

التباين في السلوك القيادي للمستويات المختلفة في الإدارة المدرسية بدولة الكويت: دراسة ميدانية

أحمد البستان*

* حصل على الدكتوراه في الإدارة وأصول تربية التعليم العالي من جامعة كنساس بالولايات المتحدة عام 1980.
يعمل أستاذاً مساعداً بقسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية - جامعة الكويت.

الملخص

تعتمد الإدارة التربوية بوجه عام على الكفاءة الإدارية والمقدرة القيادية، التي تعكس بدورها بصورة مباشرة وغير مباشرة السلوك القيادي العام في الإدارة المدرسية. وقد أثارت القيادة اهتمامات الفلاسفة وعلماء الاجتماع منذ زمن بعيد. وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى التباين في السلوك القيادي للمستويات المختلفة للإدارة المدرسية في جميع مراحل التعليم العام، وأهم ملاحظاتها، ومعرفة تأثير مُتغيّر المنطقة التعليمية، والخبرة، والوظيفة التي يشغلها القيادي، ونوع القيادي (أنثى - ذكر). وذلك للوصول إلى مدى التباين في السلوك القيادي الفعلي على عينة مُثَمَّلَة من القياديين بالمدرسة، مثل مدير المدرسة أو ناظر المدرسة، وكيل المدرسة أو مساعد المدير، مُعلِّم أول، مُعلِّم، وشملت العينة (255) قياديًا، وقد تم إعداد استبانة تحوي 42 عبارة مُوزَّعة على خمسة محاور رئيسة هي:

- 1 - محور توصيف السلوك القيادي الفعلي.
 - 2 - محور السلوك القيادي لاتخاذ القرار.
 - 3 - محور تكيف السلوك القيادي مع المواقف المختلفة.
 - 4 - محور تفاعل السلوك القيادي مع القيادات الأخرى.
 - 5 - محور تفاعل السلوك القيادي مع الآخرين.
- وتوصّلت الدراسة إلى النتائج التالية:
- 1 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($P \leq 0.05$) في السلوك القيادي تتوقف على مُتغيّر المنطقة التعليمية لصالح منطقة حوّل التعليمية والعاصمة التعليمية.
 - 2 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($P \leq 0.05$) في السلوك القيادي يتوقف على مُتغيّر الوظيفة التي يشغلها القيادي في الإدارة المدرسية لصالح المُعلِّم الأول والناظر.
 - 3 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($P \leq 0.05$) في السلوك القيادي يتوقف على مُستوى الخبرة الحالية للقيادي في المدرسة.
 - 4 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($P \leq 0.05$) في السلوك القيادي تتوقف على نوع المدرسة لصالح القيادات في المدارس المشتركة (متوسط - ابتدائي) بدولة الكويت.
 - 5 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للسلوك القيادي يتوقف على نوع القيادة المدرسية التي تقوم بها الإناث عن الإدارة المدرسية التي يقوم بها الذكور.
- وقد توصّلت الدراسة في ضوء هذا إلى عدة مقترحات وتوصيات.

تقديم

تعتمد الإدارة التربوية على الكفاءة الإدارية والمقدرة القيادية التي تنعكس بدورها بصورة مباشرة وغير مباشرة على السلوك القيادي في الإدارة المدرسية. والإدارة بوجه عام ذات بعدين: بعد قيادي تنفيذي، وبعد قيادي مؤثر، كما يعتمد نجاح المؤسسة التربوية وازدهارها على الدور القيادي السليم لسلوك وتصرّف مسؤوليها⁽¹⁾. وكخطوة للحد من مركزية الإدارة قُسمت دولة الكويت على المحافظات الخمس، وتعتبر المناطق التعليمية حلقة الوصل بين وزارة التربية والإدارات المدرسية.

وأصبح السلوك القيادي المبدع ضرورة من ضرورات العمل التربوي بقصد تنمية الثروة البشرية العاملة في تنشئة جيل الغد المرتقب⁽²⁾. ويعد فن القيادة من جانب مدير المدرسة أو وكلاء المدرسة أو مساعدي المدير والمُعلّم الأول والمعلم من أهم الأسس التي تُركّز عليها العملية التربوية الناجحة.

ويذكر بيودي (Peabody 1962) أن المُعلّمين يعملون في غرف مُغلقة ليس من السهل مراقبتهم وأن المديرين السلطويين في المدارس غير ناجحين في توليد الثقة والإخلاص لدى المُعلّم، بينما المديرون المتفهمون ناجحون إلى درجة كبيرة، وأن السلطة المطلقة على المُعلّمين لا تُؤلّد سلطة غير رسمية، ولكن الإشراف الداعم والمساعد يُؤلّد السلطة غير الرسمية⁽³⁾.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على وجهة نظر الميدان عن مدى التباين في السلوك القيادي للإدارات المدرسية في مراحل التعليم العام في المناطق التعليمية الخمس بدولة الكويت، وذلك من خلال الأساليب والمداخل للسلوك القيادي للتعرف على أهم ملامحه وخصائصه.

موضوع الدراسة

إن القيادة كظاهرة اجتماعية قد أثارت اهتمامات العلماء فتناولوها بالبحث والدراسة من جوانب مختلفة، وصاغوا لها أسماء وتعاريف عديدة، ومن بين الأدبيات التي تناولت هذه الظاهرة ما كتبه هيمفيل (1960) Hemphil بأنها: «تقديم بناء جديد في الإجراءات لتحقيق الأهداف والأغراض في هيئة أو تنظيم ما». ويركز هذا على التركيب أو البنية الأولية لسلوك القيادة. ويقدم كينزفيتش Kenzevish تعريفاً أكثر شمولاً ودقة حيث يذكر أن: «القيادة هي قوة تستطيع أن تنشأ لعمل فعل بين الناس، وتوجيه الأنشطة في اتجاه معلوم، وتساعد هذه الأنشطة وتوحد الجهود نحو أهداف مشتركة».

ويمكن اعتبار القيادة عملية تأثير على الأفكار والأفعال على الآخرين ويمكن تعريفها بأنها: (سلوك الفرد عندما يقوم بتوجيه أنشطة مجموعته نحو بلوغ الهدف للمحافظة على جماعة موحدة متماسكة)، لهذا فإنه يمكن القول بأن للقيادة بصفة عامة، والقيادة التربوية بصفة خاصة ضوابط وسمات خاصة لما ينبغي أن يكون عليه السلوك القيادي، حتى يمكن أن تسهم هذه القيادة في تحقيق أهداف المؤسسات التربوية⁽⁴⁾.

أهمية الدراسة

إن كفاية القيادي التربوي رهن برؤيته الواضحة لحركة التعليم، وبنظريته المتكاملة إلى العملية التربوية وعلاقتها بغيرها من المؤثرات الثقافية في المجتمع. ومن هنا تبرز أهمية دراسة السلوك القيادي من خلال الممارسة الفعلية؛ لأن القيادة العاملة عملية اجتماعية أكثر من كونها عملية ميكانيكية رسمية. وهذه العملية تتكون وتتفاعل مع العاملين. وعلى الرغم من وفرة الدراسات التي تناولت السلوك القيادي للمستويات المختلفة في الإدارة التربوية فإن التباين في السلوك القيادي للمستويات المختلفة في الإدارة المدرسية بدولة الكويت لم تحظ بالدراسة الكافية، وذلك على الرغم مما لهذه الدراسة من أهمية نظرية وعملية. ومن هذا المنطلق كان الدافع للقيام بالدراسة الحالية سعياً نحو الكشف عن أنماط

العبء المربي للمعلم الإنسانية

السلوك القيادي في مراحل التعليم العام. وفي ضوء ذلك تبدو أهمية الكشف عن العوامل المؤثرة في العمل التربوي والتي تعتبر جزءاً أساسياً من قدراتها على الإنجاز.

هذا بالإضافة إلى الأهمية العملية للدراسة الحالية، والتي تتمثل في إمكانية وضع مقترحات وتوصيات في ضوء النتائج التي يتم التوصل إليها.

فروض الدراسة

تبنّي الدراسة الفروض التالية:

- 1 - هناك تباين في السلوك القيادي لأعضاء الهيئة التدريسية بالمدرسة يتوقف على مُتغيّر المنطقة التعليمية.
- 2 - هناك فروق ذات دلالة إحصائية تتوقف على:
أولاً: الوظيفة التي يشغلها القيادي بالمدرسة.
ثانياً: الخبرة الحالية للقيادي بالمدرسة.
- 3 - هناك تباين في السلوك القيادي للإدارة المدرسية التي تقوم بها الإناث عن الإدارة المدرسية التي يقوم بها الذكور.
- 4 - يتباين السلوك القيادي بالمدرسة تبعاً لنوع المدرسة في مراحل التعليم العام.

حدود الدراسة

- 1 - تقتصر هذه الدراسة على سلوك القياديين الفعلي حول ممارستهم في الأسلوب الإداري بالمدرسة.
- 2 - شملت هذه الدراسة القياديين بالإدارة المدرسية من فئة مدير، وكيل، مُعلّم أول، مُعلّم.
- 3 - شملت هذه الدراسة جميع المناطق التعليمية الموجودة بالكويت وهي خمس مناطق: منطقة العاصمة التعليمية - منطقة الفروانية التعليمية - منطقة حولي التعليمية - منطقة الجهراء التعليمية - منطقة الأحمدي التعليمية.

4 - شملت عينة البحث عينة ممثلة من الإدارات المدرسية في مراحل التعليم العام بنوعها (ذكور وإناث).

مصطلحات الدراسة

القيادة: يُعرّفها ليكرت (Likert 1961) بأنها: (قدرة الفرد في التأثير على شخص أو مجموعة، وتوجيههم وإرشادهم من أجل كسب تعاونهم، وحفزهم على العمل بأعلى درجة من الكفاية في سبيل تحقيق الأهداف الموضوعة). والسلوك القيادي عملية تتميز بفعالية مُستمرة (Dynamic)، وتُعبّر عن علاقة شخص بآخر (Man-To-Man Relationship) وهي العلاقة بين الرئيس والمرؤوس، ويمكن أن يؤثر على سلوك الأفراد تأثيراً مباشراً، وبذلك يُقدّم المرؤوس للرئيس المعلومات (Feed Back) الضرورية لقرارات المدير⁽⁵⁾.

ومن وجهة نظر بعض الباحثين مثل عسكر والعريان (1982) فإن الإداري الناجح هو الذي يستطيع إيجاد التوافق بين المنظمة والفرد. ومن عناصر هذا التوافق الأساسية القدرة على فهم السلوك الشخصي، ولكن هناك اتفاق عام على أن مهارات القيادي الناجح تتلخص في المهارات التالية:

المهارات الفنية: وهي القدرة على العمل مع الآخرين، واستخدام مبادئ العلاقات الإنسانية وتسخيرها لإيجاد جو عمل تزدهر فيه القيم والمبادئ الإنسانية.

المهارات الإنسانية: وهي القدرة على استخدام المعرفة والقدرات الخاصة بكل مهنة، والتي يكتسبها الإداري من التعليم والخبرة والتدريب.

المهارات الإدراكية: وهي القدرة على إدراك العلاقات بين الوحدات المختلفة للمؤسسة، وتحقيق التكامل بينها لضمان فعالية الجهود المبذولة⁽⁶⁾.

الإطار النظري للدراسة

تزخر المكتبة العربية والمكتبة الأجنبية بالكتب والبحوث والوثائق حول السلوك القيادي في المؤسسات التربوية. وقد اهتمت بعض الدراسات بالتعرف

على خصائص الأفراد القيايين الناجحين، كما اهتمت كذلك بالتعرف على سلوكهم في المواقف المختلفة. ونتج عن هذا النوع من الدراسات نظريتان الأولى: نظريات السمات "Traitists" تهتم بدراسة القيادي الناجح بمعرفة السمات والخصائص التي يتميز بها عن سائر أقرانه. والثانية: نظرية المواقف "Situationists" وترى أن ما يفعله القادة في المواقف المختلفة أهم بكثير من السمات والخصائص التي يتميزون بها. وكلتا النظريتين تهدف إلى الكشف عن بعض المؤثرات التنبؤية للحكم على مدى ما يتوقع من نجاح القيادي أو فشله في الإدارة.

كما برزت في مجال القيادة التربوية عدة نظريات شملت الجوانب القيادية والإنسانية والاجتماعية واتخاذ القرارات والتفكير العلمي وممارسة السلطة والعلاقة بين الرئيس والمؤوس... الخ⁽⁷⁾.

أدى هذا الطرح للسلوك القيادي إلى اهتمام علماء النفس وعلماء الاجتماع بالجوانب الإنسانية والتفاعل الاجتماعي بين الأفراد العاملين، وتلبية حاجاتهم النفسية والاجتماعية، وتعاونهم في سبيل تحقيق أهداف المؤسسة التربوية التي ينتمون إليها. ويعتبر هذا الاتجاه الجديد امتداداً طبيعياً لنظرية العلاقات الإنسانية، حيث يقرر أن مصالحة المؤسسة ومصالحة الأفراد العاملين فيها يجب أن تكون متطابقة. وهذا الاتجاه لا يؤمن - في الحقيقة - بأن الروح المعنوية وتنمية العلاقات الإنسانية بين العاملين هي أمور يمكن توافرها بسهولة، بل يرى أنها تخضع للبحث العلمي والتفسير الموضوعي. ولذلك يمكن إيجادها وإثارتها بالحفز والتعزيز أي بتأثير مكافأة العاملين، وتلبية المزيد من حاجاتهم كلما اقتربوا من مستويات إنتاجية أعلى.

وتقترح نظريات السلوك التنظيمي في الإدارة استخدام جميع أنواع الحوافز، من مادية ومعنوية لحفز العاملين بإرادتهم الحرة نحو التعاون والتواصل آخذة في الاعتبار إيجاد نوع من التوازن في ظروف العمل بين الجوانب الرسمية للقرار الإداري والجوانب الإنسانية.

وقد قام هربرت سايمون (H.Simon) بتطوير فكرة بارنارد (C.Barnard). عن التوازن التنظيمي في الإدارة، وبني عليها اتجاهه المعروف بنظرية الدافعية الإدارية التي نظر بموجبها إلى الإدارة كنظام تبادلي، يتم من خلال عملياتها المختلفة تبادل العمل والإنتاج من جهة، والمكافأة من جهة أخرى. وبهذا الشكل استطاع سيمون توليف حقائق الاقتصاد مع حقائق علم النفس وعلم الاجتماع حول دوافع الأفراد للعمل على تلبية حاجاتهم المختلفة لقاء تقديمهم لعمل إنتاجي مربح اقتصادياً وذو أهمية اجتماعية.

وتجدر الإشارة هنا إلى عدد من الاتجاهات الحديثة في علم الإدارة التي بدأت في التبلور منذ منتصف هذا القرن، ونذكر منها:

نظرية النظم الإدارية (Systems theory) التي ترى أن التنظيمات الإدارية غير ثابتة ومتغيرة باستمرار، كما هي الحال بالنسبة للكائن العضوي، ولذا فإن النظام التربوي السليم هو النظام الذي يشارك في اتخاذ القرار فيه وتنفيذ برامج المعلمون والطلاب والإداريون وقطاعات المجتمع المختلفة.

ونظرية اتخاذ القرارات (Decision - Making theory) التي ترى أن التغير المستمر في البيئة الاجتماعية والثقافية التي تعمل الإدارة في إطارها قد يخلق تضارباً وصراعاً أيديولوجياً، وهذا لا بد أن تكون عملية اتخاذ القرار فيه جماعية، وتحقق القيم العليا للمجتمع تحت شعار الحد الأدنى من الاتفاق على المصالح. والعملية الإدارية هنا لا تعدو كونها عملية اتخاذ قرارات لا غير⁽⁸⁾.

ونظرية تفاعل الجماعات (Group theory) التي تركز على سلوك الجماعات واتجاهاتهم وأثر ذلك في أنماط السلوك الفردي داخل التنظيمات الإدارية، كما أن هذه النظرية تبين الأدوار التي تلعبها مجموعات الضغط الاجتماعي ومجموعات المصلحة، وهي تؤيد نظرية اتخاذ القرارات فيما ذهبت إليه من مراعاة ظروف التغير المستمر في البيئة الاجتماعية والثقافية، والقبول بالقرارات التي تمثل تركيبة القوى الاجتماعية المتغيرة باستمرار.

إن مدير المدرسة يحتل دوراً مهماً وقيادياً في علاقته بالعاملين في المدرسة، وبالمعلمين خاصة، ويؤثر إلى حد كبير في فاعلية المعلمين وأداء مهمتهم. كما أن الجهود المشتركة لهذه الأطراف تتم في جو من الثقة المتبادلة والعمل القائم على التعاون. والتقليل من نواحي النقد المستمرة للمعلم وللمرؤوسين تجعلهم في نظر مرؤوسيهـم متميزين غير فوضويين. ويذكر واين، وهوي، وسيسل مسكل (Wayne, Hoy and Cecil Miskel, 1996) أن مديري المدارس يستطيعون أن يحسنوا فاعلية الأداء المدرسي وجودته، وذلك باستخدام عدد من العمليات الحاسمة يطلق عليها الوظائف الكبرى وهي اتخاذ القرار، والتحفيز، والاتصال، والقيادة، تلك هي العمليات الإدارية التي يجب أن يوظفها المعلمون بفاعلية إذا أرادوا أن يساعدوا في تنمية المدارس وجودتها⁽⁹⁾.

إن النظام المدرسي ينعكس أثره على تنظيم الفصل والنظام داخل الفصل، والسلوك المناسب الذي يتميز بالعدل والضبط والدقة يتناسب مع المداخل المختلفة الموجودة داخل الفصل. وإن العنصر الجوهرى للنظام الجيد يدرك مع التغذية الإيجابية والسلوك المناسب⁽¹⁰⁾.

وعلى الرغم من أن مسؤوليات المدير هي من المهام الحرجة نظراً لتنوعها واختلاف الأدوار التي يقوم بها، إلا أن نجاح المدرسة يعتمد أيضاً إلى حد كبير على ما يفعله المعلمون مع التلاميذ داخل الفصول.

كذلك من الأمور الحيوية التي يقوم بها المدير عملية صنع القرار. وتعتبر عملية صنع القرار Decision Making من العمليات الصعبة المعقدة، إذ يتطلب إتمامها مراحل عديدة تبدأ بجمع معلومات متشابهة من مصادر محددة تستند إلى أسس موضوعية، وتتعرض لعوامل ومؤثرات عديدة. كما أنها تتأثر بالنمط السائد في الإدارة التعليمية. ويؤكد سكرميرلون، وهنت وأسبورن (Schermertorn, Hunt and Osborn, 1994) أن التفويض بالسلطة هو عملية مفيدة لصنع القرارات التي تؤثر على أعمالهم، وأن عملية منح السلطة أو التفويض ترجت على أنها المشاركة بصنع القرارات كفريق عمل واحد⁽¹¹⁾.

وتلعب العلاقات الإنسانية دوراً أساسياً في نجاح القيادة التربوية، حيث بدأ التأكيد على العلاقات الإنسانية ودورها المهم في الإدارة عندما أصدر برنارد كتابه الشهير (وظائف المدير)، والذي ذكر فيه أن التنظيم يقوم على أساس تعاوني مقصود وهادف Cooperative System. وأصدر سايمون كتابه عن (السلوك القيادي) وأشار فيه إلى أن جميع العمليات التنظيمية تدور حول اتخاذ القرارات Decision Making، وأن السلوك التنظيمي ما هو إلا نتيجة لاتخاذ القرار، وكلاهما يعتبر التنظيم نظاماً اجتماعياً يقوم على اتخاذ القرارات من أجل المشاركة في تحقيق الأهداف.

دراسات سابقة عن السلوك القيادي

وبالاطلاع على الدراسات والأبحاث التي أجريت عن السلوك القيادي، أجرى الدعيج (1994) دراسة «تقويمية للوظائف القيادية لإدارة المناطق التعليمية في دولة الكويت» على عينة ممثلة من المناطق التعليمية الخمس شملت (27) موجهاً وموجهة، و(106) نظار وناظرات. هدفت الدراسة إلى تقييم تجربة المناطق التعليمية، ومعرفة مدى نجاحها أو إخفاقها في تحقيق الأهداف. وأسفرت النتائج عن أن إدارات المناطق التعليمية يوجد بها كثير من الجوانب الإدارية الإيجابية، وتنقصها جوانب سلبية حددتها الدراسة⁽¹²⁾.

وفي دراسة اكر و جين (Acker, Jan, 1992) تحت عنوان «أي أنواع من القيادة يحفز على تكامل تكنولوجيا المعلومات في التربية؟» معالجة لدور القياديين التربويين في تحقيق فائدة استخدام الكمبيوتر في التربية. وإذا ما كانت القيادة من أجل تكامل تكنولوجيا المعرفة، ويقترح اكر (Acker) طريقة منظمة متعددة الاستعمالات لإحداث تغير جوهري مستمر⁽¹³⁾.

وتناقش دراسة تيتل لي (Teitel Lee, 1992) تحت عنوان «المظهر الداعي للحذر والمخاطرة. الرؤية في القيادة كيفية تعليم المعلمين الذين يريدون أن يصبحوا إداريين أو مشرفين». وقد شرح فيها أهمية التأكيد على أن تكون لدى المعلمين رؤية واضحة ورغبة في تحمل مسؤولية أفعالهم وتصرفاتهم. وتطرح

الدراسة أربع قضايا مترابطة تشمل توضيح الرؤية الشخصية، وإعادة ديناميكية الفصل الدراسي، والروح المتساحة، وروح الموضوعية العلمية⁽¹⁴⁾.

ويقدم ديمسي روث (Demsey, Roth, 1992) في البحث المعنون بـ«المعلمون كقيادة في رسم نموذج تصوري» أربع صور للمعلمين تناسب وضع نموذج تصوري لبرنامج لتأهيل المعلمين ليكونوا قادة. ويتضمن البرنامج المعلم كباحث ومهني ومسهّم في عملية التعلم، ويقوم بتقديم خبرات واقعية وحيوية تؤدي لإدراك التلاميذ لدورهم المهم في المدرسة والمجتمع⁽¹⁵⁾.

كذلك أجرى سيك وآخرون (Sick & others, 1991) دراسة بهدف معرفة «مدى مشاركة المعلمين في عملية اتخاذ القرار، ومدى اهتماماتهم في هذه المشاركة». وبيّنت الدراسة أن المعلمين يرغبون في اتخاذ القرار الخاص بالمواد التي يُدرسونها وما يتعلق بالأمور المدرسية الخاصة بهم فقط⁽¹⁶⁾.

وفي دراسة للوتين وسترنجر (Liwitin & Stringer, 1968) حول «أبعاد المناخ التنظيمي» وجد فيها أن نمط القيادة والإشراف عامل رئيس محدد لطبيعة المناخ، فإن كان المناخ تسلّطياً ومركزياً فإن ذلك سيؤدي إلى مناخ تنظيمي غير صحي للعاملين، ويحد من مساهمتهم البناءة، ويتخذون السلبيّة من جانب الإدارة المدرسية، مما يؤدي إلى ضعف روح المنافسة بعكس النمط والسلوك الديمقراطي الذي يخلق مناخاً تنظيمياً، ويزيد من ثقة العاملين بأنفسهم ويقوي انتماءهم الوظيفي للمؤسسة التربوية التي يعملون بها، وتعتبر تكنولوجيا العمل من العناصر المهمة في تقديم الإدارة بوجه عام⁽¹⁷⁾.

كما أجرى بريدجز (Bridges, 1967) دراسة لمعرفة «أهمية المشاركة في صنع القرار وشروطها والمرحلة المناسبة لها». وخلصت الدراسة إلى بندين مهمين يخلق من هذه المشاركة فاعلية لكي يتقبل اتخاذ القرار، وهما: مدى أهمية الموضوع للمشارك، والثاني مدى خبرة واهتمام المشارك بموضوع القرار⁽¹⁸⁾.

كما يذكر بيتر فرانك (Frank, 1996) في بحثه «مجالس مدارس الغد في النقطة الفاصلة للقيم الإنسانية» أن السلطة في اتخاذ القرارات في كندا تنتقل في

وقت واحد إلى المستوى المحلي وإلى المدرسة المستقلة الخاصة، وبالتالي أصبح اتخاذ القرار التربوي من صلاحيات الإدارة. وتستطيع القيادة المعاصرة أن تحقق أهدافها التربوية من خلال تنظيم خططها ومناهجها حول العمليات الأساسية والمسائل الرئيسة للحياة الواقعية⁽¹⁹⁾.

كذلك أجرت الهدمود (1996) دراسة حول «واقع اتخاذ القرار في مدارس التعليم العام بدولة الكويت» على عينة تكونت من (60) من مديري المدارس، و(600) من معلمي المدارس بهدف التعرف إلى نوعيات ومستويات القرارات التي يتخذها مديرو ومعلمو المدارس في المراحل والمناطق التعليمية في التعليم العام، والتعرف على الصعوبات التي تواجهها عملية اتخاذ القرار في المدارس. وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين يشاركون في اتخاذ القرار بدرجة أقل من المتوقع، وأن مديري المدارس يمارسون عملية اتخاذ القرار بصورة محدودة. وكان من معوقات اتخاذ القرار: قصور البيانات والمعلومات، والتردد في اتخاذ القرار، وضعف الثقة المتبادلة وقت القرار، والجوانب النفسية والشخصية لصانع القرار، وعدم المشاركة في اتخاذ القرار⁽²⁰⁾.

وقام الشبيتي (1997) بإجراء دراسة حول «استخدام المنهج الإثنوغرافي لتطوير نظرية إسلامية في محور الإدارة المدرسية»⁽²¹⁾ أكد فيها على أهمية استخدام أسلوب الملاحظة والمقابلة (المنهج الإثنوغرافي) للوصول إلى تفسير لسلوك مدير المدرسة في إطار الثقافة العامة Public Culture، والثقافة الخاصة العملية Operational Culture، يعني بسلوك المدير في إطار ثقافته العامة والدينية والاجتماعية والثقافية؛ كمحور تخصصه وخلفيته التربوية واتجاهاته العلمية. ويرى الشبيتي أن سلوك المدير ينبع من الاستراتيجية الدينية بدافع الخوف من الله والضمير، وتقوي الله، والاستزادة من الأجر، وكسب الثواب من الله، ودفع السيئة بالحسنة، واتباع الأوامر واجتناب النواهي ولا تسيطر على سلوكه الاستراتيجية الدنيوية مصداقاً لقوله تعالى: ﴿وإن حكمت فاحكم بينهم بالقسط﴾ (المائدة: 42)، وفي محور التحري: ﴿إن جاءكم فاسق بنبأ فتبينوا﴾ (الحجرات: 6)، وحل مشكلات العاملين: ﴿وإن طائفتان من المؤمنين اقتتلوا فأصلحوا بينهما﴾ (الحجرات: 9)⁽²¹⁾.

الجانب الإجرائي للدراسة

ويشتمل على توصيف لعينة الدراسة، والمعالجة الإحصائية، ومناقشة النتائج وتفسيرها.

أداة الدراسة

- اعتمدت الدراسة الميدانية على استبانة مُكوّنة من الأجزاء التالية:
- الجزء الأول: وهو عبارة عن بيانات عامة وتشمل متغيرات الدراسة:
- (المنطقة التعليمية - الجنس - الوظيفة - نوع المدرسة)
- الجزء الثاني: ويتألف من خمسة محاور رئيسة تشمل (42) بنداً - ملحق رقم (1) - والمحاور الرئيسية هي:
- 1 - توصيف السلوك القيادي الفعلي مُكوّن من (16) بنداً.
 - 2 - السلوك القيادي لاتخاذ القرارات مُكوّن من (5) بنود.
 - 3 - تكيف السلوك القيادي مع المواقف المختلفة مُكوّن من (4) بنود.
 - 4 - تفاعل القيادي مع القيادات العليا مُكوّن من (3) بنود.
 - 5 - التفاعل القيادي مع الآخرين مُكوّن من (14) بنداً.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

- تم في هذا استخدام عدة أساليب إحصائية هي:
- 1 - أسلوب التكرارات والنسبة المئوية لتوصيف عينة الدراسة - ملحق رقم (1).
 - 2 - معامل ألفا كرونباخ Alpha - Cronbach لحساب ثبات أداة الدراسة.
 - 3 - المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
 - 4 - تحليل التباين الأحادي One Way Analysis ، (جزء من أسلوب إحصائي، Scheffe Procedure).
- وقد صُممت الاستبانة على مقياس التقدير الثلاثي Rating Scale (غالباً - أحياناً - نادراً). وأجري على الاستبانة اختبارات الصدق والثبات.

مجتمع الدراسة

تشمل عينة الدراسة الفئات القيادية التالية (مدير مدرسة أو ناظر مدرسة، وكيل مدرسة أو مساعد مدير، مُعلّم أول، مُعلّم) من الإناث والذكور في جميع مراحل التعليم العام. وتعتبر هذه الفئات التي تُمارس القيادة في الإدارات المدرسية هي المؤثر المباشر والرئيس بنقاط القوة والضعف في القرارات والإجراءات التي تحد من ممارستهم المباشرة والنشطة في تطوير محور عملهم ورفع أدائه، مع ملاحظة التوزيع الجغرافي في المناطق التعليمية الخمس بدولة الكويت حاليًا، ومن الجدير بالذكر أن الإدارة المُطورة الحالية طُبقت على عينة محدودة من المدارس للوقوف على سلبياتها وإيجابياتها قبل تعميم التجربة. وتتمتع الإدارة المدرسية المُطورة بمدارس التجربة بمزيد من الديمقراطية والحرية في اتخاذ القرارات والتي تشد اللامركزية في الإدارة.

توصيف العينة

تم توزيع (300) استبانة على مراحل التعليم العام، جُمع منها (275) استبانة بعد استبعاد الاستبانات الناقصة الإجابة أو البيانات، وأصبحت العينة تحتوي (255) استبانة مستوفية لشروط الدراسة، وكانت نسبة الاستجابة ٨٥٪، وفيما يلي وصف العينة حسب مُتغيرات الدراسة.

جدول (1)

توزيع أفراد العينة حسب المنطقة التعليمية

النسبة المئوية	العدد	المنطقة التعليمية
29,8	76	العاصمة
20,4	52	حولي
18,4	47	الجهراء
21,6	55	الفروانية
9,8	25	الأحمدي
100	255	المجموع الكلي

يُبين جدول (1) توزيع أفراد العينة التي بلغ عددها (255) قيادياً على المناطق التعليمية الخمس بدولة الكويت. وبلغ عدد القيادين في منطقة العاصمة التعليمية 29,1%، يليها منطقة الفروانية التعليمية 21,6%، وحوالي التعليمية 20,4%، والجهراء التعليمية 18,4%، والأحمدي التعليمية 9,8%.

جدول (2)

توزيع أفراد العينة حسب الجنس (ذكر - أنثى)

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	106	41,6
أنثى	149	58,4
المجموع الكلي	255	100

يُبين جدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس، حيث بلغ عدد الإناث في العينة 149 أي 58,4% ونسبة الذكور 106 بنسبة مئوية 41,6%.

جدول (3)

توزيع أفراد العينة حسب الوظيفة

الوظيفة	العدد	النسبة المئوية
مدير	6	2,4
ناظر	20	7,8
وكيل مدرسة	29	11,9
مُعلّم أول	127	49,6
مُعلّم	73	28,6
المجموع الكلي	255	100

يُبين جدول (3) توزيع أفراد العينة حسب الوظيفة التي يشغلونها بالمدرسة، حيث بلغ عدد النظار (20) بنسبة مئوية 7,8%، ومدير مدرسة (6) بنسبة مئوية 2,4%، ووكيل مدرسة (29) بنسبة مئوية 11,9%، ومُعلّم أول (أو مشرف محلي) بنسبة مئوية 49,6%، وبلغ عدد المُعلّمين (73) مُعلّماً بنسبة مئوية 28,6%.

اختبار صدق محتوى أداة الدراسة

تمت الاستعانة بأدبيات الدراسة في بنائها، وصيغت (42) عبارة مُتعلّقة بالمحاور التي تبنّتها الدراسة، وأُجريت مقابلة استطلاعية من الميدان على القياديين الذين شملتهم عينة الدراسة، ثم تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المُحكّمين من أساتذة كلية التربية بجامعة الكويت أ.د. وصفي عزيز بولس - قسم الإدارة التربوية والتخطيط، أ.د. مصري حنورة من قسم علم النفس التربوي، وأ.د. أنطوان رحمه من قسم أصول التربية، وأ.د. صلاح مراد من قسم علم النفس التربوي، لأخذ وجهات نظرهم والتأكد من سلامة بنودها ومدى ارتباطها بقياس أهداف الدراسة. وبعد إيداء ملاحظاتهم أُجريت بعض التعديلات الخاصة ببعض البنود التي تحتمل أكثر من إجابة حول محاور البحث، ثم طبق الباحث الاستبانة بعد تحقيق صدقها مرتين على عينة استطلاعية ممثلة بفواصل زمني بلغت مدته شهراً، وذلك بهدف تقدير ثباتها.

اختبار الثبات لأداة الدراسة Reliability Coefficient

استخدم في قياس ثبات الاستبانة معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha Reliability بالاستعانة بحزم البرامج الإحصائية الجاهزة SPSS والحاسب الآلي، وبلغ معامل الثبات للاستبانة (معامل ألفا) (0,9138)، وهي قيمة مرتفعة تشير إلى ثبات الاستبانة.

كما قام الباحث باختبار صحة فرضيات الدراسة، حيث تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة عينة البحث على اختبار التقدير التقريبي. وتم تطبيق اختبار (ت) الإحصائي. كما تم استخدام اختبار قيمة فا (F-value)، مما أدى إلى تحديد معنوية النتائج.

النتائج والمناقشة

هذا، وقد تم تحليل نتائج الدراسة في ضوء أسئلة الدراسة الأربعة فيما يتعلق بالسؤال الأول وهو: هل يُؤثر اختلاف المنطقة التعليمية على تباين السلوك القيادي بالمدرسة؟. يُبيّن جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور الدراسة الخمسة بالنسبة إلى مُتغيّر المنطقة التعليمية، ويتضح منه أن قيم

المتوسطات الحسابية في المحاور في منطقة حوَّلي التعليمية قد حصلت على أعلى قيمة، حيث بلغت في المحور الأول 2,65 مع انحراف معياري 0,31. وبلغت في المحور الثاني 2,53 مع انحراف معياري 0,33. وبلغت في المحور الثالث 2,56 مع انحراف معياري 0,39. وبلغت في المحور الرابع 2,6 مع انحراف معياري 0,39. وبلغت قيم المتوسطات الحسابية لمنطقة الأحمدية التعليمية أقل قيمة بالنسبة لباقي المتوسطات الحسابية، ولكنها بصورة عامة مقبولة، حيث بلغت في المحور الأول 2,28 مع انحراف معياري 0,41. وبلغت في المحور الثاني 2,3 مع انحراف معياري 0,42. وبلغت في المحور الثالث 2,2 مع انحراف معياري 0,54. وبلغت في المحور الرابع 2,3 مع انحراف معياري 0,47، بينما بلغت في المحور الخامس 2,4 مع انحراف معياري 0,32.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور الدراسة
حسب متغير المنطقة التعليمية

المحاور	المنطقة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	العاصمة	54	2,56	0,37
	حوالي	29	2,65	0,31
	الجهراء	32	2,43	0,40
	الفروانية	36	2,45	0,39
	الأحمدي	18	2,28	0,41
	الإجمالي	169	2,50	0,39
الثاني	العاصمة	66	2,43	0,40
	حوالي	46	2,53	0,33
	الجهراء	41	2,37	0,32
	الفروانية	52	2,46	0,34
	الأحمدي	24	2,33	0,42
	الإجمالي	229	2,43	0,36

تابع جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور الدراسة
حسب متغير المنطقة التعليمية

المحاور	المنطقة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الثالث	العاصمة	67	2,45	0,49
	حولي	47	2,56	0,39
	الجهراء	44	2,38	0,45
	الفروانية	52	2,50	0,44
	الأحمدي	25	2,22	0,54
	الإجمالي	235	2,44	0,47
الرابع	العاصمة	67	2,63	0,43
	حولي	45	2,60	0,39
	الجهراء	45	2,55	0,39
	الفروانية	52	2,65	0,30
	الأحمدي	24	2,31	0,47
	الإجمالي	233	2,58	0,40
الخامس	العاصمة	63	2,62	0,37
	حولي	44	2,63	0,26
	الجهراء	41	2,48	0,35
	الفروانية	51	2,60	0,32
	الأحمدي	25	2,46	0,32
	الإجمالي	224	2,57	0,34

ويتضح من الجدول السابق بوجه عام أن المحور الرابع الخاص بتفاعل القيادات المدرسية مع القيادات العليا حصل على أعلى المتوسطات الحسابية بين متوسطات محاور الدراسة، حيث بلغ 2,58. يليه المحور الخامس الخاص بتفاعل القيادات المدرسية مع

الآخرين، حيث بلغ المتوسط الحسابي 2,5. ويُبين الجدول (5) الخاص بالدلالات الإحصائية لتغير المنطقة التعليمية أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تختلف باختلاف المنطقة التعليمية، وباستخدام اختبار شافيه Scheffe Proceder وُجِدَ أنها لصالح منطقة حولي التعليمية، يليها العاصمة. ويرجع الباحث هذه النتائج إلى القوانين واللوائح التي تتبعها الوزارة في توزيع الخبرات، حيث تصرّ الوزارة على تعيين القياديين الجدد والمعلمين الجدد في المناطق النائية، أي في منطقة الأحدي التعليمية والجهراء التعليمية، ولذلك تتفق النتائج الإحصائية مع التفسير المنطقي الذي يُشكّل ظاهرة أتوقراطية القياديين الجدد الذين يرغبون في الترقية إلى وظيفة عليا، شرط تعيينهم وقبولهم تلك المناطق البعيدة، ولذلك نجد أن هاتين المنطقتين التعليميتين تتركز فيهما الكوادر الوطنية من سكان تلك المناطق، وكذلك القياديون الجدد الراغبون في قبول شغلهم لوظائف قيادية عليا، فتعتبر هاتان المنطقتان محطتين من المحطات المؤقتة للقياديين لحين تسكينهم في المناطق التي يرغبون العمل فيها.

جدول (5)

تحليل التباين ودلالاتها الإحصائية لتغير المنطقة التعليمية
لكل محور من محاور الدراسة

المجالات	البيان الإحصائي مصدر التباين	متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجة الحرية		
					القيمة	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	0,48	1,9	4	0,01	دالة
	داخل المجموعات	0,14	23,78	164		
	المجموع		25,72	168		
الثاني	بين المجموعات	0,23	0,93	4	0,13	غير دالة
	داخل المجموعات	0,13	29,79	224		
	المجموع		30,72	228		
الثالث	بين المجموعات	0,56	2,27	4	0,03	دالة
	داخل المجموعات	0,21	49,48	230		
	المجموع		51,76	234		

تابع جدول (5)
تحليل التباين ودلالاتها الإحصائية لمتغير المنطقة التعليمية
لكل محور من محاور الدراسة

المجالات	البيان الإحصائي مصدر التباين	متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجة الحرية		
					القيمة	مستوى الدلالة
الرابع	بين المجموعات	0,54	2,16	4	0,01	دالة
	داخل المجموعات	0,15	36,39	228		
	المجموع		38,56	232		
الخامس	بين المجموعات	0,26	1,06	4	0,05	دالة
	داخل المجموعات	0,11	24,94	219		
	المجموع		26,01	223		
مجموع الاستبانة	بين المجموعات	0,22	0,90	4	0,05	دالة
	داخل المجموعات	0,09	12,85	133		
	المجموع		13,16	137		

ويتضح من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(P \leq 05)$ في المحور الثاني الخاص بالسلوك القيادي في محور اتخاذ القرارات. ويُفسّر الباحث هذه النتيجة التي اتفقت مع دراسة الهدهود (1996) من حيث مركزية القرارات، ووجود عقبات تحدّ من اتخاذ القرار، ورغم أن الإدارة المطوّرة طُبقت على نطاق ضيق، وهي ما زالت في فترة التجريب تمثل نقطة تحول إلى ديمقراطية القرار، ويعني هذا أيضاً أن جميع المناطق التعليمية باختلافها الجغرافي تخضع لقرارات موحدة صادرة عن الوزارة، وهذا ما يحقق صحة الفرض الأول من الدراسة.

السؤال الثاني: هل هناك تباين في السلوك القيادي يتوقف على:

أولاً: الوظيفة التي يشغلها القيادي.

ثانياً: الخبرة الحالية للقيادي؟

أولاً: الوظيفة التي يشغلها القيادي

يُبين جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للوظائف القيادية بالمدرسة: مدير مدرّس، وكيل مدرسة أو مساعد مدير، معلم أول، معلم. وبلغ المتوسط الحسابي لثلاثة من محاور الدراسة الخمسة أكثر من 2,5، باستثناء المحور الثالث والرابع إذ بلغ المتوسط لهما أقل من 25,0. وقد حصلت وظيفة مدير مدرسة على متوسط 2,81 في جميع المحاور بتفاعل القيادات المدرسية مع القيادات العليا حيث بلغ المتوسط الحسابي لناظر المدرسة 2,7-، ومدير المدرسة 2,53. وبوجه عام انخفضت المتوسطات الحسابية لوظيفة معلم إلى 2,2 في جميع محاور الدراسة، مما يدل على عدم مشاركة المعلمين في اتخاذ القرار، بالرغم من أنهم يشكلون القاعدة الأساسية للعملية التعليمية. وبهذا تظل القرارات عقيمة قديمة الفائدة فاقدة لقواعد الاتصال من أعلى إلى أسفل وبالعكس. وهذا لا يتفق مع نتائج ديمس روث (1992) وبيتر فرانك (1996) الذي يؤكد على ضرورة إشراك المعلمين في اتخاذ القرار.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور الدراسة حسب متغير الوظيفة التي يشغلها القيادي

المحاور	الوظيفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	مدير مدرسة	2	2,81	0,17
	ناظر مدرسة	12	2,57	0,35
	وكيل مدرسة	23	2,56	0,38
	معلم أول	91	2,57	0,32
	معلم	41	2,27	0,45
	إجمالي	169	2,50	0,39
الثاني	مدير مدرسة	5	2,76	0,16
	ناظر مدرسة	18	2,40	0,37
	وكيل مدرسة	28	2,45	0,32

تابع جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور الدراسة
حسب متغير الوظيفة التي يشغلها القيادي

المحاور	الوظيفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	معلم أول	116	2,48	0,35
	معلم	62	3,32	0,39
	إجمالي	229	2,44	0,36
الثالث	مدير مدرسة	6	2,70	0,40
	ناظر مدرسة	18	2,56	0,47
	وكيل مدرسة	28	2,38	0,38
	معلم أول	118	2,52	0,42
	معلم	65	2,28	0,54
	إجمالي	235	2,49	0,47
	مدير مدرسة	5	2,53	0,38
	ناظر مدرسة	19	2,71	0,41
الرابع	وكيل مدرسة	29	2,59	0,36
	معلم أول	116	2,67	0,34
	معلم	64	2,38	0,47
	إجمالي	233	2,58	0,40
	مدير مدرسة	5	2,87	0,24
	ناظر مدرسة	18	2,64	0,37
	وكيل مدرسة	25	2,54	0,31
الخامس	معلم أول	113	2,63	0,30
	معلم	63	2,45	0,37
	إجمالي	224	2,57	0,34

يبين جدول (7) لتحليل التباين الأحادي One Way Analysis والدلالات الإحصائية لكل محور من محاور الدراسة. وقد وُجد أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(P \leq 0,05)$. ويُفسّر الباحث هذه الفروق بموقع كل قيادي في المدرسة، حيث تختلف مهام كل قيادي. فمدير المدرسة في الإدارة المدرسية المطوّرة مُنِحَ في التنظيمات الجديدة مزيداً من الصلاحيات في اتخاذ قرار Decision Making تناسب قدرات وخبرات ومواصفات مدير المدرسة في الإدارة المطوّرة. والمعلم من وظائفه أساليب الضبط الجماعية المستقلة Independent Group Control، أي أن المعلم من أهم وظائفه توضيح قواعد السلوك الصفّي لتلاميذه، وتجاهله للسلوك الفوضوي، وتنظيم البيئة الصفية. وبإجراء اختبار شافيه Scheffe Procedure وُجدَ أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية للمحور الأول الخاص بالسلوك القيادي لصالح المعلم الأول. ويُفسّر الباحث هذه النتيجة بالمهام التي يمارسها المعلم الأول من الناحيتين التخصصية الفنية والإدارية، حيث يعدُّ أحد الأجنحة المساعدة للناظر في كل قسم من أقسام المدرسة. وكذلك يبين اختبار شافيه أن الفروق الإحصائية ترجع لصالح المعلم الأول في المحور الثالث والرابع والخامس. أما في المحور الرابع الخاص بتفاعل القيادات المدرسية مع القيادات العليا فترجع إلى المعلم الأول والناظر والمدير. ونود أن نشير إلى أن مدير المدرسة أصبح يقوم المعلمين مع المعلم الأول من خلال زيارات فعلية في كل من الفصل الأول والفصل الثاني من العام الدراسي. وتعتمد التقارير السرية عن الكفاءة الآن على تقرير المدير والمعلم الأول حيث أعطيت مُسمّيات إلى المعلم الأول حسب المرحلة التعليمية (مُسمّى موجه مقيم، رئيس قسم، مشرف فني)، وبذلك أصبح المعلم الأول يُدرس، ويُشرف، ويُوّجه، ويُدرّب، ويُنسّق مع وكيل المدرسة ومع المعلمين الأوائل في الأقسام العلمية في المدرسة. وهذا يحقق أولاً من صحة الفرض الثاني الذي تبنته الدراسة.

جدول (7)

القيم الفاتية لتحليل التباين الأحادي ودالاتها الإحصائية لمتغير الوظيفة التي يشغلها القيادي

المجالات	البيان الإحصائي مصدر التباين	متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجة الحرية		
					القيمة	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	0,74	2,99	4	0,0004	دالة
	داخل المجموعات	0,13	22,73	164		
	المجموع		25,73	168		
الثاني	بين المجموعات	0,40	1,62	4	0,015	دالة
	داخل المجموعات	0,12	29,1	224		
	المجموع		30,72	228		
الثالث	بين المجموعات	0,79	3,19	4	0,005	دالة
	داخل المجموعات	0,15	48,57	230		
	المجموع		51,76	234		
الرابع	بين المجموعات	0,94	3,79	4	0,0001	دالة
	داخل المجموعات	0,15	34,76	228		
	المجموع		38,56	232		
الخامس	بين المجموعات	0,42	1,71	4	0,0046	دالة
	داخل المجموعات	0,11	24,29	219		
	المجموع		26,01	223		
إجمالي الاستبانة	بين المجموعات	0,32	1,3	4	0,009	دالة
	داخل المجموعات	0,09	13,7	133		
	المجموع		13,7	137		

ثانياً: الخبرة الحالية للقيادي

يبيّن جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، حيث بلغ المتوسط العام للمحور الأول 2,5 مع انحراف معياري 0,38. وبلغ في المحور

الثاني 2,4 مع انحراف معياري 0,36. وفي المحور الثالث 2,4 مع انحراف معياري 0,47. أما المحور الرابع فبلغ المتوسط الحسابي 2,5 مع انحراف معياري 0,41. وفي المحور الخامس بلغ المتوسط 2,5 مع انحراف معياري 0,4. وكان متوسط المحور الثالث الخاص بمدى تكتيف القيادي مع المواقف المختلفة منخفضاً نسبياً عن باقي المحاور الأخرى. إن الصعوبات التي يواجهها القيادي بالإضافة إلى مسؤولياته اليومية، والمشكلات الطارئة، والمواقف الناتجة عن هذه المشكلات تحدد مدى قدرة القيادي على حل هذه المواقف المتغيرة مع هذه المشكلات.

ويتضح من قيم المتوسطات الحسابية للمحاور الخمسة الخاصة بأداة الدراسة بالنسبة إلى متغير الخبرة الحالية أن أعلى المتوسطات الحسابية كانت لذوي الخبرة الطويلة. ففي المحور الأول بلغت أعلى قيم للمتوسطات الحسابية لذوي الخبرة من 16 إلى 20 سنة 2,2. بينما أدنى قيمة للمتوسط الحسابي كانت لذوي الخبرة القليلة من صفر إلى 5 سنوات. وفي المحور الثاني بلغت أعلى قيمة للمتوسط الحسابي للفئة من 16 إلى 20 سنة 2,56. وفي المحور الثالث بلغ المتوسط 2,65. وفي المحور الرابع بلغ المتوسط 2,55. وفي المحور الخامس بلغ المتوسط 2,76. أي أن القياديين من ذوي الخبرة من 16 إلى 20 سنة أفضل عطاءً من الفئات الأخرى التي بيّنتها الدراسة. أما بالنسبة للذين قضوا بالخدمة أكثر من (21) سنة فبلغت قيم المتوسطات الحسابية أقل من الأدنى خبرة عنهم (16-20 سنة)، وفي المحور الأول بلغت قيم المتوسط الحسابي 2,68 مع انحراف معياري 0,3. وفي المحور الثاني بلغت قيم المتوسطات الحسابية 2,4 مع انحراف معياري 0,4. وفي المحور الثالث بلغت المتوسطات الحسابية 2,5 مع انحراف معياري 0,52. والمحور الرابع بلغت المتوسطات الحسابية 2,6 مع انحراف معياري 0,3. وفي المحور الخامس بلغت المتوسطات الحسابية 2,5 مع انحراف معياري 0,3. أي أن قيم المتوسطات الحسابية منخفضة نسبياً مقارنة بذوي الخبرة من (16-20 سنة). ويُفسّر الباحث هذه النتيجة بعدم اهتمام ذوي الخبرات القديمة بالتجديدات التربوية الحديثة، وكذلك عدم ملاحقة وسائل التكنولوجيا الحديثة في الإدارة التربوية، واعتمادهم على وسائلهم التقليدية. وفي الجانب الأكاديمي يرجع إلى برامج التدريب وعدم وجود دورات تدريبية لهذه الفئة تناسب

أعمارهم وخبراتهم واحتياجاتهم أثناء الخدمة . وقد يرجع أيضاً إلى عدم وجود حوافز أدبية لهم، الأمر الذي اهتم به المسئولون في الآونة الأخيرة، وأخذت الجمعيات التربوية تكرمهم في يوم المعلم، وإن كان التكريم يقتصر على المتقاعدين الذين تركوا الخدمة .

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور الدراسة
حسب متغير الخبرة الحالية التي يشغلها القيادي

المحاور	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	صفر - 5	71	2,47	0,39
	10-6	30	2,39	0,41
	15-11	27	2,52	0,35
	20-16	16	2,71	0,29
	21 فأكثر	7	2,68	0,31
	الإجمالي	151	2,50	0,38
الثاني	صفر - 5	104	2,41	0,36
	10-6	38	2,37	0,39
	15-11	35	2,46	0,28
	20-16	22	2,56	0,41
	21 فأكثر	7	2,40	0,47
	الإجمالي	206	2,43	0,36
الثالث	صفر - 5	108	2,39	0,47
	10-6	38	2,38	0,48
	15-11	35	2,50	0,43
	20-16	23	2,65	0,46

تابع جدول (8)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور الدراسة
حسب متغير الخبرة الحالية التي يشغلها القيادي

المحاور	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	21 فأكثر	7	2,500	0,52
	الإجمالي	211	2,44	0,47
الرابع	صفر - 5	106	2,51	0,45
	6-10	37	2,61	0,35
	11-15	35	2,60	0,33
	16-20	22	2,75	0,35
	21 فأكثر	7	2,61	0,35
	الإجمالي	207	2,57	0,41
	صفر - 5	104	2,53	0,36
	6-10	36	2,55	0,29
الخامس	11-15	33	2,59	0,35
	16-20	21	2,76	0,28
	21 فأكثر	6	2,55	0,34
	الإجمالي	200	2,57	0,34

ويبين جدول (9) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للفئات المختلفة من ذوي الخبرة التي يبنتها الدراسة. وقد ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في المحور الأول لتوصيف السلوك القيادي في قيادته للمجموعة التي يرأسها، من حيث تقربه من مرؤوسيه وإسعادهم والعمل بروح الفريق الواحد، وتشجيعه لمرؤوسيه على الخلق والابتكار، مما يتطلب منهم بذل مجهودات مضاعفة لوضوح الهدف أمامهم، وشعورهم بالعدل والمساواة بين قرنائهم، والبعد عن الشللية والطائفية والقبلية التي تعاني منها بعض المجتمعات القبلية العربية. ويبين الجدول أيضا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة إلى متغير الخبرة بوجه عام.

جدول (9)
تحليل التباين الأحادي في دلالتها الإحصائية
لمتغير الخبرة الحالية للقيادي

المجالات	البيان الإحصائي مصدر التباين	متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجة الحرية		
					القيمة	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	0,33	1,3	4	0,05	دالة
	داخل المجموعات	0,14	20,9	146		
	المجموع		22,26	150		
الثاني	بين المجموعات	0,14	0,57	4	0,38	غير دالة
	داخل المجموعات	0,13	27,96	201		
	المجموع		27,93	205		
الثالث	بين المجموعات	0,40	1,60	4	0,1300	غير دالة
	داخل المجموعات	0,22	45,90	206		
	المجموع		47,50	210		
الرابع	بين المجموعات	0,29	1,17	4	0,13	غير دالة
	داخل المجموعات	0,16	33,70	202		
	المجموع		34,87	206		
الخامس	بين المجموعات	0,24	0,97	4	0,08	غير دالة
	داخل المجموعات	0,11	22,91	195		
	المجموع		23,89	199		
إجمالي الاستبانة	بين المجموعات	0,08	0,35	4	0,47	غير دالة
	داخل المجموعات	0,10	12,12	120		
	المجموع		12,47	124		

ومن النتائج السابقة يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($P \leq 0.05$) للخبرة الحالية للقيادة المدرسية أن الجزء الثاني من الفرض الثاني للدراسة مرفوض .

السؤال الثالث: هل هناك تباين بين السلوك القيادي لفئة الإناث وبين السلوك القيادي لفئة الذكور بالنسبة للإدارة المدرسية؟

يبين جدول (10) الدلالات الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات القياديين من الذكور والإناث في مراحل التعليم العام، أنه لا توجد فروق ذات دلالات إحصائية بين المتوسطات الحسابية بين الذكور والإناث عند مستوى ($P \leq 0.05$) باستثناء المحور الثالث من حيث تكيفه مع المواقف المختلفة الطارئة والمشكلات التي يجب أن يتوقعها ويخطط لتخطيها، ويعتبر هذا المحور من المحاور المهمة التي أظهرتها الدراسة.

جدول (10)

اختبار (ت) للفروق بين متوسطات الذكور والإناث من القياديين بالمدرسة
حول محاور الدراسة

المحاور	المجموعة الأولى			المجموعة الثانية			درجة الحرية	مستوى الدالة	
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		القيمة	مستوى الدالة
الأول	72	2,56	0,36	97	2,45	0,4	167	0,06	غير دالة
الثاني	98	2,48	0,35	131	2,4	0,37	227	0,07	غير دالة
الثالث	102	2,55	0,42	133	2,36	0,48	233	0,002	دالة
الثالث	102	2,55	0,42	133	2,36	0,48	233	0,002	غير دالة
الرابع	102	2,63	0,34	131	2,54	0,44	231	0,13	غير دالة
الخامس	97	2,6	0,35	127	2,55	0,35	222	0,27	غير دالة

السؤال الرابع: هل يؤثر نوع المدرسة في المراحل التعليمية الثلاث على السلوك القيادي بالمدرسة؟

يبين جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور الدراسة حسب متغير نوع المدرسة: (ابتدائي - مشتركة - متوسط - ثانوي

نظام فصلين - ثانوي نظام مقررات)، حيث يتضح أن المحور الرابع الخاص بتفاعل القيادات المدرسية مع القيادات العليا حصل على أعلى قيمة للمتوسط الحسابي، حيث بلغ 2,58 مع انحراف معياري 0,4، أي أن الإدارة المدرسية بوجه عام في جميع مراحل التعليم العام تنجح في التعامل مع القيادات العليا، وتمثل المجموعة تمثيلاً صادقاً يُقرَّب وجهات النظر، وتؤكد العلاقات المدرسية وترابطها فيما بينها وبين القيادات العليا. كما تشير النتائج أيضاً إلى ارتفاع قيم المتوسطات الحسابية في المدارس المشتركة (ابتدائي - متوسط). وبالرغم من أن الإدارة في المدرسة المشتركة تواجه مراحل عمرية مختلفة من التلاميذ في مرحلة الطفولة وبداية مرحلة المراهقة، ويختلف التعامل سيكولوجياً مع هاتين المرحلتين، ومع اختلاف المناهج والأنشطة اللاصفية في هاتين المرحلتين والأنظمة التربوية الخاصة بكل مرحلة، مما يتطلب عبئاً إضافياً على الإدارة يلزمها مرونة عالية وتكيفاً إدارياً وفنياً، إلا أنها نجحت في أن تسلك سلوكاً قيادياً يتمتع بحنكة عالية. وهذا ما برهنت عليه النتائج الإحصائية حيث بلغ المتوسط الحسابي أعلى قيمة في المدرسة المشتركة في المحور الأول 2,7 مع انحراف معياري 0,15. وفي المحور الثاني بلغ المتوسط الحسابي 2,6 مع انحراف معياري 0,4. وفي المحور الثالث 2,4 مع انحراف معياري 0,5. وفي المحور الرابع 2,58 مع انحراف معياري 0,4. وفي المحور الخامس 2,5 مع انحراف معياري 0,34. ويُفسر الباحث هذه النتيجة بالأسلوب الديمقراطي الذي يتبعه ناظر المدرسة، والبعد عن الأسلوب الأتوقراطي، وممارسة كل قيادي مهامه الإدارية والفنية من قبل وكيل المدرسة في كلتا المرحلتين، والمعلمين الأوائل أو المشرفين في كلتا المرحلتين، والإشراف بوجه عام في المرحلة الابتدائية والمتوسطة، وقد يخلق هذا الجو الديمقراطي أسلوباً حضارياً للمنافسة على العطاء والإخلاص والتكامل، وهذا ما أكدته دراسة «سك وآخرون» (Sick and others, 1992) ودراسة فرانك (Frank, 1996) على أهمية المشاركة في اتخاذ القرار.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور الدراسة
حسب متغير نوع المدرسة

المحاور	نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	المدرسة الثانوية نظام الفصلين	31	2,36	0,44
	المدرسة الثانوية نظام مقررات	39	2,47	0,33
	المدرسة المتوسطة	37	2,63	0,31
	المدرسة المشتركة	19	2,75	0,15
	المدرسة الابتدائية	43	2,40	0,44
	الإجمالي	169	2,50	0,39
الثاني	المدرسة الثانوية نظام الفصلين	49	2,44	0,36
	المدرسة الثانوية نظام مقررات	56	2,39	0,41
	المدرسة المتوسطة	52	2,47	0,33
	المدرسة المشتركة	22	2,56	0,28
	المدرسة الابتدائية	50	2,39	0,37
	الإجمالي	229	2,43	0,36
الثالث	المدرسة الثانوية نظام الفصلين	50	2,41	0,42
	المدرسة الثانوية نظام مقررات	57	2,39	0,42
	المدرسة المتوسطة	53	2,63	0,40
	المدرسة المشتركة	22	2,56	0,40
	المدرسة الابتدائية	53	2,31	0,55
	الإجمالي	235	2,44	0,47
الرابع	المدرسة الثانوية نظام الفصلين	51	2,62	0,37
	المدرسة الثانوية نظام مقررات	53	2,61	0,36
	المدرسة المتوسطة	54	2,61	0,38

تابع جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور الدراسة
حسب متغير نوع المدرسة

المحاور	نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	المدرسة المشتركة	23	2,69	0,30
	المدرسة الابتدائية	52	2,44	0,51
	الإجمالي	233	2,58	0,40
الخامس	المدرسة الثانوية نظام الفصلين	47	2,53	0,37
	المدرسة الثانوية نظام مقررات	56	2,56	0,30
	المدرسة المتوسطة	49	2,65	0,29
	المدرسة المشتركة	22	2,70	0,25
	المدرسة الابتدائية	50	2,51	0,39
	الإجمالي	224	2,57	0,34

وبين جدول (12) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($P \leq 0.05$) بالنسبة إلى متغير نوع المدرسة، حيث تختلف طبيعة كل مرحلة عن الأخرى حسب مرحلة النمو لطلابها، والمناهج التي تقدمها، والإعداد التربوي لمعلمي المرحلة وخبرتهم في محور تدريسهم تعتبر كلها عوامل تؤثر تأثيراً مباشراً وغير مباشر على سلوك القيادة، وتؤثر وتتأثر بهذه المتغيرات. ويتضح من الجدول أيضاً أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية للمحور الأول الخاص بسلوك القيادي. ويفسرها الباحث بحسب الصفات القيادية التي يتمتع بها قياديو المدرسة، بحيث يعمل بروح فريق واحد ذي اتجاهات واضحة وسياسة معلنة تتميز بالصدق والصراحة دون مواربة، يتحقق من صدق معلوماته في اتخاذ قراراته، ويحدد مهامه ويعمل بكامل جهده لترابط المجموعة، ويحد من اختلاف وجهات النظر إن وُجدت، ويجعل العمل هو مقياس الترقى والتقويم، وهذا ما يؤكد الأسلوب السلوكي The Behavioural Approach، ويتفق مع نظرية برنارد Bernard وجوبا Guba وكاتز Katez. ويوضح تحليل التباين أيضاً في جدول (12) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في المحور

الثالث الخاص بمدى تكيف السلوك القيادي مع المواقف المختلفة. وقد بين اختبار شافيه أنه لصالح المدرسة المشتركة أيضا، فبالرغم من الكم المتزايد للعاملين في الإدارة المدرسية إلا أن هناك مسؤولية تامة عن المشكلات أو المواقف، ويتعامل معها بفاعلية تسهم في حلها لأنه يخطط لها مسبقا.

جدول (12)

تحليل التباين الأحادي ودلالاتها الإحصائية لمتغير نوع المدرسة

المجالات	البيان الإحصائي مصدر التباين	متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجة الحرية		
					القيمة	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	0,71	2,87	4	0,0003	دالة
	داخل المجموعات	0,13	22,85	164		
	المجموع		25,73	168		
الثاني	بين المجموعات	0,16	0,64	4	0,006	غير دالة
	داخل المجموعات	0,13	30,07	224		
	المجموع		30,72	228		
الثالث	بين المجموعات	0,83	3,33	4	0,003	دالة
	داخل المجموعات	0,21	48,42	230		
	المجموع		51,76	234		
الرابع	بين المجموعات	0,34	1,38	4	0,007	غير دالة
	داخل المجموعات	0,16	37,17	228		
	المجموع		38,56	232		
الخامس	بين المجموعات	0,24	0,96	4	0,007	غير دالة
	داخل المجموعات	0,11	25,04	219		
	المجموع		26,01	223		
إجمالي الاستبانة	بين المجموعات	0,37	1,51	4	0,003	دالة
	داخل المجموعات	0,09	12,25	133		
	المجموع		13,76	137		

الخلاصة

في ضوء الإطار النظري للدراسة، بالإضافة إلى الدراسة الميدانية يتضح أن السلوك القيادي بالمدرسة في مراحل التعليم العام يتباين بتأثير العوامل الديموغرافية المختلفة، وفيما يلي أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- 1 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(P \leq 0.05)$ في السلوك القيادي تتوقف على متغير المنطقة التعليمية لصالح منطقة حولي التعليمية والعاصمة.
- 2 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(P \leq 0.05)$ في السلوك القيادي يتوقف على متغير الوظيفة التي يشغلها القيادي في الإدارة المدرسية لصالح المعلم الأول والناظر.
- 3 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(P \leq 0.05)$ في السلوك القيادي يتوقف على مستوى الخبرة الحالية للقيادي في المدرسة.
- 4 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للسلوك القيادي يتوقف على نوع القيادة المدرسية المؤنثة أو المذكرة.
- 5 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(P \leq 0.05)$ في السلوك القيادي تتوقف على نوع المدرسة في مراحل التعليم العام وتشمل المدرسة (الابتدائية - المشتركة - المتوسطة - الثانوية) لصالح المدرسة المشتركة.

التوصيات

- في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الدراسة الحالية بما يلي:
- إعداد برامج تدريبية متخصصة لمديري المدارس والنظار ومساعدتهم تتضمن مفاهيم الإدارة المطورة لإكسابهم المهارات الخاصة بأساليب القيادة.
 - تبادل الخبرة بين القياديين في المناطق التعليمية بدولة الكويت، وعقد مؤتمرات بين قياديي المدارس في دول مجلس التعاون الخليجي.

- بذل مزيد من التعاون بين مؤسسات إعداد المعلم والمعلمين في الحقل التربوي بهدف عمل ورشات تدريب مصغرة لتطوير عملهم في المحورين: الفني (المناهج) والإداري (تنمية روح القيادة) لديهم.
- البعد عن الأنظمة واللوائح القديمة التي تشيع جو البيروقراطية بين المعلمين والقياديين، وتوعية المعلمين بأهمية مشاركتهم في صنع القرارات الخاصة بهم.
- توسيع قاعدة المشاركة في صنع القرار بين أولياء الأمور والمدرسة والمؤسسات النفعية في المجتمع لحل المشاكل المدرسية.
- الاستفادة من التجارب الرائدة في التطوير الإداري، ونقل الخبرات العالمية والاهتمام بمشاركة المعلمين وفئات المجتمع المختلفة ومؤسسات النفع العام.
- بذل المزيد من تفرغ المعلم الأول عن حصته التدريسية ليتمكن من المتابعة الفنية في محور تخصصه، ويكون حلقة اتصال جيد بين المعلمين والناظر والقيادات العليا على مستوى المنطقة التعليمية.
- الاهتمام بمحور الدراسات والبحوث التنبؤية للقياديين في الإدارات المدرسية، ليكونوا أكثر فعالية مع المشكلات التي تواجههم.
- زيادة من فعالية مجالس أولياء الأمور وإشراكهم في المشكلات الطارئة والمساعدة في حلها، وتعايش المجتمع مع المدرسة.

الهوامش والمراجع

- (1) مرسى، محمد منير: الإدارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها، القاهرة عالم الكتب، 1993، ص 18.
- (2) حنورة، مصري عبدالحمد: «الإبداع حاجة فردية وضرورة اجتماعية»، ندوة توفير المناخ العلمي لتنمية القدرات الفردية، الأمانة العامة للتربية الخاصة، دولة الكويت: دار التربية، 1997، ص 8.
- (3) Peabody, R.L. "Perceptions of Organizational Authority: A Comparative Analysis Administrative" *Science Quarterly*, 6, 1962, pp. 463-482.
- (4) Himphill, John, "Administration as Problem Solving, in Campbell, Romld et al, (ed) Introduction of Educational Administration, Alven and Bacon, Boston 1960, p. 16.
- (5) Likert, Rensis "New patterns of Management", New York: McGraw - Hill, Book Co., 1961, p3.

- (6) عسكر علي والعيان جعفر: السلوك البشري في مجالات العمل، الكويت: ذات السلاسل، 1982، ص28.
- (7) البستان، أحمد: الإدارة المدرسية المعاصرة وتطبيقاتها الميدانية، الطبعة الثانية، الكويت: مؤسسة البستان للطباعة والنشر، 1995، ص159-164.
- (8) طه، حسن، البستان، أحمد: مدخل إلى الإدارة التربوية، الطبعة الثالثة، الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع، 1993، ص34-35.
- (9) Wayne K. Hoy, and Cecil G. Miskel "Educational Administration: Theory, Research and Practice" E. D. McGraw-Hill, Inc., 1996 pp. 72-80.
- (10) أحمد، إبراهيم أحمد: تحديث الإدارة التعليمية والنظارة والإشراف الفني، القاهرة: دار المطبوعات الجديدة، 1997، ص210.
- (11) Schermerhorn, J. R, Hunt, J. G. and Osborn, R. N. "Managing Organizational Behavior": Wile, New York: 1994, p. 180.
- (12) الدعيج، عبدالعزيز دعيج: «دراسة تقييمية للوظائف القيادية لإدارة المناطق التعليمية في دولة الكويت»، المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، العدد (33)، المجلد (9)، جامعة الكويت، 1994، ص45-74.
- (13) Acker, Jan Van Deplomp, Tjeerd, "What Kind of Leadership Stimulates The Integration of Information Technology in Education" **Teaching Education**, v5 n1, 1992 pp. 29-34.
- (14) Teitel, Lee, "Profiles in Caution: Risk taking, Vision and Leadership" **Teaching Education** v5 n1, 1992, pp. 51-57.
- (15) Dempsey, Ruth "Teachers as Leaders: Towards a Conceptual Frame Work" **Teaching Education Journal** v5 n1, 1992, pp. 113-20.
- (16) Sick, Paul & Sharp, Joan Polino, 1992, "Utilizing Participation, Evaluation in a Public School Setting: An Assessment of Teacher Involvement in Decision Making E. D. 335771.
- (17) Litwain George H. Stringer J. R. and Robert A., 1991, V.33, p.57-71 "Motivation and Organizational Climate" Harvard Graduate School of Business Administration, Boston; 1968, pp.66-92.
- (18) Bridges, Edwin M, "A Model For Shared Decision Making in the School Principalsip" **Educational Administration Quarterly**, 3, 1967, pp. 49-61.
- (19) Frank Peter "Tomorrow's School Boards: The Issue of Underlying Values", **Education Canada Journal** v 36 n4, 1996, p. 16-23.
- (20) الهدهود، دلال عبد الواحد: «واقع عملية اتخاذ القرار في مدارس التعليم العام بدولة الكويت»، المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، العدد (41)، المجلد (11)، جامعة الكويت، 1996، ص97-148.
- (21) الثبيتي، جويبر ماطر: «استخدام المنهج الأنثوغرافي لتطوير نظرية إسلامية في محور الإدارة المدرسية»، المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، العدد (43)، المجلد (11)، جامعة الكويت، 1997، ص28-37.



ملحق رقم (1)

استبانة حول «التباين في السلوك القيادي للمستويات المختلفة
في الإدارة المدرسية بدولة الكويت»
(دراسة ميدانية)

الزميل الفاضل . . الزميلة الفاضلة

تحية طيبة وبعد،

تحتوي هذه الاستبانة على (42) عبارة إجرائية تصف السلوك القيادي لناظر/ ناظرة المدرسة. المرجو قراءة كل عبارة ثم وضع علامة (✓) تحت درجة موافقتك (نادراً - أحياناً - غالباً)، فيما يتعلق بالسلوك (الفعلي). ثم انتقل إلى العبارة الثانية والثالثة . . . وهكذا بنفس الترتيب، مع رجاء توضيح استجابة واحدة في كل بند.
مع جزيل الشكر لتعاونكم

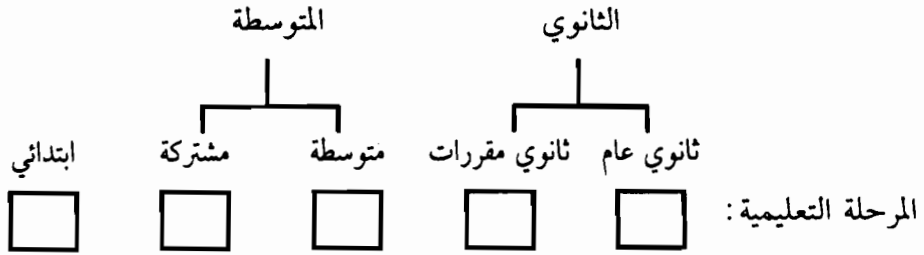
أولاً: بيانات عامة:

العاصمة حوالي الجهراء الفروانية الأحدي
المنطقة التعليمية: ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

ذكر أنثى
الجنس: ☐ ☐

مدير مدرسة ناظر مدرسة وكيل مدرسة معلم أول معلم
الوظيفة: ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5-1 سنة 10-6 سنوات 15-11 سنة 20-16 سنة 21 سنة فأكثر
الخبرة الحالية: ☐ ☐ ☐ ☐ ☐



ثانياً:

أمامك مجموعة من العبارات تُعبّر عن السلوك القيادي بالمدرسة. المرجو قراءة كل بند ووضع علامة (✓) أمام الاختيار الذي يعبر عن رأيك.

م	العبارة	مدى الإجابة					
		غالباً		أحياناً		نادراً	
		ت	%	ت	%	ت	%
1	يعمل كمتحدث نيابة عن الجماعة.	98	38,4	109	42,7	26	10,2
2	يسمح للمجموعة بحرية كاملة في عملهم.	114	44,7	54	21,2	23	9
3	صدوق ويتقرب للمجموعة.	163	63,9	63	24,7	19	7,5
4	يعمل على إسعاد المجموعة.	144	56,5	86	33,7	10	3,9
5	يجعل المجموعة تعمل بروح الفريق.	160	62,7	71	27,8	9	3,5
6	يجعل المجموعة في موقف طيب مع القيادات العليا.	116	45,5	113	44,3	17	6,7
7	يشجع على الخلق والابتكار.	144	56,5	72	28,2	28	11
8	يسمح للآخرين بقيادات نوعية داخل المجموعة.	158	62	64	25,1	24	9,4
9	يضع الاقتراحات التي تضعها المجموعة في موضع التنفيذ.	189	74,1	40	15,7	5	2
10	يطلب من المجموعة جهداً أكثر.	109	42,7	96	37,6	4	15,7
11	اتجاهاته واضحة للمجموعة.	154	60,4	68	26,7	25	9,8

٢	العبارة	مدى الإجابة					
		غالباً		أحياناً		نادراً	
		ت	%	ت	%	ت	%
12	يترك الأعضاء يقومون بعملهم بالأسلوب الذي يرونه مناسباً.	119	46,7	88	34,5	37	14,5
13	يُعامل الجميع بمساواة.	111	43,5	111	43,5	24	9,4
14	يحدد المهام ثم يدعو المجموعة للقيام بها.	127	49,8	95	37,3	27	10,6
15	يعمل بكامل جهده لرعاية المجموعة.	75	29,4	133	52,2	37	14,5
16	يؤكد على ترابط المجموعة.	120	47,1	108	42,4	17	6,7
17	يتخذ قرارات سليمة.	152	59,6	82	32,2	11	4,3
18	يُظهر تفوقه في معظم قراراته.	124	48,6	88	34,5	37	14,5
19	يتصور ما ينبغي عمله وكيفية عمله.	169	66,3	57	22,4	23	9
20	يُفوض بعض الأعضاء في جزء من اختصاصاته.	168	65,9	67	26,3	8	3,1
21	يقود بحزم عندما يتطلب الأمر ذلك.	172	67,5	59	23,1	13	5,1
22	يتعامل مع المشكلات المعقدة بفعالية.	115	45,1	111	43,5	20	7,8
23	يظل هادئاً عندما يكون غير متأكد من الأحداث.	113	44,3	101	39,6	28	11
24	يبدو مسؤولاً تماماً عندما تظهر الطوارئ.	182	71,4	52	20,4	10	3,9
25	يتوقع المشكلات ويخطط لتخطيها.	165	64,7	72	28,2	10	3,9
26	يسهل عليه التعامل مع القيادات العليا.	143	56,1	88	34,5	16	6,3
27	يمثل المجموعة في المقابلات الخارجية.	176	69	59	23,1	14	5,5
28	يؤكد على العلاقات الطيبة مع الرؤساء.	65	25,5	142	55,7	33	12,9

م	العبارة	مدى الإجابة					
		غالباً		أحياناً		نادراً	
		ت	%	ت	%	ت	%
29	متحدث مُقنع .	131	51,4	94	36,9	21	8,2
30	يحد من الفراغات التي قد توجد في المجموعة .	128	50,2	98	38,4	18	7,1
31	يحدد مهام خاصة لأعضاء الجماعة .	205	80,4	35	13,7	8	3,1
32	يطلب من الأعضاء أن يعملوا بجدية .	165	64,7	65	25,5	18	7,1
33	يتأكد من أن دوره في المجموعة معهم بواسطة الأعضاء .	67	26,3	99	38,8	76	29,8
34	يسمح للأعضاء بأداء وظائفهم بمرونة .	153	60	78	30,6	41	5,5
35	يرى أن التعاون هو سمة عمل المجموعة .	149	58,4	77	30,2	18	7,1
36	يسمح للمجموعة بدرجة عالية من الابتكارية .	46	18	128	50,2	68	26,7
37	يعمل على الحد من الاختلافات بين الأعضاء .	148	58	79	31	19	7,5
38	يقنع الآخرين بأن أفكاره لصالحهم .	188	73	48	18,8	8	3,1
39	يثق في ممارسات الأعضاء .	64	25,1	90	35,3	78	30,6
40	يطلب باستمرار من الأعضاء التقدم عما أنجزوه .	132	51,8	89	34,9	22	8,6
41	يطالب الأعضاء باتباع القواعد والقوانين .	89	34,9	118	46,3	33	12,9
42	من السهل التعرف عليه كقائد لمجموعة .	158	62	67	26,5	15	5,9