المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 12، عدد 2، 2016، 181- 193

الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس في الأردن وفقا لنموذج جولمان في القيادة

محمد بني هاني* و أميرة مصطفى*

تاريخ تسلم البحث 2015/3/21 تاريخ قبوله 2016/1/4

ملخص: هدفت الدراسة التعرف إلى النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس في قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين فيها وفقا لنموذج جولمان للأنماط القيادية. تكونت عينة الدراسة من (216) معلما ومعلمة من مدارس حكومية وخاصة في قصبة إربد اختيرت بالطريقة العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت استبانة مكونة من (34) فقرة موزعة على الأنماط القيادية الستة لنموذج جولمان، وهي: صاحب الرؤية، والتواصلي، والمدرب، والديمقراطي، والضابط، والقسري. توصلت نتائج الدراسة إلى أن صاحب الرؤية هو الاكثر شيوعا وبدرجة عالية، تبعه وبدرجة عالية أيضا الأنماط التواصلي والمدرب والديمقراطي والضابط، وجاء النمط القسري في الدرجة الوسطى. كذلك وجدت الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة لصالح المعلمين الأقل خبرة، ولمتغير المدرسة لصالح المدارس الخاصة. بينما لم تظهر فروق لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي. وقدم الباحثان مجموعة من التوصيات في ضوء نتائج الدراسة.

(**الكلمات المفتاحية:** النمط القيادي، دانيال جولمان، الذكاء العاطفي، مديرو المدارس، الأردن).

مقدمة: يعتمد مديرو المدارس أنماطا قيادية مختلفة في إداراتهم لمدارسهم، وهذه الأنماط لها تأثير كبير في نجاح وسير العمل في المدرسة؛ لارتباطها بعلاقة المدير بالمعلمين والطلبة وأولياء الأمور (محافظة وحداد، 2010؛ المناعمة، 2005؛ السعود، 2009). وهناك نماذج كثيرة للأنماط القيادية، القديم منها والحديث، وتتراوح في التصنيفات، على سبيل المثال، النموذج القديم والأكثر شيوعا، ويتضمن ثلاثة أنماط للقائد: النمط الديمقراطي، والنمط الأوتوقراطي، والنمط الترسلي. كما ظهرت أنماط حديثة أخرى في القيادة، منها: القيادة الكاريزمية، والتبادلية، والتحويلية (السكارنة، 2010). ونموذج هيرسي وبلانشرد في الأنماط القيادية المكون من أربعة أنماط: النمط الآمر، والمسوق، والمشارك، والمفوض (Bolman & Deal, 2008).

أما هذه الدراسة فقد اعتمدت التصنيف الذي اقترحه جولمان (Goleman, 2000)، المبني على الذكاء العاطفي، والمكوّن من ستة أنماط قيادية، أربعة منها لها أثر إيجابي في بيئة العمل، وهي: صاحب الرؤية، والمدرب، والتواصلي، والديمقراطي، في حين أن للنمطين الأخيرين آثارا سلبية، وخاصة عند المبالغة في تطبيق أي منهما، وهما: النمط القسري، والنمط الضابط. وقد وضح جولمان وبوياتزس وماكّي (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002) هذه الأنماط الستة كما يلي:

Prevailing Leadership Styles by School Principals in Jordan According to Goleman's Model of Leadership

Mohammad Bani Hani and Amera Mustafa, *Department of Educational Administration, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

Abstract: The purpose of this study was to identify the dominant leadership style adopted by school principals in Qasabet Irbid, based on Goleman's model of leadership, and as perceived by teachers. The study employed a random sample of (216) teachers of public and private schools in Irbid. A questionnaire of (34) items, representing the (6) leadership styles of Golman was constructed. These styles were: visionary, coaching, affiliative, democratic, pace-setting, and coercive. The study revealed that the visionary style appeared to be common the most, followed by the affiliative, the coaching and the democratic, the pacesetting, and the coercive were the least common. The study found significant differenceces attributed to the experience's variable in favor of teachers with least experience. Also, there were differences on schools' variable favoring the private ones. There were no significant differences with respect to gender and level of education. In light of results, recommendations were made by researchers.

Keywords: Leadership styles, Danieal Goleman, Emotional intelligence, School principals, Jordan.

صاحب الرؤية (ويسمى أيضا بالموثوق) (Visionary/Authoritative): في هذا النمط يوجه القائد المرؤوسين نحو رؤية مشتركة ومحددة، ويؤكد إلى أين يتجهون دون أن يوجههم للوصول إلى هناك، ويحفزهم على المشاركة والانفتاح في تبادل المعرفة.

النمط المدرب (Coaching): يدرب القائد الأفراد للمستقبل، وهو من يربط رغبات الأفراد بأهداف المنظمة؛ ويقيم معهم حوارات طويلة تمتد لأبعد من شؤون العمل، ويساعد الأفراد على إيجاد مواطن القوة والضعف عندهم، ويربطها بطموحات الوظيفة والمبادرات الفاعلة. هذا القائد يفوض المهام التي تتسم بالتحدي، ويظهر إيماناً بالآخرين؛ الأمر الذي يقودهم للولاء له بدرجة عالية.

النمط التواصلي (Affiliative): يؤمن القائد بأن الأفراد أولا، ويصنع جواً من التناغم، ويبني روابط من المشاعر بينهم؛ مما يؤدي الى الانسجام في المنظمة. وهو نمط تعاوني إلى حدّ كبير، وقد يركز على الحاجات النفسية للعاملين على حساب حاجات العمل نوعا ما.

* قسم الإدارة التربوية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

النمط الديمقراطي (Democratic): يصل القائد إلى الإجماع عن طريق المشاركة؛ ودائما يأخذ رأي الأفراد، ويثمن المساهمات والالتزام من خلال المشاركة والاستماع للأفكار الجيدة والسيئة على حدّ سواء.

النمط الضابط (Pacesetting): يحدد القائد مستوى ومعايير عالية للأداء. والقائد الضابط يضع التحديات والأهداف العالية للأفراد، وينتبه لأصحاب الأداء الضعيف، ويطلب منهم الأفضل، وعند الضرورة يقوم بالعمل بنفسه لينقذ الموقف، ولا يميل لتقديم التوجيهات، فهو يتوقع أن يعرف الأفراد ما عليهم بأنفسهم. ويحصل القائد في هذا النمط على نتائج إيجابية على المدى القصير، ولكن على المدى الطويل يدفع بالعاملين للإرهاق والانحدار.

النمط القسري/ وأحيانا يسمى بالآمر (Coercive/ Commanding): في هذا النمط يطلب القائد إذعان المرؤوسين له، ويتوقع منهم أن يفعلوا ما يقوله، ويعطي توجيهات واضحة باستغلال مكانته وسلطته القوية، ويأمر ويتوقع خضوعا كاملا دون أن يطلب موافقة التابعين. ويحتاج القائد في هذا النمط إلى السيطرة على عواطفه لينجح، ويمكن أن يبدو بارد المشاعر، وبعيداً اجتماعياً.

وتوصل جولمان وآخرون (Goleman et al., 2002) إلى هذه الأنماط الستة في القيادة من خلال دراسة أجروها على أهمية الذكاء العاطفي لدى القائد في مؤسسات الأعمال استغرقت ثلاث سنوات، وطبقت على عينة مكونة من (3000) من المديرين متوسطي المستوى. هدفت الدراسة إلى الكشف عن سلوكيات محددة (أنماط) في القيادة، وتحديد أثر هذه الأنماط في بيئة العمل، ومن ثم معرفة أثر كل نمط في عائد الربح في المؤسسة. وجدت الدراسة أن النمط القيادي المتبع من قبل المدير له أثر بالغ وملفت للنظر على بيئة المؤسسة، وقد يكون مسؤولا عن 30% من عائدات ربح المؤسسة.

وما يميز تصنيف جولمان للأنماط القيادية هو اعتماده على نظرية الذكاء العاطفي (Goleman, 1995) المكونة من أربعة مجالات: الوعي الذاتي، والإدارة الذاتية، والوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات. وعرّف الذكاء العاطفي بأنه القدرة على التعرّف إلى مشاعرنا الخاصة، ومشاعر الآخرين وتمييزها، والقدرة على التعامل معها بإيجابية، وعلى تحفيز أنفسنا، وعلى إدارة العواطف في أنفسنا، وفي علاقاتنا بشكل فعّال.

ويشير روزيتي وسياروكي (Rosete and Ciarrochi, 2005) إلى الفترة (1994-1997) التي استطاع فيها جولمان توضيح فكرة الذكاء العاطفي في كتابه "الذكاء العاطفي" (Goleman, 1995)، وغير فيها تعريف الذكاء العاطفي لشيء جديد يبدو فيه أنه يساوي بين الذكاء العاطفي والسلوك الاجتماعي الممتاز. ومنذ ذلك الوقت 1997 حتى الآن وهناك نشاط "متفجر" في مجال (الذكاء العاطفي) وبتعريف غير واضح (Fuzzy) لهذا المفهوم الجديد. ويلخص ماير (Mayer, 2001) هذا التغيير الذي طرأ على مفهوم الذكاء العاطفي بأنه أصبح معروفا، ويستخدم ليدل على أشياء مختلفة من بينها الدافعية، والشعور مع الاخرين، والتكيف، والدفء، والطموح.

وعلى الرغم من أنّ كل شخص يمتلك نمطاً قيادياً أو إدارياً معيناً، إلا أن هذا النمط يكون فعالاً في مؤسسة ما، وقد لا يكون فعالاً في مؤسسة أخرى، واستخدام النمط يعتمد على شخصية الفرد، حيث يتطابق مع طبيعته وميوله (Spicer, 2014). والقائد الفعال لا يعتمد على نمط قيادي واحد فقط، بل يجمع ويدمج ما بين عدة أنماط لربط أعضاء الفريق وتحقيق الأهداف، حيث إن لكل نمط الوقت والمكان المناسبين. على سبيل المثال، يتحدث بلانكن (Blanken, 2013) عن نموذج قيادي مكون من ثمانية أنماط، وهي: الكاريزمي، والمبتكر، والمتحكم، والمسيطر، والترسلي، والضابط، والخادم، والموقفي، والتحويلي. ويرى أنه لا يوجد نمط قيادي جيد أو سيء، إنما كيفية استخدام القائد لهذا النمط هو ما يحدد النجاح أو الفشل.

ويناقش فولان (Fullan, 2001) الأنماط الستة لجولمان، ويؤكد أن أربعة منها لها تأثير إيجابي كبير في بيئة العمل (صاحب الرؤية، التواصلي، التشاركي، والديمقراطي)، بينما القسري والضابط لهما تأثير سلبي في بيئة العمل. ويفسر ذلك بأن الناس يرفضون ويمقتون النمط القسري، لأن القائد يطالبهم ويلزمهم بما يريد (اعمل ما أقوله لك)، ويرفضون النمط الضابط أيضا؛ لأنهم يشعرون بهيمنة القائد، وضغطه، ومناداته الكبيرة والمستمرة من أجل التحديث والتميز؛ مما يؤدي بهم الى الاحتراق. بل يجزم بأن النمط الضابط يعمل على تدمير بيئة المؤسسة؛ لأن العاملين فيها لا يقدرون على تحقيق طلبات القائد المستمرة؛ مما يؤدي الى انحدار الروح المعنوية لديهم.

وفي دراسة لروزيتي وسياروكي (Rosete and Ciarrochi, 2005) التي هدفت إلى معرفة ما إذا كان الذكاء الاجتماعي يساعد الفرد على أن يصبح قائدا أفضل؟ تم فيها استخدام استبانة لمعرفة العلاقة بين فعالية القيادة ومقاييس القدرة والذكاء العاطفي والإدراك المعرفي مع تقرير الذات (Self-report) للذكاء العاطفي والشخصية. تكونت عينة الدراسة من 117 مديرا، ووجدت أن هناك علاقة متوسطة إلى كبيرة بين مقياس القدرة في الذكاء العاطفي، وتحقيق أهداف المؤسسة.

وأجرت ستيبلز (Staples, 2005) دراسة لمقارنة الأدوار القيادية لدى مديري المدارس الحكومية والخاصة الأساسية، وقد صممت الدراسة تركيز الدور القيادي لمديري المدارس الحكومية وسلوكهم بعد التغيرات التي طرأت على ذلك الدور إثر حركة إعادة تشكيل التعليم والمسؤولية في الولايات المتحدة الأمريكية. استخدم في الدراسة استبانة، وزعت على عينة من (501) من مديري المدارس الحكومية والخاصة في ولاية فلوريدا، أعيد منها (263) استبانة. وبعد المقارنة بين المجموعتين توصلت الباحثة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس الحكومية

الأساسية والرؤساء الأدنى في المدارس الخاصة بالنظر إلى محصلة القيادة التعليمية (Instructional Leadership Inventory). غير أنها أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس الحكومية الأساسية والرؤساء الأدنى في المدارس الخاصة فيما يتعلق بالمنهجية الإدارية (Managerial Leadership Criteria).

وأجرى المناعمة (2005) دراسة في غزة هدفت التعرف إلى تأثير الأنماط القيادية في المدارس الحكومية والخاصة في تطوير العملية التعليمية، والتعرف إلى تلك الأنماط السائدة في المنطقة. استخدم الباحث الاستبانة كأداة. تكونت عينة الدراسة من (400) معلم ومعلمة من مديرية تربية غزة وخان يونس. توصلت الدراسة إلى أن النمط السائد لدى غالبية مديري المدارس الحكومية والخاصة في غزة، هو النمط الديمقراطي.

أما الحراحشة (2008) فقد أجرى دراسة لمعرفة النمط القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس في مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة، وعلاقته بمستوى الرضا الوظيفي للمعلمين، على عينة عشوائية مكونة من (235) من معلمي ومعلمات المديرية المذكورة، حيث اعتمد الباحث تصنيف هيرسي وبلانشرد (Hersy & Blanchard, 1988) في نظريتهما الموقفية، وهي: النمط الآمر (Telling)، والنمط المسوق (Selling)، والنمط المشارك (Participation)، والنمط المفوض (Delegation). أظهرت نتائج الدراسة أن جميع الأنماط جاءت بدرجة ممارسة متوسطة إلا أن النمط المسوق كان الأكثر شيوعا. كما وجد الباحث أن الرضا الوظيفي للمعلمين جاء أيضا بدرجة متوسطة، وهناك علاقة إيجابية بين النمط القيادي الممارس، ومستوى الرضا الوظيفي للمعلمين.

أما دراسة السعود (2009) فقد هدفت إلى دراسة أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن، وعلاقتها بالولاء التنظيمي لدى العاملين في هذه المدارس. استخدم فيها المنهج المسحي الارتباطي. تكونت عينة الدراسة من (256) معلماً ومعلمة، يعملون في (65) مدرسة. كشفت الدراسة أن المديرين يمارسون الأنماط الإدارية بدرجات مختلفة، فيمارسون النمط الاستشاري الديمقراطي، والتشاركي الديمقراطي بدرجة عالية، في حين يمارسون النمط الاستبدادي الخير بدرجة متوسطة، والاستبدادي التسلطي بدرجة منخفضة.

وفي دراسة لحيدر (2010) هدفت لمعرفة النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس المتوسطة في المديريات العامة للتربية في بغداد من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، وما إذا كان لمتغير الجنس أثرا ذا دلالة إحصائية في النمط القيادي السائد. تكونت عينة الدراسة من (449) معلماً ومعلمة من (45) مدرسة، اختيروا عشوائياً. وقد وجد أن النمط السائد كان نمط القيادة الإدارية، في حين نمط التوجيه والمتابعة حلّ تالياً في الترتيب. وقد كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس في مجال القيادة الإدارية لصالح الإناث.

وأجرى العدواني (2013) دراسة حول الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت، وعلاقتها بالضغوط التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم. تكونت عينة الدراسة من (600) معلمٍ ومعلمة في المرحلة الثانوية للعام الدراسي 2012-2013. توصلت الدراسة إلى أن النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، هو النمط الديمقراطي، يليه في الرتبة النمط التسلطي، وفي المرتبة الثالثة جاء النمط التسيبي، وكان مستوى الضغوط التنظيمية من وجهة نظر المعلمين متوسطاً.

بالنظر إلى مجمل الدراسات السابقة يتضح أن هناك اهتماماً واسعاً بدراسة الأنماط القيادية السائدة في المؤسسات التربوية (المناعمة، 2005؛ والحراحشة، 2008؛ السعود، 2009؛ حيدر، 2010؛ العدواني، 2013). حيث ركزت هذه الدراسات على النمط القيادي السائد في القطاع التربوي المدرسي. في حين هدفت دراسات أخرى إلى دراسة الخصائص القيادية أو الأدوار القيادية لدى مديري المدارس الاساسية الحكومية والخاصة كدراسة ستيبلز (Staples, 2005). ولكن ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة هو اعتمادها تصنيف دانيال جولمان للأنماط القيادية؛ والمبني على نظرية الذكاء العاطفي، وهو التصنيف الذي يعدُّ حديثاً نسبياً وغير متداول في منطقتنا العربية مقارنة بتصنيفات أخرى أكثر شيوعاً اعتمدت في تلك الدراسات.

مشكلة الدراسة وسؤالاها

تتمثل مشكلة الدراسة الحاليةً في التعرّف إلى النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس في قصبة محافظة إربد- تبعاً لتصنيف جولمان المبني على نظرية الذكاء العاطفي في القيادة- وذلك من خلال معرفة واقع هذه الأنماط، ومدى ممارستها، وانعكاساتها على الميدان التربوي من وجهة نظر المعلمين. وإنّ التعرّف إلى النمط القيادي المتبع في القطاع التربوي من قبل مديري المدارس، يساعد على فهم واقع المدارس، وبالتالي العمل على إجراء تطويرات تربوية فاعلة على القطاع التربوي. ونظراً للاهتمام المتنامي بتوظيف الذكاء العاطفي، فقد أصبح ثمة حاجة لمعرفة ما إذا كان هذا النوع من الذكاء مفعّلا من قبل المديرين في البيئة التربوية، وفتح المجال أمام القادة التربويين لتعريف العاملين في القطاع التربوي بهذا المفهوم، والتأكيد على أهمية تطبيقه. وحاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- ما الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد- حسب نموذج جولمان- من وجهة نظر المعلمين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين آراء أفراد العينة حول النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات جنس المعلم، ومؤهله العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ونوع المدرسة؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في معرفة الأنماط القيادية السائدة في المدارس التي طبقت فيها الدراسة – حسب أنماط جولمان؛ فمعرفة هذه الأنماط تساعد مديري المدارس على فهم أنماط قيادتهم وتعديلها إذا اقتضى الأمر، مما ينعكس على تحسين العلاقات الإنسانية بين المديرين والمعلمين، وفي النهاية تحسين التعليم في هذه المدارس، ومساعدتها على بلوغ أهدافها.

مصطلحات الدراسة

دانيال جولمان (Daniel Goleman): عالم نفس وصحفي اشتهر بكتابه المعروف "الذكاء العاطفي" الصادر في (1995)، وبناء عليه أجرى مع زملائه (Goleman, McKee, and Boyatzis, 2002) دراسة واسعة طبقت على (3000) من المديرين المتوسطين لمؤسسات أمريكية. كشفت الدراسة عن ستة أنماط قيادية مستخدمة في هذه المؤسسات، هي: صاحب الرؤية، والمدرب، والتواصلي، والديمقراطي، والضابط، والقسري.

الأنماط القيادية: يُعرّف النمط القيادي بأنه "منحى إداري يغلب على الرئيس اتباعه في مختلف ممارساته وسلوكياته مع المرؤوسين، وهو يمثل إستراتيجية شبه دائمة لسلوكه معهم" (عربيات، 2012، ص. 709).

مديرو المدارس: هم الأفراد المعينون بقرار إداري لإدارة المدارس الحكومية والخاصة في مديرية تربية إربد الأولى- لواء القصبة، وفي كافة المراحل.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على معلمي المدارس الحكومية والخاصة في مديرية تربية إربد الاولى- قصبة لواء إربد للعام الدراسي 2015/2014. ويتحدد تعميم نتائج الدراسة بمدى صدق أداة الدراسة وثباتها.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والخاصة في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية، والبالغ عددهم (6700) معلمٍ ومعلمةٍ حسب إحصاءات قسم التخطيط التربوي في تربية قصبة إربد (2015/2014).

عينة الدراسة: تمّ اختيار عينة طبقية عشوائية تكوّنت من (216) معلماً ومعلمةً وموزعين على (18) مدرسة حكومية وخاصة من مختلف المراحل في مديرية التربية والتعليم لقصبة إربد. بلغ عدد الذكور في العينة (101) بنسبة مئوية (46.8%)، بينما بلغ عدد الإناث (115) بنسبة مئوية (53.2%). كذلك بلغت النسبة المئوية لتوزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير نوع المدرسة، الحكومية (62.0%)، والخاصة (38.0%). والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية.

جدول 1: توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية (ن=216)

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	101	46.8
	أنثى	115	53.2
	المجموع	216	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	147	68.1
	دبلوم عال	29	13.4
	دراسات عليا	40	18.5
	المجموع	216	100.0
الخبرة	أقل من 5 سنوات	79	36.6
	5- أقل من 10 سنوات	39	18.1
	10 سنوات فأكثر	98	45.4
	المجموع	216	100.0
نوع المدرسة	حكومية	134	62.0
	خاصة	82	38.0
	المجموع	216	100.0

أداة الدراسة

تمّ استخدام استبانة لاستطلاع آراء المعلمين وجمع البيانات، قام الباحثان ببنائها عن طريق ترجمة وصف جولمان لكل من الأنماط القيادية الستة إلى فقرات تعبر عن كل نمط على حدة. تكونت الاستبانة من جزأين: الأول، خصص لجمع البيانات الشخصية والوظيفية عن المعلمين والمعلمات في مدارس مديرية التربية والتعليم لقصبة إربد، وقد اشتمل على معلومات عن الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، ونوع المدرسة. أما الجزء الثاني، فقد خصص لمعرفة النمط القيادي السائد لدى المديرين، حيث تكونت الاستبانة من (34) فقرة موزعة على الأنماط القيادية الستة المذكورة في دراسة جولمان، وهي: صاحب الرؤية، والمدرب، والتواصلي، والديمقراطي، والضابط، والقسري.

صدق أداة الدراسة: تم التحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة بعرضها على عدد من المتخصصين في الإدارة التربوية من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك للوقوف على مدى ملاءمة مضمون الفقرات، ومدى انتماء كل فقره للنمط التي تندرج تحته. وتكونت الاستبانة من (41) فقرة، تم حذف (7) فقرات منها؛ لأنها غير منتمية أو مكررة بناء على اقتراحات المحكمين، وأصبحت في النهاية مكونة من (34) فقرة.

ثبات الأداة: تمّ التحقق من ثبات الأداة من خلال توزيع أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكوّنة من (15) معلماً ومعلمةً من خارج عينة الدراسة مرتين بفارق زمني مدته (أسبوعان)، واستخراج معامل الارتباط بيرسون لثبات الإعادة (Pearson Correlation) بين درجاتهم في المرتين، وبهدف استخراج معامل الاتساق الداخلي للأداة تمّ تطبيق معادلة (كرونباخ ألفا)، حيث تراوحت قيم الاتساق الداخلي ما بين 0.70 للنمط الضابط، و0.77 للنمط المدرب، في حين تراوحت معاملات ارتباط بيرسون لثبات الإعادة ما بين 0.71 لنمطي القيادة التواصلي والقسري، و0.74 لنمطي القيادة صاحب الرؤية والديموقراطي.

تصحيح أداة الدراسة

تمّ اعتماد سلّم ليكرت الخماسي للإجابة عن فقرات الاستبانة، بحيث احتسبت أوزان تلك الفقرات على النحو التالي: (عالية جدا) وتمثل (5 درجات)، و(عالية) وتمثل (4 درجات)، و(متوسطة) وتمثل (3 درجات)، و(قليلة) وتمثل (درجتين)، و(قليلة جداً) وتمثل (درجة واحدة). وتم اعتماد معيار الحكم على متوسط الدرجات كالتالي: المتوسطات الحسابية من (1-2.33) درجة متدنية، ومن (2.34-3.67) درجة متوسطة، ومن (3.68-5) درجة عالية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأوّل: "ما ألأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد- من بين أنماط جولمان الستة- من وجهة نظر المعلمين؟". للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع مجالات الدراسة، والجدول (2) يوضح ذلكِ.

جدول 2: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة عن جميع الأنماط

الرتبة	الرقم	النمط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	1	صاحب الرؤية	4.02	0.81	مرتفعة
2	3	التواصلي	4.00	0.85	مرتفعة
3	2	المدرب	3.97	0.85	مرتفعة
4	4	الديمقراطي	3.94	0.86	مرتفعة
5	5	الضابط	3.72	0.69	مرتفعة
6	6	القسري	2.99	0.85	متوسطة

يظهر من الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع مجالات الدراسة تراوحت بين (2.99-4.02)، أعلاها للنمط صاحب الرؤية بمتوسط حسابي (4.02) بدرجة تقييم مرتفعة، جاء في المرتبة الثانية النمط التواصلي بمتوسط حسابي (4.00) بدرجة تقييم مرتفعة، وفي المرتبة الثالثة جاء النمط المدرب بمتوسط حسابي (3.97) بدرجة تقييم مرتفعة، وفي المرتبة الرابعة جاء النمط الديمقراطي بمتوسط حسابي (3.94) بدرجة تقييم مرتفعة، وفي المرتبة الخامسة جاء النمط الضابط بمتوسط حسابي (3.72) بدرجة تقييم مرتفعة، وجاء في المرتبة السادسة النمط القسري بمتوسط حسابي (2.99) بدرجة تقييم متوسطة. كما تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات كل نمط من أنماطها على حدة، والجداول (3-9) توضح ذلك.

ويوضح الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن جميع فقرات صاحب الرؤية مرتبة تنازلياً، كما يوضح درجة التقييم لكل فقرة.

جدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة عن فقرات صاحب الرؤية

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	3	يوجه المدير المعلمين باتجاه رؤية وهدف مشترك لتطوير المدرسة.	4.18	0.83	مرتفعة
2	2	يمتلك المدير رؤية خاصة يؤمن بها.	4.13	0.90	مرتفعة
3	1	يمتاز المدير بأنه شخص ملهم للمعلمين في المدرسة في عملهم.	4.00	1.03	مرتفعة
4	4	يعمل المديرعلى توضيح كيف تساهم جهود المعلمين في تحقيق الرؤية المنشودة.	3.92	1.02	مرتفعة
5	5	يوضح المدير للمعلمين لماذا تساهم جهودهم في تحقيق الرؤية المنشودة.	3.86	1.02	مرتفعة
		صاحب الرؤية ككل	4.02	0.81	مرتفعة

يظهر من الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات صاحب الرؤية تراوحت بين (3.86- 4.18) بدرجة تقييم مرتفعة لجميع الفقرات، كان أعلاها للفقرة (3) التي تنص على "يوجه المدير المعلمين باتجاه رؤية وهدف مشترك لتطوير المدرسة" بمتوسط حسابي (4.18)، وأدناها للفقرة (5) التي تنص على "يوضح المدير للمعلمين لماذا تساهم جهودهم في تحقيق الرؤية المنشودة" بمتوسط حسابي (3.86)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (4.02) بدرجة تقييم مرتفعة.

ويوضح الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن جميع فقرات النمط المدرب مرتبة تنازلياً، كما يوضح درجة التقييم لكل فقرة.

جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة عن فقرات النمط المدرب

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	5	يفوض المدير المهام للإداريين والمعلمين في مدرسته.	4.10	1.04	مرتفعة
2	2	يقدم المدير النصح والمشورة للمعلمين في المدرسة.	4.06	1.03	مرتفعة
3	3	يحفز المديرالمعلمين على أداء أعمالهم.	3.99	1.07	مرتفعة
3	4	يشجع المدير المعلمين على التطور في العمل.	3.99	1.03	مرتفعة
5	6	يربط المدير ما يريده المعلم بأهداف المدرسة.	3.86	1.02	مرتفعة
6	1	يساعد المدير المعلمين التعرف إلى مواطن القوة والضعف لديهم.	3.82	1.08	مرتفعة
		النمط المدرب ككل	3.97	0.85	مرتفعة

يظهر من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات النمط المدرب تراوحت بين (3.82-4.10) بدرجة تقييم مرتفعة لجميع الفقرات، كان أعلاها للفقرة (5) التي تنص على "يفوض المدير المهام للإداريين والمعلمين في مدرسته" بمتوسط حسابي (4.10)، وأدناها للفقرة (1) التي تنص على "يساعد المدير المعلمين التعرف إلى مواطن القوة والضعف لديهم" بمتوسط حسابي (3.82)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.97) بدرجة تقييم مرتفعة.

ويوضح الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن جميع فقرات النمط التواصلي مرتبة تنازلياً، كما يوضح درجة التقييم لكل فقرة.

جدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة عن فقرات النمط التواصلي

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	4	يعزز المدير القيم الأخلاقية في العمل.	4.26	0.86	مرتفعة
2	1	يمتاز المدير بأنه شخص لطيف مع المعلمين.	4.22	1.07	مرتفعة
3	5	يقوم المدير بحل الصراعات والخلافات بين المعلمين في المدرسة- إن وجدت.	4.14	0.94	مرتفعة
4	6	يشجع المدير تواصل المعلمين في المدرسة.	4.06	1.04	مرتفعة
5	2	يتعاطف المدير مع المعلمين.	4.04	1.14	مرتفعة
6	3	يركز المدير على الحاجات النفسية للمعلمين أكثر من تركيزه على حاجات العمل.	3.25	1.30	متوسطة
		النمط التواصلي ككل	4.00	0.85	مرتفعة

يظهر من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات النمط التواصلي تراوحت بين (3.25-4.26)، كان أعلاها للفقرة (4) التي تنص على "يعزز المدير القيم الأخلاقية في العمل" بمتوسط حسابي (4.26)، وأدناها للفقرة (3) التي تنص على "يركز المدير على الحاجات النفسية للمعلمين أكثر من تركيزه على حاجات العمل" بمتوسط حسابي (3.25)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (4.00) بدرجة تقييم مرتفعة.

ويوضح الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن جميع فقرات النمط الديمقراطي مرتبة تنازلياً. كما يوضح درجة التقييم لكل فقرة.

جدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات النمط الديمقراطي

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	3	يتعاون المدير مع المعلمين في المدرسة.	4.18	0.95	مرتفعة
2	1	يستمع المدير لآراء المعلمين.	4.08	1.03	مرتفعة
3	4	يقدر المدير مساهمات المعلمين حيث أنهم شركاء في العمل.	3.98	1.08	مرتفعة
4	2	يحسن المدير عمل الفريق ويشجعه.	3.97	1.00	مرتفعة
5	5	يشرك المدير جميع المعلمين في قضايا المدرسة.	3.47	1.21	متوسطة
		النمط الديمقراطي ككل	3.94	0.86	مرتفعة

يظهر من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات النمط الديمقراطي تراوحت بين (3.47-4.18)، كان أعلاها للفقرة (3) التي تنص على "يتعاون المدير مع المعلمين في المدرسة" بمتوسط حسابي (4.18)، ودرجة تقييم مرتفعة، وأدناها للفقرة (5) التي تنص على"يشرك المدير جميع المعلمين في قضايا المدرسة" بمتوسط حسابي (3.47)، ودرجة تقييم متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.94) بدرجة تقييم مرتفعة.

ويوضح الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن جميع فقرات النمط الضابط مرتبة تنازلياً، كما يوضح درجة التقييم لكل فقرة.

جدول 7: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة عن جميع فقرات النمط الضابط

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	1	يمتاز المدير بحماسه لإنجاز العمل.	4.13	0.96	مرتفعة
2	5	يتصف المدير بالدقة في العمل.	4.06	0.96	مرتفعة
3	3	يمتلك المدير روح المبادرة.	4.00	1.08	مرتفعة
4	2	يمتلك المدير معايير مهنية عالية في أداء العمل.	3.93	1.10	مرتفعة
5	6	يهتم المدير بالأرقام للحكم على العمل.	3.53	1.02	متوسطة
6	4	يتصف المدير بعدم التعاطف مع المعلمين في المدرسة.	2.70	1.39	متوسطة
		النمط الضابط ككل	3.72	0.69	مرتفعة

يظهر من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات النمط الضابط تراوحت بين (2.70-4.13)، كان أعلاها للفقرة (1) التي تنص على "يمتاز المدير بحماسه لإنجاز العمل" بمتوسط حسابي (4.13)، ودرجة تقييم مرتفعة، وأدناها للفقرة (4) التي تنص على "يتصف المدير بعدم التعاطف مع المعلمين في المدرسة" بمتوسط حسابي (2.70)، ودرجة تقييم متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.72) بدرجة تقييم مرتفعة. ويوضح الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن جميع فقرات النمط القسري مرتبة تنازلياً، كما يوضح درجة التقييم لكل فقرة.

جدول 8: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة عن فقرات النمط القسري

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	4	يراقب المدير بدقة سير العمل في أنحاء المدرسة.	4.06	1.00	مرتفعة
2	2	يتصف المدير بالسيطرة الشديدة على جو المدرسة.	3.35	1.32	متوسطة
3	1	يوجه المدير الأوامر الصارمة بدون توضيح.	2.81	1.30	متوسطة
4	3	يقوم المدير بتوجيه تهديدات للمعلمين في المدرسة.	2.74	1.37	متوسطة
5	5	يخلق المدير جواً من عدم الارتياح والتوتر لدى المعلمين.	2.53	1.41	متوسطة
6	6	يشكل المدير عاملا طارداً للكفاءات لخارج المدرسة.	2.45	1.40	متوسطة
		النمط القسري ككل	2.99	0.85	متوسطة

يظهر من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات النمط القسري تراوحت بين (2.45-4.06)، كان أعلاها للفقرة (4) التي تنص على "يراقب المدير بدقة سير العمل في أنحاء المدرسة" بمتوسط حسابي (4.06) ودرجة تقييم مرتفعة، وأدناها للفقرة (6) التي تنص على "يشكل المدير عاملا طارداً للكفاءات لخارج المدرسة" بمتوسط حسابي (2.45)، ودرجة تقييم متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (2.99) بدرجة تقييم متوسطة.

وكشفت نتائج الدراسة أن صاحب الرؤية الاكثر شيوعا بين أنماط جولمان الستة، حيث حصل على أعلى المتوسطات الحسابية (4.02)، تلاه في المرتبة الثانية النمط التواصلي (4.00)، ثم النمط المدرب (3.97)، يليه النمط الديمقراطي (3.94). وفي نهاية الترتيب جاء النمط الضابط (3.72)، ثم النمط القسري (2.99) الذي حظي بأقل المتوسطات الحسابية. هذه النتائج تبين أن المعلمين في مديرية تربية قصبة إربد يقيمون مديريهم بشكل يميل للإيجابية، حيث إن الأنماط الأربعة التي حظيت بأعلى المتوسطات الحسابية هي أنماط لها تأثير إيجابي في بيئة العمل. في حين أن النمطين الأخيرين لهما أثر سلبي في بيئة العمل بشكل عام (Goleman, 2000). وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة المناعمة (2005)، والعدواني (2013)، حيث وجدت هاتان الدراستان أن النمط السائد لدى المديرين هو النمط المصنف أكثر إيجابية من بين الأنماط التي تمّ دراستها– مع اختلاف التصنيف المتبع في هذه الدراسة عن ما اعتمدته تلك الدراسات. وهذه نتيجة منطقية تبعاً للتأهيل الذي يحصل عليه المديرون في قصبة إربد، حيث إن المديرين في الغالب من حملة الدراسات العليا في الإدارة، أو الدبلوم العالي، وبالتالي فهم في الغالب يمتلكون رؤية واضحة فيما يتعلق بتطوير العمل في مدارسهم (صاحب الرؤية)، كما أنهم يحرصون على التواصل بين العاملين في بيئة العمل، وينتهجون أساليب أكثر ليناً في التعامل مع المعلمين (النمط التواصلي)، ويهتمون بمساعدة المعلمين على التطوّر في أداء عملهم (النمط المدرب)، كما يقدرون مساهمات المعلمين في قضايا المدرسة (النمط الديمقراطي)، وبالتالي فهم أصبحوا- حسب نتائج الدراسة- أكثر ذكاءً عاطفياً. كما أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية لمعظم الأنماط حظيت بدرجة تقييم مرتفعة، بفروق ضئيلة فيما بين النمط الأعلى والذي يليه، وهذا يتوافق مع نظرية جولمان في أن المدير يتمثل أكثر من نمط في عمله تبعاً لطبيعة الموقف، ونوع العمل، وطبيعة المرؤوسين، فالمدير قد يجمع بين عدة أنماط قيادية في إدارته، قد يصل إلى تمثله أربعة أنماط قيادية. ويرى جولمان أنه كلما أظهر القائد أنماطاً قيادية أكثر، كان أفضل. والقادة الذين يمارسون أربعة أنماط قيادية أو أكثر- خاصة الأنماط: صاحب الرؤية، والديمقراطي، والتواصلي، والمدرب- كان لديهم المناخ والأداء الإداري الأفضل (Goleman, 2000)، حيث إن الأنماط الأربعة تلك متقاربة من ناحية الأثر الإيجابي في جوّ العمل. ويشير ذلك إلى أن المعلمين يرون أن هناك اهتماماً من قبل المديرين بالمعلمين كمرؤوسين، وبتوفير جوّ إيجابي في بيئة العمل سعياً للوصول لإنتاجية أفضل. كما أن الجمع بين عدة أنماط قيادية يتناسب مع النظرية الموقفية في الإدارة، التي تتضمن أن يتصرف القائد بناءً على الموقف، مما يتطلب منه القدرة على الاستفادة من الأنماط القيادية المختلفة.

من جهة أخرى فإن حصول النمطين القسري والضابط على أقل المتوسطات الحسابية بين الأنماط الستة يتفق مع ما أشار إليه فولان (Fullan, 2001) بأن الناس بشكل عام لا يفضلون هذه الأنماط، بل يواجهونها باستياء على حد تعبيره. كما أن هذه النتيجة يمكن أن تعزى إلى إن المديرين لا يهتمون كثيرا بالتطوير والتحديث المستمرين؛ مما لا يشكل عند المعلمين هذه الحالة من القلق، وهبوط المعنويات التي غالبا ما ترافق النمط الضابط.

السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين آراء أفراد العينة حول النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين يعزى للمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، نوع المدرسة)؟"

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع أنماط الدراسة تبعاً للمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، نوع

المدرسة) وتطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) على الأنماط القيادية تبعاً لمتغيري (الجنس، نوع المدرس)، وتطبيق تحليل التباين (ANOVA) على الأنماط القيادية تبعاً لمتغيري (المؤهل العلمي، الخبرة)، كما يظهر في الجداول التالية:

الجنس: للتعرف إلى الفروق بين آراء أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس، تم تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) ، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول 9: نتائج تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) على الأنماط القيادية تبعاً لمتغير الجنس

	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الدلالة الإحصائية
صاحب الرؤية	ذكر	4.02	0.88	0.19	0.66
	أنثى	4.02	0.75		
النمط المدرب	ذكر	3.98	0.90	0.33	0.57
	أنثى	3.96	0.80		
النمط التواصلي	ذكر	4.02	0.88	0.87	0.35
	أنثى	3.97	0.83		
النمط الديمقراطي	ذكر	4.02	0.88	2.80	0.10
	أنثى	3.86	0.84		
النمط الضابط	ذكر	3.79	0.70	2.16	0.14
	أنثى	3.66	0.67		
النمط القسري	ذكر	3.00	0.84	0.15	0.70
	أنثى	2.98	0.86		

يظهر من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين آراء أفراد العينة حول النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين يعزى للمتغير الجنس، حيث كانت قيم (T) غير دالة إحصائيا.

المؤهل العلمي: للتعرف إلى الفروق بين آراء أفراد العينة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول 10: نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على الأنماط القيادية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	الدلالة الإحصائية
صاحب الرؤية	بكالوريوس	4.07	0.74	0.45	0.64
	دبلوم عال	3.87	1.05		
	دراسات عليا	3.92	0.89		
النمط المدرب	بكالوريوس	4.04	0.80	0.63	0.54
	دبلوم عال	3.77	1.12		
	دراسات عليا	3.84	0.80		
النمط التواصلي	بكالوريوس	4.04	0.81	1.25	0.29
	دبلوم عال	3.95	0.98		
	دراسات عليا	3.85	0.94		
النمط الديمقراطي	بكالوريوس	4.02	0.88	1.44	0.24
	دبلوم عال	3.86	0.84		
	دراسات عليا	3.95	0.83		
النمط الضابط	بكالوريوس	4.04	0.90	3.11	0.06
	دبلوم عال	3.82	0.96		
	دراسات عليا	3.81	0.66		
النمط القسري	بكالوريوس	3.07	0.87	2.68	0.07
	دبلوم عال	3.01	0.89		
	دراسات عليا	2.68	0.72		

يظهر من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين آراء أفراد العينة حول النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين يعزى للمتغير المؤهل العلمي، حيث كانت قيم (F) غير دالة إحصائيا.

الخبرة: للتعرف إلى الفروق بين آراء أفراد العينة تبعاً لمتغير الخبرة، تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول 11: نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على الأنماط القيادية تبعاً لمتغير الخبرة

	الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	الدلالة الإحصائية
صاحب الرؤية	أقل من 5 سنوات	4.22	0.69	4.82	0.01
	5- أقل من 10 سنوات	4.03	0.83		
	10 سنوات فأكثر	3.84	0.85		
النمط المدرب	أقل من 5 سنوات	4.26	0.66	8.36	0.00
	5- أقل من 10 سنوات	3.87	0.96		
	10 سنوات فأكثر	3.78	0.88		
النمط التواصلي	أقل من 5 سنوات	4.20	0.71	4.99	0.01
	5- أقل من 10 سنوات	3.95	0.99		
	10 سنوات فأكثر	3.85	0.87		
النمط الديمقراطي	أقل من 5 سنوات	4.13	0.72	4.95	0.01
	5- أقل من 10 سنوات	3.79	0.97		
	10 سنوات فأكثر	3.84	0.90		
النمط الضابط	أقل من 5 سنوات	3.90	0.64	3.11	0.06
	5- أقل من 10 سنوات	3.62	0.61		
	10 سنوات فأكثر	3.62	0.73		
النمط القسري	أقل من 5 سنوات	3.12	0.88	0.81	0.45
	5- أقل من 10 سنوات	2.80	0.67		
	10 سنوات فأكثر	2.97	0.87		

يظهر من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين آراء أفراد العينة حول صاحب الرؤية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير الخبرة، حيث كانت قيم (F) دالة إحصائياً. ولمعرفة مصادر هذه الفروق تمّ تطبيق اختبار شيفية (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول 12: نتائج تطبيق اختبار شيفية (Scheffe) للمقارنات البعدية على صاحب الرؤية المتبع من قبل مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير الخبرة

الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	5- أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
أقل من 5 سنوات	4.22		0.19	0.38*
5- أقل من 10 سنوات	4.03			0.19
10 سنوات فأكثر	3.84			
الخبرة	**المتوسط الحسابي**	**أقل من 5 سنوات**	**5- أقل من 10 سنوات**	**10 سنوات فأكثر**
أقل من 5 سنوات	4.26		0.39*	0.48*
5- أقل من 10 سنوات	3.87			0.09
10 سنوات فأكثر	3.78			
الخبرة	**المتوسط الحسابي**	**أقل من 5 سنوات**	**5- أقل من 10 سنوات**	**10 سنوات فأكثر**
أقل من 5 سنوات	4.20		0.25*	0.35*
5- أقل من 10 سنوات	3.95			0.10
10 سنوات فأكثر	3.85			

الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	5- أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
أقل من 5 سنوات	4.13		*0.34	*0.28
5- أقل من 10 سنوات	3.79			-0.05
10 سنوات فأكثر	3.84			

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يظهر من الجدول (12) ما يلي:

إنّ مصادر الفروق كانت بين فترات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 10 سنوات فأكثر) لصالح فترة الخبرة (أقل من 5 سنوات) بمتوسط حسابي (4.22)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لفترة الخبرة (10 سنوات فأكثر) (3.84).

إنّ مصادر الفروق كانت بين فترات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 10 سنوات فأكثر) لصالح فترة الخبرة (أقل من 5 سنوات) بمتوسط حسابي (4.26)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لفترة الخبرة (10 سنوات فأكثر) (3.78)، كما ظهرت فروق بين فترات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 5- أقل من 10 سنوات) لصالح فترة الخبرة (أقل من 5 سنوات)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لفترة الخبرة (5- أقل من 10 سنوات) (3.87).

إنّ مصادر الفروق كانت بين فترات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 10 سنوات فأكثر) لصالح فترة الخبرة (أقل من 5 سنوات) بمتوسط حسابي (4.20)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لفترة الخبرة (10 سنوات فأكثر) (3.85)، كما ظهرت فروق بين فترات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 5- أقل من 10 سنوات) لصالح فترة الخبرة (أقل من 5 سنوات)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لفترة الخبرة (5- أقل من 10 سنوات) (3.95).

نوع المدرسة: للتعرف إلى الفروق بين آراء أفراد العينة تبعاً لمتغير نوع المدرسة، تم تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test)، والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول 13: نتائج تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) على الأنماط القيادية تبعاً لمتغير نوع المدرسة

	نوع المدرسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الدلالة الإحصائية
صاحب الرؤية	حكومية	3.84	0.84	19.51	0.00
	خاصة	4.30	0.67		
النمط المدرب	حكومية	3.76	0.90	27.88	0.00
	خاصة	4.31	0.62		
النمط التواصلي	حكومية	3.76	0.92	36.86	0.00
	خاصة	4.39	0.54		
النمط الديمقراطي	حكومية	3.74	0.91	25.88	0.00
	خاصة	4.26	0.66		
النمط الضابط	حكومية	3.68	0.74	3.11	0.08
	خاصة	3.80	0.59		
النمط القسري	حكومية	3.18	0.85	15.72	0.00
	خاصة	2.69	0.75		

يظهر من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين آراء أفراد العينة حول الأنماط: (صاحب الرؤية، النمط المدرب، النمط التواصلي، النمط الديمقراطي، النمط القسري) السائدة لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير نوع المدرسة، حيث كانت قيم (F) دالة إحصائياً. وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية يتبين أن الفروق كانت لصالح المدارس الخاصة؛ إذ إن المتوسطات الحسابية للمدارس الخاصة أعلى من المتوسطات الحسابية للمدارس الحكومية.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة من معلمي مديرية تربية قصبة إربد عن النمط القيادي السائد لدى مديري تلك المدارس، من بين الأنماط الستة التي وضعها جولمان، تبعاً لمتغيرات الجنس (ذكر، أنثى)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس، دبلوم عال، دراسات عليا)، والخبرة (أقل من 5 سنوات، 5- أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)، نوع المدرسة (حكومية، خاصة).

وجدت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين آراء أفراد العينة حول النمط

القيادي السائد لدى المديرين في مديرية تربية قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير الجنس حول جميع الأنماط الستة موضوع الدراسة. ويرى الباحثان أن ذلك يدل على أنه لا فرق بين آراء المعلمين والمعلمات في النمط القيادي المتبع من قبل مديريهم، وقد يفسر ذلك بأن كلا الجنسين يحكمان على نمط مديريهم بموضوعية ومهنية، بغض النظر عن الجنس، وذلك لطبيعة مهنتهم كمعلمين يتلقون نفس التعليم والتأهيل: ذكوراً وإناثاً، ولطبيعة المنطقة وعملهم في المدينة، إذ لم يعد هناك فرق يذكر بين ذكر وأنثى في المهنة.

كما خلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين آراء أفراد العينة حول النمط القيادي السائد لدى المديرين في مديرية تربية قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين يعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع الأنماط القيادية الستة. ويعني ذلك أن آراء المعلمين لا تتأثر باختلاف مستواهم التعليمي بين حملة شهادة البكالوريوس، والدبلوم العالي، والدراسات العليا. ويرى الباحثان أن ذلك قد يعزى إلى أن المعلمين في المستويات الثلاثة هم على درجة علمية معتبرة، وأن التأهيل العلمي الأكاديمي النظري قد يختلف عن بيئة العمل الواقعية، مما يجعل عوامل أخرى تؤثر في آراء المعلمين أكثر من المؤهل العلمي.

كذلك، خلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين آراء أفراد العينة حول النمط القيادي السائد لدى المديرين تعزى لمتغير الخبرة حول صاحب الرؤية (جدول 12) المتبع من قبل مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين، وكانت مصادر الفروق بين فترات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 10 سنوات فأكثر) لصالح الأقل خبرة (أقل من خمس سنوات)؛ أي أن المعلمين ذوي الخبرة الأقل أكثر ميلا لاعتبار مديريهم يتمثلون صاحب الرؤية. كما أن هناك فروقاً ذات دلالة تعزى للخبرة في مجال النمط التواصلي والمدرب والديمقراطي- التي تأتي تاليا في ترتيب المتوسطات الإجمالية للأنماط على التوالي (جدول 12) بين فترات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 5- أقل من 10 سنوات) وبين (أقل من 5 سنوات، 10 سنوات فأكثر) لصالح الأقل خبرة. أي أنه كلما قلت خبرة المعلمين، رجحوا تبني مديريهم لتلك الأنماط. أما النمطان الآخران- النمط الضابط والقسري- فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة حولهما. وبما أن الأنماط الأربعة الأولى هي الأكثر إيجابية، يرى الباحثان أن عامل الخبرة يؤثر على رأي المعلمين؛ بحيث إن المعلمين الأقل خبرة هم في العادة أكثر اعتماداً وثقة بمديريهم، فالمعلم حديث الخبرة ينظر بتقدير أكبر لدور المدير، الذي يمثل المرجع والقائد، وربما القدوة. أما بالنسبة إلى المعلمين ذوي الخبرة الطويلة فغالبا ما يكونون قد كونوا بعض الأفكار والصور الذهنية عن المديرين التي يمكن أن تعيق رؤيتهم للتطورات الجديدة في المدرسة.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين آراء أفراد العينة حول الأنماط (صاحب الرؤية، المدرب، التواصلي، الديمقراطي، القسري) السائد لدى مديري المدارس تبعا لنوع المدرسة (حكومية، خاصة) لصالح المدارس الخاصة (جدول 13).

مما يعني- حسب رأي المعلمين- أنّ هناك تنوّعاً أكبر في الأنماط السائدة لدى مديري المدارس الخاصة من تلك السائدة لدى مديري المدارس الحكومية. وتختلف نتائج الدراسة عن دراسة كل من المناعمة (2005)، وستيبلز (Staples, 2005). وقد يعزى ذلك إلى أن المدير في المدارس الخاصة لديه أسلوب إداري واضح لدى المعلمين، قد يكون إيجابيا أو سلبيا، تبعاً لمتطلبات العمل في المدارس الخاصة التي تخضع لعوامل الربح والخسارة، فيكون أكثر وعيا بدوره ومسؤولياته، كما أنه قد يخضع هو نفسه للمساءلة والمراقبة من قبل مالك المدرسة، أو مجلس إدارتها.

التوصيات: يوصي الباحثان في ظل نتائج الدراسة بما يلي:

1. إجراء دراسات نوعية لاستقصاء النمط القيادي الفعلي، وليس تصورات المعلمين فحسب من خلال استخدام الملاحظة، أو المقابلات الشخصية المعمقة.
2. لفت الاهتمام إلى نظرية الذكاء العاطفي، وأهميتها في مجال التعليم. وتعريف العاملين في القطاع التربوي بها، ومدى تأثيرها في بيئة العمل. وذلك لتطوير مهاراتهم في إدارة الذات أولا، ثم إدارة علاقاتهم مع الآخرين في جوّ العمل؛ من زملاء، وطلاب، وأولياء أمور، ورؤساء، ومرؤوسين، وصولاً لبيئة عمل أكثر تناغماً وانسجاماً وإنتاجية.
3. تعزيز الأنماط القيادية الإيجابية الأربعة من أنماط جولمان (صاحب الرؤية، المدرب، التواصلي، الديمقراطي) في بيئة العمل المدرسية لما يمكن أن يكون لها من آثار إيجابية.

المراجع

الحراحشة، محمد. (2008). النمط القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس، وعلاقته بمستوى الرضا الوظيفي للمعلمين في مديرية التربية والعليم في محافظة الطفيلة. *مجلة جامعة دمشق، 24* (1)، 323- 364. استرجع في 2014/12/2 من الموقع:

http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/images/stories/323.pd

حسين، سلامة وحسين، طه. (2006). *الذكاء الوجداني للقيادة التربوية*. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

حيدر، حيدر. (2010). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس المتوسطة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية- جامعة بغداد، (26)*، 42-77. استرجع في 2014/12/5 من الموقع http://www.iasj.net/

السعود، راتب. (2009). أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لنظرية رنسس ليكرت (نظام1- نظام4) وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي لمعلمي مدارسهم. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 5*(3).249- 262.

السكارنة، بلال. (2010). *القيادة الإدارية الفعالة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العدواني، حنان. (2013). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت وعلاقتها بالضغوط التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم. *جامعة الشرق الأوسط*.استرجع في 2014/12/5 من الموقع http://www.meu.edu.jo/ar/images/

عربيات، بشير. (2012). أنماط القيادة التربوية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة البلقاء التطبيقية، وأثرها على الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس(كلية الهندسة التكنولوجية دراسة حالة). *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 20(2)*، 705-736.

محافظة، سامح وحداد، ربى. (2010). الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة عجلون وعلاقتها بالرضى الوظيفي للعاملين فيها من وجهة نظرهم. *العلوم التربوية، 37(2)*، 402-419. استرجع في 2014/5/15 من الموقع: http://www.journal.ju.edu.jo

المناعمة، عمر. (2005). دور الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في محافظات غزة في تحسين العملية التعليمية- دراسة مقارنة. *الجامعة الإسلامية- غزة*. استرجع في 2014/5/16 من الموقع: http://library.iugaza.edu.ps/thesis/63897.pdf

Blanken, R. (2013). 8 Common leadership styles. *The center for Association Leadership.* Retrieved from the web on 9/5/2014. http://www.asaecenter.org/Resources/ANowDetail.cfm?ItemNumber.

Bolman, L. & Deal, T. (2008). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership.* San Francisco: Jossy-Bass.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change.* Retrieved from the web on 3/5/2014: http://iowaascd.org/files/5413/4503/4056/MFullanAug15.pdf

Hersey, P & Blanchard, K. (1988). *Management of organizational behavior utilizing human resources,* (5th. ed). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence.* New York: Bantam Dell, Random House, Inc.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence.* New York: Bantam Books.

Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review, March- April,* 78- 90.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Learning to lead with emotional intelligence.*Boston, MA: Harvard Business School Press.

Mayer, J. D., Ed. (2001). *A field guide to emotional intelligence. Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry.* Philadelphia, Psychology Press.

Rosete, D., & Ciarrochi, J. (2005). Emotional intelligence and its relationship to workplace performance outcomes of leadership effectiveness. Leadership & Organization Development Journal, 26(5), 388-399.

Spicer, A. (2014). What kind of leader are you? *MEED: Middle East Economic Digest. 9/26/2014 Supplement,* 13- 13. Retrieved from the web on 5/12/2014: http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.yu.edu.jo/ehost/detail/detail?

Staples, C. (2005). A comparison of the leadership roles of public and private elementary school principals. Retrieved from the web on11/5/2014: http://etd.fcla.edu/CF/CFE0000740/Staples_Caron_M_200512_EdD.pdf