

أنماط القيادة الإدارية المدرسية في دولة الكويت: دراسة استطلاعية نوعية



البحوث والدراسات

د. عبدالمحسن عايض القحطاني*

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف واقع الأنماط القيادية لدى القادة الإداريين في المؤسسات التربوية، وتحديد الدوافع وراء استخدام تلك الأنماط. وباختيار عينة مقصودة مكونة من ٣٦ قائداً إدارياً، أجريت دراسة نوعية بمقاربة ما بعد الحداثة، باستخدام أداة المقابلة شبه المقتنة، بعد التأكد من موثوقيتها ومصداقيتها. وبعد تفريغ البيانات وتحليلها ظهرت ثلاثة موضوعات (Themes) رئيسية تدور الأنماط القيادية في فلكها تائراً وتأثيراً: وضوح الدور، ومدى امتلاك المهارات، والمحيط الاجتماعي. وقد اشتملت تلك الموضوعات على محاور أخرى فرعية. ونوقشت تلك الموضوعات ومحاورها في ضوء الإطار النظري. وخرجت الدراسة بمضامين ذات صلة بالموضوعات الرئيسية الثلاثة المتعلقة بالأنماط القيادية.

مقدمة:

لقد أصبح من نافلة القول أن القيادة من ضروريات العمل التنظيمي؛ ذلك أن وجودها قد ارتبط بوجود الجماعة والعمل الجماعي منذ بدء التاريخ. وبتطور المسيرة البشرية تخطى دور القيادة من كونها تُسَيَّر الجماعة إلى تبني قرارات معينة فقط؛ بحيث تصبح أكثر عمقاً ووعياً وانتظاماً في عملها. فهي تعي وتمارس وظائف الإدارة من تخطيط وتنظيم وتنسيق ورقابة، وهي في الوقت ذاته تحفز وتلهم الآخرين لتحقيق الهدف المشترك. ولهذا فإن القيادة أصبحت

* دكتوراه في القيادة التربوية ودراسات السياسات، جامعة فيرجينيا تك، أستاذ مساعد بقسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية، جامعة الكويت، دولة الكويت.

جزءاً من الجماعة وليست منفصلة عنها؛ بحيث ارتبط مصيرها بمصير الجماعة. وهذا التحول في مفهوم القيادة وموقعها من الجماعة والعمل الجماعي فرضته متغيرات متشابكة ومتسارعة تعكس طبيعة هذا العصر.

إن الأهداف الكبيرة والآمال العظيمة لا ينجزها القادة من دون الجماعة، كما أن الجماعة لا ينتظم عملها من دون قيادة تمثل فيها الجماعة رؤيتها في العمل وتستلهم منها رسالتها لتحقيق الأهداف المرسومة. والسبب الرئيس لهذا التحول - كما ذكرنا - هو أن طبيعة هذا العصر إنما هي انعكاس للتنافس الذي تشهده المؤسسات على اختلاف أشكالها؛ نتيجة التغيرات السياسية والثقافية والاقتصادية والعلمية والتكنولوجية والبيئية (العجمي و حسان، ٢٠٠٧). والقادة - على قلتهم - يحددون قدرة الأغلبية على الفعل وتوجيه طاقتهم نحو الوجهة التي يستلهمونها من القائد، من خلال ما يوجده من مناخ تنظيمي يسهم في تحويل الطاقات إلى رد فعل إيجابي إبداعي يسهم في تجديد المتوارث واستحداث المبتكر في المفاهيم والمهارات والخبرات على أكثر من صعيد.

ولأهمية دور القائد والقيادة في العمل المؤسسي، فقد خضعا لدراسات تحاول - في مجملها - أن تصف ماهية القيادة من حيث هي ومن حيث مآلاتها، والعوامل المؤدية إلى بروز القيادة وتميز القائد. والسبب الكامن وراء هذا الاهتمام هو المسألة التي مؤداها أن القيادة والقائد يطوران ولا يولدان. وعليه، فالبحث جار عن القيادة التي أصبحت - في بعض الأحيان - كالفردوس المفقود (The Lost Paradise) وسط هذا الخضم من الدراسات والنظريات والنماذج. لكن، يظل الباحثون متفقين على أن دراسة الأنماط القيادية وتعرفها عن قرب هي مطلب رئيس لأي جهد يبذل في سبيل الارتقاء بالقيادة فكراً وممارسة باعتبار أن النمط القيادي الذي يمارسه القائد الإداري هو القناة التي تربط القائد بفريقه الذي يعمل معه.

والأنماط القيادية باعتبارها ظاهرة بشرية ومؤسسية في الوقت ذاته تتسم بالعمق؛ بحيث لا يمكن الاكتفاء بدراستها كمياً وتحديد النزعات السائدة بين

الأفراد بخصوصها. بل إن تلك الأنماط القيادية هي في حقيقتها انعكاس لجوانب أخرى أكثر عمقاً في النفس البشرية (Lunenburg & Ornstein, 2011). ويتيح المنهج النوعي الدراسة العميقة لأي ظاهرة بشرية من خلال دراسة بعض أجزائها عن قرب عبر التمازج مع الأفراد الذين يعيشون تلك الظاهرة أو يمرون بها. والأنماط القيادية ظاهرة تستحق الدراسة العميقة لبعض أجزائها، ولعل من أهم أجزاء تلك الظاهرة البشرية الوعي بمسبباتها والدوافع الكامنة وراءها. ويجدر بالتنويه أن ما سبق ذكره ينطبق على القيادة التربوية؛ فهي ليست استثناء من باقي أماكن العمل الأخرى؛ بل لها من الخصوصية الفكرية والإنسانية؛ ما يجعل من الدراسة النوعية المعمقة للأنماط القيادية أمراً يتوجب الاهتمام به. ولأن المكتبة العربية ينقصها هذا النوع من الدراسات النوعية، أتت الدراسة الحالية لتضع لبنة في التوجه نحو توسيع قاعدة استخدام البحث النوعي في العالم العربي فيما يخص الدراسات ذات الصلة بالأنماط القيادية في القيادة الإدارية عموماً، والتربوية على وجه الخصوص.

مصطلحات الدراسة:

القائد الإداري المدرسي: تعددت تعريفات القائد الإداري لكنها كلها تدور حول مفهوم مؤداه أن القائد الإداري فرد يتولى إدارة المؤسسة من خلال تنظيمها والإشراف على أداء المرؤوسين والعمليات الإدارية المختلفة وتحفيز العاملين بهدف تحقيق الأهداف الرئيسية للمؤسسة، المتوافقة مع الأهداف الكبرى للمجتمع الذي تعمل فيه تلك المؤسسة (الحر، ٢٠٠٥). وعليه، فإن التعريف الإجرائي للقائد الإداري المدرسي هو مدير المدرسة الذي يناط به تأدية وظائف عدة، ويَتَوَقَّع منه توقعات حيوية لتحقيق أهداف العملية التربوية في المدرسة.

أنماط القيادة: يذكر رسمي (٢٠٠٤) أن النمط هو "سلوك القائد في تناول جوانب معينة في أداء دوره، وضع المعايير، تحديد المسؤولية، الحفاظ على العلاقات مع الأفراد؛ حيث يرتبط كل من نجاح النمط وفاعليته بتحقيق استراتيجي والسعي نحو النجاح وتجنب الفشل" (ص ٤٣). كما يشير الأغبري

(١٩٩٨) إلى أن الأنماط القيادية "تمثل مجموعة من السلوكيات والممارسات التي يقوم بها القائد الإداري في المؤسسة... التي يعمل بها" (ص ١٤٠). وتعرف أنماط القيادة إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها النزعات العامة التي تعكسها ممارسات القائد الإداري المدرسي حين تعامله مع العاملين في المدرسة وتعاطيه لمواردها.

مشكلة الدراسة:

إن فرص النجاح ومواقف الإخفاق في المدرسة مرتبطة بمتغيرات في داخل بيئة المدرسة وخارجها، لكن لعل من أبرزها عامل القيادة الإدارية المدرسية باعتبارها مكوناً رئيساً وحيوياً لتحقيق الفعالية المؤسسية (Organizational Effectiveness). والقائد الإداري المدرسي عنصر رئيس في تدعيم العناصر المؤسسية في المدرسة؛ بحيث تتكامل فيما بينها وتتفاعل لتحقيق أهداف العملية التربوية (Lunenburg & Ornstein, 2011). فالفريق والموارد لا يمكن أن تكون مهياة لتأدية غرضها من دونه؛ فهو الذي يستطيع أن يساعد على تنسيق الجهود واستلهاهم الأفكار (Bush, 2003).

وحين يكون دور القائد الإداري المدرسي بهذه الأهمية، فإنه لا بد أن يمارس أنماطاً من القيادة يرى هو أنها تتناسب وطبيعة الدور الذي يقوم به وما يصاحب ذلك الدور من التعرض لمواقف مختلفة. فأنماط الإدارة المدرسية لها دور حيوي في تحديد تفاعل الإدارة مع البيئة المدرسية، ولعل أول أمر يستحق البحث هو دراسة وعي القائد الإداري بخبراته في ممارسة أنماط معينة من القيادة، حتى يتسنى له أن يطور من أدائه أو يصحح من مساره. وقد أشار القحطاني (٢٠٠٩) إلى أن الوعي (Awareness) بوجود ممارسة أو ظاهرة هي اللبنة الأولى في التنمية المهنية للقيادة التربوية، ومنها وعيه بممارساته وإحساسه بها. وحين يكون القائد الإداري المدرسي على وعي بالأنماط القيادية لديه، فهو على بداية الطريق الصحيح في أن يعزز ما هو إيجابي ويعالج الجوانب السلبية لديه. فالأنماط القيادية للقائد الإداري المدرسي تؤثر في جوانب عدة في

المؤسسة؛ منها ما يتعلق بالأفراد كالرضا الوظيفي والالتزام المهني، ومنها ما يتعلق بالعمليات الإدارية كالتخطيط والتنظيم والرقابة.

لكن الملاحظ على الدراسات التي أجريت في مجالات الإدارة التربوية عموماً في العالم العربي، أن جلها - إن لم يكن كلها - قد ركز على تكميم الظاهرة (Quantifying) والخروج بنتائج كمية تصف النزعات العامة لتلك الظاهرة من دون أن تعاشها. وقد قيد هذه الملاحظة عطاري (٢٠٠٤) في استعراضه لطبيعة الدراسات العربية في الإشراف التربوي، مقارنة بتلك المنشورة في "مجلة المناهج والإشراف الأمريكية" المعروفة. وقد عزا عطاري هذا الوضع لجملة من الأسباب، أكثرها يتعلق بطبيعة النمط التفكيرى الوضعى (Positivistic Paradigm) لدى أغلبية الباحثين، إن على مستوى الباحثين أو المحكمين للمجلات وللتدريقات العلمية. وهذا النمط التفكيرى في البحث ليس به عيب في ذاته لكن الاتكاء عليه والاكتفاء به قد يقصر النظرة عن أن تكون شاملة وعميقة لدراسة الظاهرة. ولذا، فقد أوصى عطاري أن يولى اهتمام أكبر لاستخدام المنهج النوعى بجانب الكمي.

ولقد زخرت الدراسات العربية بموضوع أنماط القيادة لدى القادة الإداريين في المؤسسات التربوية، لكن - كما بدا لي - سارت على خط واحد، وهو البحث في تكميم الظاهرة (أي تحديدها كمياً) من خلال استخدام المنهج الكمي (Quantitative Method) من دون الاقتراب منها أو التعايش معها. وهذا التوجه، وإن كان مفيداً في تعرف النزعات العامة (Trends) في اتجاهات الأفراد نحو أنماط القيادة، فإنه يظل محدود الفائدة إذا لم يدعم بدراسات ذات طبيعة أخرى تساعد على التعمق في دراسة بعض أجزاء ظاهرة الأنماط القيادية لتبين السبب الرئيس لما وراء الظاهرة التي نشاهدها (Creswell, 2009).

وتأتي الدراسة الحالية مكملتها لما سبقها من دراسات. وتهدف إلى استكشاف واقع الأنماط القيادية في المؤسسات التربوية من حيث مسببات تلك الأنماط. ولأن البحث النوعى ذو طبيعة رأسية في دراسته للظاهرة؛ بحيث يتعمق

في جزء من أجزائها، فإنه غالباً ما يكتفي بسؤال واحد يعبر عن مسار البحث في الظاهرة (Denzin & Lincoln, 2000). والأنماط القيادية – كما سبقت الإشارة – هي نتيجة دوافع فردية وأسباب مؤسسية. وتأسيساً على ما سبق، فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن السؤال الآتي: هل من أسباب تدفع القائد الإداري المدرسي إلى ممارسة أنماط قيادية معينة؟

هدف الدراسة: في ضوء ما تقدم، فإن الدراسة الحالية تهدف إلى استكشاف واقع الأنماط القيادية لدى القادة الإداريين المدرسين، من خلال معرفة الأسباب الدافعة لتبني تلك الأنماط، بغية سبر غور الظاهرة وما يكتنفها من عوامل تؤثر فيها وتتأثر بها. ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتعرف تلك الأسباب من خلال الاستماع للمشاركين في الدراسة واستنطاق خبراتهم بهذا الخصوص. والهدف الرئيس هو الخروج بتصوير يتعمق في جزء معين من الأنماط القيادية، وهو الأسباب الدافعة لتغليب أنماط قيادية على أخرى.

أهمية الدراسة: تمثل الدراسة الحالية لبنة في تنويع الاتجاهات في مناهج البحث في الإدارة التربوية في العالم العربي. ومن أهم تلك الاتجاهات الجديدة الاستكشاف النوعي العميق نسبياً (Exploring) عبر استنطاق خبرات القادة الإداريين المدرسين أنفسهم في الميدان للدوافع الكامنة وراء تغليب أنماط قيادية على أخرى. وعليه، فالمأمول أن تساعد نتائج الدراسة الحالية متخذ القرار المعني بتطوير برامج إعداد القادة التربويين على رؤية جديدة للتطوير المهني تنطلق من زوايا مختلفة عن المؤلف. ومن ثم، يمكن، في ضوء ذلك، صياغة أفكار وأهداف جديدة للتطوير الوظيفي في المجال السلوكي لأولئك القادة الإداريين.

الإطار النظري:

سوف يناقش الإطار النظري مفهومي القيادة والأنماط القيادية، ثم يستعرض بعض الدراسات ذات الصلة؛ بغية تعرف جهود الباحثين السابقين والاستفادة من نتائج دراساتهم في صياغة منهجية الدراسة الحالية.

في البدء، يحسن الإشارة إلى أنه أصبح من اللغو التفريق بين القيادة والإدارة كما يحصل في معظم قاعات الدرس؛ وما التفريق بينها إلا لأسباب تعليمية لأجل السبر والتقسيم فقط. لكن قد يتداخل لدى البعض مفهوم القيادة بمفهوم الإدارة، على أنه من الصعوبة القول بوجود تعريف جامع مانع لهما متفق عليه (الحر، ٢٠٠٥). وعليه، فقد انتقل الحديث ليصبح عن القيادة الإدارية في التنظيمات الرسمية، باعتبار القيادة مجموعة خصائص يكمل دورها ويفعلها الإدارة التي هي حزمة من المهارات والوظائف (Lunenburg & Ornstein, 2011). فالقيادة هي المبادرة بفكرة أو تصور أو بناء أو إجراء، تساعد كلها في تحقيق أهداف المؤسسة وغاياتها، أو أنها قد تكون أيضاً تغيير المؤسسة لأهدافها أو غاياتها. لكن يظل أن الفرد لا يمكن أن يسمى قائداً فعلاً إذا لم يكن يدرك وظائف الإدارة ويفهمها؛ فالفكرة الجميلة لا تكتمل من غير أدوات رصينة تختبرها وتحققها. ولا يتصور كذلك وجود إداري فعال من دون خصائص قيادية تهيئه من الإهام الفريق معه للعمل نحو تحقيق الهدف.

ومنذ بداية خمسينيات القرن الميلادي الماضي، حصلت تطورات في تحديد شكل العلاقة بين القائد والعاملين معه من حيث مدى مساهمتهم في القيادة وممارستهم للسلطة في المؤسسة (Burke, 1986; Kanter, 1981). وهذا التطور يعكس حقيقة مفادها أن مفهوم القيادة قد تغير من مفهوم التفرد بالسلطة (Leader-dominated) إلى معنى انخراط القائد مع الفريق في الممارسات القيادية (Involvement)؛ بغية حفزهم وتمكينهم لتحقيق فعالية مؤسسية وما يصاحب ذلك من تقديم جميع أشكال الدعم والمساندة للفريق (Mcshane & Travaglione, 2003). ولأننا نبحث عن قائد إداري فعال، فقد درس بعض الباحثين سمات القائد الفعال أو كفاياته، في حين درسه آخرون من خلال سلوكه، وفي أحيان أخرى نظر البعض الآخر إلى موضوع القيادة من خلال المواقف التي يتعرض لها القائد والسلوكيات التي تتناسب مع كل موقف (للتوسع انظر؛ Bush, 2003; Mcshane & Travaglione, 2003). ولكن، لأن

الحديث أصبح عن القيادة باعتبارها سلوكاً يمكن اكتسابه وتطويره وليس القائد باعتبار شخصه ومولده، انتقل الحديث عن سمات القائد الشخصية (Personal Traits Theory) مثل الذكاء وسلوكيات القيادة (Behavioral Leadership Theory). ولقد صاغت المدرسة السلوكية في القيادة ملامح المرحلة اللاحقة، وهي لا تزال ذات حضور في أوساط الباحثين وبرامج التنمية المهنية؛ بسبب أنها تركز على أداء القائد وسلوكه في ضوء علاقته مع العاملين معه في عالم يموج بالتعقيد في أشكال العلاقات بين الأفراد (Wright, 1996).

ولأن القيادة مركب يتكون من سلوكيات ينتهجها القائد لإحداث تأثير مقصود ومنتظم في الفريق من حوله لبلوغ هدف ما، فإنها (أي سلوكيات القيادة) ليست على وتيرة واحدة؛ أي أننا لا نتحدث عن قيادة ذات شكل واحد. وتلك السلوكيات التي ينتهجها القائد في قيادته للمؤسسة هي ما يعبر عنه بالأنماط القيادية. وتلك الأنماط القيادية هي التي بها يتميز القادة الإداريون بعضهم بين بعض.

ولأن مفهوم الأنماط القيادية يرتبط بالتطور الذي حصل في مجال دراسات القيادة، فقد حاول الباحثون تحديد الأنماط القيادية بغية تصورها ودراستها، لكن تجدر الإشارة إلى أنه نتيجة للتطور الذي أخذ بلباب العمل المؤسسي عموماً، فإن بعض الباحثين يرى أن الحديث عن النمط التسلسلي (Authoritarian) لم يعد له من الحضور في البحث الإداري أو التخاطب المؤسسي (Organizational Discourse) كما كان في السابق، والسبب هو أن حراك الموظفين (Employee Mobility) الذي أصبح أكثر سلاسة قد أدى إلى ضعف تركيز السلطة في يد بعض الأفراد الوقت كله. وبدأ الحديث عن أنماط قيادية تكون أكثر تعبيراً عن واقع العمل المؤسسي المعقد. وفي هذا السياق، يرى Chin (1997) (انظر Casimir, 2001) أن هناك مفهومين جديدين رئيسيين للقيادة يحكمان متواليات من الأنماط القيادية: مفهوم القيادة التبادلية (Transactional) ومفهوم القيادة التحويلية (Transformational).

وقد طرح مفهوما القيادة التبادلية والقيادة التحويلية قبل ثلاثة عقود تقريباً؛ ليشيرا إلى أنماط قيادية متميزة لكنها قد تكون متقاطعة في أحيان كثيرة (Burns, 1978).

ويتمحور مفهوم القيادة التبادلية حول وجود علاقة تبادلية بين القائد الإداري وأعضاء الفريق العاملين معه. فهو يكافئ العاملين معه ويحاسبهم، اعتماداً على أدائهم وفق أهداف محددة سلفاً ووفق النسق الذي يحكم سير العمل في المؤسسة. أما القيادة التحويلية، من جهة أخرى، فهي تشير في مضمونها إلى دور القائد في التحول بالأفراد، ومن ثم المؤسسة، إيجابياً نحو الأفضل من خلال تمكينهم من العمل معه في العمليات الإدارية المختلفة وصولاً إلى تحقيق الأهداف المشتركة (Bush, 2003). وكما سبق الإشارة، فإن وجود اختلاف بين مفهومي القيادة السابق ذكرهما أدى إجمالاً إلى اختلاف في الأنماط القيادية المرتبطة بكل منهما.

وترى القيادة التبادلية أن القائد الإداري ينصب عمله على نمطين رئيسيين، هما: (أ) الإدارة بتوقع اللامتوقع (Management-by-exception)؛ بحيث تربط خطة العمل بتوقعات الموازنة؛ ومن ثم لا يوجد ضيرٌ في تقليص بعض مكونات خطة العمل للإبقاء على توقعات ربط الموازنة؛ و(ب) الحافز بقدر العمل (Contingent Rewards)؛ بحيث ترتبط الحوافز بحجم الأداء. وإذا كان الأمر كذلك، فإن القيادة التبادلية تعنى بمراقبة أداء العاملين وتوجيهه وتصحيحه؛ فهي لأجل ذلك ترى أن التوسع في التفويض والتمكين خارج إطار التوجيه والمتابعة نوع من الترسل لا ينبغي التعويل عليه كثيراً (Casimir, 2001). وفي إشكالية علاقة القوى بين الرئيس والمرؤوس (Power Relationship)، فإن القيادة التبادلية تستخدم علاقة تقوم في معظمها على منح السلطة للأعلى في الهرم الوظيفي حتى يتسنى له مكافأة من يتوافق عمله وأداؤه مع ما هو مخطط له. وقد تلجأ (أي القيادة التبادلية) إلى قوة القسر إن تطلب الأمر ذلك.

وأما القيادة التحويلية فإنها ترى أن القائد الإداري يتخطى في علاقاته مع العاملين معه مجرد الإدارة بتوقع اللامتوقع أو الحافز بقدر العمل، على أن هذا لا

يقلل من أهميتهما. فالقيادة التحويلية تساعد بالتحول في القيم، والأخلاقيات، والمعايير والأهداف، التي جميعها أعمق أثراً (في نظر من يتبنون هذا المفهوم) من المفاهيم المادية للعمل. وحين الحديث عن السلوك القيادي، فإن القيادة التحويلية تؤمن بأن دور القائد الإداري هو أن يساند ويدعم العاملين معه للتعامل مع مشكلاتهم ومحاولة حلها من خلال حثهم على المشاركة معه في التخطيط للعمل وتنظيمه وصولاً لتحقيق الأهداف المشتركة. أما في مجال تمكين العاملين، فإن القيادة التحويلية ترى أن ذلك يعزز من الاستثمار في الأفراد؛ حيث يزيد من فرص اكتساب الخبرات والمعارف والمهارات. فالقائد يُمكن من معه من ممارسة خبرات في العمل، ويمنحهم فرصاً لتطوير ذواتهم. فعلاقة القائد بمن معه - وفقاً لهذا التصور - علاقة الخبير والمحكم (Referent)؛ فهو يمددهم بخبرته ويحكم لهم أداءهم من غير أن يسلبهم حقهم في التعلم والنمو المهني (Aamodt, 2010).

وفي ضوء ما سبق من مفهومي القيادة التبادلية والقيادة التحويلية، برز سؤال محوري في موضوع الأنماط القيادية، حول مدى قدرة القائد على تكييف نمطه القيادي ليتواءم مع الطبيعة المتغيرة لبيئة العمل (Lee-Kelly, 2002; Yukl, 1989, 2002)، وقد توصل Fiedler (1964, 1995) من أبحاثه التي ابتدأها في ستينيات القرن الميلادي الماضي إلى وجود خاصيتين تشكلان النمط القيادي للقائد: القيادة باعتماد المهمات (Task-oriented) والقيادة بالعلاقات (Relationship-oriented). والذي يترأى للباحث أن كل ما استحدث من توسع في موضوع الأنماط القيادية من مسميات ونماذج إنما هو امتداد لما ذكره Fiedler، والكل يندرج تحت مفهومي القيادة التبادلية والقيادة التحويلية.

تركز القيادة باعتماد المهمات على تحديد أنظمة الاتصال التنظيمي تحديداً واضحاً، ومن ثم تنظم وتنشئ أشكالاً للعلاقات داخل أروقة المؤسسة، وتنسق العمل بين العاملين في المؤسسة، وتهتم بإنجاز الأعمال في وقتها المحدد، وتشجع على الأفكار الجديدة ضمن القنوات المحددة (Fiedler, 1995). ويرى

(Likert, 1967) أن القيادة باعتماد المهمات تهتم في المقام الأول بتوضيح ما تتوقعه من العاملين من خلال ما تصدره من أوامر وتعليمات، وتجدول الأعمال لتنفيذها وتلتزم بأدائها في مواعيدها، وتضع نصب عينها مراعاة العاملين في المؤسسة للقوانين واللوائح (للتوسع انظر: Yukl, 2002). وعليه، فهناك أمران يحكمان القيادة باعتماد المهمات: (أ) الاتصال الرأسي من أعلى إلى أسفل، المتمثل في صيغة أوامر وتعليمات وتوضيح إجراءات، أو من أسفل إلى أعلى ويتمثل في إبداء ملاحظات ورفع التقارير؛ و (ب) بيئة العمل الضاغطة، المتمثلة في ضرورة إنجاز المهمات في مواعيدها المحددة (Casimir, 2001). والقيادة باعتماد المهمات تمنح الأفراد العاملين استقلالية نسبية في أماكن العمل تتناسب مع حجم المهمة وطبيعتها، وتحملهم على التقيد باللوائح والأنظمة وتعليمات العمل في المؤسسة، إلا أنها تحاول جاهدة توجيه الأفراد الذين يعملون معها نحو معايير أداء مقننة وواقعية (Likert, 1967).

وأما القيادة باعتماد العلاقات فإنها تهتم بطبيعة العلاقة وشكلها بين القائد الإداري والعاملين معه (Yukl, 2002). ويغلب على القائد الإداري من هذا النمط السعي إلى تقديم الدعم والمساندة لمن يعملون معه؛ حيث ترتبط سلوكيات الدعم هذه بمفاهيم الثقة والاحترام المتبادلين بين القائد ومن معه رغبة منه في تنميتهم شخصياً ومهنياً. وهذا يعني - بالضرورة - أن للعاملين مشاركة ملموسة في العمل تتخطى حدود تنفيذه (Mcshane & Travaglione, 2003). ولعل أهم خاصية لهذا النمط في ضوء ما تقرر هو أنها تميل إلى منح العاملين معها فرصة أكثر لإدارة مهماتهم رغبة في خفض مسببات ضغوط العمل على الأفراد. وعلى سبيل المثال، فإن القائد الإداري وفق هذا النمط يسمح لمن معه بهامش من الحرية في تحديد كيفية أداء مهماتهم بطريقة تساعد في بناء شخصياتهم من خلال إحساسهم بقيمتهم في المؤسسة (Sense of Self-worth) التي ترى في نفسها ذات قيمة أيضاً (انظر كذلك، Likert, 1967، Pierce, O'Driscoll & Coghlan, 2004). لكن يرى Cohen و Solomon

و Maxfield و Pyszczynski و Greenberg (2004) أن القيادة بالاعتماد على العلاقات التي توصف بأنها قيادة حميمة وتحترم العاملين معها من خلال الاستماع لهم والثقة فيهم والإقرار بالعرفان لهم على ما يعملون - قد لا تسمح لهم بالمشاركة في السلطة أو ممارسة تأثير عليها، وتحديداً فيما يخص اتخاذ القرار. وعليه، فإن القيادة بالاعتماد على العلاقات يجب أن تخطو خطوة أبعد قليلاً من أن تكون مجرد قيادة تشاورية (Consultative Leadership) كما قد يسميها البعض، بحيث تكون في موقع المشاركة مع الآخرين؛ أي قيادة تشاركية حقيقية (Participative Leadership).

ويتضمن مفهوم القيادة التشاركية استخدام وسائل وإجراءات متنوعة للسماح للعاملين بالتأثير المقصود في اتخاذ القرار. ومن ذلك أن القيادة التشاركية تشجع فكرة الإشراف الجماعي؛ أي بمعنى أنها ترى العاملين معها فريقاً واحداً بدلاً من أن تقوم بالإشراف على كل فرد منهم على انفراد، وأن تحسين نوعية الاتصال مع فريق العمل يساعد في دعم مشاركتهم في اتخاذ القرار؛ ومن ثم يرتفع مستوى التعاون بينهم ويقل الصراع في أروقة المؤسسة. على أن تلك الوسائل لا تعني التملص من المسؤوليات؛ بحيث يظل القائد هو المسؤول عن اتخاذ القرارات وما تؤول إليه تلك القرارات (Mcshane & Travaglione, 2003; Yukl, 2002). وقد تسمى القيادة التشاركية لدى بعض الباحثين بالقيادة الديمقراطية، أو اللامركزية أو المساهمة بالسلطة (Power Sharing) أو التشارك في صنع القرار (Joint Decision Making) (للتوسع انظر: Yukl, 2003; Bush, 2002). لكن ما مجال التشارك الذي تسمح به القيادة التشاركية؟

ويتضمن مفهوم القيادة التشاركية التشارك في جمع المعلومات والاستشارة والمشاركة في صنع القرار والتمكين وتفويض الصلاحيات. وإذا كان كذلك، فإن فرص التنمية المهنية للعاملين تزداد لكي يمارسوا ويضيفوا إلى رصيد تجاربهم وخبراتهم ممارسات فعالة في القيادة والإدارة؛ وهذا كله من شأنه أن يرفع من الشعور بالرضا (Roberson, Moye, & Locke, 1999).

وإجمالاً، فإن أنصار مدرسة نمط القيادة التشاركية، يرون أن ذلك النمط، وخصوصاً في صنع القرار، يؤسس لفريق عمل متفاهم ومتناسق ويزيد من مستوى الرضا الوظيفي ويقلل الصراع التنظيمي، ويزيد من تقبل القرارات (Decision Acceptance)، ويحسن من جودة القرار، ويزيد من فهم العمل ودعمه (Bass, 1990).

ولأن الأنماط القيادية هي شكل من أشكال التعبير عن مكونات الفرد، فقد درس الباحثون في مجال القيادة والإدارة موضوع ذات الفرد (Self) وأثر تلك الذات في أنماط القيادة لديه (Lee-Kelley, 2002). وهناك اصطلاحات متعددة تستخدم حول مفهوم الذات؛ وقد تستخدم بالتبادل وليس بالضرورة أن يعكس كل منها فكرة الآخر، على أن أكثرها استخداماً هو الوعي بالذات (Self-Awareness) وتصور الذات (Self-Perception). ولكن الكل يدور حول فكرة واحدة مؤداها كيف يدرك الفرد ذاته وعلاقة تلك الذات بالعالم من حولها، وكيف يسلك سلوكاً معيناً في ضوء ذلك. وسوف تتجه الدراسة الحالية إلى استخدام عبارة الوعي بالذات (Aamodt, 2010).

والوعي بالذات مفهوم يشير - في مجمله - إلى تحفز الفرد وإدراكه النابعين من داخله، واللذين ينتابانه حين القيام بأمر ما (Aamodt, 2010). لكن لا خلاف على أن تلك الذات الواعية لا تولد مع الفرد لكنها تتشكل بفعل تراكم خبراته ومعارفه. والوعي بالذات يقود إلى أمر أكثر أهمية وهو فهم الذات (Self-Understanding)، فدرجة الوعي بالذات تقود للدرجة ذاتها من فهم الذات من خلال مقارنة السلوك الصادر عن الفرد بتصوراته. وبقدر وعي الفرد بذاته يكون وعيه بممارساته، ومنها أنماط القيادة (Yukl, 2002). وعليه، ترى الدراسة الحالية أن مفهوم الوعي بالذات مرتبط بوعي القائد الإداري المدرسي بالنمط القيادي الذي يمارسه، من حيث أسباب تبنيه ودوافعه لذلك النمط، وتأثير ذلك النمط في بيئة العمل وأهداف المؤسسة التربوية.

الدراسات السابقة:

في هذا الجزء يحاول الباحث عرض الدراسات ذات الصلة. لكن يجدر بالذكر، أنه قد قام بمسح على ما توافر له من مصادر مكتوبة ورقمية للدراسات والأبحاث العربية حول موضوع الأنماط القيادية في ضوء المنهج النوعي، فلم يقع على دراسة بهذا الخصوص. إضافة إلى ذلك، فإن الدراسات السابقة ذات الصلة، التي اعتمدت جميعها على المنهج الكمي أفادت في توضيح أهمية الأنماط القيادية للقائد الإداري وعلاقتها ببعض المتغيرات التنظيمية والشخصية، وصياغة منهجية الدراسة الحالية. وفيما يلي استعراض للدراسات العربية ثم الأجنبية زمنياً، ابتداء بالآقدم منها.

قام أبو جبل (٢٠٠٥) بدراسة كمية هدفت إلى تعرف أنماط القيادة الديمقراطية والأوتوقراطية والترسلية السائدة لدى مديري بعض المدارس في غزة بفلسطين وانعكاس ذلك على أداء المعلمين، كل ذلك بحسب تصورات المعلمين. وتوصلت الدراسة إلى أن النمط الديمقراطي هو الأكثر شيوعاً بين مديري المدارس، تلاه الترسلي تلاه الأوتوقراطي؛ وأن الأنماط القيادية لها انعكاسات مختلفة على أداء المعلمين.

وهدف الحربي (٢٠٠٥) في دراسته الكمية إلى تعرف أنماط القيادة لدى مديري المدارس في محافظة الخفجي بالمملكة العربية السعودية كما يرونها هم أنفسهم وأثر تلك الأنماط على علاقاته داخل المدرسة. وقد توصل الباحث إلى أن نمط المشاركة هو السائد، وأن النمط الذي يمارسه القائد الإداري له أثر واضح على علاقاته داخل المدرسة؛ بحيث كان نمط التفويض والمشاركة أكثر إيجابية من غيرهما على علاقاته داخل المدرسة.

وهدف دراسة كمية للظفيري (٢٠٠٦) إلى تعرف الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بدولة الكويت وعلاقة ذلك بدافعية العمل لدى المعلمين العاملين في المدرسة، توصل الباحث إلى أن النمط الديمقراطي هو النمط السائد لدى مديري المدارس وأن له أثراً إيجابياً على دافعية العمل لدى المعلمين.

وهناك دراسة كمية للمصري (٢٠٠٧) هدفت إلى تعرف الأنماط القيادية لدى رئاسة جامعة الأقصى كما يراها العاملون في الجامعة، وقد توصلت الدراسة إلى شيوع النمط القيادي الأوتوقراطي لدى رئاسة الجامعة، وأن ذلك ينعكس سلباً على متغيرات تنظيمية كثيرة.

وهدف دراسة كمية قام بها الحراشة (٢٠٠٨) إلى تعرف النمط القيادي لدى مديري مدارس محافظة الطفيلة بالأردن وعلاقته بالرضا الوظيفي للمعلمين بحسب تصورات المعلمين. خلصت الدراسة إلى أن جميع الأنماط القيادية لدى المديرين جاءت بدرجة ممارسة متوسطة، وإن كان أكثرها شيوعاً النمط المسوق؛ أي النمط الذي يركز على العمل والإنتاج من خلال بناء العلاقات مع العاملين. كذلك توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين النمط القيادي والرضا الوظيفي للعاملين.

وفي دراسة Berg (1993) الكمية حول الأنماط القيادية لمديري المناطق التعليمية بولاية مينسوتا الأمريكية وعلاقتها بسماتهم الشخصية وخصائصهم الفردية، توصلت الدراسة إلى أن الأنماط القيادية لها علاقة مباشرة مع تلك السمات والخصائص. وأن تلك الأنماط ترتبط بمتغيرات العمل والعلاقات الإنسانية على حد سواء.

وقام Wippy (2001) بدراسة كمية للأنماط القيادية للقادة الإداريين في جامعة جيومان وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس العاملين معهم. وقد توصلت الدراسة إلى أن النمط الديمقراطي كان له أثر إيجابي على الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس؛ وكذلك توصلت إلى أن أولئك القادة، مع وضوح مهامهم والأدوار المنوطة بهم، لم يكونوا يمارسون سلطتهم على الوجه الأكمل.

وهناك دراسة نوعية للباحثة Jean-Louis (2004) لاستكشاف علاقة الأنماط القيادية في بعض المدارس الدينية الكاثوليكية في جنوب إفريقيا. توصلت الدراسة إلى نتائج ذات صلة بموضوع الدراسة الحالية. ومن أهم النتائج

أن فهم النمط القيادي لا يكتمل إلا بالإقرار بأن القائد الإداري إنما هو إنسان، في المقام الأول، يتأثر بعوامل مختلفة وأنه يؤدي أدواراً متعددة تنسجم مع معيشتة لموقعه في المجتمع. علاوة على ذلك، فإن الخصائص الإنسانية لظاهرة الأنماط القيادية تقود إلى فهم الحقيقة التي مؤداها أن القائد الإداري قد تواجهه مواقف متعارضة؛ حيث يقف على مفترق طرق من القيم الفردية والتنظيمية وبين الحاجة لتأدية المهمة.

وقام Yeo (2006) بدراسة نوعية تأصيلية لتحقيق هدف رئيس، وهو كيف ينظر القادة للعالم من حولهم وعلاقة ذلك بالسائد من الأنماط القيادية. وقد خلصت النتائج إلى أن القادة الذين يتبنون النمطين البيروقراطي والأوتوقراطي ينظرون بسلبية إلى العالم؛ بحيث يؤثر ذلك في مستوى السلطة والقوة لديهم؛ كذلك وجد الباحث أن القادة الذين يتمتعون بنمطي الكارزمية والرؤية (Visionary)، متسلحون بالمهارات الذرائعية (Instrumental) وبمهارات الخيال المبدع (Creative Imagination)، وينعكس ذلك على نظرتهم للعالم من حولهم؛ بحيث يكونون أكثر انفتاحاً وتحولاً وتعاوناً. وكذلك استدل الباحث على أن نمطي التمكين (Enabling) والخدمة (Servant) يؤمنان أن الأفعال تتحدث أكثر من الأقوال، لذا فهم أكثر هدوءاً وثباتاً مع العالم من حولهم وأكثر استشارة لمن حولهم ومشاركة معهم.

وفي دراسة كمية أجراها Konkle (2007) حول الأنماط القيادية لمديري مدارس الضواحي الابتدائية في ولاية أوهايو بالولايات المتحدة وعلاقتها بفعالية المدرسة، توصلت النتائج إلى أن النمط التحويلي هو النمط السائد لدى مديري المدارس. ولم تتوصل الدراسة إلى علاقة ذات دلالة إحصائية بين فعالية المدرسة والنمط القيادي، إلا أن الباحث استخلص أن المدارس التي تتضح فيها الفعالية لديها قيادات ذات نمط تحويلي.

وقام Powe (2009) بدراسة كمية هدفت إلى تعرف نمطي القيادة التحويلي والتشاركي لمديري المدارس من وجهة نظر المشاركين في الدراسة. وقد

توصلت الدراسة إلى أن مديري المدارس كانوا - من وجهة نظر المعلمين العاملين معهم - أكثر ممارسة للقيادة التحويلية منها للقيادة التبادلية.

وهناك دراسة نوعية قام بها Al-Omari (2011) لمعرفة تصورات عميدي كليتين في الأردن بغية استنباط واقع الأنماط القيادية لديهما. وباستخدام استبانة وصف السلوك القيادي إطاراً لتحليل البيانات التي حصل عليها الباحث من خلال ملاحظاته ومقابلاته معهما، خرج الباحث بموضوعين رئيسيين يحكمان الأنماط القيادية لعينة الدراسة: (أ) العناية بالآخرين (Consideration) من خلال بناء سياسة الباب المفتوح والرغبة بإحداث تغيير مؤسسي وتغليب أخلاقيات عمل في مكان العمل؛ و(ب) تهيئة الأرضية للعمل (Initiating Structure) من خلال الانفتاح على استراتيجيات حل المشكلات والمراجعة السنوية للعمل للتأكد من أن الفريق يعمل بكامل طاقته.

التعليق على الدراسات السابقة: من خلال ما تقدم من عرض لنماذج من الدراسات التي استطاع الباحث الحصول عليها، نستخلص الآتي:

١ - أن الدراسات السابقة قد اتفقت مع الدراسة الحالية في موضوعها، وهو الأنماط القيادية. كذلك اتفقت معها أنها استمدت من المدارس النظرية ذاتها التي انبثقت منها الدراسة الحالية، وهي نظريات القيادة والأنماط القيادية.

٢ - أن جل تلك الدراسات وما تمثله من الأدب النظري لأنماط القيادة هي دراسات كمية من حيث الهدف والمنهجية. وهنا يكمن الفرق الجوهرى. ومع أن الدراسات الكمية مهمة؛ لأنها توضح الصورة العامة للنزعات حول الظاهرة (Trends) فإنها لا توضح لم تلك النزعات وكيف؛ وهذا هو جوهر الدراسات النوعية التي تسهم في حث الأفراد على التفكير بصوت مسموع (Think aloud)؛ بحيث تُسمَع أصواتهم (Voices) التي قد لا تستطيع الأدوات الكمية استنطاقها. وبخصوص الدراسة الحالية، فقد استفاد الباحث من تلك الدراسات الكمية وغيرها من الدراسات المماثلة في صياغة الخطوط العامة للمنهجية المتبعة، وتحديدًا في صياغة صحيفة

المقابلة (Interview Protocol). لكن ينبغي التنبيه على أن دراستي Jean-Louis (2004) و Al-Omari (2011) تتفقان مع الدراسة الحالية في اعتماد المنهج السردى (Narrative) في تحليل النتائج، وقد استفاد الباحث من منهجيهما. يضاف إلى ما سبق، أن دراسة Yeo (2006) أفادت الدراسة الحالية - تحديداً - في بناء أداة الدراسة؛ حيث إن دراسته اشتملت على مفاهيم ذات صلة بالأنماط وتأثيرها في رؤية القائد للعالم من حوله.

٣ - أفادت الدراسة الكمية والنوعية على حد سواء في توفير إطار عام لتحليل النتائج، من خلال ما قدمته من مفاهيم رئيسة للأنماط القيادية وما يتصل بذلك من مفاهيم فرعية.

منهجية الدراسة:

في ضوء أهداف الدراسة الحالية وطبيعتها الاستكشافية، فقد كان من المناسب استخدام المنهج النوعي في جمع البيانات وتحليلها، وتحديدًا المقاربة الظاهرانية (Phenomenological Approach). وللمقاربة الظاهرانية إيجابيات، من أهمها (Creswell, 2009): (أ) أن تداعي المعاني في استجابات العينة، وبصرف النظر عن اختلاف عباراتهم، يتمحور حول معانٍ مركزية لنوع التجارب التي يمرون. (ب) أنه يصف بروز الظاهرة وتطورها على شكل موضوعات رئيسة (Themes) تشكل محاور لسبر الظاهرة. وفي ضوء تلك المقاربة، اعتمد الباحث الإطار التفسيري للظاهرة (Interpretive Paradigm)، وهو إطار يسمح للباحث بأن يفسر الواقع من خلال ما يقوله الآخرون وما يعيشونه، وليس من خلال ما يملي عليهم هو من رؤى وتصورات مسبقة، هي من خصائص المنهج الكمي (Yin, 2003).

وقد عرف Denzin و Lincoln (2002) البحث النوعي بأنه البحث الذي يعطي نتائج قد لا يمكن الوصول إليها بالمنهج الكمي أو أي أسلوب يعتمد تكويم الظاهرة. بالإضافة إلى هذا، فإن تحليل بيانات هذا النوع من البحوث يقوم على

مسلمة، مؤداها أن الأفراد يرون الواقع الذي نعيشه متعدد الأوجه؛ بحيث لا يمكن أن نتصور أننا نعيش في عالم نمطي متماثل من مختلف الوجوه (Symmetric). فعالمن الذي نعيشه هو محصلة لتفاعلنا الشخصي معه وتصوراتنا عنه. فأى ظاهرة نعيشها إنما تحتاج لأن نعرف ألوان طيفها بحجم احتياجها للقياس. ولأن البحث النوعي يُسَلَّم بأن البحث في طبيعته استكشافي ويؤكد تداخل البنى الداخلية للظواهر باعتبارها السبيل للحكم على مخرجاتها، فإنه يتجنب الفروض المسبقة وتجزئة مشكلة الدراسة على شكل أسئلة إجرائية إحصائية، ويتعد عن طرح الحلول والمعالجات لها. والسبب لذلك هو أن الظاهرة البشرية ليست سهلة الانقياد كما قد يتصور البعض، وما يحتاجه الباحث هو ملاحظة الظاهرة، فيتأمل فيها ويتحسس ما يخاطها من عوامل، ومن ثم يقدمها للآخرين لكي يتسع بساط البحث أفقاً وقياساً (Denzin & Lincoln, 2002).

وتأسيساً على ما سبق، فإن الدراسة الحالية قامت بدراسة أنماط القيادة من خلال الاستماع لأصوات القادة الإداريين في مؤسساتهم التربوية وباعتبار أنهم، وبوعيمهم لذواتهم، يشكلون سياق الدراسة الحالية. ولأن البحث النوعي يسمح بجمع البيانات لأي ظاهرة وفهمها بعمق؛ فإن الدراسة الحالية تحاول البحث في ظاهرة الأنماط القيادية والعوامل المؤثرة فيها بحثاً يؤدي لفهم أكثر عمقاً لتلك الظاهرة.

مجتمع الدراسة وعينتها: مجتمع الدراسة الحالية هو مديرو ومديرات مدارس التعليم العام في دولة الكويت. وبما أن البحث النوعي لا يضع التعميم الكمي للنتائج حاجزاً أمام جمع البيانات، فإن اختيار العينة لا يقصد منه التعميم، وإنما الإثراء (Richness)، أي إثراء البيانات (Creswell, 2009). ووفقاً للباحثين في مناهج البحث النوعي، فإن البحث النوعي قد يستخدم ضمن أساليب تحديد عينة الدراسة العينة المقصودة (Purposeful Sampling)، وهو أسلوب نوعي يمكن الباحث من اكتشاف الظاهرة وفهمها وسبرها من خلال اختيار عينة تكون ثرية في شرح أبعاد الظاهرة (للتوسع انظر: Yin, 2003). والعينة المقصودة

ليس بالضرورة أن تكون كبيرة العدد، لكن يكون الاختيار قائماً على مدى الإثراء الذي يبيده المشاركون؛ بحيث تكون مصدراً ثرياً للبيانات؛ أي أن العينة المقصودة تستمد قوتها من مدى ما تسهم به من إثراء لبيانات الدراسة وتحقيق هدفها في ضوء الإطار النظري والتساؤل المطروح (Creswell, 2009; Yin, 2003). ويبدأ اختيار العينة المقصودة بتحديد ماهية وخصائص المجتمع الذي ستؤخذ منه هذه العينة. وأهم خاصية لمجتمع الدراسة الحالية هي التنوع النسبي (Diversity) في أنماط القيادة.

وقام الباحث، بعد الحصول على إذن الجهة المعنية، بالاتصال شخصياً بعدد من مديري المدارس ومديراتها لشرح موضوع الدراسة ومعرفة مدى استعدادهم للمشاركة فيها. وقد وضع الباحث معيارين لاختيار العينة: (١) الاستعداد للاشتراك في الدراسة والرغبة في ذلك. (٢) الذين أمضوا خمسة أعوام دراسية في منصب قيادي إداري، قياساً على ما هو معمول به في الترشح للمناصب القيادية في مؤسسات عالمية، من أن فترة شغل المنصب أربع سنوات؛ بحيث تكفي تلك السنوات الأربع لأن يقدم الفرد ما لديه، وتتضح أيضاً معالم القيادة لديه. وقد روعي في اختيار العينة أن تكون متنوعة تنوعاً يعكس - قدر الإمكان - تنوع مجتمع الدراسة (Maximum Variation) فشملت الذكور والإناث والمناطق التعليمية الست في دولة الكويت. واقتصرت الدراسة على عينة من ٣٦ مدير مدرسة (١٨ من الذكور و ١٨ من الإناث)، بواقع ستة من كل منطقة تعليمية.

سياق الدراسة: ولأن الدراسة أجريت في سياق الإدارات المدرسية ومن خلال مديريها، فإن توضيح سياق عمل (Context) تلك الإدارات جزء من توضيح عينة الدراسة. ومن خلال مدير المدرسة، فإن إدارة المدرسة المعنية في المقام الأول بالقيام بأمرين: (أ) تنفيذ الخطط الإستراتيجية لوزارة التربية بدولة الكويت لتحقيق رؤيتها ورسالتها؛ و(ب) تسيير شؤون المدرسة والمحافظة على دورها التربوي في المجتمع. وهذا يتطلب من المدير القيام بأعمال الإدارة

المعهوددة على المستوى الجزئي (Micro) من تخطيط وتنظيم ورقابة وتقويم مثل ترؤس اللجان وفرق العمل المدرسية والإشراف على المبنى المدرسي ووضع تقارير الأداء للعاملين في المدرسة، وغير ذلك مما له صلة بعمل المدرسة. وعليه، فإن أنماط القيادة في الدراسة الحالية تبحث في ضوء هذا السياق التنظيمي.

جمع البيانات: جمعت بيانات الدراسة الحالية من مقابلة شبه مقننة (Semi-structured Interview Protocol) صممت تحديداً لتناسب هدف الدراسة الحالية (انظر ملحق ٢)، في ضوء الإطار النظري لحقل أنماط القيادة. وطبيعة الأداة هي أنها وصفية تصف الظاهرة قيد الدراسة - أنماط القيادة لدى القادة الإداريين في المؤسسات التربوية - من حيث الأسباب التي تحمل القائد الإداري المدرسي على تبني أنماط قيادية معينة، والإشكالات المرتبطة بها، وقضايا أخرى ذات علاقة بتبنيها العينة خلال المقابلة. وقد عرضت أداة الدراسة على مجموعة من الباحثين المهتمين بموضوع أنماط القيادة وأبدوا ملاحظات أخذت بعين الاعتبار حين وضع الصورة النهائية لصحيفة المقابلة.

وبخصوص فنيات إجراء المقابلة، فإن الباحث قد اهتم بالآتي (للتوسع انظر: Yin, 2003): (أ) أُعطي المشاركون في الدراسة الحالية الحرية في أن يبدوا إجاباتهم وانطباعاتهم في حين اقتصر دور الباحث على أن يستخرج من المشاركين أكبر قدر من الاستجابة؛ و(ب) استخدم الباحث الأسئلة الاعتراضية (prompts) حين الرغبة في حث المشاركين على التعبير أكثر عن مكنوناتهم (Voices) أو حين يثير أحد المشاركين نقطة ذات مغزى وذات صلة بالموضوع، لكنها ليست ضمن أسئلة المقابلة، فإن الباحث استخدم الأسئلة الاعتراضية لسبر تلك النقطة سبراً يغني البيانات المتحصل عليها. وقد أتاحت صيغة المقابلة الحالية للمشاركين التعبير عن موضوع الأنماط القيادية في الدراسة إما بربطها بموضوعات ذات صلة، وإما لتصحيح ما يبدو لهم منها أنه غير ملائم من وجه أو آخر، وإما أن يعيدوا صياغة فهمهم لموضوع أنماط القيادة.

وقد أجريت دراسة استطلاعية مع قائدين إداريين اثنين للتأكد من الوقت الكافي لعمل مقابلة غنية بالبيانات. وقد استغرق الوقت من أربعين دقيقة إلى سبع وأربعين دقيقة. وفي ضوء الملاحظات التي أبدوها، فقد أعيد ترتيب بعض الأسئلة وصياغتها أيضاً لتكون أكثر وضوحاً لتحقيق هدف الدراسة.

إجراءات الدراسة: قبل بدء الدراسة الفعلية، قام الباحث بالاتصال بعدد من القادة الإداريين في المدارس وتعرف من هو مستعد منهم للمشاركة في الدراسة. وبعد ذلك رتبت زيارة أولية لكل مدرسة استغرقت عشرين دقيقة. وكان الهدف منها تعرف المشاركين وبناء علاقة من الوثام معهم (Rapport)، ثم شرحت لهم ظروف المقابلة وما تتطلبه من تسجيل. وبعد أن أبدى المشارك رغبته النهائية في المشاركة في الدراسة، قدمت له صحيفة المشاركة (Ethical Protocol) (انظر ملحق ١)، التي تتضمن كل ما يتعلق بالدراسة من حقوق للمشاركين ومن ضمانات تكفل لهم سرية آرائهم، وأن الباحث هو من يملك فقط الاطلاع عليها لأغراض البحث فقط لا غير. وكان الباحث يقوم بالاتصالات الودية مع المشاركين في أماكن عملهم من وقت إلى آخر لمدة شهر لإيجاد جو من التآلف معهم أكثر.

بعد التعارف وبناء علاقة وثام بين الباحث والمشاركين بقدر الاستطاعة، حدد لكل مشارك الموعد والمكان اللذان يرغبهما. كان الجميع قد فضلوا إجراء المقابلة في أماكن عملهم في أثناء الدوام الرسمي. وقد اختلفت الأوقات بناء على رغبة كل واحد منهم، على أنها كلها راوحت بين الساعة الثامنة صباحاً والساعة الثانية عشرة ظهراً.

وقبل بدء المقابلة، كان هناك أسئلة تحضيرية (Warming-up Questions)، اختلفت من مشارك إلى آخر، لكنها جميعها كانت تنصب حول الوعي بالذات لدى القائد وأهميته. وحين بدء المقابلة الفعلية، شغل الباحث المسجلة من غير أن يكون هناك فاصل يوحى بأننا كنا في شأن ثم أصبحنا في شأن آخر، رغبة في

أن يكون كل مشارك على سجيته حين الإجابة عن الأسئلة. والهدف من التسجيل هو الاستماع مرة تلو أخرى لكل مقابلة استماعاً عميقاً.

معالجة البيانات وتحليلها: اعتمدت الدراسة الحالية منهجية Berelson (1952) لتحليل محتوى الإجابات المفتوحة، وهي منهجية تلقى قبولاً واسعاً لدى أوساط الباحثين لحيويتها وموضوعيتها. وتحليل المحتوى هو أداة بحثية تسمح باستخلاص أهم الملامح في استجابات المشاركين في الدراسة. وأول خطوة في تحليل المحتوى هو النظر إلى البيانات من خلال عدسة مشكلة الدراسة. وفي الدراسة الحالية، فإن التساؤل المطروح هو: ما الأسباب الكامنة وراء شيوع أنماط قيادية معينة؟ وخلال تحليل محتوى البيانات، اتبع الباحث إجمالاً الخطوات الآتية:

١ - الاستماع إلى الأشرطة المسجلة تزامناً مع الملاحظات المدونة على هامش كل مقابلة.

٢ - استخلاص المعاني الرئيسة في إجابات عينة الدراسة.

٣ - استخلاص أهم المعاني ذات الصلة بأنماط القيادة.

٤ - تركيب البيانات مرة أخرى حول المفاهيم الرئيسة لأنماط القيادة.

٥ - وضع التصورات التي تجيب عن تساؤل الدراسة.

أما من حيث التفصيل، فقد قام الباحث بعد نهاية كل مقابلة مباشرة بالاستماع مرات عدة لكل مقابلة، محاولاً - قدر المستطاع - التفكير ملياً (Reflective Thinking) في الحوار المسجل. وقد احتفظ الباحث لنفسه بمدونة (Reflective journal) لتقييد الملاحظات (Notes) وتسجيل المدونات (Memos) التي تتبدى في ثنايا تعبير المشاركين عن مكنوناتهم، كل ذلك بحثاً عن مقاطع ذات دلالة (Meaningful Segments) تتشكل في علائق واضحة المعالم (Claws). وهذه هي مرحلة ترميز البيانات؛ وقد عرف Yin (2003) ترميز البيانات (Coding) بأنه تفكيك البيانات، ثم فحصها، وبعد ذلك مقارنتها وتصنيفها، ومن ثم استنطاق المفاهيم الكامنة فيها. ويبدأ الأمر بتحديد الكلمات المفتاحية (Key Words)

وتصنيفها في مجموعات (Categories) رئيسية وفرعية. وقد استخدم الباحث الورقة والقلم حال الاستماع إلى الأشرطة المسجلة.

وبتحليل محتوى مجموع تلك العلائق، توصل الباحث إلى فهم أعمق لموضوعات (Themes) ذات العلاقة بهدف الدراسة، وحين الضرورة لتعديل بعض صيغ الأسئلة للمقابلة في فترات لاحقة من جمع البيانات. ثم يتكرر البحث عن دلائل أكثر، من خلال الاستماع مرة أخرى، بحيث تترسخ سلامة تلك الموضوعات. وقد صيغت العبارات المقتبسة في متن الدراسة الحالية بلغة عربية فصيحة وليس بالعامية الدارجة في الكويت، لكن بعد التأكد من موثوقية الصياغة بالفصح (انظر أدناه موثوقية الدراسة ومصادقيتها). وقد اعتمدت الموضوعات النهائية وفقاً لأهميتها النسبية من خلال المعادلة التالية:

$$\text{الأهمية النسبية} = \frac{\text{عدد العبارات حول سبب ممارسة النمط القيادي}}{\text{العدد الكلي للإجابات}} \times 100$$

بحيث أعطي كل مراجع أسهم في مراجعة استجابات العينة تلك المعادلة للتأكد من صحة الوزن النسبي لكل موضوع من الموضوعات في ضوء العبارات التي شكلت في مجموعها الموضوع قيد الدراسة. وفي حال تقارب القيم التي أعطاها المراجعون، بمن فيهم الباحث نفسه، يعتمد باعتباره موضوعاً رئيساً للعرض والمناقشة. وقد وضعت القيمة ٧٠٪ فما فوق حين اعتماد موضوع ما ليكون ضمن النتائج. وقد اختيرت هذه القيمة من واقع البحث الكمي الذي يرى - في غالبه - أن قيمة ٠,٧٠، فما فوق مؤشر على ثبات البيانات. وتعتمد الدراسة الحالية في تفرغ البيانات وعرضها على الأسلوب السردى (Narrative) باعتباره الأسلوب المستخدم في الدراسات النوعية (Creswell, 2009).

موثوقية المنهجية ومصادقيتها (Trustworthiness & Credibility): يشدد الباحثون في المناهج النوعية على موضوع موثوقية المنهجية ومصادقيتها ضماناً لمنهجية أكثر صلابة (Rigorous). وفي هذا الصدد، فقد راجع كل مشارك مقابلاته (Member Checking)، وقد فرغت كتاباً وعلى هامشها المدونة الخاصة بها التي تعكس قراءة الباحث لمقابلة كل مشارك على حدة، وملاحظاته

ورؤاه التي قيدها، وقد أخذت التغذية الراجعة للمشاركين بعين الاعتبار. وكانت فعلاً فرصة في أكثر من مرة لأن يراجع الباحث بعض ما ورد في مدوناته. وبعد أن اكتملت الصورة، أعد الباحث تقريراً أولياً للنتائج، تم الاستعانة باثنين من الباحثين المهتمين بالأنماط القيادية، لقراءة تلك المقابلات والمدونات التي فيها والتقرير الأولي (Creswell, 2009). وقد عقد الباحث عدة اجتماعات للتناقش مع المراجعين الاثنين حول ماهية النتائج في ضوء الإطار النظري للدراسة الحالية.

شخص الباحث (Researcher's Character): من أهم خصائص البحث النوعي أن الباحث - بعكس المنهج الكمي - يخرط في الأداة بذاته من حيث هو الطرف الآخر للتخاطب مع المشاركين في الدراسة (Rubin & Rubin, 2005). ولذا، فقد نوه Cresswell (2009) إلى أن الباحث في الدراسات النوعية لا بد أن يفصح عن بعض معالم شخصه حتى تتضح للآخرين ماهية تفسيراته لما بين يديه من نتائج وكيف توصل إليها.

تخرجت في كلية التربية وعملت معلماً للغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية، ثم ابتعثت لأستكمل دراستي، وحصلت على درجة الماجستير من المملكة المتحدة، ثم التحقت بإحدى الكليات التطبيقية عضو هيئة تدريس، واستأنفت في أثنائها دراستي للدكتوراه، وحصلت عليها لاحقاً في تخصص اللسانيات التطبيقية من المملكة المتحدة، ثم ابتعثت مرة أخرى من الجامعة لاستكمال دراسة دكتوراه أخرى في تخصص القيادة التربوية ودراسات النظم من الولايات المتحدة. ثم عدت للعمل عضو هيئة تدريس في الجامعة؛ أي أنني أمضيت في سلك التعليم قرابة خمسة عشر عاماً. ومنذ التحاقني بالجامعة في عام ٢٠٠٧ وأنا أقوم بتقديم دورات تدريبية وورش عمل ومحاضرات في مجال القيادة والإدارة لمديري المدارس وغيرهم. وفي تلك الفعاليات كنت أتناقش مع العديد ممن يحضرون تلك الفعاليات في قضايا تتصل بأدائهم في العمل والنمط الذي يمارسونه. ولقد لاحظت أن النمط القيادي لأولئك قد يكون نتيجة أكثر من كونه

سبباً؛ أي النمط القيادي يتشكل في ضوء معطيات داخلية وخارجية؛ أي أنهم يمارسون أنماطاً معينة بوعي منهم.

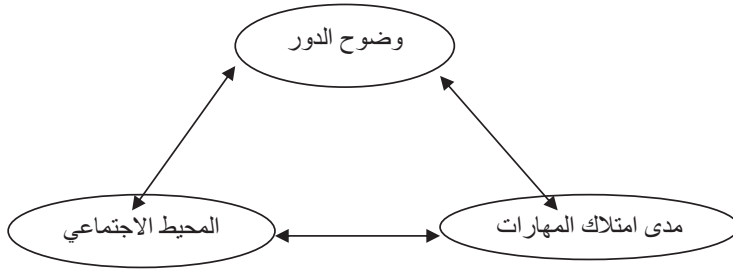
وأنطلق في تفكيري حول القيادة والإدارة من تلك المدرسة التي تؤمن أن أية ممارسات للقائد الإداري هي سلوكيات مكتسبة أكثر من كونها سمات ثابتة، على أن ذلك لا يمنع من الإقرار بأن للسمات دوراً بارزاً لكنها لا تنفرد في تفسير سلوك أولئك القادة الإداريين. وأزعم أنني مطلع على ما سطره الباحثون الأعلام في مجال القيادة والإدارة، وتحديداً في الولايات المتحدة، لكن ينبغي التنويه بأن المصادر الأصلية في ثقافتنا الإسلامية العربية هي المعين الأول الذي أستقي منه رؤيتي وتفسيرتي للظاهرة.

نتائج الدراسة:

قام الباحث بمقابلة ٣٦ مشاركاً في الدراسة بخصوص الأنماط القيادية التي يمارسونها في أثناء تأدية عملهم، وكل مقابلة سجلت وفرغت بعناية. وبعد قراءة أولية هدفت للتعایش مع استجابات العينة والتألف معها (Feeling for them)، لاحظ الباحث أن المقابلات بينها نقاط التقاء كبيرة؛ بحيث كانت المقابلات تلك قد شكلت إجمالاً بيانات، من الواضح بمكان يكفي لتحقيق هدف الدراسة الحالية. وفي حال اقتباس أي من تعبيرات المشاركين، فقد حرص الباحث على أن تكون ممثلة بأقصى درجة لغيرها من الاستجابات المقاربة لها.

وباستخدام المدونات على هامش كل مقابلة في ثنايا القراءة الثانية التي كانت أكثر عمقاً من سابقتها، استطاع الباحث استخراج ١٣٠ عبارة ذات دلالة ومضمون، تفيد في مجموعها تعرف أسباب شيوع بعض الأنماط القيادية للقادة الإداريين في المؤسسات التربوية. وقد تداعت العبارات كلها في معانٍ (Meanings)، ثم صنفت تلك المعاني في مجموعات رئيسية (Categories) احتوت بدورها على موضوعات (Themes) متعلقة بمسببات شيوع بعض الأنماط القيادية للقادة الإداريين في المؤسسات التربوية. وقد روجعت المقابلات أكثر من مرة للتأكد من أن تلك التداعيات للمعاني فعلاً تصب نحو تشكل تلك

الموضوعات. وكانت الخطوة الأخيرة هي ملاحظة أوجه التباين (Discrepancies) بين المجموعات الرئيسة، واستبعاد الموضوعات أو المعاني التي قد لا تتماهى مع أي من المجموعات إما لقلتها وإما لعدم موافقتها. وقد تمخضت النتائج عن ستة موضوعات ضمن ثلاث مجموعات (كما هو موضح في الرسم التوضيحي ١). ويجدر التأكيد مرة أخرى أن الباحث أولى اهتماماً بالغاً بأن يراجع كل مشارك مقابلته وبهامشها المدونة؛ وقد أبدى بعضهم ملاحظات أخذت بعين الاعتبار حال تفريغ النتائج وتحليلها. كما راجع باحثان آخران خارجيان (Outsiders) كل مرحلة وخطوة من خطوات تفريغ البيانات وتحليل النتائج، كل مرحلة بمرحلتها، ومناقشة ما يسترعي الانتباه في وصف البيانات وتحليلها (وكل ذلك قد سبق الإشارة إليه).



الشكل (١) - رسم توضيحي المجموعات الرئيسة الثلاث التي تحكم الأنماط الإدارية السائدة لدى الأنماط القيادية للقادة الإداريين في المؤسسات التربوية

ويوضح الجدول (١) الأهمية النسبية لكل مجموعة والموضوعات التي تتضمنها. ويتضح أن تلك الموضوعات قد نالت أهمية بالنسبة إلى أفراد العينة. وكانت هناك عبارات أخرى تشير إلى موضوعات مختلفة لكنها لم تتداع مع ما قاربها من عبارات لتشكّل مجموعة أو موضوعاً واحداً. لكن لا بد من التنويه بأن نتائج الدراسة، باتفاق جميع من شارك في توثيق النتائج ومراجعتها، قد دلت على أن الأنماط ليست جزائر متباعدة بعضها عن بعض في معظم الحالات؛ بل هي أشبه بأرخبيل يعكس اسماً معيناً. ويمكن القول إن القائد الإداري قد يمارس

أنماطاً متعددة، وإن غلب عليه نمط دون آخر. والتقسيم الوارد أدناه هو من باب السبر لتسهيل دراسة الظاهرة.

الجدول (١)

الموضوعات الرئيسية التي تمخضت عنها الدراسة وأوزانها النسبية

المجموعة	الموضوعات	الأهمية النسبية
وضوح الدور	١- الرقابة لضمان سير العمل	٪٧٤
	٢- الاهتمام بالعملية التعليمية من مختلف جوانبها	٪٧٧
مدى امتلاك المهارات	١- تحديث المهارات	٪٨١
	٢- تحديد المهارات	٪٧٣
المحيط الاجتماعي	١- الوساطة	٪٧٩
	٢- السمعة	٪٧٤

وفيما يلي استعراض لكل مجموعة مع موضوعاتها:

المجموعة الأولى - وضوح الدور:

يفسر سلوك القادة الإداريين في ضوء ما يعنيه وجودهم ودورهم في المؤسسة. وينعكس مدى وضوح هذا الدور من خلال فهمهم لمسؤولياتهم الوظيفية، وما تتطلبه الوظيفة من أدوار معينة يقومون بها لأدائها. ووضوح الدور هنا لا يقصد حضوره بل يعني فهمه وتقبله؛ ولهذا، قد يقبل أو يرفض أفراد بعض المسؤوليات بحسب ما يترأى لهم من أدوار وظيفية قد يوسعون بها من دائرة نشاطهم، وهم ليسوا بالضرورة مضطرين لذلك، أو قد يحدون من هامش حركتهم. وإجمالاً، فإن القادة الإداريين المشاركين في الدراسة قد عبروا عن أنماطهم القيادية، من خلال تصورهم لأدوارهم الوظيفية، في موضوعين رئيسيين: (أ) الرقابة لضمان سير العمل؛ و(ب) الاهتمام بالعملية التعليمية من مختلف جوانبها. ويجدر بالذكر أن هذين الموضوعين لا يدلان - بالضرورة - على أن لكل واحد منهما نمطاً يخصه؛ فقد نجد تداخلاً بين الأنماط، كما سيتضح أدناه.

الموضوع الأول - الرقابة لضمان سير العمل:

يشكل موضوع الرقابة الإدارية مكوناً رئيساً في تصور بعض القادة الإداريين لدورهم في المؤسسة؛ فهم يرون أن وجودهم تنفيذي صرف، يتوجه نحو تنفيذ خطط الوزارة ولوائحها وسياساتها، لكن قيادة المؤسسة التربوية في ضوء ذلك التصور للدور لا يعني - بالضرورة - أن القائد الإداري يتبع نمطاً وحيداً في قيادته الإدارية للمؤسسة التربوية نحو تنفيذ الأهداف والرقابة على الأداء، بل قد نجد مزجاً بين أكثر من نمط. وعليه، فليس حتماً أن يكون مركزياً في نمطه القيادي أو يركز على المهمات، بل منهم من يجد القيادة باعتماد العلاقات سبيلاً إلى الرقابة، وقد عبر أحد أفراد العينة عن ذلك بقوله: " ... أنا أفوض من معي للعمل بحسب ما يروونه مناسباً، لكن من غير ابتعاد عن خطة الوزارة؛ لأن مراقبة سير العمل من أولياتي؛ وأنا شخصياً أخشى المساءلة القانونية". لكن النمط السائد هنا هو القيادة باعتماد المهمات، فالمهمة هي محور النمط القيادي، وقد عبر عنها أحد المشاركين "أنا حريص على تنفيذ العمل بطريقة ١، ٢، ٣، ... وأقدر من يعمل على تحقيق المهمة التي هي أساساً مرسومة لنا من الوزارة". ولذا، نجد أن من يستخدم نمط القيادة باعتماد المهمات لتنفيذ الرقابة على سير العمل هو أكثر تشديداً على مبدأ المكافأة والمحاسبة بحسب التقيد بتنفيذ المهمة. يقول أحد المشاركين: "أنا أحب وأحترم من يلتزم بتنفيذ خطة المدرسة في حين أنني لا أفضل، وقد أعاقب، من يخرج بأفكار لا تصب في تنفيذ الخطة المرسومة". وعندما سئل هذا المشارك: "أليست العملية التعليمية من صميم خطة المدرسة؟" أجاب: بلى، لكنه أردف قائلاً: "لكن العملية التعليمية أيضاً مهمة تأتينا من الوزارة وننفذها، فلسنا مخولين للإتيان بأفكار أخرى لم تخطرنا بها الوزارة".

الموضوع الثاني - الاهتمام بالعملية التعليمية من مختلف جوانبها:

هذا الموضوع قد يبدو أنه على الضد من الموضوع السابق، لكن يظان على طيف واحد - وإن تباعداً -؛ طيف وضوح الدور. ولذا تصبح القيادة الإدارية

باعتماد العلاقات هي النمط السائد نسبياً حين يكون تصور القائد الإداري لدوره مطوراً ومحسناً (Developments & Improvements) للعملية التعليمية. فالقائد الإداري يرى أن دوره هو تحويل (Transforming) المؤسسة التربوية إلى مكان يهتم بتطوير الأفراد ونموهم. فإذا كان كذلك، فلا بد أن يكون للأفراد صوت مسموع؛ بحيث يتحدثون في قضايا أخرى مهمة، مثل الاهتمام بالطلبة الذين يحتاجون إلى رعاية خاصة ممن هم من المتفوقين، أو الذين يعانون صعوبات تعلم، أو التطوير المهني، أو السماح لهم بممارسة أنشطة من شأنها دعم العملية التعليمية. وقد عبر أحد المشاركين عن ذلك بقوله: "أنا أحب أن أرى الذين يعملون معي يبدعون؛ أحب أن أعطيهم الفرصة لكي يسهموا بأنشطة تزيد من حبهم للمدرسة وتزيد من عطائهم، طبعاً كل ذلك ضمن الحدود المتاحة، وأكافئهم على عملهم؛ فلكل مجتهد نصيب". على أن بعض ممن يبدو من إجاباتهم أنهم يميلون إلى القيادة باعتماد المهمات لا يمانعون في أنشطة تدعم العملية التعليمية، لكنهم ظلوا غير متأكدين من الآليات الواجب اتباعها لتنفيذ ذلك الأمر؛ ومن الأمثلة الواضحة على هذا الرأي ما قاله أحد المشاركين من هذه الفئة: "من منا لا يحب دعم العملية التعليمية، لكن أخشى أن أفقد السيطرة على مجريات الأمور، وأرى أن برامج الوزارة كافية؛ لأنها تحت إشرافها ومسئولة عنها، وأنا من وقت إلى آخر أسمح للآخرين أن يعملوا ويبدعوا، وأرى مردود ذلك بالفعل لكن أقوم بذلك بحذر".

المجموعة الثانية - مدى امتلاك المهارات:

لعل المهارات وما يتصل بها من موضوعات هي ما تحدث عنها المشاركون بوضوح فاق غيرها؛ ولعل السبب في ذلك يعود إلى أن القادة الإداريين أكثر وعياً بالمهارات وباحتياجاتهم منها. والفكرة الرئيسة في هذه المجموعة هي أن المهارات من حيث نوعها وتحديثها هي من تحدد، ضمن عوامل أخرى، النمط القيادي السائد لديهم. وقد اندرج تحت هذه المجموعة موضوعان رئيسان: (أ) تحديد المهارات؛ و(ب) تحديث المهارات.

الموضوع الأول - تحديد المهارات:

كانت السمة الغالبة على استجابات المشاركين هي أنهم لم يحددوا بدقة المهارات التي تتطلبها الأنماط القيادية المتغيرة. ولذا، يمكن القول إن أنماطهم القيادية ليست موزعة على أقطاب متنازعة بل هي أقرب ما تكون إلى شكل متواليات؛ أي أنهم كانوا يراوحن بين مهارات القيادة بالاعتماد على المهمات وبالقيادة بالاعتماد على العلاقات، على أن نمطاً قد يغلب على آخر. فالذين يبدو من استجاباتهم أنهم يميلون لنمط القيادة بالاعتماد على المهمات كانوا يرون أنهم في حاجة إلى مهارات تتعلق - في معظمها - بوظيفتي الرقابة والتقييم في الإدارة، في حين أن مهارات الاتصال كانت عندهم بقصد تسهيل وصول الرسالة للعاملين في ضوء توصيفاتهم الوظيفية (يراجع وضوح الدور سابقاً). يقول أحد المشاركين: "أنا لا أرى أية مهارات مهمة إلا كيفية تقويم أداء العاملين؛ لأنني أحس أحياناً بأنني على مفترق طرق حين تقويم أدائهم". وعندما سئل عن مهارات الاتصال؛ وهل هي من لوازم تقويم الأداء؟ أجاب: "أنا لست مهتماً جداً بموضوع الاتصال لأجل الاتصال؛ لأنني أظن أن الاتصال هو بقصد توصيل ما أريد بدقة وبسرعة فقط". هذان الاقتباسان يشيران إلى الطبيعة التبادلية - وإن نسبياً - لهذا النمط القيادي الذي يعتمد على المهمة باعتبارها محور العملية القيادية. ففي هذا الصدد يشير أحدهم كذلك - بعبارة تجسد رأي الذين يقولون بهذا القول - بقوله: "أنا أهتم بالمهارات التي يمكن من خلالها أن أعرف من يعمل ومن هو مقصر". وفي مقابل ذلك النمط، نجد من يرى أن المهارات التي تحقق استقراراً في العلاقات الإنسانية هي المطلب الأساسي، ومن ذلك قول أحدهم: "أنا أرى أن المهارات التي تساعدني على تهيئة بيئة عمل تسود فيها العلاقات الإنسانية هي الخطوة الأولى نحو نجاح العمل". وفي السياق ذاته يعبر أحد المشاركين بقوله: "إذا لم يرغب من حولك بالعمل، فلن تستطيع دفعهم قسراً لإنجازه، لذا فأنا أرى أنني بحاجة إلى مهارات تساعدني في توثيق صلة بعضنا ببعض لمصلحة العمل". لكن مع ما تقدم، لا ينفي ذلك وجود أفراد يحاولون أن يجمعوا بين مهارات

المهمات ومهارات العلاقات، فمهارات العلاقات لديهم هي مقدمة لتسهيل مهارات المهمات؛ يقول أحد المشاركين: "أنا أرى أن تكوين علاقة طيبة مع الأفراد سوف يسهل مهمات كثيرة؛ ولا يمنع وجود علاقة طيبة مع الأفراد أن نهتم بتحقيق المهمات الملقة على عاتقنا". وحين سألت هذا المشارك عن كيفية التوفيق بين الأمرين، أجاب: "الفرق يعرفه من حولك؛ لأن الناس يعرفون من سلوكك متى تكون مهتماً بهم ومتى تكون مهتماً بالمهمة". ومع أن المشاركين كانوا قد اختلفوا في موضوع تحديد ماهية تلك المهارات، فإنهم في الوقت ذاته كانوا شبه مجمعين على أن تحديث المهارات أمر مهم للغاية.

الموضوع الثاني - تحديث المهارات:

تبلورت استجابات المشاركين حول فكرة مؤداها أن ما يمتلكون من مهارات لا بد أن تتوافق مع ما تتطلبه طبيعة التغيير في الأدوار الوظيفية للقائد الإداري؛ بحيث لم يعد ممكناً الحديث عن مهارات التخطيط الآن مثلما كان الأمر عليه من قبل سنوات عدة، حيث كانت الهيكلية الإدارية في المنطقة العربية تتبع التسلسل الهرمي المركزي بكل تفاصيله. فلم يعد الحديث عن التخطيط هو الحديث ذاته، وذلك يستلزم تحديثاً في المهارات لتواكب طبيعة المرحلة. يقول أحد المشاركين: "قبل سنوات كنا نأخذ دورات وورش عمل ومحاضرات عن مهارات القيادة، وكان الغالب عليها تأكيد مركزية العمل ودورنا في هذه المركزية؛ واليوم بعد أن منحنا هامشاً من الحركة، فإننا يجب أن نطور من مهارتنا لتكون مواكبة للواقع الحالي". والتغيير في المهارات لا بد أن يقترن بتغيير في النمط القيادي لأن كليهما في محصلتهما مهارات يمارسها القائد الإداري؛ وفي هذا الخصوص يشير أحد المشاركين إلى ذلك بقوله: "أنا شخصياً أرى أن تطوير المهارات يحقق فوائد عدة على المستوى الشخصي والمهني، ولا يمكن أن نتحدث عن قيادة وقائد من دون أن نقرن ذلك بالحديث عن تطوير المهارات". وحين سئل هذا المشارك هل هذا التحديث في المهارات هو لمساعدة القائد الإداري وكذلك للتحويل للمرحلة القادمة في العملية التربوية؟ فكان جوابه:

"بالتأكيد؛ لأن مساعدتهم على التحول لمواكبة طبيعة التغير في توجهات الوزارة وطبيعة العمل وآلياته مهم جداً؛ ولا يمكن أن نكتفي بمجرد الوجود في المدرسة من الصباح حتى الظهيرة ونقول: إننا نعمل. وعموماً أصبح الناس يميزون بين القائد المتجمد والقائد المتجدد". وقد سأل أحد المشاركين عن الفرق بين التجمد والتجدد، فأجاب: إن "التجمد هو أن الإنسان لا يغير من أسلوب عمله ونمطه، لكن التجدد هو أن يرى الإنسان ما حوله وينسجم معه، ولا يقول إنني تعودت على النمط الفلاني". هذه الاستجابات التي هي نماذج لاستجابات المشاركين تشير بوضوح إلى أن النمط القيادي متغير وأن ذلك التغير ينعكس بوضوح في التجدد في جانب المهارات.

المجموعة الثالثة - المحيط الاجتماعي:

باستقصاء إجابات المشاركين، يمكن القول: إن المقصود بالمحيط الاجتماعي هو المجتمع، سواء المجتمع داخل المؤسسة أو خارجها. وباستقراء استجاباتهم، يمكن أن نخرج بموضوعين رئيسيين: (أ) الوساطة؛ و(ب) السمعة. وبحسب إجابات المشاركين، فإن السمعة تختلف عن الوساطة من حيث إن السمعة هي دافع داخلي قد لا يكون سببه دافعاً خارجياً كفرد بعينه، في حين أن الوساطة هي دافع خارجي سببه فرد أو أفراد معينون.

الموضوع الأول - الوساطة:

يرى المشاركون أن الوساطة تؤدي دوراً أساسياً في تغليب نمط قيادي على آخر. فمن استجابات معظمهم، يلاحظ أن النمط بالاعتماد على المهمات، وهو رديف النمط التبادلي، هو النمط الذي يلجأ إليه من يحاول التخفيف من غلواء الوساطة في مؤسسته. يقول أحد المشاركين: "ما يهمني هو إنجاز العمل، لذلك فأنا أركز على العمل؛ فقاعدة $1 + 1 = 2$ مريحة بالنسبة لي". وعند سؤال هذا المشارك ما مقصوده بالراحة؟ أجاب بقوله: "أقصد بالراحة أنني أبتعد عن ضغوط الوساطة وغيرها...". ومن جهة أخرى، فإن النمط بالاعتماد العلاقات، بحسب تعبير معظم المشاركين من يسود لديهم هذا النمط، كثيراً ما يجلب على

القائد الإداري الكثير من ضغوط الوساطة ما لم يكن حقيقياً. يعبر أحد المشاركين عن ذلك بقوله: "إذا أردت أن تكون طيباً مع الآخرين، فلا بد أن تتحملهم، فأحياناً قد يطلب منك أمر فلا تملك إلا أن تنفذه مراعاة لخواطرهم"؛ ولكن لما سألت مشاركاً آخر: هل يتطلب الأمر أن يكون القائد مستجيباً للآخرين؟ أجاب: "لا يمكنك بالطبع؛ لأن العمل أحياناً لا يسير وفق أهوائنا، فنضطر عندها أن نرفض، ونرفض مرغمين وكارهين ولكن الفن هو كيف تقول لا". وعن مصدر تلك الوساطة، أجاب أغلب المشاركين بأنها من مصدرين، هما: (أ) أقارب القائد الإداري نفسه؛ أو (ب) زملاؤهم في العمل الذين تربطهم بهم علاقة صداقة وثيقة.

الموضوع الثاني - السمعة:

لا ينفك الحديث عن موضوع الوساطة أن يقودنا إلى موضوع السمعة التي يحرص عليها الفرد الطبيعي بفطرته، وإن كانت السمعة ليست بالضرورة وليدة طرف ثالث (الوساطة). لكن مفهوم السمعة قد يختلف من فرد إلى آخر، فضلاً عن اختلافه من ثقافة إلى أخرى. وحول مفهوم السمعة، أجاب المشاركون بأن السمعة هي صورة الفرد لدى الآخرين؛ يقول أحد المشاركين: "السمعة هي صورتك لدى الآخرين، أنت مثلاً إنسان مرن أم عسر؟ أنت إنسان واضح في عملك أم متلون...؟". وحين سئل أولئك المشاركون عن أثر الحرص على السمعة وعلى النمط القيادي لهم، أجاب معظمهم بأن له أثراً؛ يقول أحد المشاركين: "في أغلب الأوقات، أحاول أن أكون لطيفاً مع الآخرين - قدر الإمكان - رغبة في أن تكون سمعتي جيدة، لكن ليس في كل الأحوال"؛ وعندما سألته أية أحوال يقصد؟ أجاب: "يعني لما تكون الأمور لا تسمح بأن تكون مجاملتك على حساب العمل أو فيها مخالفة صريحة للوائح، لا يمكنك إلا أن تكون واضحاً وصريحاً وتكافئ وتعاقب بحسب الأحوال". يقول مشارك آخر: "عندما لا تعي الوساطة أنها تطلب مخالفة صريحة، فلا يمكنني إلا أن ألتزم باللوائح حفاظاً على سمعتي". وحين سئل المشاركون عن مدى تحسُّسهم من موضوع صورتهم لدى الآخرين عندما يتبنون نمطاً دون آخر، أجاب أحدهم بإجابة تعد نموذجية

لباقى الإجابات: "صراحة أنا أتحسس، لكن ليس بالدرجة الكبيرة، فأنا أوازن بين الأمرين: علاقتي بالآخرين والعمل".

مناقشة النتائج:

في ضوء ما تقدم من نتائج كانت في مجملها محصلة لاستجابات المشاركين في الدراسة، يمكننا أن نلمس نقاطاً رئيسة حول الموضوعات المتعلقة بالأسباب التي تدفع بالقادة الإداريين المدرسيين الكويتيين نحو تفضيل نمط قيادي على آخر. لكن الفكرة الرئيسة هنا هي أن المشاركين كانوا واعين لما يمارسون من أنماط قيادية، وليس بالضرورة أن يكونوا يعرفونها بأسمائها التي اصطلح عليها الباحثون. وهذا الوعي تمثل في أنهم يحسون بسلوكياتهم التي ينتهجونها حين ممارسة نمط قيادي معين في سياق معين. وهذا الأمر يتفق مع ما أورده دراسة المصري (٢٠٠٧) ودراسة الظفيري (٢٠٠٦) ودراسة الحربي (٢٠٠٥) ودراسة أبي جبل (٢٠٠٥) ودراسة Konkle (2007) ودراسة Wippy (2001) ودراسة Berg (1993)؛ وكذلك يتوافق مع ما قرره Yeo (2006) و Jean-Louis (2004).

وتشير النتائج إلى أن الأنماط القيادية للقادة الإداريين في المؤسسات التربوية ليست قطبية (Bipolar) في وجودها؛ أي أنه ليس بالضرورة أن يكون القائد ملتزماً بنمط واحد لا يتعداه، بل هي مسألة نسبية يكون فيها غلبة لنمط دون آخر، وبحسب الموقف أيضاً؛ وهذا يتفق مع كل الدراسات السابقة التي وردت في متن الدراسة الحالية التي خلصت إلى أن شيوع أنماط لا يدل على أن غيرها من الأنماط غير موجود. وهذا الأمر يتفق مع ما تذهب إليه الدراسات الاجتماعية عموماً من أن حدوث معظم الظواهر وشيوعها هو أمر نسبي وليس مطلقاً. وهذا المفهوم يتوافق مع مستجدات البحث الإداري الذي ينص على أن الحديث انتقل عن القائد إلى القيادة؛ بحيث يشير إلى أن مجموع الخصائص التي يتمثلها من يمر بالموقف، ويكون له دور قيادي فيه. فالفصل في الموضوع هو القيادة، وما يكتنفها من

مؤثرات ومحددات، وليس القائد، وإن كان القائد عنصراً حيوياً ورئيساً في الممارسة القيادية (Lunenburg & Ornstein, 2011; Yukl, 2002).

ولقد دلت النتائج أيضاً على أن الأنماط القيادية تتأثر بعوامل داخلية وخارجية، وتتفاعل هذه العوامل فيما بينها تفاعلاً يجعل من تلك الأنماط متداخلة وليست منعزلاً بعضها عن بعض. وبعبارة أخرى، فإن النمط القيادي بالاعتماد على المهمات مثلاً، قد يتداخل مع النمط بالاعتماد على العلاقات نتيجة رغبة داخلية في الفرد نفسه مدفوعة بعامل خارجي كحجم الصلاحيات الممنوحة أو مخالفة اللوائح أو الضغوط الاجتماعية؛ وهذا يتفق خصوصاً مع ما أورده (Al-Omari, 2011).

الخاتمة والمضامين:

هدفت الدراسة إلى تقصي أسباب انتهاج أنماط قيادية مختلفة تحت نمطين رئيسيين: النمط القيادي باعتماد المهمات، والنمط القيادي باعتماد العلاقات. ولقد أظهرت نتائج الدراسة أن القائد لا يتبع نمطاً واحداً في مؤسسته، وإن غلب عليه نمط دون آخر. ودلت النتائج إجمالاً كذلك على أن الأنماط القيادية لا تشكل سمة من سمات الشخصية؛ بحيث يغلب عليها الثبات النسبي، لكنها تتكيف بحسب الموقف والعوامل المصاحبة؛ أي أنها سلوك مكتسب (Al-Omari, 2011). وبالمحصلة، فقد خرجت الدراسة بثلاث مجموعات، ضمت كل منها موضوعات فرعية: (أ) وضوح الدور، وقد ضم موضوعين، هما: الرقابة لضمان سير العمل والاهتمام بالعملية التعليمية من مختلف جوانبها؛ و(ب) مدى امتلاك المهارات، وقد ضم موضوعين، هما: تحديد المهارات وتحديث المهارات؛ و(ج) المحيط الاجتماعي، وقد ضم موضوعين، هما: الوساطة والسمعة.

والتوصيات الآتية مبنية على مسلمتين مستمدتين من الدراسة الحالية: (أ) ضرورة الاهتمام بتشكيل الوعي وتشكيله للممارسات القيادية؛ بحيث يكون هذا الوعي هو الخطوة الأولى لتطوير المهارات القيادية وتعديل الممارسات غير الفعالة؛ و(ب) ليس بالضرورة أن يكون فعالية كل نمط قيادي مطلقة ولكنها

فعالية نسبية ترتبط بعوامل داخلية في ذات الفرد، وخارجية تتعلق بالسياقات المختلفة، وهذا ما استقرت عليه مستحدثات البحث الإداري التي أبرزت مفهوم القيادة باعتبارها خصائص أوسع مفهوماً من مجرد سمات القائد نفسه. وتأسيساً على ما تقدم، فإنه يمكن الخروج بمضامين نظرية وأخرى تطبيقية:

المضامين النظرية:

١ - أن البحث النوعي، وإن كان يكشف لنا عن كنه الظاهرة، فإنه يجب أن يؤسس عليه لسبر غور الظاهرة مرة أخرى. والسبب هو أن السلوك البشري عميق عمق النفس البشرية ذاتها. فالنتائج في الدراسة الحالية هي إرهاصات لدراسات أكثر عمقاً وتشعباً.

٢ - أن الموضوعات التي استخلصت من نتائج الدراسة الحالية (وضوح الدور، ومدى امتلاك المهارات، والمحيط الاجتماعي)، ليست بالضرورة هي كل الموضوعات التي تكتنف ظاهرة الأنماط القيادية لدى القادة الإداريين في المدرسة. والسبب هو أن البحث النوعي لا يشترط بالضرورة تعميم النتائج. فهناك نظرياً موضوعات أخرى قد يكشف عنها لاحقاً متممة لما ذكر هنا.

٣ - تنوع مناهج البحث يفتح آفاقاً للبحث التربوي المتكامل.

المضامين التطبيقية:

١ - إذا علمنا أن وضوح الدور لدى القائد الإداري يرتبط ارتباطاً عضوياً بقدرته على تأدية مهامه القيادية على الوجه الأكمل، وجب الاهتمام ببرامج وخطط توعوية تهدف إلى توعيته بأن دوره لا يقتصر على جانب دون آخر؛ فهو دور تربوي في المقام الأول والعمل الإداري في خدمة ذلك الدور وتطويره.

٢ - الاهتمام بتحديد المهارات التي يحتاجها القادة الإداريون في المؤسسات التربوية، من خلال الدراسات المنهجية لتحديد الاحتياجات من المهارات مثل الدراسات المسحية وإجراء المقابلات والملاحظة المخطط لها

(Planned Observations)، وضرورة أن تكون تلك المهارات متوافقة مع

التطور في بيئات العمل.

- ٣ - المجتمع المحيط هو النسيج الذي ينتمي إليه جميع الأفراد في المجتمع، سواء في داخل المؤسسة التربوية أو خارجها. وعليه، لا بد أن يتوجه الاهتمام من خلال برامج التوعية المؤسسية والمجتمعية بتجلية العلاقة بين الفرد والمجتمع المحيط شكلاً وموضوعاً؛ ليفهم القادة الإداريون في المدرسة حدود العلاقة بينهم وبين الآخرين من حولهم؛ بحيث لا يتعارض الولاء للمؤسسة والولاء للمهنة مع العلاقات الاجتماعية. ويقترح بهذا الخصوص تطوير اللوائح المؤسسية بما يتلاءم مع التوجه نحو إشراك الأسرة وباقي مؤسسات المجتمع في البيئة المدرسية.
- ٤ - القيام بدراسات أخرى ذات صلة تتوسع في تعرف دوافع وملابسات الأنماط القيادية في المؤسسة التربوية بغية تطوير الأداء المؤسسي.

المراجع

أولاً - المراجع العربية:

- أبو جبل، مطيع. (٢٠٠٥). أنماط القيادة التربوية السائدة في مدارس التعليم الأساسي العليا الحكومية في محافظة غزة وانعكاساتها على أداء المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر. فلسطين.
- الأغبري، عبدالصمد. (١٩٩٨). الأنماط القيادية السائدة من وجهة نظر عينة من مديري ووكلاء مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية (دراسة استطلاعية). مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية. ٨٨. ١٠١-١٢٧.
- الحر، خالد. (٢٠٠٥). الإدارة والمدير. الرياض: مركز إدارة الموارد البشرية.
- حجر، خالد. (٢٠٠٣). معايير شروط الموضوعية والصدق والثبات في البحث الكيفي: دراسة نظرية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية. ١٥. ١٣١-١٥٤.
- الحراحشة، محمد. (٢٠٠٨). النمط القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس وعلاقته بمستوى الرضا الوظيفي للمعلمين في مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة. مجلة جامعة دمشق. ٢٤. ٣٢٣-٣٦٤.
- الحربي، قاسم. (٢٠٠٥). أنماط القيادة الإدارية السائدة في مدارس محافظة الخفجي في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية كما يراها مديرو المدارس أنفسهم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الزعيم الأزهري. السودان.
- رسمي، محمد. (٢٠٠٤). السلوك التنظيمي. الإسكندرية: دار الوفاء.
- الظفيري، خالد. (٢٠٠٦). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بدولة الكويت وعلاقتها بدافعية العمل لدى المعلمين.

- رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
الأردن.
- العجمي، محمد وحسان، حسن. (٢٠٠٧). الإدارة التربوية. الأردن: دار
المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
 - عطاري، عارف. (٢٠٠٤). دراسة بيبليومترية لأدبيات الإشراف التربوي
المنشورة في عدد من المجالات التربوية العربية المحكمة ومجلة
"مناهج الإشراف الأمريكية". مجلة العلوم التربوية، ٥. ٢١١-٢٤٣.
 - القحطاني، عبد المحسن عايش. (٢٠٠٩، أكتوبر). بحوث تحسين الأداء
في المؤسسات التربوية ودورها في التنمية المهنية للقادة الإداريين.
بحث محكم مقدم في المؤتمر العلمي النفسي التربوي لجامعة دمشق.
"نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات
العصر". جامعة دمشق: دمشق.
 - المصري، رفيق. (٢٠٠٧). النمط القيادي السائد لدى رئاسة جامعة
الأقصى كما يراه العاملون في الجامعة. مجلة الجامعة الإسلامية في
غزة (سلسلة الدراسات الإنسانية). ١٥. ٦٢٣-٦٦١.

ثانياً – المراجع الأجنبية:

- Aamodt, M. (2010). Organizational/industrial psychology (6th ed.).
CA: Wadsworth.
- Al-Omar, A. (2011). Perceived leadership style of Jordanian aca-
demic deans in higher education institutions: Qualitative study.
Near and Middle Eastern Journal of Research in Education, 3.
Retrieved on 2012, June from [http://www.qscience.com/doi/
pdfplus/10.5339/nmejre.2010.3.1](http://www.qscience.com/doi/pdfplus/10.5339/nmejre.2010.3.1).
- Bass, B. M. (1990). *Bass and Stogdill's Handbook of Leadership*.
New York: The Free Press.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*.
Glenco, Ill: Free Press.

- Berg, H. (1993). *Leadership styles and personality types of Minnesota school superintendence. Unpublished doctoral dissertation. University of Minnesota. Minnesota.*
- Borrington, K. & Stimpson, P. (2005). *Business studies now!* (2nd ed.). Hodder Arnold.
- Burke, W. W. (1986). Leadership as empowering others. In S. Srivaster & Associates (Eds.). *Executive power: How executive influence people and organizations* (pp. 51-77). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management* (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Casimir, G. (2001). Combinative aspects of leadership style: The ordering and temporal spacing of leadership behaviours. *The Leadership Quarterly*. 12. 245-278.
- Cohen, F., Solomon, S., Maxfield, M., Pyszczynski, T., & Greenberg, J. (2004). Fatal attraction: The effects of mortality salience on evaluations of charismatic, task-oriented, and relationship-oriented leaders. *Psychological Science*. 15(12). 846-851.
- Creswell, John. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.). (2000). *The handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks. CA: Sage.
- Fiedler, F. (1964). Contingency model of leadership effectiveness. In L. Berkowitz (Ed.). *Advances in experimental social psychology* (pp. 59-96). New York: Academic Press.
- Fiedler, F. (1995). Cognitive resources and leadership performance. *Applied Psychology: An International Review*. 44(1). 5-28.
- Jean-Louis, L. (2004). *An investigation of female leaders' perceptions of organizational culture and leadership in a Catholic high school*. Unpublished doctoral dissertation. Rhodes University.
- Kanter, R. M. (1981). Power, leadership, and participatory management. *Theory Into Practice*. 20. 219-224.

- Konkle, Ch. (2007). *An examination of leadership styles of school Principals and student effectiveness in urban elementary schools in the State of Ohio*. Unpublished doctoral dissertation. University of Cincinnati. Ohio.
- Lee-Kelley, L. (2002). Situational leadership. *the Journal of Management Development*. 21(5/6). 461-476.
- Likert, R. (1967). *The human organization: Its management and value*. New York: McGraw-Hill.
- Lunenburg, F, & Ornstein, A. (2011). *Educational administration: Concepts and practices* (6th ed.). USA: Cengage Publisher.
- Mcshane, S., & Travaglione, T. (2003). *Organizational Behavior: On the Pacific Rim*. Roseville: McGraw-Hill Australia Pty Limited.
- Pierce, J., O'Driscoll, M., & Coghlan, A. (2004). Work Environment Structure and Psychological Ownership: The Mediating Effects of Control. *The Journal of Social Psychology*. 144(5). 507.
- Powe, R. (2009). *Teachers' perceptions of elementary school principals' leadership styles in "under-performance" level 2 schools and "superior" level 5 schools in Mississippi*. Unpublished doctoral dissertation. Mississippi State University. Mississippi.
- Roberson, Q., Moye, N., & Locke, E. (1999). Identifying a missing link between participation and satisfaction: The mediating role of procedural justice perceptions. *Journal of Applied Psychology*. 84(4), 585-593.
- Wright, P. L. (1996). *Managerial Leadership*. London: Routledge.
- Yeo, R. (2006). Developing tomorrow's leaders: Why their world-views of today matter? *Industrial and Commercial Training*. 38. 63-69.
- Yin, Robert K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Newbury Park: Sage.
- Yukl, G. (1989). Managerial leadership: A review of theory and research *Journal of Management*. 15(2). 251-289.
- Yukl, G. (2002). *Leadership In organizations* (5th ed.). Upper Saddle River. New Jersey: Prentice Hall.

ملحق (١)

صحيفة الرغبة في المشاركة (Ethical Protocol)

اسمي هو د. عبد المحسن عايض القحطاني، عضو هيئة تدريس بقسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية التربية بجامعة الكويت. أقوم حالياً بدراسة نوعية عن الأنماط القيادية لدى القادة الإداريين في المؤسسات التربوية بدولة الكويت، وهي دراسة ميدانية هدفها بحثي بحث، تهدف لخدمة أغراض البحث العلمي والعمل في الميدان. وبإمكانكم التواصل معي على هاتف نقال رقم أو على البريد الإلكتروني (abdulmuhsen.alqahtani@ku.edu.kw).

وأود أن أتقدم بالشكر الجزيل لكم لإبدائكم الرغبة في المشاركة في هذه الدراسة، ولكي ثقة أنها ستكون مشاركة ذات مردود إيجابي على الدراسة. ولكن، وقبل البدء، أود التذكير بحقوقكم في المشاركة في هذه الدراسة:

١ - مشاركتكم تطوعية؛ وعليه، فيحق لمن يرغب التوقف متى شاء أو الامتناع عن الإجابة عن أي سؤال أو التباحث حول أي نقطة تخص موضوع الدراسة.

٢ - البيانات التي ستدلون بها سرية تماماً، إلا في أغراض تحليل البيانات، التي سيستعين الباحث فيها بمحكمين يساعدون على زيادة موثوقية ومصداقية تحليل البيانات، على أن أسماء المشاركين ستظل سرية تماماً. وختاماً يطيب لي أن أتقدم بالشكر الجزيل لكم على تعاونكم. وحال قراءتكم لهذا النموذج وموافقتكم على ما ورد فيه، فإني أرجو التوقيع عليه أدناه.

_____ التوقيع:

_____ التاريخ:

ملحق (٢) صحيفة المقابلة

الأسئلة الرئيسة التي وردت في المقابلة (وقد تخللها أسئلة عرضية حين الضرورة):

- ١ - ما الهدف من العملية التعليمية إجمالاً من وجهة نظرك باعتبارك تربوياً في الميدان؟
- ٢ - ما دور المدرسة تحديداً في هذه العملية؟
- ٣ - هل لمدير المدرسة دور فعلي في تحقيق أهداف هذه العملية التعليمية؟ وكيف؟
- ٤ - ما العوامل التي تؤثر - من وجهة نظرك - على دور مدير المدرسة في تحقيق العملية التعليمية؟ وكيف تؤثر؟ (الباحث تجنب إطلاق عبارة العوامل التي تؤثر سلباً أو إيجاباً خشية التأثير على استجابات المشاركين).