المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 2، عدد 2، 2006، 65-72

تصورات معلمي محافظتي البلقاء والزرقاء ومعلماتها للقيادة التغييرية في مدارسهم وعلاقتها بمستوى الثقة بمديريهم ومديراتهم

عبدالله أبو تينة* وسامر خصاونة* وأيمن العمري*

تاريخ تسلم البحث 2006/1/3 تاريخ قبوله 2006/4/23

ملخص: سعت هذه الدراسة إلى تعرف أثر القيادة التغييرية بأبعادها الستة منفردة ومجتمعة، ومتغيرات ديمغرافية مختارة، لعينة من المعلمين والمعلمات في محافظتي الزرقاء والبلقاء، في مستوى ثقة أولئك المعلمين والمعلمات بمديريهم ومديراتهم. كما سعت الدراسة إلى تحديد قوة العلاقة واتجاهها بين أبعاد القيادة التغييرية الستة ومتغير الثقة. وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك أثراً له دلالة إحصائية للقيادة التغييرية بأبعادها الستة مجتمعة في ثقة المعلمين والمعلمات بمديريهم ومديراتهم، ولبعد إدامة توقع مستويات الأداء العالي، بخلاف بقية الأبعاد والمتغيرات الديمغرافية المختارة، إذ انتفت تأثيراتها الدالة إحصائياً. كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية قوية موجبة بين القيادة التغييرية والثقة بالمدير/ة، وعلاقة ارتباطية متوسطة موجبة بين أبعاد القيادة التغييرية الستة منفردة والثقة بالمدير/ة. وقد عرضت الدراسة لمجموعة من التوصيات استناداً إلى النتائج التي تمخضت عنها.

(الكلمات المفتاحية: القيادة، التغيير، القيادة التغييرية، القيادة التحويلية، الثقة، الثقة المنظمية، نموذج ليثوود وجانتزي).

Teachers' perceptions toward transformational leadership and its relation to trust among their principals

Abdullah Abu-Tineh, Samer Khasawneh and Aieman Al – Omari,
Faculty of Educational Sciences, The Hashemite University, Jordan

***Abstract**: The aim of this study was to investigate the impact of transformational leadership of school principals along with their demographic variables on teachers' trust. Moreover, the relationship between the six dimensions of transformational leadership and trust was studied. Results showed strong, positive, and significant relationship between transformational leadership overall and trust dimension. Furthermore, the relationship between each dimension of transformational leadership and trust was found to be moderate, positive, and significant. However, the effect of demographic variables was insignificant. Finally, theoretical and practical suggestions were provided. **(Keywords**: Leadership, Transformation, Transformational leadership, Trust, Organizational Trust, Leithwood & Jantzi's Model).*

مقدمة: لا شك أن تنامي الأدب التربوي المتعلق بالثقة في المنظمات التربوية مؤخراً، إشارة واضحة إلى الاهتمام المتزايد الذي بات يوليه المنظرون، والباحثون، والمهنيون الممارسون للثقة، بوصفها عاملاً محورياً في تقرير فعالية أية مدرسة، ونجاحها، واستقرارها، وصلاح حال عامليها (Bijlsma & Koopman, 2003). وللثقة في المدير أهمية عظمى في أداء المعلمين الفعال للمهمات الموكولة إليهم، وخاصة تلك المهمات المعقدة الصعبة التي تتطلب مستويات عليا من التبادلية، والتعاون، والتشاركية (Gillespie & Mann, 2004).

والثقة مصطلح متعدد الأبعاد يتضمن الثقة البينشخصية، والثقة البينمنظمية، والثقة السياسية، والثقة المجتمعية، والثقة بين الأقران في مكان العمل، والثقة المنظمية، والثقة بين القادة والتابعين (Joseph & Winston, 2005). وتستهدف الدراسة الحالية الثقة بين القادة والتابعين (الثقة في القائد) في السياق المدرسي، المتمثلة في علاقة الثقة المفترضة بين المعلمين والمعلمات ومديريهم ومديراتهم. وعلى الرغم من عدم وجود اتفاق على تعريف متكامل أو عالمي لمصطلح الثقة بين المدير والمعلم، إلا أن المفردات الرئيسة للمفهوم تتضمن امتلاك المعلم للنية الطيبة، والاعتقاد بكلام المدير وأفعاله، وإمكانية الاعتماد عليه، والاستعداد لتقبل نقده، استناداً إلى الإيمان بأن هذا المدير يتصف بالكفاءة، والموثوقية، والاستقامة، والاهتمام بالآخرين (Mayer, Davis, & Schoorman, 1995).

ويؤدي غياب الثقة أو ضعفها إلى ابتعاد المعلمين عن المجازفة المدروسة، والحرص على حماية أسرارهم والخوف من إفشائها، والإصرار على آليات إجرائية مكلفة لحماية اهتماماتهم والدفاع عنها (Connell, Ferres, & Travaglione, 2003). كما يؤدي غياب الثقة إلى نشوء ثقافة تحد من معنويات المعلمين، وأخلاقياتهم المهنية، والتزامهم الذاتي، ومشاركتهم الفعالة في دعم مقدرة المدرسة على التقدم للأمام نحو تحقيق أهدافها (Pfeifer, 2001). وبكلمات فيرهولم (Fairholm, 1994, P.98) " لا يمكن لمنظمة أن تأخذ مكاناً دون ثقة متبادلة، ولا يستطيع قائد منظمي تجاهل فعالية عامل الثقة".

أما في العلاقة بين القيادة التغييرية والثقة في القائد، فإن المتتبع لتلك العلاقة في الأدب التربوي، يرى بوضوح أن الثقة تعد ميزة محورية في علاقة المدير التغييري بمعلميه، فمن خلال احترام

* كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

المعلمين لذلك النمط من القادة، وثقتهم بهم، وبكفاءتهم، تزداد دافعيتهم لأداء يتجاوز توقعاتهم (Krishnan, 2005). فالقيادة التغييرية هي العملية التي يرتقي فيها كل من المدير والمعلمين ببعضهم بعضاً إلى أعلى مستوى من الدافعية والأخلاق (Burnz, 1978) . كما أنها عملية تأثير تؤدي إلى إحداث تغيير كبير في اتجاهات المعلمين ومسلماتهم، وبناء التزام بينهم وولاء لرسالة المدرسة وأهدافها (Hinking & Tracey, 1999).

ولعل ما حظيت به نظرية القيادة التغييرية من بحث، ودراسة، وتحليل لم تحظ به نظرية أخرى في القيادة. بل ذهب بعض الباحثين إلى أن ما كتب عن نظرية القيادة التغييرية في العقد الأخير من القرن الماضي، يفوق ما كتب عن نظريات القيادة الأخرى مجتمعة (Kelloway, Barling, Kelley, Comtois, & Gatient, 2003; Judge & Bono, 2000).

ولعل لذلك الاهتمام بالقيادة التغييرية ما يبرره، إذ أشارت نتائج 35 دراسة بحسب بوهك، وبونتس، وديستيفانو، وديستيفانو (Boehke, Bontis, DiStefano, & DiStefano, 2003) إلى وجود علاقة تأثير إيجابية بين القادة الذين وسموا بالقادة التغييريين وأداء تابعيهم. كما أشارت دراسة ليم (Lim, 1997) إلى أن المديرين الذين وصفوا بالفعالية في أداء أعمالهم كانوا يوظفون منحى القيادة التغييرية مع تابعيهم. وفي دراسة مشابهة، أوضحت دراسة رامل (Rammel, 1999) أن مديري التربية الذين صنفوا ضمن ما نسبته 20% من القادة الأفضل أداء وصفوا أنفسهم بالقادة التغييرين. وأظهرت دراسة قام بها بيلاي ووليامز (Pillai & Williams, 2004) الأثر الإيجابي المباشر للقيادة التغييرية في تعزيز ثقة الموظفين بأنفسهم، وتماسكهم، وتلاحمهم، وأثر القيادة التغييرية الإيجابي غير المباشر في بناء مجموعات عمل تتصف بالالتزام والولاء والأداء المرتفع. أما دراسة بارلنج و سلاتر وكيلوواي (Barling, Slater, & Kelloway, 2000) فأشارت إلى وجود أثر إيجابي للقيادة التغييرية في الذكاء الانفعالي للمديرين. كما أظهرت دراسة كاتالانو (Catalano,2002) وجود علاقة إيجابية بين ممارسة المديرين للقيادة التغييرية والرضا الوظيفي للعاملين لديهم.

إلا أن الدخول في تفاصيل العلاقة بين القيادة التغييرية والثقة في القائد استناداً إلى نموذج القيادة التغييري لليثوود وجانتزي (Leithwood & Jantzi, 1996) يكشف عن علاقة إيجابية بصورة عامة بين المتغيرين، وعلاقات تفصيلية متناقضة إيجابية، أو سلبية، أو غير دالة، بين أبعاد القيادة التغييرية المختلفة والثقة في القائد. وابتداء بدراسة بتلر وكانترل وفليك (Butler, Cantrell, & Flick, 1999)، التي أشارت إلى أن الأبعاد القيادية الستة على مقياس ليثوود وجانتزي (Leithwood & Jantzi, 1996) وهي: تحديد الرؤية وتوضيحها، وتوفير النموذج الملائم، ورعاية قبول جماعي لأهداف المجموعة، وتوفير الدعم الفردي، وتوفير الاستثارة الفكرية، وإدامة توقع مستويات الأداء العالي، كان لها تأثير إيجابي في الثقة بالقائد في فرق العمل الموجهة ذاتياً.

وأكدت نتائج التحليل الفوقي (Meta-analysis) التي قام بها ديركس وفيرن (Dirks & Ferrin, 2002) لدراسة العلاقة بين القيادة التغييرية والثقة في القائد، أن القيادة التغييرية تعد عاملاً تنبؤياً قوياً للثقة بالقائد.

أما دراسة ماكنزي وبودساكوف ورتش (MacKenzie, Podsakoff, & Rich, 2001) فقد أشارت إلى أن كلاً من بعد توفير النموذج الملائم، وتوفير الدعم الفردي، ورعاية قبول جماعي لأهداف المجموعة ارتبطت إيجابياً بالثقة بالقائد. إلا أن دراسة بودساكوف وميكينزي وبومر (Podsakoff, Mackenzie, & Bommer, 1996) نفت العلاقة الدالة بين كل من تحديد الرؤية وتوضيحها، وتوفير الاستثارة الفكرية، وإدامة توقع مستويات الأداء العالي والثقة بالقائد. وبخلاف ما سبق، فقد أظهرت دراسة بودساكوف وميكينزي وموورمان وفيتر (Podsakoff, Mackenzie, Moorman, & Fetter, 1990) وجود علاقة سلبية بين كل من توفير الاستثارة الفكرية، وإدامة توقع مستويات الأداء العالي، والثقة بالقائد.

وعليه، واتساقاً مع ما تقدم عرضه من أمثلة على أبحاث درست طبيعة العلاقة بين القيادة التغييرية والثقة بالقائد، يلمح الاختلاف والتناقض بين نتائج هذه الدراسات والأبحاث، مما يوفر حاجة وتبريراً لإجراء هذه الدراسة، لا حلاً لذلك التناقض، وإنما إضافة لتلك الجدلية، ولتعرف طبيعة تلك العلاقة بين الثقة بالقائد، وأبعاد القيادة التغييرية مجتمعة ومتفرقة في المدارس الأردنية. ولعل غياب وجود دراسة سابقة لطبيعة العلاقة بين القيادة المدرسية التغييرية في الأردن والثقة بالمدير، استناداً إلى نموذج القيادة التغييري لليثوود وجانتزي (Leithwood & Jantzi, 1996) يعزز الحاجة لمثل هذه الدراسة وأهميتها.

أهداف الدراسة وأسئلتها: سعت الدراسة بشكل رئيس إلى تعرف العلاقة بين تصورات معلمي ومعلمات محافظتي الزرقاء والبلقاء، لواقع ممارسة مديريهم ومديراتهم للقيادة التغييرية، مقاسة باستبانة قيادة المدير التغييرية لليثوود وجانتزي Leithwood & Jantzi, (1996)، ومستوى ثقة أولئك المعلمين والمعلمات بمديريهم ومديراتهم مقاسة باستبانة ثقة المعلمين بالمدير لهوي وتشانين - موران (Hoy &Tschannen-Moran) كما هي معروضة في (Pfeifer, 2001). ولعل دراسة أثر القيادة التغييرية بأبعادها المختلفة، ونوع المعلم، ومرحلته الدراسية، وخبرته التدريسية، ومؤهله العلمي، ومستوى ثقة هؤلاء المعلمين والمعلمات في مديريهم ومديراتهم شكل هدفاً آخر من أهداف الدراسة. وبشكل أكثر تفصيلاً، فإن الدراسة الحالية هدفت إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. هل هناك علاقة ارتباطية بين ممارسة المديرين والمديرات للقيادة التغييرية ومستوى ثقة المعلمين والمعلمات بهم؟
2. ما أثر القيادة التغييرية بأبعادها الستة في مستوى ثقة المعلمين والمعلمات بمديريهم ومديراتهم ؟

3. ما أثر القيادة التغييرية، ونوع المعلم، ومرحلته الدراسية، وخبرته التدريسية، ومؤهله العلمي، منفردة ومجتمعة، في مستوى ثقة المعلمين والمعلمات بمديريهم ومديراتهم ؟

أهمية الدراسة: تنبع أهمية الدراسة مما تتضمنه من مفاهيم خاضعة للبحث والنقاش، فالقيادة التغييرية والثقة من الموضوعات التي بات الاهتمام بها ينال انتباه جمهور المنظرين، والباحثين، والمهنيين الممارسين على المستويين العالمي والإقليمي. كما تتجلى أهمية هذه الدراسة فيما تمثله نتائجها من إضافة إلى الأدب التربوي، الذي يتنامي اهتمامه بأثر ممارسة مديري ومديرات المدارس للقيادة التغييرية في مستوى ثقة المعلمين والمعلمات بهم.

ومما يدعم الافتراض السابق، ذلك التنوع الذي لاحظه الباحثون في مجتمعات الدراسة التي استهدفها مثل هذا النوع من الدراسات، مما قد يسهم في إجراء دراسات مقارنة مستقبلية لمثل هذا النوع من العلاقات في البلدان، والمنظمات التربوية المختلفة، ومنها المدارس. كما يؤمل استفادة باحثين من أدوات هذه الدراسة التي تم تبنيها، وترجمتها، وتطويرها، وتعديلها لتتسق مع بيئاتنا العربية في دراسات مستقبلية لاحقة.

تعريف المصطلحات: اشتملت الدراسة على عدد من المصطلحات تم تعريفها إجرائياً على النحو الآتي:

القيادة التغييرية: ذلك النمط من القيادة الذي يتصف فيه مدير المدرسة باندماجه والمعلمين في علاقات تستحثهم على تجاوز اهتماماتهم الفردية، والسعي نحو تحقيق أهداف مدرسية عليا تقاد بالقيم (Miles, 2002).

الثقة بالمدير: الاعتقاد بكلام المدير وأفعاله، وإمكانية الاعتماد عليه، والاستعداد لتقبل نقده، استناداً إلى الإيمان بأن هذا المدير يتصف بالكفاءة، والموثوقية، والاستقامة، والاهتمام بالآخرين (Mayer, Davis, & Schoorman, 1995).

تحديد وتوضيح الرؤية: سلوك يظهر مقدرة المدير على تحديد فرص للمدرسة، وتنمية المعلمين، وحثهم برؤية مستقبلية (Leithwood & Jantzi, 1996).

توفير النموذج الملائم: سلوك يظهر مقدرة المدير على وضع مثال للمعلمين ليتبعوه، يتسق والقيم التي يعتنقها(Leithwood & Jantzi, 1996).

رعاية قبول جماعي لأهداف المجموعة: سلوك يظهر مقدرة المدير على الارتقاء بالتعاون بين المعلمين في المدرسة، ومساعدتهم على العمل معاً نحو تحقيق أهداف مشتركة (Leithwood & Jantzi, 1996).

توفير الدعم الفردي: سلوك يظهر احترام المدير لمعلميه واهتمامه بمشاعرهم الشخصية وحاجاتهم (Leithwood & Jantzi, 1996).

توفير الاستثارة الفكرية: سلوك يظهر مقدرة المدير على تحدي المعلمين، لإعادة اختبار بعض مسلماتهم حول عملهم، وإعادة التفكير في كيفية أدائه (Leithwood & Jantzi, 1996).

إدامة توقع مستويات الأداء العالي: سلوك يظهر توقعات المدير العالية للتميز، والجودة، والأداء العالي من معلميه (Leithwood & Jantzi, 1996).

الطريقة والإجراءات: الدراسة الحالية ارتباطية تستهدف تعرف العلاقة بين تصورات المعلمين والمعلمات لقيادة مديريهم التغييرية ومديراتهم، ومستوى ثقتهم في أولئك المديرين والمديرات. وقد تمثلت التقنيات الإحصائية المستخدمة فيها بمعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الانحدار الخطي المتعدد.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مدارس محافظتي الزرقاء والبلقاء في الأردن، وباختلاف مراحلهم الدراسية للعام الدراسي 2006/2005. وبعد الانتهاء من الحصول على الأذونات الرسمية بإجراء الدراسة، تم الاستعانة بمديريات التربية والتعليم في المحافظتين المذكورتين في توزيع الاستبانات أدوات الدراسة على المعلمين والمعلمات في جميع المدارس التابعة لها، بعد وضع كل استبانة في مغلف خاص يمكن إغلاقه بإحكام بعد الإجابة عن أسئلتها؛ لإعطاء كل مشارك الحق في الاحتفاظ بسرية المعلومات المقدمة.

وبعد تجميع الاستبانات، تم اختيار200 منها بالطريقة العشوائية الطبقية، لتمثل مرحلتي الدراسة الأساسية والثانوية للبنين والبنات. وقد اعتبر الباحثون هذا العدد كافياً لأغراض إجراء الدراسة الحالية، لتجنب زيادة الأثر الناجم عن زيادة حجم العينة. ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات وفقاً للنوع والمرحلة الدراسية والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية.

المتغير	مستوياته	العدد	النسبة المئوية
النوع	معلم	95	47.5
	معلمة	105	52.5
	المجموع	200	100
المرحلة الدراسية	أساسية	129	64.5
	ثانوية	71	35.5
	المجموع	200	100
المؤهل العلمي	دبلوم	16	8.0
	بكالوريوس	146	73.0
	بكالوريوس+دبلوم عالي	21	10.5
	ماجستير	12	6.0
	دكتوراة	5	2.5
	المجموع	200	100
الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	65	32.5
	من 5-15 سنة	80	40.0
	أكثر من 15 سنة	55	27.5
	المجموع	200	100

أداة الدراسة بنسختها الأصلية: صدقها وثباتها

تكونت الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة من مقياسين هما: مقياس قيادة المدير التغييرية لليثوود وجانتزي Leithwood & Jantzi, 1996)، ومقياس الثقة لهوي وتشانين ـ موران، كما هو معروض في (Pfeifer, 2001) . ويستهدف مقياس قيادة المدير التغييرية قياس تصورات المعلمين والمعلمات لقيادة مديريهم التغييرية ومديراتهم، أما مقياس الثقة فيستهدف قياس علاقات الثقة في المدرسة.

ويتكون مقياس قيادة المدير التغييرية بنسخته الأصلية من 24 فقرة موزعة على أبعاد ستة هي: تحديد الرؤية وتوضيحها، وتوفير النموذج الملائم، ورعاية قبول جماعي لأهداف المجموعة، وتوفير الدعم الفردي، وتوفير الاستثارة الفكرية، وإدامة توقع مستويات الأداء العالي. وقد تم اعتماد "مقياس ليكرت" لتتوزع عليه استجابات المستجيبين وعلى النحو الآتي: 1 "لا أوافق بشدة"، 2 "لا أوافق"، 3 "متردد"، 4 "أوافق"، 5 "أوافق بشدة".

وقد بنى ليثوود وجانتزي (Leithwood & Jantzi, 1996) مقياس قيادة المدير التغييرية استناداً إلى نموذج القيادة المدرسية التغييري، الذي يعد النموذج الأشمل للقيادة التغييرية في السياق المدرسي. وقد تم التثبت من صدق مقياس قيادة المدير التغييرية، وثباته، من قبل معديه ليثوود وجانتزي Leithwood & Jantzi, (1996). ويبين الجدول (2) معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد مقياس قيادة المدير التغييرية في نسخته الأصلية باستخدام معادلة كرونباخ الفا (Cronbach's alpha).

جدول (2): معاملات ثبات مقياس قيادة المدير التغييرية في صورته الأصلية

البعد	عدد الفقرات	معامل الارتباط
تحديد الرؤية وتوضيحها	5	0.88
توفير النموذج الملائم	3	0.86
رعاية قبول جماعي لأهداف المجموعة	5	0.80
توفير الدعم الفردي	5	0.82
توفير الاستثارة الفكرية	3	0.77
إدامة توقع مستويات الأداء العالي	3	0.73

أما مقياس الثقة لهوي وتشانين ـ موران كما هو معروض في (Pfeifer, 2001)، فيعد المقياس الأشهر لقياس الثقة في المدارس في مراحلها الأساسية والثانوية. ويتكون هذا المقياس من 37 فقرة موزعة على ثلاثة مقاييس فرعية يقيس الأول منها ثقة أعضاء هيئة التدريس بالمدير/ة، والثاني ثقة أعضاء هيئة التدريس ببعضهم بعضاً، أما المقياس الثالث فيقيس ثقة أعضاء هيئة التدريس بآباء وأمهات الطلبة. وقد تراوحت معاملات ارتباط كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha coefficients) لهذه المقاييس الفرعية من 0.90إلى 0.98(Pfeifer, 2001) . واعتمد في هذا المقياس أيضاً على "مقياس ليكرت" لتتوزع عليه استجابات المستجيبين وعلى النحو الآتي: 1 "لا أوافق بشدة"، 2 "لا أوافق"، 3 "متردد"، 4 "أوافق"، 5 "أوافق بشدة ".

أداة الدراسة بصيغتها العربية المعدلة: تم لأغراض الدراسة الحالية استخدام مقياس قيادة المدير التغييرية بأبعاده الستة. أما مقياس الثقة بمقاييسه الفرعية الثلاثة، فقد تم انتقاء المقياس الفرعي الأول منه، المعني بقياس ثقة المعلمين/المعلمات بمديريهم ومديراتهم، الذي يتكون من 11 فقرة، وذلك لملاءمته لأهداف الدراسة وغاياتها. كما تم إضافة مجموعة من الأسئلة المتعلقة بخصائص المعلمين والمعلمات الديمغرافية إلى الاستبانة أداة الدراسة.

وللتثبت من التكافؤ بين المقاييس المستخدمة بنسختها الأصلية باللغة الإنجليزية، والنسخة المترجمة منها بالعربية، فقد قام الباحث الأول بإخضاع عملية الترجمة لخطوات دقيقة متعددة وصارمة. وقد تمثل ذلك بتكليف اثنين من أعضاء هيئة التدريس ثنائيي اللغة العربية والإنجليزية بترجمة النسخة الإنجليزية إلى العربية. وقد تم إعطاء المترجمين تعليمات بأهمية الإبقاء على النمط اللغوي للفقرات ومعانيها قريبة من النسخة الأصلية ما أمكن، مع إيلاء أولوية للتكافؤ في المعنى. وعند الانتهاء من الترجمة من الإنجليزية إلى العربية تم القيام بالترجمة العكسية من العربية إلى الإنجليزية بوساطة مترجمين آخرين من أعضاء هيئة التدريس ثنائيي اللغة.

وقد تم بعد ذلك تقويم الترجمة العكسية من العربية إلى الإنجليزية عن طريق ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس، للتأكد من أن معاني الفقرة متكافئة في النسخة الأصلية، ونسخة الترجمة العكسية. وفي حال وجود فرق في المعنى بين الفقرات في النسختين، كان يتم إعادة ترجمة تلك الفقرات من الإنجليزية إلى العربية، ومن العربية إلى الإنجليزية، حتى يطمئن أعضاء هيئة التدريس الثلاثة إلى وجود تكافؤ حقيقي في المعنى. ثم تم عرض الاستبانة على عينة من المعلمين، والمعلمات، وأعضاء هيئة تدريس، للاستفادة من ملاحظاتهم في الصياغة النهائية للاستبانة أداة الدراسة.

وقد تم التحقق من ثبات الأداة المطورة عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار، بفارق زمني مقداره ثلاثة أسابيع، على عينة تجريبية مكونة من 70 معلماً ومعلمة، تم استثناؤهم من عينة الدراسة الأصلية. وقد حصلت أبعاد الاستبانة الستة، ومقياس الثقة بالمديرعلى معاملات الثبات الواردة في الجدول (3)، التي تجعلها ملائمة لأغراض الدراسة الحالية.

جدول (3): معاملات ثبات مقياس قيادة المدير التغييرية ومقياس الثقة بالمدير بصيغتها العربية المعدلة

البعد	عدد الفقرات	معامل الارتباط
تحديد الرؤية وتوضيحها	4	0.84
توفير النموذج الملائم	3	0.83
رعاية قبول جماعي لأهداف المجموعة	4	0.79
توفير الدعم الفردي	5	0.83
توفير الاستثارة الفكرية	3	0.75
إدامة توقع مستويات الأداء العالي	3	0.70
الثقة بالمدير	11	0.85

نتائج الدراسة ومناقشتها: يعرض هذا الجزء من الدراسة النتائج التي توصل إليها الباحثون لأسئلة الدراسة بعد معالجة استجابات المشاركين إحصائياً. كما يشتمل هذا الجزء على مناقشة النتائج المتمخضة عن أسئلة الدراسة كل على حدة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل هناك علاقة ارتباطية بين ممارسة المديرين والمديرات للقيادة التغييرية ومستوى ثقة المعلمين والمعلمات بهم؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخدم معامل ارتباط بيرسون لتحديد اتجاه العلاقة وقوتها بين مستوى الثقة، وكل بعد من أبعاد القيادة التغييرية بصورة منفردة، وأبعاد القيادة التغييرية مجتمعة. ويكشف الجدول (4) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل بعد من أبعاد القيادة التغييرية والثقة، وعلاقة ارتباطية موجبة أقوى بين القيادة التغييرية مجتمعة والثقة.

وبشكل أكثر تفصيلاً، حصل بعد توفير الدعم الفردي على أعلى علاقة ارتباط بين أبعاد القيادة التغييرية الأخرى، وبمستوى مقداره (0.556)، ليعكس علاقة ارتباطية متوسطة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01). أما بعد تحديد الرؤية وتوضيحها فقد ارتبط بالثقة بعلاقة ارتباطية متوسطة موجبة، مقدارها (0.554)، وكذلك الحال في العلاقة الارتباطية بين بعد رعاية قبول جماعي لأهداف المجموعة والثقة (0.530)، وكلاهما ارتبط بعلاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

وحصل كل من بعد توفير النموذج الملائم، وبعد إدامة توقع مستويات الأداء العالي، وبعد توفير الاستثارة الفكرية، على علاقة ارتباطية مع الثقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، عكست علاقة متوسطة موجبة مع الأبعاد الثلاثة مقدارها (0.512)، و(0.491)، و(0.487) على التوالي. أما القيادة التغييرية برمتها، فقد حصلت على علاقة ارتباطية مع الثقة موجبة، وقوية (0.661)، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

جدول (4): معاملات الارتباط بين الثقة وأبعاد القيادة التغييرية متفرقة ومجتمعة

القيادة التغييرية / الثقة	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
توفير الدعم الفردي	0.556	0.0001
تحديد الرؤية وتوضيحها	0.554	0.0001
رعاية قبول جماعي لأهداف المجموعة	0.530	0.0001
توفير النموذج الملائم	0.512	0.0001
إدامة توقع مستويات الأداء العالي	0.491	0.0001
توفير الاستثارة الفكرية	0.487	0.0001
القيادة التغييرية	0.661	0.0001

وبالرغم من أن أبعاد القيادة التغييرية قد جاءت كل منها متوسطة في ارتباطها بالثقة في المديرين والمديرات، إلا أن حصول القيادة التغييرية بمجملها على علاقة ارتباطية موجبة وقوية مع الثقة، يكشف عن العلاقة المطردة بين ممارسة المديرين والمديرات للقيادة التغييرية في محافظتي البلقاء والزرقاء، وارتقاء مستوى ثقة المعلمين والمعلمات بهم. ورغم أن العلاقات السببية المباشرة لا يمكن اشتقاقها من الدراسات الارتباطية، إلا أن هذا المستوى من الارتباط الخطي القوي المطرد بين القيادة التغييرية والثقة، يقترح أن الثقة تزداد بازدياد ممارسة المديرين والمديرات للقيادة التغييرية في مدارسهم.

أما في العلاقات التفصيلية، فإن حصول بعد الدعم الفردي على العلاقة الارتباطية الأقوى مع الثقة، يعكس أهمية احترام مديري المدارس ومديراتها للمعلمين والمعلمات، والاهتمام بمشاعرهم الشخصية وحاجاتهم، فبغير الثقة، والاحترام المتبادل بين المعلمين والمعلمات ومديريهم ومديراتهم لا يمكن للمديرين والمديرات زيادة دافعية أولئك المعلمين والمعلمات لأداء يتجاوز توقعاتهم (Gillespie & Mann, 2004). إذ يتأكد المعلمون والمعلمات من أن المشكلات التي قد يواجهونها أثناء تغيير معتقداتهم أوممارساتهم اليومية ستعامل باهتمام وجدية من قبل الإدارة في مدارسهم، وسيتم مساعدتهم أثناء مواجهتهم لتلك المشكلات. وتتسق نتيجة هذا البعد مع دراسات سابقة من مثل دراسة ماكنزي وبودساكوف ورتش (MacKenzie, Podsakoff, & Rich, 2001) ، التي أشارت إلى أن بعد توفير الدعم الفردي ارتبط إيجابياً مع الثقة بالقائد.

ولعل الحال لا يختلف كثيراً في بعد تحديد الرؤية وتوضيحها، الذي حصل على علاقة ارتباطية هي الأقوى بعد مجال توفير الدعم الفردي، فشعور المعلمات أو المعلمين أنهم يعملون مع مديرة أو مدير يعرف وجهة المدرسة، واتجاهها، ويمتلك رؤية واضحة للمدرسة يعرف فيها كل معلم منهم دوره، وما هو متوقع منه، ومتى يجب عليه تلبية تلك التوقعات (Snyder, 1997)، يزيد من ثقة أولئك المعلمين والمعلمات بمديريهم ومديراتهم. إلا أن هذه النتيجة لا تتسق ونتائج دراسة بودساكوف وميكينزي و بومر (Podsakoff, Mackenzie, & Bommer, 1996)، التي نفت العلاقة الدالة بين كل من تحديد الرؤية وتوضيحها، والثقة بالقائد.

ويمكن تبرير حصول بعد توفير الاستثارة الفكرية على العلاقة الارتباطية الأضعف بين أبعاد القيادة التغييرية، رغم مشاركتها بقية الأبعاد الدرجة المتوسطة في الارتباط بالثقة، إلى أن الاستثارة الفكرية، على أهميتها، ليست حاسمة في تأسيس علاقات الثقة وبنائها في المدرسة بين المعلمين والمعلمات ومديريهم ومديراتهم. ذلك أن إعادة اختبار المعلمين والمعلمات لبعض مسلماتهم حول عملهم وممارساتهم التدريسية، وإعادة التفكير في كيفية القيام بها يعد أمراً عادياً في مؤسسة يغلب على عامليها من معلمين ومعلمات استمرارية التعلم النظامي، وغير النظامي، وإقامة الندوات، والمناقشات الهادفة إلى التجديد والتحسين في عملهم، وممارساتهم التدريسية (Gillespie & Mann, 2004).

وتختلف نتائج العلاقة بين توفير الاستثارة الفكرية والثقة مع دراسة بودساكوف وميكينزي وبومر(Podsakoff, Mackenzie, & Bommer, 1996)، التي نفت العلاقة الدالة بين توفير الاستثارة الفكرية والثقة بالقائد، ودراسة بودساكوف وميكينزي وموورمان

وفيتر (Podsakoff, Mackenzie, Moorman, & Fetter, 1990)، التي أشارت إلى وجود علاقة سلبية بين بعد توفير الاستثارة الفكرية والثقة بالقائد.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما أثر القيادة التغييرية بأبعادها الستة في مستوى ثقة المعلمين والمعلمات بمديريهم ومديراتهم ؟

للإجابة عن هذا السؤال، وتعرف العلاقة بين كل بعد من أبعاد القيادة التغييرية ومستوى ثقة المعلمين والمعلمات بمديريهم ومديراتهم كما يدركونها بأنفسهم، فقد تم استخدام نموذج الانحدار المتعدد، وبشكل خاص تقنية الإدخال الهيراركي (Hierarchical Entry). ويوضح الجدول (5) نتائج هذا التحليل.

جدول (5): أثر أبعاد القيادة التغييرية الستة في المتغير التابع (الثقة)

المتغيرات	β	*t*	R	R^2	Adjust R^2	ΔR^2	ΔF	*p*
إدامة توقع مستويات الأداء العالي	0.133	2.72	0.491	0.241	0.237	0.241	*62.9	0.007
توفير الدعم الفردي	0.110	1.84	0.596	0.355	0.349	0.114	34.91	0.066
رعاية قبول جماعي لأهداف المجموعة	0.089	1.53	0.611	0.374	0.364	0.018	5.64	0.127
تحديد الرؤية وتوضيحها	0.089	1.44	0.619	0.383	0.371	0.010	3.06	0.151
توفير الاستثارة الفكرية	0.033	0.57	0.620	0.384	0.368	0.001	0.30	0.569
توفير النموذج الملائم	0.024	0.44	0.620	0.385	0.366	0.001	0.19	0.660

يبين الجدول (5) أن بعد إدامة توقع مستويات الأداء العالي هو المتنبىء الوحيد الدال إحصائياً لمتغير الثقة، إذ فسر (24%) منه عند مستوى الدلالة (0.01). أما أبعاد القيادة التغييرية الأخرى، فقد فسر بعد توفير الدعم الفردي (11%) من متغير الثقة، وبعد رعاية قبول جماعي لأهداف المجموعة حوالي (2%)، وبعد تحديد الرؤية وتوضيحها (1%)، وكل من بعدي توفير الاستثارة الفكرية، وتوفير النموذج الملائم (.1%)، وكلها ليست دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

كما تعكس معاملات ارتباط الانحدار المحسوبة لأثر كل بعد من أبعاد القيادة التغييرية في مستوى الثقة، تغيراً محسوباً، ذا دلالة إحصائية، مقداره (0.13) وحدة ثقة، لكل وحدة تغير في ممارسة المديرين والمديرات لبعد إدامة توقع مستويات الأداء العالي، مع ضبط المتغيرات المستقلة الأخرى. كما تكشف تلك المعاملات عن تغيرات غير دالة إحصائياً مقدارها (0.11) وحدة ثقة، لكل وحدة تغير في ممارسة بعد توفير الدعم الفردي، و(0.089) وحدة ثقة، لكل وحدة تغير في ممارسة بعد رعاية قبول جماعي لأهداف المجموعة، وبعد تحديد الرؤية وتوضيحها. إضافة إلى تغير مقداره (0.03) وحدة ثقة، لكل وحدة تغير في ممارسة بعد توفير الاستثارة الفكرية، وتغير مقداره (0.02) وحدة ثقة لكل وحدة تغير في ممارسة بعد توفير النموذج الملائم.

وتعكس هذه النتيجة اهتمام المعلمين والمعلمات بالتميز والجودة في أدائهم، إذ يرون أن قيام المديرين والمديرات بإظهار توقعاتهم العالية من معلميهم في مجال عملهم، يزيد من مستوى ثقتهم بأولئك المديرين والمديرات. وقد يكشف ذلك عن علاقات تنافسية بين المعلمين أو المعلمات كل في مدرسته، في الحصول على تقرير سنوي يشهد بتميزه في الأداء نهاية العام الدراسي، الذي قد يعد مقياس مستوى الثقة التي يدركها المعلمون أو المعلمات في مديريهم ومديراتهم، بغض النظر عن أبعاد القيادة التغييرية الأخرى، التي قد لا تؤثر بصورة مباشرة في تقاريرهم السنوية.

وتختلف نتيجة هذا السؤال في بعض أبعادها مع دراسة بتلر وكانترل وفليك (Butler, Cantrell, & Flick, 1999)، التي أشارت إلى أن الأبعاد القيادية الستة على مقياس ليثوود وجانتزي (Leithwood & Jantzi, 1996) وهي: تحديد الرؤية وتوضيحها، وتوفير النموذج الملائم، ورعاية قبول جماعي لأهداف المجموعة، وتوفير الدعم الفردي، وتوفير الاستثارة الفكرية، وإدامة توقع مستويات الأداء العالي، كان لها تأثير إيجابي في الثقة بالقائد. ويظهر الاختلاف في انتفاء التاثير الدال إحصائياً لأبعاد القيادة التغييرية في الثقة بالمديرين والمديرات، باستثناء بعد إدامة توقع مستويات الأداء العالي، الذي كان له تاثير إيجابي دال إحصائياً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما أثر القيادة التغييرية، ونوع المعلم، ومرحلته الدراسية، وخبرته التدريسية، ومؤهله العلمي، منفردة ومجتمعة في مستوى ثقة المعلمين والمعلمات بمديريهم ومديراتهم ؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد تم أولاً استخدام نموذج الانحدار المتعدد لتقييم العلاقة الكلية بين المتغير التابع، المتمثل بمستوى الثقة، والمتغيرات المستقلة، المتمثلة بالقيادة التغييرية، والمتغيرات الديمغرافية (نوع المعلم، وخبرته التدريسية، ومؤهله العلمي، ومرحلته الدراسية) بوساطة معامل التحديد (R^2). وبكلمات تيت (Tate, 1998, p. 80)، "فعندما يكون لنموذج الانحدار متغيرات مستقلة متعددة، فإن معامل التحديد (R^2) يمثل قوة العلاقة بين المتغير التابع والمتغيرات المستقلة جميعها". ويوضح الجدول (6) نتائج هذا السؤال.

جدول (6): قوة العلاقة بين الثقة وكل من القيادة التغييرية والمتغيرات الديمغرافية

R	R^2	Adjusted R Square	F Change	*p*
0.619	0.383	0.368	24.133*	0.0001

تشير النتائج الواردة في الجدول (6) إلى أن القوة الكلية للعلاقة بين مستوى الثقة بوصفه متغيراً تابعاً، والقيادة التغييرية، والمتغيرات الديمغرافية بوصفها متغيرات مستقلة، قد بلغت (Adjusted R^2 =0.368)، لتعكس قوة كلية موجبة، ومتوسطة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01). كما تبين هذه النتائج أن القيادة التغييرية، والمتغيرات الديمغرافية معاً، فسرا حوالي (37%) من تباين الثقة بالمديرين والمديرات. وبكلمات أخرى، فإن ما يزيد على ثلث الثقة بالمديرين والمديرات، أمكن التنبؤ به اعتماداً على القيادة التغييرية، والمتغيرات الديمغرافية، المتمثلة بنوع المعلم، وخبرته التدريسية، ومؤهله العلمي، ومرحلته الدراسية. وقد تم في هذه الدراسة استخدام (R^2) المعدلة؛ لأن (R^2) وبكلمات تيت (Tate, 1998, p. 34) "يجب أن لا تستخدم في الحكم على قوة العلاقة بين المتغيرات، لأنها تنحرف إيجابياً لتزيد بالتالي من القيمة الحقيقية لقوة العلاقة".

ولتعرف الأثر المتفرد لكل من القيادة التغييرية، ونوع المعلم، وخبرته التدريسية، ومؤهله العلمي، ومرحلته الدراسية، في مستوى الثقة، فقد تم استخدام تقنية الإدخال الهيراركي Hierarchical (Entry). ويوضح الجدول (7) نتائج هذا التحليل.

جدول (7): الأثر المتفرد لكل متغير من المتغيرات المستقلة في المتغير التابع (الثقة)

المتغيرات	β	*t*	R	R^2	Adjust R^2	ΔR^2	ΔF	*p*
القيادة التغييرية	0.39	10.94	0.63	0.373	0.370	0.373	*117.7	0.000
المؤهل العلمي	0.05	1.37	0.616	0.379	0.373	0.006	2.00	0.158
الخبرة التدريسية	0.03-	0.96-	0.618	0.382	0.372	0.003	0.85	0.375
المرحلة الدراسية	0.04	0.70	0.619	0.383	0.370	0.001	0.39	0.528
العامل النوعي	0.02-	0.31-	0.619	0.383	0.368	0.000	0.10	0.751

تشير نتائج الجدول (7) إلى أن القيادة التغييرية تعد المتغير الأكثر تنبؤية، وله تأثير إيجابي في مستوى الثقة بالمديرين والمديرات، كما يدركها المعلمون والمعلمات، إذ فسر (0.373) من تباين متغير الثقة، وكان ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01). كما يعكس معامل الانحدار المحسوب لبعد القيادة التغييرية تغيراً محسوباً موجباً، له دلالة إحصائية، مقداره (0.39) وحدة ثقة، لكل وحدة تغير في ممارسة المديرين والمديرات للقيادة التغييرية مجتمعة. وتتفق هذه النتيجة بصورة عامة مع الأدب التربوي، الذي يشير إلى الأثر الإيجابي للقيادة التغييرية الممارسة من قبل المديرين والمديرات كما يراها المعلمون والمعلمات في زيادة مستوى ثقتهم، إذ تلتقي نتائج هذا السؤال مع نتائج التحليل الفوقي (Meta-Analysis) التي قام بها ديركس وفيرن (Dirks & Ferrin, 2002) لدراسة العلاقة بين القيادة التغييرية والثقة في القائد، التي أكدت أن القيادة التغييرية تعد عاملاً تنبؤياً قوياً للثقة بالقائد.

أما المتغيرات الديمغرافية وهي نوع المعلم، ومرحلته الدراسية، وخبرته التدريسية، ومؤهله العلمي، فقد كانت أقل تنبؤية، ولم يكن لتأثيرها دلالة إحصائية. وتبين نتائج الجدول نفسه أن أثر النوع كان صفراً بالمئة تقريباً، وأثر المرحلة الدراسية (0.001)، وأثر الخبرة التدريسية (0.003)، وأثر المؤهل العلمي (0.006)، وكلها تأثيرات ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

وبالرغم من أن أثر المتغيرات الديمغرافية، كل على حدة، لم تكن دالة إحصائياً، إلا أنها تكشف عن زيادة مقدارها (0.05) في مستوى الثقة مع كل وحدة زيادة في المستوى العلمي للمعلمين والمعلمات، ونقصان مقداره (0.03) في مستوى الثقة مع كل وحدة زيادة في الخبرة التدريسية، وأن مستوى الثقة في المدارس الأساسية يزيد (0.04) وحدة عن مستوى الثقة في المدارس الثانوية. كما تشير معاملات الانحدار المحسوبة إلى أن مستوى الثقة لدى المعلمين يقل (0.02) وحدة عنه لدى المعلمات. ولعل هذا الأثر غير الدال، والمحدود، للمتغيرات الديمغرافية المختارة، يفتح الباب أمام دراسة متغيرات ديمغرافية أخرى، قد يكون لها أثر أكبر في مستوى ثقة المعلمين والمعلمات بمديريهم ومديراتهم.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج فإن الباحثين يقدمون التوصيات والمقترحات الآتية:

- إيلاء دراسات الثقة على مستوى المدارس مزيداً من الاهتمام في ضوء التحديات الكبرى التي تواجهها المدارس وتتطلب مستويات عليا من التبادلية، والتعاون، والتشاركية بين المعلمين والمعلمات من جهة، والمعلمين والمعلمات ومديريهم ومديراتهم من جهة أخرى.
- عقد محاضرات وورشات تدريبية مشتركة للمديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات حول نمط القيادة التغييرية، وكيفية توظيفها مدرسياً، لما لها من علاقة إيجابية قوية، وأثر إيجابي دال في مستوى الثقة بين المعلمين والمعلمات ومديريهم ومديراتهم .
- توجيه مديري المدارس ومديراتها للاهتمام بمجالات تحديد الرؤية وتوضيحها، وتوفير النموذج الملائم، ورعاية قبول جماعي لأهداف المجموعة، وتوفير الدعم الفردي، وتوفير الاستثارة الفكرية على غرار الاهتمام بإدامة توقع مستويات الأداء العالي.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث أثر ممارسة القيادة التغييرية في مخرجات مختارة، حال دراسة أثر القيادة

التغييرية في ولاء المعلمين والمعلمات، أو رضاهم الوظيفي، أو تحصيل الطلبة، ونحوها.

- دعوة الباحثين والدارسين للاستفادة من أدوات هذه الدراسة التي تم تبنيها، وترجمتها، وتطويرها، وتعديلها لتتسق مع بيئاتنا العربية في دراسات مستقبلية لاحقة.

المصادر والمراجع

Barling, J., Slater, F., & Kelloway, E. K. (2000). Transformational leadership and emotional intelligence: an exploratory study. *Leadership & Organization Development Journal, 21*(3), 157-161.

Bijlsma, K. & Koopman, P. (2003). Introduction: trust within organizations. *Personnel Review, 32*(5), 543-555.

Boehke, K., Bontis, N., DiStefano, J. J., & DiStefano, A. (2003). Transformational leadership: an examination of cross-national differences and similarities. *Leadership & Organization Development Journal, 24*(1), 5-15.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.

Butler, J. K., Cantrell, R. S. & Flick, R.J. (1999). Transformational leadership behaviors, upward trust, and satisfaction in self-managed work teams. *Organization Development Journal, 17*(1), 13-28.

Catalano, P. (2002). The relationship between transformational and transactional and job satisfaction in an aerospace environment. Unpublished doctoral dissertation, Nova Southeastern University.

Connell, J., Ferres, N., & Travaglione, J. (2003). Engendering trust in management- subordinate relationships: predictors and outcomes. *Personnel Review, 32*(5), 569-587.

Dirks, K. T. & Ferrin, D. L. (2002). Trust in leadership: meta-analytic findings and implications for research and practice. *Journal of Applied Psychology, 87* (4), 611-28.

Fairholm, G. (1994). *Leadership and the culture of trust*. Praeger, Westport, CT.

Gillespie, N. A., & Mann, L. (2004). Transformational leadership and shared values: the building blocks of trust. *Journal of Managerial Psychology, 19*(6), 588-607.

Hinking, T. R. & Tracey, J. B. (1999). The relevance of charisma for transformational leadership in stable organizations. *Journal of Organizational Change Management, 12* (2), 106-119.

Joseph, E. E. & Winston, B. E. (2005). A correlation of servant leadership, trust, and organizational trust. *Leadership & Organization Development Journal, 26*(1), 6-22.

Judge, T. A, & Bono, J. E. (2000). Five factor models of personality and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, *85*, 751-765.

Kelloway, E. K., Barling, J., Kelley, E., Comtois, J., & Gatient, B. (2003). Remote transformational leadership. *Leadership & Organization Development Journal, 24*(3), 163-171.

Krishnan, V. R. (2005). Transformational leadership and outcomes: role of relationship duration. Leadership & Organization Development Journal, 26(6), 442-457.

Leithwood, K. & Jantzi, D. (1996). Toward an explanation of variation in teachers' perceptions of transformational school leadership. *Educational Administration Quarterly, 32*(4), 512-534.

Lim, B. (1997). Transformational leadership in the UK management culture. *Leadership & Organization Development Journal, 18*(6), 283-289.

MacKenzie, S. B., Podsakoff, P.M. & Rich, G.A. (2001). Transformational and transactional leadership and salesperson performance. *Journal of the Academy of Marketing Science, 29*(2), 115-34.

Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An integration model of organization trust. *Academy of Management Review, 20*, 709-734.

Miles, M. T. (2002). *The relative impact of principal instructional and transformational leadership on school culture*. Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri-Columbia.

Pfeifer, S. L. (2001). *The essentials of trust in the college community: an exploration of trust and its correlation with transformational leadership*. Unpublished doctoral dissertation, Regent University.

Pillai, R. & Williams, E. A. (2004). Transformational leadership, self-efficacy, group cohesiveness, commitment, and performance. *Journal of Organizational Change Management, 17*(2), 144-159.

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B. & Bommer, W. H. (1996). Transformational leader behaviors and substitutes for leadership as determinants of employee satisfaction, commitment, trust, and OCB. *Journal of Management, 22* (2), 259-98.

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H. & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *Leadership Quarterly, 1*, 107-142.

Rammel, V.V. (1999). *Do superintendents that have met the highest number of Ohio's performance standards describe their leadership as more transformational leadership?* Unpublished doctoral dissertation. The University of Dayton, Ohio.

Snyder, W. (1997). The entrepreneurial journey of personal visioning. *Interactive Teacher, 2*(1), 24-28.

Tate, R. (1998). *An introduction to modeling outcomes in the behavioral and social sciences* (2 nd ed.). Minnesota: Burgess International Group.