

## تأثير الإنجاز الأكاديمي وبعض المتغيرات في الأنماط القيادية لدى عينة من مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية - المملكة العربية السعودية

د. عبدالصمد قائد الأغبري

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك - كلية المعلمين - الإحساء - المملكة العربية السعودية

### الملخص

هدفت هذه الدراسة لمعرفة العلاقة والفروق في الأنماط القيادية الخاصة بالعناصر القيادية (مدراء ووكلاء مدارس) العاملة في مجال التعليم العام، وذلك في ضوء بعض المتغيرات؛ مثل: مستوى الإنجاز الأكاديمي لأفراد العينة أثناء التحاقهم بدورات تدريبية لمدة فصل دراسي، بالإضافة إلى عامل السن، ونوع الوظيفة التي يشغلها، والمؤهل الدراسي والخبرة العملية من خلال تطبيق أداة وصف فاعلية وتكيف القائد التي طورها كل من هرسلي وبلانشرد (Leader Effectiveness and Adaptability Description) (Hersey & Blanchard, 1988)، حيث شملت الدراسة عينة قوامها ١٤٣ متدرّباً، من مديري ووكلاء مدارس التعليم العام، ويمثلون ١٤٣ مدرسة مختلفة من مدارس المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية، والذين تم اختيارهم عشوائياً من بين منسوبي ثلاث دورات تدريبية (الدورة الرابعة، والخامسة، والسادسة) تم تنفيذها في رحاب كلية المعلمين في الإحساء في الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤١٧/١٦هـ، الموافق ١٩٩٦/٩٥م، والفصل الدراسي الأول والثاني من العام ١٤١٨/١٧هـ، الموافق ١٩٩٧/٩٦م. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة ونمط الإبلاغ والتفويض تبعاً لمتغير السن. وفي ضوء النتائج السابقة قدّم الباحث بعض المقترحات.

## **The impact of academic achievement and other variables on leadership styles of school principals at the Eastern Province - Kingdom of Saudi Arabia.**

Dr. Abdulsamad Q. Al-Aghbary  
Associate Professor,  
Teachers' College - Al-Ahsa, KSA.

### **Abstract**

The purpose of this study is to investigate the kinds of relationship that between leadership styles of the Public School Principals and academic achievement and variables such as age, qualification, position, and experience.

The Leader Effectiveness and Adaptability Description (LEAD) developed by Hersey and Blanchard was administered to a randomly selected sample of 143 principals and deputies attended the training program conducted by the Teachers' College of Al-Ahssa during the first semester of the academic year 1416/1417, and the first and the second semester of the year 1417/1418 H.

Study results showed that there were statistically significant differences at (.01) between school principals means regarding "telling, and delegation" leadership styles based on age.

In the light of the findings, some recommendations are drawn.

## تأثير الإنجاز الأكاديمي وبعض المتغيرات في الأنماط القيادية لدى عينة من مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية - المملكة العربية السعودية

### مقدمة :

إن معرفة الأنماط القيادية سواء في منظمات تجارية أو صناعية أو مؤسسات تربوية يعتبر أمراً هاماً، لأنه يساعد في رفع الكفاءة الإنتاجية من جهة، وتطوير مخرجات المؤسسة بما يخدم أهدافها من جهة أخرى. كما أن فكرة الأنماط القيادية Leadership Styles قد مرت بمراحل متعددة، من خلال البحوث والدراسات والنظريات التي سادت في الساحة الأكاديمية منذ أواخر الثلاثينيات من القرن الماضي، وأحدثت نتائج هذه البحوث والدراسات تأثيراً كبيراً ووعياً شاملاً بين أوساط عدد من العناصر القيادية، ولا سيما في قطاع التعليم. ويشير كل من هول وزملائه (Hall et al., 1982)، وفولن (Fullan, 1982) إلى أن الدراسات التي تمت في السبعينيات في هذا الإطار، كان لها أهمية في تحديد دور مديري المدارس في إطار محاولاتهم لتحسين مستوى فعالية المدارس. كما أوضح إيميجارت (Immegart, 1988) أن البحوث والدراسات التي أجريت حول تأثير النمط القيادي في أداء المدارس، على الرغم من كثرتها، لم تصل إلى اتفاق فيما يتعلق بنوعية هذه الأنماط وكيفية عملها ومدى تأثير القيادة على أداء المدارس بشكل واضح.

وتأتي هذه الدراسة كمحاولة لمعرفة الفروق في الأنماط القيادية لدى العناصر القيادية العاملة في مجال التعليم العام وبعض المتغيرات الأخرى؛ مثل

عامل السن ونوع الوظيفة التي يشغلها مدير أو وكيل مدرسة، والمؤهل الدراسي، والخبرة العملية، وذلك بعد الانتهاء من الدورة التدريبية التي تستمر فصلاً دراسياً كاملاً، من خلال استخدام أداة وصف وفاعلية وتكيف القائد التي طورها كل من (هرسي وبلانشرد 1988 Heresy & Blanchard) . Leader Effectiveness and Adaptability Description

### مشكلة الدراسة :

اهتمت دراسات عديدة - في مجال القيادة الإدارية - بالبحث في أنواع الأنماط القيادية لمديري المدارس من خلال تطبيق نظرية معينة من نظريات الأنماط القيادية وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية (ابتدائية، متوسطة، ثانوية)، والخبرة والمؤهل الدراسي (الأغبري، ١٩٩٨)، و(المغيدي، ١٩٩٦)، و(المغيدي وآل ناجي، ١٩٩٤)، ويازي (Yazzie, 1993) وغيرها. كما تطرقت دراسات أخرى لمعرفة الأنماط القيادية لمديري المدارس ومدى تأثيرها على مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ، مثل دراسة هيرون (Herron, 1994) وغيرهم.

وقد لفت انتباه الباحث قضية مستوى الإنجاز الأكاديمي الذي يحرزها مدير المدرسة بمجرد انتهائه من الدورة (ممتاز، جيد جداً... إلخ) وما له من دلالات. فهو في الغالب يعكس المستوى الأكاديمي المتميز ويدل على فهم المدير واستيعابه للمعارف والمعلومات والأنماط والمهارات الإدارية التي يتم استعراضها ومناقشتها في الدورة التدريبية التي يحضرها، فضلاً عن تبادل الخبرات مع زملائه، وبالتالي من الناحية المنطقية، يفترض أن يكون لهذا الزخم من العلوم والمعارف والخبرات تأثير في اختيار وانتهاج أفضل الأنماط القيادية التي تخدم العملية التعليمية.

### هدف الدراسة :

وتهدف هذه الدراسة إلى بحث الفروق في الأنماط القيادية لدى عينة من مدراء المدارس (بعد التحاقهم بدورات تدريبية لمدة فصل دراسي واحد) وفق متغيرات الإنجاز الأكاديمي والعمر والوظيفة والمؤهل الدراسي وسنوات الخبرة.

## متغيرات الدراسة:

تشمل هذه الدراسة أربعة أنماط قيادية تمثل متغيرات تابعة، وهي كالآتي:

- ١ - نمط الإبلاغ (سيتم شرحها ضمن الإطار النظري).
- ٢ - نمط الإقناع.
- ٣ - نمط المشاركة.
- ٤ - نمط التفويض.

كما تتضمن هذه الدراسة خمسة متغيرات مستقلة هي:

- ١ - الإنجاز الأكاديمي: أي التقدير العام ويشمل خمسة مستويات. والتقدير التي تعكس مستوى الإنجاز الأكاديمي كما وردت في الدراسة، وفي إطار النظام المتبع والمشار إليه في دليل الدورة التدريبية لكلية المعلمين بالإحساء (د.ت) حتى نهاية الدورة السادسة لمديري ووكلاء مدارس التعليم العام هو كالتالي:
  - أ - تقدير ممتاز: يحصل عليه المتدرب الذي أكمل الدورة التدريبية وكانت درجاته من ٩٠-١٠٠ درجة.
  - ب - تقدير جيد جداً مرتفع: يحصل عليه المتدرب الذي أكمل الدورة التدريبية وكانت درجاته من ٨٥-٨٩ درجة.
  - ج - تقدير جيد جداً: يحصل عليه المتدرب الذي أكمل الدورة التدريبية وكانت درجاته من ٨٠-٨٤ درجة.
  - د - تقدير جيد مرتفع: يحصل عليه المتدرب الذي أكمل الدورة التدريبية وكانت درجاته بين ٧٥-٧٩ درجة.
  - هـ - تقدير جيد: يحصل عليه المتدرب الذي أكمل الدورة التدريبية وكانت درجاته من ٧٠-٧٤ درجة.
  - و - تقدير مقبول مرتفع: يحصل عليه المتدرب الذي أكمل الدورة التدريبية وكانت درجاته من ٦٥-٦٩ درجة.

- ز - تقدير مقبول: يحصل عليه المتدرب الذي أكمل الدورة التدريبية وكانت درجاته من ٦٠-٦٤ درجة.
- ٢ - الفئة العمرية: وتشمل أربع فئات: من سن ٢٥-٣٠ و ٣٠-٣٦ و ٣٦-٣٧ و ٤٢ ومن ٤٣ فأكثر.
- ٣ - الوظيفة: وتمثل فئتين؛ مدير المدرسة، ووكيلها.
- ٤ - المؤهل الدراسي: ويشمل فئتين: بكالوريوس، ودبلوم متوسط؛ سنتين بعد الثانوية العامة.
- ٥ - عامل الخبرة؛ ويشمل أربع فئات: من ١-٤ و ٥-٨ و ٩-١٢ و ١٣ سنة فأكثر.

### أهمية الدراسة:

تساعد معرفة وفهم الأنماط القيادية كلا من الرؤساء والمرؤوسين على كيفية التواصل والتعامل مع بعضهم البعض في محيط العمل، مما يعزز روح التعاون والتفاهم، و يتيح المجال للتطوير والارتقاء الذاتي للجميع. ولكون الدورات التدريبية أثناء الخدمة هي الوسيلة لتزويد المتدرب بالمعلومات والأساليب الجديدة في هذا المجال، ومن هنا اكتسبت هذه الدراسة أهميتها كمحاولة للكشف عن مدى تأثير مستوى الإنجاز الأكاديمي وبعض المتغيرات الأخرى (كعامل السن، ونوع الوظيفة، والمؤهل الدراسي، والخبرة) للمتدربين (مديري ووكلاء مدارس التعليم العام) على نمطهم القيادي، للمساهمة في تزويد المتدرب بالمعلومات والمهارات اللازمة والتي تنعكس على مستوى أداء الإدارة ومخرجاتها.

### فروض الدراسة:

للإجابة عن سؤال الدراسة عن الفروق بين المدرء في الأنماط القيادية وفق المتغيرات التي حددها الباحث افترض الآتي:

- ١ - لا توجد فروق بين متوسطات درجات مدرء المدارس على مقياس نمط الإبلاغ وفق متغيرات الدراسة.

- ٢ - لا توجد فروق بين متوسطات درجات مدراء المدارس على مقياس نمط الإقناع وفق متغيرات الدراسة.
- ٣ - لا توجد فروق بين متوسطات درجات مدراء المدارس على مقياس نمط المشاركة وفق متغيرات الدراسة.
- ٤ - لا توجد فروق بين متوسطات درجات مدراء المدارس على مقياس نمط التفويض وفق متغيرات الدراسة.

### حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على مديري ووكلاء المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية في محافظة الإحساء، بقيق، الدمام، الخبر، القطيف وحفر الباطن والخفجي الذين تم ترشيحهم من قبل إدارات التعليم في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية، وشاركوا في دورات مديري ووكلاء مدارس التعليم العام المتعابة، الرابعة والخامسة والسادسة، والمنعقدة في رحاب كلية المعلمين في الإحساء في الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤١٧/١٦هـ، الموافق ١٩٩٦/٩٥م، وحتى الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤١٨/١٧هـ، الموافق ١٩٩٧/٩٦م.

### المصطلحات:

**النمط Style:** يعرفه أسعد رزوق (١٩٧٧) بأنه: «كناية عن منهج متسق ومنظم ينطوي على أعمال المرء وأفكاره ونزعتيه واتجاهاته، بحيث يمكن اتخاذه كأساس للقيام بتوقعات وتحليلات تنبؤية تتعلق بسلوك الشخص والاحتمالات التي يمكن أن يتجه فيها هذا السلوك».

**الأنماط القيادية Leadership Styles:** يعرفها الباحث على أنها مجموعة من السلوكيات والممارسات التي يقوم بها القائد الإداري في المؤسسة أو الشركة التي يعمل بها، سواء كانت تربوية، ثقافية، اقتصادية، سياسية، عسكرية... إلخ.

**الإنجاز الأكاديمي Academic Achievement:** هو المستوى من المعرفة

التي يحصل عليها الفرد، والمهارات التي يتم تنميتها في إطار المساقات والمقررات المرتبطة بالمنهج المحدد، والتي تترجمها الدرجات وتُتَوَجَّه التقديرات التي يحصل عليها الفرد بعد استكمالها للاختبارات المختلفة (بدوي، ١٩٨٢).

### تطور النظريات الخاصة بالقيادة الإدارية:

زاد الاهتمام بالقيادة الإدارية منذ مطلع التسعينيات من القرن الماضي. ولا يزال، بعد أن كان مقصوراً على الإدارة فقط حتى نهاية الثمانينيات من نفس القرن. فالقيادة هي فن التعامل مع الناس على اختلاف أجناسهم، وثقافتهم، وديانتهم، ومشاربهم، والقدرة على كسب احترامهم وطاعتهم وثقتهم وتعاونهم. كما أن القيادة علم يتطلب الإلمام بعلم الإدارة بشكل خاص، وقدر كبير من العلوم الأخرى كعلم النفس، وعلم الاجتماع، وغيرها، والقدرة على تسخيرها وتوظيفها لفهم الآخرين (المروسين وغيرهم)، وتوجيه سلوكهم أو تعديله لما فيه الصالح العام؛ (الأغبري، ٢٠٠٠).

وفيما يلي عرض لبعض النظريات المتعلقة بالقيادة الإدارية:

**أولاً - نظرية الوراثة Heredity Theory:** تترجم هذه النظرية حقيقة الاعتقاد الذي كان سائداً في التاريخ الإغريقي والروماني القديم من أن القادة يولدون ولا يصنعون، فالقيادة شيء فطري، حيث لا يمكن للإنسان أن يصبح قائداً من خلال التعلم، وقد عرفت لاحقاً بنظرية الرجل الخارق Superman Theory. ولا يزال البعض يتساءل عما إذا كان القادة مولودين بالفطرة، أم مصنوعين بالخبرة. فكثير من الناس يعتقدون أن القادة يولدون بالفطرة، ويكون دور الخبرة هو صقل المواهب والقدرات القيادية لديهم. وفي الواقع قد نجد بعض الأفراد قادة فعالين، كون أن نميز بين تكامل شخصية الفرد مع الموقف الذي يمر به في حياته العامة، وهذه هي الأسباب الخفية التي لا نلقي لها بالاً في نظرتنا. فالقادة يكونون فعالين حسب المواقف التي تتفق مع طبيعة شخصيتهم

ورود أفعالهم، ولكن من الصعب التكهن بأي الشخصيات تتوافق بفاعلية مع أي موقف من المواقف، وإذا افترضنا أن القادة مولودون بالفطرة، عندئذٍ تصبح عملية التدريب على القيادة أمراً غير مثيرٍ؛ (الأغبري، ٢٠٠٠).

**ثانياً - نظرية السمات Traits Theory:** تعتبر هذه النظرية امتداداً طبيعياً للدراسات الخاصة بالقيادة. فقد اهتمت هذه النظرية بالسمات والخصائص الشخصية للقائد. وتنقسم هذه الخصائص إلى أربع مجموعات هي:

- ١ - **خصائص فسيولوجية:** مثل الجاذبية والطول، والعرض والقوة، ونبرة الصوت وحجم الجسم والمظهر العام.
- ٢ - **خصائص اجتماعية** كالتعاون والصبر، واللباقة، والنضج العاطفي والاجتماعي.
- ٣ - **خصائص شخصية** مثل الثقة بالنفس، والسيطرة والشجاعة والاحترام، والحماس، وروح المبادرة.
- ٤ - **خصائص ذاتية:** مثل الشعور بالمسؤولية، والاستعداد للتضحية، والذكاء والمهارات اللغوية الخاصة وغيرها.

وعلى الرغم من انتشار هذه النظرية، إلا أنه لا يوجد اتفاق حول الصفات المحددة التي من خلالها يمكن التمييز بين القائد وغيره بصورة واضحة، وخاصة بين تلك الصفات الوراثية والمكتسبة فضلاً عن الأسباب الكامنة وراء قدرة القائد على التأثير في مرؤوسيه في موقف من المواقف دون سواه؛ (السيد، ١٩٩٠).

**ثالثاً - نظرية التدريب Training Theory:** تفترض هذه النظرية أن بإمكان الفرد أن يصبح قائداً إدارياً إذا تلقى نوعاً من التدريب وفقاً للمزايا والصفات الشخصية التي يتمتع بها. ويقوم الشخص بتحديد الصفات القيادية التي يشعر أنها تتوافر فيه وذلك من خلال إعطائه قائمة من الصفات القيادية قبل إلحاقه ببرنامج التدريب، والذي يركز على جوانب النقص فيه؛ (السيد، ١٩٩٠).

تستند هذه الدراسة إلى نتائج الدراسات والبحوث والنظريات التي تمت حول الأنماط القيادية وتطورها حيث ظهرت بعض اتجاهات الفكر الإداري البارزة والتي تبلورت في العديد من الدراسات والنظريات المتعلقة بالسلوك القيادي والسمات والمواقف والظروف.

وفي الثلاثينات من القرن الماضي، اشتهرت الدراسة التي أجراها كل من ليثين، وليبيت ووايت (Lewin, Lippitt & White, 1939)، حول أنماط السلوك العدواني في إطار الأجواء الاجتماعية السائدة، وكان من نتائجهما، أن هناك ثلاثة أنماط للسلوك القيادي، وهي: النمط الديمقراطي، والنمط الاستبدادي، والنمط الترسلّي، حيث فتحت آفاقاً جديدة للبحث عن أفضل الأنماط القيادية التي يمكن تطبيقها في أي مؤسسة. ويتسم النمط الديمقراطي بمشاركة المرؤوسين في رسم خطة العمل وتحديد الأهداف والتنفيذ والمتابعة. كما هو الحال بالنسبة لمدير المدرسة حيث يتيح الفرصة للمدرسين والتلاميذ وأولياء الأمور المشاركة في وضع خطة عمل المدرسة وتنفيذها.

أما النمط الاستبدادي، أو التسلطي، فينفرد المدير بكل المهام دون أن يكون هناك تدخل من أحد. فهو صاحب السلطة المطلقة، ومن ثم يحجم دور المعلمين ويثبط همم التلاميذ نحو المشاركة في اتخاذ القرار. أما النمط الترسلّي فيترك لمرؤوسيه الحرية التامة لاتخاذ القرارات دون أية سيطرة منه ويكون دوره هامشياً حيث يؤدي ذلك إلى انتشار السلبية وقلة الدافعية، فينعكس ذلك على مستوى الإنتاج.

وقد توصل ليثين وزملائه إلى أن النمط الديمقراطي هو النمط الأفضل في تحقيق الأهداف. أما بليك وموتون (Blake and Mouton, 1964) فقد توصلا إلى أنه لا يوجد نمط قيادي أفضل بصورة دائمة، بل يرجع ذلك إلى القائد ومدى قدرته على استخدام النمط القيادي الذي يتناسب مع كل موقف.

وقسّم هالبن (Halpin, 1996) الأنماط القيادية إلى أربعة أنواع، حيث ركز

على سلوك القائد واهتمامه بالبعد الوظيفي والإنساني وذلك من خلال تطوير استبانة وصف وسلوك القائد (LBDQ) والمتعلقة بدرجة الإنجاز (مرتفعة أو منخفضة) وتشمل الآتي:

- ١ - القائد الذي لديه اهتمام مرتفع بإنجاز العمل واهتمام مرتفع بأفراد المجموعة.
- ٢ - القائد الذي لديه اهتمام منخفض بإنجاز العمل واهتمام مرتفع بأفراد المجموعة.
- ٣ - القائد الذي لديه اهتمام مرتفع بإنجاز العمل واهتمام منخفض بأفراد المجموعة.
- ٤ - القائد الذي لديه اهتمام منخفض بإنجاز العمل واهتمام منخفض بأفراد المجموعة.

وتوصل إلى أن النمط القيادي الذي يتسم بتحقيق درجات مرتفعة في الإنجاز على المحورين معاً (الاهتمام بالعاملين وكذا الإنتاج) يعتبر أكثر فاعلية ونجاحاً، غير أن هذا الاستنتاج ما لبث أن بهت، حيث لم يكن هناك قناعة تامة لدى رجال الفكر الإداري، بأن ثمة نمط واحد سيكون هو الأفضل في جميع الظروف والأحوال. لذا أجريت كثير من الدراسات في إطار النظرية الموقفية للقيادة، وكان من أبرزها ما قام به فيدلر Fiedler حيث أشار إلى أن بعض الأنماط القيادية يرتبط نجاحها وفعاليتها بمواقف معينة، دون مواقف أخرى. وقد تبلور ذلك من خلال النظرية الظرفية Contingency Theory لفيدلر (Feidler, 1967) وهي تقوم على افتراض وجود محورين في سلوك القائد، الأول يهتم بالعاملين والعلاقات الاجتماعية، والآخر يركز على الإنتاج وإنجاز المهام. وباعتبار مدير المدرسة قائداً، فإن فعالية المدرسة كما تفترضها هذه النظرية، تعتمد على مدى قدرة المدير في الموازنة بين البعد الإنساني والوظيفي وتوازنهما ودفعهما نحو الأهداف الموضوعية.

كما قامت دائرة الأبحاث في جامعة ولاية أوهايو بإجراء عدد من الدراسات، حيث تم استخدام قائمة استقصاء سلوك القائد المعروفة لهالين

Halpin، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن أنه بإمكان القائد التوفيق بين كلا المحورين الإنساني الذي يهتم بالعاملين، والمادي الذي يهتم بالإنتاج؛ (الخطيب وأبو فرسخ، ١٩٩٦). وقد تبلور من هذين المحورين أربعة أنماط قيادية حددها هالپين من خلال تطوير استبانتته المتعلقة بدرجة الإنجاز.

ويفترض فيدلر أن ملائمة الموقف للنمط القيادي يرجع إلى ثلاثة عناصر رئيسة هي:

- ١ - علاقة القائد بفريق العمل.
- ٢ - طبيعة توزيع المهام.
- ٣ - السلطة الممنوحة للوظيفة.

ويضيف فيدلر إلى أن المواقف تكون ملائمة للقائد إذا كانت مستوى العناصر الثلاثة السابقة مرتفعاً. أي أن علاقة القائد بفريق العمل يسودها الاحترام المتبادل، وأن المهام والواجبات موزعة بشكل واضح ومحدد، فضلاً عن توافر السلطة الكافية للقائد القيام بأداء هذه الوظيفة، مما يؤدي حتماً إلى تحقيق ملائمة الموقف للنمط القيادي السائد.

وفي إطار الأنماط القيادية التي تناولها كل من بليك وفيدلر ظهرت نظرية الأبعاد الثلاثية The Three Dimension Theory لردن (Reddin, 1970) والتي ركزت على الفاعلية القيادية التي شملت الأبعاد الآتية:

- ١ - الاهتمام بالعمل.
- ٢ - الاهتمام بالعلاقات الإنسانية.
- ٣ - الفاعلية القيادية.

وقد تواصلت الأبحاث والدراسات حول أبعاد السلوك القيادي، حيث يشير هاوس (House, 1973) إلى أن نظرية المسار والهدف Path-Goal Theory ركزت على مدى قدرة القائد في التأثير على مرؤوسيه في التمييز بين هدف المنظمة والأهداف الشخصية والسبل التي تؤدي إلى تحقيقها. ويشير هوي ومسكل

(Hoy & Miskel, 1987) إلى أن النمط القيادي الذي يكون فاعلاً في موقف معين، قد لا يكون كذلك في موقف آخر، ويعود ذلك إلى اختلاف الظروف والعوامل الموقفية. ولذا ترجع النظريات الموقفية فاعلية الأنماط القيادية إلى قدرة القائد على المواءمة بين خصائصه وسماته الشخصية وسلوكه والمتغيرات الموقفية الأخرى، مثل، طبيعة المهام الموكولة إليه، والسلطات التي يستمدّها من مركزه، فضلاً عن مستوى فهم وإدراك العاملين، وشعورهم نحو العمل والقائد.

وفي ضوء البحوث والدراسات السابقة، طور كل من هيرسي وبلانشرد النظرية الموقفية Situational Leadership Theory باستخدام بعدين أساسيين، هما الاهتمام بالعاملين، والاهتمام بالعمل. كما أضافا بعداً آخر هو النضج الوظيفي للعاملين Maturity of Follower ووعيهم وقدرتهم على تحديد أهداف حقيقية يمكن إنجازها.

وقد حددت نظرية هيرسي وبلانشرد (Hersey & Blanchard, 1988) أربعة أنماط قيادية هي:

- ١ - نمط الإبلاغ **Telling**: يهتم هذا النمط القيادي بصورة أكبر بالعمل وذلك من خلال توجيه وإرشاد العاملين للمهام الموكولة إليهم والزمن المتاح لإنجازها، وقلة التركيز على العلاقات الإنسانية. ويسود هذا النمط عندما يكون مستوى النضج والاستعداد الوظيفي للعاملين منخفضاً.
- ٢ - نمط الإقناع **Selling**: يهتم بالعمل والعاملين في آن واحد، ويسود هذا النمط عندما يكون مستوى النضج والاستعداد الوظيفي للعاملين منخفضاً نسبياً.
- ٣ - نمط المشاركة **Participating**: يهتم هذا النمط بالعاملين، حيث يتيح لهم المشاركة بآرائهم ومقترحاتهم في استخدام أفضل الأنماط لتحقيق المهام الموكولة إليهم، والتركيز على الجوانب الاجتماعية للعاملين بحيث يكسبهم الثقة في تطبيق الأنماط التي يرونها مناسبة لإنجاز العمل. ويتحقق هذا عندما يكون مستوى النضج والاستعداد الوظيفي للعاملين مرتفعاً نسبياً.

٤ - نمط التفويض **Delegating**: في هذا النمط، يُمنح رئيس فريق العمل الصلاحية فيما يتعلق بإدارة العمل وسير العلاقة الاجتماعية بينه وبين العاملين، بينما تكون علاقته بالقائد علاقة استشارية، يلجأ إليه كلما دعت الحاجة. ويسود هذا النمط القيادي عندما يكون مستوى النضج والاستعداد الوظيفي للعاملين عالياً.

ويشير كل من هيرسي وبلانشرد إلى أن النمط القيادي الفعال يختلف باختلاف مستوى النضج الوظيفي **Maturity** للمرؤوسين واستعدادهم **Readiness** للعمل في المنظمة أو المؤسسة.

ولا يقصد بالنضج الوظيفي سن العاملين أو الاستقرار العاطفي لديهم، ولكنه محدد بالعناصر الآتية:

١ - رغبة الموظف في العمل والاستعداد لتحمل المسؤولية.

٢ - قدرة الموظف على إنجاز المهام الموكولة إليه.

٣ - خبرة الموظف في مجال عمله.

٤ - مؤهلات الموظف العلمية والعملية.

ويمر النضج الوظيفي للمرؤوسين في المراحل الأربع الآتية:

١ - قدرات ومهارات متدنية ودوافع متدنية.

٢ - قدرات ومهارات متدنية ودوافع عالية.

٣ - قدرات ومهارات عالية ودوافع متدنية.

٤ - قدرات ومهارات عالية ودوافع عالية؛ (الأغبري، ٢٠٠٠).

مما تقدّم، يتبيّن أن هناك عدم اتفاق في أدبيات القيادة حول دور وأهمية الموقف في تحديد النمط القيادي. وأكد كل من هيرسي وبلانشرد (١٩٨٨) أن النضج الوظيفي للمرؤوسين في المنظمات يتغيّر، ومن ثم ينبغي أن يتغير نمط القائد تبعاً لذلك، وعلى العكس منه، ذهب كل من بليك وموتن (١٩٦٤) من أن النمط القيادي الذي يظهر اهتماماً عالياً في العمل والعلاقات الإنسانية

(الإقناع) يعتبر النمط الأفضل في جميع المواقف. وبينما يوافق فيدلر (١٩٧٨) في نظريته الظرفية، على أن القيادة قد تتأثر حسب الموقف، إلا أنه أسهل للقائد أن يغيّر المواقف لتناسب وتتلاءم مع النمط القيادي أكثر من تغييره للنمط لتوافق الموقف؛ (Hoy and Miskel, 1987).

وبناءً على النضج الوظيفي للمرؤوسين، فإن القائد الإداري يتخذ نمطاً قيادياً يتناسب والنضج الوظيفي لكل مرحلة من المراحل السابقة الذكر، بالإضافة إلى اهتمامه بالعمل والعاملين.

ويشير كل من الخطيب وأبو فرسخ (١٩٩٦) إلى أن هيرسي وبلانشرد قد ركزا على عدم وجود أسلوب فعال، وإنما لكل موقف أسلوبه الخاص الذي يتفاعل معه، فكلما كان الأسلوب متناسباً مع الموقف كان أكثر فعالية.

ونظراً لأهمية دور الأنماط القيادية في المجال التربوي، وما تضمنه نموذج القيادة الموقفية في إعطاء تفسير جديد تمثل في النضوج الوظيفي للفرد، وهو ما يترجم فاعلية النمط القيادي للفرد ويحدد مستوى نجاحه من عدمه، ارتأى الباحث دراسة الفروق في الأنماط القيادية في ضوء بعض المتغيرات لدى عينة من مديري ووكلاء مدارس التعليم العام في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية من خلال استخدام أداة هيرسي وبلانشرد، أي مدى تأثير مستوى التحصيل الأكاديمي للمتدربين في الدورات التدريبية (من مديري ووكلاء مدارس التعليم العام)، ومتغيرات السن والخبرة والوظيفة الإدارية على النمط القيادي الذي يمارسونه.

### الدراسات السابقة :

نتيجة لعدم وجود دراسات سابقة - حسب علم الباحث - تناول مستوى التحصيل التعليمي (الإنجاز الأكاديمي) الذي يحصل عليه مديرو ووكلاء مدارس التعليم العام بمجرد إنتهائهم من الدورات التدريبية، وعلاقته بأنماطهم القيادية، فقد لجأ الباحث إلى الدراسات ذات العلاقة والأقرب إلى

الموضوع قيد البحث، وهي العلاقة بين النمط القيادي لمديري مدارس التعليم العام (ابتدائي - ثانوي)، ومستوى التحصيل الدراسي للطلاب من ناحية، والمناخ المدرسي وفاعلية تلك المدارس من ناحية أخرى.

تشير نتائج العديد من البحوث والدراسات التي أجريت حول النمط القيادي لمديري المدارس بأن النمط القيادي للمدراء يمثل المحك الأساسي في نجاح العملية التعليمية، فأثره لا يقتصر فقط على الطلاب مباشرة، ولكن أيضاً بصورة غير مباشرة على مستوى خبراتهم التربوية. وفيما يلي عرض للدراسات المتوافرة في هذا المجال:

#### الدراسات العربية:

أجرى المغيدي وآل ناجي (١٩٩٤) دراسة حول التعرف على الأساليب القيادية لعمداء كليات جامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية. وشملت العينة (٦) عمداء كليات و(٤٢) رئيس قسم. وتم استخدام أداة وصف فاعلية تكيف القائد لهيرسي وبلانشرد. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة، تطابق تصور عمداء الكليات ورؤساء الأقسام إلى حد كبير حول الأساليب القيادية للعمداء. كما أن العمداء في أغلب الأحيان يستخدمون أسلوب المشاركة، وأن أسلوب الاقتناع هو الأسلوب المساند الأول المستخدم أحياناً.

كما تركزت دراسة حسن المغيدي (١٩٩٦) حول تطبيق نموذج القيادة الموقفية لهيرسي وبلانشرد ونظرية العاملين لهرزبورغ (Herzberg, 1959) على مدارس البنين في التعليم العام بمحافظة الإحساء وشملت عينة الدراسة (٧٩) مديراً و(٦٥٦) معلماً في مختلف مدارس الإحساء، وأظهرت النتائج أن مديري المرحلة الابتدائية يمارسون الأسلوب المشارك، ومديري المدارس المتوسطة يمارسون أسلوب الاقتناع، أما مديري المرحلة الثانوية فيستخدمون أسلوب الأمر.

وقام الأغبري (١٩٩٨) بدراسة حول التعرف على طبيعة الأنماط القيادية السائدة لدى عينة قوامها (٨٨) مديراً ووكيلاً من المدارس الابتدائية والمتوسطة

والثانوية في الإحساء، بقيق، الدمام، الخبر، القطيف وحفر الباطن والذين تم ترشيحهم من قبل إدارة التعليم في المنطقة الشرقية وشاركوا في الدورة التربوية الثالثة والرابعة الخاصة بمديري ووكلاء المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية للفصل الدراسي الأول والثاني من عام ١٩٩٥م والتي عقدت في كلية المعلمين بالإحساء. وتم استخدام أداة وصف فاعلية وتكيف القائد لهيرسي وبلانشرد. وكشفت النتائج أن النمط السائد بين مديري ووكلاء بعض مدارس التعليم العام في المنطقة الشرقية هو «نمط المشاركة»، و«نمط التفويض»، كمساند أول وذلك من وجهة نظرهم.

#### الدراسات الأجنبية:

تطرق كلارك (Clark, 1981) إلى دراسة الأنماط القيادية في جميع مدارس المقاطعة الأمريكية من خلال اختبار مصداقية أداة لهيرسي وبلانشرد للأنماط القيادية. وشملت العينة (٥٠) مشاركاً من العناصر القيادية (مدراء مدارس ومشرفين تربويين)، بالإضافة إلى (٢٧٥) مدرساً. وأوضحت النتائج أن النضج الوظيفي ساد بين نسبة ٤٥,١٪ من أفراد العينة، ينتمون للنمط القيادي المشارك، كما أن الذين ينتمون لنمطي الإقناع والمشاركة يعتبرون أكثر فاعلية. وبيّن ملخص الدراسة أن المدراء الذين نمطهم القيادي الإقناع والمشاركة اعتبروا أكثر فاعلية من غيرهم، أما النمط التفويضي فقد اعتبر أقل الأنماط فاعلية.

وتناول كيم (Kim, 1988) العلاقة بين الانماط القيادية لمديري المدارس الثانوية الأهلية ومستوى التحصيل الدراسي للطلاب في مدينة سيول بكوريا الجنوبية وذلك من وجهة نظر المدرسين من خلال تطبيق أداة هيرسي وبلانشرد. وقد قامت هذه الدراسة على افتراضات هي:

- ١ - لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التحصيل التعليمي للطلاب والأنماط القيادية.
- ٢ - لا توجد فروق جوهرية بين مستوى التحصيل التعليمي للطلاب والعوامل الاقتصادية والاجتماعية.

٣ - لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأنماط القيادية لمديري المدارس والوضع الاقتصادي والاجتماعي للطلاب (الطبقة العليا والمتوسطة والدنيا) ومستوى تحصيلهم التعليمي.

وشملت العينة (٢٤) مدرسة ثانوية أهلية تم اختيارها بطريقة عشوائية، و(٤٨٠) مدرساً أجابوا على الاستبانة. كما شملت العينة نتائج (٤٢٩٦) طالباً، تم الاطلاع عليها من سجلات الطلاب. وكشفت النتائج أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين مستوى التحصيل التعليمي والأنماط القيادية الثلاثة (النمط القوي والنمط المعتدل والنمط الضعيف).

واهتم فان زنتن (Van Zanten, 1988) بدراسة العلاقة بين النمط القيادي وفاعلية المدرسة في المجتمع الحضري. وشملت العينة (٢٨) مدرسة ابتدائية اختيرت عشوائياً من بين ثلاثة أقاليم أمريكية مختلفة على أساس الموقع، وسهولة التحاق الطلاب بهذه المدارس واتساقهم أو تماثلهم في اختبار التحصيل التعليمي في القراءة واللغة الإنجليزية والرياضيات من خلال تطبيق امتحان كاليفورنيا للتحصيل، كما استخدمت أداة هيرسي وبلانشرد لوصف فاعلية وتكيف القائد. وتم اختيار (٦) مدرسين من كل مدرسة بصورة عشوائية بهدف الحصول على مؤشر درجة مقنعة للنمط القيادي لمدير المدرسة، وكشفت النتائج أن النمط المستبد ذو فاعلية أكبر في المجتمع الحضري وخاصة في إحراز تقدم في اللغة والرياضيات. فكلما كان النمط الإداري أكثر فاعلية، كان له تأثير إيجابي على تحصيل الطلاب. فالنمط الديمقراطي لم يكن له تأثيراً كافياً على نتائج تحصيل الطلاب، حيث كانت نتائج تحصيلهم أقل من خلاله.

وقام جارنر (Garner, 1989) بدراسة حول تصور طلاب الصف الثالث الثانوي للأنماط القيادية لمديري المدارس، ومدى تأثيرها على إنجازهم الدراسي من خلال نتائجهم في اختبار ACT، وخبراتهم التربوية. وتركز هذه الدراسة على السلوك القيادي لمدير المدرسة. وشملت العينة (١٦٦) طالباً من طلاب الصف الثالث الثانوي في إقليم ماهونينج في ولاية أوهايو الأمريكية. وتم استخدام أداة هيرسي وبلانشرد.

وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أن النمط القيادي للمدراء قد يكون أو لا يكون العنصر المؤثر بصورة مستقلة على العوامل التربوية الأخرى. ومع ذلك، فعندما يتفاعل النمط القيادي لمدير المدرسة مع بعض عناصر الخبرة التربوية، مثل خدمات التوجيه والإرشاد، وأجهزة المختبرات، تكون هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

وركزت دراسة وارنر (Warner, 1993) على الأنماط القيادية لمديري المدارس الابتدائية وتأثيرها على المناخ المدرسي والإنجاز التعليمي للتلاميذ، وذلك من خلال استخدام أداة هيرسي وبلاشرد. ولكي تكون هذه المدارس فعالة، لا بد أن توجد قيادة فعالة لخلق مناخ مدرسي مسؤول. فالمناخ المدرسي الصحي يرتبط بدرجة كبيرة بمستوى تفوق الطلاب، وحسن خلقهم، حيث يكون لديهم تصور أفضل. إلخ. وقد شملت العينة (١٢١) معلماً وإدارياً في (١٠) مدارس ابتدائية أمريكية تم اختيارها عشوائياً من دليل المدارس للعام ١٩٩٢-١٩٩٣ لإدارة الدفاع المستقلة. وقد أوضحت نتائج الدراسة أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأنماط القيادية وفاعلية المدرسة.

وقام هيرون (Herron, 1994) بدراسة حول النمط القيادي لمدير المدرسة الابتدائية، ومدى تأثيره على مستوى تحصيل التلاميذ. وذلك في ضوء بعض المتغيرات، مثل سنوات الخبرة لمدير المدرسة، ونسبة الطلاب ذوي الدخول المتدنية في المدرسة. وقد استخدمت أداة هيرسي وبلاشرد، وشملت العينة (١٩٤) مدير مدرسة ابتدائية في ولاية بتسلفانيا الأمريكية. وقد أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي ومستوى تحصيل التلاميذ من ناحية، والنمط القيادي لمدير المدرسة وعدد سنوات الخدمة.

أما سميث (Smith, 1995) فقد كانت دراسته حول العلاقة بين النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية والتحصيل التعليمي للطلاب الأمريكيين. وقد استخدمت أداة رنيسيس ليكرت Likert واختبار كاليفورنيا للتحصيل. وشملت

العينة العاملين في (١٣) مدرسة. وكشفت النتائج أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية والتحصيل التعليمي للطلاب.

### التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يتبين الآتي:

- استخدمت جميع الدراسات أداة هيرسي وبلانشرد للأنماط القيادية وعلاقتها ببعض المتغيرات، ما عدا دراسة سميث (Smith, 1995) وهذا يؤكد مدى أهمية الأداة وسعة انتشارها.
- تضارب نتائج هذه الدراسات بشأن مدى وجود علاقة بين النمط القيادي لمديري مدارس التعليم العام، ومستوى التحصيل الدراسي للطلاب.
- من بين الدراسات التي أكدت على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي لمديري مدارس التعليم العام، ومستوى التحصيل الدراسي للطلاب نجد: دراسات (Garner, 1989; Van Zanten, 1988; Kim, 1988)، في حين نفت دراسات أخرى وجود تلك العلاقة (Herron, 1994; Smith, 1995; Warner, 1993).
- أشارت بعض الدراسات إلى أن نمط الإقناع ونمط المشاركة أكثر استخداماً وتطبيقاً من بقية الأنماط الأخرى لا سيما في الأوساط التربوية والأكاديمية، كما في دراسة المغيدي وآل ناجي (١٩٩٤)، ودراسة المغيدي (١٩٩٦) والأغبري (١٩٩٨). وإذا كانت العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة ومستوى التحصيل لدى الطلاب في مدرسته واضحة إلى حد ما، كما يبيتها نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة، فما طبيعة العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة ومستوى إنجازه الأكاديمي (ممتاز، جيد جداً... إلخ) إذا ما سُنحت له الفرصة بالالتحاق بدورة تدريبية لمدة فصل دراسي واحد؟ هذا ما تحاول هذه الدراسة الإجابة عنه.

## إجراءات الدراسة :

## ١ - أداة الدراسة :

استخدم الباحث أداة وصف فاعلية وتكيف القائد Leader Effectiveness and Adaptability Description التي أعدها هيرسي وبلانشرد، وترجمها إلى العربية (المغدي وآل ناجي، ١٩٩٤). وتتكون الأداة من (١٢) حالة لكل واحدة منها أربع إجابات، بحيث يختار المشارك واحدة منها، ومن خلال الإجابة على بنود هذه الأداة يمكن تصنيف النمط القيادي للفرد إما بنمط الإبلاغ أو الإقناع أو المشاركة أو التفويض كما في الأداة (انظر الملحق)، وهذه الإجابات الخاصة بالحالات الـ (١٢) موزعة على النحو التالي :

- ١ - ثلاثة إجابات، تعكس مواقف خاصة بالمرؤوسين ذوي النضج والاستعداد الوظيفي المنخفض.
- ٢ - ثلاثة إجابات، تعكس مواقف خاصة بالمرؤوسين ذوي النضج والاستعداد الوظيفي المنخفض نسبياً.
- ٣ - ثلاثة إجابات، تعكس مواقف خاصة بالمرؤوسين ذوي النضج والاستعداد الوظيفي المرتفع نسبياً.
- ٤ - ثلاثة إجابات، تعكس مواقف خاصة بالمرؤوسين ذوي النضج والاستعداد الوظيفي المرتفع.

ويمكن تحديد النمط القيادي للشخص من خلال الخطوات التالية :

- ١ - وضع دائرة أمام الإجابة المناسبة (أ، ب، ج، د) لكل فقرة من الـ ١٢ حالة (إجابة واحدة فقط).
- ٢ - جمع الإجابات على الأداة، وحصر عدد إجابات الفقرة (أ)، والتي تمثل النمط الأول (الإبلاغ)، وعدد إجابات الفقرة (ب)، والتي تمثل النمط الثاني (الإقناع)، وعدد إجابات الفقرة (ج)، والتي تمثل النمط الثالث (المشارك)،

وعدد إجابات الفقرة (د)، والتي تمثل النمط الرابع (التفويض).  
فإذا كانت إجابة شخص ما لـ (١٢) حالة في الأداة هي كالتالي:

| رقم العبارة | الإجابة |
|-------------|---------|
| ١           | أ       |
| ٢           | د       |
| ٣           | ب       |
| ٤           | د       |
| ٥           | د       |
| ٦           | ج       |
| ٧           | ب       |
| ٨           | ج       |
| ٩           | د       |
| ١٠          | ب       |
| ١١          | د       |
| ١٢          | د       |

٣ - يمكن معرفة النمط القيادي من خلال وضع الإجابات في الصورة التالية:

| (الإبلاغ) (١) | (الإقناع) (٢) | (المشارك) (٣) | (التفويض) (٤) |
|---------------|---------------|---------------|---------------|
| أ             | ب             | ج             | د             |
| ١ (إجابة)     | ٣ (إجابات)    | ٢ (إجابتان)   | ٦ (إجابات)    |

فنجده أن أكبر عدد للإجابات هو الرقم (٦)، ويقع تحت النمط الرابع أي نمط التفويض، ويليه مباشرة العدد رقم (٣) تحت النمط الثاني، ويمثل نمط الإقناع.

وبهذا يكون النمط القيادي الرئيس لهذا الشخص هو التفويض باعتباره

حصل على أكبر عدد من الإجابات، والنمط المساند الذي يليه، وهو الإقناع.

٤ - وفي جميع الأحوال، فإن النمط الرئيس هو الذي يحصل فيه الشخص على أكبر عدد من الإجابات الـ (١٢)، ومرتبطة بإجابة محددة (أ، ب، ج، د) بحيث تعكس أحد الأنماط الموضحة أعلاه، ذلك، وفي حالة تساوي عدد الإجابات المرتبطة بنمطين مثلاً، فهذا يعني أن الشخص له نمطان يلجأ إلى استخدام كل منهما بالتناوب وكل حسب الموقف.

وقد وجد الباحث أن هذه الأداة مناسبة لهذه الدراسة، كونها من أكثر الأدوات انتشاراً، وتتناول الأنماط القيادية من المنظور الحديث الذي يتناسب والظروف، وكذلك طبيعة المواقف المختلفة، خلافاً للأنماط القيادية التقليدية (الديمقراطي، الدكتاتوري، الترسي) التي سادت في الثلاثينيات من القرن الماضي، وهي لا تعكس بالضرورة طبيعة النمط الحقيقي للفرد الذي قد يتغير وفقاً للظروف والمواقف التي يواجهها، وهو ما تبنته النظرية الموقفية، وبلورته أداة هيرسي وبلانشرد للأنماط القيادية، ويتجلى ذلك بوضوح على مستوى البحوث الأكاديمية، والأطروحات والرسائل العلمية التي تطبق هذه الأداة في كثير من الدول، لا سيما الولايات المتحدة الأمريكية.

## ٢ - عينة الدراسة:

شملت العينة (١٤٣) متدرّباً، من مديري ووكلاء مدارس التعليم العام في المنطقة الشرقية يمثلون (١٤٣) مدرسة، تم اختيارهم عشوائياً من بين منسوبي ثلاث دورات تدريبية (الدورة الرابعة، والخامسة، والسادسة)، في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤١٧/١٦هـ، الموافق ١٩٩٦/٩٥م، والفصل الأول والثاني من العام ١٤١٨/١٧هـ، الموافق ١٩٩٧/٩٦م على التوالي والمنعقدة في رحاب كلية المعلمين في الأحساء. ويوضح الجدول التالي توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة (الإنجاز الأكاديمي، والعمر، والوظيفة - مدير، وكيل مدرسة، والمؤهل الدراسي والخبرة العملية).

جدول رقم (١)  
توزيع أفراد العينة حسب متغير الدراسة  
(الإنجاز الأكاديمي، العمر، الوظيفة المؤهل الدراسي، والخبرة)

| النسبة | العدد | التقدير العام   |
|--------|-------|-----------------|
| ٢٠,٣   | ٢٩    | ممتاز           |
| ٢٧,٦   | ٥٣    | جيد جداً مرتفع  |
| ٢٤,٥   | ٣٥    | جيد جداً        |
| ١٢,٦   | ١٨    | جيد مرتفع       |
| ٥,٦    | ٨     | جيد             |
| ١٠٠    | ١٤٣   | المجموع         |
|        |       | الفئات العمرية  |
| ١٦,٩   | ٢٤    | ٣٠-٢٥           |
| ٤٢     | ٦٠    | ٣٦-٣١           |
| ١٩,٥   | ٢٨    | ٤٢-٣٧           |
| ٢١,٦   | ٣١    | أكثر من ٤٣      |
| ١٠٠    | ١٤٣   | المجموع         |
|        |       | الوظيفة:        |
| ٦٢,٢٤  | ٨٩    | المدرّاء        |
| ٣٧,٧٦  | ٥٤    | الوكلاء         |
| ١٠٠    | ١٤٣   | المجموع         |
|        |       | المؤهل الدراسي: |
| ٦٦,٤   | ٩٥    | ١ - بكالوريوس   |
| ٣٣,٦   | ٤٨    | ٢ - دبلوم متوسط |
| ١٠٠    | ١٤٣   | المجموع         |
|        |       | الخبرة:         |
| %٤٢    | ٦٠    | ٤-١             |
| %٣١,٥  | ٤٥    | ٨-٥             |
| %١٤    | ٢٠    | ١٢-٩            |
| %١٢,٥  | ١٨    | ١٣ فأكثر        |
| ١٠٠    |       | المجموع         |

## ٣ - صدق وثبات الأداة:

قام (المغيدي وآل ناجي، ١٩٩٤) بترجمة أداة وصف فاعلية وتكيف القائد وبلانشرد إلى اللغة العربية وتم فحصها على أيدي أساتذة متخصصين في قسم الترجمة بقسم اللغات الأجنبية بجامعة الملك فيصل، ثم تم عرضها على مختصين بقسم الإدارة التعليمية لاختبار مصداقيتها. بعد ذلك قام الباحثان بأخذ عينة للتعرف على مستوى صدق وثبات الأداة حيث حصلوا على درجة ثبات للأداة تقارب ٠,٧٩١. وبهذا وجدوا أن هناك خواص سيكومترية جيدة للأداة من حيث الصدق والثبات.

كما قام (الأغبري، ١٩٩٨) باستخدام طريقة الصدق الظاهري وذلك بعرض الأداة على بعض المختصين في الإدارة والتخطيط التربوي بكلية المعلمين. واتفقوا على أنها صالحة لقياس أنماط القيادة.

وبالنسبة لثبات الأداة فقد استخدمت طريقة التجزئة النصفية مع تصحيح معامل الثبات، باستخدام معادلة «سبيرمان - براون»، وقد حصل الباحث على معامل ثبات مرتفع مقداره (٠,٨١٣)، وتعتبر هذه النتيجة مناسبة لتحقيق هدف الدراسة.

## تحليل النتائج ومناقشتها:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين مدراء المدارس في الأنماط القيادية التي حددها الباحث في أربعة أنماط هي الإبلاغ والإقناع والمشاركة والتفويض. ونعرض في الجدول رقم (٢) متوسطات درجات مدراء المدارس الذين شملهم البحث على مقاييس أنماط القيادة الأربعة وموزعين وفق متغيرات البحث.

## جدول رقم (٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات مدرء المدارس  
على مقاييس أنماط القيادة موزعة وفق فئات الإنجاز الأكاديمي  
والعمر والوظيفة والمؤهل والخبرة

| نمط التفويض          |         | نمط المشاركة         |         | نمط الإقناع          |         | نمط الإبلاغ          |         |       |                                                                               |
|----------------------|---------|----------------------|---------|----------------------|---------|----------------------|---------|-------|-------------------------------------------------------------------------------|
| الانحراف<br>المعياري | المتوسط | الانحراف<br>المعياري | المتوسط | الانحراف<br>المعياري | المتوسط | الانحراف<br>المعياري | المتوسط | العدد | المتغير                                                                       |
| ١,٥٦                 | ٢,٨٣    | ١,١٠                 | ٢,٨٣    | ١,٥١                 | ٣,٠٧    | ١,٥٣                 | ٣,٢٨    | ٢٩    | الإنجاز الأكاديمي:<br>ممتاز<br>جيد جداً مرتفع<br>جيد جداً<br>جيد مرتفع<br>جيد |
| ١,٣٩                 | ٢,٩١    | ١,٦٩                 | ٣,٠٨    | ١,٣٨                 | ٣,١٧    | ١,٦٥                 | ٢,٨١    | ٥٣    |                                                                               |
| ١,٢٥                 | ٢,٨٦    | ١,٣١                 | ٣,٠٩    | ١,٥٣                 | ٣,٣١    | ١,٢٨                 | ٢,٦٩    | ٣٥    |                                                                               |
| ١,٢١                 | ٣,٠٦    | ١,٣٥                 | ٣,٢٢    | ١,٨٦                 | ٣,١٧    | ١,٢٠                 | ٢,٥٦    | ١٨    |                                                                               |
| ١,٤١                 | ٢,٣٨    | ١,٦٤                 | ٣,١٣    | ١,٧٧                 | ٣,٥٠    | ١,٣١                 | ٣       | ٨     |                                                                               |
| ١,٣١                 | ٣,٠٠    | ١,١٠                 | ٣,٣٨    | ١,٣٨                 | ٣,٢١    | ١,٣٨                 | ٢,٣٨    | ٢٤    | العمر:<br>٣٠-٢٥<br>٣٦-٣١<br>٤٢-٣٧<br>أكثر من ٤٣                               |
| ١,٢٥                 | ٢,٥٨    | ١,٥١                 | ٢,٩٠    | ١,٥٧                 | ٣,٢٣    | ١,٥٨                 | ٣,٢٨    | ٦٠    |                                                                               |
| ١,٢٨                 | ٢,٦٤    | ١,٦١                 | ٣,١٨    | ١,٦٠                 | ٣,١٤    | ١,٢٠                 | ٢,٩٦    | ٢٨    |                                                                               |
| ١,٤٨                 | ٣,٥٥    | ١,٣٥                 | ٢,٩٧    | ١,٤٩                 | ٣,١٩    | ١,٣٠                 | ٢,٢٩    | ٣١    |                                                                               |
| ١,٣٢                 | ٢,٩٥    | ١,٥١                 | ٣,١٥    | ١,٦٣                 | ٣,٠٩    | ١,٥٢                 | ٢,٨٠    | ٨٩    | الوظيفة:<br>المدرء<br>الوكلاء                                                 |
| ١,٤٣                 | ٢,٧٤    | ١,٢٩                 | ٢,٨٩    | ١,٢٩                 | ٣,٣٩    | ١,٤١                 | ٢,٩٤    | ٥٤    |                                                                               |
| ١,٤٠                 | ٢,٨٢    | ١,٤٩                 | ٢,٩٩    | ١,٤٩                 | ٣,١٨    | ١,٥٩                 | ٢,٩٧    | ٩٤    | المؤهل الدراسي:<br>بكالوريوس<br>دبلوم                                         |
| ١,٣٠                 | ٣,٠٠    | ١,٣١                 | ٣,٢٣    | ١,٤٥                 | ٣,١٩    | ١,١٧                 | ٢,٥٧    | ٤٧    |                                                                               |
| ١,٢٦                 | ٢,٧٨    | ١,٤٤                 | ٣,٠٠    | ١,٥٥                 | ٣,٣٥    | ١,٣٧                 | ٢,٨١    | ٦٠    | الخبرة:<br>٤-١ سنوات<br>٨-٥ سنوات<br>٩-١٢ سنة<br>١٣ سنة فأكثر                 |
| ١,٤٣                 | ٢,٨٦    | ١,٥٢                 | ٣,١٧    | ١,٥٣                 | ٢,٩٥    | ١,٥٨                 | ٣,٠٠    | ٤٥    |                                                                               |
| ١,٤٨                 | ٣,١٠    | ١,٢١                 | ٢,٧٠    | ١,٣١                 | ٣,٠٥    | ١,٣٨                 | ٣,١٥    | ٢٠    |                                                                               |
| ١,٤٣                 | ٢,٩٤    | ١,٤١                 | ٣,٢٧    | ١,٥٤                 | ٣,٥٠    | ١,٥٦                 | ٢,٢٧    | ١٨    |                                                                               |

وتجد في هذا الجدول أن المتوسطات تراوحت بين ٢,١٨ و ٣,٢٨ على مقياس نمط الإبداع وبين ٢,٩٥ و ٣,٣١ على مقياس نمط الإقناع، وبين ٢,٧ و ٣,٣٨ على مقياس نمط المشاركة، ومن ٢,٣٨ و ٣,٥٥ على مقياس نمط التفويض. وللتحقق من صحة الفروض الأربعة للبحث قام الباحث بتحليل التباين لدرجات فئات المدراء على كل مقياس من مقاييس أنماط القيادة للوقوف على دلالة الفروق بين هذه المتوسطات وفق متغيرات الإنجاز الأكاديمي والعمر والوظيفة والمؤهل والخبرة. ونتناول فيما يلي تحليل ومناقشة كل فرض من فروض البحث.

#### أ - نمط الإبلاغ:

##### جدول رقم (٣)

نتائج تحليل التباين لدرجات فئات المدراء على مقياس نمط الإبلاغ  
وفق متغيرات الدراسة

| مصدر التباين                                                    | مجموع المربعات               | درجة الحرية     | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|-----------------------------------------------------------------|------------------------------|-----------------|----------------|--------|---------------|
| الإنجاز الأكاديمي<br>بين المجموعات<br>داخل المجموعات<br>المجموع | ٨,٠٢٢<br>٢٩٩,٨٩٤<br>٣٠٧,٩١٦  | ٤<br>١٣٨<br>١٤٢ | ٢,٠٠٩<br>٢,١٧٣ | ٠,٩٢٣  | غير دالة      |
| العمر<br>بين المجموعات<br>داخل المجموعات<br>المجموع             | ٢٦,٧٥٦<br>٢٨١,١٦٠<br>٣٠٧,٩١٦ | ٣<br>١٣٩<br>١٤٢ | ٨,٩١٩<br>٢,٠٣٣ | ٤,٤٠٩  | ٠,٠١          |
| الوظيفة<br>بين المجموعات<br>داخل المجموعات<br>المجموع           | ٠,٧٢٣<br>٣٠٧,١٩٣<br>٣٠٧,٩١٦  | ١<br>١٤١<br>١٤٢ | ٠,٧٢٣<br>٢,١٧٩ | ٠,٣٣٢  | غير دالة      |

تابع/ جدول رقم (٣)  
نتائج تحليل التباين لدرجات فئات المدراء على مقياس نمط الإبلاغ  
وفق متغيرات الدراسة

| مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|----------------|----------------|-------------|----------------|--------|---------------|
| المؤهل الدراسي | ٧,٥٢٢          | ٣           | ٢,٥٠٧          | ١,١٦٠  | غير دالة      |
| بين المجموعات  | ٣٠٠,٣٩٤        | ١٣٩         | ٢,١٦١          |        |               |
| داخل المجموعات | ٣٠٧,٩١٦        | ١٤٢         |                |        |               |
| المجموع        |                |             |                |        |               |
| الخبرة         | ٨,٧٧٢          | ٣           | ٢,٩٢٤          | ١,٣٥٩  | غير دالة      |
| بين المجموعات  | ٢٩٩,١٤٤        | ١٣٩         | ٢,١٥٢          |        |               |
| داخل المجموعات | ٣٠٧,٩١٦        | ١٤٢         |                |        |               |
| المجموع        |                |             |                |        |               |

بالنظر إلى جدول رقم (٢)، نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في متوسط درجات فئة النمط القيادي الأول (الإبلاغ) ومتغير العمر بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية مع بقية المتغيرات بالنسبة لهذا النمط. مما يعني عدم تحقق صحة الفرض الأول بالنسبة لمتغير العمر وعدم تحققه بالنسبة لمتغيرات الدراسة الأخرى.

وبالرجوع إلى جدول رقم (١) نجد أن المدراء الذين تقع أعمارهم بين ٣١-٣٦ سنة، حصلوا على متوسط حسابي قدره ٣,٢٨، وهو يفوق متوسط بقية الفئات العمرية ١، ٣، ٤، (٢,٣٨)، (٢,٩٦)، (٢,٢٩) على التوالي. ويعني ذلك أن المدراء في هذا السن يستخدمون نمط الإبلاغ أكثر من بقية زملائهم من ذوي الفئات العمرية الأخرى. وبما يعكس ذلك شعور هذه الفئة العمرية من المدراء بأن هذا هو النمط المناسب مع مستوى النضج والاستعداد الوظيفي لمروؤسيهم لأنه يتطلب منهم تزويدهم بالتوجيهات والإرشادات اللازمة بصورة أكبر من المساندة والعلاقات الإنسانية باعتبار أن قدرات ومهارات ودوافع أفراد هذه الفئة متدنية.

## ب - نمط الإقناع:

جدول رقم (٤)  
نتائج تحليل التباين لدرجات فئات المدراء على مقياس الإقناع  
وفق متغيرات الدراسة

| مصدر التباين      | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|-------------------|----------------|-------------|----------------|--------|---------------|
| الإنجاز الأكاديمي | ١,٧٤٢          | ٤           | ٠,٤٣٦          | ٠,١٨٦  | غير دالة      |
| بين المجموعات     | ٣٢٣,٣٧٧        | ١٣٨         |                |        |               |
| داخل المجموعات    | ٣٢٥,١١٩        | ١٤٢         |                |        |               |
| المجموع           |                |             |                |        |               |
| العمر             | ٠,١٦٠          | ٣           | ٥,٣٣١          | ٠,٠٢٣  | غير دالة      |
| بين المجموعات     | ٣٢٤,٩٥٩٠       | ١٣٩         | ٢,٠٣٣٨         |        |               |
| داخل المجموعات    | ٣٢٥,١١٩        | ١٤٢         |                |        |               |
| المجموع           |                |             |                |        |               |
| الوظيفة           | ٣,٠٠٥          | ١           | ٣,٠٠٥          | ١,٣١٥  | غير دالة      |
| بين المجموعات     | ٣٢٢,١١٤        | ١٤١         | ٢,٢٨٤          |        |               |
| داخل المجموعات    | ٣٢٥,١١٩        | ١٤٢         |                |        |               |
| المجموع           |                |             |                |        |               |
| المؤهل الدراسي    | ٣,٩١٧          | ٣           | ١,٣٠٦          | ٠,٥٦٥  | غير دالة      |
| بين المجموعات     | ٣٢١,٢٠٢        | ١٣٩         | ٢,٣١١          |        |               |
| داخل المجموعات    | ٣٢٥,١١٩        | ١٤٢         |                |        |               |
| المجموع           |                |             |                |        |               |
| الخبرة            | ٦,١٠٨          | ٣           | ٣,٠٣٦          | ٠,٨٨٧  | غير دالة      |
| بين المجموعات     | ٣١٩,٠١١        | ١٣٩         | ٢,٢٩٥          |        |               |
| داخل المجموعات    | ٣٢٥,١١٩        | ١٤٢         |                |        |               |
| المجموع           |                |             |                |        |               |

يوضح الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات فئات المدراء على مقياس نمط الإقناع، ترجع إلى متغيرات الدراسة:

الإنجاز الأكاديمي والعمر، الوظيفة الإدارية التي يشغلونها أو المؤهل الدراسي أو الخبرة، أي أن مدراء المدارس يمارسون نمط الإقناع بصورة متقاربة. وهذا يعني التحقق من صحة الفرض الثاني بالنسبة لمتغيرات الدراسة الخمسة.

### ج - نمط المشاركة:

#### جدول رقم (٥)

نتائج تحليل التباين لدرجات فئات المدراء على مقياس نمط المشاركة  
وفق متغيرات الدراسة

| مصدر التباين                                                    | مجموع المربعات              | درجة الحرية     | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|-----------------------------------------------------------------|-----------------------------|-----------------|----------------|--------|---------------|
| الإنجاز الأكاديمي<br>بين المجموعات<br>داخل المجموعات<br>المجموع | ٢,٠٩٢<br>٢٩٠,٥٦٥<br>٢٩٢,٦٥٧ | ٤<br>١٣٨<br>١٤٢ | ٠,٥٢٣<br>٢,١٠٦ | ٠,٢٤٨  | غير دالة      |
| العمر<br>بين المجموعات<br>داخل المجموعات<br>المجموع             | ٤,٥٥٧<br>٢٨٨,١٠٠<br>٢٩٢,٦٥٧ | ٣<br>١٣٩<br>١٤٢ | ١,٥١٩<br>٢,٠٧٣ | ٠,٧٣٣  | غير دالة      |
| الوظيفة<br>بين المجموعات<br>داخل المجموعات<br>المجموع           | ٢,٢٢٣<br>٢٩٠,٤٣٤<br>٢٩٢,٦٥٧ | ١<br>١٤١<br>١٤٢ | ٢,٢٢٣<br>٢,٠٦٠ | ١,٠٧٩  | غير دالة      |
| المؤهل الدراسي<br>بين المجموعات<br>داخل المجموعات<br>المجموع    | ٧,٢٤٢<br>٢٨٥,٤١٥<br>٢٩٢,٦٥٧ | ٣<br>١٣٩<br>١٤٢ | ٢,٤١٤<br>٢,٠٥٣ | ١,١٧٦  | غير دالة      |

تابع / جدول رقم (٥)  
نتائج تحليل التباين لدرجات فئات المدراء على مقياس نمط المشاركة  
وفق متغيرات الدراسة

| مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|----------------|----------------|-------------|----------------|--------|---------------|
| الخبرة         | ٤,٢٦٨          | ٣           | ١,٤٢٣          | ٠,٦٨٦  | غير دالة      |
| بين المجموعات  | ٢٨٨,٣٨٩        | ١٣٩         | ٢,٠٧٥          |        |               |
| داخل المجموعات | ٢٩٢,٦٥٧        | ١٤٢         |                |        |               |
| المجموع        |                |             |                |        |               |

يبين الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات المدراء على مقياس نمط المشاركة ترجع لمتغيرات الإنجاز الأكاديمي أو العمر أو الوظيفة أو المؤهل الدراسي أو الخبرة العملية، أي أن مدراء المدارس يمارسون هذا النمط بصورة متقاربة. وهذا يعني التحقق من صحة الفرض الثالث بالنسبة لمتغيرات الدراسة الخمسة.

د - نمط التفويض :

جدول رقم (٦)  
نتائج تحليل التباين لدرجات فئات المدراء على مقياس نمط التفويض  
وفق متغيرات الدراسة

| مصدر التباين      | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|-------------------|----------------|-------------|----------------|--------|---------------|
| الإنجاز الأكاديمي | ٢,٧٠٦          | ٤           | ٢,٦٧٦          | ٠,٣٥٨  | غير دالة      |
| بين المجموعات     | ٢٦١,٠٢٩        | ١٣٨         | ١,٨٩٢          |        |               |
| داخل المجموعات    | ٢٦٣,٧٣٤        | ١٤٢         |                |        |               |
| المجموع           |                |             |                |        |               |

جدول رقم (٦)  
نتائج تحليل التباين لدرجات فئات المدراء على مقياس نمط التفويض  
وفق متغيرات الدراسة

| مصدر التباين                                                 | مجموع المربعات               | درجة الحرية     | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|--------------------------------------------------------------|------------------------------|-----------------|----------------|--------|---------------|
| العمر<br>بين المجموعات<br>داخل المجموعات<br>المجموع          | ٢١,٠٤٥<br>٢٤٢,٦٨٩<br>٢٦٣,٧٣٤ | ٣<br>١٣٩<br>١٤٢ | ٧,٠١٥<br>١,٧٤٦ | ٤,٠١٨  | ٠,٠١          |
| الوظيفة<br>بين المجموعات<br>داخل المجموعات<br>المجموع        | ١,٥٤٤<br>٢٦٢,١٩١<br>٢٦٣,٧٣٤  | ١<br>١٤١<br>١٤٢ | ١,٥٤٤<br>١,٨٦٠ | ٠,٨٣٠  | غير دالة      |
| المؤهل الدراسي<br>بين المجموعات<br>داخل المجموعات<br>المجموع | ٢,٤٥٨<br>٢٦١,٢٧٧<br>٢٦٣,٧٣٤  | ٣<br>١٣٩<br>١٤٢ | ٠,٨١٩<br>١,٨٨٠ | ٠,٤٣٦  | غير دالة      |
| الخبرة<br>بين المجموعات<br>داخل المجموعات<br>المجموع         | ١,٦٠٦<br>٢٦٢,١٢٨<br>٢٦٣,٧٣٤  | ٣<br>١٣٩<br>١٤٢ | ٠,٥٣٥<br>١,٨٨٦ | ٠,٢٨٤  | غير دالة      |

ومن خلال استعراض الجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات المدراء على مقياس نمط التفويض ترجع لمتغير العمر، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية مع بقية المتغيرات مما يعني عدم تحقيق الفرض الرابع بالنسبة لمتغير العمر وتحقيقه بالنسبة للمتغيرات الأخرى. وبالرجوع إلى الجدول رقم (١) نجد أن الفئة العمرية من

٤٣ سنة فأكثر حصلت على متوسط ٣,٥٥ وهو أعلى من متوسطات الفئات العمرية الأخرى مما يعني أن هذه الفئة العمرية هي الأفضل في استخدام نمط التفويض في القيادة.

### الخلاصة :

نخلص من هذه الدراسة إلى أن مدراء المدارس الذين شاركوا في هذه الدراسة يمارسون أنماط القيادة الأربعة: الإبلاغ والإقناع والمشاركة والتفويض بطريقة متقاربة إلى حد ما حيث لم تظهر فروق جوهرية بينهم في ممارسة القيادة وفق متغيرات الإنجاز الأكاديمي والوظيفة والمؤهل الدراسي وسنوات الخبرة وظهر في متغير العمر الزمني على مقياس الإبلاغ والتفويض لصالح المدراء الذين في سن من ٤٣ فأكثر في نمط التفويض وفي سن ٣١-٣٦ في نمط الإبلاغ وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة بين المدراء وفق متغير العمر على نمط التفويض (الأغبري، ١٩٩٨ والمغدي وآل ناجي، ١٩٩٤).

### المقترحات :

- ١ - انطلاقاً من النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:
- ١ - إجراء دراسات متابعة لمن التحق بدورات مديري المدارس لمعرفة مدى تغير النمط القيادي لديهم بعد اجتياز الدورة والعودة للعمل.
- ٢ - إجراء دراسات مماثلة في مؤسسات تربوية أخرى تقوم بتنظيم نفس الدورات وذلك للوقوف على مدى تشابه، أو اختلاف النتائج التي تم التوصل إليها.
- ٣ - ضرورة استمرارية تقويم برامج الدورات التدريبية، وإشراك المخططين من رجال التربية ومديري ووكلاء مدارس التعليم العام المتميزين، وكذلك المشرفين التربويين في إعداد برامج الدورات التدريبية، من أجل الوصول إلى أعلى مستوى من الكفاءة والفاعلية.

- ٤ - إجراء دراسات ميدانية لجميع الذين التحقوا بالدورات التدريبية من مديري ووكلاء التعليم العام، والتعرّف عن قرب على مدى الاستفادة من هذه الدورات وتطبيقاتها على أرض الواقع في البيئة المدرسية والمجتمع المدرسي، وتأثيرها على مفردات العملية التعليمية.
- ٥ - إجراء دراسات ميدانية حول العلاقة بين مستوى الرضا الوظيفي والأنماط القيادية لدى مديري مدارس التعليم العام الذين لم يلتحقوا بمثل هذه الدورات.
- ٦ - إجراء دراسات مقارنة بين مديري مدارس التعليم العام والمدارس الأهلية من حيث الأنماط القيادية المستخدمة، وأثر بعض المتغيرات فيها.
- ٧ - إجراء دراسات تتناول مدى قناعة مديري مدارس التعليم العام بالسلطات والصلاحيات الممنوحة لهم نظامياً للقيام بأعمالهم، فقد يكون نظام الإدارة التربوية لا يعطي مدير المدرسة هامشاً من المرونة المناسبة للقيام بالمهام الملقاة على عاتقه، مما يؤدي إلى عدم تحديد نمطه الحقيقي كمدير مدرسة.

## المراجع

### أولاً - المراجع العربية:

- الأغبري، عبدالصمد (٢٠٠٠). الإدارة المدرسية: البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر. بيروت: دار النهضة العربية.
- الأغبري، عبدالصمد (١٩٩٨). الأنماط القيادية السائدة لدى عينة من مديري ووكلاء مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية. الكويت: مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد ٨٨، ص ١٠٧-١٠٨.

- بدوي، أحمد زكي (١٩٨٢). معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية. بيروت: مكتبة لبنان.
- الخطيب، رواح المهدي وأبو فرسخ، وفاء (١٩٩٦). الأنماط القيادية السائدة في جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا الأردنية كما يراها أعضاء هيئة التدريس. مجلة اتحاد الجامعات العربية، عمّان: العدد ٣١، الأردن.
- رزق، أسعد (١٩٧٧). موسوعة علم النفس. المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ص ٣٢٠.
- السيد، إسماعيل محمد (١٩٩٠). الإدارة الاستراتيجية، مفاهيم وحالات تطبيقية. الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.
- كلية المعلمين بالإحساء (د.ت). دليل الدورة التدريبية لمديري ووكلاء مدارس التعليم الابتدائية والمتوسطة والثانوية، مطبعة الكفاح الحديثة: محافظة الأحساء، ص ١٦.
- المغيدي، محمد (١٩٩٦). أثر الأساليب القيادية في مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين بمحافظة الأحساء التعليمية من منظور النظرية الموقفية لهرسي وبلانشرد، ونظرية الدوافع لهرزبورغ. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، العدد ٩، السنة الخامسة، قطر.
- المغيدي، محمد وآل ناجي، محمد عبدالله (١٩٩٤). الأساليب القيادية لعمداء الكليات بجامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية. مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد ٢٩، ص ٢٠٨.

### ثانياً - المراجع الأجنبية:

- Bait, David D. (1990). High School Student Perceptions of Prncipal's Leadership And Its Effect on Student Achievement. ED.D. thesis, The University of Akron, OHIO.

- Blake, R. & Mouton, J. (1964). **The managerial gris**. Houston, Texas: Gulf Publishing Co.
- Clark, Newton Arthur, JR. (1981). Educational Leadership: a Field Test of Hersey and Blanchard's Situational Leadership Theory. ED.D. Thesis University of Massachusetts. Massachusetts.
- Fiedler et al. (1967). **A Theory of leadership effectiveness**. New York: Mc Graw-Hill.
- Fullan, M. (1982). **The meaning of educational change**. New York: Teachers College Press.
- Garner, Dicie White (1989). Non-chapter schools to determine if leadership style is related to the achievement of third-grade students, ED.D. Thesis Ball State University, Ind.
- Hall, G. et al. (1982). Three change facilitator styles: Some indicators and a proposed framework. **R. & D. Reports**, 31 34, 1-4.
- Halpin, A. (1966). **Theory & Research in Administration**. New York: McMillan.
- Herron, F.R. (1994). Leadership styles of elementary school principals and their impact on student achievement. **Dissertation Abstracts International**, A55/08, P.2229.
- Hersey, P. and Blanchard, K.H. (1988). **Management of organizational behavior utilizing human resources (5th ed.)**. EngleWood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- House, R. (1973). A path-goal theory of leadership effectiveness. In E. Fleishman & J. Hunt (Eds.), **Current Development in the Study of Leadership**. Carbondale, ILL.: Southern Illinois University Press.
- Hoy, W. and Miskel, C. (1987). **Educational administration**. New York: McMillan.
- Immegrant, G. L. (1988). Leadership. **Organizational Quarterly**, 3 (2), 224-243.

- Kim, Young Man (1988). The Relationship of Principals, Leadership Styles to Student Achievement in Academic Private High Schools in Seol, Korea. ED.D. Thesis, University of Southern California, California.
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. **The Journal of Social Psychology**, (1), 217-294.
- Reddin, W. (1970). **Managerial Effectiveness**. New York; Mc Graw-Hill.
- Rutherford, William L. (1984). Styles and Behaviors of Elementary School Principals: Their Relationship to School Improvement. **Education and Urban Society**, Vol. 1, November 1984-928.
- Smith, Cassandra Lynn (1995). A Study of Relationships, Leadership Styles, And Student Achievement, ED.D. Thesis, Wayne State University, Michigan.
- Van Zanten, Robert (1988). Leadership Style of Principals Effective Urban Elementary Schools. **Dissertation Abstracts International**, Vol. 50-02, Section: A, Page 0325.
- Warner, Donna Sikes (1993). Educational Leadership Styles of Elementary School Principals And The Effect on School Climate And Pupil Achievement. E D.D. Thesis, University of Houston, Texas.
- Yazzie, T. C. (1993). Leadership behavior and cultural orientation of NAVAJO school administrators. **Dissertation Abstracts International**, A44/05, P.1633.

## الملحق

## تعليمات :

افترض أنك تواجه كل من الحالات الاثنتي عشرة التالية، كل حالة يمكن معالجتها بواحد من أربعة تصرفات. اقرأ كل حالة بعناية مركزة، فكر فيما تفعل إزاء كل حالة، ثم ضع إشارة (✓) أمام الحل الذي تراه مناسباً لتصرفك في مثل هذه الحالات.

| الرقم | الحالة                                                                                                                              | الأسلوب المناسب                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ١     | في الآونة الأخيرة لم يعد مرؤوسوك متجاوبين لمحدثاتك الودية معهم واهتمامك الواضح برفاهيتهم، وأصبح إنتاجهم متدنياً بشكل مطرد.          | أ - أؤكد على استخدام إجراءات محددة، وعلى ضرورة إنجاز المهمة.<br>ب - أوضح استعادي للمناقشة، ولكن لا أفرض نفسي عليهم.<br>ج - أتكلم مع مرؤوسي، وأحدد بعد ذلك الأهداف.<br>د - أتعهد ألا أتدخل في شؤون مرؤوسي.                                                                        |
| ٢     | الملاحظ أن إنجازات مرؤوسيك في ازدياد، وأنك لا تزال تعمل لتتأكد من أن كل مرؤوسيك يدركون مسؤولياتهم، كما يدركون مستوى الأداء المنشود. | أ - أكون علاقة صداقة مع مرؤوسي للاستمرار في التأكد من أنهم يدركون مسؤولياتهم، كما يدركون مستوى الإنتاج المتوقع منهم.<br>ب - لا آخذ أي إجراء محدد.<br>ج - أعمل كل ما أستطيع لأجعل المرؤوسين يشعرون بأهميتهم وأهمية مشاركتهم.<br>د - أؤكد على أهمية المهمة والوقت المحدد لإنجازها. |
| ٣     | مرؤوسوك غير قادرين على حل المشكلات بأنفسهم، وبطبيعة الحال تركت لهم الأمر، ومع ذلك لا تزال علاقتهم الشخصية وإنتاجهم في مستوى جيد.    | أ - أعمل مع مرؤوسي، ونشترك معاً في حل المشكلات.<br>ب - أدع مرؤوسي يحلون مشكلاتهم بأنفسهم.<br>ج - أعمل بسرعة وبحزم لتوجيه وتصحيح الوضع.<br>د - أشجع مرؤوسي على العمل على حل المشكلات، وأدعم مجهوداتهم.                                                                            |
| ٤     | لديك النية في إجراء بعض التغيير، سجل مرؤوسيك يشير إلى جودة إنجازهم، ومع ذلك هم يحترمون مبدأ التغيير.                                | أ - أدع جميع مرؤوسي يشاركون في تطوير التغيير مع عدم المبالغة في التوجيهات.<br>ب - أعلن عن التغيير ثم أعمل على تنفيذه والإشراف عليه عن قرب.                                                                                                                                       |

| الرقم | الحالة                                                                                                                                                                                                                                             | الأسلوب المناسب                                                                                                                                                                                                                                            |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|       |                                                                                                                                                                                                                                                    | ج - أدع مرؤوسي يقومون بتحديد اتجاهاتهم.<br>د - آخذ بعين الاعتبار اقتراحات مرؤوسي، على أن أوجه التغيير بنفسني.                                                                                                                                              |
| ٥     | خلال الأشهر القليلة الماضية، تدنى مستوى أداء مرؤوسيك وأصبحوا غير مهتمين بتحقيق الأهداف، وكانت إعادة تحديد المسؤوليات والمهام قد ساعدت بشكل كبير في الفترة الماضية. فمرؤوسيك مازالوا بحاجة إلى التذكير بصورة مستمرة لإنجاز مهماتهم في الوقت المحدد. | أ - أدع مرؤوسي يحددون اتجاهاتهم.<br>ب - آخذ بعين الاعتبار اقتراحات مرؤوسي، ولكن أتأكد من تحقيق الأهداف.<br>ج - أعيد تعريف المهام والمسؤوليات ثم أشرف على ذلك بعناية.<br>د - أدع مرؤوسي يشاركون في تحديد الأدوار والمسؤوليات، مع عدم المبالغة في التوجيهات. |
| ٦     | تم التحاقك بمؤسسة تسير بكفاءة عالية، كان مديرها السابق شديداً وحازماً. تود أنت أن تحافظ على البيئة المنتجة بالإضافة إلى تحسين العلاقة الإنسانية داخل إطار المؤسسة.                                                                                 | أ - أعمل ما أستطيع لأجعل مرؤوسي يشعرون بأهميتهم وأهمية مشاركتهم.<br>ب - أؤكد على أهمية المهمة والوقت المحدد لإنجازها.<br>ج - أتعهد أن لا أتدخل في شؤون مرؤوسي.<br>د - أشرك مرؤوسي في اتخاذ القرارات، وأتأكد من تحقيق الأهداف.                              |
| ٧     | تود إجراء تغيير في تنظيم المؤسسة، والذي سوف يكون شيئاً جديداً على مرؤوسي مجموعتك الذين ساهموا ببعض الاقتراحات التي تهدف إلى التغيير المطلوب، علماً بأنهم يمتازون بالإنتاجية والمرونة في العمل.                                                     | أ - أحدد التغيير وأشرف عليه بعناية.<br>ب - أشرك مرؤوسي في تطوير إجراءات التغيير، وأدع لهم الحرية في عملية التنفيذ. ذج - أستعد لعمل التغييرات كما اقترحت، ولكن أحافظ على السيطرة إلى عملية التنفيذ.<br>د - أتجنب المواجهة، وأدع الأمور تجري بشكل طبيعي.     |
| ٨     | إنتاجية مرؤوسيك وعلاقاتهم الشخصية جيدة ولكن لديك بعض الشعور بوجود نقص في توجيه مرؤوسيك.                                                                                                                                                            | أ - أدع مرؤوسي دون تدخل من جانبي.<br>ب - أناقش الموقف مع مرؤوسي، وبعد ذلك ألتخذ الإجراءات اللازمة للتغيير.<br>ج - ألتخذ الخطوات اللازمة لتوجيه مرؤوسي للعمل بطريقة واضحة ودقيقة.<br>د - أساند مرؤوسي في مناقشة المشكلة مع عدم المبالغة في التوجيهات.       |

| الرقم | الحالة                                                                                                                                                                                                                                                              | الأسلوب المناسب                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ٩     | عينك رئيسك على رأس مجموعة عمل، كانت قد فشلت في إعداد التوصيات المطلوبة للتغيير في الوقت المحدد، حيث إن مرؤوسيك لا يعرفون أهدافهم بوضوح، وكان حضورهم للجلسات ضعيفاً، واجتماعاتهم أصبحت عبارة عن مناسبات اجتماعية، علماً أن لديهم المواهب التي تساعد في إنجاز المهمة. | أ - أدع مرؤوسي يحلون مشكلاتهم بأنفسهم.<br>ب - أخذ بعين الاعتبار توصيات مرؤوسي، وأتأكد من تحقيق الأهداف.<br>ج - أعيد تحديد الأهداف، وأشرف عليها بعناية.<br>د - أدع مرؤوسي يشاركون في تحديد الأهداف بحرية.                                                              |
| ١٠    | على الرغم من أن مرؤوسيك معروفون بقدرتهم على تحمل المسؤولية، إلا أنهم لم يتجاوبوا مع تعليماتك الخاصة بتحديد معيار جديد لمستوى الإنجاز المطلوب.                                                                                                                       | أ - أدع مرؤوسي يشاركون في تحديد المواصفات بدون رقابة.<br>ب - أعيد تحديد مستوى الإنجاز وأشرف عليه بعناية.<br>ج - أتجنب المواجهة من خلال عدم ممارسة الضغوط على مرؤوسي وأترك الموقف بدون تدخل.<br>د - أخذ بعين الاعتبار توصيات مرؤوسي وأتأكد من تحقيق المواصفات الجديدة. |
| ١١    | حصلت على ترقية في وظيفة جديدة، وكان المشرف السابق لا يتدخل في شؤون مرؤوسيه، وعلى الرغم من ذلك استطاعوا السيطرة على مهامهم واتجاهاتهم والعلاقات الشخصية فيما بينهم في حالة جيدة.                                                                                     | أ - أخذ الخطوات اللازمة لتوجيه مرؤوسي للعمل بطريقة واضحة ودقيقة.<br>ب - أشرك مرؤوسي في اتخاذ القرارات وأشجع المشاركة الجيدة.<br>ج - أناقش وضع الإنجاز في الماضي مع مرؤوسي، ثم أختبر الحاجة إلى تطبيق إجراء جديد.<br>د - أستمّر في ترك مرؤوسي دون تدخل من جانبي.       |
| ١٢    | أفادت المعلومات الحديثة عن وجود بعض الصعوبات الداخلية بين مرؤوسيك، علماً بأن سجلاتهم تشير إلى إنجازهم العالي وحفاظهم بفاعلية على أهداف المؤسسة بعيدة المدى، وأنهم كانوا يعملون معاً بانسجام خلال السنة المالية وجميعهم مؤهلون للقيام بالمهمة.                       | أ - أحاول عرض حلّي على مرؤوسي ثم أختبر الحاجة إلى تطبيق إجراء جديد.<br>ب - أدع مرؤوسي يحلون مشكلاتهم بأنفسهم.<br>ج - أتصرف بسرعة وبحزم لتصحيح الموقف، وتبني التوجيهات.<br>د - أشارك في مناقشة المشكلة مع مرؤوسي مع تقديم الدعم لهم.                                   |