الجزء 1

# قاعدة البحث

obeikandl.com

obeikandl.com

# 1

# بحثاً عن
# قيادة مدرسية جديدة

في كل يوم دراسي يقوم أكثر من 53.6 مليون طالب (المركز الوطني لإحصائيات التعليم 2002 b) بالسير إلى داخل أكثر من 94,000 k-12 مدرسة تتراوح ما بين مدارس رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر (المركز الوطني لإحصائيات التعليم، 2002 a) تحدوهم الآمال في أن السنوات الدراسية الثلاث عشرة التي سوف يختبرونها سوف تعزز بشكل جذري من فرصهم في النجاح في العالم الحديث. والواقع فإن الأدلة الخاصة بالدخل في عام 2001 تدعم هذه الآمال. ووفقاً لمكتب الإحصاء في الولايات المتحدة (آذار 2002) فإن إمكانية الكسب (أي متوسط الدخل) لطالب يتخرج من المدرسة الثانوية هي 19,900 دولارٍ مقارنة بـ 11,864 دولاراً بالنسبة لطالب لا يحمل شهادة تخرج. وإذا ما أكمل خريج المدرسة الثانوية مرحلة الدراسة الجامعية، فإن إمكانية الكسب تلك ترتفع إلى 37,203 دولارات وترفع شهادة الماجستير الرقم إلى 49,324 دولاراً. أما شهادة الدكتوراه فترفع الدخل السنوي إلى 63,952 دولاراً وهي تصل إلى 71,606 مع وجود ترخيص بممارسة المهنة. فالمدرسة إذاً، يمكن أن تشكل المدخل إلى التقدم ـ على الأقل التقدم المالي ـ في مجتمعنا المعقد. ولكي تكون مدرسة معينة منصة الانطلاق إلى مستويات النجاح التي يتوخاها الطلبة، فإنها يجب أن تعمل بشكل فعّال، على أي حال.

وسواء كانت المدرسة تعمل بشكل فعّال أم لا فإن ذلك يزيد أو يقلل من فرص الطالب في النجاح الأكاديمي. وقد أظهر مارزانو (2003) أن الطلاب في المدارس الفعّالة مقارنة بالمدارس غير الفعّالة لديهم فارق بنسبة 44 بالمئة في درجة النجاح المتوقعة في امتحان يبلغ معدل النجاح المعهود فيه 50 بالمئة. ولتوضيح ذلك خذ في الاعتبار

مدرستين ـ المدرسة A والمدرسة B. وفي مايتعلق بكيفية إدارتهما فإن المدرسة A هي مدرسة فعّالة والمدرسة B هي مدرسة غير فعّالة ( نحن نأخذ في الاعتبار في الفصل 6 الخصائص المحددة للمدارس الفعّالة مقابل المدارس غير الفعّالة). والآن افترض أن لدى المدرستين العدد ذاته من الطلبة ـ بعضهم يمتلكون ميزات عدة في بيئتهم البيتية، والتجارب التي مروا بها في محيطهم. وبعضهم يمتلك القليل من الميزات إن كانت هناك من ميزات؛ ويقف معظمهم في مكان ما في الوسط من هؤلاء. وإذا ما أجرى الطلبة في كلا المدرستين امتحاناً يحوز معدلاً تقليدياً للنجاح بنسبة 50 بالمئة، فإننا سوف نتوقع أن يجتاز 72 بالمئة من الطلبة في المدرسة الفعّالة الامتحان بنجاح، وأن ينجح فيه 28 بالمئة فقط من الطلبة في المدرسة غير الفعّالة. ـ فارق بنسبة 44 بالمئة. وهذا مصور في الشكل 1.1. (للحصول على توضيح لهذا السيناريو، راجع الملاحظة الفنية رقم 1 على الصفحة 190)

الشكل 1.1
**نسبة الطلاب المتوقع أن ينجحوا أو يرسبوا في الامتحان في المدارس الفعّالة مقابل المدارس غير الفعّالة**

| | معدل النجاح المتوقع | معدل الرسوب المتوقع |
|---|---|---|
| المدرسة الفعّالة (A) | %72 | %28 |
| المدرسة غير الفعّالة (B) | %28 | %72 |

وعلى الرغم من أن الفارق في التحصيل الدراسي المتوقع للطلاب في المدارس «الفعّالة» مقابل المدارس «غير الفعّالة»، هو فارق ملفت للانتباه، فإن الفارق يكون أكبر حتى عندما نجري مقارنة ما بين مدارس «فعّالة للغاية» مع مدارس «غير فعّالة للغاية». وبصورة أكثر تحديداً، بين نسبة الواحد بالمئة من المدارس المتفوقة، مع نسبة الواحد بالمئة من المدارس التي تحتل مراتب متدنية. ويولد هذا السيناريو اختلافاً في معدلات النجاح بنسبة 70 بالمئة. ولسوف نتوقع أن ينجح في المدارس المتفوقة التي تبلغ نسبتها واحداً بالمئة، أن ينجح 85 بالمئة من الطلبة في امتحان يكون معدل النجاح التقليدي فيه 50 بالمئة؛ وسوف نتوقع أن ينجح في المدارس التي تحتل مراتب متدنية، 15% فقط من الطلاب في الامتحان ذاته (راجع الملاحظة الفنية رقم 2 على الصفحة 197 للإيضاح).

obeikandl.com

إن السؤال الرئيس الذي يتركز عليه الاهتمام في هذا الكتاب هو مايلي: إلى أي مدى تلعب القيادة دوراً في ما إذا كانت المدرسة فعّالة أم غير فعّالة؟ أي، كم من التأثير الذي تحدثه المدرسة فى التحصيل الدراسي للطلبة يعود إلى القيادة الظاهرة في تلك المدرسة؟ إننا نبدأ بالحديث عن بعض المعتقدات السابقة و المعتقدات الحالية المتعلقة بالقيادة.

## المعتقدات السابقة والمعتقدات الحالية عن القيادة

إذا تأملنا ملياً في التقاليد والمعتقدات المحيطة بالقيادة فإنه بإمكاننا وبسهولة أن نثبت أن القيادة هي أمر حيوي بالنسبة لفعّالية المدرسة. وفي الواقع، فقد كان الناس يعتقدون لقرون عديدة، أن القيادة هي أمر حاسم بالنسبة لنجاح أي مؤسسة أو أي جهد.

ويعود تاريخ مفهوم القيادة إلى العصور القديمة. واستناداً إلى باس (Bass 1981)، فإن دراسة القيادة هي فن قديم، كما وتظهر المناقشات الخاصة بالقيادة في كتب أفلاطون، قيصر، وبلوتارك. أضف إلى ذلك فإن القيادة هي مفهوم قوي «توجد عالمياً بين جميع الناس بغض النظر عن ثقافتهم وعما إذا كانوا من القرويين الهنود المعزولين، البدو الرحل من ذوي الأصول الأوروبية والآسيوية الذين يعيشون في السهوب، أو جماعات صيادي السمك من سكان جزر البولونيز في المحيط الهادئ» (ص.5).

وتكثر النظريات المتعلقة بالقيادة وتتعدد. وهي تتضمن مقاربات مثل نظرية «الرجل العظيم» التي تفيد مثلاً بأنه لولا النبي موسى لظل الشعب اليهودي يعيش في مصر، ولولا تشرشل، لأذعن البريطانيين للألمان في عام 1940؛ وهنالك النظريات المتعلقة بالميزات التي تؤكد أن القادة قد حباهم الله تعالى بسجايا رفيعة تميزهم عن أتباعهم؛ والنظريات المتعلقة بالبيئة المحيطة التي تؤكد أن القادة يبرزون كنتيجة للزمان، والمكان، والظروف. وبغض النظر عن النظرية المستخدمة لشرح موضوع القيادة، فقد كانت القيادة مرتبطة على نحو وثيق بالعمل الفعّال لمؤسسات ضخمة على مر القرون.

ولا تختلف التقاليد والمعتقدات الخاصة بالقيادة في المدارس عن تلك الخاصة بالقيادة في مؤسسات أخرى فالقيادة تعتبر حيوية للعمل الناجح للعديد من النواحي المتعلقة بالمدرسة. ولإيضاح ذلك، تصور اللائحة الواردة أدناه القليل فقط من مظاهر التربية المدرسية التي كانت قد ارتبطت بالقيادة في المبنى المدرسي:

- أن تكون للمدرسة مهمة واضحة وأهداف واضحة (Bamburg & Andrews,1990;Duke1982).
- الجو العام في المدرسة وفي غرف الصفوف على حدة. (Brookover, Beady, Flood, Schweitzer & Wisenbaker, 1979; Brookover وآخرون 1978، Villani1990، 2000، Griffith & Brookover، Lezotte,1979).
- أساليب تفكير المدرسين (Brookover & Lezotte, 1979؛ Oakes, 1989، Purkey & Smith, 1983، Rutter، Maughan، Mortimore، Ouston & Smith,1979).
- العادات المتبعة للمدرسين في غرف الصفوف. (Brookover وآخرون، 1998، Miller ؛Brookover & Lezotte, 1979، Mcdill, Rigsby & Meyers, 1969 & Sayre 1986).
- تنظيم المنهاج الدراسي والتدريس (Bossert, Dwyer, Rowan, & Lee 1982، Miller & Cohen, 1980، Eberts & Stone, 1988؛ Glasman & Binianimov, 1981, Oakes, 1989).
- الفرصة المتاحة للطلاب للتعلم (Dwyer, Canady&Duke,1991 Murphy & Hallinger,1989؛1986)

وفي ضوء الأهمية الملحوظة للقيادة فليس من المستغرب أن يُنظر إلى مدير كفيءٍ فعّال على أنه شرط مسبق وضروري لمدرسة فعّالة. وللتوضيح، نشير إلى تقرير أعدته لجنة في مجلس الشيوخ الأميركي عام 1977 عن فرص التعليم المتساوية (الكونغرس الأميركي، 1970) والذي طرح تعريفاً للمدير بأنه الشخص الوحيد الأكثر تأثيراً في المدرسة:

obeikandl.com

مدير المدرسة هو من عدة نواحٍ أكثر فرد أهميةً ونفوذاً وتأثيراً في أي مدرسة. إنه أو إنها، الشخص المسؤول عن جميع النشاطات التي تدور في مبنى المدرسة وحولها. إنها قيادة المدير تلك التي تحدد الطابع العام للمدرسة، مناخ التدريس، مستوى الاحتراف ومعنويات المدرسين ودرجة الاهتمام بما يمكن أن يصبح عليه الطلاب أو لا يصبحون. مدير المدرسة هو حلقة الوصل الرئيسة بين المجتمع والمدرسة؛ وتحدد الطريقة التي يعتمدها في أداء وظيفته، وبصفته هذه، تحدد على نحو كبير مواقف أولياء الأمور والطلاب إزاء المدرسة. فإذا ما كانت المدرسة مكاناً مفعماً بالنشاط والحيوية والإبداع ويشكل الطفل مركز اهتمامها، وإذا ما كانت تحظى بسمعة التميز في التدريس، وإذا ما كان الطلاب يقدمون أقصى ما في استطاعتهم، فإن بإمكان المرء أن يشير بصورة دائمة تقريباً إلى قيادة المدير باعتبارها مفتاح النجاح (ص. 56).

ومع الأخذ في الاعتبار الأهمية الملحوظة للقيادة في المدارس والدور المركزي للمدير في تلك القيادة، فإن المرء ربما يعتقد أن الاقتراحات المتعلقة بممارسة القيادة في المدارس تستند إلى مجموعة واضحة تماماً من البحوث الممتدة على مدى عقود. ولسوء الحظ، فإن هذا الاعتقاد غير صحيح لسببين على الأقل. أولاً، لقد تم إجراء بحوث عن قيادة المدرسة أقل بكثير مما يتوقعه المرء. ولإعطاء مثال على ذلك قام هولينغر Hallinger وهيك 1996 Heck بإجراء مراجعة للبحث الكمي لتحديد عدد البحوث التي أجريت في هذا الصدد منذ عام 1980 و1995، فحددا 40 دراسة فقط عالجت موضوع العلاقة ما بين قيادة المدرسة والتحصيل الأكاديمي للطلبة. وفي تحليلنا للبحوث العلمية على مدى السنوات الخمس والثلاثين الأخيرة وجدنا أكثر من 5,000 مقالٍ ودراسة تعالج موضوع القيادة في المدارس، إلا أن 69 فقط من هذه المقالات والدراسات تعمل في الواقع على تفحص العلاقة الكمية ما بين القيادة المعتمدة والتحصيل الأكاديمي للطلبة (نحن نناقش دراستنا هذه بتعمق في الفصل 3). وعلى الرغم من الندرة النسبية للدراسات الأولية التي تتناول موضوع القيادة المدرسية فإن هناك وفرة من الكتب التي توصي بإجراء تدريبات على القيادة للأشخاص المؤهلين للعمل في الإدارة في سلك التعليم.

ثانياً، إن البحث العلمي الذي أُجري عن القيادة المدرسية هو بحث غامض تماماً، أو ينظر إليه على أنه كذلك، على الأقل. فعلى سبيل المثال، يؤكد بعضهم أنه يقدم

توجيهاً محدداً ضئيلاً بالنسبة للأساليب الفعّالة المعتمدة في قيادة المدرسة. وكما يوضح دونمويير (Donmoyer 1985)..

تحدد الدراسات الأخيرة للمدارس، وعلى نحو ثابت قيادة مدير المدرسة بوصفها عاملاً مهماً في نجاح المدرسة. ولسوء الحظ، تقدم هذه الدراسات رؤية محدودة لكيفية إسهام مديري المدارس في الإنجازات التي تحققها مدارسهم (ص. 31).

ويؤكد آخرون أن البحث العلمي لا يدعم حتى فكرة أن قيادة المدرسة تمتلك تأثيراً على ما يحققه الطلاب، يمكن تحديد ماهيته. فمثلاً خلص عرض حديث للبحث العلمي عن قيادة المدرسة إلى أنه ليس هناك من الناحية الإحصائية من علاقة تقريباً ما بين قيادة المدرسة والتحصيل الدراسي للطلبة. وعلى وجه الخصوص، ونتيجة للتحاليل التي أجروها التي شملت 37 دراسة تمت إدارتها على المستوى الدولي عن تأثير القيادة المعتمدة على التحصيل العلمي للطلاب، فإن ڤايتزيرز Witziers وبوسكر Bosker، وكروغر (Kruger 2003) لا يذكرون في تقريرهم وجود أي علاقة مباشرة تقريباً. إننا نتناول هذه الدراسة بالذات في الفصول 2 و3. وبأخذها بمعناها السطحي، فإن النتائج التي خرجت بها هذه الدراسة سوف تقود المرء إلى استخلاص أن جهداً ضئيلاً يجب أن يبذل لإيجاد قادة أكفياء على مستوى البناء المدرسي.

## وجهة نظر مختلفة

إن الاستنتاجات التي نقدمها في هذا الكتاب تقف على نقيض حاد مع أولئك الذين يوحون بأن البحث الخاص بالقيادة المدرسية أو التعليمية لا يقدم أي توجيه بالنسبة للسلوكيات المحددة للقيادة. وهي تتباين أيضاً مع أولئك الذين يوحون بأن قيادة المدرسة ليس لها تأثير مباشر ملموس على التحصيل العلمي للطلاب. إن دعوانا الأساسية هي أن البحث العلمي على مدى السنوات الخمس والثلاثين الماضية يقدم توجيهاً قوياً عن السلوكيات القيادية المحددة للإداريين في المدارس وأن تلك السلوكيات لديها تأثيرات وانعكاسات موثقة تماماً على إنجازات الطلبة. والسؤال المنطقي هو كيف يمكننا أن نطرح مثل هذه الادعاءات في ضوء الأقوال السابقة المتعلقة بالبحث العلمي (أو غيابها عنه) والخاصة بالقيادة المدرسية؟ الجواب يكمن جزئياً في عملية

البحث التي استخدمناها - وهي منهجية عمل يشار إليها بوصفها تحليلاً متعمقاً - التي هي مخصصة بالتحديد للجهود التجميعية، مثل جهودنا.

## طبيعة وعمل التحليل المتعمق

لقد كان هنالك عدد من الدعوات التي انطلقت من أجل وضع نموذج جديد من البحث العلمي في القيادة التعليمية (راجع Heck & Hallinger 1999 Hill & Guthrie 1999). وتأتي هذه الدعوات في وقت أتاحت فيه منهجية التحليل المتعمق القيام بخطوات متقدمة تركت انطباعات مثيرة للإعجاب في فن وعلم الدراسات التجميعية ضمن حقل معين.

تشير عبارة «تحليل متعمق» إلى مجموعة من الأساليب الفنية أو الطرق التقنية لتجميع مقدار هائل من البحث من ناحية الكم. وتم تطوير هذه التقنية رسمياً والترويج لها عن طريق Gene glass وزملائه في بداية التسعينيات (راجع غلاس، Glass, 1976 Mcgaw & Smith 1981). ومنذ ذلك الحين لجأ أفراد يعملون في ميادين مختلفة إلى استخدام التحليل المتعمق من أجل بناء مبادئ عامة لم تكن متوافرة في السابق (راجع هنت Hunt 1997). فعلى سبيل المثال، في كتابه «كيف يتم تقويم العلوم: قصة التحليل المتعمق»، يقدم هنت إيضاحات مقنعة عن الاستخدام الناجح للتحليل المتعمق في مجال الطب، علم النفس، علم الجريمة وغيره من المجالات.

وبعبارات بسيطة، فإن التحليل المتعمق يتيح للباحثين صياغة مبادئ عامة تستند إلى بيانات إحصائية في مايتعلق بالبحث العلمي ضمن المجال المحدد. ونحن نناقش بعض مظاهر التحليل المتعمق التي تحمل صبغة فنية أكثر في الملاحظة الفنية رقم 3 (راجع الصفحة 252). نحن نقوم هنا بالأخذ في الاعتبار وبشكل موجز بعض جوانب التحليل المتعمق التي تنطوي على أهمية خاصة بالنسبة لتأكيداتنا بشأن البحث العلمي الدائر عن القيادة المدرسية والأسباب التي تدفعنا إلى استخدام هذه المنهجية بالذات.

ربما يرد إلى الذهن سؤالان اثنان على الأقل بصدد قرارنا استخدام التحليل المتعمق. الأول، لماذا اخترنا القيام بتجميع بحوث الآخرين بدلاً من إجراء دراسة

خاصة بنا؟ أي لماذا لم ندرس العلاقة ما بين قيادة المدرسة والتحصيل الدراسي للطلاب عن طريق القيام بتفحص أوضاع عدد من المدارس ذات الأداء العالي والمتدني وأيضاً أوضاع القيادة في تلك المدارس بدلاً من اللجوء إلى التدقيق في بحوث الآخرين؟ الجواب هو أن أي دراسة كنا سوف نجريها، وبغض النظر عن جودة صياغتها وتفسيرها كانت ستتضمن «خطأ لا يمكن التحكم به» يؤثر في نتيجتها.

ولنفترض، مثالاً على ذلك، أننا كنا قادرين على تحديد (10) مديري مدارس كانوا قادة أقوياء و(10) مديري مدارس كانوا قادة ضعفاء ونقوم بتعيينهم بشكل عشوائي من أجل ممارسة وظيفتهم لمدة ثلاث سنوات وذلك في (20) مدرسة تحوز معدل التحصيل الأكاديمي نفسه تقريباً. وسوف يعد هذا النمط من الدراسة راسخاً ومتيناً في الدوائر التعليمية، والواقع فإن قانون «عدم ترك أي طفل في الخلف» والذي أقر بأغلبية ساحقة في كل من مجلسي النواب والشيوخ في كانون الأول (2001) واتخذ الصفة القانونية في الثامن من كانون الثاني (2002) يوصي باستخدام خطوط البحث العلمي (نحو مثالنا الافتراضي) الذي يوظف التعيين العشوائي للمجموعات التجريبية ومجموعات المراقبة باعتباره شكلاً من أشكال ما يشير إليه باعتباره «بحثاً مبنياً على أسس علمية (راجع Goodwin, Arens, Barley & Williams 2002). وعلى أي حال فإن المربين يلاحظون أن استخدام مخطط (نحو مثالنا الافتراضي) ليس غير عملي فحسب من وجهة نظر خبيرة (مثلاً، كيف يمكنك أن تعثر على (20) مدير مدرسة مستعدين للعمل لمدة ثلاث سنوات في مدرسة جرى تعيينهم فيها؟)، إلا انه غير مقبول من وجهة نظر أخلاقية (كيف بإمكانك يقيناً ووفقاً لما يمليه الضمير الصادق تعيين (10) مديرين لإدارة مدارس مع معرفتك بأنهم قادة ضعفاء؟) ومع ذلك ولغايات توضيحية، دعونا نفترض أننا قمنا بتوظيف هذا المخطط التجريبي «المتماسك» نسبياً، وحتى مع هذا المستوى المتماسك من التحكم، فإن النتائج التي ستؤدي إلى الدراسة ربما تكون متأثرة بقوة بعوامل لا يمكن السيطرة عليها أو ضبطها كالفروقات الجوهرية في الظروف المحيطة بالمدرسين وخبرتهم، وفي الظروف العائلية للطلاب في المدارس المختلفة حيث يشار إلى مثل هذه العوامل أحياناً بعدها «خطأ في اختيار العينات».

من المستحيل فعلياً التحكم في كل الأخطاء التي قد تتسلل إلى دراسة ما. وهذا هو السبب الذي يدفع الباحثين إلى تحديد قائمة احتمالات للنتائج التي يتوصلون إليها. أي، عندما يقول باحث ما بأن الاستنتاجات التي توصل إليها تعد ذات أهمية عند المستوى (.05) فإنه يقول إن استنتاجاته قد تحدث 5 مرات في 100 أو أقل إذا ما كانت من عمل نوع ما من الخطأ غير المتحكم به. وإذا ما قدم تقريراً يفيد بأن استنتاجاته ذات أهمية عند المستوى (.01) فإنه يقول أن هناك فرصة أقل حتى ـ 1 من 100 أو أقل ـ بأن استنتاجاته هي من محصلة هذا الخطأ الذي لا يمكن ضبطه. ويساعد التحليل المتعمق على ضبط هذا الخطأ عن طريق تفحص الاستنتاجات عن طريق دراسات عديدة. ويتجه القيام بذلك إلى إبطال مفعول الكثير من ذاك الخطأ البعيد عن الرقابة. وفيما قد تكون الاستنتاجات في إحدى الدراسات متأثرة إيجاباً بخلفية المدرسين، فلنقل أن دراسة أخرى قد تكون متأثرة سلباً بهذا العامل بحد ذاته. وقد كان تأثير هذا العامل وعبر الكثير من الدراسات يتجه إلى إبطال مفعول عمل آخر.

السؤال الثاني الذي قد يثيره استخدامنا للتحليل المتعمق هو، لماذا استخدمنا مقاربة كمية للبحث التجميعي عوضاً عن المقاربة الأكثر تقليدية التي استخدمها الآخرون (مثلاً Cotton، 2003)؟ والواقع فإن كل أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه وكل رسالة لنيل درجة الماجستير في التعليم تسعى إلى أن تتضمن مراجعة شاملة للبحث ذي العلاقة بالموضوع المحدد للبحث العلمي. وتستخدم عمليات المراجعة هذه، على أي حال وبصورة معهودة، ما يشار إليه على أنه مقاربة سردية (راجع Glass، 1976؛ Glass، Mcgaw & Smith 1981، Rosenthal & Rosenthal، 1991، Rubin 1982). ويحاول الباحث باستخدامه لمقاربة سردية، أن يلخص بشكل منطقي النتائج الممكنة لمجموعة من الدراسات تتناول موضوعاً ما، عن طريق البحث عن نماذج في تلك الدراسات. إلا أن المقاربة السردية هي، ولسوء الحظ، عرضة للخروج باستنتاجات خاطئة بشكل كبير. ولتوضيح ذلك وجد جاكسون (1978 - 1980) في دراسة عن نوعية عمليات المراجعة السردية مايلي:

- كان الذين يتولون عملية المراجعة يعمدون إلى التركيز على جزء فقط من المجموعة الكاملة للدراسات التي يقومون بمراجعتها.

- كان الذيـن يتولون عملية المراجعة يسـتخدمون عموماً تصـورات غير متقنة ومغلوطة لنتائج الدراسات.
- كان الذيـن يتولـون عملية المراجعة عادة ما يذكرون القليل جداً عن طريقة التحليـل التـي يتبعونهـا إلى درجـة أنه لم يكـن بالإمكان تكويـن أي رأي حول صحة استنتاجاتهم.
- كان الذين يتولون عملية المراجعة يفشلون عموماً في الأخذ في الاعتبار الطرق المستخدمة في الدراسة التي قاموا بمراجعتها.

ولتفحص الاختلاف ما بين مراجعة بحث ما باسـتخدام مقاربة سـردية مقابل مقاربـة تعتمد نهج التحليل المتعمق قام كل من كوبر Cooper وروزنتال (Rosenthal 1980) بإجراء دراسـة حيث تم فصل 40 خريجاً من الطلاب إلى مجموعتين. وطلب من كلا المجموعتين تفحص الدراسات السبع نفسها التي تتناول الاختلافات القائمة في النـوع الاجتماعي (الجندر) لناحية المثابرة. وكانت مهمتهما الرئيسـة تحديد ما إذا كانت الدراسات السـبع قد دعمت الفرضية القائلة بأن النوع الاجتماعي مرتبط بالمثابـرة. وقـد اسـتخدمت إحدى المجموعتـين المقاربة السـردية فيما اسـتخدمت الأخـرى نموذجـاً أولياً مـن التحليـل المتعمق. وما لم يجـر إبلاغـه إلى المجموعتين الاثنتين هو أنه من وجهة إحصـائية فإن الدراسـات السـبع التـي اعتبرت مجموعة واحـدة، دعمت الفرضـية القائلة بأن النـوع الاجتماعي والمثابرة أمـران مرتبطان. وقد استنتجت الغالبية العظمى من الطلبة الخريجين في المجموعة السردية وبصورة خاطئـة، أن الدراسـات لم تدعم هذه الفرضـية بينما توصـلت الغالبية العظمى من الطلبة الخريجين في مجموعة التحليل المتعمق إلى الاسـتنتاج وبصورة صحيحة، إلى أن الدراسـات قد دعمت الفرضـية بالفعل. ويلاحظ غلاس Glass، ماكغو Mcgaw وسـميث (Smith 1981) في مناقشتهم لهذه الدراسة أن هذه «الاستنتاجات متباينة بصورة لافتة للنظر بالنسبة لمجموعات متكافئة تحاول أن تحقق التكامل ما بين سبع دراسات فقط» (الصفحة 17) وهم يمضون ليطرحوا فرضية أن الاستنتاجات المبنية على عمليات مراجعة سردية لكميات هائلة من البحوث هي على الأرجح متحيزة بشدة بفعل الحكمة التقليدية المتعارف عليها التي يوافق عليها من يقوم بعملية التجميع.

وباختصار، فقد اخترنا أن نجمع البحث الخاص بالقيادة باستخدام مقاربة كمية ومتعمقة في التحليلات لأنها وفرت أكثر الوسائل موضوعية للإجابة على السؤال:ماذا يقول لنا البحث العلمي بشأن القيادة المدرسية؟

## النتائج الأساسية لبحثنا

قمنا بعد تفحص 69 دراسة تشمل 2.802 مدرسة، و1.4 مليون طالب تقريباً، و14.000 مدرس، بحساب الارتباط ما بين السلوك القيادي للمدير ومعدل التحصيل الأكاديمي للطلاب في المدرسة بحيث يكون (.25) ونحن نناقش معنى هذا الترابط في العمق في الفصل3، ونعمل على دراسته بشكل موجز هنا. وعلى أي حال، يجب علينا أن ننبه أولاً بأن اختزال نتائج التحليل المتعمق لاسيما تحليل يدعى أنه شامل بدرجة شمول تحليلنا، إلى ارتباط وحيد هو في أفضل حال تبسيط مبالغ فيه لنتائج البحث. والواقع، فإن غلاس Glass الذي يعد عموماً مؤسس التحليل المتعمق للعصر الحديث، يحذر من هذا الأسلوب (Robinson 2004). ومع تدوين ملاحظة بهذا التحذير فإننا نأخذ في الاعتبار معدل الارتباط الذي جرى التوصل إليه والموجود في تحليلنا المتعمق لأنه لا يزال العملة الأكثر استخداماً بشكل عام، لمناقشة نتائج التحليل المتعمق في البحوث التعليمية.

ولتفسير الارتباط البالغ (.25) افترض انه جرى التعاقد مع مدير في منطقة تعليمية وعين في مدرسة تحتل فئة المئين (الخمسينية) الـ50 في التوزيع الترتيبي المئوي لمعدل التحصيل العلمي لطلابها. (للمزيد من الإيضاح راجع الملاحظة الفنية رقم 1 صفحة...) أيضاً افترض أن مدير المدرسة يحتل فئة المئين الـ50 في المقدرة القيادية. ربما نقول أن لدينا مديراً عادياً في مدرسة عادية.

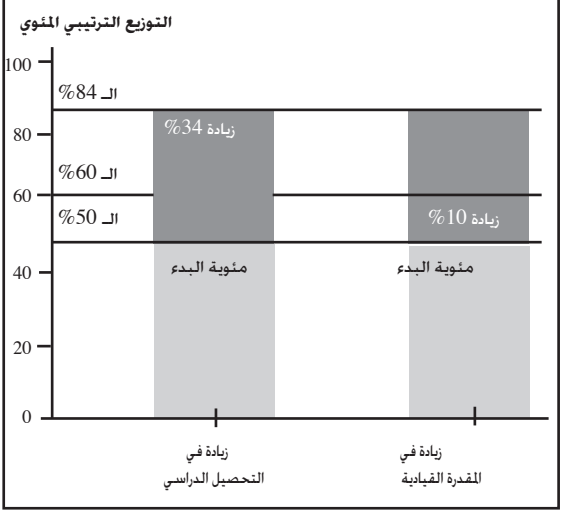
افترض الآن أن مدير المدرسة يبقى مسؤولاً عن إدارتها لعدة سنوات. ويدلنا الارتباط البالغ (.25)، إننا سوف نتنبأ بمرور الوقت أن يظل معدل إنجازات المدرسة عند فئة المئين الخمسينية. ولكن دعونا الآن نعمل على زيادة المقدرة القيادية للمدير بمقدار انحراف معياري واحد ـ من فئة المئين الـ50 إلى فئة المئين الـ84. وربما كانت هذه الزيادة قد حصلت كنتيجة لحضور المدير لمجموعة موسعة من الدورات والندوات التي تتناول أمور القيادة المطروحة في المنطقة التعليمية. إن الارتباط البالغ (.25) يدل

على أنه وبمرور الوقت، سوف نتنبأ أن يرتفع معدل إنجازات المدرسة إلى فئة المئين الستينية (60). وبالإمكان تصور هذا الارتفاع في الشكل 2.1. وهذا يعد أمراً مهماً وجوهرياً بالنسبة لمعدل التحصيل العلمي للطلاب في المدارس.

ومن أجل القيام بالمزيد من التدقيق في تفسير الارتباط البالغ (.25) دعونا نرفع من قدرة المدير القيادية أكثر حتى ـ من فئة المئين الـ50 إلى فئة المئين الـ99. وبمعنى آخر فإن التدريبات على القيادة التي يحضرها مدير المدرسة هي من القوة بحيث إنها تضعه عند قمة التوزيع الترتيبي المئوي في السلوك القيادي. ويدل الارتباط البالغ (.25) أننا سوف نتنبأ مع مرور الوقت أن يرتفع معدل إنجازات المدرسة إلى فئة المئين الـ72. وهذا مصور في الشكل 3.1.

وبأخذ الأمور على ظاهرها، فإن هذه النتائج تعد مقنعة حيث إنه يمكن لقائد مدرسة على درجة عالية من الفعّالية، أن يكون له تأثير على التحصيل الأكاديمي الإجمالي للطلاب. وسوف يشعر بعض المدرسين ببهجة عارمة وهم يرون معدل الأداء الدراسي لمدرستهم يرتفع بمقدار (22) نقطة مئوية. وحتى بمقدار 10 نقاط مئوية.

الشكل 2.1
**الزيادة المتنبأ بها في التحصيل الدراسي عندما تزداد المقدرة القيادية من فئة المئين الـ 50 إلى فئة المئين الـ 84**



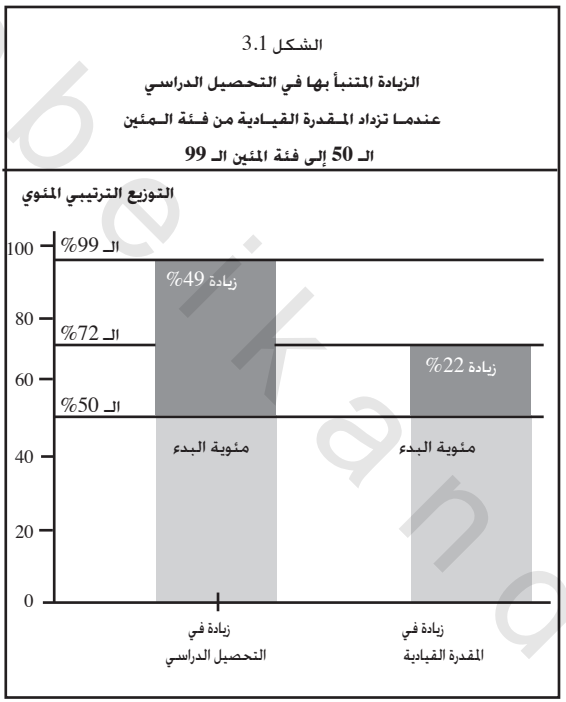

## نحو مبادئ قيادة مدرسية قائمة على البحث العلمي

لقد كان تحليلنا المتعمق مخصصاً لتحديد ما يقوله لنا 35 عاماً من البحث العلمي عن القيادة المدرسية. ونحن نأتي على ذكره في الفصل 3؛ إلا أننا لم نتوقف مع التوصل إلى النتائج، بل بالأحرى عمدنا إلى إجراء عملية حبك لهذه النتائج في ما نعتبره ربما أكثر مجموعة

صـارمة وشـاملة من المبادئ بالنسـبة للقيادة المدرسـية حتـى تاريخه. وعلـى القارئ أن يلاحظ أننا نتقصد تجنب استخدام كلمة نظرية في وصف استنتاجاتنا.

ويوضـح أندرسـونِ (Anderson 1983) أن النظريـة هـي نظام اسـتنتاجي دقيق يتيـح للمـرء أن يتنبـأ بشـكل متقـن بمعرفة محددة للسـلوك والخاصـة بالمتغـيرات ضـمن النظريـة، فالمبادئ هـي قواعد عامة للسـلوك، إلا أنها لا تشكل نظاماً دقيقـاً للتنبؤ. إننا نعرض المبـادئ مقارنـة مـع نظرية ما بالتوافق مع أكـثر الأفكار تداولاً في البحـوث التعليمية. ولنقتبس ثانيـة مـن آراء غلاسـر قوله في مقـال كتبـه بمناسـبة الذكـرى الخامسـة والعشـرين لإطـلاق التحليـل المتعمق «نحـن بحاجة إلى الكف عن التفكير بأنفسـنا بصـفتنا علماء نقوم بوضع نظريات عظيمة، وأن نواجه الحقيقـة القائلة بأننا فنيون نقوم بجمع المعلومات وتنسـيقها» (2000، الصـفحة 12). ويثني غلاسر على ميل (Meehl 1978) لأنه كان أول من أشار إلى أن «العلوم الاجتماعية السـهلة» كالتعليـم لا يمكنها ببسـاطة أن تسـتوعب وتختـبر وترتقـي بالنظريات بنفس الطريقة التي تعمل بها العلوم الصـعبة كالفيزياء، والكيمياء، والطب وما شابه، وهذا لا يقصـد به القول إن على العاملين في الحقل التعليمي ألا يسـتخدموا نتائج الدراسات من أجل إيجاد قواعد أو مبادئ عامة للسلوك لتوجيههم في أوضاع معينة. فهذا هو ما حاولنا أن نفعله بالضبط.

الشكل 3.1
**الزيادة المتنبأ بها في التحصيل الدراسي عندما تزداد المقدرة القيادية من فئة المئين الـ 50 إلى فئة المئين الـ 99**



## الخلاصة والاستنتاجات

كان ينظر إلى القيادة منذ مدة طويلة على أنها مهمة بالنسبة للعمل الفعّال للمؤسسات بشكل عام، ومنذ مدة أقرب، للمدارس على وجه التحديد. الا أن بعض الباحثين وأصحاب النظريات يؤكدون أن البحوث التي تتناول القيادة المدرسية هي في أفضل الأحوال ملتبسة وغير قاطعة في النتائج التي تتوصل إليها، وهي تظهر بوضوح في أسوأ الأحوال أن القيادة ليس لها من تأثير على التحصيل العلمي للطلاب وبالمقابل، فإن تحليلنا المتعمق للسنوات الخمس والثلاثين من البحث العلمي يدل على أن القيادة تمتلك تأثيراً مهماً على إنجازات الطلبة وتقدم التوجيه للإداريين من ذوي الخبرة والطموح، على السواء.

obeikandl.com

# 2

# بعض النظريات وأصحاب النظريات في القيادة

يتطلب تنظيم البحوث التي تتناول القيادة المدرسية داخل مجموعة من المبادئ التي يمكن لقادة المدارس الحاليين والمستقبليين أن يستخدموها لتوجيه سلوكهم، يتطلب بصورة واضحة أن نواصل تحمل عبء ومسؤولية أولئك الذين بذلوا جهوداً مماثلة. إننا نقوم في هذا الفصل بإجراء مراجعة موجزة لبعض النظريات وأصحاب النظريات الأكثر شهرة وأهمية عن القيادة. وسوف تجد أنت في الفصول اللاحقة أن الكثير مما وجدناه في التحليل المتعمق يدعم وبقوة العناصر الرئيسة لهذه النظريات وأصحاب النظريات.

## بعض النظريات الشهيرة

كان للكثير من النظريات التي تتعلق بالقيادة تأثير فعّال في توجيه قادة المدارس. ونحن نقوم هنا بتفحص عدد قليل من النظريات التي شكلت قاعدة أساسية بالنسبة لتحليلنا للبحث العلمي.

## القيادة التحويلية والقيادة التبادلية

هناك مصطلحان يشكلان مجالاً للأخذ والرد في المناقشات التي تدور حول القيادة في مجال الأعمال التجارية والتعليم هما «القيادة التحويلية» و«القيادة التبادلية». وكلا المصطلحين يعود أصلهما إلى كتاب جيمس بيرنز James Burns الذي يُعتبر بشكل عام مؤسس نظرية القيادة الحديثة. وكان بيرنز (1978) وخلال عمله في المقام الأول في حقل العمل السياسي، قد قام وللمرة الاولى، بكتابة مسودة تعريف أولي قوي ومقنع للقيادة عموماً.

أنـا أُعرّف القيـادة على أنها قادة يقومون بحث الأتباع على التحرك من أجل أهداف معينـة تمثـل القيم والدوافع ـ الرغبات والحاجات، الطموحـات والتوقعات ـ لدى كل من القـادة والأتبـاع. إن عبقريـة القيادة تكمـن في الطريقة التي يفكر فيهـا القادة ويعملون انطلاقاً من قيمهم ودوافعهم، وانطلاقاً من قيم ودوافع أتباعهم (ص.19)

وقـد أوجـد بيرنز ضـمن تعريفه العام فارقـاً جوهرياً ما بين نوعـين من القيادة: التبادليـة والتحويلية (التـي أشـار إليها باعتبارها تقـوم بعمليـة «التحويل») وتعرف القيادة التبادلية من ناحية عامة بأنها مقايضة شيء بشيء آخر (شيء مقابل شيء) فيما تكون القيادة التحويلية مركزة بشكل أكبر على التغيير.

وبعبـارات أكثر تحديداً يقوم باسـ وأفوليو (Bass and Avolio 1994) بوصـف ثلاثة أشـكال مـن القيادة التبادلية: الإدارة بدفع غير ناشـط، الإدارة بدفع ناشـط، والقيـادة التبادلية البناءة. ويوضـح سوسـيك وديـون (Sosek and Dionne 1997) أن الإدارة بدفع غير ناشـط تشـمل وضـع المعايير، ولكن مع انتظار حدوث مشـكلات رئيسـة قبل ممارسة السـلوك القيادي. ويعتقد أتباع هذا الأسـلوب القيادي عادة أن وظيفتهم هي المحافظة على الوضـع الحالي. إن القادة الذين يمارسـون الإدارة بدفع ناشط يهتمون بالقضايا التي تطرأ، ويضعون المعايير، ويراقبون السلوك بعناية. وهم، في الواقع، عدائيون جداً في سلوكهم الإداري إلى حد أن إتباع هذا الأسلوب من القيادة يعتقـدون أن عليهم ألا يجازفوا أو يجاهروا بالمبادرة. إن القيادة التبادلية البناءة هي أكثر أسـاليب القيادة التبادلية تأثيراً ونشـاطاً. فهذا النوع من القائد التبادلي يضـع الأهداف ويوضـح النتائـج المرجوة، ويقوم بتبادل المكافآت وإبـداء التقدير مقابل كل مايتحقـق من إنجازات. كما يقوم بطرح مقترحات أو طلب الاستشـارة، إضـافة إلى توفير وجود تغذية راجعة، وتوجيه الثناء إلى الموظفين عندما يستحق الأمر. إن السمة المميـزة لأسـلوب القيـادة التبادلية هذا هـي أن أتباعها مدعوون للدخـول في العملية الإدارية أكثر مما هو عليه الحال بالنسبة للأسلوبين الآخرين. ويتجاوب الأتباع عامة عن طريق التركيز على أهداف الأداء المتوقعة وتحقيقها.

تعد القيادة التحويلية الأسلوب المفضل للقادة بالنظر إلى أنها يفترض بها أن تفرز نتائج تفوق التوقعات (Bass, 1985, Burns, 1978).

ووفقـاً لما يـراه بيرنز (1978) فإن التحويليين أو قادة التحولات يشـكلون «علاقة من التحفيز والارتقاء المتبادلين، التي تحول الاتباع إلى قادة وربما تحول القادة إلى وكلاء أخلاقيين(صـ. 4) وكمـا جرى إيضـاحها من قبل باسـ (1985) فإن هناك أربعة عوامل تحدد خصائص سـلوك القادة التحويليين: المراعاة الفردية، التحفيز الفكـري، الدافع الملهـم والتأثير المثالي. ويشـار إلى هذه الخصـائص بالإنكليزية بأنها الـ «Four I>s» أي الأربعة التي تبدأ بالحرف I للقيادة التحويلية: individual consideration ,intellectual stimulation,inspirational idealized influence (سوسـيك وديـون 1997) ,motivation وتتميـز المراعـاة الفردية بإيـلاء «اهتمام شخصـي للأفراد الذين يبدو أنهم يتعرضـون للإهمال» (ص. 218، 1990 Bass) وهي تتميز بتمكين «الأتباع من التفكير في مشكلات قديمة بطرق جديدة (ص218، 1990، Bass). ويتميـز الدافـع الإيحـائي بنقـل توقعـات أداء عاليـة المسـتوى» (ص 218، 1990 Bass) عبر إبراز حضـور قوي واثـق مفعم بالحيوية والذي يعمل على تشجيع الأتباع. أخيراً يتميز التأثير المثالي بتكوين السلوك عن طريق الإنجازات الشخصية الممتازة، الخلق النموذجي والتصرف المثالي.

## القيادة التحويلية في التعليم

قـام كينيـت لايثـوود (Kenneth Leithwood 1994) وتأسيسـاً على عمل بيرنز (1978)، وباس (1985) وباس وأڤوليو (1994)، قام بإيجاد النموذج التحويلي للقيادة المدرسـية مع ملاحظة أن الـ «Four Is» للقيادة التحويليـة التي يحددها باس وأڤوليو (1994)، هي مهارات ضـرورية لمديري المدارس إذا ما كان لهم أن يواجهوا تحديات القرن العشـرين. فمثلاً، يجب على قائد المدرسـة أن يهتم بحاجات أعضـاء الطاقم الإداري وأن يوليها اهتمامه الشخصـي لاسـيما بالنسـبة لأولئك الذين يبدو أنهم تم إهمالهم (مراعاة فردية). ويجب على الإداري الفعّال للمدرسـة أن يسـاعد أعضـاء الطاقم الإداري على التفكير في المشـكلات القديمة بطرق جديدة(التحفيز الفكري) ويجب على مدير المدرسـة أن ينقل توقعات عالية المستوى إلى المدرسين والطلاب على السـواء عن طريق إثبات حضـور قوي له ومفعم بالحيوية (التحفيز الفكري). أخيراً

يجب على المدير الفعّال أن يقدم عن طريق تحقيق إنجازات شخصية وإظهار خلق محب ومتعاطف، أن يقدم نموذجاً لسلوك المدرسين (التأثير المثالي).

## إدارة الجودة الكلية

يعد ادوارد ديمينغ (Edward Deming 1986) وبشكل عام، مؤسس إدارة الجودة الكلية (Total Quality Management TQM) لأنه وإلى حد كبير، قدم إطار العمل لليابان ما بعد الحرب العالمية الثانية من أجل استعادة قاعدتها الصناعية، ولشركات عاملة في الولايات المتحدة مثل فورد Ford وكزيروس Xerox لتحسين نوعية منتجاتها وخدماتها (سوسيك وديون 1997). وعلى الرغم من أنه تم إنشاء إدارة الجودة الكلية من أجل عالم الأعمال والتجارة، فقد كان لها تأثير قوي على الأساليب القيادية في التعليم. وهناك من أسس مفهوم ديمينغ لإدارة الجودة الكلية، أربعة عشر مبدأ يخص مؤسسات من جميع الأنواع. وقد اقترح والدمان (Waldman 1993) إمكانية ترتيب نقاط ديمينغ الأربع عشرة في خمسة عوامل رئيسة تحدد بشكل أدق أعمال القائد الفعّال: وسيلة التغيير، العمل الجماعي، التحسن المستمر، بناء الثقة، إزالة الأهداف قصيرة الأمد.

**وسيلة التغيير.** يُعَرِّف سوسيك وديون (1997) وسيلة التغيير على أنها مقدرة القائد على إيجاد حافز للتغيير في مؤسسة ما. ويقوم القائد بتحقيق ذلك عن طريق تحليل حاجة المؤسسة للتغيير وعزل والتخلص من الهياكل والأمور الروتينية التي تعمل ضد التغيير، وإيجاد رؤية مشتركة وإحساس بالحاجة إلى عمل عاجل وترسيخ خطط وبنى تؤدي إلى تمكين التغيير وتعزيز الاتصال المفتوح.

**العمل الجماعي.** إن إحدى السمات المميزة لإدارة الجودة الكلية هي أهمية وجود فرق العمل ضمن مؤسسة ما. ويُعَرِّف سوسيك وديون (1997) الفرق وفق الطريقة الآتية:

> تتكون فرق العمل من فردين أو أكثر من ذوي المهارات التكميلية الذين يتفاعلون مع بعضهم باتجاه تحقيق هدف توجهه مهمة مشتركة. ويعد أعضاء الفريق أنفسهم مسؤولين

بصورة جماعية عن بلوغ أهدافهم. ويتم تشكيل الفرق من أجل أن تعمل على خدمة مصالح المؤسسة داخل الأقسام، وعبر الأقسام والفروع (ص.449)

والقائد الفعّال لا يشارك فقط في تأسيس فرق العمل، ولكنه يتأكد أيضاً من مدى قابليتها للنجاح عن طريق تقديم الموارد الضرورية والدعم الضروري.

التحسن المستمر. هو مفهوم مشتق من العبارة اليابانية kaizen، التي تعني (بشكل تقريبي) التحسن المتواصل والمتزايد للجوانب المهمة للمؤسسة عن طريق جميع أعضائها. (راجع ماساكي Masaaki 1986). ووفقاً لما يراه ديمينغ (1986) فإنه يجب على القائد أن يشجع التحسن المستمر ضمن المؤسسة وأن يبقيها حية بالإبقاء على أهدافها في الصدارة من أذهان وتفكير الموظفين، والحكم على فعّالية المؤسسة لناحية هذه الأهداف.

بناء الثقة. يشمل بناء الثقة، حسب مضمون العبارة، إيجاد مناخ ينظر عبره صاحب العمل والموظفون إلى المؤسسة باعتبارها «بيئة للربح» (كوفي Covey). ويصف سوسيك وديون (1997) بناء الثقة على أنه «عملية ترسيخ الاحترام وغرس الإخلاص في الأتباع والمبني على نزاهة القائد، وصدقه، وانفتاحه». (ص.450) وينشر القادة جواً من الثقة بفعل تصرفاتهم اليومية. ولا بد من أن تتضمن بعض التصرفات التي يبديها القادة معرفة هموم الموظفين، ومعرفة الأمور التي تشكل حوافز بالنسبة للموظفين، ومعرفة الشروط اللازمة للموظفين للعمل عند مستويات من الكفاءة القصوى.

إلغاء الأهداف القصيرة الأمد، يستخدم ديمينغ هذه العبارة للإشارة إلى إزالة جميع أنواع الأهداف التي توضع بشكل تقليدي داخل النموذج MBO (الإدارة عن طريق الأهداف by Objectives Management) كما يبيّنها بيتر دراكر (1974) Peter Drucker. وهذا يعني على وجه الخصوص إلغاء أهداف قائمة على مبدأ الحصص، التي هي كثيرة العدد، وقصيرة الأمد. وطبقاً لسوسيك وديون (1997)، فقد كان ديمينغ يكن احتقاراً خاصاً لمثل هذه الأهداف ولتركيزها على النتائج الكمية القصيرة الأمد. ولا يعني هذا أن ديمينغ كان ينفر من أهداف معينة. وعلى أي حال، فإن الأهداف التي دافع عنها كانت تتركز بشكل أكبر على النهج وعلى المنظور البعيد

الأمد. إن القائد الفعّال لا يساعد فقط على إيجاد المعايير التي يتم تأسيس الأهداف من حولها وإنما يسهم أيضاً في رسم الأهداف ووضعها موضع التنفيذ.

## قيادة الخادم

ظهر مصطلح قيادة الخادم أول ما ظهر في ما نشر من مطبوعات عن موضوع القيادة في السبعينيات. ويعود استخدامه إلى روبرت غرينليف (Robert Greenleaf 1970 ،1977) الذي كان يعتقد أن القيادة الفعّالة تنبثق عن الرغبة في مساعدة الآخرين. وتقوم وجهة النظر هذه على تناقض حاد مع تلك النظريات (كالقيادة التبادلية) التي تشدد على مراقبة أو على «الإشراف» على هؤلاء الذين هم داخل المؤسسة.

ولدى قيادة الخادم أيضاً وجهة نظر فريدة حول موقع القائد ضمن المؤسسة. وبدلاً من احتلال موقع في قمة الهرم الوظيفي، فإن القائد الخادم يتموضع في وسط المؤسسة. وهذا يعني ضمناً أن القائد الخادم هو على تواصل مع جميع هيئات المؤسسة والأفراد الموجودين بداخلها بالمقارنة مع التفاعل مع القليل من المديرين من أصحاب المستويات العليا الذين يحتلون أيضاً مواقع في الطبقة العليا من الهرم الوظيفي.

وتتلخص الديناميكية المركزية لقيادة الخادم في رعاية أولئك الذين هم داخل المؤسسة وبالتالي، فإن المهارات المهمة لقيادة الخادم تتضمن مايلي:

- فهم الحاجات الشخصية لأولئك الذين هم داخل المؤسسة.
- معالجة الجراح التي يتسبب بها النزاع داخل المؤسسة.
- أن يكون القَيّم على مصادر المؤسسة.
- تطوير مهارات أولئك الذين هم داخل المؤسسة.
- أن يكون مستمعاً فعّالاً.

وعلى الرغم من أن قيادة الخادم ليست مقبولة تماماً بوصفها نظرية شاملة للقيادة كبعض النظريات الأخرى(مثل إدارة الجودة الكلية) فقد أصبحت جزءاً

obeikandl.com

أساسياً من تفكير الكثيرين من أصحاب النظريات الخاصة بالقيادة (راجع، مثلاً، كوفي، 1992؛ ايلور 2000 ،Elwore؛ سبيللين Spillane، هالفرسون Halverson وديامونـد 2001 Diamond).

## القيادة الوضعية

ترتبط نظرية القيادة الوضعية بصورة مثالية بأعمال بول هيرسي Paul Hersey وكينيث بلانشار Kenneth Blanchard (بلانشار،كارو Carew وباريزي ـ كارو 1991 Parisi- Carew؛ بلانشار وهيرسي 1996؛ بلانشار، زيغارمي، & Zigarmi 1985 Zigarmi؛ هيرسي، بلانشار، وجونسون 2001). إن المبدأ الأساسي الذي يكمن في القيادة الوضعية هو أن القائد يقوم بتكييف تصرفه القيادي مع «نضوج» الأتباع بناء على استعدادهم ومقدرتهم على أداء مهمة محددة. وهنالك أربعة أساليب للقيادة تتفق مع الاستعداد الكبير والضئيل والمقدرة الكبيرة والضئيلة على أداء مهمة ما:

- عندما لا يكون الأتباع قادرين ومستعدين لأداء مهمة محددة، فإن القائد يقوم بتوجيه تحركات الأتباع دون إعارة اهتمام كبير للعلاقات الشخصية. ويشار إلى هذا الأسلوب بوصفه تركيزاً لمهمة عالية المستوى ـ علاقة ضعيفة المستوى أو الأسلوب «الصارخ».
- عندما يكون الأتباع غير قادرين ولكنهم مستعدون لأداء مهمة ما، يتفاعل القائد معهم بأسلوب ودي، إلا أنه مع ذلك يقدم التوجيه الملموس والنصح. ويشار إلى هذا الأسلوب بوصفه تركيزاً لمهمة عالية المستوى ـ علاقة رفيعة المستوى، أو الأسلوب «المشارك».
- عندما يكون الأتباع قادرين، ولكنهم غير مستعدين لأداء المهمة، فليس على القائد أن يقدم الكثير من التوجيه أو النصح إلا أنه يجب أن يعمل على إقناع الأتباع على الانخراط في المهمة. ويشار إلى هذا الأسلوب بوصفه تركيزاً لمهمة ضعيفة المستوى – علاقة ضعيفة المستوى أو الأسلوب «المقنع».

obeikandl.com

- عندما يكون الأتباع قادرين ومستعدين لأداء المهمة يترك القائد أمر تنفيذها لهم مع بعض التدخل أو عدم التدخل من جانبه، حيث يعطي أساساً الثقة للأتباع لإنجاز المهمة بمفردهم. ويشار إلى هذا الأسلوب بوصفه تركيزاً لمهمة ضعيفة المستوى ـ علاقة رفيعة المستوى أو أسلوب «التفويض».

ويكون القائد الفعّال ماهراً في التعامل بالأساليب الأربعة جميعها، وهو يعرف مستوى مقدرة الأتباع إضافة إلى استعدادهم لأداء مهام معينة. ويدرك القائد الفعّال أنه ما من أسلوب قيادة ملائم لوحده لجميع الأتباع وجميع الأوضاع. وهو يقوم وعلى نحو دقيق بتبيان أيٍ من الأساليب ملائم لأيٍ من الأتباع وفي أي أوضاع.

## القيادة التعليمية:

ربما كان أكثر الموضوعات رواجاً في القيادة التربوية على مدى العقدين الأخيرين، القيادة التعليمية. وفي مراجعتهم للمطبوعات المعاصرة المنشورة عن القيادة يلاحظ لايثوود، بانتزي Pantzi، وشتاينباك Steinback 1999، أن القيادة التعليمية هي إحدى أكثر المفاهيم التي يتكرر ذكرها عن القيادة التعليمية في أميركا الشمالية. ومع ذلك، وعلى الرغم من شعبيتها فإن مفهومها لم يتم تعريفه بشكل وافٍ كما يجب.

إن وصف القيادة التعليمية التي كانت قد بلغت أعلى مستوى من الوضوح على مدى سنوات، هو ذاك الذي حددته قيلما سميث wilma Smith وريتشارد اندروز (Richard Andrews 1989). وهما يقومان بتعريف أربعة أبعاد، أو أربعة أدوار للقائد الدراسي: مزود مراجع، مرجع دراسي، إدارة تواصل، وحضور ملحوظ. وبوصفه مزوداً للمراجع، يعمل المدير على ضمان بأن المدرسين يمتلكون المواد، والتسهيلات، والميزانية اللازمة لأداء واجباتهم على نحو وافٍ. وبوصفه مرجعاً دراسياً، يدعم المدير بصورة حيوية، النشاطات والبرامج الدراسية التي تجري بين يوم وآخر عن طريق إعطاء نموذج للسلوكيات المرغوبة، والمشاركة في التدريبات التي تجري أثناء العمل وإعطاء الأولية وبشكل ثابت للاهتمامات الدراسية. وبوصفه أداة تواصل تكون للمدير أهداف واضحة من أجل المدرسة ويعمل على إبلاغ هذه الأهداف بوضوح إلى الهيئة التدريسية والطاقم الإداري.

وكان آخرون قد اقترحوا لوائح مختلفة قليلاً من الخصائص المميزة للقيادة الدراسية فمثلاً، في نموذج التفكير ـ النمو الذي وضعوه (Reflection-growth RG)، يقوم بليس وبليس (Blase and Blase 1999) بتعريف الخصائص الآتية: تشجيع وتسهيل دراسة التعليم والتعلم، تسهيل الجهود المشتركة بين المدرسين، إقامة علاقات بين المدرسين في دورات التدريب، الإفادة من البحوث الدراسية لاتخاذ القرارات، واستخدام مبادئ تعليم الكبار لدى التعامل مع المدرسين. ويحدد غليكمان Glickman، غوردون Gordon، وروس ـ غوردن (1995) مايلي: تقديم مساعدة مباشرة للمدرسين في أعمالهم اليومية، إنشاء مجموعات مشتركة ضمن طاقم الإدارة، التخطيط لنشاطات تنمية قدرات الطاقم الإداري الفعّال وتدبر أمر حصولها، تطوير المنهاج الدراسي، واستخدام البحوث المشوقة الخاصة بالعمل. ويحدد هولينغر Hallinger، مورفي Murphy، ويل Weil، ميزا Mesa، وميتمان (Mitman 1985) ثلاث وظائف عامة للقائد الدراسي: تحديد مهمة المدرسة، إدارة المنهاج الدراسي والتدريس وتشجيع قيام مناخ إيجابي في المدرسة. أخيراً جرى ربط القيادة التعليمية أيضاً بالقيادة التحويلية. فوفقاً لكل من لايثوود، يانتزي، وشتاينباخ (1999)، تعد القيادة التحويلية امتداداً للقيادة التعليمية لأنها «تطمح بصورة عامة أكثر إلى زيادة جهود الأعضاء بالنيابة عن المؤسسة، وكذلك تطوير المزيد من الأسلوب المتمرس» (ص. 20).

## بعض أصحاب النظريات البارزين

كان لعدد من واضعي النظريات تأثير كبير على مهنة القيادة في التعليم الممتد من رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر. ومجدداً نحن نأخذ في الاعتبار القليل فقط ممن كانت أعمالهم أساسية بالنسبة لتحليلنا الذي تناول ما كتب عن موضوع البحوث العلمية.

### وارن بينيس Warren Bennis

يركز وارن بينيس على المستقبل. وهو يتنبأ في كتابه، وعنوانه «في أن تصبح قائداً»، بالسلوكيات الضرورية للقيادة في القرن الحادي والعشرين. كما يؤكد حقيقة أن القادة

العصـريين لا يجب أن يعتمدوا على مهاراتهم الشخصية أو على سحر الشخصية التي يتمتعون بها من أجل إحداث التغيير. وهو يحدد أربع خصائص مهمة للقيادة الفعّالة: أولاً يجب على القادة أن يكونوا قادرين على اجتذاب الآخرين عبر إيجاد رؤية مشتركة. ثانيـاً، يجب على القادة أن يكون لديهم رأي واضـح يكـون مميزاً لدى الناخبين ويجب أن يمتاز هذا الرأي بإحسـاس بالهدف، وإحسـاس بالذات، وثقة بالنفس. ثالثاً، يجب علـى القادة أن يعملـوا انطلاقاً من قواعد أخلاقية متينة وإيمـان بالخير الأكبر الذي يغـذي جهودهم. أخيراً يجب على القادة أن يمتلكوا القدرة على التكيف مع الضـغوط الشـديدة لتحقيق التغيـير. وفي كتاب «القادة: خطـط لتولي المسـؤولية» يربط بينيس ونانوس (Nanus 2003) هذه الصفة بفكرة بيرنز عن القيادة التحويلية.

## بيتر بلوك Peter Block

يضـع بيتر بلـوك (2003) في كتاب «الإجابة عن السـؤال كيف هو نعم: التصـرف وفق ما يهم» يضع القيادة في إطار من التساؤل الفعّال. وهو يقول على وجه الخصوص أن طـرح الأسـئلة التـي تبدأ بكلمـة «كيف» في مرحلـة مبكرة جداً مـن عملية التغيير تقوض سـلطة الحوار. كذلك يقول بلوك إن القادة الفعّالين هم مهندسـون معماريون اجتماعيـون يقومـون بإنشـاء «حيز اجتماعي» يعـزز أو يثبط فعّالية مؤسسـة ما. أما الحيـز الاجتماعي المثـالي فهو ذاك الذي يؤدي إلى حل حتى أكثر المشـكلات المحيرة والمعقدة التي تعاني منها المؤسسات. وتشمل المهارات المهمة للقيادة بالنسبة إلى بلوك، عقد جلسـات مناقشة مهمة، وتحديد السـؤال، وتركيز النقاش على التعليم بالمقارنة مع إقفال سـابق لأوانه للنقاش في الحلول، واسـتخدام خطط مـن أجل إيجاد نموذج مشترك للحلول.

## ماركوس باكنغهام ودونالد كليفتون
## Marcus Bukingham and Donald Clifton

لجأ ماركوس باكنغهام ودونالد كليفتون (2001) عبر عملهما مع معهد غالوب، إلى تحديد 34 موهبة أو «نقاط قوى» مميزة يمكن للأفراد داخل مؤسسة ما أن يمتلكوها.

فكل فرد قوي في بعض هذه المواهب وضعيف في بعضها الآخر. ويقترح باكنغهام وكليفتون أنه لكي تضع أساساً من أجل بناء مؤسسة «تستند إلى قوى»، فإن على القائد أن يمضي قدراً كبيراً من الوقت في اختيار الأشخاص المناسبين لتعيينهم في الواجهة؛ وأن يقوم بتشريع النتائج مقارنة بالأسلوب أو الطريقة التي يتم بها تحقيق النتائج، وتركيز عمليات التدريب على بناء قوى محددة، معروفة، وتجنب العمل على ترقية أشخاص إلى مناصب حيث لا تشكل جوانب القوة مدخلاً أو ميزه لها، أو لصياغتها بشكل مختلف، أن يتجنب الترويج لأشخاص خارج مناطق نفوذهم.

## جيمس كولينز James Collins

تركت الكتب البالغة التأثير عن طبيعة الأعمال التجارية التي تراوحت ما بين «الجيد والرائع» تركت بصمتها في التعليم، وكذلك في عالم التجارة. ويدل البحث الذي أجراه كولينز أن الفرق بين الشركات «الجيدة» و«الرائعة» هو وجود مايشير إليهم على أنهم قادة المستوى رقم (5). ويوضح كولينز أن قادة المستوى رقم (5) مهتمون ببناء شركة رائعة أكثر من اهتمامهم بلفت الانتباه إلى أنفسهم. وهم يخلطون التواضع الشخصي بالإرادة الشخصية القوية. هم يظهرون التزاماً قوياً بالقيام بإنجاز الأمور التي تعد أكثر أهمية في شركاتهم بغض النظر عن الصعوبات. وهم يتجهون للنظر إلى الداخل عندما تسوء الأمور بحثاً عن الأسباب مقارنة بالاتجاه إلى إلقاء اللوم على عوامل خارجية. وتمثل الخصائص الأخرى لقادة المستوى (5) مايلي:

- الاعتماد على مستويات عالية كأداة رئيسة لبلوغ الأهداف مقارنة مع سحر الشخصية.
- إحاطة أنفسهم بالأشخاص المناسبين للقيام بالعمل.
- إيجاد ثقافة من الانضباط.
- إلقاء نظرة صادقة على الحقائق المتعلقة بشركاتهم.
- النظر في قضايا عويصة تتعلق بمستقبل شركاتهم.

## ستيفن كوفي Stephen Covey

كان عمل ستيفن كوفي، أسوة بعمل كولينز، ذا تأثير كبير في التعليم على الرغم من أنه ليس موجهاً إلى التربويين بحد ذاتهم. وقد اكتسب كوفي (1989) شهرته الأوسع بكتابه «العادات السبع للأشخاص ذوي التأثير البالغ». وهو يفترض أن من البديهي وجود سبعة سلوكيات تولد نتائج إيجابية في أوضاع مختلفة. ويعبر كوفي عن هذه العادات بوصفها أوامر. وتشير جملة «كن متفاعلاً» إلى السيطرة على محيطك مقارنة بالسماح له بالسيطرة عليك. فالقائد الفعّال عليه أن يسيطر على محيطه عن طريق التجاوب مع الأوضاع والظروف الحساسة. وتعني جملة «ابدأ وفي ذهنك الهدف» أن القائد الفعّال لا ينسى أبداً أهداف مؤسسته، وتشير جملة «ضع الأولويات في المقام الأول» إلى التركيز على تلك السلوكيات المرتبطة تماماً بأهداف المؤسسة. وتحتل الخطوات المتخذة باتجاه تحقيق هذا الهدف، تحتل الأولوية على جميع الخطوات الأخرى. وتشمل جملة «فكر في الربح ـ الربح» ضمان أن جميع أفراد المؤسسة يستفيدون عندما يتم تحقيق أهدافها. وتشمل جملة «التمس أن تفهم أولاً ثم أن تكون مفهوماً»، تشمل إقامة خطوط قوية من التواصل عن طريق الإصغاء وفهم حاجات أولئك الموجودين داخل المؤسسة. وتشير جملة «تآزروا» إلى المبدأ القائل إن التعاون والتشارك سينجم عنه أكثر مما يمكن توقعه من الجهود المعزولة للأفراد. وتشمل جملة «عزز القول المأثور» أو «اشحذ المنشار»، تشمل التعلم من الأخطاء السابقة واكتساب مهارات للتأكد من عدم تكرارها ثانية.

ويستند كتاب كوفي «القيادة المرتكزة على المبادئ» إلى العادات السبع باعتبارها المبادئ العملية الأساسية للقيادة الفعّالة. ويؤكد هذا الكتاب الثاني، على أي حال، على الحاجة إلى أن يمتلك القادة إحساساً قوياً بوجود هدف ما في حياتهم الخاصة، ووجود مبادئ توجه تحركاتهم من يوم إلى آخر. ويرى كوفي أن القادة الفعّالين يقومون بواسطة أفعالهم بإيصال إحساس واضح بالهدف وإحساس واضح بما ترمز إليه حياتهم. أما الكتاب الثالث الذي وضعه كوفي والمستخدم على نحو شائع في التعليم فهو كتاب «الأولوية للأولويات» (كوفي، ميريل وميريل Merill & Merill 1994)

وعلى الرغم من أنه يتعرض لمفهوم إدارة الوقت، فإن كوفي يتوسع في حديثه عن المعالجات التقليدية لهذا الموضوع عن طريق التأكيد على الاستخدام الأمثل والأفضل لوقت المرء. وبالنسبة إلى كوفي، فإن اختيار الخطوة الآتية يوجهها هدف الإنسان في الحياة بقدر ما يوجه احتياجات العمل المتاح. وهكذا فإن كوفي يرى أن الاستخدام الأفضل والأمثل لحياة شخص ما هو العمل الذي يعالج المشكلات القائمة بأكبر قدر من الفعّالية والذي يكون الأكثر توافقاً مع الأهداف المحددة للفرد في الحياة.

## ريتشارد ايلمور Richard Elmore

يقدم ريتشارد ايلمور (2000) وجهة نظر فريدة عن دور القيادة. وهو يتفق مع أولئك الذين يشجعون القيادة التعليمية في انه يركز على أهمية فهم الأساليب الفعّالة في المنهاج، التوجيه، والتدريس والقدرة على العمل مع المدرسين في معالجة المشكلات التي تطرأ بين يوم وآخر، والمتعلقة بهذه الموضوعات. إلا أنه يحذر بأن القاعدة المعرفية التي يجب على المرء أن يمتلكها من أجل تقديم التوجيه الخاص بالمنهاج والتدريس والتقويم، هي قاعدة واسعة. والحل في نظر ايلمور هو مؤسسة تعمل على توزيع المسؤولية بالنسبة للقيادة. وعلى الرغم من أن المدير لا يمتلك الوقت، والحيوية، والطاقة أو الوضعية لتطبيق القاعدة المعرفية الواسعة المتعلقة بالمنهاج، والتدريس، والتقويم فإن الآخرين من داخل المدرسة ربما تتوافر لديهم تلك الأمور. وباختصار، فإن ايلمور يدعو إلى استخدام نماذج متفرقة من القيادة مقارنة بنماذج تتطلع إلى المدير من أجل تأمين جميع الوظائف القيادية للمدرسة.

## مايكل فولّلان Michael Fullan

يعد إسهام مايكل فولّلان في نظرية القيادة إسهاماً ضخماً إلا أنه يتركز أيضاً على آلية التغيير وعلى القيادة من أجل التغيير. وفي كتابه الذي يحمل عنوان «قوى التغيير: سبر أعماق الإصلاح التعليمي» (1993)، يجادل فولّلان بأن الإصلاحات في حقل التعليم تخوض معركة ليست «قابلة للفوز»، نظراً لأن النظام يمتلك نزعة للسعي وراء التغيير باستمرار غير أنه ينفر منه ضمنياً. وعلى الرغم من أنه لا يقدم أي حل بسيط

obeikandl.com

لهذه المعضلة، فإنه يقترح أساليب جديدة من التفكير الخاص بالتغيير، التي تتضمن النظر إلى المشكلات باعتبارها فرصاً، وإدراك أنه لا يمكن إعطاء تفويض بإجراء التغيير للآخرين، وضمان أن الفردية والجماعية تمتلكان سلطة متساوية والتخطيط لإنشاء مدارس لتكون مجتمعات تعليمية. ويعرض فولّلان في كتابه «القيادة في ثقافة فن التغيير» (2001)، مخططاً تفصيلياً لقيادة التغيير. واستناداً إلى الفرضية القائلة بأن قاعدة المعرفة المتعلقة بالقيادة الفعّالة قد وصلت إلى مرحلة توفر توجهاً واضحاً لقادة المدارس، واستناداً إلى الفرضية القائلة بأن بإمكان القادة جميعهم أن يصبحوا فعّالين، فإن فولّلان يحدد خمس ميزات للقيادة الفعّالة التي ستتولى إحداث التغيير: الهدف الأخلاقي؛ تفهم عملية التغيير، العلاقات القوية؛ المشاركة في المعرفة؛ والترابط المنطقي؛ أو ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة الراهنة.

## رونالد هايفتز ومارتي لينسكي Ronald Heifetz, Marty Linsky

يؤكد رونالد هايفتز (1994) ومارتي لينسكي (Heifetz & Linsky, a2002, b 2002 ) على الحاجة إلى تكييف السلوك القيادي مع متطلبات الوضع. وهما يشددان على وجود اختلاف جوهري ما بين ثلاثة أنماط من الأوضاع قد تواجهها مؤسسة ما. فأوضاع النمط (1) هي تلك التي ستعنى بها الحلول التقليدية تماماً. وهي تشمل تلك المشكلات التي هي جزء من الحياة اليومية العادية للمؤسسة. وتشمل السلوكيات القيادية الأكثر ملاءمة لهذه الأوضاع وضع أسس للإجراءات المتبعة، وإدارة منهاج العمل، وحماية الطاقم الإداري من المشكلات التي قد تشتت انتباههم عن عملهم. أما أوضاع النمط (11) فهي تلك التي لن تكون الحلول التقليدية وافية بالنسبة لها. ويشمل السلوك القيادي الأكثر ملاءمة في هذه الأوضاع توفير المصادر التي تساعد أولئك الذين هم داخل المؤسسة على التعرف على أساليب جديدة لمواجهة المشكلات. أخيراً أوضاع النمط (111) هي تلك التي لا يمكن أن تتم مواجهتها على نحو وافٍ في سياق المعتقدات والقيم الحالية لمؤسسة ما. وغالباً ما تتطلب هذه الأوضاع من القائد أن يعمل على التنسيق بين الأمور المختلف عليها من أجل تسهيل إيجاد معتقدات وقيم جديدة تسمح باتخاذ خطوات من غير الممكن القيام بها في سياق النظام القديم.

ويستخدم القادة سلطتهم في أوضاع النمط (111) وذلك من أجل تحويل المسؤولية عن نجاح المؤسسة إلى المعنيين والمستفيدين.

## جيمس سبيللين James Spillane

يركز جيمس سبيللين وزملاؤه (سبيللين وشيرير Spillane&Sherer 2004؛ Spillane, Diamond & Halverson 2001) يركزون انتباههم على مفهوم القيادة الموزعة. وبدلاً من تعريف القيادة الموزعة بوصفها التوزيع الوحيد للمهام، فإنهم يعطونها صفة الشبكة المتفاعلة للقادة وللأتباع الذين يغيرون الأدوار بشكل دوري وفقاً لمتطلبات الوضع. وهنالك ثلاثة أساليب تحتل أهمية بالنسبة لمفهوم القيادة الموزعة تتمثل في أنه بالإمكان توزيع الوظائف القيادية أو «توسيعها» بحيث تشمل قادة متعددين: ويحدث التوزيع التعاوني عندما تغدو أفعّال أحد القادة قاعدة لأفعّال القادة الآخرين؛ ويحدث التوزيع التشاركي عندما يعمل القادة بشكل منفصل ومستقل ولكن من أجل هدف مشترك؛ أما التوزيع المنسق فيحدث عندما يقوم أفراد مختلفون بقيادة مهام متعاقبة.

## جهود تجميع أخرى

ومثلما فعل البحث العلمي الذي يشكل الأساس لهذا الكتاب، قامت جهود تجميع بارزة بتفحص البحوث التي أجراها آخرون في محاولة لتحديد بعض المبادئ العريضة الخاصة بالقيادة المدرسية. ونحن نأخذ في الاعتبار هنا بعض تلك الجهود الأخرى.

لقد عُدنا خمسة وثلاثين عاماً إلى الوراء في عملية تفحصنا لما نشر عن البحوث – عدنا إلى بداية السبعينيات التي شهدت أوج حركة الفعّالية المدرسية. وجاء في استنتاج عام يستند إلى ما نشر عن الفعّالية المدرسية في السبعينيات، أن القيادة التعليمية كانت تعد ميزة مهمة للمدارس الفعّالة (بروكوفر وآخرون Brookover et al 1979؛ ادموندز Edmonds، a 1979، b 1979؛ راتر وآخرون Rutter et al 1979). وقد تضمنت السلوكيات المحددة المرتبطة بالقيادة الفعّالة مراقبة تقدم الطلاب في تحقيق أهداف تعليمية محددة، الإشراف على المدرسين، تشجيع توقعات

عاليــة للتحصــيل العلمــي للطلبــة وأداء المدرســين، التركيز علــى مهارات أساســية ومراقبة المنهاج الدراســي. واســتخدم الكثير من الدراســات التي استندت إليها هذه الاســتنتاجات، مخططــات للأبحاث تقــارن ما بــين المدارس ذات «الإنجــاز العالي» والمدارســ ذات «الإنجاز المتدني»، وتتفحص خصــائص كل من المجموعتين من أجل إيجاد الفروقات المهمة. وتســمى مثل هذه الدراسات «الدراسات الناشزة». وكان عدد من المقالات والكتب في الســبعينيات قد أوضــح خصــائص المدارس الفعّالة إلا أنه لم تكن هناك ســوى جهود ضئيلة لتجميع البحوث الخاصــة بالقيادة المدرسية التي ربما بالإمكان مقارنتها ببحثنا نحن.

وفي مقال لهما بعنوان «اكتشــاف إســهام المدير في فعّالية المدرسة: 1995 ــ 1980» قام فيليب هولينغر Philippe Hallinger ورونالد هيك (Ronald Heck 1998) بتجميع النتائــج المستخصــلة من 40 دراســة أولية التي كانت قد أجريت مــا بين الأعوام 1980 و1995. ثم عمدا إلى ترتيب هذه الدراســات ضــمن ثلاث فئات واضــحة: الدراســات التي اســتخدمت نماذج «التأثير المباشر»، والدراســات التي استخدمت نماذج «التأثير عبر الوســيط»، والدراســات التي اســتخدمت نماذج «التأثير المتبادل». فنماذج التأثير المباشر هي تلك التي تطرح وجود علاقة مباشرة ما بين سلوك المدير والتحصيل العلمي للطلاب. وقد كان هذا أساساً منهاج العمل الذي جرى الأخذ به في الدراسات الخاصة بفعّاليــة المدارس التــي أجريت في الســبعينيات – فإذا ما انخرط المدير في ســلوكيات معينة يزداد التحصــيل العلمي للطلاب، وإذا لم ينخرط المدير في هذه الســلوكيات فإن تحصــيلهم العلمــي لا يحقــق أي زيادة. وتفترض نمــاذج التأثير عبر وســيط أن المدير يؤثر في التحصــيل العلمي للطالب عبر الآخرين فقط- لاســيما المدرسين. وباستخدام مصــطلحات تقنيــة أكــثر فإن نمــاذج التأثير عبر وســيط تفترض أن المديــر يؤثر في التحصــيل العلمي للطلاب عبر عدد من المســارات غير المباشرة التي تشمل عوامل مثل الأحــداث الجارية،الناس، الثقافة والبنى التركيبية. أخيراً تفترض النماذج المســتندة إلى التأثيرات المتبادلة أن المدير والمدرســين يؤثرون في بعضهم. فتصرفات المدير تؤثر في تصــرفات المدرســين الذين هم بدورهم يؤثرون في تصــرفات المدير. وتشــمل هذه النماذج مسارات متعددة من بين مسارات مختلفة.

وكانت كاثلين كوتون (Kathleen Cotton 2003) قد نشرت نتائج عمليات المراجعة السردية للمطبوعات التي تناولت الموضوع وذلك في كتاب «مديرو المدارس والتحصيل العلمي للطلبة: ما يقوله البحث». تَذَكَر من النقاش الوارد في الفصل (1) أن المراجعة السردية هي تلك التي يقوم فيها المراجع بإدارة تحليل منطقي دقيق، تحديداً (مقارنة بالتحليل الكمي) للبحث العلمي لاستطلاع ماينطوي عليه من نماذج واتجاهات. وبالتركيز على الدراسات التي أجريت منذ عام 1985 وحتى الوقت الحاضر، قامت كوتون إجمالاً بمراجعة (81) تقريراً منها، وكان بعضها يتناول أكثر من موضوع واحد. وقد عالج خمسة وستون من تلك التقريرات تأثير قيادة مدير المدرسة في التحصيل العلمي للطلاب. وعالجت عشرة منها تأثير قيادة المدير في مواقف الطلبة. وعالج ثمانية منها سلوك الطلاب، وتناول خمسة عشر تقريراً أساليب تفكير المدرسين، وأربعة سلوكهم فيما عالجت ثلاثة تقريرات موضوع معدلات التسرب من المدرسة. وحددت كوتون (25) فئة من سلوك المدير الذي يؤثر بصورة إيجابية في القيم المتغيرة التابعة للتحصيل الطلابي، المواقف التي يتخذها الطلاب، سلوك الطلاب، أساليب تفكير المدرسين ومعدلات التسرب من المدرسة. وفيما يلي الفئات الـ 25:

1- جو آمن ومنظم.

2- رؤية وأهداف ترتكز على مستويات عالية من تعليم الطلاب.

3- توقعات عالية المستوى عن تعلم الطلاب.

4- ثقة بالنفس ومسؤولية ومثابرة.

5- وضوح الرؤية، مدى الرؤية، وسهولة الوصول.

6- مناخ إيجابي داعم.

7- التواصل والتفاعل.

8- الدعم العاطفي والمرتبط بالعلاقة مابين الأشخاص.

9- مساعدة ومشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي.

obeikandl.com

10- الطقوس والاحتفالات، وإجراءات رمزية أخرى.

11- القيادة المشتركة، صناعة القرار، وتعزيز صلاحيات الطاقم الإداري.

12- المشاركة.

13- القيادة التعليمية.

14- السعي القائم وراء المستويات العالية من تعليم الطلاب.

15- معيار التحسن المستمر.

16- مناقشة القضايا الدراسية.

17- مراقبة الصفوف وتزويد المدرّسين بمعلومات إضافية.

18- دعم استقلالية المدرسين.

19- دعم الاتجاه للمجازفة.

20- مصادر وفرص التطوير المهني.

21- حماية الوقت التدريسي.

22- مراقبة تقدم الطلاب والمشاركة في النتائج.

23- استخدام تقدم الطلاب من أجل تحسين البرنامج الدراسي.

24- إبداء التقدير لإنجازات الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية.

25- إعطاء نموذج مثالي للآخرين .

نحن ندرج قائمة بالفئات الخمس والعشرين جميعها لأنها مشابهة تماماً للقائمة التي حددناها في تجميعنا الكمي للبحوث (راجع الفصل 4) وحيث إنها قد أنجزت مراجعة سردية لكل ما كتب عن الموضوع، فإن كوتون لم تقدِّر من ناحية الكم، تأثير قيادة المدير على التحصيل العلمي للطلاب. إلا أن استنتاجاتها كانت مباشرة على نحوٍ واف: لقد لاحظت أن للقيادة المدرسية بالفعل تأثيراً على محصلات الطلبة، على الرغم من كونه تأثيراً غير مباشر. وفي ذكرها لأعمال قام بها آخرون توضح كوتون:

obeikandl.com

«بصورة عامة، يتوصل هؤلاء الباحثون إلى أنه فيما قد يكون جزء صغير من التأثير مباشراً ـ أي أن تفاعلات المديرين المباشرة مع الطلاب داخل أو خارج غرفة الصف، قد تكون محفزة، مشجعة، توجيهية، أو بالأحرى ذات تأثير ـ فإن معظمه يكون غير مباشر، أي يتم إيصاله عن طريق المدرسين وغيرهم (ص 58).

إن الدراسة التجميعية التي تعد الأكثر شبهاً بالجهود التي بذلناها هي تلك التي أجراها بوب ويتزيرز، رويل بوسكر وميتا كروغر Witziers,Roel Bosker, Meta Kruger (2003) Bob وكان عنوانها «القيادة التعليمية والتحصيل العلمي للطلاب: البحث المحير عن رابطة». وقد كان الهدف من دراستهم تفحص العلاقة الكمية ما بين القيادة المدرسية والتحصيل الأكاديمي للطلاب. فاستخدموا، مثلما فعلنا، التحليل المتعلق بوصفه منهج عمل لبحثهم. إضافة إلى ذلك فقد استخدموا مثلنا أيضاً معاملات الارتباط كمقياس للعلاقة ما بين القيادة والتحصيل العلمي للطلاب، ولجؤوا إلى تفحص دراسات تعود إلى العام 1986 وحتى العام 1996 وتمس مجموعة مختلفة من الدول. وكما ورد ذكره في الفصل (1) فقد كانت النتيجة الأساسية التي خرجوا بها هي أن القيادة الإجمالية للمدير ليس لها من ارتباط تقريباً مع التحصيل العلمي للطلاب. وبلغ الارتباط الذي وجده (02.) ـ وهذا أصغر أساساً من النتيجة التي خرجنا بها التي حددت وجود ارتباط يبلغ (25.)

ولإيضاح ذلك قم بمقارنة المعنى الضمني لنتائجنا بتلك التي توصل إليها ويتزيرز وزملاؤه لناحية الزيادة المتوقعة في التحصيل الدراسي للطلاب المرتبط بالزيادة في سلوك القيادة. واستناداً إلى الارتباط الذي طرحناه والذي يبلغ (02.) فإن زيادة التحصيل العلمي للطلاب من فئة المئين الخمسينية إلى فئة المئين الرابعة والثمانين مرتبطة بزيادة التحصيل العلمي للطلاب من فئة المئين الخمسينية إلى فئة المئين الستينية. وإذا ما كان الارتباط الذي يطرحه ويتزيرز يمثل العلاقة الفعلية ما بين القيادة والتحصيل العلمي للطلاب، عندها ترتبط الزيادة في سلوك القيادة من فئة المئين الخمسينية إلى فئة المئين الرابعة والثمانين بزيادة في التحصيل العلمي للطلاب من فئة المئين الخمسينية إلى فئة المئين الواحدة والخمسين. ومن الواضح

أن التحليل المتعمق الذي استخدموه يشير ضمناً إلى أن القيادة المدرسية ليس لها من تأثير تقريباً على التحصيل العلمي للطلاب. والواقع، فإن إحدى استنتاجاتهم الرئيسة هي أن الرابطة مابين القيادة والتحصيل العلمي للطلاب هي رابطة ضعيفة (ص. 418). إلا أنهم يتحفظون بالفعل على هذا التعميم ويُعدُّونه مشروطاً مع ملاحظة أن النتائج الخاصة بالدراسات التي تفترض وجود تأثير مباشر تبشر بمستقبل أفضل. إن المقارنة بين الدراسة التي أجراها ويتزيرز وبين دراستنا تعد مهمة من أجل فهم الاستنتاجات التي يمكن للمرء أن يخرج بها من البحوث التي أجريت على مدى السنوات الخمس والثلاثين الماضية. ونحن نبحث في هذا النهج ببعض التعمق في الفصل (3) وفي الملاحظة الفنية رقم 6 (راجع الصفحة 222)

أما الدراسة التجميعية الأخيرة التي ربما يمكن تشبيهها بدراستنا فهي تلك التي أجراها كينيث لايثوود، كارين سيشور لويس، ستيفان اندرسون وكايلا والستروم (Karen Seahore,Kenneth Leithwood,Kyla Wahlstrom 2004)، ومثل الدراسة التي أعدتها كوتون (2003) فإنها تستخدم مقاربة سردية. ومن النتائج الجديرة بالملاحظة أنهم يقدرون أن الارتباط بين القيادة والتحصيل العلمي للطلاب يتراوح ما بين (17.) و(22.) (لايثوود، سيشور لويس اندرسون، و والستروم 2004، ص.21) . إن الحد الأعلى لهذا التقويم هو بالتأكيد قريب تماماً من تقويمنا البالغ (25.) والواقع فإن إحدى استنتاجاتهم الرئيسة هي أن القيادة تحتل الدرجة الثانية فقط بالنسبة للتدريس في غرف الصفوف وذلك من بين جميع العوامل ذات الصلة بالمدرسة التي تسهم في مايتعلمه الطلاب فيها. وفيما قامت كوتون (2003) بتحديد 25 فئة من سلوك القيادة، ونحن نحدد 21 منها (راجع الفصل 4) فإن لايثوود وزملاؤه يحددون ثلاث ممارسات أو أساليب أساسية باعتبارها «جوهر القيادة الناجحة «(ص 8) ويشكل «تحديد الاتجاه» الجزء الأكبر من التأثير الذي يحدثه القائد. وتهدف هذه المجموعة من الأساليب إلى مساعدة أعضاء الهيئة الإدارية على وضع أهداف المدرسة وفهمها، وهي تمثل قاعدة الرؤية المشتركة للمدرسة. ويشمل «إيجاد أشخاص أكفياء» بناء قدرة أولئك الموجودين داخل المدرسة والإفادة مما يملكون من نقاط قوة. وتشمل السلوكيات المحددة المرتبطة

بهذه الفئة «توفير الحافز الفكري، توفير الدعم الفردي، وتوفير النماذج الملائمة لأفضل الممارسات والمعتقدات التي تعد أساسية للمؤسسة التعليمية (ص.9) وتشمل «إعادة تشكيل المؤسسة التعليمية» الخصائص المؤسساتية هذه التي ربما تثبط النوايا الحسنة للمربين وترهقهم وتحول فعلياً دون الإفادة من الممارسات الفعّالة (ص.9). كما وتشمل الممارسات المحددة المرتبطة بهذه الفئة تقوية ثقافة المدرسة وبناء آليات تشاركية.

obeikandl.com

## خلاصة واستنتاجات

لقد وفرت النظريات المختارة وأصحاب النظريات والدراسات التجميعية، القاعدة الأساسية والأفكار المرجعية للكثير من استنتاجاتنا. ووفرت النظريات مثل نظرية القيادة التبادلية، القيادة التحويلية، والقيادة التعليمية وكذلك أعمال أصحاب النظريات بمن فيهم كولينز، إيلمور، وهايفتز، وفرت قاعدة معرفية أتاحت لنا مراجعة البحث انطلاقاً من إطار عمل واسع وواضح؛ وهنالك أيضاً جهود تجميعية أخرى تقدم أفكاراً مغايرة لما توصلنا إليه من نتائج.

obeikandl.com

# 3

# التحليل المتعمق

يستخدم التحليل المتعمق، وهو منهج عمل البحث الرئيس، الذي نتبعه، يستخدم تقنيات الكم لتجميع الدراسات في مجال معين. وقد كان المجال موضع اهتمامنا هو القيادة المدرسية كما يمارسها مديرو المدارس. وأثناء إجرائنا لتحليلنا المتعمق، قمنا بالأخذ في الاعتبار أي دراسة وكل الدراسات المتوافرة منذ عام 1970 وحتى الوقت الحاضر، التي توافرت فيها الشروط الآتية:

- شملت الدراسة الطلاب من مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر.
- شملت الدراسة المدارس الموجودة في الولايات المتحدة أو أوضاعاً كانت تعكس بصورة وثيقة ثقافة مدارس الولايات المتحدة.
- تفحصت الدراسة على نحو مباشر أو غير مباشر العلاقة ما بين قيادة المدير المعتمد والتحصيل الأكاديمي للطلاب.
- تم قياس التحصيل الأكاديمي بامتحان تحصيل موحد المقاييس أو بامتحان رسمي تجريه الدولة، أو مؤشر حقيقي مبني على أحد أو كلا هذين الامتحانين.
- تم الإبلاغ عن أو كانت هنالك إمكانية لحساب أحجام التأثير في شكل الارتباط.

ولا بد لنا من أن نلاحظ أن نوعاً واحداً من الدراسات كان متفقاً مع هذه المعايير إلا أنه كان يتم استبعاده من تحليلنا أحياناً. وقد تناولت تلك الدراسات «أساليب» القيادة ــ أنماط عامة من السلوك القيادي مبنية مسبقاً على نظرية محددة ما. مثلاً، قام ايفانز وتيدلاي (Evans and Teddlie 1995) بتفحص العلاقة ما بين أساليب «المبادر»، «المُدّبر»، و«المتجاوب» للقيادة والإنجاز الكلي في المدارس. وقام كل

مـن هـاي High واكيليـس (Achilles 1986) وعلى نحو مماثـل بتفحص العلاقة ما بين الأسـاليب الآتية والإنجازات المدرسـية: «المُرجع»، «الخبـير»، «المؤهِل»، «المرغِم»، «السـلطة القانونية»، «واضـع المعايير»، و«المشارك». وتوفر مثل هذه الدراسات وجهات نظر مفيدة إلا أننا وبشـكل عام اسـتبعدناها من دراسـتنا المتعمقـة، لأنها كانت تمثل أنماطاً عامة من السـلوك، التي كانت في حد ذاتها خلاصـات لسلوكيات أكثر تحديداً. ولأن أحد أهدافنا الرئيسـة كان تحديد سـلوكيات قيادية معينـة فقد تعاملنا فقط مع تلك الدراسـات التي كانت تتناول سـلوكيات معينة لم يكن قد جرى إسـقاطها ضـمن أنماط عامة.

## الدراسات الواردة في تحليلنا المتعمق

لقـد قمنا مـن أجل البـدء بتحليلنا المتعمـق، بقيـادة عمليات بحث عـن المداخل الخاصـة بالقيادة في ثـلاث قواعد بيانات قياسـية متعارف عليهـا: المركز الإعلامي للموارد التعليمية ERIC، Education Resources Information Center، الكتابات الخاصة بعلم النفس، وخلاصات وسائل البحث. وقد استخرجنا منها جميعها أكثر من 5,000 عنوان. وتضمن ثلاث مئة من بينها مواصفات بدا أنها تتفق مع معاييرنا. كما قمنا بمراجعة دراسـات تجميعية مثل تلك التي أعدتها كوتون (2003) هولينغر وهيك (1996، 1998) ولايثـوود، بيغلـي وكوزنـز (Begley,Cousins Leithwood 1990). أخيراً ولكي نقوم بتحديد دراسات محتملة أخرى فقد قمنا باستعراض أقسام المراجع الخاصة بالدراسات التي شملها تحليلنا المتعمق، ووجدنا فيها جميعها 69 دراسة كانت متفقة مع معاييرنا، وهي مدرجة في الملحق أ.

وفي أغلب الأحيان، استخدمت الدراسات الـ 69 التي شملها تحليلنا المتعمق إما عينة مناسبة أو عينة ذات هدف محدد. وتواجدت العينات المناسبة عندما شملت الدراسة جميع المدارس في منطقة تعليمية معينة. أما العينات ذات الهدف المحدد فقد تواجدت عندما استخدمت الدراسة.

مدارس كانت قد تمت الإشـارة إليها بوصـفها ذات أداء قوي ضـمن منطقة تعليمية مـا أو ضـمن ولايـة ما وجـرت مقارنتهـا بمدارس كان قـد تم تعريفها علـى أنها ذات

**الشكل** 1.3
**خصائص الدراسات المستخدمة في التحليل المتعمق**

عدد الدراسات: 69

السنوات التي جرى خلالها استكمال أو نشر الدراسات 1978 - 2001

العدد الكلي للمدارس المشمولة بالدراسة: 2.802

عدد الدراسات والمدارس عند مستويات مختلفة:

- مدرسة ابتدائية: 39 دراسة، 1,319 مدرسة
- مدرسة متوسطة/الأحداث العالية: 6 دراسات، 323 مدرسة
- مدرسة ثانوية/ 10دراسات: 10 دراسات، 371 مدرسة
- من رياض الأطفال إلى الصف الثامن: 8 دراسات، 290 مدرسة
- من رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر: 6 دراسات، 499 مدرسة

العدد التقديري للمدرسين المشمولين:14.000*

العدد التقديري للطلاب المشمولين: 1.400.000 **

أداء ضعيف، وذلك عن طريق استخدام معيار ما له علاقة بالتحصيل العلمي للطلبة. ويورد الشكل 3.1 بعض الخصائص المحددة للدراسات الـ 69 التي قمنا بإجراء تحليل لها.

وكما يدل الشكل 1.3، فإن الدراسات امتدت على مدى 23 عاماً ـــ 1978 إلى 2001 ولم نجد دراسات متوافرة تتفق مع معاييرنا قبل العام 1978 ولا بعد العام 2001. وكانت هناك بالمجمل 2.802 مدرسة ممثلة في دراستنا. لاحظ أننا في بعض المناقشات الخاصة بالنتائج التي توصلنا إليها، نشير إلى 64 دراسة و2.599 مدرسة واستخدمت هذه الأرقام الأدنى عندما قمنا باستبعاد نتائج متطرفة أو ناشزة ليست في صلب موضوع تحليلنا. (راجع الملاحظات الواردة في الشكل 5.3 والشكل 6.3) وركز أكبر عدد من الدراسات (39) على المدارس الابتدائية التي بلغ عددها 1.319 وركز عدد أصغر بكثير (8) على العينات الخاصة بالمرحلة الدراسية الممتدة من رياض الأطفال وحتى الصف الثامن التي شملت أصغر عدد من المدارس ـــ 290.

* كان هذا التقدير مبنياً على حقيقة أن متوسط عدد المدرسين الذين أتموا تعبئة الاستبيان في الدراسة بلغ نحو **5**.

** كان هذا التقدير مبنياً على حقيقة أن متوسط عدد الطلاب في المدارس التي تمت دراستها بلغ نحو **500**

obeikandl.com

وقد استخدمت الدراسة النموذجية في التحليل المتعمق نوعاً ما من الاستبيان الذي يوجه أسئلة إلى المدرسين تدور عن تصوراتهم وآرائهم في السلوكيات القيادية للمدير. وقمنا باستخدام تصنيفات المدرسين لقيادة المديرين بدلاً من التصنيفات الموضوعة من قبل المديرين أنفسهم ومن قبل مشرفين آخرين. وتم إثبات أن أشخاصاً مختلفين ممن أجابوا على الأسئلة يقدمون تصنيفات مختلفة في ما يتعلق بقيادة المديرين. (Heck 1992). ويعتقد أن المدرسين يقدمون المعلومة الأكثر صحة لأنهم أقرب إلى الأعمال اليومية للمدرسة ولسلوكيات المدير (إبماير، 1991، Ebmeier Heck. لارسن، Larsen & ماركوليدس Marcoulides 1990).

وجرى بعد ذلك ربط معدل نقاط إجابات المدرسين داخل كل مدرسة بمعدل التحصيل العلمي للطلاب في تلك المدرسة. إذاً كانت الوحدة المستخدمة في التحليل إذاً هي المدرسة؛ وكان لكل مدرسة سجل نقاط مختصر وحيد يمثل معدل التحصيل العلمي للطلبة، وسجل نقاط واحد أو أكثر يمثل معدل فهم المدرسين للسلوك القيادي العام وفهمهم لسلوك قيادي واحد محدد أو أكثر لمدير المدرسة.

## التأثير العام للقيادة

جرى في كل دراسة قمنا بتحليلها، إما حساب أو استخلاص الارتباط مابين القيادة العامة والتحصيل العلمي للطلبة وذلك من داخل الدراسة مباشرة (راجع الملاحظة الفنية رقم 4 على الصفحة 199 للحصول على توضيح لكيفية قيامنا بحساب الروابط الخاصة بمختلف الدراسات). وقد استخلصنا أو قمنا بحساب 69 ارتباطاً فيها كلها يجسد العلاقة ما بين سلوك القيادة العامة والتحصيل الأكاديمي للطلاب. وكما جرى توضيحه في الفصل 1، فإن معدل الارتباط كان (.25) وقمنا في الفصل 1 بتقديم المزيد من الإيضاح بأن هذا الارتباط يشير إلى وجود زيادة في السلوك القيادي للمدير من فئة المئين الخمسينية إلى فئة المئين الثامنة والأربعين مرتبطة بتحقيق تحسن وازدياد في الإنجاز الكلي للمدرسة يرتفع من فئة المئين الخمسينية إلى فئة المئين الستينية. إضافة إلى ذلك فإن الزيادة في سلوك القيادة من فئة المئين الخمسينية إلى فئة المئين التاسعة والتسعين مرتبطة بحدوث زيادة في التحصيل العلمي للطلاب من فئة المئين الخمسينية إلى فئة المئين الثانية والسبعين.

ويوفر تفسير آخر للارتباط الذي يبلغ (.25) وجهة نظر مختلفة في التأثير الممكن للقيادة المدرسية (راجع الملاحظة الفنية رقم 5 في الصفحة 218 من أجل مناقشة هذه الآلية). أدرس الشكل 2.3 الذي يطرح وضعاً افتراضياً غير أنه دقيق في تفسيره لمعدل الارتباط ما بين قيادة المديرين والتحصيل العلمي للطلاب. ومن أجل فهم معنى العبارات التصنيفية للسطور التي تشير إلى المدارس التي تضم النصف العلوي والنصف السفلي في الترتيب من المديرين، دعونا نعود إلى الفصل (1). كنا قد بدأنا ذلك الفصل بملاحظة أن هناك أكثر من 94.000 مدرسة تغطي مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر في الولايات المتحدة. لذلك فإن هنالك على الأرجح أكثر من 94.000 مديرٍ في الولايات المتحدة. تخيل أننا قمنا بإدراج هؤلاء المديرين بالترتيب حسب كفاءتهم كقادة مدارس ومن المنطقي الافتراض أنهم سوف يشكلون توزيعاً طبيعياً مثل ذاك الذي جرى تصويره في الشكل 3.3 على الصفحة 53 وسوف يحتوي النصف العلوي من التوزيع على نسبة الخمسين بالمئة الأفضل من المديرين لناحية سلوكهم القيادي، ولسوف يحتوي النصف السفلي من التوزيع على نسبة الخمسين بالمئة المتدنية من المديرين لناحية سلوكهم القيادي.

**الشكل 2.3**

**تفسير ارتباط يبلغ (.25) لناحية معدلات النجاح المتوقعة للمدارس اعتماداً على كفاءة القيادة**

| | النسبة المئوية للمدارس الناجحة في الامتحان | النسبة المئوية للمدارس الراسبة في الامتحان |
|---|---|---|
| المدارس التي يديرها مدراء جرى تصنيفهم ضمن النصف العلوي للمديرين جميعهم استناداً إلى كفاءة القيادة. | %62.5 | %37.5 |
| المدارس التي يديرها مديرون جرى تصنيفهم ضمن النصف السفلي للمديرين جميعهم استناداً إلى كفاءة القيادة. | %37.5 | %62.5 |

obeikandl.com

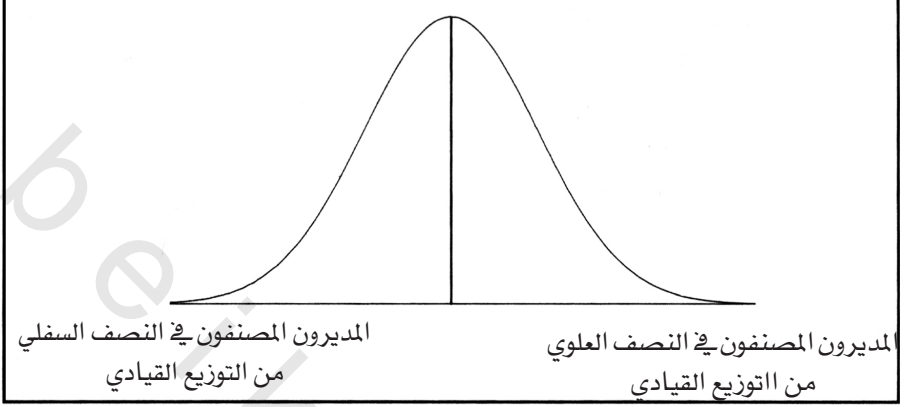
دعونا الآن نعود إلى الشكل 2.3 وعناوين الأعمدة التي تشير إلى نسبة المدارس الناجحة أو الراسبة في الامتحان.. ولتفسير هذه العناوين، افترض أن امتحاناً أُجري لجميع الطلبة في المدارس الـ 94.000 تلك. ولكي تحقق مدرسة ما النجاح في الامتحان، فإن معدل سجل علامات طلاب تلك المدرسة يجب أن يتجاوز عدداً مقطوعاً معيناً. إضافة إلى ذلك فإن الامتحان معد بحيث يكون التوقع العام عادة أن تجتاز 50 بالمئة من المدارس الامتحان وترسب فيه 50 بالمئة منها. ويظهر الشكل 2.3 كيف تتغير نسبة النجاح المتوقعة هذه بناء على ما إذا كانت المدرسة لديها مدير موجود في النصف العلوي أو السفلي من التوزيع القيادي. وكما يشير الشكل 2.3، فإن من بين المدارس التي يديرها مديرون موجودون في النصف العلوي من التوزيع، سوف تجتاز 62.5 بالمئة منها الامتحان وسوف ترسب فيه 37.5 بالمئة. وبالنسبة للمدارس التي يديرها مديرون موجودون في النصف السفلي من التوزيع، فإنه من المتوقع أن يحدث العكس ـ ستنجح 37.5 بالمئة من المدارس فقط في الامتحان وسترسب 62.5 بالمئة منها. وبمعنى آخر فإن المدارس التي يديرها مديرون جاء ترتيبهم في النصف العلوي من التوزيع لناحية قيادتهم لها، سوف تحوز على نسبة نجاح أعلى بمقدار 25 بالمئة.

وسواء قمنا باستخدام هذا المثال الذي يستند إلى معدل النجاح المتوقع أو المثال السابق المبني على تغيير متوقع في فئة المئين للتغيير في معدل التحصيل العلمي للطلاب، فإن الرسالة واضحة ـ يمكن أن يكون للسلوك القيادي للمدير تأثير عميق في التحصيل العلمي للطلاب ونحن نعتقد أن نتيجتنا العامة الخاصة بمعدل الارتباط البالغ (.25) هي نتيجة مقنعة ولا بد لها من أن تحرك قادة المدارس للبحث عن وسائل لتحسين مهاراتهم القيادية.

ومع ذلك فإن دراسة واحدة أخرى على الأقل لديها الغاية المحددة ذاتها مثل غايتنا، أفادت بوجود علاقة أكثر ضعفاً بكثير ما بين قيادة المدير والتحصيل العلمي للطلاب. وقبل أن يكون بإمكاننا وبصورة مشروعة طرح توصيات تكون مبنية على ماتوصلنا إليه من استنتاجات فإنه يجب علينا أن نعالج هذا التناقض.

الشكل 3.3

**توزيع فعالية القيادة**




## النتائج التي توصلنا إليها في ضوء دراسات أخرى

من المهم أن ننصرف إلى الاهتمام بحقيقة أن النتيجة التي توصلنا إليها بشأن معدل الارتباط البالغ (.25) مابين السلوك القيادي لمديري المدارس والتحصيل العلمي للطلاب هو أعلى من ذاك الوارد في التحليل المتعمق الذي أجراه فيتزيرز، بوسكر، وكروغر 2003 فقد ذكروا أن هناك معدل ارتباط ما بين القيادة والتحصيل الأكاديمي للطلاب يبلغ (.02)، مشيرين إلى عدم وجود علاقة تقريباً ما بين القيادة والتحصيل. ولإضفاء الإثارة على الفكرة فإن مقالهم يحمل عنوان «القيادة التعليمية والتحصيل العلمي للطلاب: البحث المحير عن رابطة». ومن الواضح أن ما توصلنا إليه من نتائج واستنتاجات يختلف بشكل أساسي عن ذاك الخاص بهم. وتقدم الملاحظة الفنية رقم 66 (راجع الصفحة 219) تحليلاً مفصلاً لأسباب هذه النتائج المتباينة. وعلى الرغم من ذلك فإن هناك باختصار ثلاثة أسباب رئيسة تفسر وجود الاختلافات.

أولاً، كانت الدراسة التي أجراها فيتزيرز وزملاؤه تركز على المدارس في دول مختلفة مقابل دراستنا للمدارس في الولايات المتحدة. وللإيضاح، فإنه من أصل الدراسات الـ37 المشمولة بالتحليل المتعمق الذي أجراه ويتزيرز، تم أخذ 25 منها

من دراسة أجرتها «الرابطة الدولية لتقويم الإنجازات التعليمية» the International Association for Educational Achievement of Evaluation (the IEA) عن محو الأمية في 25 دولة (راجع بوستلثويت وروس Postlethwaite (1993) & Ross) وقد ذكرت هذه الدراسات بصدد محو الأمية في دول غير الولايات المتحدة أن هناك ارتباطات ضعيفة جداً ما بين القيادة والإنجازات الخاصة بمحو الأمية. وعندما تم استبعاد دراسات الرابطة الدولية (IEA) من تحليلاتهم وجد فيتزيرز وزملاؤه أن الارتباط ما بين القيادة والتحصيل العلمي قد تضاعف. إضافة إلى ذلك لم ترد في الدراسات التي تغطي هولندة التي تم إدراجها في تحليلهم المتعمق أي علاقة مميزة (ارتباط يبلغ 00.) مابين القيادة والتحصيل العلمي للطلاب. وكما ذكر ويتزيرز وزملاؤه فإن «النتائج، سواء بالنسبة للعينة الكلية والعينة التي لا تتضمن البيانات المتوافرة من الرابطة الدولية لتقويم التحصيل التعليمي، تدل بأن [ارتباط] حجم التأثير في هولندة هو نحو «الصفر» (ص 409). وباختصار فإن الدراسات التي أُعدت خارج الولايات المتحدة قامت بشكل مميز بالإبلاغ عن وجود ارتباطات ضعيفة جداً حيث خفضت المعدل العام بشكل كبير. وعندما قام ويتزيرز وزملاؤه بحساب معدل الارتباط لأنواع محددة من الدراسات وجدوا أنه يبلغ (11.)

هناك عامل آخر يفسر الاختلاف ما بين الدراستين في عمليات تقدير التأثير الكلي للقيادة على التحصيل العلمي للطلاب يتناول الطريقة التي تم بواسطتها حساب معدل الارتباطات. إن إجراءاتنا الخاصة بحساب معدل الارتباطات واردة في الملاحظة الفنية رقم 7 (راجع الصفحة 221) غير أننا وبإيجاز قمنا في تحليلنا المتعمق بحساب معدل الارتباطات ضمن الدراسات وبينها باستخدام آلية تستبعد الأعداد النظرية والإحصائية الناشزة ـ تلك الارتباطات التي هي مختلفة جداً عن الأخرى الموجودة في مجموعة تستند إلى معايير نظرية أو إحصائية. ويستبعد الباحث مثل هذه الدراسات الناشزة تماماً لأنها من المرجح جداً أن تشمل عوامل تكون دخيلة على البنية التركيبية التي تشكل مركز التحليل المتعمق. وكانت تلك البنية في هذه الحالة، القيادة المدرسية (راجع ليبسي وويلسون Lipsey & Wilson2001)

للمناقشة). وقد نتج عن هذا في عدد من الأوضاع استبعاد ارتباطات ضعيفة للغاية. ولو أننا كنا قد أبقينا على هذه الدراسات البعيدة عن الموضوع ضمن التحليل، فإن معدل الارتباط كان سوف يكون أقل من الارتباط المذكور البالغ (.25).

أما العامل الثالث الذي يتسبب في التباين في النتائج فهو أن دراستنا قامت بتصحيح حالة الضعف في كل من مقاييس التحصيل العلمي للطلاب ومقاييس قيادة المدير (راجع الملاحظة الفنية رقم 8 على الصفحة 225 للمناقشة)، وتشير حالة الضعف إلى وجود تقلص في معامل الارتباط نظراً لغياب الدقة في وسائل القياس المستخدمة في دراسة ما. وفي حالة تحليلنا المتعمق، استخدم بعض الدراسات استبيانات تتحدث عن مقدرة القادة التي كانت تمتلك مصداقيات ضعيفة للغاية. وحسب التعريف، فإن وسيلة قياس تمتلك مصداقية ضعيفة سوف تقلل من قيمة الارتباط ما بين القيادة والتحصيل العلمي للطلاب. ولإيضاح ذلك إفترض أن الارتباط الفعلي ما بين القيادة والتحصيل العلمي للطلاب في دراسة معينة يبلغ (.30) وتقيس الدراسة مع ذلك، قيادة المدير، باستخدام استبيان يحظى بثقة تبلغ (.64) وتقول لنا نظرية الاضعاف إن الارتباط الفعلي سوف يتم تخفيضه بواسطة عامل مساو للجذر التربيعي للثقة (للمناقشة راجع هنتر وشميدت Hunter & Schmidt, a1990,b 1990, 1994) إن الجذر التربيعي للعدد (.64) هو (.80). إذاً سيبلغ الارتباط الذي سوف يتم احتسابه في دراستنا المثال (.24) (.80 .30) مقارنة بـ (.30) ـ الترابط الفعلي. وبمعنى آخر فإن الارتباط الذي جرى حسابه في الدراسة يقلل من قيمة الارتباط الفعلي بمقدار (.06).

وباختصار، يمثل معدل الارتباط (.25) الذي قمنا بحسابه بياناً تقديرياً للعلاقة ما بين السلوك القيادي لمديري المدارس والتحصيل العلمي للطلاب في مدرسة ما، وفقاً للشروط الآتية: جميع المدارس هي من الولايات المتحدة أو من ثقافات مشابهة لتلك الموجودة في الولايات المتحدة؛ يتم حساب علامات السلوك القيادي باستخدام مجموعات من الارتباطات التي يبدو أنها تقوم بقياس البنى التركيبية ذاتها؛ وتم تصحيح علامات السلوك القيادي والتحصيل العلمي للطلاب بسبب عدم إمكانية التعويل عليها أو الوثوق بها.

إننا نعتقد أن معدل ارتباط ما تم حسابه وفقاً لهذه الشروط يشكل تقديراً منطقياً أكثر للعلاقة ما بين قيادة المدير والتحصيل العلمي للطلاب. إن لم يكن للأسباب الإحصائية الوارد ذكرها أعلاه، فمن أجل غياب الصلاحية الاسمية للبديل. ولشرح ذلك فكر في الارتباط البالغ (.02) الموجود في الدراسة التي أجراها فيتزيرز وزملاؤه. فإذا كانت هذه تمثل العلاقة الصحيحة ما بين قيادة المدير والتحصيل العلمي للطلاب، فإن على المربين إذاً أن يقبلوا بالاستنتاج القائل أن سلوك قيادة المدير في مدرسة معينة ليس لها من تأثير تقريباً على تحصيل الطلبة في المدرسة. وإذا ما قدم المدير توجيهاً ودعماً قويين، فإن تحصيل الطلبة في المدرسة سوف يكون مساوياً تقريباً لما سيكون متوقعاً في حال لم يقدم المدير التوجيه والدعم. ويتناثر هذا الاستنتاج في وجه الإدراك السليم والتجربة التي خاضها حرفياً عشرات الآلاف من المديرين في الولايات المتحدة والذين حققوا تحسينات جذرية وباهرة في التحصيل العلمي للطلاب في مدارسهم.

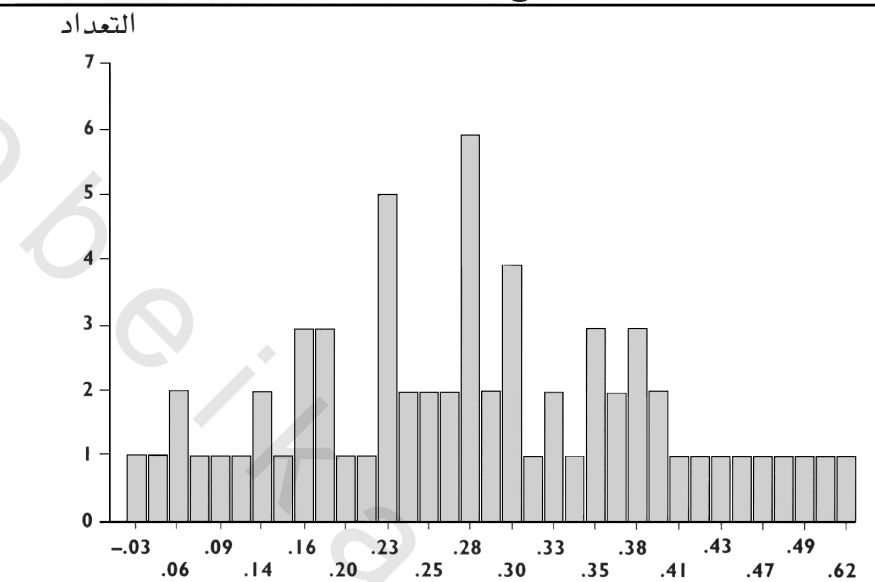
## نظرة أعمق

لقد نبهنا في الفصل 1 من المبالغة في إبراز معدل الارتباط الذي جرى حسابه ضمن التحليل المتعمق. وينبه جين غلاس المؤسس المعتبر للتحليل المتعمق الحديث في كتابه (في أعمال روبنسون Robinson, 2004 in)، ينبه من «أن نتيجة تحليلٍ متعمقٍ لا يجب أن تكون أبداً معدلاً؛ يجب أن تكون رسماً بيانياً. (ص.29). والتزاماً بتوصية غلاس قم بدراسة الشكل 3.4 الذي هو رسم بياني يضم مقاطع مستطيلة الشكل للارتباطات مأخوذة من تحليلنا المتعمق.

ويظهر الشكل مجموعة واسعة من الارتباطات المأخوذة من دراستنا التي شملها تحليلنا المتعمق وكل واحدة من هذه الارتباطات تمثل، ومن منظور واحد رقماً تقديرياً منفصلاً «للعلاقة الفعلية» ما بين السلوك القيادي العام الذي يمارسه مدير المدرسة وبين التحصيل العلمي للطلاب؛ أي أن كل دراسة افترضت أو كانت تأمل أن المديرين والمدارس التي كانت موضع دراسة، كانت تمثل المديرين والمدارس في كل أنحاء البلاد. (راجع الملاحظة الفنية رقم 9 على الصفحة 227 لمناقشة هذا المفهوم).

الشكل 4.3

**توزيع الارتباطات**




ملاحظة: تم استبعاد الارتباطات الناشزة. راجع الملاحظة الفنية رقم 8 على الصفحة 225

وإذا ما أخذنا في الاعتبار الأرقام التقديرية القصوى في الشكل 4.3 فإننا نحصل على وجهات نظر مختلفة جداً عن تأثير قيادة المدرسة. ولإيضاح ذلك، فكر في الارتباط الإيجابي الأكبر في الشكل وهو (.62). فإذا كان هذا يمثل العلاقة الفعلية بين قيادة المدرسة والتحصيل العلمي للطلاب، فإنه يعني أن الزيادة في سلوك القيادة من فئة المئين الخمسينية مرتبطة بزيادة التحصيل العلمي للطلاب من فئة المئين الخمسينية إلى فئة المئين الثالثة والسبعين. ولكن دعونا الآن نفكر في الارتباط السلبي الأقصى الذي يبلغ (.03-). فإذا ما كان هذا يمثل العلاقة الحقيقية بين قيادة المدرسة والتحصيل العلمي للطلاب فهذا يعني أن الزيادة في سلوك القيادة من فئة المئين الخمسينية إلى الرابعة والثمانين مرتبطة بحدوث انخفاض في التحصيل العلمي للطلاب من فئة المئين الخمسينية إلى التاسعة والأربعين.

سؤال منطقي يطرح نفسه كيف أن الدراسات التي المتعلقة بالموضوع ذاته يمكنها أن تطرح مثل هذه النتائج المغايرة. ومرة ثانية يقدم غلاس النصح والإرشاد حيث يوصي

بأن الإجابة على هذا السؤال يجب أن تكون الغاية الرئيسة للتحليل المتعمق. وفي كتابه الذي يدور حول التحليل المتعمق والذي يحمل عنوان: «كيف تتم مراجعة العلوم» (1997) يقوم هنت على وجه الخصوص باقتباس تعقيب عن غلاس يقول فيه:

> إن ما غدوت أظن أن التحليل المتعمق هو في الواقع ـ أو بالأحرى ما يجب أن يكونه ـ ليس خلاصة أحادية العدد مثل «هذا هو تعريف تأثير العلاج النفسي» ـ ولكنه مجموعة كاملة من نتائج الدراسات التي تظهر كيف تتغير العلاقات ما بين المعالجة والنتيجة باعتبارها من عمل كل أنواع الحالات الأخرى ـ عمر الأشخاص قيد العلاج، أنواع المشكلات التي عانوا منها، تدريب المعالج النفسي، المدة التي مضت على العلاج عندما قمت بقياس التغيير، إلى آخره. وذاك هو في الواقع ما نريد أن نحصل عليه ـ صورة شاملة لكل التغييرات والتحولات، مشهد معقد بدلاً من نقطة مركزية وحيدة. وذاك سوف يكون الإسهام الأفضل الذي بإمكاننا أن نقوم به (ص **163**).

ومن الناحية التقنية تتم الإشارة إلى محاولات الإجابة على السؤال المتعلق بالتأثيرات المختلفة لسلوك القيادة على التحصيل العلمي للطلاب والموجودة في كل الدراسات، تتم الإشارة إليها على أنها بحث عن قيم متغيرة وسيطة ـ قيم متغيرة يمكنها التأثير في العلاقة ما بين القيادة المدرسية والتحصيل العلمي للطلاب. ما هي إذاً القيم المتغيرة المحتملة التي يمكن أن تفسر الاختلافات في النتائج المصورة في الشكل 4.3؟

لقد أخذنا في الاعتبار تأثير عدد من القيم المتغيرة الوسيطة، وهذه تتم مناقشتها في الملاحظة الفنية رقم 10 (راجع الصفحة 231) وهنا نناقش اثنين منها.

كانت إحدى القيم المتغيرة التي أخذناها في الاعتبار نوعية الدراسات المشمولة بتحليلنا المتعمق. وقد قمنا بتصنيف كل دراسة على أنها ذات نوعية جيدة، متوسطة أو ضعيفة، مما أتاح لنا أن نقرر ما إذا كانت نوعية منهجية العمل الخاصة بدراسة ما قد فسرت سبب وجود بعض الفروقات في الارتباطات المذكورة. النتائج الكاملة الخاصة بهذه القيمة المتغيرة الوسيطة واردة في الملاحظة رقم 10. ويلخص الشكل 5.3 النقاط الأبرز في تلك النتائج. وكما جرى تصويره في الشكل 5.3، فقد أعطت الدراسات التي كانت قد صنفت بأنها الأكثر جودة في نوعية منهجية العمل، أعطت معدل الارتباط الأكبر ما بين قيادة المدرسة والتحصيل العلمي للطلاب. وأعطت الدراسات التي صنفت الأضعف، معدل الارتباط الأضعف.

obeikandl.com

الشكل 5.3
**جودة الدراسة**

| النوعية | المعدل r | عدد الدراسات | عدد المدارس |
|---|---|---|---|
| جيدة | .31 | 22 | 820 |
| متوسطة | .23 | 28 | 1,212 |
| ضعيفة | .17 | 14 | 567 |

**ملاحظة** لأننا استبعدنا الارتباطات الناشزة من تحليلنا، فإن العدد الكلي للدراسات المذكورة في هذا الشكل هو 64 مقارنة بـ69. والعدد الكلي للمدارس هو 2.599 مقارنة بـ 2.802. راجع الملاحظة الفنية رقم 7 من أجل توضيح كيفية قيامنا بتحديد الارتباطات الناشزة.

الشكل 6.3
**مستويات المدارس**

| مستوى المدارس التي ركزت عليها الدراسات | المعدل r | عدد الدراسات | عدد المدارس |
|---|---|---|---|
| الابتدائية | .29 | 36 | 1.175 |
| مدرسة متوسطة/أحداث عالية | .24 | 6 | 323 |
| مدرسة ثانوية | .26 | 9 | 325 |
| مدارس رياض الأطفال وحتى الصف الثامن | .15 | 7 | 277 |
| مدارس رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر | .16 | 6 | 499 |

**ملاحظة** لأننا استبعدنا الارتباطات الناشزة من تحليلنا، فإن العدد الكلي للدراسات المذكورة في هذا الشكل هو 64 مقارنة بـ 69؛ والعدد الكلي للمدارس هو 2.802 مقارنة بـ 2.805. (راجع الملاحظة الفنية رقم 7 على الصفحة 225 لتوضيح كيفية قيامنا بتحديد الارتباطات الناشزة.

obeikandl.com

ومـع أنه سـيكون من غير الملائم اسـتخلاص اسـتنتاجات سـريعة وثابتة لا تقبل النقاش مما يتم التوصـل إليه من نتائج، فإن الشكل 5.3 يقدم بالفعل بعض البراهين علـى أن معـدل الارتباط القوي نسـبياً والذي وجدناه ما بين قيادة المدير والتحصـيل العلمي للطلاب لم يكن على الأرجح من صنع تخطيط ضعيف للبحث. وبأخذه بقيمته الظاهرية فعلاً، فإن الشـكل 5.3، يعني ضـمناً أنه كلما كان مخطط البحث أقوى كان الارتبـاط أعلـى. وجدت- تلك الدراسـات التي كانت أكثر دقة لناحيـة الطريقة التي اعتمدتهـا لقياس القيـادة والطريقة التي اعتمدتهـا للتعريف بالقيـادة، إلى آخره- علاقات أقوى ما بين القيادة والتحصيل العلمي للطلاب.

هنالك قيمة متغيرة وسـيطة أخرى قمنا بأخذها في الاعتبار هي مسـتوى المدرسة المشمولة بالدراسات. وربما يكون الوضع أن العلاقات ما بين القيادة والتحصيل العلمي للطلاب هي أساساً مختلفة في مجموعة واحدة من مستويات الصفوف الدراسية عنه في مجموعة أخرى، ورد ذكر النتائج المتعلقة بهذه القيمة المتغيرة في الشكل 6.3 .

ومرة أخرى، لا يجب استخلاص استنتاجات سريعة وثابتة من الشكل 6.3 وبأخذه كمـا هو، على أي حال، فإن الشـكل يدل على وجود فارق ضـئيل في تأثير قيادة المدير من المدرسة الابتدائية إلى المدرسة المتوسطة/الأحداث العالية* إلى المدرسة الثانوية. وعلى الرغم من أن الارتباطات ليسـت متطابقة بالنسـبة لهذه المستويات الثلاثة من التعليـم، فإنهـا على الأرجـح قريبة جداً من بعضـها كـي تعد «مختلفـة» من منظور إحصـائي، ومع تسـجيل هذا التحفظ فإنه من المثير للاهتمـام أن معدل الارتباطات للدراسـات التي غطت مرحلة رياض الأطفال وحتى الصـف الثامن، ورياض الأطفال وحتـى الصـف الثاني عشـر هو تماماً أدنى بقليـل من تلك التي تركز على مسـتويات محددة أكثر للصـفوف الدراسية. إننا لا نسـتطيع العثور على سبب واضح يعلل طرح هذه الدراسـات لارتباطات أدنى، وربما أن اتساع هذه الدراسات أضعف من مقدرتها على أن تقيس بشـكل دقيق قيادة المدير، التحصـيل العلمي للطلاب، أو كليهما. إلا أن هذا مجرد تكهن فقط.

---

* مدرسة تضم الصفين السابع والثامن من المرحلة الابتدائية والسنة الأولى من المرحلة الثانوية وفق النظام التعليمي الأمريكي.

لقد قمنا في مراجعتنا للدراسات كلها بتفحص تأثير ثماني قيم متغيرة وسيطة على حجم الارتباط ما بين قيادة المدير والتحصيل الأكاديمي للطلاب. وتورد الملاحظة الفنية رقم 10 النتائج التي توصلنا إليها للمتغيرات الثماني جميعها وتناقش ما يمكن وما لا يمكن استخلاصه من تحليلنا. وعلى الرغم من ذلك، وبشكل عام، فإن تحليلنا للمتغيرات الوسيطة لم يقدم أي شروحٍ واضحة للاختلافات في الارتباطات ما بين قيادة المدير والتحصيل العلمي للطلاب. ومع ذلك فقد أتاحت منطقة أخرى من البحث تقديم تلك الإيضاحات. وشملت تلك المنطقة أنماطاً محددة من السلوك القيادي. ونحن نبحث في تلك الأنماط المحددة من سلوكيات القيادة في الفصل رقم 4.

obeikandl.com

## خلاصة واستنتاجات

يدل تحليلنا المتعمق، وبلغة واضحة وصريحة على أنه يمكن أن يكون لمديري المدارس تأثير عميق على تحصيل الطلاب في مدارسهم. وقد وجدنا أيضاً أن الدراسات التي أدرجناها في تحليلنا المتعمق أفادت بوجود ارتباطات ذات حجم مختلف بين قيادة المدير والتحصيل العلمي للطلاب ـ بعضها كبير جداً وإيجابي، وبعضها ضعيف وسلبي. ولم تقدم محاولاتنا لشرح هذه الاختلافات باستخدام قيم متغيرة وسيطة مثل نوعية الدراسات ومستوى التعليم، لم تقدم أي إيضاحات مباشرة.

obeikandl.com