفة، أو هو عبارة عن البديل الأفضل الذي يتم اختياره من بين عدد من البدائل الممكنة للتنفيذ في كل وظيفة من وظائف الإدارة. وبالتالي فإن مقدار النجاح الذي تحققه أي منظمة يتوقف إلى حدٍ كبير على قدرة وكفاءة قيادتها على اتخاذ القرارات المناسبة.

وتعرفه (عبد ربه، 2005) بأنه عملية معرفية وجدانية يتم فيها انتقاء المعلومات، والمفاضلة بين البدائل وترجيح أفضلها تحقيقاً لأهداف صانع القرار، مع تصور كافة الاحتمالات المتوقعة والنتائج المترتبة وأثرها على الأهداف، وذلك في ضوء ما يضعه السياق من قيود.

ويعرفه (الشوادفي، 2004) على أنه عملية تفكير مركبة، تستهدف اختيار أفضل البدائل في موقف معين من أجل الهدف المرجو.

وتشير (سلطان، 1998) إلى أن اتخاذ القرار يعتمد على اختيار افضل البدائل المتاحة بعد دراسة النتائج المترتبة على كل بديل وأثرها على الأهداف المطلوب تحقيقها.

ويعرفه (يونس، 1997) : بأنه استخدام عمليات التفكير الأساسية لاختيار أفضل استجابة من بين عدد من البدائل، وتجميع المعلومات المطلوبة لتغطية موضوع معين، ومقارنة مزايا وعيوب المناحي البديلة، وتحديد المعلومات الإضافية المطلوبة، والحكم بأي الاستجابات أكثر فعالية وتبرير ذلك الحكم.

ويذكر (حبيب، 2001) : أن اتخاذ القرار هو عملية مفاضلة بين البدائل المتاحة لاختيار أفضل بديل للوصول إلى الهدف ويتم ذلك عن طريق : تحديد الهدف أو المشكلة، وتحديد البدائل للحل، وتقويم البدائل، واختيار البديل الأفضل.

ويعرفه (عبدون، 1996) بأنه القدرة التي تصل بالفرد إلى حل ينبغي الوصول إليه في مشكلة تعترضه بالاختيار بين بدائل الحل الموجودة أو المبتكرة، وهذا الاختيار يعتمد على المعلومات الموجودة لدى الفرد أو التي يجمعها، وعلى القيم والعادات والخبرة والتعليم والمهارات الشخصية.

وأورد (الشيباني، 1992) أن اتخاذ القرار هو الاختيار المدرك بين البدائل المتاحة في موقف معين لتحقيق هدف محدد، فإذا لم يكن ثمة بدائل، وتكون أمام أمر واحد لا بديل عنه، فإننا نخرج عن مجال اتخاذ القرارات.

ويعرّف (كيبنز،1984) القرار على أنه : الاختيار من بين عدة بدائل مطروحة بقصد تحقيق هدف أو عدة أهداف معينة و القدرة على التفاعل مع الموقف الحالي، ورؤيته بشكل أوسع من أجل الوصول إلى قرار صحيح.

ويعرّفه (علاقي، 1981): على أنه عملية اختيار بديل من بين عدة أبدال، يتم بعد دراسة موسعة، وتحليليّة لكل جوانب المشكلة موضوع القرار.

لقد بينت التعريفات إلى أن اتخاذ القرار مبني على الأحكام التي يصدرها الفرد وتتعلق بتقويم البدائل جميعها؛ وذلك في ضوء تحديد النواتج والآثار الإيجابية والسلبية لكل منها وإعطاء وزن لكل ناتج؛ أي تحديد أهميته، وكما تجري عملية إصدار الأحكام على البدائل في ضوء قابلية كل منها للتنفيذ في ظل ما يتوفر من إمكانات وما يعترضه من عقبات (الزغول والزغول، 2003).

3.3.2 العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار

1. **أهداف المنظمة**

لكل هيئة أو منظمة أهداف وغايات، ويتطلب من المدير أن يحقق هذه الأهداف ويقوم على اختيار أفضل الطرق للوصول إلى الأهداف المرجوة، لذا فإن أي قرار يتخذه المدير يجب أن يكون بما يتناسب وسياسة المؤسسة التي يرأسها.

2. **الثقافة السائدة في المجتمع**

تعدّ ثقافة المجتمع من أهم وأبرز العوامل التي يأخذها مدير المدرسة بعين الاعتبار؛ فاتخاذ القرارات يتناسب مع حاجة المجتمع والناس للمؤسسة؛ فالمؤسسة أصلاً تم انشاؤها بناءً على حاجات المجتمع ومتطلباته؛ لذا فإن أي قرار يجب ألا يتعارض وعادات وقيم المجتمع المحيط.

3. **الواقع ومكنوناته من الحقائق والمعلومات المتاحة**

في تحكيم المحتوى القيمي أو المحتوى الأخلاقي كما يسميه البعض يجب أن يؤخذ في الاعتبار الحقيقة والواقع وما ترجحه من وسيلة أو بديل على بديل آخر. وفي رأي سيمون أن القرارات هي شيء أكبر من مجرد افتراضات تصف الواقع؛ لأنها بكل تأكيد تصف حالة تفضيل لها على حالة أخرى وتوجه السلوك نحو البديل المختار، ومعنى هذا باختصار أن لها محتوىً أخلاقيّاً بالإضافة إلى محتواها الواقعي (عبوي، 2009).

4. **العوامل السلوكية**

يمكن تحديد الإطار السلوكي لمتخذ القرار في ثلاثة جوانب، هي:

الجانب الأول: ويتعلق بالبواعث النفسية لدى الفرد ومدى معقوليتها، والتي يمكن من خلالها تفسير السلوك النفسي للفرد في اتخاذه قراره.

الجاني الثاني: ويتصل بالبيئة النفسية للفرد، حيث تعتبر المصدر الأساسي الذي يوجه الشخص إلى اختيار القرار من بين البدائل التي أمامه، ومن ثم كان اتخاذه له.

الجانب الثالث: دور التنظيم ذاته في خلق البيئة النفسية للفرد من خلال : تحديد الأهداف له، واتاحة الفرص للممارسة الإدارية واكتساب الخبرة داخل التنظيم، ومده بالمعلومات والبيانات والبدائل، وإسناد المسؤوليات له مع منحه القدر اللازم من السلطة.

4.3.2 أنواع القرارات

سبق البيان أن اتخاذ القرار هو أحد أهم الأعمال التي يقوم بها "المدير"، وقلنا أن القرارات الإدارية هي جوهر عمل القيادة الإدارية، ولا بد لهذا المحرك من الاستمرار؛ فاستمراره يعني استمرار المؤسسة، وهناك عدّة أنواع من القرارات نستعرضها فيما يلي:

أولاً : القرارات التنظيمية والقرارات الشخصية

يختص هذا النوع من القرارات بمعالجة المشاكل والقضايا والأهداف التي تهم متخذ القرار أكثر مما تهم غيره؛ ففي القرارات الشخصية تعالج الشؤون المتعلقة بالشخص، وتعكس قيم متخذ القرار وأهدافه، مثل قرار اكمال الشخص لدراسته العليا، في مقابل ذلك تعالج القرارات التنظيمية الشؤون المتعلقة بالمنظمة (كلياً أو جزئياً)، وهي تتخذ ضمن إطار الوظيفة الرسمية التي يشغلها متخذ القرار ولا تعكس قيم متخذ القرار ومعتقداته وميوله وأهدافه فحسب كما هو الحال في القرارات الشخصية بل تعكس أيضاً السياسات والقواعد والإجراءات والأهداف والثقافة التنظيمية (كلياً أوجزئياً) وتتخذ ضمن إطار الوظيفة الرسمية التي يشغلها متخذ القرار (داغر وصالح، 2000).

ثانياً : قرارات مبرمجة وقرارات غير مبرمجة

إن تصنيف القرارات إلى مبرمجةٍ وغير مبرمجة أمرٌ هام؛ لأنه يمكن بهذا التصنيف ضم جميع التصنيفات الأخرى(Singh, 2000)، وهو التصنيف الذي تبناه سايمون حيث يرى أن القرارات تصنّف وفق نوعين أساسيين، هما: القرارات المبرمجة، والقرارات غير المبرمجة، فالقرارات المبرمجة هي قرارات يتخذها الفرد لمواجهة أوضاع أو مشكلات روتينية متكررة، ويطوّر الفرد – وبخاصّة الإداري – عادةً مجموعة من الإجراءات الروتينية والتقنيات والقواعد التي يستخدمها لمواجهة هذا النوع من المواقف والمشكلات (الزغول والزغول، 2003).

ويرى(Robbers, 1984) أن النوع المقابل للقرارات السابقة هو القرارات غير المبرمجة، إنه يتعلق بالقرارات التي يتم اتخاذها بهدف مواجهة مشكلات غير روتينية وغير متكررة، أو اتخاذ قرارات ضرورية لحل مشكلات قليلة الحدوث أو جديدة من نوعها، أو مشكلات معقدة ومتفرعة أو ذات أهمية بالغة، أو ربما تكون هذه المشكلات غير واضحة. (الزغول والزغول، 2003).

ثالثاً: القرارات الفردية والقرارت الجماعية

القرارات الفردية، هي مجموعة القرارات التي يتخذها الفرد من تلقاء نفسه ويقوم بتحديد البدائل والاختيار من بينها بنفسه، لكن هذا لا يعني عدم استشارة أحدهم، بل قد يلجأ متخذ القرار إلى جمع معلومات أو استشارة الزملاء، أو المعارف، لكن عند تحديد القرار النهائي، فعليه أن يتخذه بنفسه ولا يشرك أحداً.أما القرارت الجماعية فهي التي تمثل مشاركة آراء عدد معين من الأفراد العاملين في المنظمة وهو ما يعكس روح التعامل الديمقراطي (الشماع وحمود، 2000).

ويغلب على القرارات الجماعية أن تكتسب أهمية أكبر من القرارات الفردية في تأثيرها على حياة الفرد أو المؤسسة (الزغول والزغول.2003).

رابعاً : القرارات الاستراتيجية والقرارات التكتيكية

ويرى (Heller, 1998). أن القرارات الاستراتيجية تتخذ لمواجهة مشكلات هامة وحرجة ذات تأثير بالغ في حياة متخذ القرار أو في أوضاع المؤسسة التي يديرها. وتتميز هذه القرارات بأنها بعد أن يتم اتخاذها يصعب التراجع عنها، إذ يصبح التراجع عنها أمراً غير مقبول وربما غير ممكن. ومن الأمثلة على هذا النوع من القرارات في حياة متخذ القرار: قرار الزواج، وقرار الإنجاب، وقرار الإلتحاق بتخصص ما،...الخ. أما على الصعيد الإداري، فمن الأمثلة على هذه القرارات ذات الأثر الطويل المدى في أوضاع المؤسسة وفي وضع متخذ القرار– قرار إنتاج نوع معين من المنتجات. وهذه القرارات شبيهة بالقرارات غير المبرمجة وتشترك معها في كثير من الخصائص، ومنها أنها تتضمن قدراً من المخاطرة وعدم التأكد(الزغول والزغول، 2003).

أما القرارات التكتيكية، فهي القرارات التي يتم اتخاذها من أجل تنفيذ القرارات الاستراتيجية. وربما يتطلب تنفيذ قرار استراتيجي واحد اتخاذ عدّة قرارات تكتيكية. وهي قرارات يمكن تنفيذها في فترة زمنية قصيرة ولا تتطلب تعمقاً فكريّاً ولا إبداعياً، بل تستخدم فيها توجيهات وإجراءات وقواعد جاهزة مسبقاً، وهي تشبه القرارات المبرمجة وتشترك معها في كثير من الخصائص (Heller, 1998).

5.3.2 أساليب اتخاذ القرارات

فيما يلي بعضٌ من الأساليب لاتخاذ القرارات، ونبدأ أولاً بالأساليب التقليدية وتليها الأساليب العلمية لاتخاذ القرارات.

1. الأساليب التقليدية لاتخاذ القرارات

وهي تلك التي تفتقر للتدقيق والتمحيص العلمي ولا تتبع المنهج العلمي في عملية اتخاذ القرارات. وتعود جذور هذه الأساليب إلى الإدارات القديمة التي كانت تستخدم أسلوب التجربة والخطأ في حل مشاكلها معتمدة اعتماداً كلياً على الخبرة السابقة والتقدير الشخصي، وأهم الأساليب التقليدية في اتخاذ القرار والتي تتمثل في الخبرة (Warren, 1970)، وإجراء التجارب البديهية والحكم الشخصي ودراسة الآراء والإقتراحات وتحليلها (Terry, 1972).

2. الأساليب العلمية (الكمية المعيارية)

وهذه القرارات يتم اتخاذها بالاعتماد على العقلانية لمتخذها، والاعتماد كذلك على القواعد والأسس العلمية التي تساعده على اختيار القرار الذي يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرغوبة المنظمة من بين مجموعة البدائل المتاحة ويفترض في اتخاذ مثل هذه القرارت وضوح الأهداف ومعقوليتها، وموضوعية متخذيها، وكفاية المعلومات المطلوبة ودقتها، وتوفر الخبرات والاختصاصات وتفهم العوامل والمتغيرات المؤثرة في عملية اتخاذ هذه القرارات، وعليه ينبغي اتصاف متخذي هذه القرارات بالعقلانية، واعتمادهم على الأسلوب العلمي الذي يمكنهم من تحديد المشكلة، وتوضيح الأهداف، وإيجاد البدائل وتحليلها وتقويمها وترتيبها ترتيباً منطقياً. وكل ذلك يمكنهم من اتخاذ قرارات صائبة ورشيدة (مهنا، 2006).

6.3.2 مراحل اتخاذ القرارات

تتضمن عملية اتخاذ القرار مراحل عدّة، هي:

1- التعرف على المشكلة

تبدأعملية اتخاذ القرار بالإحساس بالمشكلة والشعور بوجود نقص يحتاج إلى إكمال أو خطأ يحتاج إلى اصلاح أو مهمّة تحتاج إلى إنجاز أو هدف يحتاج إلى تحقيق أو وضع يتطلب الخروج منه. (الزغول

والزغول، 2003). فالاقتناع بوجود مشكلة هو بداية مرحلة تحديد المشكلة، وتظهر هذه القناعة عندما يكون الأداء الحالي للأعمال مختلفاً عما عليه في السابق (الفضل، 2004).

2- تحديد المشكلة

وفي هذه المرحلة يتم صياغة المشكلة، وتعتبر هذه المرحلة من أهم المراحل التي تسهم في ايجاد قرار فعال للمشكلة، وقد تتطلب هذه المرحلة المشاركة في تحديد المشكلة بشكل محدد وواضح، فإذا حصل أي خطأ في تحديد المشكلة فإن ذلك سيؤدي إلى خطأ في القرار المتخذ.

3- تحديد الأهداف

الأهداف هي الغايات التي يسعى صاحب القرار للوصول إليها. ويعد تحديد الأهداف أمراً في غاية الأهمية لأنه يعد مؤشراً قوياً على طريقة الحل الملائمة. فيساعد على اختيار النهج السلوكي الملائم لحل المشكلة، وهو المحك الذي يستخدم في الحكم على مدى ملاءمة القرار ونجاحه (الزغول والزغول، 2003).

4- جمع البيانات

تعد المعلومات والإحصاءات بمثابة المادة الخام لصنع القرار، وحتى يستفيد منها متخذ القرار لا بد من ترتيبها في علاقات مفيدة تمكنه من تحليلها وإجراء المقارنات واستخلاص النتائج، وإذا عدّ نقص المعلومات مشكلة فإن تضخم المعلومات وزيادتها عن القدر المناسب قد يسبب بعض المتاعب أيضاً، لذلك يلزم استبعاد البيانات غير الضرورية وتصفية المتوافر منها، والحذر من البيانات غير الموضوعية والمتحيزة لكي يصبح متخذ القرار في وضع يمكنه من وضع البدائل (حريم، 2003).

5- إيجاد البدائل المناسبة لمعالجة المشكلة

تعتمد هذه المرحلة على التفكير الابتكاري ومقدرة متخذ القرار على التخيل، خاصة إذا كان القرار المطلوب اتخاذه لم يسبق للمؤسسة مواجهة مواقف متشابهة، وبالتالي لا توجد تجارب سابقة بشأن هذا القرار؛ لذا لابد من الوصول إلى أكبر عدد ممكن من البدائل مما يؤدي إلى تخفيض احتمال اختيار بديل لا يعد أفضل البدائل (حسين، 2006).

ويتخذ الفرد العقلاني قراره في ضوء عوامل عدّة منها أن البديل الذي يتم اختياره يحقق هدفاً أكثر أهمية من تلك التي يحققها غيره من البدائل، والذي يعطي أحسن الفوائد باقل تكلفة وأقل مجهود وأقل درجة من الخسارة أو المخاطرة (الزغول والزغول، 2003).

6- تقييم البدائل الأفضل واختيار البديل الأفضل

تدور هذه المرحلة حول دراسة مزايا وعيوب كل البدائل المطروحة(حسين، 2006). وهذه الخطوة بطبيعتها تستلزم التنبؤ بالمستقبل، لأن المزايا أو العيوب لن تظهر إلا في المستقبل (الكواز وعبد الكريم، 2011).

ولا بد أن يتم إجراء تقويم شامل لجميع الخيارات من حيث تحديد ما يكتنف اختيار البديل من مخاطر، والوقت اللازم لتنفيذ الخيار، والفعالية في الوصول إلى الهدف، وتوفر الأمكانات والمصادر، وما يعترض الخيار من عقبات وعوائق. وبشكل عام يجب أن نأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل الكمية والنوعية قبل أن يتم اتخاذ القرار (الزغول والزغول، 2003). فالعملية الحالية تقوم على مبدأ تحديد الإيجابيات والسلبيات والاختيار بينها لكل بديل من البدائل، ويتوقف نجاح القرار على اختيار البديل الأمثل والأنسب.

7- تنفيذ البديل الأفضل

بعد القيام بتحديد المشكلة وتحليلها وتنمية الحلول البديلة وتقييم كل حل فإن المدير يكون في موقف يسمح له بمحاولة تحديد الحل الأفضل، وإذا كان قد قام بعمله (أي الخطوات السابقة) بطريقة مرضية فسوف يجد أمامه عدة بدائل للاختيار من بين هذه البدائل. وإنها لحالة نادرة جداً دون شك تلك التي لا يوجد فيها إلا حل واحد للمشكلة فيعلم هذا، ونبقى في سياقنا ونقول أنه ينبغي اختيار أفضل بديل، أي البديل الذي يحقق أحسن من غيره الأهداف التي من أجلها يتخذ القرار، وهذه العملية ليست بالسهلة، ولكن توجد هناك بعض المعايير التي يمكن استخدامها للمساعدة على اختيار أفضل حل من بين الحلول المحتملة (توفيق، 1988).

4.2 علاقة الأسلوب المعرفي(الاعتماد – الاستقلال) باتخاذ القرار

يحدد القرار الذي يتخذه الفرد في موقف معين المسار الذي يسلكه أو مجموع الإجراءات التي يتخذها للوصول إلى هدف أو حل مشكلة تواجهه، ومن ثم فإن تصرفات الأفراد تعتبر نتاجاً تلقائياً للقرارات التي يتخذونها، فعندما يواجه الفرد موقفاً يتطلب سلوكاً ما، فإنه يقوم بعملية عقلية يتوصل من خلالها إلى اختيار أنسب البدائل التي تقوده إلى آثار إيجابية تجنبه العواقب السلبية (الزغول والزغول،2008)؛ وترتبط عملية اتخاذ القرار ارتباطاً وثيقاً بالأساليب المعرفية التي يستند إليها الفرد أثناء معالجته للمعلومات، ومما لا شك فيه أن اتخاذ القرار يرتبط ببعد أو أكثر من أبعاد الأساليب المعرفية، فعندما يكون الموقف معقداً فقد يميل الفرد وفق أسلوبه المعرفي إلى مواجهة هذا الموقف بالتحفظ، وقد يجازف الفرد بقرار اندفاعي لا يتلاءم مع المشكلة أو الموقف، وكل هذا يتم وفق أسلوب معرفي مميز للفرد. وفي هذا المجال يصنف خليل المعايطة، (2000) متخذي القرار على شكل أنماط ثنائية القطب إلى:

- قرار عقابي في مقابل قرار تسامحي.
- قرار يتميز بالاستقلاليه في مقابل قرار يتميز بالتأثر برأي الآخرين.
- قرار يتميّز باهتمام الفرد بأموره فقط في مقابل قرار يهتم بالآخرين على نحو إيجابي.
- قرار يتأثر بالجوانب الذاتية في مقابل قرار يتأثر بالجوانب الموضوعية.

واضح أن هذا التصنيف لأنماط اتخاذ القرار كأنماط ثنائية القطب جاء تبعاً لأنواع الأساليب المعرفية، كما يحمل كل نمط من أنماط اتخاذ القرار متغيرات تنتمي إلى أساليب معرفية، فالنمط الذي يتميّز بالاستقلالية في مقابل التأثر برأي الآخرين يرتبط بالأسلوب المعرفي (الاعتماد– الاستقلال) عن المجال الإدراكي، والأفراد المستقلون عن المجال الإدراكي يكون اتخاذهم للقرار مستقلاً عن آراء الآخرين، بعكس المعتمدين على المجال الإدراكي، حيث يكون اتخاذهم للقرار متأثراً بآراء الآخرين (شعلة، 2010).

5.2 الدراسات السابقة

1.5.2 الدراسات التي تناولت الأسلوب المعرفي واتخاذ القرار

1.1.5.2 الدراسات العربية

دراسة السيد (2008): هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الأساليب المعرفية واتخاذ القرار لدى مديري مدارس التعليم الإعدادي بمحافظة سوهاج، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (203) مديراً ومديرة، (169) مديراً و(34) مديرة، وبعد استبعاد الاستبانات غير الصالحة أصبحت العينة النهائية للدراسة مكونة من (164) مديراً ومديرة (139 ذكور، و25 إناث). وقد استخدم الباحث مقياس مجموعة من الاختبارات لقياس أبعاد الدراسة المختلفة، وهي : إعداد الباحث، ومقياس (التأمل / الاندفاع)، ومقياس وجهة الضبط، ومقياس (التبسيط/ التعقيد). وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج، أهمها: فاعلية اتخاذ القرارات لدى مديري مدارس التعليم الإعدادي بمحافظة سوهاج تتراوح ما بين (متوسطة وضعيفة)، وكان هناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الأساليب المعرفية وفاعلية اتخاذ القرارات، وأنه توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية في كل من الأساليب المعرفية واتخاذ القرار لمتغيريّ الجنس والمؤهل العلمي، بينما لا توجد فروقٌ دالة إحصائياً في الأساليب المعرفية واتخاذ القرار ترجع لمكان المدرسة وسنوات الخبرة، كما أسفرت نتائجها أن الأساليب المعرفية موضع الدراسة لها القدرة على التنبؤ بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري مدارس التعليم الإعدادي بمحافظة سوهاج.

دراسة حسانين (2007): هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر اختلاف الأسلوب المعرفي (اعتماد– استقلال عن المجال)، (اتساع – ضيق الفئة) والتخصص الأكاديمي لطلاب الجامعة (تربوي – تجاري) على أساليب التفكير واتخاذ القرار المستخدمة لديهم، وأجريت الدراسة على عينة إجمالية مكونة من (309) طالب وطالبة. وقد استخدم الباحث مجموعة من الاختبارات لقياس أبعاد الدراسة المختلفة، وهي : اختبار الأشكال المتضمنة لقياس (الاعتماد – الاستقلال عن المجال)، واختبار (اتساع – ضيق الفئة)، ومقياس التفكير، ومقياس أساليب اتخاذ القرار. وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج، أهمها: أنه لا توجد فروقٌ دالة احصائياً بين بعض المجموعات كالفروق بين مجموعتي التخصص الأكاديمي في أسلوب اتخاذ القرار، وبين مجموعتي الأسلوب المعرفي (معتمد – مستقل

إدراكياً) وأسلوب اتخاذ القرار، وكان هناك تفاعلات ثنائية وثلاثية دالة بالنسبة لأسلوب اتخاذ القرار التجنبي العفوي، ولم تكن هناك فروقٌ دالة إحصائياً بين مجموعات الدراسة الرئيسة بالنسبة لأساليب اتخاذ القرار (الحدسي – التجنبي العفوي).

دراسة سالم (1996): هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الأساليب المعرفية والأساليب المزاجية (الحدس والتفكير، والشعور، والإحساس، والانبساط، والإنطواء، والإدراك، وإعطاء الحكم) وأثرها على اتخاذ القرارات. وكانت العينة مكونة من (662) طالباً وطالبة من مراحل التعليم الإعدادي والثانوي والفني في مدارس الإسكندرية، وطبق عليهم اختبار الأشكال المألوفة واختبار الأساليب المزاجية في اتخاذ القرارات. وقد دلّت النتائج على وجود فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات في الأسلوب المزاجي والحدس لصالح البنين، وعدم وجود فروق بين طلاب المرحلة الإعدادية وطلاب المرحلة الثانوية في الأسلوب المزاجي والحدس والأسلوب المزاجي في التفكير في اتخاذ القرار.

دراسة بدوي (د.ت): هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد–الاستقلال) والأسلوب المعرفي (التأمل – الإندفاع) واتخاذ القرارات المتعلقة بمواقف الحياة لدى طلبة الجامعة من الذكور والإناث بالكليات النظرية والكليات العملية، وكان عدد أفراد العينة (320) طالباً وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحث اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية)، واختبار تزاوج الأشكال المألوفة، ومقياس اتخاذ القرارات الخاصة بمواقف الحياة. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: وجود فروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعة ذوي الأسلوب المعرفي (الاستقلال على اتخاذ القرار) لصالح الطلبة المستقلين، وكان هناك فروق بين متوسطات الذكور والاناث من طلبة الجامعة ذوي الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) على مقياس اتخاذ القرار لصالح الطلاب الذكور والإناث معاً من الطلبة المستقلين عن المجال.

2.1.5.2 الدراسات الأجنبية

دراسة روسلير (Roseler,1985): هدفت الدراسة إلى البحث في العلاقة بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال)، والأسلوب المعرفي (التأمل – الاندفاع) وأثر ذلك على قدرة طلبة الجامعة على اتخاذ القرار عند عرض مجموعة من المواقف التي تتطلب إعادة بناء أجزاء الموقف الكلي. طبقت الدراسة على عينة بلغت (104) طالباً وطالبة، وبينت النتائج وجود علاقة دالة بين الأسلوب المعرفي الاستقلال واتخاذ القرار عند حل المشكلات، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث ذوي الأسلوب المعرفي (الاعتماد– الاستقلال) على اتخاذ القرار لصالح الذكور والإناث من الطلاب والطالبات ذوي الأسلوب المعرفي المستقل على اتخاذ القرار. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الجامعة بالتخصص العلمي والتخصص النظري ذوي الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) على اتخاذ القرار لصالح طلبة الجامعة المستقلين بالتخصص العلمي والتخصص النظري.

دراسة جرلش (Gerlach, 1987): هدفت الدراسة إلى بحث التفاعل بين (الاعتماد – الاستقلال) عن المجال الادراكي، والأسلوب المعرفي (التأمل – الاندفاع) واتخاذ القرار. وطبقت الدراسة على عينة عددها (83) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود أثرٍ دالٍ لكل من الجنس والأسلوب المعرفي في اتخاذ القرار، بينما كان الأثر موجباً بين أداء الطلبة المعتمدين والطلبة المستقلين والمندفعين في اتخاذ القرار، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق بين متوسطات الذكور والإناث ذوي الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لصالح الذكور والاناث من الطلاب والطالبات ذوي الأسلوب المعرفي المستقل على اتخاذ القرار، وبينت النتائج وجود فروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعة بالتخصص العلمي والتخصص النظري ذوي الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) على اتخاذ القرار لصالح طلبة الجامعة المستقلين بالتخصص العلمي والتخصص النظري.

دراسة لارسن (Larsen ,1994): هدفت الدراسة إلى اختبار العلاقة بين (التامل – الاندفاع) وكل من الذكاء وبُعد(الاعتماد– الاستقلال) عن المجال الادراكي لدى عينة من طلبة الجامعة. وقد تكونت العينة من (24) مفحوصاً من الذكور والإناث، ولبحث فرضيات الدراسة قام الباحث بتطبيق اختبار كاجان لتراوح الأشكال المألوفة للمراهقين والراشدين (الصورة 6) قياس بعد (التأمل – الاندفاع)، وكذلك اختبار قياس الذكاء الثقافي(The Culture Fair Intelegance test)، وهو اختبار من نوع الاختيار من متعدد ومكون من أربعة أقسام، وهي: المتسلسلات، والتصنيف، والمصفوفات، والاستنتاج الرياضي، واختبار الأشكال المتضمنة لقياس بعد (الاعتماد – الاستقلال) عن المجال الإدراكي،

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج ،كان من أهمها: أنه لا توجد علاقة بين التأمل – الاندفاع وبين كل من درجات المفحوصين في الذكاء أو الاعتماد – الاستقلال عن المجال الإدراكي.

2.5.2 دراسات الأسلوب المعرفي

1.2.5.2 الدراسات العربية

دراسة الغامدي (2013): هدفت الدراسة إلى البحث في العلاقة بين الأسلوب المعرفي(الاعتماد– الاستقلال عن المجال) والتفكير الناقد لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة، وضمت الدراسة(200) طالب من المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بجدة، واستخدم الباحث اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) من إعداد وتكن وآخرون، واختبار التفكير الناقد لواطسون وجليسر (1980). وبعد إجراء التحليل الإحصائي خرج الباحث بمجموعة من النتائج، من أهمها : أنه توجد علاقة بين درجات الطلاب في الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال عن المجال) ودرجاتهم في التفكير الناقد، وأن هناك فروقاً بين متوسطات درجات الطلاب في التفكير الناقد بأبعاده الخمسة تبعاً للأسلوب المعرفي (معتمد– مستقل)، ومستوى امتلاك طلاب المرحلة الثانوية للأسلوب المعرفي (الاعتماد –الاستقلال عن المجال) مرتفع ومستوى امتلاك الطلاب للتفكير الناقد بأبعاده الخمسة متوسط، وأنه توجد هناك فروقاً دالة إحصائياً بين درجات الطلاب في الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) والتخصص الجامعي.

دراسة المعافي (2012): هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين السرعة الإدراكية والأسلوب المعرفي (الاعتماد– الاستقلال) لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في محافظة الليث. طبقت الدراسة على عينة مكونة من (314) طالباً. وقام الباحث بتطبيق اختبار السرعة الإدراكية واختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية). وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الطلاب في اختبار السرعة الإدراكية بابعاده الثلاثية ودرجات الأسلوب المعرفي (الاعتماد– الاستقلال عن المجال)، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات عينة الدراسة حسب التخصص في الأسلوب المعرفي والفروق لصالح ذوي التخصص الطبيعي، ووجود فروق في الأسلوب المعرفي بين متوسطات درجات الفئة العمرية أكبر من(18) سنة وكل من الفئة العمرية (16، 17، 18) لصالح الفئة العمرية (16) سنة.

دراسة البنا (2011): هدفت الدراسة التعرف إلى الفروق في مستويات معالجة المعلومات وعلاقتها بالأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال عن المجال) لدى طلبة جامعة الطائف. تكونت عينة الدراسة من (129) طالباً وطالبة. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، من أهمها: وجود علاقة إيجابية دالة بين مستويات تجهيز المعلومات المتوسط والعميق والأسلوب المعرفي (المعتمد – المستقل) لطلبة جامعة الطائف، كما توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مستويات تجهيز المعلومات (العميق) وفقاً للتخصص. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد– الاستقلال) ومهارات معالجة المعلومات (التفسير والعلاقات الارتباطية والعلاقات السببية وعلاقات التناظر والدرجة الكلية). كما توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مهارات معالجة المعلومات وفقاً لتخصص طلبة جامعة الطائف لصالح طلبة الأقسام العلمية.

دراسة الهواري (2006): هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال عن المجال الإدراكي) على التفكير الابتكاري لدى عينة من الطالبات المراهقات. وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات المعتمدات والمستقلات عن المجال الإدراكي على مقياس التفكير الابتكاري لصالح الطالبات المستقلات عن المجال الإدراكي، وأنه ليس هناك فروقٌ ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات المعتمدات والمستقلات على المجال الإدراكي في كل بعد من أبعاد التفكير الابتكاري (الطلاقة – المرونة – الأصالة – التفاصيل)، وعلى بعدي (الطلاقة – المرونة)، كذلك أشارت نتائج الدراسة أنه توجد فروق بين درجات الطالبات المستقلات والمعتمدات على المجال الإدراكي لصالح الطالبات المستقلات عن المجال الإدراكي.

دراسة بني خالد (2005):هدفت الدراسة التعرف إلى أثر (الاعتماد– الاستقلال) على المجال ونموذج التدريس في تعلم المفاهيم ومهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (70) طالباً من طلبة الصف العاشر الأساسي. ولتحقيق أهداف الدراسة أجرى الباحث اختبارين، هما: اختبار تعلم مفاهيم، واختبار التفكير الناقد. وقد خرجت الدراسة بمجموعة من النتائج، منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على اختبار تعلم المفاهيم تعزى للطريقة ولصالح نموذج هيلدا تابا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على اختبار تعلم المفاهيم تعزى

(للاستقلال – الاعتماد) على المجال ولصالح المستقلين، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على اختبار التفكير الناقد تعزى (للاستقلال – الاعتماد) على المجال أو التفاعل بينهما.

دراسة بهلول (2002): هدفت الدراسة التعرف إلى أثر التفاعل بين طريقتين لتدريس البلاغة العربية والأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) على مستوى الأداء البلاغي لدى طلبة الصف الأول الثانوي. وقد تكونت عينة الدراسة من (171) طالباً وطالبة قسموا على مجموعتين ضابطة وتجريبية. ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحث مجموعة من المقاييس، وهي: اختبار الأشكال المتضمنة "الصورة الجمعية "، والاختبار القبلي لقياس مستوى الأداء البلاغي، و الطريقة المقترحة لتدريس محتوى البلاغة للطلبة، والاختبار البعدي لقياس مستوى الأداء البلاغي. وخرجت الدراسة بمجموعة من النتائج، كان من أهمها: عدم وجود فروق بين متوسطات درجات كل من الطلاب المعتمدين على المجال في التطبيق البعدي للاختبار، وعدم وجود فروقٍ دالة إحصائياً بين متوسطات المجموعتين في الاختبار القبلي، وأن هناك تجانساً بين المجموعتين في أدائهم على الاختبار القبلي.

دراسة الحباشنة (2001): هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر (الاعتماد– الاستقلال)على المجال، ودافع الإنجاز الدراسي وأساليب التدريس في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في مادة الرياضيات وقد تألفت عينة الدراسة من (132) طالباً و طالبة، واستخدمت الباحثة اختبار الأشكال المتضمنة (للاعتماد–للاستقلال) على المجال، ومقياس لاختبار الدافع للإنجاز الدراسي، واختبار (الاعتماد– لاستقلال) على المجال بالصورة اللفظية، واختبار تحصيلي بعدي في مادة الرياضيات. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن النتائج الآتية: أنه لم تظهر فروقٌ ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء في الرياضيات بين طلبة الصف الأول الثانوي العلمي تعزى للتفاعل الثلاثي القائم بين (الاعتماد– الاستقلال) على المجال، ودافع الإنجاز الدراسي وأساليب التدريس، وأنه لم تظهر فروقٌ ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء في الرياضيات بين طلبة الصف الأول الثانوي العلمي تعزى للتفاعل الثنائي القائم بين (الاعتماد– الاستقلال) على المجال ودافع الإنجاز الدراسي، كما أنه لم تكن هناك فروقٌ ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء في الرياضيات بين الطلبة تعزى للأسلوبين المعرفيين (الاعتماد– الاستقلال) على المجال.

دراسة أبوسيف (2000): هدفت الدراسة إلى محاولة الكشف عن العلاقة بين بعض الأساليب المعرفية (الاعتماد- الاستقلال) الإدراكي، (التروي- الاندفاع المعرفي) وبعض متغيرات الشخصية لدى طلبة الجامعة. وقد بلغت عينة الدراسة (٢٤٠) من طلبة جامعة المنيا. واستخدمت الدراسة اختبار (التأمل والتروي) المعرفي، بالإضافة إلى اختبار الدافع للإنجاز، وتوكيد الذات، ومقياس الخجل، ومقياس الصداقة، والاستجابة المتطرفة. وقد أسفرت النتائج عن وجود ارتباط بين الأساليب المعرفية ومتغيرات الشخصية لدى الطلبة بالأقسام العلمية والأدبية، كما أوضحت النتائج وجود فروق بين طلبة القسمين العلمي والأدبي في (أسلوب التروي-الاندفاع) لصالح طلبة القسم العلمي، فهم أكثر تأملاً وترويا من طلبة القسم الأدبي، إضافةً إلى وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في الأداء على اختبار التروي المعرفي، وذلك لصالح الإناث.

دراسة عبد الحميد (1999): هدفت الدراسة التعرف إلى علاقة (الاعتماد – الاستقلال) بالإبداع. وتكونت عينة الدراسة من (282) طالباً وطالبة من طلبة كلية الآداب في جامعة القاهرة. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فروقٍ دالةٍ إحصائياً في المتغير الخاص بالمرونة بين الجنسين وكانت النتائج لصالح الذكور، وليس هناك ارتباط دال بين الاعتماد أو الاستقلال عن المجال وبين أيّة قدرة من قدرات الإبداع سواءً عينة الذكور أو لدى عينة الإناث، ولا يوجد هناك ارتباط دال بين الطلاقة والمستوى المتوسط من (الاعتماد – الاستقلال) لدى عينة الذكور، وأن هناك ارتباطاً مستقيماً موجباً دالاً بين المستوى المنخفض من (الاعتماد – الاستقلال) (أكثر اعتماداً) وقدرة الطلاقة لدى عينة الاناث.

دراسة الزغول وعبابنه (1998): هدفت الدراسة إلى فحص أثر استخدام طريقتين في التعلم التعاوني والنمط المعرفي (الاعتماد- الاستقلال عن المجال الإدراكي) في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي بمادة الرياضيات، وقد اشتملت عينة الدراسة على (86) طالباً موزعين على ثلاث شعب. طبق عليهم اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي قبل البدء بالتجربة على الشعب الثلاثة، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال) عن المجال الإدراكي في التحصيل، كما أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة تعزى لاختلاف مستوياتهم في بعد (الاعتماد – الاستقلال)، وعدم وجود أثرٍ دالٍ إحصائياً لكل من طريقة التدريس والتفاعل بين طريقة التدريس عن المجال الإدراكي.

دراسة الشربيني (1992): هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في أبعاد الشخصية (الانبساطية – العصابية – الذهانية – الكذب) باختلاف الأسلوب المعرفي (معتمد – مستقل) وباختلاف الجنس وأثر تفاعل متغيري أسلوب الإدراك والجنس على هذه الأبعاد للشخصية. تكونت عينة الدراسة من (149) طالباً وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحث اختبار آيزنك للشخصية واختبار الأشكال المتضمنة ل "وتكن". وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج، منها: وجود فروق بين المستقلين إدراكياً والمعتمدين إدراكياً على المجال في الانبساطية لصالح المعتمدين إدراكياً، ووجود فروق بين المستقلين إدراكياً عن المجال والمعتمدين على المجال في العصابية لصالح المعتمدين، بينما لا توجد فروق بين المجموعتين في الذهانية والكذب.

دراسة عبد المقصود (1991): هدفت الدراسة إلى البحث عن العلاقة بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد– الاستقلال) عن المجال الإدراكي والدافع للإنجاز لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام. وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (99) طالباً. وفي الإجراء طبقت الباحثة اختبار الأشكال المتضمنة "الصورة الجمعية "، واختبار الدافع للإنجاز. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود أثر للتفاعل بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد– الاستقلال) عن المجال الإدراكي ونوع التخصص، على الدافع للإنجاز، كما أوضحت الدراسة عدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) عن المجال الإدراكي والدافع للإنجاز ما عدا عينة المعتمدين / أدبي، فكان هناك ارتباط بينها وبين الدافع للإنجاز.

دراسة الشرقاوي (1985): هدفت الدراسة إلى كشف الأساليب المعرفية التي يتميز بها طلاب وطالبات الأقسام العلمية والإنسانية في جامعة الكويت. اشتملت عينة الدراسة على (456) طالباً وطالبة موزعين على مختلف التخصصات في كليات جامعة الكويت. وقد دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للاستقلال عن المجال الإدراكي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

دراسة سيف (د. ت): هدفت الدراسة إلى بحث أثر التعليم المعزز بالحاسوب على تحصيل طالبات كلية التربية الأساسية المعتمدات والمستقلات عن المجال الإدراكي في مادة تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهن نحو الحاسوب. وقد تكونت عينة الدراسة من (60) طالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطبيق الاختبار التحصيلي في مادة التكنولوجيا ومقياس الاتجاه نحو الحاسوب. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أبرزها : وجود أثر للتعليم المعزز بالحاسوب على تحصيل الطالبات، واتجاهاتهن نحو الحاسوب بالإضافة إلى تفوق الطالبات المستقلات عن المجال الإدراكي

على الطالبات المعتمدات في هذا النوع من التعليم، ولم توجد فروق دالة إحصائياً في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الحاسوب بين الطالبات المعتمدات والطالبات المستقلات عن المجال الإدراكي في المجموعة التجريبية.

2.2.5.2 الدراسات الأجنبية

دراسة فايل (Fyle, 2009): هدفت الدراسة تقصي ما إذا كان الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال) يؤثر في الوعي بنتائج التعلّم واستراتيجيات التعلم المستخدمة في تدريس الوسائط المتعددة. وقد تكونت عينة الدراسة من (149) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن بمجموعات تجريبية وضابطة. وتوصلت الدراسة إلى أن نمط الوعي يؤثر بشكل كبير على استراتيجيات تعلم الطلبة، وأن الطلبة المستقلين لديهم وعي أكثر باستخدام أساليب التدريس المتعددة أكثر من غيرهم من المعتمدين. وكشفت النتائج عن وجود اختلافات من حيث الأسلوب والوعي به والتفاعلات مع الإنجاز على اختبار الاختيار من متعدد للطلبة المعتمدين والمستقلين على حد سواء مقارنة بالطلبة الذين لم يتلقوا البرنامج.

دراسة أفيونغ (Efiong ,2004): هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين طرق تدريس المعلمين والأساليب المعرفية للطلبة، فقد تم اختيار الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال) عن المجال الإدراكي، وكانت طرق التدريس المختارة للدراسة: طريقة المحاضرة، والطريقة الاستكشافية، وطريقة المناقشة، واستخدم الباحث لتحديد النمط المعرفي للطلبة اختبار الأشكال المتضمنة، وقد طبقت الدراسة على عينة مكونة من (226) طالباً قسّموا إلى ثلاث مجموعات تدريسية حسب نتائج اختبار الأشكال المتضمنة: مجموعة تدرس بطريقة المحاضرة، والمجموعة الثانية تدرس بالطريقة الاستكشافية، والمجموعة الثالثة بطريقة المناقشة. ومن النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة: أنه لم يكن هناك فروقٌ ذات دلالة إحصائية تعزى إلى طريقة التدريس، أو إلى النمط المعرفي (معتمد – مستقل)، أو التفاعل بينهما.

دراسة كارولينا وفرناندا (Carolina & Fernanda ,1998) :هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) على المجال الإدراكي واكتساب اللغة الثانية لعينة من الطلبة ممن تتراوح أعمارهم بين (13-16) سنة، وتكونت عينة الدراسة من (383) طالباً منهم،(187) من الإناث، و(196) من الذكور، وأسفرت هذه الدراسة عن النتائج الآتية: لم يكن هناك فروقٌ ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) عن

المجال الإدراكي، كما وجدت أن مجموعة المستقلين عن المجال الإدراكي أفضل في اكتساب اللغة الثانية من الطلبة المعتمدين على المجال الإدراكي.

3.5.2 الدراسات التي تناولت اتخاذ القرار

1.3.5.2 الدراسات العربية

دراسة مقابلة وآخرون (2012): هدفت الدراسة التعرف إلى واقع ممارسة المشرفين التربويين في محافظة عمان لصنع القرار التربوي فيما يخص أداء مهامهم الفنية والإدارية، وتكونت عينة الدراسة من (150) مشرفاً ومشرفة، وقد طورت أداة البحث واشتملت على (66) فقرة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة المشرفين التربويين لصنع القرار في المجموع الكلي بشكل عام منخفضة، ولم يكن هناك فروقٌ بين المشرفين في عملية صنع القرار تبعاً للمؤهل العلمي، وقد كان هناك فروقٌ بين متوسطات المشرفين التربويين لصنع القرار تبعاً لعدد سنوات الخبرة.

دراسة الطراونة (2012): هدفت الدراسة إلى تقصي مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز. وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (151) طالباً وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحث على المفحوصين اختباراً مكوناً من (56) فقرة تقيس ثماني مهارات لاتخاذ القرار. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى مهارات اتخاذ القرار لدى أفراد العينة فوق المتوسط في معظمها وبمستوى عالٍ لمهارة اختيار البديل الأفضل. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور، ولمتغير الصف لصالح الصف العاشر وللتفاعل الثنائي (الصف والجنس).

دراسة البلادي (2012) : هدفت الدراسة التعرف إلى المستويات الإدارية المطلوب فيها اتخاذ قرارات متعلقة ببعض المهام التربوية وهي المناهج الدراسية، وطرق وأساليب التدريس، وشؤون الموظفين والطلاب والمرافق المدرسية، والشؤون المالية، وطبقت الدراسة على عينة ضمت (44) مديراً من مديري المدارس الثانوية بالتعليم العام الحكومي العاملين في مدارس مكة المكرمة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث الاستبانة لجمع البيانات المطلوبة، وخرجت الدراسة بمجموعة من النتائج، من أهمها: أن وزارة التربية والتعليم هي المستوى الإداري المرغوب فيه لاتخاذ القرارات المتعلقة بالمناهج الدراسية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة، وان إدارة التربية والتعليم وإدارة

المدرسة هي المستوى الإداري المرغوب فيه لاتخاذ القرارت المتعلقة بطرق وأساليب التدريس من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية في مكة المكرمة.

دراسة أبو عفش (2011): هدفت الدراسة إلى معرفة أثر الذكاء العاطفي على مقدرة مديري مكتب الأونروا بغزة على اتخاذ القرار وحل المشكلات. أجريت الدراسة على عينة من مديري مكتب غزة الإقليمي، ومن خلال عينة ضمت (94) مديراً، حيث مثل هذا العدد مجتمع الدراسة كاملاً. وللتحقق من أهداف الدراسة استخدمت الباحثة استبانة حول أثر الذكاء العاطفي على مقدرة اتخاذ القرار وحل المشكلات. وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أبرزها: أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين عناصر الذكاء العاطفي بشكل عام، وفاعلية اتخاذ القرار وحل المشاكل لدى المديرين، وهذه العلاقة تعتمد على المستوى الذي يتمتع به المدراء في كل مكون من مكونات الذكاء العاطفي حسب نموذج جولمان، بالإضافة إلى ذلك فلم تجد الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الذكاء العاطفي ومقدرة المدراء على اتخاذ القرار وحل المشاكل تعزى للجنس، والخبرة والعمر والدرجة الوظيفية، في حين كانت هناك فروقٌ ذات دلالة إحصائية حول أثر الذكاء العاطفي على اتخاذ القرار تعزى للمؤهل العلمي وعدد المشرفين عليهم.

دراسة اليوسف (2011): هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء العاطفي واتخاذ القرار، وطبقت الأداة على عينة مكونة من (508) معلماً من معلمي التعليم العام والأهلي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأداء على مقياس الذكاء العاطفي لدى معلمي التعليم العام والتعليم الأهلي بمنطقة حائل التعليمية وفقاً لمتغيرات الدراسة، بالإضافة إلى ذلك أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأداء على مقياس اتخاذ القرار وفقاً لمتغيرات الدراسة.

دراسة الكواز وعبد الكريم (2011): هدفت الدراسة التعرف إلى مهارة اتخاذ القرار لدى مدربي الألعاب الرياضية ومدرائهم في جامعة الموصل، والتعرف على الفروق بين مدربي الألعاب ومدرائهم في مهارة اتخاذ القرار. وقد اشتملت عينة الدراسة على (15) مدرب ألعاب و(18) مديراً موزعين على (18) كلية، واستخدم الباحثان مقياس المومني والقضاة (2005) لاتخاذ القرار. وخرجت الدراسة بمجموعة من النتائج، من أهمها: أن مدربي الألعاب ومدرائهم يمتلكون قدرة جيدة على اتخاذ القرار، ووجود فروق معنوية بين مدربي الألعاب ومدرائهم في اتخاذ القرار لصالح المدراء.

دراسة إبراهيم وشهاب (2011): هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين السلوك القيادي والقدرة على اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الابتدائية. وقد تكونت عينة الدراسة من (140) مديراً ومديرة اختيروا

بطريقة عشوائية. استخدم الباحثان أداة لقياس السلوك القيادي لمديري المدارس الابتدائية، وأداة لقياس اتخاذ القرار. وكانت نتائج الدراسة على النحو الأتي: أن لمديري المدارس الابتدائية مستوىً من السلوك القيادي ومستوىً في اتخاذ القرار، ووجود علاقة ارتباطية بين السلوك القيادي واتخاذ القرار لمديري المدارس الابتدائية، وأن هناك فروقاً دالة لصالح الذكور في اتخاذ القرار والسلوك القيادي، لكن لا يوجد فروقٌ دالة في السلوك القيادي والقدرة على اتخاذ القرار تبعاً لمتغير الموقع الجغرافي. وكان لفئة ال(16) سنة خدمة في الإدارة فأكثر فرقاً في العلاقة بين السلوك القيادي والقدرة على اتخاذ القرار.

دراسة شراب (2011): هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب اتخاذ القرار والصلابة الأكاديمية. وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (101) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى والدبلوم العام بكلية تربية العريش/ مصر. واستخدمت الباحثة مقياس أساليب اتخاذ القرار من إعداد الباحثة. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، كان من أهمها: أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الأسلوب العقلاني في اتخاذ القرار والصلابة الأكاديمية ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الصلابة الأكاديمية، والأسلوب التلقائي وأسلوب التجنب في اتخاذ القرار، ولم توجد علاقة دالة مع بقية الأساليب.

دراسة عبد الرحمن وفرج (2010): هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين صناع القرار ومتخذيه في بعض المتغيرات الشخصية. وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (400) طالب وطالبة، وطبق عليهم تسعة اختبارات، وهي: اختبار صنع القرار، واختبار اتخاذ القرار، واختبار تقدير الذات، واختبار فعالية الذات، وقائمة الاعتماد المتبادل، واختبار الميل إلى المخاطرة، واختبار مصدر الضبط لروتر، واختبار النفور من الغموض، واختبار أحادية العقلية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أنه توجد فروق بين المرتفعين في صنع القرار والمرتفعين في اتخاذ القرار والاستقلالية لصالح المرتفعين في اتخاذ القرار. وقد أوضحت الدراسة أن هناك فروقاً بين الجنسين في صنع القرار لصالح الإناث في حين جاءت الفروق بين الجنسين في اتخاذ القرار لصالح الذكور.

دراسة الشريدة وآخرون (2009): هدفت الدراسة التعرف إلى قدرة الطلبة في السنة الأولى في جامعة الحسين بن طلال على اتخاذ القرار وفحص العلاقة بين اتخاذ القرار ومتغيري الجنس والتخصص الدراسي. تكونت عينة الدراسة من جميع طلبة السنة الأولى في جامعة الحسين في الفصل الأول للعام الدراسي 2007–2008، والبالغ عددهم (1460) طالباً وطالبة. استخدم الباحثون مقياس اتخاذ القرار المطور، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك تبايناً في المتوسطات الحسابية لأداء الأفراد على مقياس اتخاذ القرار حسب تباين الجنس والتخصص الدراسي لصالح طلبة التخصصات الإنسانية.

دراسة المغاري (2009): هدفت الدراسة التعرف إلى نمط القيادة السائد لدى مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة من وجهة نظر العاملين في المديريات، ومعرفة العلاقة بين أنماط القيادة وعملية صنع القرار التربوي لدى مديري التربية والتعليم. طبقت الدراسة على عينة مكونة من (180) من نواب مديري التربية والتعليم ورؤساء الأقسام لمعرفة مدى ممارسة المديرين ومدراء الأقسام والمشرفين التربويين – مهمة اتخاذ القرار. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطبيق استبانتين، إحداهما لتحديد نمط القيادة والأخرى لقياس ممارسة مديري التربية والتعليم لمراحل صنع القرار التربوي وفق الطريقة العلمية. وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج، من أهمها: أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين نمط القيادة الديموقراطي وعملية صنع القرار، وكان هناك علاقة ارتباطية سالبة ضعيفة بين نمط القيادة الأوتوقراطي وعملية صنع القرار. وكشفت الدراسة أيضاً عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات العاملين لصنع القرار التربوي تعزى لمكان العمل بين مديريات شمال غزة ومديريات الوسط لصالح الوسط.

دراسة عمران (2007): هدفت الدراسة إلى النظر في واقع مشاركة معلمي المرحلة الأساسية في محافظة رام الله والبيرة في اتخاذ القرارات، وعلاقة هذه المشاركة بمستوى الروح المعنوية لديهم. أجريت الدراسة على عينة مكونة من (213) معلماً ومعلمة بما نسبته (9%) من مجتمع الدراسة. استخدم الباحث أدوات معدة مسبقاً حيث استفاد من بعض فقراتها وأخضع الأداه النهائية لمعامل الصدق والثبات. وقد أسفرت هذه الدراسة عن مجموعة من النتائج، من أهمها: أن درجة مشاركة معلمي المرحلة الأساسية في محافظة رام الله والبيرة بلغ مستوىً متوسطاً من المشاركة في اتخاذ القرار، كما أن متوسط واقع الروح المعنوية لديهم بلغ مستوىً متوسطاً أيضاً. وأنه توجد فروق بين متوسطات استجابات درجات المعلمين نحو مشاركتهم في اتخاذ القرار يعزى لمتغير الجنس، وأنه لا توجد فروق تعزى للمؤهل العلمي، والخبرة. وأنه لا توجد فروق بين متوسط استجابات درجات المعلمين على مقياس الروح المعنوية يعزى إلى الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة. وأنه يوجد علاقة بين متوسط استجابات درجات المعلمين على واقع مشاركتهم في اتخاذ القرارات وبين متوسط استجاباتهم على مقياس مستوى الروح المعنوية لديهم.

دراسة حرز الله (2007): هدفت الدراسة إلى تقصي مدى مشاركة معلمي المدارس الثانوية في اتخاذ القرارات وعلاقته برضاهم الوظيفي في محافظات غزة. قام الباحث بتطبيق دراسته على عينة عشوائية من معلمي المدارس الثانوية بلغ عددها (306) معلماً ومعلمة أي بنسبة (10%) من مجتمع الدراسة، وقد استخدم الباحث لتحقيق أهداف الدراسة استبانتين تقيس إحداهما مدى مشاركة معلمي المدارس الثانوية في اتخاذ القرارات والأخرى لقياس رضاهم الوظيفي وقد أسفرت هذه الدراسة عن مجموعة من

النتائج، منها : أن معلمي المدارس الثانوية يشاركون بدرجة متوسطة في اتخاذ القرارات، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير المعلمين لمشاركتهم في اتخاذ القرارات تعزى لمتغير الجنس أو متغير المؤهل العلمي أو متغير المنطقة التعليمية، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير المعلمين لمشاركتهم في اتخاذ القرارات تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح سنوات الخبرة الأطول، وأنه توجد علاقة إيجابية متوسطة بين مدى مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية والرضا الوظيفي لديهم.

دراسة محمد (2006): هدفت الدراسة التعرف إلى قدرة مديري الدوائر في محافظة كركوك على اتخاذ القرار. طبقت الدراسة على عينة مكونة من (25) مديراً في الدوائر الخدمية في محافظة التأميم وجميعهم من الذكور لعدم وجود مديرات إناث. استخدم الباحث مقياساً لقياس القدرة على اتخاذ القرار، وخرجت الدراسة بمجموعة من النتائج، وكان من أهمها: أن مستوى القدرة على اتخاذ القرارات لمديري الدوائر في محافظة كركوك ليس بمستوى الطموح حيث كان التقدير جيداً، وكان معظم المديرين في المستوى المتوسط (جيد)، وهو مستوى مقبول للمقدرة على اتخاذ القرار، لكن لم يمتلك أي منهم القدرة العالية أو المهارة العالية لعدم حصول أي منهم على مستوى ممتاز في المقياس، ولم تكن هناك فروقٌ بين المديرين في القدرة على اتخاذ القرار باختلاف المؤهل العلمي المحصور في: دبلوم وإعدادية، وبكالوريوس، وماجستير، كذلك باختلاف عدد سنوات الخبرة .

دراسة أبو العلا (2003): هدفت الدراسة التعرف إلى عملية صنع القرار التربوي واتخاذه في الإدارة المدرسية. وقد طبقت الدراسة على عينة من مديري ومعلمي التعليم العام بمدينة أسوان وكان عددهم (84) مديراً و(216) معلماً. وقد طبقت الباحثة أداة من تصميمها لقياس أهداف الدراسة. وخرجت الباحثة بمجموعة من النتائج، كان من أهمها: إدراك الأفراد في الإدارة المدرسية أن نجاح الإدراة المدرسية يتوقف على قدرة المديرين على صنع واتخاذ القرارات التربوية، كما وجدت الدراسة أن معظم المديرين ينتهجون أسلوب اتخاذ القرار المباشر في اتخاذهم لقرراتهم. كما توصلت الدراسة إلى أن أصحاب القرار يواجهون صعوبات في تقييم البدائل لاختيار أفضلها ليكون هو القرار وذلك لعدم معرفتهم بالأسس العلمية لصنع القرار، وأن اتخاذ القرار يحتاج إلى الخبرات والتجارب السابقة بالإضافة للمهارات العلمية، وأن الإدارات المدرسية تقوم باتخاذ القرارات اتجاه المشكلات والمواقف التربوية التي تواجه المدرسة في أوقات مناسبة.

دراسة الأشهب (2001): هدفت الدراسة التعرف إلى درجة مشاركة أعضاء الهيئات التدريسية في المدارس الحكومية والرسمية الخاصة في اتخاذ القرارات وعلاقته بانتمائهم لمهنة التعليم، تكونت العينة من (438) عضواً، منهم (357) معلماً و(81) مديراً. قامت الباحثة بتطبيق استبانتين الأولى لقياس

درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية، والثانية أداة (Mowday &Stears, 1979) المترجم إلى اللغة العربية لقياس درجة انتماء المعلمين لمهنة التعليم. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية من وجهة نظر المديرين والمعلمين متوسطة وأن درجة مشاركتهم كانت منخفضة في مجال القرارات المتعلقة بالمرافق المدرسية والأمور المالية، وقد وجدت الدراسة أن هناك فروقاً دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وإلى متغير الخبرة لصالح الخبرة الطويلة (أكثر من عشر سنوات)، وإلى متغير الجهة المشرفة لصالح المدارس الحكومية. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

دراسة درويش (2001): هدفت الدراسة إلى إيجاد العلاقة بين اتخاذ القرار وصراع الدور الإداري والإشرافي وغموضه لدى مديري المدارس الإعدادية. طبقت الدراسة على عينة مكونة من (96) مديراً، واستخدم الباحث المقابلة الشخصية لجمع البيانات من المديرين، حيث طبق عليهم اختبار مقياس الدور، ومقياس القدرة على اتخاذ القرار. توصل الباحث من خلال الدراسة إلى النتائج الآتية: أن الأفراد من ذوي الخبرة الطويلة كانوا أقدر على اتخاذ القرار من أفراد العينة ذوي الخبرة القصيرة في جزئي المقياس، كما أشارت أيضاً إلى وجود علاقة طردية دالة إحصائياً لدى أفراد عينة البحث من الجنسين بين صراع الدور وغموضه والقدرة على اتخاذ القرار.

دراسة السبيعي (2000): هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين أساليب التفكير واتخاذ القرار لدى عينة من مديري الإدارات الحكومية بمحافظة جدة. وقد أجريت الدراسة على عينة تكونت من (109) من مديري الإدارات الحكومية بمحافظة جدة، واستخدم الباحث لتحقيق أهداف الدراسة اختبار أساليب التفكير من إعداد هاريسون وآخرين (1980)، ومقياس اتخاذ القرار إعداد عبدون (د.ت)، كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين اتخاذ القرار وكل من التفكير الواقعي والتحليلي، وكان هناك علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير واتخاذ القرار تبعاً لمتغيرات الدراسة، ولم تكن هناك فروقٌ بين عينة الدراسة في اتخاذ القرار تبعاً لاختلاف اساليب التفكير.

دراسة هجان (2000): هدفت الدراسة التعرف إلى واقع عملية اتخاذ القرار على مستوى مدارس التعليم العام، حيث أجريت الدراسة بمنطقة المدينة التعليمية، واشتملت عينة الدراسة على (40) مديراً ووكيلاً من مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية. واستخدم الباحث لإجراء الدراسة أداة لاتخاذ القرار. أظهرت نتائج الدراسة أن ممارسة مديري مدارس التعليم العام لعملية اتخاذ القرار أعلى من المتوسط الافتراضي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين (المدراء ووكلاء مدارس التعليم العام) تبعاً لوظيفة كل منهم، ولم تكن هناك فروقٌ بين المجموعتين إزاء اتخاذ القرار تعزى للمرحلة الدراسية.

دراسة بطاح والسعود (1997): هدفت الدراسة إلى الكشف عن قدرة المديرين في محافظة الكرك على اتخاذ القرار، شملت عينة الدراسة المديرين في المدارس الحكومية والمديرات جميعاً، وعددهم (215) مديراً ومديرة. استخدم الباحثان الاستبانة لقياس أبعاد الدراسة، وأظهرت نتائجها عدم وجود أثر لعوامل الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التعليمية والخبرة الإدارية بشأن قدرة المديرين والمديرات على اتخاذ القرار.

دراسة النوري (1997): هدفت الدراسة إلى معرفة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية وأثرها على عملية اتخاذ القرارات، وقد بلغ عدد أفراد العينة (81) مديراً ومديرةً. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة الاحتياجات التدريبية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن النسب المئوية للاحتياجات التدريبية ودرجة توافرها كانت عالية بينما حصل مجال اتخاذ القرار على نسبة مئوية أقل، أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والسلطة المشرفة والدخل الشهري وعدد الطلاب في المدرسة، وعدد المعلمين في المدرسة وموقع المدرسة وسنوات الخبرة في الإدارة- على الاحتياجات التدريبية ودرجة توافرها.

دراسة سيف الدين (1994): هدفت الدراسة إلى الوقوف على قدرة الرجال والنساء على اتخاذ القرار من مديري ونظار المدارس الإعدادية والثانوية (بنها- مصر). وقد تكونت عينة البحث من (60) مديراً ومديرة ممن تتراوح أعمارهم بين(40-50) سنة، واستخدمت الباحثة لقياس أبعاد الدراسة مقياس القدرة على اتخاذ القرار الذي قامت بتصميمه. وقد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في متوسط درجات القدرة على اتخاذ القرار، أي أن الجنس لم يكن ذا تأثير على القدرة على اتخاذ القرار، كما أسفرت النتائج عن أن مديري ومديرات الثانوي أكثر قدرة على اتخاذ القرار من نظار وناظرات الإعدادي، ويرجع هذا في رأي الباحثة إلى تأثير السلك الوظيفي أو المهني والمكانة الاجتماعية للأفراد القائمين على اتخاذ القرار ومدى ما حظوا من تعليم وخبرات تعرضوا لها، فكل هذه العوامل المهمة تؤثر على اتخاذ القرار.

2.3.5.2 الدراسات الأجنبية

دراسة هانسون وأندرسن (Hansson & Anderesn, 2007): هدفت الدراسة إلى تقصي سلوك قادة المدارس السويديين كمنوذج للقيادة في صناعة القرار ومحفزاته. وكانت عينة الدراسة مكونة من (300) مدير مدرسة، ومساعد مدير مدرسة، وقد وجد الباحثون أن(49%) من المديرين لديهم نظاماً قيادياً يركز على التغيير، و(38%) كانوا مدركين لما يقومون به أثناء اتخاذ القرار، وأن (44%) منهم كانوا محفزين لصناعة القرار، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وتدل النتائج أيضاً على قيام المديرين بقيادة مدارسهم بشكل ناجح حتى أثناء التغيير، والتركيز على صناعة القرار الإداري.

دراسة انجبريتسون (Engbretson, 1987): هدفت الدراسة إلى تحديد أنماط السلوك القيادي لرؤساء الأقسام في كليات المجتمع المحلي في ولاية وايومنغ الامريكية من وجهة نظر رؤساء الأقسام وكذلك من وجهة نظر الهيئة التدريسية، وقد شملت عينة الدراسة على (280) مدرساً، و(37) رئيس قسم، واختيروا بشكل عشوائي من مجتمع الدراسة، طبق عليهم استبيان وصف السلوك القيادي، أظهرت النتائج: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين السلوك القيادي لرؤساء الأقسام العلمية والتدريب الإداري، وعدم وجود علاقة دالة بين السلوك القيادي لرؤساء الأقسام العلمية وعدد سنوات الخدمة.

4.5.2 التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال عرض الدراسات يمكن استخلاص النتائج الآتية:

بعد مراجعة الدراسات السابقة التي أجريت في المجتمعات العربية والأجنبية تبين للباحثة الملاحظات الآتية:

أولاً: ركزت الدراسات التي تناولت الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال) واتخاذ القرار على البحث في العلاقة الارتباطية التي بينهما، العربية منها والغربية في اختيار عينة الدراسة على فئات من المجتمع، وهي: مديري /ات المدارس، و طلبة الجامعات، وطلبة المدارس، ومن الدراسات التي تناولت فئة المديرين/ات دراسة (السيد، 2008).

وفي الدراسات التي تناولت اتخاذ القرار؛ منها ما استهدف بالبحث مديري المدارس ومكاتب العمل والمشرفين التربويين، وطلبة الجامعات، والمعلمين والمعلمات، وطلبة المدارس. ومنها الدراسات التي تناولت مديري المدارس ومكاتب العمل والمشرفين التربويين، كدراسات: (مقابلة وآخرون، 2012)، و(البلادي، 2012)، و(أبو عفش، 2011)، و(الكواز وعبد الكريم، 2011)، و(إبرهيم وشهاب، 2011)، و(المغاري، 2009)، و(محمد، 2006)، و(أبو العلا، 2003)، و(درويش، 2001)، و(السبيعي، 2000)، و(هجان،2000)، و(بطاح والسعود، 1997)، و(النوري، 1997)، و(سيف الدين، 1994)، و(Hansson & Anderesn, 2007)، و(Engbretson,1987).

ثانياً: معظم الدراسات تناولت الذكور والإناث معاً، ما عدا بعض الدراسات، ففي الدراسات التي تناولت الأسلوب المعرفي(الاعتماد- الاستقلال) نرى أن دراسات (الغامدي، 2013)، و(المعافي، 2012)، و(بني خالد، 2005)، استهدفت الذكور فقط، في حين تناولت دراسات (الهواري، 2006)، و(سيف، د. ت)، و(عبد المقصود، 1991) الأناث فقط. في حين كانت الدراسات التي تناولت مجال اتخاذ القرار كدراسات (البلادي، 2012)، و(محمد، 2006)، و(هجان، 2000) مستهدفة الذكور فقط.

ثالثاً: أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال) واتخاذ القرار ومدى امتلاكهم للأسلوب المعرفي ومساهمته في إكسابهم القدرة على اتخاذ القرار، كدراسات: (السيد، 2008) التي أظهرت توافقاً مع دراستنا الحالية في وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الأساليب المعرفية وفاعلية اتخاذ القرارات. وهذه الندرة النسبية للدراسات في مجال الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) وعلاقته باتخاذ القرار على المستوى الإقليمي والمحلي، في حدود علم الباحثة، هو ما دفع الباحثة لإجراء هذه الدراسة.

رابعاً: معظم الدراسات التي تناولت الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال) استخدمت اختبار الأشكال المتضمنة "الصورة الجمعية " لقياس الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال)، كدراسات: (حسانين، 2007)، و(بدوي د. ت)، و(Larsen ,1994)، و(الغامدي، 2013)، و(بهلول، 2002)، و(المعافي، 2012)، و(الزغول وعبابنة، 1998)، و(الشربيني، 1992)، و(عبد المقصود، 1991)، و(Efiong, 2004)، فيما استخدمت دراسة (بني خالد، 2005) اختبار تعلّم المفاهيم لقياس أثر (الاعتماد- الاستقلال) .

الإ أن هذه المقاييس لم تكن مناسبة لعينة دراستنا فعمدت الباحثة إلى بناء مقياس لفظي ليتناسب مع عينة الدراسة.

الفصل الثالث
الطريقة والإجراءات

1.3 مقدمّة
2.3 منهج الدراسة
3.3 مجتمع الدراسة
4.3 عينة الدراسة
5.3 أدوات الدراسة
6.3 إجراءات الدراسة
7.3 متغيرات الدراسة
8.3 المعالجة الإحصائية

الطريقة والإجراءات

1.3 مقدمّة

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة، ومجتمعها وعينتها. كما يعطي وصفاً مفصلاً لأَداتي الدراسة وصدقهما وثباتهما، وكذلك إجراءات الدراسة والمعالجة الإحصائية التي استخدمت في استخلاص نتائج الدراسة وتحليلها.

2.3 منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة. حيث تم استقصاء آراء مديري المدارس ومديراتها في محافظة جنين حول علاقة الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) باتخاذ القرار من وجهة نظرهم.

3.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس في محافظة جنين، والبالغ عددهم (164) مديراً ومديرة من كلا الجنسين، للعام الدراسي (2013 – 2014م) حسب إحصائيات رسمية صادرة عن مديرية التربية والتعليم في محافظة جنين.

4.3 عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (115) مديراً ومديرةً من مديري/ات المدارس في محافظة جنين اختيروا بطريقة العينة العشوائية البسيطة، وتشكل العينة ما نسبته (70%) من مجتمع الدراسة، وبعد إتمام عملية جمع البيانات وصلت حصيلة الجمع (105) استبانات. استبعد منها (3) استبيانات بسبب عدم صلاحيتها للتحليل الإحصائي لكي تصبح عينة الدراسة التي أجري التحليل الإحصائي عليها

(102) مبحوثاً، ويبين الجدول (1.3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والتخصص، والمؤهل العلمي، والعمر، وسنوات الخبرة.

جدول 1.3. توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والتخصص الجامعي ، والمؤهل العلمي، والعمر، وسنوات الخبرة.

المتغير		العدد	النسبة المئوية	المجموع
الجنس	أنثى	49	48.0	102
	ذكر	53	52.0	
التخصص الجامعي	كليات علمية	32	31.4	102
	كليات إنسانية	70	68.6	
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	76	74.5	102
	دراسات عليا	26	25.5	
العمر	أقل من 40 سنة	34	33.3	102
	40 سنة فأكثر	68	66.7	
سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	28	27.5	102
	بين 10 – 20 سنة	44	43.1	
	أكثر من 20 سنة	30	29.4	

5.3 أدوات الدراسة

1.5.3 أولاً : مقياس الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال)

من خلال مراجعة الأدب التربوي والبحث في دراسات الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال)(الموجودة في قائمة المراجع وغيرها) لم تجد الباحثة اختباراً للأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) يناسب مستوى مديري / ات المدارس، خاصة وأن مختلف الدراسات التي اطلعت عليها الباحثة لم تكن لتتناسب مع طبيعة عينة الدراسة المتمثلة في مديري /ات المدارس، لذا قامت الباحثة بتصميم مقياس خاص لقياس بعدي الاعتماد والاستقلال عن المجال الإدراكي، وقامت الباحثة أيضاً ببناء مقياس لقياس أسلوب (الاعتماد – الاستقلال) عن المجال الإدراكي وذلك بالرجوع إلى الأدب العربي والأجنبي ومحاولة الاستفادة من بعض المقاييس التي صاغت اختبار الأشكال المتضمنة بصيغة كتابية. وقد تم الرجوع إلى بعض مقاييس اختبارات أنماط الشخصية، وعند بناء

المقياس في البداية قسمت الأنماط إلى أربعة: معتمد، مستقل ، اجتماعي، وغير اجتماعي. ولكن نظراً لتقارب الأنماط من بعضها بعضاً، فقد رأت الباحثة أن تختصرها إلى نمطين فقط معتمد ومستقل، وهما الأسلوبان المستخدمان في الدراسة. وقد صيغت فقرات المقياس لتكون الاستجابة للمفحوصين، وطريقة التصحيح بحسب مقياس ليكرت الخماسي الأبعاد، حيث تكون استجابة المبحوث على الفقرات بالموافقة حسب التدرج الاتي: موافق بشدة، موافق، محايد ، معارض ، معارض بشدة وقد بنيت الفقرات بالاتجاهين السلبي والإيجابي وأعطيت الأوزان للفقرات كالآتي: موافق بشدة (5 درجات)، موافق (4 درجات)، محايد(3 درجات)، معارض (درجتان)، معارض بشدة (درجة واحدة)، وقد عكست الأوزان للفقرات السلبية (ينظر الملحق4).

1.1.5.3 تصحيح المقياس

تكون المقياس في صورته النهائية من قسمين: القسم الأول اشتمل على الفقرات التي تقيس الاستقلالية وعددها (20) فقرة، والقسم الثاني يقيس الاعتمادية وعددها (20) فقرة، والجدول (2.3) يوضح أبعاد هذه الأداة.

جدول رقم (2.3) يوضح نمطي مقياس الأسلوب المعرفي

الرقم	الأسلوب	الفقرات	عدد الفقرات
1	**الاستقلال**	**1، 2، 4، 6، 8، 9، 11، 13، 17، 20، 21، 22، 23، 27، 31، 35، 36، 37، 38، 39.**	20
2	**الاعتماد**	**3، 5، 7، 10، 12، 14، 15، 16، 18، 19، 24، 25، 26، 28، 29، 30، 32، 33، 34، 40.**	20
	المجموع		40

وقد استندت الباحثة في تفسيرها لنتائج الأداة لأسلوب ليكرت الذي يحدد درجة المبحوث على المقياس في ضوء درجة موافقته أو عدم موافقته على بنود المقياس، وتتحدد الدرجة بإعطاء أوزان مختلفة للاستجابة، بحيث يستجيب المبحوث على ميزان أو متصل رتبي متدرج يشتمل على خمس نقاط. ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا)، حسب المدى (5−1 =4)، قسم على (5) للحصول على طول الخلية الصحيح (5/4 = 0.80)، وبعد ذلك أضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهو الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو وارد في الجدول (3.3):−

جدول (3.3): يوضح طول الخلايا

الرقم	المستوى	الدرجة
1	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين 1 – 1.80	منخفضة جداً
2	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من 1.81 – 2.60	منخفضة
3	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من 2.61 – 3.40	متوسطة
4	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من 3.41 – 4.20	مرتفعة
5	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من 4.21 – 5	مرتفعة جداً

2.1.5.3 صدق اختبار الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال)

تم التأكد من صدق المقياس بصورته الأولية في الدراسة الحالية بعرضه على (9) محكمين من المختصين والمهتمين بالبحث العلمي (ينظر ملحق رقم 2)، للتأكد من ملاءمة كل فقرة من فقرات الاختبار للمجال الذي وضعت فيه، وملاءمة صياغة كل فقرة لغوياً ووضوحها بالنسبة للمبحوث، وملاءمة كل فقرة من فقرات الاختبار لمستوى المبحوث، وإبداء أية ملاحظات أخرى بشكل عام. وبعد جمع آراء المحكمين كان هناك اتفاق بينهم على صلاحية الاختبار ومقروئيته، وفي ضوء الإطار النظري الذي بني على أساسه المقياس.

ومن ناحية أخرى تم التحقق من الصدق بحساب مصفوفة ارتباط فقرات الأداة مع الدرجة الكلية، وذلك كما هو واضح في الجدول (4.3) والتي بينت أن جميع قيم معاملات الارتباط للفقرات مع الدرجة الكلية لكل فقرة دالة إحصائياً، مما يشير إلى تمتع الأداة بالصدق العاملي، وأنها تشترك معاً في قياس الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري / ات المدارس.

جدول 4.3 نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) مع الدرجة الكلية لكل بعد

الاستقلال			الاعتماد		
الفقرات	قيمة ر	الدلالة الإحصائية	الفقرات	قيمة ر	الدلالة الإحصائية
1	0.372**	0.000	3	0.420**	0.000
2	0.248*	0.012	5	0.401**	0.000
4	0.261**	0.008	7	0.370**	0.000
6	0.512**	0.000	10	0.435**	0.000
8	0.418**	0.000	12	0.200*	0.043
9	0.469**	0.000	14	0.316**	0.001
11	0.384**	0.000	15	0.318**	0.001
13	0.262*	0.008	16	0.513**	0.000
17	0.427**	0.000	18	0.315**	0.001
20	0.336**	0.000	19	0.443**	0.000
21	0.443**	0.000	24	0.390**	0.000
22	0.259**	0.009	25	0.341**	0.000
23	0.268**	0.006	26	0.464**	0.000
27	0.360**	0.000	28	0.309**	0.002
31	0.199*	0.045	29	0.391**	0.000
35	0.453**	0.000	30	0.308**	0.002
36	0.347**	0.000	32	0.359**	0.000
37	0.278**	0.005	33	0.300**	0.002
38	0.271**	0.006	34	0.469**	0.000
39	0.371**	0.000	40	0.272**	0.006

دالة إحصائيا عند مستوى (0.05≥α). ** دالة إحصائيا بدرجة عالية عند مستوى (0.01≥α).**

تشير المعطيات الواردة في الجداول السابقة أن جميع قيم ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لكل بعد (اعتماد – استقلال) دالة إحصائياً، مما يشير إلى تمتع الأداة بصدق عالٍ وأنها تشترك معاً في قياس الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري/ات المدارس في محافظة جنين.

3.1.5.3 ثبات مقياس الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال)

حسب ثبات الأداة عن طريق قياس ثبات التجانس الداخلي (Consistency)، وهذا النوع من الثبات يشير إلى قوة الارتباط بين الفقرات في أداة الدراسة، ومن أجل تقدير معامل التجانس استخدمت طريقة (كرونباخ ألفا)(Cronbach Alpha). والجدول (5.3) يبين نتائج اختبار معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا على أسلوبي الاستبانة:

جدول (5.3) يبين نتائج اختبار معامل الثبات كرونباخ ألفا على مجالات الدراسة المختلفة

الرقم	الأسلوب	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
1	الاعتماد	20	0.7996
2	الاستقلال	20	0.7099

يتضح من الجدول (5.3) أن قيمة معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا لأسلوبي المقياس بلغت (0.79) لأسلوب الاعتماد، و(0.70) لأسلوب الاستقلال وهذا يشير إلى أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

2.5.3 ثانيا: مقياس اتخاذ القرار

استخدمت الدراسة مقياس (الكواز وعبد الكريم،2011) لاتخاذ القرار المطبق في جامعة الموصل على مدربي الألعاب الرياضية ومدرائهم. وبعد إجراء التعديلات على المقياس وملاءمة فقراته لأغراض الدراسة، خرجت الباحثة بمقياس مكون من (27) فقرة.

1.2.5.3 تصحيح المقياس

يتضمن هذا المقياس تقدير الشخص لنفسه بطريقة ذاتية، أي كما يرى نفسه، ويتضمن المقياس (27) فقرة ايجابية. وقد بنيت الفقرات، حسب سلم خماسي وأعطيت الأوزان للفقرات كما هو آت:(موافق بشدة:خمس درجات، موافق: أربع درجات، محايد: ثلاث درجات، معارض: درجتين، معارض بشدة: درجة واحدة). وقد طبق هذا السلم الخماسي على جميع الفقرات.

وللتعرف على تقديرات أفراد العينة وتحديد درجة اتخاذ القرار وفق قيمة المتوسط الحسابي وتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا)، تم حساب المدى (5−1 =4)، ثم قسمت على (5) للحصول على طول الخلية الصحيح (5/4 = 0.80)، وبعد ذلك أضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهو الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو وارد في الجدول (6.3)

جدول (6.3): طول الخلايا بمقياس اتخاذ القرار

الرقم	المستوى	الدرجة
1	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين 1 – 1.80	منخفضة جداً
2	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من 1.81 – 2.60	منخفضة
3	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من 2.61 – 3.40	متوسطة
4	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من 3.41 – 4.20	مرتفعة
5	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من 4.21 – 5	مرتفعة جداً

2.2.5.3 صدق مقياس اتخاذ القرار

قامت الباحثة باستخدام نوعين من الصدق، تمثل الأول في صدق المحكمين أو ما يعرف بالصدق المنطقي وذلك بعرض المقياس على (9) محكمين من ذوى الخبرة والاختصاص (محلق رقم 2)، بهدف التأكد من مناسبة المقياس لما أعد من أجله، وسلامة صياغة الفقرات. وكان هناك اتفاق بينهم على صلاحية المقياس ومقروئيته، ومناسبته للبيئة الفلسطينية، مع اجراء بعض التعديلات اللازمة وفي الملحق رقم (3 و4) على التوالي .

ومن ناحية أخرى تم التحقق من الصدق بحساب مصفوفة ارتباط فقرات الأداة مع الدرجة الكلية، وذلك كما هو واضح في الجدول (7.3)، التي بينت أن جميع قيم معاملات الارتباط للفقرات مع الدرجة الكلية لكل فقرة دالة إحصائياً، مما يشير إلى تمتع الأداة بالصدق العاملي، وأنها تشترك معاً في قياس درجة اتخاذ القرار لدى مديري /ات المدارس.

جدول 7.3 نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات اتخاذ القرار لدى مديري /ات المدارس مع الدرجة الكلية

الفقرات	قيمة ر	الدلالة الإحصائية	الفقرات	قيمة ر	الدلالة الإحصائية
1	0.555**	0.000	15	0.243*	0.0014
2	0.455**	0.000	16	0.448**	0.000
3	0.445**	0.000	17	0.297**	0.002
4	0.545**	0.000	18	0.446*	0.000
5	0.508**	0.000	19	0.561**	0.000

0.000	0.528**	20	0.000	0.543**	**6**
0.000	0.561**	21	0.000	0.588**	**7**
0.000	0.656**	22	0.000	0.469*	**8**
0.000	0.443**	23	0.000	0.534**	**9**
0.014	0.242*	24	0.000	0.470**	**10**
0.002	0.300*	25	0.002	0.299**	**11**
0.000	0.394**	26	0.000	*0.585*	**12**
0.000	0.377**	27	0.000	0.600**	**13**
			0.000	0.520**	**14**

دالة إحصائيا عند مستوى (α≥0.05). دالة إحصائيا بدرجة عالية عند مستوى (α≥0.01).**

تشير المعطيات الواردة في الجداول السابقة أن جميع قيم ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للأداة دالة إحصائياً، مما يشير إلى تمتع الأداة بصدق عالٍ، وأنها تشترك معاً في قياس درجة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس ومديرات في محافظة جنين.

3.2.5.3 ثبات مقياس اتخاذ القرار

للتأكد من ثبات الأداة في الدراسة الحالية، فقد حسب معامل التجانس باستخدام طريقة (كرونباخ ألفا) (Cronbach Alpha)، حيث اتضح أن قيمة معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا بلغت (0.8236)، وهذا مؤشر ثبات مرتفع، وبالتالي فإن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

6.3 إجراءات تطبيق الدراسة

اتبعت الإجراءات الآتية من أجل تنفيذ الدراسة

- القيام بحصر مجتمع الدراسة المتمثل في مديري /ات المدارس في محافظة جنين.
- بناء أداتي الدراسة بعد اضطلاع الباحثة على مجموعة من الأدوات المستخدمة في مثل هذه الدراسة.
- القيام بالإجراءات الفنية التي تسمح بتطبيق أَداة الدراسة، وذلك من خلال الحصول على خطاب "تسهيل المهمة" من عمادة الدراسات العليا موجه إلى مديرية التربية والتعليم –جنين، للحصول على إحصائيات أعداد المدراء، وتوزيع أداتي الدراسة.
- الحصول على إذن من مديرية التربية والتعلم في جنين لدخول المدارس يتم تسليمه للمدير/ة (ملحق 1).

- اختيار عينة الدراسة من مجتمع الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة.
- تم التأكد من صدق أداتي الدراسة من خلال عرضها على (9) محكمين (ينظر الملحق 2).
- توزيع أداتي الدراسة على العينة، في الفصل الثاني للعام الدراسي (2013–2014) باليد وأجاب المدراء على الأداتين بوجود الباحثة، وكان كل مقياس مزود بالتعليمات والإرشادات الكافية لتساعدهم على كيفية الإجابة عن الفقرات (الملحق 4).
- لم تحدد الباحثة زمنا محدداً للإجابة عن المقياسين إلا أن معظم المبحوثين قد تمكنوا من الإجابة على فقرات المقياسين في زمن قدره (15 - 30) دقيقة.
- إعطاء المقاييس الصالحة أَرقاماً متسلسلة وإعدادها لإدخالها للحاسوب.
- تصحيح المقاييس وتفريغ البيانات وتعبئتها في نماذج خاصة.
- استخدام البرنامج الإحصائي SPSS لتحليل البيانات واستخراج النتائج.

7.3 متغيرات الدراسة

1.7.3 المتغيرات المستقلة

- الجنس وله مستويان (أنثى، وذكر)
- التخصص الجامعي وله مستويان (كليات علمية، وكليات إنسانية).
- المؤهل العلمي وله مستويان (بكالوريوس فما دون، دراسات عليا).
- العمر وله مستويان (أقل من 40 سنة، 40 سنة فأكثر).
- سنوات الخبرة وله ثلاثة مستويات (أقل من 10 سنوات، وبين 10–20 سنة، وأكثر من 20 سنة).

2.7.3 المتغيرات التابعة:

- الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال).
- اتخاذ القرار.

8.3 المعالجة الإحصائية

أجريت المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات، واستخدم الإحصاء الوصفي لاستخراج الأعداد، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدى أفراد العينة واستجاباتهم على المقياسين: (الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال)، واتخاذ القرار)، وقد فحصت فرضيات الدراسة عن طريق الاختبارات الإحصائية التحليلية الآتية: اختبار (ت) (t-test)، وتحليل التباين الأحادي (one – way anova) ومعامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation). كما استخدم معامل الثبات كرونباخ ألفا لحساب ثبات الأداة، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

- عرض النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة.
- عرض النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة.

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً كاملاً ومفصلاً لنتائج الدراسة، وذلك للإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من صحة فرضياتها.

1.4 نتائج الدراسة

1.1.4. نتائج السؤال الأول

ما درجة الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين، وذلك كما هو واضح في الجدول (1.4).

جدول (1.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال)

الأسلوب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
الاعتماد	**102**	**2.26**	**0.24**	منخفضة
الاستقلال	**102**	**3.57**	**0.21**	مرتفعة

يتضح من الجدول (1.4) أن درجة الأسلوب المعرفي لدى المديري /ات تمثل في (الاستقلال) والذي جاء بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي قدره (3.57) مع انحراف معياري قدره (0.21)، في حين تبين

أن الأسلوب المعرفي (الاعتماد) جاء بدرجة منخفضة، وبمتوسط حسابي قدره (2.26) مع انحراف معياري قدره (0.24).

ولتوضيح ذلك أكثر قامت الباحثة باستخراج الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على جميع الفقرات لأسلوب الاعتماد في الجدول (2.4) وأسلوب الاستقلال في الجدول (3.4).

أولا: فقرات أسلوب الاعتماد

جدول (2.4) الفقرات، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أسلوب الاعتماد على جميع الفقرات

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3	أتناول الآراء حول الحلول البديلة والخيارات مع الزملاء	4.33	0.53	مرتفعة جداً
5	أفضل الأخذ بوجهات نظر الزملاء	1.86	0.64	منخفضة
7	أعتقد أني بحاجة دائمة لمعلومات إضافية من مصادر موثوق بها	1.85	0.78	منخفضة
10	أهتم بعلاقاتي الاجتماعية مع الآخرين	1.60	0.66	منخفضة جداً
12	أشعر بالملل والضجر من اللقاءات المفاجئة	2.76	1.01	متوسطة
14	أجد صعوبة في قطع العلاقات مع الآخرين	2.70	1.02	متوسطة
15	أفضل أن استمع أكثر مما اتكلم	2.08	0.85	منخفضة
16	أثق أن ملاحظات الآخرين للأشياء مهمة جداً	2.04	0.74	منخفضة
18	أرى أن الماضي مهم في نجاحي	2.08	0.79	منخفضة
19	أرى من الضروري التعاطف مع الآخرين	1.90	0.80	منخفضة
24	أفضل أن يكون نقاشي مع الآخرين بصورة ودية	1.56	0.60	منخفضة جداً
25	أتردد قبل اتخاذ أي قرار	2.65	0.97	متوسطة
26	أفضل اللقاءات المعروفة مسبقاً	1.99	0.78	منخفضة
28	ألتزم بأي قرار من مسؤولي	2.23	0.92	منخفضة
29	أفضل قضاء وقت أكبر مع الآخرين	2.29	0.81	منخفضة
30	أفضل العمل مع أصحاب القرار	2.24	0.80	منخفضة
32	أتبع نصائح مسؤولي	1.94	0.57	منخفضة
33	أتأثر برأي الآخرين	2.74	0.82	متوسطة
34	أفضل المسؤول الذي يوجهني بشكل جيد	1.75	0.63	منخفضة جداً
40	أقلق عند مخالفة ما يتوقعه المسؤول مني	2.54	0.918	منخفضة

يتضح من الجدول(2.4):

1. حصلت الفقرة رقم (3) على أعلى متوسط حسابي (4.33) معبرة عن درجة مرتفعة جداً، ونصت على (أتناول الآراء حول الحلول البديلة والخيارات مع الزملاء) تليها الفقرة رقم (12) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (2.76) معبرة عن درجة متوسطة ونصت على (أشعر بالملل والضجر من اللقاءات المفاجئة) ثم جاءت الفقرة رقم (33) في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (2.74) معبرة عن درجة متوسطة أيضاً ونصت على (أتأثر برأي الآخرين).
2. أما الفقرات التي احتلت المراكز الأخيرة فقد جاءت الفقرة رقم (24) في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (1.56) معبرة عن درجة منخفضة جداً، ونصت على (أفضل أن يكون نقاشي مع الآخرين بصورة ودية)، تليها الفقرة رقم (10) بمتوسط حسابي (1.60) معبرة عن درجة منخفضة جداً ونصت على (أهتم بعلاقاتي الاجتماعية مع الآخرين)، تليها الفقرة رقم (34) بمتوسط حسابي(1.75) معبرة عن درجة منخفضة جداً أيضاً، ونصت على (أفضل المسؤول الذي يوجهني بشكل جيد).

ثانياً: فقرات أسلوب الاستقلال

جدول (3.4) الفقرات، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أسلوب الاستقلال على جميع الفقرات

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أفضل تحدي الصعوبات	4.12	0.55	مرتفعة
2	أبدي وجهة نظري في مشاكلي	4.35	0.59	مرتفعة جداً
4	أساعد الآخرين في اتخاذ أي قرار	4.28	0.58	مرتفعة جداً
6	أميل إلى الشعور بالمنافسة لإعطاء الرأي في الاجتماع	3.73	0.83	مرتفعة
8	أشعر بالقلق اذا لم يأخذ زملائي رأيي في قراراتهم	2.97	0.98	متوسطة
9	أفضل البحث في تفاصيل اي موضوع	3.93	0.85	مرتفعة
11	أشعر بالنشاط والحيوية في اللقاءات عند اتخاذ القرار	4.25	0.59	مرتفعة جداً
13	لا أفضل الصداقات القريبة	2.95	0.77	متوسطة
17	أفضل الحديث عن المستقبل	3.91	0.66	مرتفعة
20	لا أتردد في قطع علاقاتي الاجتماعية مع الآخرين	2.76	0.95	متوسطة
21	لا ألتزم بقرارات غير مقتنع بها	2.29	0.87	منخفضة

22	من الأفضل أن أحكم عقلي دائما في علاقاتي مع الآخرين	4.33	0.56	مرتفعة جداً
23	أفضل التعامل المنطقي مع الآخرين	4.36	0.57	مرتفعة جداً
27	أميل لأحسم أمري وأصر على قرارات محددة	3.50	0.95	مرتفعة
31	أشعر بالسعادة عند قضاء أوقات طويلة بمفردي	2.69	0.99	متوسطة
35	أفضل أن أكون مركز اهتمام الآخرين	3.43	0.89	مرتفعة
36	أفضل توجيه الآخرين لي	3.13	0.96	متوسطة
37	أفضل الصراحة مع الآخرين	4.33	0.60	مرتفعة جداً
38	لا أحب الأشخاص الذين يحاولون إظهار أنفسهم	1.78	0.85	منخفضة جداً
39	أحافظ على مكانتي مع الآخرين	4.40	0.54	مرتفعة جداً

يتضح من الجدول(3.4):

1. حصلت الفقرة رقم (39) على أعلى متوسط حسابي (4.40) معبرة عن درجة مرتفعة جداً، ونصت على (أحافظ على مكانتي مع الآخرين)، تليها الفقرة رقم (23) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (4.36) معبرة عن درجة مرتفعة جداً، ونصت على (أفضل التعامل المنطقي مع الآخرين)، ثم جاءت الفقرة رقم (2) في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (4.35) معبرة عن درجة متوسطة أيضاً ونصت على (أبدي وجهة نظري في مشاكلي).
2. أما الفقرات التي احتلت المراكز الأخيرة فقد جاءت الفقرة رقم (38) في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (1.78) معبرة عن درجة منخفضة جداً، ونصت على (لا أحب الأشخاص الذين يحاولون إظهار أنفسهم)، تليها الفقرة رقم (21) بمتوسط حسابي (2.29) معبرة عن درجة منخفضة ونصت على (لا التزم بقرارات غير مقتنع بها)، تليها الفقرة رقم (31) بمتوسط حسابي (2.69) معبرة عن درجة منخفضة جداً أيضاً، ونصت على (أشعر بالسعادة عند قضاء أوقات طويلة بمفردي).

2.1.4 نتائج السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α≤0.05) في متوسطات الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين تعزى لمتغيرات (الجنس والتخصص الجامعي، والمؤهل العلمي، والعمر، وسنوات الخبرة)؟

وانبثق عن هذا السؤال الفرضيات الصفرية (1-5) وفيما يلي نتائج فحصها:

1.2.1.4. نتائج الفرضية الأولى

لا **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α≤0.05) في متوسطات الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين تعزى لمتغير الجنس.**

للتحقق من صحة الفرضية الأولى، استخدم اختبار ت (t-test)، كما هو واضح في الجدول رقم (4.4).

جدول 4.4.: نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية لدرجة الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) تبعاً لمتغير الجنس

الأسلوب	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الاعتماد	أنثى	49	2.30	0.27	1.809	100	0.074
	ذكر	53	2.21	0.20			
الاستقلال	أنثى	49	3.54	0.21	−1.662	100	0.100
	ذكر	53	3.61	0.21			

يتبين من الجدول (4.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين تبعاً لمتغير الجنس، سواءً على أسلوب الاعتماد أو الاستقلال، حيث بلغ المتوسط الحسابي على أسلوب الاعتماد لدى الذكور (2.30)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى الإناث (2.21)، وبناء عليه تم قبول الفرضية الصفرية الأولى.

2.2.1.4. نتائج الفرضية الثانية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α≥0.05) في متوسطات الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين تعزى لمتغير التخصص الجامعي.

للتحقق من صحة الفرضية الثانية استخدمت الباحثة اختبار ت (t-test)، كما هو واضح في الجدول رقم (5.4).

جدول 5.4: نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية لدرجة الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) تبعاً لمتغير التخصص الجامعي

الأسلوب	التخصص الجامعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الاعتماد	كليات علمية	32	2.28	0.24	0.538	100	0.592
	كليات إنسانية	70	2.25	0.25			
الاستقلال	كليات علمية	32	3.59	0.21	0.443	100	0.659
	كليات إنسانية	70	3.57	0.22			

يتبين من الجدول (5.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين تبعاً لمتغير التخصص الجامعي، سواء على أسلوب الاعتماد أو الاستقلال، حيث بلغ المتوسط الحسابي على أسلوب الاعتماد لدى المدراء الذين تخصصاتهم كليات علمية (2.28)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى المديري /ات الذين تخصصاتهم علوم إنسانية (2.25)، وبناء عليه تم قبول الفرضية الصفرية الثانية.

3.2.1.4. نتائج الفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α≥0.05) في متوسطات الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة الفرضية الثالثة استخدم اختبار ت (t-test)، كما هو واضح في الجدول رقم (6.4).

جدول 6.4.: نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية لدرجة الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

الأسلوب	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الاعتماد	بكالوريوس فما دون	76	2.27	0.24	0.973	100	0.333
	دراسات عليا	26	2.22	0.25			
الاستقلال	بكالوريوس فما دون	76	3.58	0.21	0.597	100	0.552
	دراسات عليا	26	3.55	0.22			

يتبين من الجدول (6.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين تبعاً لمتغير **المؤهل العلمي**، سواء على أسلوب الاعتماد أو الاستقلال، حيث بلغ المتوسط الحسابي على أسلوب الاعتماد لدى المدراء الذين مؤهلاتهم العلمية بكالوريوس فما دون (2.27)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى المدراء الذين مؤهلاتهم العلمية دراسات عليا (2.22)، وبناء عليه تم قبول الفرضية الصفرية الثالثة.

4.2.1.4. نتائج الفرضية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α≥0.05) في متوسطات الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين تعزى لمتغير العمر.

للتحقق من صحة الفرضية الرابعة استخدم اختبار ت (t-test)، كما هو واضح في الجدول رقم (7.4).

جدول 7.4.: نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية لدرجة الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) تبعاً لمتغير العمر

الأسلوب	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الاعتماد	أقل من 40 سنة	34	2.29	0.24	1.066	100	0.289
	40 سنة فأكثر	68	2.24	0.24			
الاستقلال	أقل من 40 سنة	34	3.55	0.22	-0.814	100	0.417
	40 سنة فأكثر	68	3.54	0.21			

يتبين من الجدول (7.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين تبعاً لمتغير **العمر**، سواء على أسلوب الاعتماد أو الاستقلال، حيث بلغ المتوسط الحسابي على أسلوب الاعتماد لدى المدراء الذين أعمارهم اقل من 40 سنة (2.29)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى المدراء الذين أعمارهم 40 سنة فأكثر (2.24)، وبناء عليه تم قبول الفرضية الصفرية الرابعة.

5.2.1.4. نتائج الفرضية الخامسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α≥0.05) في متوسطات الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري/ات المدارس في محافظة جنين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة الفرضية الخامسة استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وذلك كما هو واضح في الجدول (8.4).

جدول 8.4: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

الأسلوب	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاعتماد	أقل من 10 سنوات	28	2.33	0.27
	بين 10 – 20 سنة	44	2.21	0.21
	أكثر من 20 سنة	30	2.27	0.25
الاستقلال	أقل من 10 سنوات	28	3.49	0.17
	بين 10 – 20 سنة	44	3.61	0.22
	أكثر من 20 سنة	30	3.60	0.22

يتضح من الجدول (8.4) وجود تقارب في متوسطات درجات الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين على مختلف سنوات خبرتهم. ولفحص الفرضية استخرجت نتائج تحليل التباين الأحادي كما هو وارد في الجدول (9.4).

جدول 9.4: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق في درجات الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) وفقاً لسنوات الخبرة

الأسلوب	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الاعتماد	بين المجموعات	0.258	2	0.129	2.179	0.119
	داخل المجموعات	5.872	99	0.059		
	المجموع	6.131	101			
الاستقلال	بين المجموعات	0.260	2	0.130	2.815	0.065
	داخل المجموعات	4.578	99	0.046		
	المجموع	4.838	101			

يتضح من الجدول (9.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05\geq\alpha$) في درجات الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة على الدرجة الكلية لأسلوب الاعتماد (2.179) عند مستوى الدلالة (0.119)، في حين بلغت قيمة (ف) المحسوبة على الدرجة الكلية لأسلوب الاستقلال (2.815) عند مستوى الدلالة (0.065)، وتبعاً لعدم وجود فروق فإن هذا يدعو إلى قبول الفرضية الصفرية الخامسة.

3.1.4. نتائج السؤال الثالث

ما درجة اتخاذ القرار لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين؟

للإجابة عن السؤال الثالث استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على اتخاذ القرار لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين على الدرجة الكلية للاستبانة وكذلك على جميع الفقرات، وذلك كما هو واضح في الجدول (10.4).

جدول (10.4) الفقرات ، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على اتخاذ القرار على الدرجة الكلية للاستبانة وكذلك على جميع الفقرات

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أتمكن من تصنيف المشكلات التي تواجهني في المدرسة.	4.31	0.50	مرتفعة جداً
2	لا أخلط بين أعراض المشكلة وأسبابها.	4.15	0.68	مرتفعة
3	أتعامل مع المشاكل التي تواجهني حسب حدّتها.	4.34	0.57	مرتفعة جداً
4	أصنف المشكلات التي تواجهني في المدرسة حسب طبيعتها.	4.29	0.59	مرتفعة جداً
5	أحدد المشاكل التي تواجهني بسهولة.	4.14	0.65	مرتفعة
6	أحدد العناصر الأساسية التي تتكون منها المشكلة.	4.29	0.53	مرتفعة جداً
7	أستطيع تحديد أين تحدث المشكلة.	4.17	0.49	مرتفعة
8	أستطيع تحديد لماذا تحدث المشكلة في موقع دون غيره.	4.12	0.57	مرتفعة
9	أستطيع تحديد متى تحدث المشكلة.	3.83	0.77	مرتفعة
10	أستطيع تحديد كيف تحدث المشكلة.	3.88	0.67	مرتفعة
11	أعتمد أسلوب الكم في اتخاذ القرارات الإدارية.	3.29	0.96	متوسطة
12	أستطيع تحديد عيوب كل بديل من بدائل القرار.	4.10	0.50	مرتفعة
13	أحاول تحديد كفاءة البديل والعائد الذي سيحققه اتباع البديل المختار.	4.11	0.49	مرتفعة
14	أسلسل البدائل حسب الأهمية قبل اختيار البديل	4.24	0.51	مرتفعة جداً

	المناسب.			
15	أسمح للمرؤوسين باقتراح بدائل القرار.	4.00	0.62	مرتفعة
16	أحدد التكاليف التي تترتب على كل بديل من بدائل القرار.	4.08	0.52	مرتفعة
17	أفضل البدائل التي تحقق لي المنفعة الشخصية.	2.47	0.92	منخفض
18	أحدد إمكانية تنفيذ البديل ومدى توافر الإمكانيات اللازمة لتنفيذه.	4.12	0.50	مرتفعة
19	أحاول اختيار الوقت المناسب لإعلان القرار.	4.32	0.52	مرتفعة جداً
20	أتمتع بالمقدرة على تقويم نتائج القرار المطبق.	4.23	0.47	مرتفعة جداً
21	أتمتع بالمقدرة على معرفة الصعوبات التي تواجه تنفيذ القرار.	4.16	0.50	مرتفعة
22	أتمتع بالمقدرة على تحديد الأوقات لتلقي التقارير عن تقدم تطبيق القرار.	4.01	0.54	مرتفعة
23	أتخذ قراراتي الإدارية بنفسي بعيداً عن مشاركة الآخرين.	2.73	0.94	متوسطة
24	أحترم رأي المرؤوسين.	4.29	0.57	مرتفعة جداً
25	أشرك المرؤوسين في عملية اتخاذ القرار.	3.98	0.75	مرتفعة
26	أقدر العاملين كأشخاص لهم أهداف شخصية.	3.42	0.82	مرتفعة
27	أقدر العاملين كأشخاص لهم رغبات ودوافع خاصة بهم.	3.55	0.89	مرتفعة
	الدرجة الكلية للاتجاه نحو اتخاذ القرار	3.95	0.3023	مرتفعة

يتضح من الجدول(10.4):

1. إن الدرجة الكلية لاتخاذ القرار لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الدرجة على الدرجة الكلية للاستبانة (3.95) مع انحراف معياري (0.30).
2. حصلت الفقرة رقم (3) على أعلى متوسط حسابي (4.34) معبرة عن درجة مرتفعة جداً، ونصت على (أتعامل مع المشاكل التي تواجهني حسب حدّتها) تليها الفقرة رقم (19) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (4.32) معبرة عن درجة مرتفعة جداً ونصت على (أحاول اختيار الوقت المناسب لإعلان القرار) ثم جاءت الفقرة رقم (1) في الترتيب

الثالث بمتوسط حسابي (4.31) معبرة عن درجة مرتفعة ونصت على (أتمكن من تصنيف المشكلات التي تواجهني في المدرسة).

3. أما الفقرات التي احتلت المراكز الأخيرة فقد جاءت الفقرة رقم (17) في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي(2.47) معبرة عن درجة متوسطة ونصت على (أفضل البدائل التي تحقق لي المنفعة الشخصية)، تليها الفقرة رقم (23) بمتوسط حسابي (2.73) معبرة عن درجة متوسطة ونصت على (أتخذ قراراتي الإدارية بنفسي بعيداً عن مشاركة الآخرين)، تليها الفقرة رقم (11) بمتوسط حسابي (3.29) معبرة عن درجة متوسطة أيضاً، ونصت على (أعتمد أسلوب الكم في حل المشكلات واتخاذ القرارات الإدارية).

4.1.4 نتائج السؤال الرابع

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α≤0.05) في متوسطات اتخاذ القرار لدى مديري/ات المدارس في محافظة جنين تعزى لمتغيرات (الجنس والتخصص الجامعي، والمؤهل العلمي، والعمر، وسنوات الخبرة)؟

وانبثق عن هذا السؤال الفرضيات الصفرية (6-10)، وفيما يلي نتائج فحصها:

1.4.1.4. نتائج الفرضية السادسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α≤0.05) في متوسطات اتخاذ القرار لدى مديري/ات المدارس في محافظة جنين تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية السادسة استخدم اختبار ت (t-test)، كما هو واضح في الجدول رقم (11.4).

جدول .11.4: نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية لدرجة اتخاذ القرار تبعاً لمتغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
اتخاذ القرار	أنثى	49	3.90	0.29	-1.691	100	0.094
	ذكر	53	4.00	0.30			

يتبين من الجدول (11.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتخاذ القرار لدى مديري/ات المدارس في محافظة جنين تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المتغير على الدرجة الكلية لدى الإناث (3.90)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى الذكور (4.00)، كما تبين أن قيمة (ت) المحسوبة (1.691−) عند مستوى الدلالة (0.094)، وبناء عليه قبلت الفرضية الصفرية السادسة.

2.4.1.4. نتائج الفرضية السابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05≥α) في متوسطات اتخاذ القرار لدى مديري/ات المدارس في محافظة جنين تعزى لمتغير التخصص الجامعي.

للتحقق من صحة الفرضية السابعة استخدم اختبار ت (t-test)، كما هو واضح في الجدول رقم (12.4).

جدول 12.4: نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية لدرجة اتخاذ القرار تبعاً لمتغير التخصص الجامعي

المتغير	التخصص الجامعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
اتخاذ القرار	كليات علمية	32	3.96	0.27	0.308	100	0.759
	كليات إنسانية	70	3.94	0.31			

يتبين من الجدول (12.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتخاذ القرار لدى مديري/ات المدارس في محافظة جنين تبعاً لمتغير التخصص الجامعي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المتغير على الدرجة الكلية لدى المديرين/ات الذين تخصصاتهم كليات علمية (3.96)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى المديرين /ات الذين تخصصاتهم كليات إنسانية (3.94)، كما تبين أن قيمة (ت) المحسوبة (0.308) عند مستوى الدلالة (0.759)، وبناء عليه قبلت الفرضية الصفرية السابعة.

3.4.1.4. نتائج الفرضية الثامنة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05\geq\alpha$) في متوسطات اتخاذ القرار لدى مديري/ات المدارس في محافظة جنين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة الفرضية الثامنة استخدم اختبار ت (t-test)، كما هو واضح في الجدول رقم (13.4).

جدول 13.4: نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية لدرجة اتخاذ القرار تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المتغير	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
اتخاذ القرار	بكالوريوس فما دون	76	3.98	0.29	1.646	100	0.103
	دراسات عليا	26	3.87	0.31			

يتبين من الجدول (13.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتخاذ القرار لدى مديري/ات المدارس في محافظة جنين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المتغير على الدرجة الكلية لدى المدراء الذين مؤهلاتهم العلمية بكالوريوس فما دون (3.98)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى المدراء الذين مؤهلاتهم العلمية دراسات عليا (3.87)، كما تبين أن قيمة (ت) المحسوبة (1.646) عند مستوى الدلالة (0.103)، وبناء عليه قبلت الفرضية الصفرية الثامنة.

4.4.1.4. نتائج الفرضية التاسعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α≥0.05) في متوسطات اتخاذ القرار لدى مديري/ات المدارس في محافظة جنين تعزى لمتغير العمر.

للتحقق من صحة الفرضية التاسعة استخدم اختبار ت (t-test)، كما هو واضح في الجدول رقم (14.4).

جدول 14.4: نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية لدرجة اتخاذ القرار تبعاً لمتغير العمر

المتغير	السن	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
اتخاذ القرار	أقل من 40 سنة	34	3.94	0.30	-0.145	100	0.885
	40 سنة فأكثر	68	3.95	0.30			

يتبين من الجدول (14.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتخاذ القرار لدى مديري/ات المدارس في محافظة جنين تبعاً لمتغير السن، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المتغير على الدرجة الكلية لدى المدراء الذين أعمارهم أقل من 40 سنة (3.94)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى المديرين/ات الذين أعمارهم 40 سنة فأكثر (3.95)، كما تبين أن قيمة (ت) المحسوبة (0.145−) عند مستوى الدلالة (0.885)، وبناء عليه قبلت الفرضية الصفرية التاسعة.

5.4.1.4. نتائج الفرضية العاشرة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α≥0.05) في متوسطات اتخاذ القرار لدى مديري/ات المدارس في محافظة جنين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة الفرضية العاشرة استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة اتخاذ القرار تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وذلك كما هو واضح في الجدول (15.4).

جدول 15.4: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة اتخاذ القرار تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اتخاذ القرار	أقل من 10 سنوات	28	3.98	0.30
	بين 10 – 20 سنة	44	3.95	0.24
	أكثر من 20 سنة	30	3.92	0.38

يتضح من الجدول (15.4) وجود تقارب في متوسطات درجات اتخاذ القرار لدى مديري/ات المدارس في محافظة جنين على مختلف سنوات خبرتهم. ولفحص الفرضية استخدم نتائج تحليل التباين الأحادي كما هو وارد في الجدول (16.4).

جدول 16.4: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق في درجات اتخاذ القرار وفقاً لسنوات الخبرة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
اتخاذ القرار	بين المجموعات	0.045	2	0.022	0.244	0.784
	داخل المجموعات	9.182	99	0.092		
	المجموع	9.228	101			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α≥0.05) في درجات اتخاذ القرار لدى مديري/ات المدارس في محافظة جنين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، فقد بلغت

قيمة (ف) المحسوبة على الدرجة الكلية لاتخاذ القرار (0.244) عند مستوى الدلالة (0.784)، وتبعاً لعدم وجود فروق، فإن هذا يدعو إلى قبول الفرضية الصفرية العاشرة.

5.1.4 نتائج السؤال الخامس

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) وبين اتخاذ القرار لدى مديري/ات المدارس في محافظة جنين؟

وانبثق عن هذا السؤال الفرضية الصفرية الحادية عشرة:

1.5.1.4 نتائج الفرضية الحادية عشرة

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α≥0.05) بين متوسطات الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) وبين اتخاذ القرار لدى مديري/ات المدارس في محافظة جنين.

للتحقق من صحة الفرضية الحادية عشرة حسب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للعلاقة بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) وبين اتخاذ القرار، وذلك كما هو واضح في الجدول (17.4).

جدول 17.4: نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للعلاقة بين متوسطات الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) وبين اتخاذ القرار

المتغيرات		الاعتماد	الاستقلال	اتخاذ القرار
الاعتماد	معامل الارتباط	1	**-0.564	**-0.293
	مستوى الدلالة		0.000	0.003
الاستقلال	معامل الارتباط		1	**0.439
	مستوى الدلالة			0.000

دالة إحصائيا عند مستوى (α≥0.05). دالة إحصائيا بدرجة عالية عند مستوى (α≥0.01).**

يتضح من الجدول (17.4) ما يلي:

- وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأسلوب المعرفي (الاعتماد) وبين متوسطات الأسلوب المعرفي (الاستقلال) وبين متوسطات اتخاذ القرار.
- وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأسلوب المعرفي (الاستقلال) وبين متوسطات اتخاذ القرار.
- تبعاً لوجود علاقة، فإن هذا يدعو إلى رفض الفرضية الصفرية الحادية عشرة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

- مناقشة نتائج أسئلة الدراسة وفرضياتها.
- التوصيات

مناقشة النتائج

يتضمن هذا الفصل عرضاً كاملاً ومفصلاً لمناقشة نتائج الدراسة، وذلك لتوضيح الأسباب وتفسيرها ومناقشة فرضياتها.

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما مستوى الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين؟

تبين من نتائج الدراسة أن الأسلوب المعرفي لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين تمثل في (الاستقلال) بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.57) وانحراف معياري (0.21)، في حين تبين أن الأسلوب المعرفي (الاعتماد) جاء بدرجة منخفضة بمتوسط حسابي (2.26) وانحراف معياري (0.24).

وتعزو الباحثة نتائج مستوى الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين التي جاءت بدرجة مرتفعة بالنسبة للمستقلين ومنخفضة بالنسبة للمعتمدين إلى أن الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال)- كما يراه (الشرقاوي، 2003)- هو أحد الأساليب المعرفية التي تهتم بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع، وما به من تفاصيل، وما تجعله متمايزاً عن غيره، والفرد الذي يمتاز بالاعتماد على المجال المحيط به في الإدراك يخضع إدراكه للتنظيم الشامل الكلي للمجال، في حين يدرك الفرد الذي يمتاز بالاستقلال عن المجال الإدراكي أجزاء المجال في صورة منفصلة ومستقلة عن المجال المحيط به.

ولتوضيح هذا في دراستنا نستعرض الفقرات الثلاث التي حصلت على أعلى النتائج، وبناءً عليها أخذنا حكمنا باتجاه مديري /ات المدارس في محافظة جنين نحو الاستقلال، وهذه هي الفقرات الثلاث:

الفقرة رقم (39) " أحافظ على مكانتي مع الآخرين" بمتوسط حسابي (4.40).

الفقرة رقم (23) " أفضل التعامل المنطقي مع الآخرين" بمتوسط حسابي (4.36).

الفقرة رقم (2) " أبدي وجهة نظري في مشاكلي" بمتوسط حسابي (4.35).

إن التمعن في مضمون هذه الفقرات الثلاث في أسلوب الاستقلال يرينا أنها نابعة من ثقافة المجتمع التي تنظر إلى المدير/ة و(المعلم) نظرة احترام وتقدير إذ في جوهر ثقافتها قوله تعالى: "الذي علّم بالقلم" (العلق، 4)، وقوله تعالى:"ن والقلم وما يسطرون" (القلم، 1)، وكذلك في ثقافتها قول أمير الشعراء المشهور:

قم للمعلّم وفّهِ التبجيبلا كاد المعلّم أن يكون رسولا

وفي المثل: "من علمني حرفاً كنت له عبداً "، هذه الثقافة تسمح له الشعور بمكانته والحفاظ عليها، وأن يتعامل بصراحة مع الآخرين وأن لا يخشى من إبداء وجهة نظره في مشاكله، وثقافة المجتمع هذه يدعمها النظام السياسي الذي يحرس هذه الحرمة للمدرسة وأسرتها.

وعند مقارنة نتائج هذه الدراسة بنتائج الدراسات الأخرى نرى أن هذه الدراسة قد اتفقت مع دراسة بدوي، ودراسة روسليو (1985)، ودراسة الهواري (2006)، ودراسة بني خالد (2005)، ودراسة الشرقاوي (1985)، ودراسة فايل (2009).

فيما لم تتفق مع دراسة الشربيني (1992)، ودراسة كارولينا فرناندا (1998).

2.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α≥0.05) في متوسطات الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين تعزى لمتغيرات (الجنس والتخصص الجامعي، والمؤهل العلمي، والعمر، وسنوات الخبرة)؟

وانبثق عن هذا السؤال الفرضيات الصفرية (1 – 5) وفيما يلي مناقشة نتائج فحصها:

1.2.1.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

" لا توجد فروق ذات دلاله إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α≥0.05) في الأسلوب المعرفي (الاعتماد– الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين تعزى لمتغير الجنس

أظهرت النتائج عدم وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية في متوسطات الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين تبعاً لمتغير الجنس، سواء على أسلوب الاعتماد أو الاستقلال.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق في مستوى الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين باختلاف الجنس، إلى البيئة المحيطة؛ إذ أن وجود مدارس للذكور وأخرى للإناث على نحو منفصل أبقى المدير والمديرة كلٌ في جوّه الخاص المتناسق مع البيئة التي تفصل الرجال عن النساء فبقي كل يعمل في جوه المريح له.

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق في مستوى الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين يُعزَى لمتغير الجنس– التي أمكن للباحثة الاطلاع عليها ومراجعتها تبين أنها تتفق مع دراسة حسانين (2007)، ودراسة أبو سيف (2000)، ودراسة عبد الحميد (1999)، ودراسة الشرقاوي (1985). فيما لم تتفق نتائجها مع دراسة (بدوي)، ودراسة سالم (1996).

2.2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

لاتوجد فروق ذات دلاله إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α ≤0.05) في الأسلوب المعرفي (الاعتماد– الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين تعزى لمتغير التخصص الجامعي

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين تبعاً لمتغير التخصص الجامعي سواء على أسلوب الاعتماد أو الاستقلال.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق في مستوى الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري/ات المدارس في محافظة جنين باختلاف التخصص الجامعي، إلى كون الإدارة في الأساس مهارة مبنية على أسس ثقافية راسخة، صحيح أن خريجي الكليات العلمية يميلون إلى التجريد عادة، في مقابل ميل خريجي الكليات الإنسانية إلى التحليل، إلا أن هذا لم يظهر في ممارسة الإدارة حيث ردمت مساقات المتطلبات الجامعية المنبثقة من ثقافة البيئة هذا الاختلاف.

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بمستوى الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين يُعزَى لمتغير الجنس– التي أمكن للباحثة الاطلاع عليها ومراجعتها تبين أنها تتفق مع دراسة جرلش (Gerlach, 1987)، ودراسة لارسن (Larsen, 1994)، ودراسة عبد المقصود (د. ت).

فيما لم تتفق نتائجها مع دراسة روسلير (Roseler, 1985)، ودراسة سالم(1996)، ودراسة الغامدي (2013)، ودراسة المعافي (2012)، ودراسة البنا (2011)، ودراسة أبو سيف (2000).

3.2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

لاتوجد فروق ذات دلاله إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α≥0.05) في الأسلوب المعرفي (الاعتماد– الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين تعزى للمستوى العلمي.

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين تبعاً لمتغير **المؤهل العلمي**، سواء على أسلوب الاعتماد أو الاستقلال.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق في مستوى الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين باختلاف المستوى العلمي،إلى أمرين:

الأول: الواقع السياسي الراهن.

الثاني: المخزون الثقافي العام للمدير /ات.

أما الواقع السياسي الراهن المتمثل في الاحتلال وممارساته الهادفة إلى إحباط الناس وإشعارهم بالدونية، كانت ردة الفعل الطبيعية للمجتمع، ومنه المديرين/ات، هو النهوض لمواجهة هذا الواقع بما يملكون، ومن هنا انتفى أثر المؤهل العلمي في إدارة المدرسة كبؤرة أصيلة للمقاومة، وهذا الواقع عززه المخزون الثقافي العام للمجتمع، ومنه المديرين /ات؛ فقادة الثورات لا سيما ثورة ال 36 لم يتصدروا قيادة الكفاح بسبب مؤهلاتهم العلمية، هذا في جانب، وفي جانب آخر فإن نجاح الإدارات المدرسية من ذوي المؤهلات العلمية المتواضعة جداً فيما بعد النكبة وإلى أوائل الستينات حين أنشئت الجامعة الأردنية، وإلى أواخر السبعينات حين أنشئت جامعة النجاح– نجاح هذه الإدارات وإمهارها المنطقة من المحيط إلى الخليج بالكفاءات العلمية، ناهيك عن العقول المهاجرة– شكل سابقة تحتذى لمديري /ات المدارس محل الدراسة.

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق في مستوى الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين يُعزَى لمتغير المؤهل العلمي– التي أمكن للباحثة الاطلاع عليها ومراجعتها تبين أنها تتفق مع دراسة الشرقاوي (1985)، وتتعارض مع دراسة أبوسيف (2000).

4.2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α ≤0.05) في الأسلوب المعرفي (الاعتماد– الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين تعزى لمتغير العمر.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين تبعاً لمتغير **العمر**، سواء على أسلوب الاعتماد أو الاستقلال.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق في مستوى الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين باختلاف العمر، إلى ثقافة البيئة المعاشة، والمخزون الثقافي الموروث، والمحفزات الحديثة، جميعها تضافرت على ردم أثر المسافة العمرية في الإدارة؛ صحيح أن من ثقافة المجتمع احترام كبير السن وطاعته، لكن الصحيح أيضاً أن هذه الثقافة جمعت بين احترام كبير السن والإقرار بقيادة الشباب؛ فقيادة أمثال أسامة بن زيد وهو دون العشرين من العمر حفرت في وجدان الأمة قناعة راسخة بعدم مركزية العمر في القيادة ومنها القيادة التربوية للمدرسة، وجاءت الحوافز التي تأخذ بأيدي الشباب المتمييزين مثل جائزة شومان للباحثين الشباب، (بالرغم من أن مثل هذه الجائزة ليست على صلة مباشرة بالإدارة)، كل ذلك ترى فيه الباحثة تفسيراً لنتيجة فرضيتها هذه.

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بمستوى الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين يُعزَى لمتغير العمر– التي أمكن للباحثة الاطلاع عليها ومراجعتها تبين أنها تتفق مع دراسة لارسن (Larsen , 1994)، وتتعارض مع دراسة جرلش (Gerlach, 1987)، دراسة المعافي (2012).

5.2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة

لاتوجد فروق ذات دلاله إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α≥0.05) في الأسلوب المعرفي (الاعتماد– الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α≥0.05) في درجات الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق في مستوى الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين باختلاف سنوات الخبرة، إلى ما يلي:

إن سنوات الخبرة هي الوجه الثاني لمتغير العمر، صحيح أن التجارب تغني القائد التربوي (المدير/ة)، لكن الأسس التي تتبع في تعيين المديرين /ات التي تأخذ بعين الاعتبار تأهيلهم لهذا المركز، ثبت– كما أظهرت النتائج– أنها قادرة على سدّ الفجوة الناتجة عن خبرات السنين الطويلة، وهنا يحسن أن نذكر أن وكالة الغوث في خطتها لتعيين مديرين /ات جدداً يحلّون محلّ المتقاعدين بحكم العمر– كانت رائدةً في هذا المجال، فعمدت سنة 1989 إلى عقد دورات في التوجيه والإرشاد النفسي لعدد من المعلمين والمعلمات، بالتعاون مع برنامج الماجستير في جامعة اليرموك، وكانت هذه الدورات تستمر لمدة عامين، وعرفت ب(GCT)، وخرّجت العديد من المديرين /ات، وكان عدد منهم من أفراد عينتنا.

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بمستوى الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين يُعزَى لمتغير سنوات الخبرة– التي أمكن للباحثة الاطلاع عليها ومراجعتها تبين أنها تتفق مع دراسة الهواري (2006)، وتتعارض مع دراسة البنا (2011)، ودراسة المعافي (2012).

3.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثالث

ما مستوى درجة امتلاك مديري /ات المدارس في محافظة جنين القدرة على اتخاذ القرار ؟

أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لاتخاذ القرار لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين جاءت بدرجة مرتفعة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى مايلي:

بداية أرصد الفقرات الثلاث التي حصلت على أعلى متوسط حسابي:

الفقرة 3 "أتعامل مع المشاكل التي تواجهني حسب حدّتها" بمتوسط حسابي (4.34).

الفقرة 19 "أحاول اختيار الوقت المناسب لإعلان القرار" (4.32).

الفقرة 1 "أتمكن من تصنيف المشكلات التي تواجهني في المدرسة" (4.31).

أما الفقرة التي جاءت في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (2.47) فهي الفقرة 17 " أفضّل البدائل التي تحقّق لي المنفعة الشخصية".

بالنظر إلى هذه الفقرات أعلاه أرى أن الحوافز الوظيفية لمركز الإدراة أثمرت هذه الطمأنينة؛ فالمدير/ة مشرف مقيم، وقائد تربوي واسع الصلاحية في ميدانه، متفرغ لها؛ إذ له نائب بتفريغ جزئي، وسكرتير يحمل عبئاً مكتبياً كبيراً، وفي مدارس وكالة الغوث أعطي مؤخراً مركزاً متقدماً على المشرف؛ إذ فتح له سلم الدرجات حتى درجة (15) بعد أن كان سقفه الدرجة (10)، في حين بقي سقف المشرف في الدرجة (12)، (الدرجات في وكالة الغوث تصاعدياً).

ومن هنا امتلك المدير درجة عالية في القدرة على اتخاذ القرار في ظل بيئة مجتمعية داعمة؛ فهو يقيّم البدائل ويزنها آثاراً وقابلية تنفيذٍ، وعلى ضوئها يتخذ قراره، كما أظهرت النتائج.

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بمستوى اتخاذ القرار لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين– التي أمكن للباحثة الاطلاع عليها ومراجعتها تبين أنّها تتفق مع دراسة بطاح والسعود (1997)، ودراسة هانسون وأندرسن (Hansson & Anderesn, 2007)، وتتعارض مع دراسة الأشهب (2001).

4.1.5 مناقشة نتائج السؤال الرابع

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α≤0.05) في متوسطات اتخاذ القرار لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين تعزى لمتغيرات (الجنس و التخصص الجامعي، والمؤهل العلمي، والعمر، وسنوات الخبرة)؟

وانبثق عن هذا السؤال الفرضيات الصفرية (6-10) وفيما يلي مناقشة نتائج فحصها:

1.4.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في متوسطات اتخاذ القرار لدى مديري/ات المدارس في محافظة جنين باختلاف الجنس.

أظهرت النتائج أنه لاتوجد فروق ذات دلاله إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في متوسطات اتخاذ القرار لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين تعزى لمتغير الجنس.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق في مستوى اتخاذ القرار لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين باختلاف الجنس، إلى أنه بالرغم من أن الرصيد الثقافي للمجتمع يحمّل الذكور مسؤوليةً أكبر، وبالتالي ينتظر منه انجازاً أكبر من الإناث، إلا أن فصل مدارس الذكور عن مدارس الإناث جعل المديرة تتحمل المسؤولية كاملة في مدرستها، يسندها تجربتها في رعاية أسرتها، وتثمين هذه الرعاية؛ إذ ورد في الأثر أن المرأة راعية في بيتها ومسؤولة عن رعيتها.

كما أن الظروف الاقتصادية الضاغطة ترفع من مكانة المديرة كامرأة منتجة إضافةً إلى رعايتها لأسرتها- الأمر الذي يعزز لديها الصحة النفسية وارتفاع تقدير الذات تقديراً حقيقياً وليس دفاعياً إذ في الموروث الثقافي قوله تعالى: " . . . لا أضيع عمل عامل منكم من ذكرٍ أو أنثى بعضكم من بعض. . ."(آل عمران، 195)، كل هذا يعدّ مرتكزاً أساساً في القدرة على اتخاذ القرار بلا فارق مع الرجل.

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بمستوى اتخاذ القرار لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين يعزى لمتغير الجنس- التي أمكن للباحثة الاطلاع عليها ومراجعتها تبين

أنّها تتفق مع دراسة هانسون وأندرسون (2007)، ودراسة بطاح والسعود (1997)، ودراسة النوري (1997)، ودراسة سيف الدين (1994).

فيما اختلفت في هذه النتيجة مع كل من دراسة الطراونة (2012)، و دراسة اليوسف (2011)، ودراسة إبراهيم وشهاب (2011)، ودراسة عبد الرحمن وفرج (2010)، ودراسة الشريدة وآخرين (2009)، ودراسة عمران (2007)، ودراسة الأشهب (2001).
في حين وجدت دراسة درويش (2001) علاقة بين الجنس ومتغيرات الدراسة الأخرى في القدرة على اتخاذ القرارات الفعالة، ودراسة جرلش (1987)، ودراسة روسلو (1985).

2.4.1.5 مناقشة نتائج الفرضية السابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات اتخاذ القرار لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين باختلاف التخصص الجامعي.

أظهرت النتائج أنه لاتوجد فروق ذات دلاله إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات اتخاذ القرار لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين تعزى لمتغير التخصص الجامعي.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق في مستوى اتخاذ القرار لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين باختلاف التخصص الجامعي إلى ما يلي:

من المسلم به أن طلبة التخصص العلمي هم الطلبة المتفوقون في المدارس، وبالتالي فإن الجامعيين من ذوي التخصص العلمي– بشكل عام– هم المتفوقون أيضاً، ومن المسلم به أيضاً أن النجاح في المدرسة والتفوق لا يعني النجاح في الحياة بالضرورة، تلك البديهة التي عبّر عنها أمير الشعراء أحمد شوقي في رائعته "مصائر الأيام" بقوله:

وكم منجبٍ في تلقي الدروس تلقى الحياةَ فلم ينجبِ

ويحسم التعايش بين هذه المسلمات هو تقدير الذات والإيمان بأن كلاً ميسرٌ لما خلق له، وأن النجاح و اتقان العمل بغض النظر عن طبيعة هذا العمل، والشعور بالطمأنينة هو الهدف المبتغى، وهذه الأمور مجتمعة يوفرها مركز الإدارة والبيئة الداعمة، ومن هنا تنتفي الفروق في فرضيتنا هذه في

متوسطات اتخاذ القرار باختلاف التخصص الجامعي، ويعزز هذه النتيجة ربطها بنتيجة الفرضية الثانية كما مرّ معنا.

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بمستوى اتخاذ القرار لدى مديري /ات المدارسفي محافظة جنين، فقد اتفقت نتائجها مع دراسة مقابلة وآخرون (2012)، ودراسة عمران (2007)، ودراسة حرز الله (2007)، ودراسة الأشهب (2001)، ودراسة بطاح والسعود (1997)، ودراسة النوري (1997).

فيما اختلفت في نتائجها مع دراسة أبو عفش (2011)، ودراسة الشريدة وآخرون (2009)، ودراسة سيف الدين (1994)، ودراسة جرلش (1987)، ودراسة روسلو (1985).

3.4.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الثامنة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات اتخاذ القرار لدى مديري/ات المدارس في محافظة جنين باختلاف المستوى العلمي.

أظهرت النتائج أنه لاتوجد فروق ذات دلاله إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات اتخاذ القرار لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين تعزى لمتغير المستوى العلمي.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق في اتخاذ القرار لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين باختلاف المستوى العلمي إلى شيوع إجواءٍ من المساواة الإنسانية تدعم المدير/ة سواءٌ من ذوى المؤهل الأعلى الذي ينتظر منه الشعور بمسؤولية التواضع وهو يمارس عمله، وإن لم يفعل فإن الواقع يوقظه كونه في مسمىً وظيفي واحد مع زملائه ذوي المؤهل العلمي الأدنى الذي لا يهن ولا يضعف وهو يمارس عمله بحكم الشعور بالكرامة الشخصية، الذي تدعمه شيوع أجواء المساواة الإنسانية هذه، كما تدعمه البيئة المجتمعية التي تنظر إلى مقدار رعاية الإدارة لأبنائها وإنجازاتهم وليس إلى المؤهل العلمي للمدير/ة.

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق باتخاذ القرار لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين تعزى لمتغير المستوى العلمي فقد اتفقت مع دراسة عمران (2007)، ودراسة حرز الله (2007)، ودراسة الأشهب (2001)، ودراسة البطاح والسعود (1997)، ودراسة النوري (1997)، فيما لم تتفق ودراسة سيف الدين (1994).

4.4.1.5 مناقشة نتائج الفرضية التاسعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات اتخاذ القرار لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين باختلاف العمر.

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلاله إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات اتخاذ القرار لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين تعزى لمتغير العمر.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق في مستوى اتخاذ القرار لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين باختلاف العمر إلى ثقافة تناقل الأفكار والتجارب من جيل إلى جيل واجتماعات المديرين/ات وتبادل الآراء والخبرات، كذلك التواصل بأكثر من وسيلة لا سيما ثقافة التواصل الإلكتروني التي شاعت في مجتمعنا كجزء من المجتمع العالمي، الأمر الذي يخلط تباينات الثقافة والتجارب ويجعلها في متناول الجميع، فلا يعود للعمر أثر حاسم يفرق على أساسه في اتخاذ القرار، ويبقى الحكم وهو الإنجاز الذي يرتبط بالظروف المحيطة أكثر من ارتباطه بمتغير العمر.

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق باتخاذ القرار لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين يُعزَى لمتغير العمر– التي امكن للباحثة الاطلاع عليها ومراجعتها تبين أنها اتفقت في نتائجها مع دراسة عمران (2007)، ودراسة النوري (1997).

فيما لم تتفق نتائجها مع نتائج بعض الدراسات كدراسة مقابلة وآخرون (2012)، ودراسة إبراهيم وشهاب (2011)، ودراسة حرز الله (2007)، ودراسة الأشهب (2001)، ودراسة درويش (2001)، ودراسة بطاح والسعود (1997).

5.4.1.5 مناقشة نتائج الفرضية العاشرة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في متوسطات اتخاذ القرار لدى مديري/ات المدارس في محافظة جنين باختلاف عدد سنوات الخبرة.

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلاله إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في متوسطات اتخاذ القرار لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق في اتخاذ القرار لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين باختلاف سنوات الخبرة إلى ما يلي:

هذه الفرضية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالفرضية السابقة؛ إذ سنوات الخبرة الأكثر مرتبطة عادةً بتقدم العمر، وإذا كانت سنوات الخبرة الأكثر تجنح بصاحبها عادةً إلى التروي تبصراً بعواقب القرار التي خبرها في سنوات خدمته الأكثر، فإن المدير/ة الشاب المؤهل لمركزه على نحو جيد كما أسلفنا في مناقشة الفرضية الخامسة– ينتظر منه ذات السلوك، ومن هنا لم نجد فروقاً في متوسطات اتخاذ القرار في فرضيتنا هذه باختلاف عدد سنوات الخبرة، وبالنظر إلى النتيجة الرئيسة لدراستنا القائلة بميل مديري /ات المدارس في محافظة جنين– إلى الاستقلال في اتخاذ القرار، فإن نتائج هذه الفرضية تؤكد تلك النتيجة، حيث انتفى أثر سنوات الخبرة في الميل إلى اتخاذ القرار المستقل.

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق باتخاذ القرار لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين يُعزَى لمتغير سنوات الخبرة– التي أمكن للباحثة الاطلاع عليها ومراجعتها تبين أنها تتفق مع دراسة مقابلة وآخرون (2012)، ودراسة عمران (2007)، ودراسة الأشهب (2001)، ودراسة بطاح والسعود (1997)، ودراسة النوري (1997).
في حين لم تتفق مع دراسة إبراهيم وشهاب (2011) التي كان من نتائجها أن هناك فرقاً في العلاقة بين السلوك القيادي والقدرة على اتخاذ القرار لصالح الفئة الأكثر خبرة، ودراسة حرز الله،(2007)، ودراسة أبو العلا (2003)، ودراسة درويش (2001)، ودراسة سيف الدين (1994)، ودراسة نولت (2001)، ودراسة أنجبريتسون (1987).

5.1.5 مناقشة نتائج السؤال الخامس

هل هناك علاقة بين درجتي الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين واتخاذ القرار ؟

وانبثقت عنه الفرضية الحادية عشرة:

1.5.1.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الحادية عشرة

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) واتخاذ القرار لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين.

أظهرت النتائج:

- وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطات الأسلوب المعرفي (الاعتماد) وبين متوسطات الأسلوب المعرفي (الاستقلال) وبين متوسطات اتخاذ القرار.
- وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطات الأسلوب المعرفي (الاستقلال) وبين متوسطات اتخاذ القرار.

وترى الباحثة أنّ هذه النتيجة ترجع إلى ارتباط عملية اتخاذ القرار ارتباطاً وثيقاً بالأساليب المعرفية التي يستند إليها المدير/ة، وبما أن البيئة بمختلف عناصرها حول المدير/ة بيئة داعمة له إذاً من الطبيعي أن يتجه إلى الاستقلال في اتخاذ القرار حيث لا تشكل البيئة عنصراً ضاغطاً عليه يجبره على الالتفات إليها في اتخاذ قراراته، فيتخذ قرارته وفق أسلوبه المعرفي المميز له كما لاحظ (المعايطة، 2000).

ومن خلال البحث في نتائج الدراسات السابقة فقد اتفقت الدراسة مع دراسة حسانين (2007)، و دراسة سالم (1996)، ودراسة لارسن (1994).

فيما اختلفت مع دراسة بدوي بوجود فروق بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) واتخاذ القرار لصالح المستقلين، ودراسة جرلش (1987)، ودراسة روسلو (1996).

2.5 التوصيات

من خلال رحلتنا في هذه الدراسة مع أسئلتها وفرضياتها ومناقشة ذلك كله بخلفيته النظرية والتطبيقية توصي الدراسة بالآتي:

- إعطاء مديري /ات المدارس فرصاً لاتخاذ قرارات إدارية تتناسب مع المدرسة واحتياجاتها وطبيعة الحياة الأكاديمية فيها.
- عدم التفرد في اتخاذ القرارات وإشراك الآخرين وأخذ رأيهم في بعض القرارات الجماعية وذلك من أجل التقليل من اعتمادية البعض وتعزيز استقلالية الآخرين.
- تدريب المديرين /ات على استخدام الأساليب الحديثة في اتخاذ القرار وخاصة في عمليات المشاركة.
- اشراك المديرين /ات في عملية الإشراف التربوي الميدانية "كمراقب" حتى لا تتضارب الصلاحيات وتوجهاتها.
- عقد دورات في التوجيه والإرشاد النفسي على غرار ما فعلته وكالة الغوث في دورات "GCT" بالتنسيق مع كليات التربية في فلسطين لتكوين رصيد من المؤهلين تربوياً لإمداد المدارس بمديرين /ات كلما تطلّب الأمر.

3.5 البحوث المقترحة

- ضرورة إجراء المزيد من الدراسات والبحوث العلمية التي تعنى بالتعرف على الأسلوب المعرفي (الاعتماد– الاستقلال) لدى مديري/ات المدارس وعلاقته باتخاذ القرار بشكل عام ولعينات أخرى مختلفة في المجتمع.
- إجراء المزيد من البحوث التي تتناول وتعنى بالأسلوب المعرفي (الاعتماد– الاستقلال) وتطبيقها على شرائح مختلفة.
- ضرورة إجراء المزيد من الدراسات والبحوث العلمية التي تعنى بالتعرف على الأساليب المعرفية الأخرى لدى مديري/ات المدارس وبحث علاقتها باتخاذ القرار، وربطها بمتغيرات دراسة أخرى.

المراجع

المراجع العربية

- القرآن الكريم.
- إبراهيم، يونس محمد وشهاب، شهرزاد محمد.(2011): السلوك القيادي لمديري المدارس الابتدائية وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار، **دراسات تربوية**، ع (15). تموز، 13-58.
- الأحمد، أمل.(2001): الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية، **مجلة المعلم والطالب** ، ع (2-1).
- أحمد، مدثر سليم. (2007): استخدام الأطفال والمراهقين للحاسب الآلي والانترنت وعلاقته ببعض الأساليب المعرفية،**مجلة كلية التربية (5)**، 331-387.
- إسماعيل، كمال عبد الحميد ورضوان، محمد نصر الدين.(1994): **مقدمة التقويم في التربية الرياضية**، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الأشهب، عائدة كامل.(2001): **درجة مشاركة الهيئات التدريسية في مدارس القدس في اتخاذ القرار وعلاقته في الانتماء لمهنة التعليم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.
- بدوي، منى حسن السيد. (د. ت) : علاقة بعض الأساليب المعرفية بإتخاذ القرار، **معهد الدراسات التربوية**، جامعة القاهرة. 261- 306.
- بطاح، أحمد والسعود، راتب.(1997): قدرة مديري المداري في محافظة الكرك على اتخاذ القرار، **دراسات**، العلوم التربوية، 24(1)، الاردن، 135-143.
- البلادي، فهد بن مطير.(2012): **المستويات الإدارية لاتخاذ القرارات المتعلقة ببعض المهام التربوية كما يدركها مديرو المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- البنا، حمدي عبد العظيم.(2011): مهارات ومستويات معالجة المعلومات وعلاقتها بالأسلوب المعرفي (الاعتماد /الاستقلال عن المجال) لدى طلاب جامعة الطائف، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)**، 5(3)، 15- 50.

- بهلول، إبراهيم أحمد.(2002): أثر التفاعل بين طريقتين لتدريس البلاغة العربية والأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) على مستوى الأداء البلاغي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، ع (49)، 125- 176.
- توفيق، جميل أحمد. (1988): **إدارة الأعمال**، الإسكندرية: دار الجامعات المصرية.
- جروان، فتحي عبد الرحمن. (2005) : **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات**، القاهرة: دار الفكر العربي.
- جوهر، صلاح الدين. (1984): **مقدمة في إدارة وتنظيم التعليم**، مكتبة عين شمس، القاهرة، مصر.
- الحباشنة، ميسر خليل سليمان.(2001): **فاعلية الاستقلال / الاعتماد على المجال ودافع الإنجاز الدراسي وأسلوب التدريس في تحصيل طلبة الأول الثانوي العلمي في مادة الرياضيات**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، بغداد.
- حبيب، مجدي عبد الكريم.(2001): دراسات حديثة في تنمية مهارات صنع القرار: المداخل والبرامج، **علم النفس**، أكتوبر – نوفمبر – ديسمبر، 6- 19.
- حرز الله، أشرف رياض. (2007) : **مدى مشاركة معلمي المدارس الثانوية في اتخاذ القرارات وعلاقته برضاهم الوظيفي**، رسالة ماجستير غير منشورة ،الجامعة الإسلامية، غزة.
- حريم، حين.(2003): **إدارة المنظمات، منظور كلي**، عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.
- حسانين، محمد. (2007): أثر اختلاف الأسلوب المعرفي والتخصص الأكاديمي على أساليب التفكير واتخاذ القرار لدى عينة من طلاب جامعة بنها، **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، (2)، 178-224.
- حسبو، عمرو أحمد.(1992): **أصول الإدارة العامة**، القاهرة: مطابع الطوبجي التجارية.
- حسين، سلامة.(2006): **الإدارة المدرسية والصفية المتميزة: الطريق إلى المدرسة الفعالة**، عمان: المطابع المركزية ، الأردن.
- الخاجة، هدى حسن.(د. ت): **اتخاذ القرار وعلاقته بمفهوم الذات لدى القيادات الإدارية بالأندية الرياضية في البحرين**، جامعة البحرين.
- الخولي، هشام. (2002). **الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس**، القاهرة: دار الكتاب للنشر الحديث، مصر .

- داغر، منقذ محمد و صالح، عادل حرحوش.(2000): **نظرية المنظمة والسلوك التنظيمي**، بغداد: مديرية دار الكتب للطباعة والنشر.
- الدحدوح، أسماء سلمان.(2010): **الأساليب المعرفية وعلاقتها بالتوتر النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة.
- درويش، عفاف عبد المنعم.(2001): صراع وغموض الدور الإداري والإشرافي وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار– دراسة ميدانية لناظر المدرسة / مدير المدرسة الإعدادية بالإسكندرية، **مجلة بحوث التربية الرياضية**، كلية التربية الرياضية بنين،جامعة الزقازيق، 23(56)، ص 93–112.
- دسوقي، كمال، مترجم.(1965): **وظائف الرؤساء**. تاليف :تشستر برنارد. القاهرة. دار الفكر العربي.
- الزغول، رافع النصير والزغول، عماد عبد الرحيم. (2003): **علم النفس المعرفي** ، عمان: دار الشروق، الأردن.
- الزغول، رافع وعبابنة، عبد الله.(1998): أثر التعلم التعاوني والنمط المعرفي (الاعتماد– الاستقلال عن المجال) في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة الرياضيات، **مجلة كلية التربية**،ع (15)، السنة (13)، جامعة الإمارات، 1–46.
- سالم، اسكندر.(1996): **الأساليب المعرفية في اتخاذ القرار، وعلاقتها بالأساليب المزاجية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنوفية، مصر.
- السبيعي، علي بن محسن.(2002): **أساليب التفكير وعلاقتها باتخاذ القرار لدى عينة من مديري الإدارات الحكومية بمحافظة جدة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- سلامة، كايد. (1989): أثر مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية على روحهم المعنوية: دراسة ميدانية. **مجلة أبحاث اليرموك (سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية)**، 8 (1)، 151–189.
- السلامة، عماد محمد والطراونة، عبد الله عبد الرزاق.(2012): مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميّز، **مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، م 27(5)، الأردن.

- سلطان، عفاف عمر.(1998) : **دراسة سيكولوجية في تنمية مهارات صنع القرار**، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- السيد، حسن حلمي محمود. (2008) : **الأساليب المعرفية وعلاقتها باتخاذ القرار لدى مديري مدارس التعليم الإعدادي بمحافظة سوهاج**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة سوهاج، مصر.
- سليمان، أحمد فكري والشافعي،حسن أحمد.(د. ت): أساليب اتخاذ القرار لدى مدربي ألعاب القوى. **علوم وفنون ودراسات وأبحاث** ، الإسكندرية، مصر، 77- 95.
- سيف، خيرية رمضان. (د. ت): **فاعلية التعليم المعزز بالحاسوب على تحصيل طالبات كلية التربية الأساسية المعتمدات والمستقلات عن المجال الإدراكي واتجاهاتهن نحو الحاسوب بالكويت**، الكويت، 41-65.
- سيف الدين، هند محمد.(1994): دراسة للقدرة على اتخاذ القرار لدى الرجال والنساء من مديري ونظار المدارس الإعدادية والثانوية، **مجلة كلية التربية ببنها**، أبريل، 55-87.
- أبوسيف، حسام.(2000). بعض الأساليب المعرفية السائدة لدى عينة من طلاب الجامعة الأمريكية وعلاقته بنمط التخصص الدراسي وبعض متغيرات الشخصية، **مجلة علم النفس**، (55)، 162-165.
- شراب، نبيلة عبد الرؤوف.(2011): أساليب اتخاذ القرار وعلاقتها بالصلابة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، **مجلة الإرشاد النفسي – مركز الإرشاد النفسي**، ع 28، أبريل، 422- 450.
- الشربيني، زكريا.(1992): فعالية (الاعتماد – الاستقلال) عن المجال الإدراكي على أبعاد الشخصية لدى الجنسين، **مجلة مراكز البحوث التربوية بجامعة قطر**، جامعة قطر ، قطر، ع(2)، 139- 234.
- الشرقاوي، أنور.(1992): **علم النفس المعرفي المعاصر**، القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية.
- الشرقاوي، أنور.(2003): **علم النفس المعرفي المعاصر**، ط2، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الشرقاوي، أنور والشيخ، سليمان.(1988): **اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية)**، كراسة التعليمات، ط3، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- الشرقاوي، أنور.(1995): **الأساليب المعرفية في بحوث علم النفس العربية وتطبيقاتها في التربية**، كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- الشرقاوي، أنور محمد. (1996) : الأساليب المعرفية، التفسير النظري والتطبيقات، **الهيئة المصرية للدراسات النفسية**، 15 (6)، 57-69.
- الشرقاوي، أنور والشيخ، سليمان.(1989): **اختبار الأشكال المتضمنة "الصورة الجمعية" كراسة التعليمات**، ط4، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- الشرقاوي، أنور محمد.(2003): **علم النفس المعرفي المعاصر**، ط2، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- الشرقاوي، أنور.(1995): **الأساليب المعرفية في بحوث علم النفس العربية وتطبيقاتها في التربية**، كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- الشريدة، محمد خليفة وبشارة، موفق سليم وأبو درويش، منى علي.(2009): قدرة طلبة السنة الاولى في جامعة الحسين بن طلال على اتخاذ القرار وعلاقتها بالجنس والتخصص الدراسي، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، 32(1)، 371-403.
- شريف، نادية محمود.(1981): الأنماط الإدراكية المعرفية وعلاقتها بمواقف التعلم الذاتي والتعلم التقليدي، **مجلة العلوم الاجتماعية**، جامعة الكويت،ع 3، 121-138.
- الشريف، نادية.(1982): الأساليب المعرفية الإدراكية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي. **مجلة عالم الفكر**، 13(2)، 109 -134.
- شعلة، الجميل محمد. (2006): أثر تفاعل الذكاء العاطفي والقدرة على اتخاذ القرار على فعالية التدريس لدى طلاب التدريب الميداني بكلية المعلمين بمكة المكرمة، **كلية التربية**، جامعة بنها، 16(65)، 135- 165.
- شعلة، الجميل محمد. (2010): العلاقة بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال) عن المجال الإدراكي والمهارة في اتخاذ القرار لدى شريحتين من طلاب جامعة أم القرى، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 4(34)، 85-132.
- الشماع، خليل محمد و حمود، خضير كاظم.(2000): **نظرية المنظمة**، عمان: دار المسيرة، الأردن.
- الشوادفي، أحمد.(2004): **تأثير بعض استراتيجيات التعلم في تحصيل التاريخ وتنمية مهارات اتخاذ القرار والتفاعل لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام**، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

- الشيباني،عمر.(1992): **دراسات في الإدارة التعليمية والتخطيط التربوي**، بنغازي: دار الكتب الوطنية.
- صالح، أحمد محمد (1993): دراسة التفاعل بين الاستقلال الإدراكي والجنس والتخصص ودافعية الإنجاز لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة أبو ظبي، **مجلة كلية التربية**، 6(1).
- عبد الحميد، شاكر.(1999) : علاقة الاعتماد – الاستقلال عن المجال الإدراكي بالإبداع، **مجلة علم النفس**، مصر، عدد(52)، 128-90 .
- عبد الرحمن، عالية فاروق وفرج، صفوت.(2010) : الفروق بين صناع القرار ومتخذيه في بعض السمات الشخصية لدى طلاب الجامعة في سياق الحياة اليومية، **دراسات نفسية**، 20(3)، 521- 556.
- عبد العليم، إيمان.(2010): **فعالية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الابتكار وحل المشكلات الرياضية لدى طلاب المرحلة الابتدائية**. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- عبد المقصود، هانم علي.(1991): الأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال عن المجال الإدراكي) وعلاقته بالدافع للإنجاز، **بحوث رسالة الخليج**، السعودية، العدد(39)، 87-108.
- عبد ربه، صبرين صلاح.(2005) : **فعالية صنع القرار الأكاديمي في ضوء أساليب صنع القرار ومتغيرات السياق لدى طلاب الجامعة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- عبدون، سيف الدين يوسف.(د. ت): **قياس أثر التنافس والتعاون في التفاعل أثناء اتخاذ القرار لدى معلمي المرحلة الابتدائية باستخدام سلاسل ماركوف الرياضية**، كلية التربية، جامعة الازهر.
- عبوي، زيد منير.(2009): **دور القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية**، عمان: دار الشروق.
- العتوم، عدنان يوسف. (2004). **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**، عمان: دار المسيرة.
- عساف، محمود عبد المجيد رشيد.(2005): **واقع الإدارة المدرسية في محافظة غزة في ضوء معايير الإدارة الاستراتيجية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية. غزة.
- أبو عفش، إيناس شحتة. (2011): **أثر الذكاء العاطفي على مقدرة مدراء مكتب الأونروا بغزة على اتخاذ القرار وحل المشكلات**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة.

- أبو العلا، سهير عبد اللطيف.(2003): عملية صنع واتخاذ القرار التربوي في الإدارة المدرسية – دراسة ميدانية، **المجلة العلمية**، 19(1)، 536- 579.
- علاقي، مدني عبد القادر.(1981): **دراسة تحليلية للوظائف والقرارات الإدارية**، جدة: مكتبة دار جدة، السعودية .
- عمار، أسامة عربي محمد.(2008): فاعلية استخدام استراتيجية اتخاذ القرار في تدريس علم النفس على تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، **المؤتمر العلمي الثاني للشباب الباحثين 2008/5/12**، كلية التربية.
- عمران، محمد. (2007) : واقع مشاركة معلمي المرحلة الأساسية في محافظة رام الله والبيرة في رام الله والبيرة في اتخاذ القرارات وعلاقة هذه المشاركة بمستوى الروح المعنوية لديهم، **مجلة جامعة الخليل للأبحاث**، (3) (1)، 177-104.
- العمري، منى بنت سعد.(2007): **الأسلوب المعرفي (التروي /الاندفاع) وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمحافظة جدة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، السعودية.
- الغامدي، عبد الله بن عبد الرحمن.(2013): **الأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال) والتفكير الناقد لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- الفرماوي، حمدي.(1994): **الأساليب المعرفية بين النظرية والبحث**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.
- الفضل، مؤيد عبد الحسين.(2004): نظريات اتخاذ القرار – منهج كمي، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن.
- الفقي، عبد المؤمن فرج. (1994): **الإدارة المدرسية المعاصرة**، منشوارت جامعة قار يونس، بنغازي.
- كنعان، نواف.(2009): **اتخاذ القرارات الإدارية**، عمان: دار الثقافة، الأردن.
- الكواز، عدي و عبد الكريم، بلال.(2011): دراسة مقارنة في اتخاذ القرار بين مدربي الألعاب الرياضية ومدرائهم في جامعة الموصل، **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**، جامعة الموصل، 10(4)، 440-465.

- كيبنز. تشارلز هـ. (1984): **المدير وتحليل المشكلات واتخاذ القرارات**، جدة : دار البيان العربي للطباعة والنشر.
- اللخاوي، محمد فتحي.(2008): **دور مديري المدارس الإعدادية بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة في تنمية الإبداع الجماعي لدى معلميهم وسبل تطويره**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- ماهر، أحمد.(1985): **الإدارة مدخل بناء المهارات**. الإسكندرية : المكتب العربي الحديث.
- محمد، صبري عبد الجبار.(2006): القدرة على اتخاذ القرارات لدى مديري الدوائر في محافظة كركوك، **مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية**، 1 (1)، 1- 10.
- المعافي، محمد بن أحمد.(2012): **السرعة الإدراكية وعلاقتها بالأسلوب المعرفي (الاعتماد-الاستقلال) لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- المعايطة، خليل.(2000): **علم النفس الاجتماعي**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- مغاري، تيسير محمد.(2009): **نمط القيادة السائد في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة وعلاقته بصنع القرار التربوي من وجهة نظر العاملين بها**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.
- مقابلة، عاطف وخاطر، أيمن والطراونة، محمد. (2012): واقع ممارسة المشرفين التربويين لصنع القرار التربوي في ضوء أداء مهامم الفنية والإدارية في محافظة عمان في الأردن، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، 10(2)، 35-58.
- مهنا، إبراهيم عفيف . (2006): **العلاقة بين تفويض السلطة وفاعلية اتخاذ القرارات في الأقسام الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- النابه، نجاة عبد الله.(1994): واقع عملية اتخاذ القرار الإداري على مستوى المدرسة بدولة الإمارات العربية المتحدة، **مجلة رسالة الخليج**، 49، 53-96.
- النمر، سعود بن محمد وخاشقجي، هاني ومحمود، محمد وحمزاوي، محمد.(1991): **الإدارة العامة – الأسس والوظائف**، كلية العلوم الإدارية، الإدارة العامة، جامعة الملك سعود، الرياض.

- النوري، إبراهيم عبد الله. (1997): الاحتياجات التدريبيّة لمديري المدارس الأساسيّة، وأثرها على عمليّة اتخاذ القرارات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- هجان، على حمزة.(2000) : واقع عملية اتخاذ القرار على مستوى مدارس التعليم العام " دراسة ميدانية بمنطقة المدينة التعليمية "، **مجلة كلية التربية**، المدينة المنورة، 24(1)، 9-51.
- الهدهود، دلال عبد الواحد. (1996) : واقع عملية اتخاذ القرار في مدارس التعليم العام بدولة الكويت " دراسة ميدانية"، **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، 11(41)، 95- 148.
- الهنداوي، إنعام.(1990): **الاستقلال عن المجال الإدراكي والاتكال عليه وعلاقتهما بالتعامل مع الضغوط النفسية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد.
- الهواري، ليلى سيد نظمي.(2006) : أثر الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) عن المجال الإدراكي على التفكير الابتكاري لدى عينة من الطالبات المراهقات، **مجلة دراسات الطفولة**، جامعة عين شمس، 3(عدد إبريل)،1-10.
- اليوسف، رامي محمود.(2011): الذكاء العاطفي وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام والأهلي بمنطقة حائل التعليمية في ضوء عدد من المتغيرات، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، العدد 145، الجزء الأول،433-475.
- يونس، فيصل. (1997) : **قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي**، إصدارات مركز تنمية الإمكانات البشرية، القاهرة، دار النهضة العربية.

المراجع الأجنبية :

- Anderson,J.R. (1990): **Cognitive Psychology and its implications** ,3rd, Freeman.N Y.
- Efiong, A.(2004) :Relationship between teacher's teaching methods and the Pupils learning styles in Primary School in Government Kaduna state. **Journal Education** , 1,4, 198-221.
- Engbretson ,Charles (1987): **An analysis of leadership behavior of division chair person in Wyoming community college**.
- Fyle, Clifford Omodele.(2009): **The Efects of Field dependent /independent style Awareness on learning Straegies and outcomes in an Instructional hypermedia module**, Electronic Theses, Treatises and Dissertations.Florida State University. Paper 4369.
- Gerlach, G.(1987): The Interaction of tast structure and Achievement Decision Making in Problems salving in Field Dependent and Field Independent.**Abst**.Int.pp 645- 655.
- Guilford ,J.P. (1980): Cognitive Style :**What are They? Educational and Psychological Measurement.Vol ,40.**
- Hansson , Per H &.Andersen.(2007): The Swedish Principal Leadership Style,Decision Making Style ,and Motivation Profile International Educational Electronic. **Journal for Leadership in Learning** , (11),8,1-20.
- Heller,R. (1998): Making Decisions.Dorling Kinderesing.
- Heller,R. (1998): Making Decisions.Dorling Kinderesing.
  influence principal decision making." P. 1415
- Jacobs.T., (1974). **Laedership & exchange in formal organizations , human resources**, research organization Columbus :Ohio.
- Kogan,S.(1971): Educationalimplications of cognitive styles in O.S.lesser (ed). **Psychology and educational practice**, Glenview, itinois :Scott , Foresman and Co., 242- 492.
- Larsen , w.w.(1994). The interaction of Task – Sturucture and Achievement in Problems salving and on Decision Making Field Dependent – Independentand Impulsivity Reflectivity.Diss.Abs.Int.188, pp100-137.

- Messick. S.(1984) : The nature of cognitive styles: problems and promise in educational practice. Educ. **Psychologist**.19(2), 59-74.
- Mohan,J.(1993): **Educational Psycology**.Wiley Eastren Limited , Newdelhi ,India.
- Mowday ,T & Steers M.(1979).The measurement of organizational commitment.**Journal of Vocational Behavior** , 1(14),224-247.
- Roseler ,J.V.(1985**). Investigation of Role of Field Dependence Vs.Independence and Impulsivity Vs. Reflectivily were used as Decision Making in Problem Solving Method**. Diss.Abs.Int., 66.pp 267-273.
- Terry, G.(1972). **Principles of Management**, 5th.ed, Homewood Richard Inc, New York.
- Vernon , P.(1973): **Mahivariate approaches to the study of cognitive styles** , In J.R. Royce (Ed.) Multivariate anal sis and psychology theory , No York Academic press.
- Warren, Kirby.(1970). The Process of Management, 2nd. ed, Prentice Hall of India Limeted, Delhi.
- Witkin, H, Moore, C, Oltman, P, Goodenough ,D , Owen , D, Raskin ,E : (1977) Role of the Field Dependent and Field Independent Gognitive Styles in Academic Evaluation A Longitudinat Study. **Journal of Educational Psychology**. 69(3), 197-214.

الملاحق

الملاحق :

ملحق رقم (1): خطاب التربية والتعليم في جنين

State of Palestine
Ministry of Education
Directorate of Education - Jenin

دولـــة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم – جنين

الرقم: ١٠٩٩/٠٧/٢٠/٠٣
التاريخ: 07/04/2013م
الموافق: 27/05/1434هـ

حضرة مدير/ة مدرسة ..... المحترم/ة
تحيـة طيبـة وبعد ؛؛؛

الموضوع :الدراسـة الميدانيـة

أوافق على قيام الدارسة (فوقية محمد عارف جرادات) بإجراء دراستها الميدانية بعنوان (الأسلوب المعرفي (الاعتماد / الاستقلال) لدى مديري ومديرات مدارس محافظة جنين وعلاقته باتخاذ القرار).

راجياً تسهيل مهمتها على ألا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية.

مع الإحترام

مدير التربية والتعليم
سلام الطاهر

دولة فلسطين وزارة التربية والتعليم مديرية التربية والتعليم جنين

أ . غ

التعليم العام

04/2 503 503 | 32 جنين | 04/2 438 567, | 04/2 501 138 , | 04/2 501 061

الملحق (2): قائمة بأسماء أعضاء لجنة تحكيم المقياس المستخدم في الدراسة الحالية

الرقم	اسم المحكم	التخصص	الجامعة
.1	د. إياد حلاق	علم نفس	جامعة القدس
.2	د.نبيل عبد الهادي	علم نفس	جامعة القدس
.3	د. عفيف زيدان	أساليب التدريس	جامعة القدس
.4	د.زياد قباجة	أساليب التدريس	جامعة القدس
.5	أ.د. غسان الحلو	علم النفس	جامعة النجاح الوطنية
.6	د.هبة خالد سليم	المناهج وطرق التدريس	جامعة النجاح الوطنية
.7	د. فدوى حلبية	علم النفس	جامعة القدس
.8	د. محسن عدس	أساليب التدريس	جامعة القدس
.9	د. معروف الشايب	علم النفس	جامعة النجاح الوطنية

ملحق رقم (3): المقياس قبل التعديل :

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس

الإرشاد النفسي والتربوي

تقوم الباحثة بإجراء رسالة بعنوان :الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين وعلاقته باتخاذ القرار.

وقامت الباحثة ببناء مقياس الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال)، كما وقامت بتبني مقياس اتخاذ القرار وأجراء بعض التعديلات اللازمة.

أرجو من حضرتكم قراءة فقرات الاستبانة بتمعن والإجابة عليها، علماً أن هذه البيانات ستستخدم لأغراض البحث العلمي .

الباحثة: فوقيّة محمّد جرادات

أولاً : المعلومات العامة :

الجنس : ☐ أنثى ☐ ذكر

التخصص الجامعي : ☐ كليات علمية ☐ كليات إنسانية

المؤهل العلمي : ☐ بكالوريوس فما دون ☐ دراسات عليا

العمر : ☐ أقل من 40 سنة ☐ 40 سنة فأكثر

سنوات الخبرة : ☐ أقل من 10 سنوات ☐ 10- 20 سنة ☐ أكثر من 20 سنة

مقياس الأسلوب المعرفي (الاعتماد– الاستقلال)

الرقم	الفقرات	يصلح	لا يصلح	الملاحظات
.1	احب تحدي الصعوبات			
.2	افضل إبداء وجهة نظر ي في مشاكلي			
.3	أفضل تناول الآراء حول الحلول البديلة والخيارات مع الزملاء			
.4	أفضل مساعدة الآخرين في أخذ أي قرار			
.5	أفضل الأخذ بوجهات نظر الزملاء			
.6	أميل إلى الشعور بالمنافسة لإعطاء الرأي في الاجتماع			
.7	اعتقد أني بحاجة دائمة لمعلومات إضافية من مصادر موثوق بها			
.8	أشعر بالقلق اذا لم يأخذ زملائي رأيي في قراراتهم			
.9	أفضل البحث في تفاصيل اي موضوع			
.10	أهتم بعلاقاتي الاجتماعية مع الآخرين			
.11	أشعر بالنشاط والحيوية في اللقاءات عند اتخاذ القرار			
.12	أشعر بالملل والضجر من اللقاءات المفاجئة			
.13	لا أفضل الصداقات القريبة			
.14	أرى أنه من الصعب قطع العلاقات في الآخرين			
.15	أفضل ان استمع أكثر مما اتكلم			
.16	أثق أن ملاحظات الآخرين للأشياء مهمة جدا			
.17	افضل الحديث عن المستقبل			
.18	أرى أن الماضي مهم في نجاحي			
.19	أرى من الضروري التعاطف مع الآخرين			
.20	لا أتردد في قطع علاقاتي الاجتماعية مع الآخرين			
.21	لا التزم بالقرارات غير غير مقتنع بها			
.22	من الافضل أن أحكم عقلي دائما في علاقاتي مع الآخرين			
.23	أفضل التعامل المنطقي والصريح مع الآخرين			
.24	افضل أن يكون نقاشي مع الآخرين بصورة ودية			
.25	اتردد قبل اتخاذ أي قرار			

.26	أفضل اللقاءات المعروفة مسبقاً			
.27	أنا أميل لأحسم أمري وأصر على قرارات محددة			
.28	التزم بأي قرار من مسؤولي			
.29	أفضل قضاء وقت أكبر مع الآخرين			
.30	أفضل العمل مع أصحاب القرار			
.31	أشعر بالسعادة عند قضاء أوقات طويلة بمفردي			
.32	اتبع نصائح مسؤولي			
.33	أتأثر برأي الأخرين			
.34	أفضل المسؤول الذي يوجهني بشكل جيد			
.35	أفضل أن أكون مركز اهتمام الآخرين			
.36	أفضل توجيه الآخرين			
.37	أفضل الصراحة مع الآخرين			
.38	لا أحب الأشخاص الذين يحاولون إبراز أنفسهم			
.39	أحافظ على مكانتي مع الآخرين			
.40	أقلق عند مخالفة ما يتوقعه المسؤول مني			

مقياس اتخاذ القرار:

الرقم	الفقرات	يصلح	لا يصلح	الملاحظات
1.	أتمكن من تصنيف المشاكل التي تواجهني في المدرسة.			
2.	أقوم بصياغة المشكلة على شكل نموذج رياضي تعبر عن العلاقة بين عناصرها.			
3.	لا أخلط بين أعراض المشكلة وأسبابها.			
4.	اتعامل مع المشاكل التي تواجهني حسب حدّتها.			
5.	أحاول تصنيف المشاكل التي تواجهني حسب طبيعتها.			
6.	استطيع تحديد المشاكل التي تواجهني بسهولة.			
7.	أستطيع تحديد العناصر الأساسية التي تتكون منها المشكلة.			
8.	استطيع تحديد أين تحدث المشكلة.			
9.	استطيع تحديد لماذا تحدث المشكلة في موقع دون غيره			
10.	استطيع تحديد متى تحث المشكلة			
11.	استطيع تحديد كيف تحدث المشكلة			
12.	اعتمد أسلوب الكم في حل المشكلات واتخاذ القرارات الإدارية			
13.	استطيع تحديد عيوب كل بديل من بدائل القرار			
14.	أحاول تحديد كفاءة البديل والعائد الذي سيحققه اتباع البديل المختار			
15.	أسلسل البدائل حسب الأهمية قبل اختيار البديل المناسب			
16.	أسمح للمرؤوسين باقتراح بدائل القرار			
17.	احدد التكاليف التي تترتب على كل بديل من بدائل القرار			
18.	أفضل البدائل التي تحقق لي المنفعة الشخصية			
19.	احدد امكانية تنفيذ البديل ومدى توافر الأمكانات اللازمة لتنفيذه			
20.	احاول اختيار الوقت المناسب لإعلان القرار			

.21	لدي المقدرة على تقويم نتائج القرار المطبق			
.22	لدي المقدرة على معرفة الصعوبات التي تواجه تنفيذ القرار			
.23	لدى المقدرة على تحديد الأوقات لتلقي التقارير عن تطبيق القرار			
.24	اتخذ قراراتي الإدارية بنفسي بعيداً عن مشاركة الآخرين			
.25	احترم راي المرؤوسين			
.26	أشرك المرؤوسين في عملية اتخاذ القرار			
.27	لا آخذ برأي المرؤوسين في عملية اتخاذ القرار			
.28	أقدر العاملين كاشخاص لهم أهداف شخصية			
.29	أقدر العاملين كأشخاص لهم رغبات ودوافع خاصة بهم			

ملحق (4) : المقياس بعد التعديل

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس

الإرشاد النفسي والتربوي

تقوم الباحثة بإعداد بحث لنيل درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي، تحت عنوان الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) لدى مديري /ات المدارس في محافظة جنين وعلاقته باتخاذ القرار : دراسة ميدانية في مدارس محافظة جنين، وتستخدم الباحثة الاستبانة المرفقة، التي تقيس الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال)، والقدرة على اتخاذ القرار .

يرجى التكرّم بالإجابة عن عبارات هذه الاستبانة، وذلك بوضع علامة في الخانة التي تمثّل وجهة نظرك نحو كل عبارة من العبارات الواردة.

أرجو من حضرتكم قراءة فقرات الاستبانة بتمعن والإجابة عليها، علماً أن هذه البيانات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

الباحثة: فوقيّة محمّد جرادات

أولاً : المعلومات العامة :

الجنس : ☐ أنثى ☐ ذكر

التخصص الجامعي : ☐ كليات علمية ☐ كليات إنسانية

المؤهل العلمي : ☐ بكالوريوس فما دون ☐ دراسات عليا

العمر : ☐ أقل من40 سنة ☐ 40 سنة فأكثر

سنوات الخبرة : ☐ أقل من 10سنوات ☐ 10- 20 سنة ☐ أكثر من 20 سنة.

مقياس (الاعتماد– الاستقلال)

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
.1	أفضل تحدى الصعوبات.					
.2	أبدي وجهة نظري في مشاكلي.					
.3	أتناول الآراء حول الحلول البديلة والخيارات مع الزملاء.					
.4	أساعد الآخرين في اتخاذ أي قرار.					
.5	أفضل الأخذ بوجهات نظر الزملاء.					
.6	أميل إلى الشعور بالمنافسة لإعطاء الرأي في الاجتماع.					
.7	أعتقد أني بحاجة دائمة لمعلومات إضافية من مصادر موثوق بها.					
.8	أشعر بالقلق إذا لم يأخذ زملائي رأيي في قراراتهم.					
.9	أفضل البحث في تفاصيل أي موضوع.					
.10	أهتم بعلاقاتي الاجتماعية مع الآخرين.					
.11	أشعر بالنشاط والحيوية في اللقاءات عند اتخاذ القرار.					
.12	أشعر بالملل والضجر من اللقاءات المفاجئة					
.13	لا أفضل الصداقات القريبة.					
.14	أجد صعوبة في قطع العلاقات مع الآخرين.					
.15	أفضل أن أستمع أكثر مما أتكلم.					
.16	أثق أنّ ملاحظات الآخرين للأشياء مهمة جداً.					
.17	أفضل الحديث عن المستقبل.					
.18	أرى أن الماضي مهم في نجاحي.					
.19	أرى من الضروري التعاطف مع الآخرين.					
.20	لا أتردد في قطع علاقاتي الاجتماعية مع الآخرين.					
.21	لا ألتزم بقرارات غيرمقتنع بها.					
.22	من الأفضل أن أحكّم عقلي دائماً في علاقاتي مع الآخرين.					
.23	أفضل التعامل المنطقي مع الآخرين.					
.24	أفضل أن يكون نقاشي مع الآخرين بصورة ودية.					
.25	أتردد قبل اتخاذ أي قرار.					
.26	أفضل اللقاءات المعروفة مسبقاً.					

.27	أميل لأحسم أمري وأصر على قرارات محددة.					
.28	ألتزم بأي قرار من مسؤولي.					
.29	أفضل قضاء وقت أكبر مع الآخرين.					
.30	أفضل العمل مع أصحاب القرار.					
.31	أشعر بالسعادة عند قضاء أوقات طويلة بمفردي.					
.32	اتبع نصائح مسؤولي.					
.33	أتأثر برأي الأخرين.					
.34	أفضل المسؤول الذي يوجهني بشكل جيد.					
.35	أفضل أن أكون مركز اهتمام الآخرين.					
.36	أفضل توجيه الآخرين لي.					
.37	أفضل الصراحة مع الآخرين.					
.38	لا أحب الأشخاص الذين يحاولون إظهار أنفسهم.					
.39	أحافظ على مكانتي مع الآخرين.					
.40	أقلق عند مخالفة ما يتوقعه المسؤول مني.					

مقياس اتخاذ القرار :

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
.1	أتمكن من تصنيف المشكلات التي تواجهني في المدرسة.					
.2	لا أخلط بين أعراض المشكلة وأسبابها.					
.3	أتعامل مع المشاكل التي تواجهني حسب حدّتها.					
.4	أصنف المشكلات التي تواجهني في المدرسة حسب طبيعتها.					
.5	أحدد المشاكل التي تواجهني بسهولة.					
.6	أحدد العناصر الأساسية التي تتكون منها المشكلة.					
.7	أستطيع تحديد أين تحدث المشكلة.					
.8	أستطيع تحديد لماذا تحدث المشكلة في موقع دون غيره.					
.9	أستطيع تحديد متى تحدث المشكلة.					
.10	أستطيع تحديد كيف تحدث المشكلة.					
.11	أعتمد أسلوب الكم في حل المشكلات واتخاذ القرارات الإدارية.					
.12	أستطيع تحديد عيوب كل بديل من بدائل القرار.					
.13	أحاول تحديد كفاءة البديل والعائد الذي سيحققه اتباع البديل المختار.					
.14	أسلسل البدائل حسب الأهمية قبل اختيار البديل المناسب.					
.15	أسمح للمرؤوسين باقتراح بدائل القرار.					

16.	أحدد التكاليف التي تترتب على كل بديل من بدائل القرار.					
17.	أفضل البدائل التي تحقق لي المنفعة الشخصية.					
18.	أحدد إمكانية تنفيذ البديل ومدى توافر الإمكانيات اللازمة لتنفيذه.					
19.	أحاول اختيار الوقت المناسب لإعلان القرار.					
20.	أتمتع بالمقدرة على تقويم نتائج القرار المطبق.					
21.	أتمتع بالمقدرة على معرفة الصعوبات التي تواجه تنفيذ القرار.					
22.	أتمتع بالمقدرة على تحديد الأوقات لتلقي التقارير عن تقدم تطبيق القرار.					
23.	أتخذ قراراتي الإدارية بنفسي بعيداً عن مشاركة الآخرين.					
24.	أحترم رأي المرؤوسين.					
25.	أشرك المرؤوسين في عملية اتخاذ القرار.					
26.	أقدر العاملين كأشخاص لهم أهداف شخصية.					
27.	أقدر العاملين كأشخاص لهم رغبات ودوافع خاصة بهم.					

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1.	خطاب التربية والتعليم في جنين	**108**
2.	قائمة بأسماءأعضاء لجنة تحكيم المقياس المستخدم في الدراسة الحالية	**109**
3.	المقياس قبل التعديل	**110**
4.	المقياس بعد التعديل	**115**

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1.3	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والتخصص، والمؤهل العلمي، والعمر، وسنوات الخبرة.	51
2.3	أبعاد مقياس الأسلوب المعرفي	52
3.3	طول الخلايا	51
4.3	نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) مع الدرجة الكلية لكل بعد	54
5.3	يبين نتائج اختبار معامل الثبات كرونباخ ألفا على مجالات الدراسة المختلفة	55
6.3	يوضح طول الخلايا	56
7.3	نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات اتخاذ القرار لدى مديري /ات المدارس مع الدرجة الكلية	56
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال)	61
2.4	الفقرات، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أسلوب الاعتماد على جميع الفقرات	62
3.4	الفقرات، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أسلوب الاستقلال على جميع الفقرات	63
4.4	نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية لدرجة الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) تبعاً لمتغير الجنس	65
5.4	نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية لدرجة الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) تبعاً لمتغير التخصص الجامعي	66
6.4	نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية لدرجة الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	67
7.4	نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية لدرجة الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) تبعاً لمتغير العمر	68
8.4	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة الأسلوب المعرفي (الاعتماد –	69

	الاستقلال) تبعا لمتغير سنوات الخبرة	
9.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way Analysis of Variance) للفروق في درجات الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) وفقاً لسنوات الخبرة	70
10.4	الفقرات ، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على اتخاذ القرار على الدرجة الكلية للاستبانة وكذلك على جميع الفقرات	71
11.4	نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية لدرجة اتخاذ القرار تبعاً لمتغير الجنس	74
12.4	نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية لدرجة اتخاذ القرار تبعاً لمتغير التخصص الجامعي	74
13.4	نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية لدرجة اتخاذ القرار تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	75
14.4	نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية لدرجة اتخاذ القرار تبعاً لمتغير العمر	76
15.4	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة اتخاذ القرار تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	77
16.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way Analysis of Variance) للفروق في درجات اتخاذ القرار وفقاً لسنوات الخبرة	77
17.4	نتائج معامل الارتباط بيرسون(Pearson Correlation) للعلاقة بين متوسطات الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) وبين اتخاذ القرار	78

فهرس الموضوعات

إقرار .....أ

شكر وتقدير .....ب

مصطلحات الدراسة: ..... ج

الملخص ..... هـ

Abstract .....ز

الفصل الأول 2

خلفية الدراسة 2

1.1 المقدّمة : 2

1.2 مشكلة الدراسة : 6

1.3 أهمية الدراسة : 7

1.4 أهداف الدراسة: 8

1.5 أسئلة الدراسة: 8

1.6 فرضيات الدراسة : 9

1.7 حدود الدراسة: 10

الفصل الثاني 12

الإطار النظريّ والدراسات السابقة 12

1.2 الأساليب المعرفية 12

1.1.2:ظهور علم النفس المعرفي : 12

2.1.2 مفهوم الأساليب المعرفية: 12

3.1.2 خصائص الأساليب المعرفية : 14

4.1.2 تصنيف الأساليب المعرفية: 15

2.2 الاسلوب المعرفي الاعتماد– الاستقلال: 17

1.2.2.تعريفه: 17

2.2.2.قياس أسلوب (الاعتماد – الاستقلال):.....18
3.2 اتخاذ القرار (Decision Making) : 19
1.3.2 أهمية اتخاذ القرار:.....20
2.3.2 تعريف اتخاذ القرار: 21
3.3.2 العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار: 23
4.3.2 أنواع القرارات:.....24
5.3.2 أساليب اتخاذ القرارات: 26
6.3.2 مراحل اتخاذ القرارات : 26
4.2 علاقة الأسلوب المعرفي(الاعتماد – الاستقلال) عن المجال الإدراكي باتخاذ القرار: 29
5.2 الدراسات السابقة: 30
1.5.2 الدراسات التي تناولت الأسلوب المعرفي واتخاذ القرار: 30
1.1.5.2 الدراسات العربية : 30
2.1.5.2 الدراسات الأجنبية:.....32
2.5.2 دراسات الأسلوب المعرفي:.....33
1.2.5.2 الدراسات العربية : 33
2.2.5.2 الدراسات الاجنبية : 38
3.5.2 الدراسات التي تناولت اتخاذ القرار:.....39
1.3.5.2 الدراسات العربية : 39
2.3.5.2 الدراسات الأجنبية : 46
4.5.2 التعقيب على الدراسات السابقة:.....47
الفصل الثالث.....50
الطريقة والإجراءات 50
1.3 مقدّمة 50
2.3 منهج الدراسة.....50
3.3 مجتمع الدراسة.....50
4.3 عينة الدراسة 50

5.3 أدوات الدراسة:.....51
1.5.3 أولاً : مقياس الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) :.....51
1.1.5.3 تصحيح المقياس: 52
2.1.5.3 صدق اختبار الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال): 53
3.1.5.3 ثبات مقياس الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال):.....54
2.5.3 ثانياً: مقياس اتخاذ القرار: 55
1.2.5.3 تصحيح المقياس :.....55
2.2.5.3 صدق مقياس اتخاذ القرار:.....56
3.2.5.3 ثبات مقياس اتخاذ القرار: 57
6.3 إجراءات تطبيق الدراسة :.....57
7.3 متغيرات الدراسة :.....58
1.7.3 المتغيرات المستقلة:.....58
2.7.3 المتغيرات التابعة:.....58
8.3 المعالجة الإحصائية 59
الفصل الرابع.....61
نتائج الدراسة.....61
1.4 نتائج الدراسة.....61
1.1.4. نتائج السؤال الأول: 61
2.1.4 نتائج السؤال الثاني: 65
1.2.1.4. نتائج الفرضية الأولى: 65
2.2.1.4. نتائج الفرضية الثانية:.....66
3.2.1.4. نتائج الفرضية الثالثة: 67
4.2.1.4. نتائج الفرضية الرابعة: 68
5.2.1.4. نتائج الفرضية الخامسة: 69
3.1.4. نتائج السؤال الثالث:.....71
4.1.4 نتائج السؤال الرابع:.....73

1.4.1.4. نتائج الفرضية السادسة: 73
2.4.1.4. نتائج الفرضية السابعة: 74
3.4.1.4. نتائج الفرضية الثامنة: 75
4.4.1.4. نتائج الفرضية التاسعة: 76
5.4.1.4. نتائج الفرضية العاشرة:.....77
5.1.4 نتائج السؤال الخامس:.....78
1.5.1.4 نتائج الفرضية الحادية عشرة: 78
الفصل الخامس 81
مناقشة النتائج 81
1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة: 81
1.1.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:.....81
2.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني: 83
1.2.1.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: 83
2.2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: 84
3.2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة : 85
4.2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: 86
5.2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:.....87
3.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثالث:.....88
4.1.5 مناقشة نتائج السؤال الرابع:.....89
1.4.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:.....89
2.4.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة:.....90
3.4.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة : 91
4.4.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة : 92
5.4.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة:.....93
5.1.5 مناقشة نتائج السؤال الخامس : 94
1.5.1.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الحادية عشرة: 94

2.5 التوصيات 95
3.5 البحوث المقترحة: 95
المراجع 96
المراجع العربية: 96
المراجع الأجنبية : 105
الملاحق : 108
فهرس الملاحق 120
فهرس الجداول 121
فهرس الموضوعات 123