المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 4، عدد 4، 2008، 265- 278

الأنماط القيادية المفضلة لمديري المدارس من وجهة نظر المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلم المتميز وعلاقتها بتميزهم التربوي

عبدالله أبوتينة * عصمت الروسان **

تاريخ تسلم البحث 2007/7/23 تاريخ قبوله 2008/10/22

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تعرف الأنماط القيادية المفضلة لمديري المدارس من وجهة نظر المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلم المتميز وعلاقتها بتميزهم التربوي. وقد تكونت عينة الدراسة من (62) معلماً من المعلمين الفائزين لعام 2006. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة قوية وموجبة ودالة إحصائياً (ر=0.706) بين نمط القيادة التحويلية والتميز التربوي، وعلاقة متوسطة وموجبة ودالة إحصائياً (ر=0.501) بين نمط القيادة التبادلية والتميز التربوي، وعلاقة ضعيفة وسلبية وغير دالة أحصائياً (-0.124) بين القيادة الترسلية والتميز التربوي. كما أظهرت نتائج الدراسة أن القيادة التحويلية هي الأفضل تنبؤاً بالتميز التربوي (0.489) يليها القيادة التبادلية (0.084). أما القيادة الترسلية فكانت متنبئاً سلبياً للتميز التربوي (0.001) وغير دالة إحصائياً. (**الكلمات المفتاحية:** التميز التربوي، جائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلم المتميز، الأنماط القيادية، القيادة التحويلية، القيادة التغييرية، القيادة التبادلية، القيادة الترسلية، القيادة المنظمية، نماذج قيادية).

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية

تتطور الحياة المعاصرة قدماً إلى الأمام بشكل سريع ومتواصل، إذ باتت بلدان العالم المختلفة متقاربة من بعضها بشكل كبير. ولعل التطورات الهائلة في ميادين الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات بمختلف أنواعها، جعلت من الصعب على أي فرد أن يتعايش مع متطلبات الحياة المعاصرة وظروفها إذا لم يتخذ من التميّز شعاراً له في كل ما يصدر عنه من قول أو عمل. ولما كانت المؤسسات التربويّة تسعى جاهدة على الدوام نحو التجديد والتطوير لمواكبة مستجدات العصر فإنها تجسد هذا التجديد غالباً في إبداع ممارسات جديدة لدور المعلّم والانتقال به من الدور التقليدي إلى دور المتميز والمبدع.

وقد بات الاهتمام بالمعلّم وتطويره والارتقاء بالمكانة التي يشغلها من أولى الاهتمامات التي يضطلع بها النظام التربوي في معظم البلدان. ولعل لهذا الاهتمام ما يبرره، فالمعلّم هو صاحب الدور الأساس في إنجاح العملية التربوية وتوجيه مسارها لتحقيق أهدافها. فالتطور الهائل الذي نشهده في جميع جوانب المعرفة الإنسانية، وما تقدمه التكنولوجيا الحديثة من خدمات للتربية، وما أحدثته النظريات التربوية الحديثة من تغيير وتطوير في النظرة إلى دور المعلّم في العملية التعليمية التعلمية، يضع على كاهل الأنظمة التربوية مسؤولية إعداد المعلّم وتشجيعه على التطور، ومكافأته على إنجازاته؛ سعياً وراء بناء معلم يتناسب ودوره المتجدد في العملية التربوية ومسؤولياتها المستقبلية (السنحي، 2002).

ولما كان العصر الذي نعيشه حافلاً بالتحديات التي تواجه الإنسان كل يوم، مما يفرض الحاجة إلى إنسان مبدع ومبتكر ومتميز وقادر على تكييف البيئة وفق منظومة من القيم والأخلاق والأهداف المرغوبة؛ فإن الحاجة ماسة إلى تربية تواكب روح العصر، وتستشرف آفاقه المستقبلية. ومهما يكن نوع التربية المنشودة، فإنها لا يمكن أن تؤتى أُكُلها دون وجود معلم متميز، قادر على استنهاض مقدرات المتعلمين نحو آفاق الريادة (شوق ومحمود، 1995).

The Preferred Leadership Styles of Principals as Perceived by Teachers who Received Queen Rania AL-Abdullah Award for Excellent Teacher and their Relation to Educational Excellence of those Teachers

Abdullah Abu-Tineh, *Faculty of Educational Sciences Hashemite University, Zarqa, Jordan.*
Esmat Al Rosan, *Ministry of Education, Jordan*

Abstract: *The purpose of this study was to identify the preferred leadership styles of principals as perceived by teachers who received Queen Rania AL- Abdullah Award for Excellent Teacher and their relation to educational excellence of those teachers. The sample for this study consisted of 62 teachers who received Queen Rania Al-Abdullah Award for Excellent Teacher in the academic year 2006/2007. Results of the study showed a strong, positive, and significant relationship (r=.706) between transformational leadership style and educational excellence. Moreover, results showed a moderate, positive, and significant relationship (r= .501) between transactional leadership style and educational excellence. However, there was a weak, negative, and insignificant relationship (r=-.124) between laissez-faire leadership style and educational excellence. Furthermore, results indicated that transformational leadership was the best predictor of educational excellence (.489) followed by transactional leadership (.084). However, laissez-faire leadership was found to be negative and insignificant predictor of educational excellence (.001).(**Keywords:** Educational Excellence, Queen Rania Al- Abdullah Award, Excellent Teacher, Leadership Styles, Transformational Leadership, Transactional Leadership, Laissez-Faire Leadership, Organizational Leadership, Leadership Models).*

* كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
** وزارة التربية والتعليم، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2008، إربد، الأردن.

يضاف إلى ذلك أن العامل الجوهري في فلسفة التغيير الذي تضطلع به المجتمعات المعاصرة، لا يكمن في طبيعة التجديد، ولا في الإمكانات التي يتيحها لتحسين التعليم، وإنما يكمن في تصور المعلّم المتبني للتغييرات التي سيدعى إلى تحقيقها(عبيد، 1993). ولضمان استمرارية المعلّم بعمله بصورة متميزة، ومواكبته للتطورات العلمية والتكنولوجية التي تستهدف العالم المعاصر، كان لابد من تشجيع المعلّم على ممارسة الإبداع والسعي نحو التميّز حتى لا تزداد الفجوة بين جيله وجيل تلاميذه(الشيخ، وأبو الشيخ، وخليفة، 1993).

وفي هذا السياق فإن الاهتمام بالمعلّم وتشجيعه وتحفيزه نحو العمل أصبح مفتاحاً لكل تطور، إذ أن الجهود المبذولة لتحسين أي جانب من جوانب العملية التربوية، لا يمكن أن تؤدي إلى التقدم المنشود ما لم تبدأ بالمعلّم. وعليه، فلا بد من تطوير المهارات التربوية للمعلّم والاهتمام به، حتى تستطيع المؤسسة التعليمية الاستجابة لمتطلبات التغير السريع الذي يحدث للمجتمع من جوانبه كافة(ديراني، 1997).

ويأتي إطلاق جائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلّم المتميّز في آذار من العام 2006 حرصاً على تطوير مهنة التعليم في الأردن ودعم المعلمين المتميّزين، ونشر قصص نجاحهم وتجاربهم؛ مما قد يسهم في إعلاء شأن هذه المهنة، وتحسين صورة العاملين فيها من معلّمين ومعلّمات، والاعتراف بفضلهم في تنمية وطنهم، ودعوةً لتجذير التميّز التربوي. فالجائزة تعّمق مفهوماً عصرياً متطوراً للمعلّم المبدع، يعتمد على توظيف التكنولوجيا والإبداع والتقنية المهنية، وتحفيز التفكير، وإيجاد القيادات المتميّزة من الطلبة، وهي رسالة واضحة إلى جميع القادة التربويين لتطوير البيئة المدرسيّة (وزارة التربية والتعليم، 2006).

وتتكون الجائزة في هيكليتها من لجنة توجيهية تشمل ممثلين من وزارة التربية والتعليم، وأفراداً من القطاع الخاص، وشركات غير ربحية، وممثلين من مكتب جلالة الملكة رانيا العبدالله. وتتلخص مهمة هذه اللجنة في وضع الهيكل التنظيمي والإداري للجائزة وسياستها العليا، إضافة إلى الإشراف على عملية التنفيذ. كما تشتمل هيكلية الجائزة على لجنة فنية تضم ممثلين من وزارة التربية والتعليم، وتربويين من القطاع الحكومي، والقطاع الخاص، والجامعات. وتتمثل مهمة هذه اللجنة في وضع معايير الجائزة، وتدقيق التقييم، ومراجعة النتائج النهائية والمصادقة عليها. أما هيئة المقيمين فتضم خبراء في مجال التدريس والتقييم، تكون مهمتها تقييم الطلبات المقدمة من المعلمين، والقيام بالزيارات الميدانية، وتصنيف الفائزين كل حسب مركزه. وأخيراً، مدير تنفيذي يعد المرجع الأول للجائزة تكمن مسؤوليته في إدارة الجائزة ووضع خطة عملها وتنفيذها والتنسيق مع مختلف الجهات المعنية (مكتب جائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي، 2007).

ويترشح للتقدم إلى جائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلّم المتميّز المعلم الذي يكون عند تقديم طلب الترشح ممارساً للتعليم بدوام كامل في مدرسة حكومية تابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية أو مدرسة من مدارس الثقافة العسكرية، وفي الفئة التي يتقدم إليها، على أن لا تقل خبرة تدريسه في المدارس الأردنية عن ثلاث سنوات. وتشتمل الجائزة على فئات خمس تمتد من الروضة حتى التعليم الثانوي بفرعيه الأكاديمي والمهني (مكتب جائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي، 2007).

وللجائزة معايير تسعة يتم من خلالها تحديد المعلّم المتميّز تربوياً إذ تشير هذه المعايير إلى معظم واجبات وأخلاقيات مهنة التعليم التي يتوقع من المعلّم أن يتبناها ويمارسها في عمله، وهذه المعايير وهي:

- الفلسفة الشخصية والقيم الأساسية: وتتمثل بقيم المعلّم ومعتقداته حول عملية التعليم والتعلّم وأهداف المعلّم ومحفزاته ودوافعه للعمل.
- فاعلية التعليم: وتشتمل على درجة ممارسة المعلّم لكل من تفريد التعليم والعمل الجماعي، والقيادة، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، والاتصال والتواصل.
- إدارة الموارد: وهي قدرة المعلّم على إدارة الوقت في الصف، والمواد، والوسائل التعليمية.
- التنمية المهنية: وتشتمل على المبادرات التي قام بها المعلّم لتحسين مهاراته المهنية واستخدامها بفاعلية.
- مشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي: وتشتمل الوقوف على إنجازات الأبناء والمشاركة في تعليمهم، بالإضافة إلى إشراك المجتمع المحلي في الغرفة الصفية، وكيفية تعزيز مفهوم الانتماء المجتمعي.
- علاقات العمل والتفاعل مع الآخرين: وتشتمل على ممارسات المعلّم في تكريس التعاون والتفاعل، وزيادة دافعية الزملاء، وتبادل الخبرة والمعرفة.
- الابتكار والإبداع: وهي إنجازات المعلّم في تصميم وتطبيق أساليب تعليمية جديدة وفريدة، بالإضافة إلى نشر وتعزيز روح التعلم من خلال العمل والتفكير الحر.
- التقييم والتقويم: وتتمثل في الكيفية التي يتبعها المعلّم في تقييم وتقويم نجاح الطلبة ومدى تفاعلهم بالإضافة إلى بيان فاعلية التعليم وإدارة الغرفة الصفية.
- النتاجات والإنجازات: وتتمثل في بيانات تقييم الطلبة وتقويم الإنجاز، ونتائج الاستقصاءات الميدانية والتقويم الرسمي وغير الرسمي (مكتب جائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي، 2007).

وتسعى جائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلّم المتميّز إلى تحقيق جملةً من الأهداف والغايات منها:

1. المساهمة في تطوير التعليم لتخريج طلبة مفكرين ومنتجين ومنتمين لمجتمعهم.
2. زيادة تقدير المجتمع لمهنة التعليم ورفع الروح المعنويّة للمعلّمين.
3. تشجيع الإقبال على مهنة التعليم.

4. تسهيل تبادل الأفكار الخلاقة والخبرات المكتسبة بين التربويين.
5. إيجاد قاعدة معلومات للمدارس المتميزة والتربويين المتميّزين.
6. تشجيع التفاعل بين جميع الجهات المعنية في العمليّة التربوية.
7. اختيار وتقدير المعلمين المتميّزين والمدارس المتميّزة اعتمادا على معايير موضوعية، وعلمية، وشفافة، وسهلة الفهم.
8. ربط ما يتعلمه الطلبة في المدارس بالحياة العملية.
9. التأكيد على أهمية التفاعل بين المدرسة والبيئة المحلية (وزارة التربية والتعليم، 2006).

وتعد جائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلم المتميز أولى الجوائز التي تشجع على إشاعة التميّز والإبداع التربوي بين المعلمين والمعلمات في المملكة الأردنية الهاشمية، إذ يعتبر العام الدراسي (2005-2006) عامها الأول. ولعل حداثة الجائزة وموضوعها قد يدفع بالكثير من الباحثين للبحث والتقصي عن العوامل التي قد تشجع على ظهور التميّز التربوي ورعايته. ولعل من أبرز هذه العوامل تصورات المعلمين المتميزين تربوياً للأنماط القيادية المفضلة في مديري مدارسهم التي قد تشجعهم على التميّز التربوي في دعوة لتبني هؤلاء المديرين لتلك الأنماط القيادية في قيادتهم للمعلمين والمعلمات العاملين معهم.

ذلك أن أي إصلاح يتوقف إلى درجة كبيرة على نوع الهيئة التي يعهد إليها إنجاز إصلاح منظومة تكوين المعلّمين وتطويرها، مقرونة بنوع القيادة التي تدير المؤسسة التربويّة، لاسيما أنها أكثر مقدرة على اتخاذ الإجراءات واتباع كافة السبل التي من شأنها إنجاح عملية الإصلاح وإشاعة مناخ يسوده الإبداع والتميّز(دندش وأبو بكر،2002). فالقائد التربوي يحتل دوراً رئيساً في مسؤوليته عن أداء المعلمين الذي ينبغي أن يتسم بالكفاءة والفاعلية؛ لذا يجدر به أن يعمل جاهداً على تفعيل طاقاتهم الكامنة وإثارة دافعيتهم وحفزهم على الأداء الأفضل لتحقيق أهداف المدرسة المنشودة. وهذا يتطلب منه فهم العاملين معه، والاتصال بهم بهدف التأثير والإقناع والتوجيه، وتقديم التغذية الراجعة التصحيحية والتطويرية (حمادات، 2006).

كما تؤدي كفاءة العنصر القيادي إلى ضمان النجاح للمدرسة، فالقيادة المدرسية تلعب دورين أساسيين، أولهما دور قيادة النشاط وثانيهما دور يتعلق بتوليد السلوك الإبداعي لدى المعلمين (تبوك، 2001). ولا شك أن أداء الدورين يسهم في تحقيق غايات المدرسة المعنية، إلا أن ذلك الأداء يعتمد على النمط القيادي الذي يمارسه المدير والذي يسهم في تحديد شكل التأثير المطلوب في سلوك المعلمين لحثهم على التميز والإبداع (شبيطة، 2001).

ويمكن للقائد التربوي الفعّال كذلك أن يسهم في توظيف ذكائه وبصيرته في إدخال التجديدات التربويّة التي يراها مناسبة بصورة تدريجية بعد تهيئة المعلمين لها وتمحيصها جيداً، حتى يتجنب الأخطاء والانحرافات والتقصير والإهمال وسوء استعمال الأجهزة والأدوات (أبو عابد، 2006)، فمدير المدرسة هو المسؤول عن توفير البيئة المدرسيّة السليمة والمناخ الصفي المناسب لجعل عملية التميّز تنمو وتترعرع. كما أن مدير المدرسة مسؤول عن توفير مصادر المعرفة المختلفة التي يحتاج إليها المعلّمون والطلبة، ومتابعة إنجازاتهم بعد أن يضع سقوفاً عالية لذلك. ويؤكد هذا التوجه أدبيات سابقة قريبة في هذا المجال أكدت العلاقة بين نمط القيادة وفاعلية المعلّم وتميزه في التّعليم يتم عرضها تالياً.

نشير أولاً إلى دراسة فيشر(Fisher, 2003) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين نمط القيادة لدى مديري مدارس إيداهو(Idaho) المتوسطة والمناخ المدرسي وتحصيل الطلبة فيها. وقد تكونت عينة الدراسة من (63) مدرسة متوسطة ضمت (640) معلماً شاركوا في هذه الدراسة. واستخدمت في الدراسة استبانة القيادة متعددة العوامل (MLQ) لباس وأفوليو (Bass & Avolio, 2000) وذلك لتحديد أنماط القيادة التحويلية والتبادلية والترسّلية لدى مديري المدارس المعنية. وقد بينت نتائج الدراسة أن نمط القيادة التحويلي كان النمط السائد لدى مديري المدارس بنسبة (85%)، وأن النمطين الآخرين كانا موجودين بنسبة (15%) فقط. كما بينت نتائج الدراسة أيضاً أن (92%) من المدارس التي وصف مديروها بتبني نمط القيادة التحويلي، كانت تتمتع بمناخ تنظيمي مفتوح. إضافةً إلى وجود ارتباط موجب ودال بين القيادة التبادلية وانفتاح المعلّم في التدريس.

كما بينت دراسة غيجسيل وسليغرس وليثوود وجانتزي (Geijsel, Sleegers, Leithwood, & Jantzi, 2003) التي أجريت على عينة مكونة من 1347 معلماً ومعلمة أخذت من 45 مدرسة في هولندا و450 معلماً ومعلمة تم انتقاؤهم من 43 مدرسة في كندا الأثر الإيجابي للقيادة التحويلية للمديرين على الالتزام الوظيفي للمعلمين وبذلهم جهداً إضافياً في عملية الإصلاح التعليمي. أما دراسة لايتون (Layton, 2003) التي هدفت إلى التأكد من أن نمط القيادة التحويلي يقود إلى درجات أعلى من الرضا الوظيفي للمعلمين، واستعدادهم لبذل جهود إضافية في العمل فقد تكونت عينة الدراسة فيها من (125) مديراً. وقد بينت نتائج الدراسة ارتباط نمط القيادة التحويلية بدرجة دالة وموجبة بالرضا الوظيفي المتزايد للمعلمين واستعدادهم لبذل جهود إضافية أثناء العمل في تلك المدارس.

وأجرى أموروسو (Amoroso, 2002) دراسة هدفت إلى تعرف أثر قيادة مدير المدرسة التحويلي في الولاء والرضا الوظيفي للمعلمين. وقد أجريت الدراسة على معلمين يتابعون دراساتهم العليا في جامعة ستون هول (Seton Hall University) في ولاية نيوجيرسي الأمريكية. وقد بينت نتائج هذه الدراسة وجود أثر موجب ودال إحصائيا لقيادة المدير التحويلية على

شعور أولئك المعلمين والمعلمات بالولاء لمهنتهم ومدارسهم وزيادة الرضا الوظيفي لديهم.

وأجرى روث (Roth, 2002) دراسة هدفت إلى تعرّف أثر نمط القيادة للمدير في تصورات أعضاء مجلس المدرسة لتفويض السلطة. وقد أجريت الدراسة في مناطق حضريّة جنوب الولايات المتحدة الأمريكية. وقيست أنماط القيادة باستخدام استبانة القيادة متعددة العوامل (MLQ) وستة مقاييس فرعية لتفويض السلطة للمعلم. وقد بينت نتائج الدراسة وجود ارتباطات دالة وموجبة بين نمط القيادة التحويلية وكل من المقاييس الفرعية لتفويض السلطة. كما أبدى المديرون مستويات عالية في استخدامهم للقيادة التحويلية أكثر من القيادة التبادلية.

كما أجرت مايرز (Mayers, 2001) دراسة حول دور مديري المدارس في تحقيق الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الابتدائية. وقد استخدمت طريقة المقابلات في الدراسة من أجل عكس السلوكيات للمديرين السابقين والحاليين الذين عمل معهم المعلّمون بهدف تعرف أفكارهم ومشاعرهم تجاه الرضا الوظيفي. واختارت الباحثة (6) معلّمين ثلاثة منهم عرفوا أنفسهم بأنهم راضون عن عملهم، وثلاثة آخرون عرفوا أنفسهم بأنهم غير راضين. وأظهرت نتائج الدراسة أن سلوكيات القادة وتصرفات مدير المدرسة حاسمة بالنسبة لإنجاز المعلّم وفاعلية المدرسة كما هي حاسمة بالنسبة لرضا المعلم الوظيفي.

كما قام بارنت وميكورميك وكونرز (Barnett, McCormick & Conners, 2000) بإجراء دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين أنماط سلوك القيادتين التحويلية والتبادلية لمديري المدارس الثانوية في مقاطعة ويلز الجديدة وبين نتائج المعلّم وموضوعات ثقافة المدرسة التعليمية. وقد تكونت عينة الدراسة من (41) مدرسة ثانوية حكومية اختيرت عشوائياً من مدارس مقاطعة جنوب ويلز الجديدة شملت (820) معلماً. وقد بينت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين نمطي القيادة التحويلية والتبادلية، وبين نتائج المعلّم والثقافة التعليمية للمدرسة وأن القيادة التحويلية أكثر ملاءمة وأكثر تسهيلاً لتركيز المعلّمين على المهمات والتميّز في التعليم.

أما عربياً ومحلياً فقد أجرى بني عطا (2005) دراسة هدفت إلى تعرّف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامّة الأردنيّة لنمطي القيادة التحويلية والتبادلية وعلاقتهما بالاحتراق النفسي والعلاقات البين- شخصية عند المعلمين. وقد تكونت عينة الدراسة من(668) معلماً ومعلمة موزعين على(167) مدرسة ثانوية في أقاليم المملكة الأردنية الثلاثة. وقد بينت نتائج الدراسة أن نمط القيادة التحويلية وعناصرها أكثر استخداماً من نمط القيادة التبادلية لدى مديري المدارس الثانوية في الأردن. كما أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين نمطي القيادة التحويلية والتبادلية وبين درجة الاحتراق النفسي عند المعلمين، ووجود علاقة موجبة بين نمطي القيادة التحويلية والتبادلية وبين درجة العلاقات البين- شخصية عند المعلمين.

وأجرى عياصرة (2003) دراسة هدفت إلى تعرف علاقة الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية بمستوى دافعية المعلمين فيها نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن. وقد تكونت عينة الدراسة من (1141) معلماً ومعلمة يمثلون (76) مدرسة ثانوية موزعة على محافظات المملكة كافة. وقد بينت النتائج وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين النمط الديمقراطي ومستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم، وارتباط سالب ودال إحصائياً بين نمطي القيادة الأوتوقراطي والترسلي ومستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم.

وهدفت دراسة الشيخ (2003) وعنوانها: "العلاقة بين إدراك المعلّمات لدور المديرة والموجه التربوي في تشجيعهن على الابتكار واستخدامهن لأساليب تعزيز السلوك الابتكاري لدى التلاميذ" إلى إبراز دور مدير المدرسة والموجه التربوي في تشجيع المعلّم على تفعيل دوره في تعزيز السلوك الابتكاري لدى التلاميذ من خلال ما يستخدم من أساليب تشجع على مثل هذا السلوك وعلى إدراك المعلّمات لهذا الدور. وبلغت العينة النهائية المستهدفة (269) معلمة في المرحلة التأسيسية في المنطقة الوسطى من دولة الأمارات العربية المتحدة. وكانت أهم نتائج الدراسة وجود علاقة دالة وموجبة بين دور كل من المديرة والموجه وبين الدرجة الكلية لأساليب المعلّمة المتبعة ومن أهمها المرونة في التدريس، والانفتاح في التدريس، والأنشطة الصفية.

وأجرت الشريدة وعبد الرحيم (2001) دراسة هدفت إلى تعرّف أنماط السلوك القيادي لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة اربد وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين. واستخدمت في الدراسة أداتان الأولى لوصف الأنماط القيادية والثانية مقياس مينسوتا لقياس الرضا الوظيفي. وتكونت عينة الدراسة من (775) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً من المدارس الأساسية في محافظة إربد. وقد بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين درجة الرضا الوظيفي للمعلمين وبين النمط القيادي الممارس.

كما أجرت عيد (2000) دراسة هدفت إلى تعرّف الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية في منطقة عمان الأولى وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين، وإيجاد الفروق بين نمط القيادة الممارس من قبل مدير المدرسة الثانوية وبين درجة الرضا الوظيفي للمعلمين. واستخدمت في الدراسة أداتان الأولى لوصف الأنماط القيادية والثانية استبانة قياس الرضا الوظيفي. وتكونت عينة الدراسة من (69) مديراً ومديرة و(275) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً من المدارس الثانوية من مديرية عمان الأولى. وقد بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين درجة الرضا الوظيفي للمعلمين وبين النمط القيادي الممارس.

وعليه، واتساقاً مع ما تقدم عرضه من دراسات بحثت العلاقة بين النمط القيادي لمديري المدارس ومخرجات تربوية تقود إلى التميز من مثل التشجيع على الابتكار والتميز في التعليم، والانفتاح في التدريس، والجهد الإضافي، والفاعلية، والرضا الوظيفي والولاء

للمهنة، والدافعية، واتجاهات المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين؛ يتضح أن النمط القيادي لمدير المدرسة يؤثر في أداء المعلمين ويرتبط إيجابياً بتلك المخرجات التربوية المؤدية إلى التميز. كما يتبين كذلك عدم وجود دراسات بحثت بشكل مباشر موضوع العلاقة بين القيادة والتميز التربوي في حدود علم الباحثين مما يسوغ الحاجة لإجراء مثل هذه الدراسة وأهميتها.

مشكلة الدراسة

تكمن مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما طبيعة العلاقة بين الأنماط القيادية المفضلة لمديري مدارس المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلّم المتميز ومستوى أداء المعلمين المتميزين على معايير الجائزة التسعة؟

أهداف الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف الأنماط القيادية المفضلة لمديري المدارس من وجهة نظر المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلّم المتميز، وتعرف العلاقة بين كل نمط من الأنماط القيادية والتميّز التربوي لهؤلاء المعلمين.

ويمكن القول إن هدف الدراسة يكمن في الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما الأنماط القيادية المفضلة لمديري المدارس كما يحددها المعلّمون المتميزون؟
2. ما العلاقة بين الأنماط القيادية المفضلة للمديرين ومستوى أداء المعلمين المتميزين على معايير الجائزة التسعة؟
3. ما أثر الأنماط القيادية المفضلة للمديرين في مستوى أداء المعلّمين المتميزين على معايير الجائزة التسعة ؟

أهمية الدارسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من إعطاء صورة عن علاقة كل نمط من أنماط القيادة بالتميّز التربوي مما يمكن أن يسهم في تبني المديرين لأكثر الأنماط القيادية علاقة بمعايير التميّز التربوي، تجذيراً لثقافة التميّز التربوي في مدارسنا. كما يمكن أن تسهم هذه الدراسة في إعطاء صورة للقائمين على الجائزة عن أكثر الأنماط القيادية علاقة بمعايير التميّز التربوي التي تؤثر في مستوى التميز التربوي لدى المعلمين. كما تكمن أهميتها في عدم وجود دراسات عربية سابقة في مجال العلاقة بين القيادة والتميّز التربوي في حدود معرفة الباحثين مما قد يفتح المجال لباحثين آخرين خوض هذا المجال. ومما قد يزيد من أهمية هذه الدراسة انبثاق فكرتها من الحاجة المستمرة لتطوير العملية التعليمية التعلمية في الأردن والتي ترتبط غالباً بدراسة العوامل المؤثرة فيها، فمن المؤمل أن تستفيد وزارة التربية والتعليم من نتائج هذه الدراسة في تحقيق أهدافها التطويرية المنشودة.

تعريف المصطلحات:

اشتملت هذه الدراسة على مجموعة من المصطلحات التي عرفت إجرائياً على النحو الآتي:

الأنماط القيادية: الأسلوب الذي يستخدمه المدير بتوجه ذاتي من جانبه لقيادة المعلمين وحملهم على أداء مهماتهم مقاساً بمتوسط الدرجات التي تم الحصول عليها في فقرات استبانة وصف السلوك القيادي لمديري المدارس.

القيادة التحويلية: نمط من القيادة يندمج فيه المعلمون والمدير بطريقة يرتقون فيها ببعضهم بعضاً إلى أعلى مستوى من الدافعية والأخلاق، مقاساً بمتوسط الدرجات التي تم الحصول عليها في فقرات استبانة وصف نمط القيادة التحويلية لمديري المدارس، المعد لهذه الغاية.

القيادة التبادلية: نمط من القيادة يأخذ فيه المدير المبادرة في صنع اتصال مباشر مع المعلمين بهدف تبادل أشياء ذات قيمة مقاساً بمتوسط الدرجات التي تم الحصول عليها في فقرات استبانة وصف نمط القيادة التبادلية لمديري المدارس، المعد لهذه الغاية.

القيادة الترسّلية: نمط من القيادة يتم خلاله ترك الحرية للمرؤوسين في انجاز المهمات دون أدنى تدخل مقاساً بمتوسط الدرجات التي تم الحصول عليها في فقرات استبانة وصف نمط القيادة الترسّلية لمديري المدارس، المعد لهذه الغاية.

التميّز التربوي: تفوق معلم على زملائه والحصول على درجات نادرة في جوانب محددة والوصول بالأداء إلى ما فوق الحدود الاعتيادية أو المألوفة. وهو في هذه الدراسة متوسط النقاط التي حصل عليها المعلّم المتميز في معايير التميّز التربوي التسعة (الفلسفة الشخصية والقيم الأساسية، وفاعلية التّعليم، وإدارة الموارد، والتنمية المهنية، ومشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي، وعلاقات العمل والتفاعل مع الآخرين، والابتكار والإبداع، والتقييم والتقويم، والنتاجات والإنجازات) التي استخدمتها إدارة جائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلم المتميز كمؤشرات لتحديد الفائزين.

جائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلم المتميز: مجموعة من الحوافز المادية والمعنوية تقدم للمعلمين الأردنيين برعاية جلالة الملكة رانيا العبدالله تقديراً لجهودهم التربوية المتميزة بعد تقييم العمل التربوي المتميز الذي يقومون به وتحديد الفائزين منهم. وقد تم استحداث هذه الجائزة في آذار من العام2006 وتشرف عليها هيئة مستقلة.

المعلم المتميز: المعلم الذي فاز بجائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلم المتميز لعام2006.

حدود الدراسة

تتمثل حدود هذه الدراسة فيما يأتي:

أ- اقتصرت هذه الدراسة على استجابات المعلمين المتميزين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلم المتميز للعام2006 لمجالات وفقرات استبانة الأنماط القيادية.

ب- اقتصرت هذه الدراسة على الأنماط القيادية الثلاثة التحويلية، والتبادلية، والترسّلية وفقاً لاستبانة أنموذج القيادة المتصل لباس وأفوليو (Bass & Avolio, 2000).

الطريقة والإجراءات

اعتمد في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي للبحث في مشكلة الدراسة الحالية، فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد الأنماط القيادية المفضلة لمديري المدارس كما يحددها المعلّمون المتميزون. ولتعرف طبيعة العلاقة بين الأنماط القيادية للمديرين ومستوى أداء المعلمين المتميزين فقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون. كما تم استخدام أنموذج الانحدار البسيط والمتعدد لتحديد الأثر التنبؤي للأنماط القيادية المفضلة للمديرين في مستوى أداء المعلّمين المتميزين.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلم المتميز(2006) البالغ عددهم (68) معلماً ومعلمة، موزعين على (29) مديرية من مديريات التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية في أقاليمها الثلاثة، من أصل (36) مديرية. أما المديريات السبع التي لم يكن فيها معلمون فائزون بالجائزة فهي(الثقافة العسكرية، والقصر، والبتراء، والمزار الجنوبي، والشونة الجنوبية، وديرعلا، والبادية الشمالية الشرقية).

عيّنة الدراسة

تكونت عينة الدراسة النهائية من (62) معلماً ومعلمة، يشكلون ما نسبته (91%) من جميع المعلمين المشاركين في الجائزة. ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد العينة حسب الجنس وخبرة التعليم والمؤهل العلمي والمرحلة الدراسية.

الجدول (1): توزع أفراد العينة حسب الجنس وخبرة التعليم والمؤهل العلمي والمرحلة الدراسية

المتغير	المستويات	التكرار	النسب المئوية
الجنس	معلم	10	%16.1
	معلمة	52	%83.9
	المجموع	62	%100
الخبرة في التعليم	أقل من 5 سنوات	9	%14.5
	5-15 سنة	37	%59.7
	أكثر من 15 سنة	16	%25.8
	المجموع	62	%100
المؤهل العلمي	دبلوم كلية المجتمع	4	%6.5
	بكالوريوس	35	%56.5
	بكالوريوس ودبلوم عالي أو مهني	16	%25.8
	ماجستير ودكتوراة	7	%11.2
	المجموع	62	%100
المرحلة الدراسية	أساسي	42	%67.7
	ثانوي	20	%32.3
	المجموع	62	%100

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام متوسط النقاط التي حصل عليها المعلم المتميز في معايير التميز التربوي التسعة (الفلسفة الشخصية والقيم الأساسية، وفاعلية التعليم، وإدارة الموارد، والتنمية المهنية، ومشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي، وعلاقات العمل والتفاعل مع الآخرين، والابتكار والإبداع، والتقييم والتقويم، والنتاجات والإنجازات) والممثلة بالنسب المئوية التي تم من خلالها تحديد الفائزين من إدارة الجائزة، للدلالة على تميزهم التربوي. وقد تم الحصول على بيانات المعلمين الفائزين وعلاماتهم من جمعية الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي بالتنسيق مع إدارة الجامعة الهاشمية وتم التعامل معها بسرية تامة بناءً على رغبة إدارة الجائزة.

كما تم لأغراض الدراسة الحالية تبني استبانة القيادة متعددة العوامل Multi Factor Leadership Questionnaire لباس وأفوليو (Bass & Avolio, 2000). وهذه الاستبانة مخصّصة للكشف عن ثلاثة أنماط قيادية هي القيادة التحويلية والتبادلية والترسلية وثلاثة نتاجات للقيادة وتتكون في صورتها الأصلية من (45) فقرة. وقد تم تعريب هذه الأداة بالاستعانة باثنين من ثنائيي اللغة وتكييفها للبيئة الأردنية لتقتصر الأداة في صورتها النهائية العربية بعد ترجمتها على الفقرات التي أعدت للكشف عن الأنماط القيادية الثلاثة (القيادة التحويلية والقيادة التبادلية والقيادة الترسلية) فحسب، والموزعة على (36) فقرة.

وقد صممت هذه الاستبانة وفق سلم ليكرت الخماسي لتتوزع عليه استجابات المستجيبين على النحو الآتي: (1)"لا أوافق بشدة"، (2) "لا أوافق"، (3) "متردد"، (4) "أوافق"، (5) "أوافق بشدة" موزعة على ثمانية أنماط فرعية تمثل الأنماط الأربعة الأولى منها القيادة التحويلية، والأنماط الفرعية الثلاثة التي يليها نمط القيادة التبادلية، فيما يمثل النمط الفرعي الأخير القيادة الترسلية وعلى النحو الآتي:

1. نمط القيادة التحويلية:Transformational Leadership ويشمل المجالات الفرعية الآتية:
   - التأثير المثالي : (Idealized Influence) ويتكون من (8) فقرات.
   - الدافع الإلهامي : (Inspirational Motivation) ويتكون من (4) فقرات.
   - الاستثارة الفكرية : (Intellectual Stimulation) ويتكون من (4) فقرات.
   - الاعتبارية الفردية : (Individualized Consideration) ويتكون من (4) فقرات.
2. نمط القيادة التبادلية (Transactional Leadership) ويشمل المجالات الفرعية الآتية:
   - المكافأة المحتملة (Contingent Reward) ويتكون من (4) فقرات.
   - الإدارة النشطة بالاستثناء (Active Management by Exception) ويتكون من (4) فقرات.
   - الإدارة السلبية بالاستثناء (Passive Management by Exception) ويتكون من (4) فقرات.

3. نمط القيادة الترسلية: (Laissez-Faire Leadership Style) ويشمل مجالاً فرعياً واحداً هو إطلاق الحرية ويتكون من (4) فقرات.

تكونت الأداة في صورتها النهائية من ثلاثة أقسام، تضمن القسم الأول منها رسالة تهنئة وشكر إلى المعلم وبيان هدف الاستبانة. وتضمن القسم الثاني البيانات الشخصية عن المستجيب، والجنس والخبرة في التعليم والمؤهل العلمي والمرحلة التي يدرسها. أما القسم الثالث فتضمن فقرات قياس أنماط القيادة الثلاثة جميعها دون حذف أي منها وهي التحويلية والتبادلية والترسّلية.

ثبات أداة الدراسة

تم احتساب معاملات الثبات لفقرات الاستبانة باستخدام معادلة كرونباخ – ألفا (Cronbach's alpha). ويوضح الجدول (2) معاملات الثبات لكل نمط من أنماط القيادة الثلاثة التي وجدت مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

الجدول (2): نتائج اختبار معاملات الثبات لكل نمط من أنماط القيادة

أنماط القيادة	المجالات الفرعية	عدد الفقرات	معامل الفا
التحويلية	التاثير المثالي	8	0.86
	الاستثارة الفكرية	4	0.85
	الاعتبار الفردي	4	0.83
	الدافع الإلهامي	4	0.88
	المجموع	20	0.84
التبادلية	الإدارة النشطة بالاستثناء	4	0.81
	الإدارة السلبية بالاستثناء	4	0.83
	المكافأة المحتملة	4	0.89
	المجموع	12	0.87
القيادة الترسلية	القيادة الترسلية	4	0.81
الاستبانة ككل	المجموع	36	0.82

صدق الأداة

تم التحقق من الصدق الظاهري للأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين وذوي الخبرة في المجالات التربوية والنفسية والإدارية من أساتذة الجامعات الأردنية، بلغ عددهم أحد عشر محكماً. وبعد استعادة الاستبانة من المحكمين تم تفريغ آرائهم واقتراحاتهم، واعتمدت الفقرات التي نالت نسبة اتفاق(80%) فأكثر من آراء المحكمين. وبعد ذلك تم تعديل الترجمة والصياغة اللغوية لبعض الفقرات. وقد بقيت الفقرات بصورتها النهائية على ما هي عليه مكونة من (36) فقرة موزعة على مجالاتها الثمانية.

إجراءات الدراسة

تم توزيع الاستبانات على أفراد عينة الدراسة، بعد الحصول على عناوينهم من خلال جمعية الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي، وباستخدام جميع الوسائل التي من شأنها أن تكفل نجاح توزيع الاستبانات ومحاولة استردادها، إذ تم تسليم معظم الاستبانات إلى أفراد العينة باليد عن طريق الذهاب إلى مدارسهم ومقابلتهم، أو من خلال حفلات التكريم التي قامت بها وزارة التربية والتعليم للفائزين. كما أرسلت بعض الاستبانات إلى مدارس المعلمين المتميزين ومناطق سكناهم عن طريق البريد العادي. وتم تعبئة بعض الاستبانات من خلال الاتصال الهاتفي مع المعلمين الذين يعملون في المناطق البعيدة ممن تعذر الوصول إليهم. وقد حرص الباحثان على جمع الاستبانات الموزعة جميعها على الرغم من وجود بعض أفراد العينة ممن انتقلوا من مدارسهم إلى مدارس أخرى، أو كانوا في إجازة مرضية، أو في إجازة أمومة لفترة زمنية طويلة. إلا أن هناك من رفض الإجابة على فقرات الاستبانة. لذا فقد كانت الاستبانات الموزعة(68) استبانة استرجع منها(62) استبانة وبذلك بلغت نسبة الاستبانات الخاضعة للتحليل الاحصائي (91%) من نسبة الاستبانات الموزعة.

وبعد الانتهاء من جمع الاستبانات من عينة الدراسة، تم تقسيم استبانة القيادة إلى ثلاثة أجزاء(أ) نمط القيادة التحويلية الذي يحتوي على أربعة مجالات فرعية هي التأثير المثالي والاستثارة الفكرية والاعتبارية الفردية والدافع الإلهامي. (ب) نمط القيادة التبادلية الذي يحتوي على ثلاثة مجالات فرعية هي الإدارة النشطة بالاستثناء والإدارة السلبية بالاستثناء والمكافأة المحتملة. (ج) نمط القيادة الترسلية ويحتوي مجالاً فرعياً واحداً هو إطلاق الحرية.

وبعد ذلك تم ترجمة سلم الإجابة الخاص بفقرات الاستبانة وعددها (36) فقرة من سلم لفظي إلى سلم كمي، وذلك بإعطاء فئة الإجابة موافق بشدة خمس درجات، وفئة الإجابة موافق أربع درجات، وفئة الإجابة متردد ثلاث درجات، وفئة الإجابة غير موافق درجتين، وفئة الإجابة غير موافق بشدة درجة واحدة. ثم حسب مجموع الدرجات المتحققة على فقرات أنماط القيادة التي تراوحت من (36) درجة إلى (180) درجة. وتم تصنيف توجهات أفراد العينة نحو أنماط القيادة المفضلة في مديري المدارس إلى ثلاثة مستويات(منخفضة، متوسطة، مرتفعة) حسب متوسطات إجابات أفراد العينة لكل فقرة على النحو الآتي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى للبدائل} - \text{الحد الأدنى للبدائل}}{\text{عدد المستويات}}$$

$$\text{طول الفئة} = 5 - 1 / 3 = 1.33$$

وبذلك تكون المستويات الثلاثة على النحو الآتي:

- عُدّ المتوسط الحسابي الذي يقع بين (1) وأقل من (2.3) درجة تفضيل منخفضة نحو ممارسة أنماط القيادة لمديري المدارس من وجهة نظر المعلمين المتميزين.
- عُد المتوسط الحسابي الذي يقع بين (2.3) وأقل من (3.7) درجة تفضيل متوسطة نحو ممارسة أنماط القيادة لمديري المدارس من وجهة نظر المعلمين المتميزين.
- عُد المتوسط الحسابي الذي يقع بين (3.7- 5) درجة تفضيل مرتفعة نحو ممارسة أنماط القيادة لمديري المدارس من وجهة نظر المعلمين المتميزين.

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية في ضوء أسئلتها وعلى النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما الأنماط القيادية المفضلة لمديري المدارس كما يحددها المعلّمون المتميزون؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأنماط القيادية الثلاثة التحويلية والتبادلية والترسلية المفضلة في مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين المتميزين كما في الجدول (3).

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط القيادة الثلاثة من وجهة نظر المعلمين المتميزين

نمط القيادة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القيادة التحويلية	4.51	0.29
القيادة التبادلية	3.35	0.59
القيادة الترسلية	1.78	0.58

يظهر من الجدول (3) أن المتوسط الحسابي لدرجة تفضيل نمط القيادة التحويلية لمديري المدارس من وجهة نظر المعلمين المتميزين قد بلغ (4.51) بانحراف معياري مقداره (0.29) وبدرجة تفضيل مرتفعة. كما بلغ المتوسط الحسابي لدرجة تفضيل نمط القيادة التبادلية (3.35) بانحراف معياري مقداره (0.59) وبدرجة تفضيل متوسطة. أما نمط القيادة الترسلية فقد بلغ متوسطه الحسابي(1.78) وبانحراف معياري مقداره (0.58)، وبدرجة تفضيل منخفضة. وتعني هذه النتيجة أن غالبية المعلمين المتميزين يفضلون نمط القيادة التحويلية. ولتحديد درجة تفضيل كل نمط من أنماط القيادة التحويلية والتبادلية والترسلية تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل نمط فرعي منها. كما تم ترتيب الأنماط الفرعية تنازليا وفقاً لمتوسطاتها وعلى النحو الآتي:

أولا: نمط القيادة التحويلية

يحتوي هذا النمط على أربعة مجالات فرعية هي التأثير المثالي والاستثارة الفكرية والاعتبارية الفردية والدافع الإلهامي. وقد تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازليا حسب متوسطاتها لتحديد درجة تفضيل هذه المجالات الفرعية، كما في الجدول (4).

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تفضيل المجالات الفرعية لنمط القيادة التحويلية

مجالات القيادة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدافع الإلهامي	4.71	0.41
الاعتبارية الفردية	4.48	0.47
الاستثارة الفكرية	4.48	0.45
التأثير المثالي	4.44	0.39
القيادة التحويلية(عموماً)	4.51	0.29

يظهر من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي لدرجة تفضيل مجال الدافع الإلهامي لمديري المدارس بلغ (4.71) بانحراف معياري (0.41) وبدرجة تفضيل مرتفعة، محتلاً المرتبة الأولى. أما درجة تفضيل مجالي الاعتبارية الفردية والاستثارة الفكرية لمديري المدارس فقد احتلا المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ لكل منهما (4.48) بانحراف معياري(0.47) لمجال الاعتبارية الفردية، و(0.45) لمجال الاستثارة الفكرية، وبدرجة تفضيل مرتفعة لكل منهما. وأخيراً بلغ المتوسط الحسابي لدرجة تفضيل مجال التأثير المثالي لمديري المدارس(4.43) بانحراف معياري(0.39) وبدرجة تفضيل مرتفعة.

ثانيا: نمط القيادة التبادلية

يحتوي هذا النمط على ثلاثة مجالات فرعية هي الإدارة النشطة بالاستثناء والإدارة السلبية بالاستثناء والمكافأة المحتملة. وقد تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازليا حسب متوسطاتها لتحديد درجة تفضيل هذه المجالات الفرعية، كما في الجدول (5).

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تفضيل المجالات الفرعية لنمط القيادة التبادلية

مجال القيادة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المكافأة المحتملة	4.53	0.34
الإدارة النشطة بالاستثناء	3.64	0.74
الإدارة السلبية بالاستثناء	1.87	0.59
القيادة التبادلية(عموماً)	3.35	0.59

يظهر من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لدرجة تفضيل مجال المكافأة المحتملة لمديري المدارس بلغ (4.53) بانحراف معياري (0.34) وبدرجة تفضيل مرتفعة، محتلاً المرتبة الأولى، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجة تفضيل مجال الإدارة النشطة بالاستثناء لمديري المدارس(3.64) بانحراف معياري(0.74) وبدرجة تفضيل متوسطة، واحتل بذلك المرتبة الثانية. وبلغ المتوسط الحسابي لدرجة تفضيل مجال الإدارة السلبية بالاستثناء لمديري المدارس (1.87) بانحراف معياري(0.59) وبدرجة تفضيل منخفضة.

ثالثا: نمط القيادة الترسلية:

يحتوي هذا النمط على مجال فرعي واحد هو إطلاق الحرية. و يظهر من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لدرجة تفضيل نمط القيادة الترسلية لمديري المدارس بلغ (1.78) بانحراف معياري (0.58) وبدرجة تفضيل منخفضة.

الجدول (6): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة تفضيل نمط القيادة الترسلية

نمط القيادة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القيادة الترسلية (إطلاق الحرية)	1.78	0.58

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما العلاقة بين الأنماط القيادية المفضلة للمديرين ومستوى أداء المعلمين المتميزين على معايير الجائزة التسعة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة تفضيل أنماط القيادة التحويلية والقيادة التبادلية والقيادة الترسلية لمديري المدارس ومستوى أداء المعلمين المتميزين على النحو الآتي:

أولا: نمط القيادة التحويلية

يحتوي هذا النمط على أربعة مجالات فرعية هي التأثير المثالي والاستثارة الفكرية والاعتبارية الفردية والدافع الإلهامي. ولتعرف العلاقة الارتباطية بين نمط القيادة التحويلية بمجالاته الفرعية الأربعة ومستوى أداء المعلمين المتميزين تم استخدام معامل ارتباط بيرسون وترتيب المعاملات تنازليا حسب قيمة معامل الارتباط كما في الجدول (7).

الجدول (7): العلاقة الارتباطية بين مجالات القيادة التحويلية ومستوى أداء المعلمين المتميزين

مستوى أداء المعلمين / مجال القيادة	معامل ارتباط بيرسون(R)	مستوى الدلالة
التأثير المثالي	0.586	0.000
الاستثارة الفكرية	0.585	0.000
الاعتبارية الفردية	0.436	0.000
الدافع الإلهامي	0.366	0.003
القيادة التحويلية عموماً	0.706	0.000

يظهر من الجدول (7) وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين القيادة التحويلية عموماً ومستوى أداء المعلمين المتميزين إذ بلغ معامل الارتباط (0.706) وهو دال احصائيا عند مستوى دلالة($0.05 \geq \alpha$). أما بالنسبة للمجالات الفرعية للقيادة التحويلية فقد ظهر وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة($0.05 \geq \alpha$) بين مجالات القيادة التحويلية الأربعة جميعها ومستوى أداء المعلمين المتميزين إذ بلغ معامل ارتباط مجال التأثير المثالي (0.586) وجاء في المرتبة الأولى. وبلغ معامل ارتباط مجال الاستثارة الفكرية (0.585) واحتل المرتبة الثانية. أما مجال الاعتبارية الفردية فقد احتل المرتبة الثالثة وبلغ معامل ارتباطه (0.436). وأخيراً مجال الدافع الإلهامي وقد بلغ معامل ارتباطه (0.366).

ثانيا: نمط القيادة التبادلية

يحتوي هذا النمط على ثلاثة مجالات فرعية هي الإدارة النشطة بالاستثناء والإدارة السلبية بالاستثناء والمكافأة المحتملة.

ولتعرف العلاقة الارتباطية بين نمط القيادة التبادلية بمجالاته الثلاثة ومستوى أداء المعلمين في التميز التربوي تم استخدام معامل ارتباط بيرسون وترتيب قيمه تنازليا حسب قيمة معامل الارتباط كما في الجدول (8).

الجدول (8): العلاقة الارتباطية بين درجة تفضيل القيادة التبادلية بمجالاتها الفرعية الثلاثة ومستوى أداء المعلمين المتميزين

مستوى أداء المعلمين / مجال القيادة	معامل ارتباط بيرسون(r)	مستوى الدلالة
المكافأة المحتملة	0.398	0.001
الإدارة النشطة بالاستثناء	0.344	0.006
الإدارة السلبية بالاستثناء	0.245-	0.055
القيادة التبادلية(عموماً)	0.501	0.000

يظهر من الجدول (8) وجود علاقة ارتباطية موجبة ومتوسطة بين القيادة التبادلية عموماً ومستوى أداء المعلمين المتميزين إذ بلغ معامل الارتباط (0.501) وهو دال إحصائيا عند مستوى دلالة($0.05 \geq \alpha$). أما بالنسبة لمجالات القيادة التبادلية الفرعية فقد ظهر وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائية بين مجالي المكافأة المحتملة والإدارة النشطة بالاستثناء وبين مستوى أداء المعلمين المتميزين إذ بلغ معامل ارتباط مجال المكافأة المحتملة (0.398) وجاء في المرتبة الأولى. وبلغ معامل ارتباط مجال الإدارة النشطة بالاستثناء (0.344) وجاء في المرتبة الثانية. أما مجال الإدارة السلبية بالاستثناء فقد كانت العلاقة سالبة وغير دالة إحصائيا إذ بلغ معامل الارتباط (-0.245).

ثانيا: نمط القيادة الترسلية:

يحتوي هذا النمط على مجال فرعي واحد هو إطلاق الحرية. ولتعرف العلاقة الارتباطية بين نمط القيادة الترسلية ومستوى أداء المعلمين المتميزين تم استخدام معامل ارتباط بيرسون. ويظهر الجدول (9) وجود علاقة ارتباطية سالبة وضعيفة بين القيادة الترسلية ومستوى أداء المعلمين المتميزين إذ بلغ معامل الارتباط (-0.124) وهو غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$).

الجدول (9): العلاقة الارتباطية بين درجة تفضيل القيادة الترسلية ومستوى أداء المعلمين المتميزين

مستوى أداء المعلمين / نمط القيادة	معامل ارتباط بيرسون(R)	مستوى الدلالة
القيادة الترسلية (إطلاق الحرية)	0.124-	0.339

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما أثر الأنماط القيادية المفضلة للمديرين في مستوى أداء المعلّمين المتميزين على معايير الجائزة التسعة؟

للإجابة عن هذا السؤال وتعرف أثر أنماط القيادة عموماً في مستوى أداء المعلّمين المتميزين تم استخدام أنموذج الانحدار البسيط. ويوضح الجدول(10) نتائج هذا التحليل.

الجدول (10): أثر القيادة الكلية في مستوى أداء المعلمين المتميزين

نمط القيادة	معامل لمتغير المعياري (β)	ت (t)	معامل الارتباط المتعدد (R)	معامل التباين ($R^{2)}$)	التغير في معامل التباين ($\Delta R^{2)}$)	معامل التباين المعدل (Adj R^2)	التغير في (ف) (ΔF)	مستوى الدلالة (P)
القيادة عموماً	0.50	4.49	0.50	0.25	0.25	0.24	20.23	0.00

يظهر من الجدول (10) أن القيادة عموماً وفق أنموذج القيادة المتصل متنبئ دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، وتفسر ما مقداره(0.24) من تباين مستوى أداء المعلّمين المتميزين. كما يظهر معامل المتغير المعياري(β) أن التغير في ممارسة القيادة وفق هذا الأنموذج بمقدار وحدة واحدة يرافقه تغير بمقدار (0.50) وحدة تميز تربوي.

وللحصول على صورة أكثر تفصيلاً فقد تم استخدام تقنية الإدخال الهرمي (Hierarchical Entry) لمعرفة أثر العلاقة المتفردة لكل نمط من أنماط القيادة الثلاثة التحويلية والتبادلية والترسّلية في مستوى أداء المعلّمين المتميزين. ويوضح الجدول(11) نتائج هذا التحليل.

لجدول (11): أثر القيادة بأنماطها الثلاثة في مستوى أداء المعلمين المتميزين

نمط القيادة	معامل المتغير المعياري (β)	ت (t)	معامل الارتباط المتعدد (R)	معامل التباين ($R^{2)}$)	التغير في معامل التباين (ΔR^2)	معامل التباين المعدل (Adj R^2)	التغير في (ف) (ΔF)	مستوى الدلالة (P)
التحويلية	0.70	7.71	0.70	0.49	0.49	0.48	59.45	0.00
التبادلية	0.30	3.44	0.76	0.58	0.08	0.56	11.86	0.00
الترسلية	0.02-	0.28-	0.76	0.58	0.00	0.56	0.08	0.77

يظهر من الجدول (11) أن نمط القيادة التحويلية متنبئ دال إحصائياً ويفسر ما مقداره (0.48) من تباين التميز التربوي. كما يظهر معامل المتغير المعياري(β) أن مقدار التغير في ممارسة وحدة قيادية تحويلية واحدة يرافقه تغير بمقدار (0.70) وحدة تميز تربوي. كما يظهر من الجدول نفسه أن نمط القيادة التبادلية متنبئ دال إحصائيا أيضاً، ويفسر ما مقداره(0.08) من تباين التميز التربوي. كما يظهر من خلال معامل المتغير المعياري(β) أن مقدار التغير في وحدة ممارسة قيادية تبادلية واحدة يرافقه تغير بمقدار (0.30) وحدة تميز تربوي. إلا أن النتائج الواردة في الجدول (11) تبين أن نمط القيادة الترسلية غير دال إحصائياً، ويفسر ما مقداره(0.00) من تباين التميز التربوي. كما أن مقدار التغير في وحدة ممارسة قيادية ترسلية واحدة يرافقه تغير بمقدار(-0.02) وحدة تميز تربوي.

مناقشة النتائج

يتضمن هذا الجزء عرضا لمناقشة النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة. كما يتضمن أهم التوصيات التي تمخضت عنها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما الأنماط القيادية المفضلة لمديري المدارس كما يحددها المعلّمون المتميزون؟

تظهر نتائج هذا السؤال أن درجة تفضيل نمط القيادة التحويلية لمديري المدارس من وجهة نظر المعلمين المتميزين كانت مرتفعة، وأن درجة تفضيل نمط القيادة التبادلية متوسطة. أما نمط القيادة الترسلية فدرجتها التفضيلة منخفضة. وتعني هذه النتيجة أن غالبية المعلمين المتميزين يفضلون نمط القيادة التحويلية ثم التبادلية. وربما يعود ذلك إلى ما يتمتع به القائد التحويلي من صفات وقيم تتوافق مع قيم وأداء المعلمين المتميزين الذين يؤمنون بالتغيير ويسعون إلى تحقيقه فالقائد التحويلي كذلك يؤمن بالتغيير ويسعى إلى ترجمته على أرض الواقع. وربما يعزى ذلك لما يقوم به القائد التحويلي من تعزيز لدافعية المعلمين وحفزهم على الإبداع والتميز من خلال التأثير فيهم بوصفه نموذجاً إيجابياً يحتذى به في التميز والإبداع والالتزام المهني. وقد يعود ذلك إلى أن القائد التحويلي يظهر اهتماماً عالياً بالمعلمين كأفراد، ويسمح لهم بمناقشة أفكارهم ومقترحاتهم ويتقبل اتجاهاتهم ويعيد النظر في المشكلات المدرسية وتناولها بطرق جديدة، ويقدم لهم التوجيه والدعم الذي يتوقعون.

ولعل حصول النمط التبادلي على المرتبة الثانية له ما يبرره فالظروف الاجتماعية والاقتصادية التي يعيشها المعلمون جعلتهم بحاجة إلى التعزيز المادي من ترقيات وعلاوات ومكافآت. ولعل

هذه المكافآت بأنواعها المختلفة ترفع من معنوياتهم وتحفزهم على العمل. أما حصول النمط الترسلي على المرتبة الأخيرة، فربما يعود ذلك إلى حاجة المعلم المستمرة لدعم ومؤازرة مدير المدرسة المغيبة في هذا النمط. كما أن هذا النمط يبعث على الفوضى داخل المدرسة، مما يبعث على فقدان الدافعية للعمل، وهذا كله لا يتناسب مع أداء المعلم المتميز الملتزم مهنياً وقد يتناقض مع ما يؤمن به من قيم تربوية.

كما تظهر نتائج هذا السؤال أن المتوسط الحسابي لدرجة تفضيل مجال الدافع الإلهامي لمديري المدارس كان مرتفعاً محتلاً المرتبة الأولى من بين المجالات الفرعية لنمط القيادة التحويلية. أما درجة تفضيل مجالي الاعتبارية الفردية والاستثارة الفكرية فقد احتلا المرتبة الثانية بدرجة تفضيل مرتفعة لكل منهما. أما مجال التأثير المثالي فجاء في المرتبة الأخيرة إلا أن درجة تفضيله كانت مرتفعة.

ويمكن أن يعزى موقع مجال الدافع الإلهامي في المرتبة الأولى من التفضيل لحاجة المعلم المتميز إلى نماذج مثيرة من القادة تبعث فيهم روح التحدي والحماسة وتوضح التوقعات لهم من خلال أفعالهم أكثر من التأثير المثالي ذات الطابع الأخلاقي المثالي الذي قد يشوبه التصنع في بعض الحالات. ولعل نماذج القادة التي عمل معها المعلم المتميز جعلته يؤمن بأفعال القادة أكثر من أقوالهم. أما حصول مجالي الاعتبارية الفردية والاستثارة الفكرية على المرتبة الثانية فيمكن عزوه لما تقدمه هذه المجالات من اهتمام عال بالمعلمين، والبحث في أفكار المعلمين الجديدة مما يشجعهم على حل المشكلات بطرق إبداعية.

كما تكشف نتائج هذا السؤال أن المتوسط الحسابي لدرجة تفضيل مجال المكافأة المحتملة كان مرتفعاً، واحتل المرتبة الأولى من بين المجالات الفرعية لنمط القيادة التبادلية، بينما كان المتوسط الحسابي لدرجة تفضيل مجال الإدارة النشطة بالاستثناء لمديري المدارس متوسطاً، واحتل بذلك المرتبة الثانية. أما المتوسط الحسابي لدرجة تفضيل مجال الإدارة السلبية بالاستثناء فقد كان منخفضاً ليعكس درجة تفضيل منخفضة لهذا المجال من القيادة.

ويمكن تعليل حصول مجال المكافأة المحتملة على المرتبة الأولى من بين المجالات الثلاثة للقيادة التبادلية لما يتضمنه هذا المجال من تقديم التعزيز الإيجابي والمكافآت التي تتفق مع طبيعة النفس البشرية التي تسعى إلى إشباع الحاجات الأساسية، وحاجة التقدير الاجتماعي الذي يتم ترجمته بشكل مادي يتفق مع طبيعة العصر الذي نعيش. أما مجال الإدارة النشطة بالاستثناء فيقوم على استخدام العقاب عندما تسير الأمور بشكل خاطئ. ولعل هذا المجال لا ينسجم مع طبيعة أداء المعلم المتميز القائم على إعادة اختبار المسلمات والأفكار، لذلك فهو يقوم باختبارها وتجريبها واختيار الأنسب منها، وقد يقود التجريب أحياناً إلى الخطأ وقد يقود الخطأ كذلك إلى الإبداع أو ربما تحدث الأخطاء من غير قصد أو تعمد، وهو ما يخالف فلسفة هذا النمط الذي يؤمن بضرورة العقاب حتى لا تتكرر الأخطاء. أما مجال الإدارة السلبية بالاستثناء فهو يشير إلى غياب القائد في الظروف والأحوال الاعتيادية وهو أمر قد لا يكون مرغوباً من المعلمين المتميزين لحاجتهم إلى التعزيز ورفع معنوياتهم خاصة أن مهنة التعليم من المهن الشاقة التي تحتاج إلى التواصل المستمر بين مدير المدرسة والمعلمين.

ويظهر من نتائج هذا السؤال أيضاً أن درجة تفضيل نمط القيادة الترسلية لمديري المدارس كانت منخفضة. ولعل هذه النتيجة منطقية وذلك لوجود تشابه كبير بين هذا النمط والإدارة السلبية بالاستثناء بما تحتوياه من أفكار عن غياب القائد.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من روث(Roth, 2002) إذ تفوقت درجة الممارسة لنمط القيادة التحويلية على التبادلية، ودراسة فيشر (Fisher, 2003) إذ كانت الممارسة للقيادة التحويلية أكثر من التبادلية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما العلاقة بين الأنماط القيادية المفضلة للمديرين ومستوى أداء المعلمين المتميزين على معايير الجائزة التسعة؟

يتبين من نتائج هذا السؤال وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين القيادة التحويلية عموماً ومستوى أداء المعلمين المتميزين. وقد تعود هذه النتيجة إلى ما يمكن أن يتصف به مدير المدرسة التحويلي من مقدرة على إيجاد مناخ يتميز بالدفء والصداقة والقبول، ومقدرة على تقديم المصادر المختلفة والوقت وفرص التطوير والتعزيز للمعلمين، مما يساعدهم على تنمية مهاراتهم ويمكنهم من إنجاز المهام المسندة إليهم بكفاءة عالية. كما أن مدير المدرسة التحويلي يؤثر تأثيراً إيجابياً إذ يشجع المعلمين على المحاولة والتجريب والاستمرار واستخدام مداخل تتميز بالإبداع والابتكار. إضافة إلى أن مدير المدرسة في هذا النمط يتقبل النتائج بروح طيبة حتى وإن لم تتميز بالنجاح الكامل، ويقدم للمعلمين الدعم في حل المشكلات ويشجعهم على الأداء العالي والمتميز.

ويؤكد هذا الاتجاه النتائج التي تكشف عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين مجالات القيادة التحويلية الأربعة جميعها ومستوى أداء المعلمين المتميزين؛ إذ بلغ معامل ارتباط مجال التأثير المثالي (0.586) وكان في المرتبة الأولى. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن التأثير المثالي قائم على الاحترام والتقدير، والقيم الأخلاقية، والثقة والتفاؤل والابتعاد عن الاهتمامات الذاتية لمدير المدرسة، مما يؤدي إلى شعور المعلمين بالارتياح وربما يسهم في إيجاد مناخ يحفز العمل والدافعية نحو التميز. وبلغ معامل ارتباط مجال الاستثارة الفكرية (0.585) وجاء في المرتبة الثانية. وقد يعود ذلك إلى ما يقدمه هذا المجال للمعلمين من مشاركة مدير المدرسة في البحث وإبداء الرأي فهم يشعرون بأنهم شركاء في التخطيط والتنفيذ ولعل ذلك يعمل على إعطائهم دافعاً وحافزاً للتفاني في العمل وصولاً إلى التميز المنشود. أما مجال الاعتبارية الفردية فقد احتل المرتبة الثالثة

وبلغ معامل ارتباطه (0.436) وقد يعود ذلك إلى ما يتصف به المعلمون من صفات ذات طابع أخلاقي ومثالي إذ يرغب كل معلم منهم أن تكون له شخصيته التي يتميز بها عن غيره وتقود مدير المدرسة إلى احترامه دون أن يؤدي ذلك إلى خلق نوع من الحساسية بينه وبين زملائه في العمل. ويأتي مجال الدافع الإلهامي في المرتبة الأخيرة في علاقته الارتباطية بالتميز التربوي إذ بلغ معامل ارتباطه (0.366) وربما يعود ذلك إلى أن المعلمين المتميزين مدفوعون من ذاتهم إلى التميز فيكون دور مدير المدرسة مهماً في الجانب التحفيزي لكن ليس بدرجة تأثير المجالات الأخرى وارتباطها بالتميز.

كما يظهر من نتائج هذا السؤال وجود علاقة ارتباطية موجبة ومتوسطة بين القيادة التبادلية عموماً ومستوى أداء المعلمين المتميزين، وربما يكون لهذه النتيجة ما يبررها؛ إذ أن مدير المدرسة التبادلي يتصف بأنه محاور جيد لديه المقدرة على إيصال رؤية جذابة للمستقبل، وقدرة على المباحثات وضبط الإجراءات. كما يمتلك القدرة على إقناع المعلمين لينفذوا ما يريده منهم من خلال سلسلة من التبادلات. ولعل المعلمين المتميزين ينظرون إلى الأمور المادية من مكافآت وعلاوات وترفيعات وتخفيف الأنصبة من الحصص بوصفها دوافع مشروعة لهم تمكنهم من التميز والاستمرار فيه. ولعل ما يدعم هذا الرأي هو وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين أداء التميز و مجال المكافأة المحتملة احتلت المرتبة الأولى. كما يظهر من خلال النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين مجال الإدارة النشطة بالاستثناء ومستوى أداء المعلمين المتميزين إذ جاء في المرتبة الثانية ولعل السبب في ذلك يعود إلى رغبة المعلمين بأن يمارس مدير المدرسة الصلاحيات التي يتمتع بها في معاقبة من يخطئ في عمله منعاً لتفشي الفوضى التي من الممكن أن تعيق تميزهم. أما مجال الإدارة السلبية بالاستثناء فقد كانت العلاقة سالبة وغير دالة إحصائيا، وربما يعود ذلك إلى أن مدير المدرسة في هذا النمط يتابع ما يدور من أعمال روتينية دون تدخل مما يصف غياب مدير المدرسة بشكل مستمر لذا يظهر من نتائج هذا السؤال أن هذا النمط يحبط التميز ويعيقه. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة العلاقة بين القيادة الترسلية والتميز التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة وضعيفة بين القيادة الترسلية ومستوى أداء المعلمين المتميزين إذ أن هناك تشابهاً كبيراً بين سلوك مدير المدرسة الترسلي وسلوك مدير المدرسة في نمط الإدارة السلبية بالاستثناء من حيث غياب مدير المدرسة وعدم تدخله إلا في حالات نادرة جداً.

وتتفق نتائج هذا السؤال مع النتائج التي توصلت إليها دراسة لايتون (Layton, 2003) التي أظهرت ارتباط نمط القيادة التحويلية وبدرجة دالة وموجبة للرضا الوظيفي المتزايد للمعلمين، والاستعداد المتزايد لديهم لبذل جهود إضافية في العمل في تلك المدارس. واتفقت نتائج هذه الدراسة أيضاً مع دراسة بني عطا(2005) التي أظهرت وجود علاقة موجبة بين نمطي القيادة التحويلية والتبادلية وبين درجة العلاقات البين- شخصية عند المعلمين. واتفقت كذلك مع نتائج الدراسة التي قام بها كل من بارنت وميكورميك وكونرز (Barnett, McCormick & Conners, 2000) التي أظهرت وجود علاقة دالة إحصائياً بين نمطي القيادتين التحويلية والتبادلية، وبين نتائج المعلّم، والثقافة التعليمية للمدرسة وأن القيادة التحويلية أكثر ملاءمة وأكثر تسهيلاً لنتائج المعلّمين والتركيز على المهمات والتميّز في التعليم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما أثر الأنماط القيادية المفضلة للمديرين في مستوى أداء المعلّمين المتميزين على معايير الجائزة التسعة؟

تظهر نتائج هذا السؤال أن القيادة عموماً وفق أنموذج القيادة المتصل متنبئ دال إحصائيا ويفسر ما مقداره(0.24) من تباين أداء المعلّمين المتميزين. كما يظهر معامل المتغير المعياري(β) أن التغير في ممارسة القيادة وفق هذا الأنموذج بمقدار وحدة واحدة يرافقه تغير بمقدار (0.50) وحدة تميز تربوي. وتدل هذه النتيجة على أن أنموذج القيادة المتصل هو أنموذج قادر على التنبؤ بالتميز التربوي و تفسيره. ولعل هذه النتيجة لها ما يبررها إذ أن هذا الأنموذج يفترض في مدير المدرسة أن يمازج بين جميع الأنماط فهو يعطي الحرية الكاملة في بعض المواقف للمعلمين كما أنه يتبادل، في مواقف أخرى، الخدمات معهم مقابل تحقيق الأهداف. كما يحاول، في مواقف أخرى، أن يمنح الفرص للمعلمين لأن يكونوا قادة ومشاركين في العملية القيادية من خلال بناء رؤية مشتركة. كما قد تعلل نتائج هذا السؤال ما يحمله أنموذج القيادة المتصل من أفكار تصلح لأن يمارسه مدير المدرسة في بيئة تتنوع فيها نوعية المعلمين ومعتقداتهم ومسلماتهم كما تتنوع فيها المواقف والظروف والأحداث.

كما يظهر من نتائج هذا السؤال أن نمط القيادة التحويلية متنبئ دال إحصائيا ويفسر ما مقداره(0.48) من تباين التميز التربوي. ويظهر معامل المتغير المعياري(β) أن مقدار التغير في ممارسة وحدة قيادية تحويلية واحدة يرافقه تغير بمقدار (0.70) وحدة تميز تربوي. وربما يعود ذلك إلى أن شعور المعلمين بأنهم يتعاملون مع مدير يعرف وجهة المدرسة ويمتلك رؤية واضحة لها، ويقوم بإشراكهم في عمليتي التخطيط والتنفيذ، ويراعي اتجاهاتهم وميولهم ويلبي احتياجاتهم، ويحفزهم على الإبداع والتميز، ويتوقع منهم مستوى عالياً من الإنجاز في العمل يزيد من دافعية هؤلاء المعلمين و يشجعهم ويحفزهم إلى تحقيق التميز التربوي المنشود. كما يظهر من الجدول نفسه أن نمط القيادة التبادلية متنبئ دال إحصائيا أيضاً، ويفسر ما مقداره (0.08) من تباين التميز التربوي. كما يظهر من خلال معامل المتغير المعياري(β) أن مقدار التغير في وحدة ممارسة قيادية تبادلية واحدة يرافقه تغيراً بمقدار (0.30) وحدة تميز تربوي. ولعل أسلوب الحوافز والمكافآت والتعزيز الذي يستخدمه مدير المدرسة التبادلي يجعل المعلمين أكثر التزاماً نحو تحقيق التميز للحصول على الجائزة لا

سيما وأن تحقيق التميز التربوي ضمن إطار الجائزة يرافقه دعم مادي ومعنوي يتفق مع سلوك مدير المدرسة التبادلي. إلا أن نتائج هذا السؤال تظهر أن نمط القيادة الترسلية غير دال إحصائياً، ويفسر ما مقداره(0.00) من تباين التميز التربوي. كما أن مقدار التغير في وحدة ممارسة قيادية ترسلية واحدة يرافقه تغير بمقدار(-0.02) وحدة تميز تربوي وهذه النتيجة تدل على أن هذا النمط يثبط عملية التميز التربوي ويعيقها.

وتتفق نتائج هذا السؤال مع دراسة كل من غيجسيل وسليغرس وليثوود وجانتزي (Geijsel, Sleegers, Leithwood, & Jantzi, 2003) التي أظهرت الأثر الإيجابي للقيادة التحويلية للمديرين في الولاء الوظيفي للمعلمين وبذلهم جهداً إضافياً في الإصلاح التعليمي. كما تتفق مع نتائج دراسة أموروسو (Amoroso, 2002) في وجود أثر موجب ودال إحصائيا لقيادة المدير التحويلية في شعور المعلمين والمعلمات بالولاء لمهنتهم ومدارسهم وزيادة الرضا الوظيفي لديهم. وتتفق نتائج هذا السؤال أيضاً مع نتائج دراسة مايرز (Mayers, 2001) التي أظهرت أن سلوكيات القادة وتصرفات مدير المدرسة حاسمة بالنسبة لإنجاز المعلّم وفاعلية المدرسة كما هي حاسمة بالنسبة لرضاه الوظيفي.

التوصيات

استناداً إلى النتائج التي تمخضت عنها هذه الدراسة تم وضع التوصيات الآتية:

1) أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر أنماط القيادة تفضيلاً كما حددها المعلمون المتميزون هو نمط القيادة التحويلية، وكان بدرجة مرتفعة، يليه نمط القيادة التبادلية بدرجة متوسطة، ثم نمط القيادة الترسلية بدرجة ضعيفة، وأن هناك علاقة ارتباطية دالة بين نمطي القيادة التحويلية والتبادلية والتميز التربوي. وعليه، فإن التوصية المقترحة: عقد دورات لمديري المدارس لتعريفهم بنمطي القيادة التحويلية والتبادلية وأهدافها ومجالاتها الفرعية والفوائد التي يمكن تحقيقها عند ممارسة كل نمط على صعيد العمل التربوي.
2) أظهرت نتائج هذه الدراسة قدرة كل من القيادة التحويلية والتبادلية على التنبؤ في التميز التربوي وتفسيره بصورة دالة إحصائياً. وعليه، فإن التوصية المقترحة: ضرورة تزويد صانعي القرار والقادة التربويين في وزارة التربية والتعليم ومديرياتها والقائمين على الجائزة بنتائج هذه الدراسة لعمل الخطط الكفيلة لنشر هذه الأنماط بين مديري المدارس سعياً نحو تحقيق الغايات التربوية المنشودة ومنها التميز التربوي.
3) أظهرت نتائج هذه الدراسة قدرة كل من المجالات الفرعية التالية: التأثير المثالي والاستثارة الفكرية والإدارة النشطة بالاستثناء في التنبؤ بالتميز التربوي وتفسير التباين فيه بصورة دالة إحصائياً. وعليه، فإن التوصية المقترحة: ضرورة قيام مديري المدارس بالدمج بين المجالات الفرعية للقيادتين التبادلية والتحويلية مع التركيز على هذه المجالات تحديداً سعياً نحو تحقيق التميز التربوي المنشود.

المصادر والمراجع

أبو عابد، محمود (2006). **اتجاهات حديثة في القيادة التربوية الفاعلة**. اربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

بني عطا، سالم (2005). **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة الأردنية لنمطي القيادتين التحويلية والتبادلية وعلاقتهما بالاحتراق النفسي والعلاقات البينشخصية عند المعلمين.** أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

تبوك، سالم (2001). **دور القيادات الإدارية في التطوير التنظيمي ودراسة استطلاعية للهيئات والمؤسسات العامة في سلطنة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

حمادات، محمد حسن (2006). **القيادة التربوية في القرن الجديد**. عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.

دندش، فايز والأمين، أبو بكر (2002). **دليل التربية العملية وإعداد المعلمين.** الإسكندرية: دار الوفا لدنيا الطباعة.

ديراني، محمد (1997). فعالية برنامج التأهيل التربوي للمعلمين في تحسين ممارستهم التعليمية. **مجلة دراسات**،2(1)**.** 22-47.

السنحي، خالد (2002). ملامح من الاتجاهات الحديثة في تدريب المعلمين. **مجلة التربية**،3(4)52-95.

شبيطة، مها توفيق (2001). **أنماط القيادة الإدارية السائدة لدى مديري الداخلية من وجهة نظر موظفي وزارة الداخلية وموظفاتها في محافظة شمال فلسطين وعلاقة ذلك بفاعلية العمل لديهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية: نابلس، فلسطين.

الشريدة، هيام وعبد الرحيم زهير (2000). أنماط السلوك القيادي لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة إربد وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، (37)، 61-84.

شوق، محمود ومحمد مالك (1995)**. تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين**. الرياض: مكتبة العبيكان

الشيخ، خالد وأبو الشيخ، مصطفى و خليفة، غازي (1993). رفع مستوى المعلمين أثناء الخدمة إلى مستوى الدرجة الجامعية الأولى، تجارب عالمية وعربية(تجربة المملكة الأردنية الهاشمية). **المجلة العربية للتنمية**، 13(1) 10-12.

الشيخ، محمد محمود (2003). العلاقة بين إدراك المعلمات لدور المديرة والموجه التربوي في تشجيعهن على الابتكار واستخدامهن لأساليب تعزيز السلوك الابتكاري لدى التلاميذ. **المجلة التربوية**، 67(3)11-50.

عبيد، وليم (1993). **إعداد المعلم في اليابان**. المؤتمر السنوي الأول، كلية التربية، جامعة عين شمس.

عياصرة، علي.(2003). **الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن.** أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عيد، فاتن (2000). **علاقة النمط القيادي لمديري المدارس حسب نظرية بلانشارد وهيرسي بمستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية بمديرية التربية والتعليم بمنطقة عمان الأولى.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

وزارة التربية والتعليم (2006). **جائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلم المتميز**. عمان: الأردن.

Amoroso, P. F. (2002). *The impact of principals' transformational leadership behaviors on teacher commitment and teacher job satisfaction***.** Unpublished doctoral dissertation, Seton Hall University

Barnett, K., McCornick, J., and Conners, R. (2000). Leadership behaviors of secondary school principals: teacher outcomes and school culture. *A Paper Presented at the Australian Association for Research in Education Annual Conference,* Sydney, 4-7 Dec.

Bass, M. & Avolio, J. (2000). *Multifactor Leadership Questionnaire.* Center for Leadership Studies. Binghamton University: New York.

Fisher, W. (2003). Effects of principal leadership style on school climate and student achievement in selected Idaho schools. *Dissertation Abstract International, 64* (05), 1745.

Geijsel, F., Sleegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration,* 41(3), 228-256.

Layton, K.(2003). Transformational leadership and the middle school principal. *Dissertation Abstract International,* 64(10), 3553.

Mayers, E. (2001). *The principals key Factors in teacher job satisfaction : Elementary teachers perceptions of leadership behaviors and their effect on teacher.* Unpublished doctoral dissertation, Georgia State University.

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

Miller, J., & Miller, T. (2001). Educational leadership in the new millennium: Vision for 2020. *International Journal of Leadership in Education, 4* (2), 181-189.

Roth, B. (2002). The effect of principal's leadership style on school council members' perceptions of empowerment*. Dissertation Abstract International, 63*(04), 1216.