Journal of Educational and Psychological Sciences (JEPS) • Vol 8, Issue 9 (2024) • P: 136 - 116
https://journals.ajsrp.com/index.php/jeps
ISSN: 2522-3399 (Online) • ISSN: 2522-3399 (Print)

The Situational Leadership Styles of Primary Grades Teachers in Early Childhood Schools according to Hersey and Blanchard's Theory during the Changes in the Educational Systems

Co-Prof. Sama Fouad Khomais[1], Ms. Rana Hezam Al Sultan*[1]

[1] Faculty of Human Sciences and Design | King Abdulaziz University | KSA

Received: 29/03/2024

Revised: 10/04/2024

Accepted: 21/04/2024

Published: 30/09/2024

* Corresponding author: ranasoltan93@gmail.com

Citation: Khomais, S. F., & Al Sultan, R. H. (2024). The Situational Leadership Styles of Primary Grades Teachers in Early Childhood Schools according to Hersey and Blanchard's Theory during the Changes in the Educational Systems. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 8*(9), 116 – 136 . https://doi.org/10.26389/AJSRP.S290324

2024 © AISRP • Arab Institute of Sciences & Research Publishing (AISRP), Palestine, all rights reserved.

• **Open Access**

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license

Abstract: The study aimed to explore the situational leadership styles of primary grades teachers in early childhood schools according to Hersey and Blanchard's theory during the changes in the educational systems and to uncover differences in the situational leadership styles' practices among the sample, which are attributed to some demographic variables (educational qualification, specialization, years of experience). The study used a descriptive-analytical approach, and the sample consisted of 306 primary-grade teachers working in public early childhood schools in Makkah City. The study tool was the "Hersey and Blanchard" measure. The study found that the predominant leadership style among primary grades teachers was the persuasive style, obtaining the highest percentage at 51.0%, followed by the participative style at 30.7%, then the telling or directive style at 15.7%, while the delegating style was the least used, with a percentage of 2.6%. This can be explained by the students' need for continuous follow-up and constant guidance, as well as communication and psychological support in this stage. The study also showed that there were no statistically significant differences in situational leadership styles among early childhood teachers attributed to educational qualification, specialization, and years of experience. The study recommends promoting leadership practices among teachers by providing classroom environments with appropriate specifications as well as providing professional development opportunities while working to add educational leadership courses in teacher preparation programs in universities and institutes.

Keywords: Situational leadership, early childhood teachers, primary grades, educational systems, Hersey and Blanchard's theory.

أساليب القيادة الموقفية لمعلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد في ظل التغير في الأنظمة التعليمية

أ.م.د/ ساما فؤاد خُميّس[1]، أ. رنا حزام آل سلطان*[1]

[1] كلية علوم الإنسان والتصاميم | جامعة الملك عبد العزيز | المملكة العربية السعودية

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب القيادة الموقفية المتبعة من قبل معلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد في ظل التغير في الأنظمة التعليمية، والكشف عن الفروق في درجة ممارسة أساليب القيادة الموقفية لدى العينة والتي تعزى للمتغيرات (المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة). استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (306) معلمة من معلمات الصفوف الأولية العاملات بمدارس الطفولة المبكرة الحكومية بمدينة مكة المكرمة. وباستخدام مقياس "هيرسي وبلانشارد" توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها أن النمط القيادي السائد والرئيس لدى معلمات الطفولة المبكرة هو النمط المقنع؛ حيث حصل على أعلى نسبة مئوية (51.0%)، تلاه النمط المشارك وبنسبة (30.7%)، ثم النمط الآمر وبنسبة (15.7%)، في حين كان النمط المفوض هو الأقل استخداماً حيث حصل على أقل نسبة (2.6%)، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب القيادة الموقفية لدى معلمات الصفوف الأولية تعزى للمتغيرات (المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة). وتوصي الدراسة بتعزيز الممارسات القيادية الملائمة للمواقف التدريسية لدى المعلمات من قبل صانعي القرار في المؤسسات التعليمية من خلال توفير البيئة الصفية بمواصفاتها الملائمة إلى جانب توفير فرص التطوير المهني، مع العمل على إضافة مقررات القيادة التربوية في برامج إعداد المعلم بالجامعات والمعاهد.

الكلمات المفتاحية: القيادة الموقفية، معلمات الطفولة المبكرة، الصفوف الأولية، الأنظمة التعليمية، نظرية هيرسي وبلانشارد.

1- مقدمة.

تعد المؤسسات التعليمية من أهم المؤسسات الاجتماعية التي تسهم مع غيرها في تربية الإنسان وتطوير مهاراته وجميع جوانب شخصيته وفقًا لقدراته واستعداداته. وتتحقق فاعلية هذه المؤسسات بمدى فاعلية القيادة فيها، حيث تمثل قيادة التعليم جوهر النجاح في العملية التعليمية، الذي يمكن الوصول له من خلال توفر قيادات تعليمية ذات كفاءة تسهم في خلق بيئة تعليمية جيدة، تزود الطلاب بنوعية التعليم الذي يستحقونه. والواقع أننا نعيش اليوم في عالم يزداد تعقيدًا في مجال التعليم؛ الأمر الذي يحتم على القيادة التعليمية ممارسة أنواع مختلفة وأساليب متنوعة للقيادة، تتصف بالمرونة الكافية لمواجهة التحديات المتغيرة والمطالب الجديدة.

وتعتبر المعلمة العنصر الجوهري في المؤسسات التعليمية، كونها تعمل على تقدمها وتطويرها وحمل أعباء رسالتها العلمية والعملية من خلال قيادة العمل التربوي والتعليمي داخل فصول التدريس. وقد أكدت الدراسات أن مسؤوليات معلمات الطفولة المبكرة قد توسعت من الدور التقليدي لنقل المعرفة، لتشمل مهام القيادة (Heikka & Hujala, 2013). فظهر مفهوم قيادة المعلمة في السياق المدرسي للتأكيد على إسهامها في الدور الفعال للمدرسة؛ وذلك من خلال إثراء ممارسات التدريس، وبالتالي التأثير على نمو وتعلم الطلاب. فقد كشفت دراسة Cheung et al. (2019)أن نمو الطلاب وتعلمهم يتعززان من خلال ممارسات القيادة لدى المعلمة في المدارس. ويتمثل دور المعلمة كقائدة مؤهلة تربويًا في ضمان أن تكون عملية التعلم مبنية على أساس احتياجات واهتمامات الطلاب ومتناسبة مع قدراتهم؛ بحيث تنتهج قيادة المعلمة طرقًا متنوعة بما يتلاءم مع الموقف ومستويات الطلاب، وذلك من خلال قيامها بتقييم الموقف ثم اتخاذ القرار حول كيفية توجيهه بطريقة هادفة، وبذلك يعتمد نمط القيادة المَمارس على الظروف والموقف في البيئة التعليمية (Kahila et al.,2020). كما أن معلمة مرحلة الطفولة المبكرة، ومن ضمنها الصفوف الأولية، مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بقيادة المنهج وطرق التدريس وما تشمله من تقييم وتخطيط للتأكد من تحقيق الممارسات للأهداف التربوية، وتمتد قيادتها إلى خارج الفصل الدراسي حين يساهم المعلمات معًا في مجتمعات التعلم المهنية، بالإضافة إلى التطوير المهني في المجتمع من خلال تأثيرهم على الآخرين لتغيير وتعزيز مشاركتهم في تحسين العملية التعليمية (Heikka et al., 2019). ويمكن أن يتمثل الدور القيادي للمعلمة في التواصل والتعاون بين أصحاب المصلحة وهم أولياء الأمور وإشعارهم بمسؤولياتهم وتوضيح مهامهم ومساعدتهم في دعم تعلم أطفالهم ونموهم .

هذا وقد ساعدت الجهود التي بذلت في ميدان القيادة على إرسائها على أصول علمية وأسس نظرية؛ إذ قام كثير من الباحثين والمهتمين في مجال القيادة بإجراء أبحاث ودراسات تهدف إلى تطوير عدد من النظريات التي يمكن في ضوئها تفسير ممارسات القيادة. وتعد نظرية القيادة الموقفية إحدى النظريات البارزة في الإدارة؛ حيث شكلت ردة فعل على نظرية السمات التي ركزت على القائد وأهملت الأتباع والموقف. فأخذت عدة نماذج، وتطورت إلى آخر نموذج لها قدمه "هرسي وبلانشارد" يجمع بين ثلاثة أبعاد وهي: الاهتمام بالعاملين، والاهتمام بالعمل، والنضج الوظيفي. فقد كشف العالمان باول هيرسي Paul Hersey وكينيث بلانشاردKenneth Blanchard عن نظرية إدارية جديدة أسمياها نظرية نضج التابعين Maturity of Followers أو نظرية دورة الحياةLife Cycle Theory ، والتي طوراها من خلال الدراسات التي أجريت في مركز أبحاث القيادة بجامعة أوهايو، حيث قاما بتطوير نموذج لتحديد الأسلوب القيادي الفعّال، بالتركيز على عامل النضج لدى التابعين، فالنمط القيادي بحسب هذه النظرية يختلف باختلاف مستوى النضج لدى التابعين، واستعدادهم للعمل (الأعرج، 2019) .

ويختلف السلوك القيادي باختلاف النظام التعليمي المتبع، فقيادة المعلمة في نظام التعليم المباشر تختلف اختلافا نسبيا عن الأنظمة التعليمية الأخرى كالتعليم الإلكتروني والمتمثل في التعليم المدمج والتعليم عن بعد، هذا الأخير الذي تقل فيه درجة الاحتكاك المباشر الذي يمكِّن المعلمة من اكتشاف نضج الطلاب وقدراتهم والفروق الفردية بينهم بشكل دقيق. إضافة إلى عدم ثبات الإجراءات التنظيمية التي تختلف باختلاف الوضع القائم، وتداخل المهام الموكلة وتنوع وتزايد المهارات التي يجب توافرها لسير العملية التعليمية، فتزداد الصعوبات والتحديات بحسب طبيعة آلية النظام؛ وعليه ينبغي على المعلمة التكيف معه وإعادة تشكيل أساليب قيادتها للمواقف التعليمية بما يتوافق مع معاييره وقواعده، حتى تتمكن من تحقيق قدرٍ عال من المخرجات المجوّدة.

وتأسيسًا على ما تقدم، ونظرًا لأهمية النمط القيادي للمعلمة في الموقف التدريسي، جاءت هذه الدراسة التي تبحث في أساليب القيادة الموقفية لدى معلمات الصفوف الأولية في مرحلة الطفولة المبكرة، وقد تم تناول القيادة الموقفية في المرحلة الابتدائية من قبل عدة دراسات كدراسة باعمر (2019) وبن حفيظ (2013) وصالحي وعواريب (2015) وصالحي وهوادف (2016)، ولكنها تناولت أساليب القيادة الموقفية لدى قادة المدارس الابتدائية من وجهة نظر معلمهم، وهو ما تختلف فيه الدراسة الحالية، حيث تتناول القيادة الموقفية لدى معلمة الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة كقائدة في صفها.

1-2-مشكلة الدراسة:

تبرز مشكلة الدراسة في وجود المعلمة في مواجهة موقف تغيرت فيه طبيعة العملية التعليمية، حيث شكل الانتقال المفاجئ إلى

التعليم عن بعد بشكل كامل، خلال فترة الإغلاق الكامل أثناء جائحة كورونا، تحديًا لكافة عناصر العملية التعليمية، فاستحدثت وفقًا لذلك قرارات وزارية عديدة بُغية السيطرة على هذا الوضع الطارئ ومواجهة التحديات القائمة، منها التحول إلى البيئة التعليمية الرقمية الجديدة، بالإضافة للتغييرات في أوقات اليوم الدراسي، وما صاحب ذلك كله من تأثيرات نفسية واجتماعية. كما أن الواقع أثبت أن هذه التحديات استمرت إلى ما بعد زوال الجائحة، لذا فقد تم استثمار خبرة التعليم عن بعد لحل بعض مشكلات التعليم في حال الحاجة للانقطاع عن الحضور الفعلي في المدارس بسبب بعض الظروف والحالات الطارئة أو المخطط لها، وعليه فمازال النظام التعليمي يعتمد بشكل أو بآخر على التعليم المدمج، بما يتوافق مع الظروف والأحوال المتغيرة، وهذا يؤكد ما أشارت إليه المتحدثة باسم وزارة التعليم خلال فترة الجائحة من "أن التعليم عن بعد سيستمر وستكون هناك تحولات وانطلاقة لعصر جديد ومفهوم مختلف في عالم التعلم وهو التعلم الإلكتروني أو التعلم المدمج" (يوتيوب فيديو، 2021). كل ذلك يجعل المعلمة في موقف جديد أصبحت فيه بحاجة إلى مرونة في أساليب قيادة عملية التعلم والتعليم. فإلى جانب تشخيصها الدقيق للمواقف التدريسية، لابد أن تمتلك المهارات والمرونة اللازمة لتكييف أسلوبها التدريسي بما يتناسب مع المواقف التعليمية باختلاف ظروفها.

وقد قدمت نظرية "هرسي وبلانشارد" للقيادة الموقفية تصورًا يجمع بين ثلاثة أبعاد وهي: الاهتمام بالعاملين، والاهتمام بالعمل، والنضج الوظيفي. لذا فقد تناولتها العديد من الدراسات في مختلف المراحل التعليمية، ففي المرحلة الثانوية والأساسية تناولها البابطين (2013)، وعودة (2019)، والعبيد (2019)، والمواجدة (2003)؛ وذلك بهدف الكشف عن درجة ممارسة القيادة الموقفية لدى مديري المدارس الثانوية والمدارس الأساسية من وجهة نظر المعلمين وتصوراتهم حول ذلك. كما تم تناولها في مرحلة التعليم الجامعي حيث تناولت مرسي (2010) علاقة القيادة الموقفية بمعدل الإنجاز لدى الطالبة المعلمة. وتسعى هذه الدراسة إلى التكامل مع هذه الدراسات بتناول القيادة الموقفية في مرحلة الطفولة المبكرة في الصفوف الأولية، بمنظور آخر؛ وهو تناولها ضمن الإطار التعليمي في البيئة الصفية لتقوم المعلمة كقائدة بتكييف الموقف التدريسي، ويكون الطلاب هم التابعون، حسب تسمية النظرية، وذلك على خلاف الدراسات السابق ذكرها التي تناولت القائد التربوي أو المدير وممارساته، والمعلمين كتابعين.

1-3-أسئلة الدراسة

بناءً على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

ما أساليب القيادة الموقفية المتبعة من قبل معلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة وفقًا لنظرية هيرسي وبلانشارد في ظل التغيير في الأنظمة التعليمية؟ وتتفرع منه الأسئلة الآتية:

1- ما نسبة ممارسة معلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة للنمط القيادي الآمر في ظل التغيير في الأنظمة التعليمية؟
2- ما نسبة ممارسة معلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة للنمط القيادي الموجّه في ظل التغيير في الأنظمة التعليمية؟
3- ما نسبة ممارسة معلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة للنمط القيادي المشارِك في ظل التغيير في الأنظمة التعليمية؟
4- ما نسبة ممارسة معلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة للنمط القيادي المفوّض في ظل التغيير في الأنظمة التعليمية؟

فرضية الدراسة:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب القيادة الموقفية لدى معلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة تبعًا لمتغيرات (المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة).

1-4-أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى البحث في أساليب القيادة الموقفية المتبعة من قبل معلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة وفق نظرية "هيرسي وبلانشارد" ودرجة تكييفها، في ظل التغيير في الأنظمة التعليمية من خلال الكشف عن:

1. نسبة ممارسة معلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة للنمط القيادي الآمر في ظل التغيير في الأنظمة التعليمية.
2. نسبة ممارسة معلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة للنمط القيادي الموجّه في ظل التغيير في الأنظمة التعليمية.
3. نسبة ممارسة معلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة للنمط القيادي المشارِك في ظل التغيير في الأنظمة التعليمية.
4. نسبة ممارسة معلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة للنمط القيادي المفوّض في ظل التغيير في الأنظمة التعليمية.

5. الفروق في أساليب القيادة الموقفية لدى معلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة، ودرجة تكييفها، تبعًا لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة).

1-5-أهمية الدراسة

- **الأهمية النظرية:**

تنبثق أهمية هذه الدراسة من أهمية المرحلة المتناولة وهي الصفوف الأولية التي تعد الأساس للمراحل التعليمية التالية، ويمكن الاستفادة من هذه الدراسة – وما يسفر عنها من نتائج، وما تقدمه من مقترحات - من قبل عدد من المهتمين والمعنيين بالطفولة المبكرة؛ فوزارة التعليم يمكنها الاستفادة من خلال إعداد برامج ودورات تدريبية لتدريب المعلمات على الأنماط القيادية التعليمية الأكثر فعالية في التدريس الصفي.

- **الأهمية التطبيقية:**

يعد توظيف النظرية الموقفية في التدريس العام إسهامًا جوهريًا في رفع مستوى كفاءة التدريس للمعلمة؛ وذلك بتبصيرها بكيفية تأثير تعاطيها مع المواقف التدريسية المختلفة وأهمية مرونتها وتكيفها.

1-6-حدود الدراسة

تقتصر نتائج الدراسة على الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: أساليب القيادة الموقفية لمعلمة الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة، بأنماطها وهي: النمط القيادي الآمر، والموجِّه، والمشارك، والمفوِّض. ودرجة تكييفها ومواءمتها مع مستوى نضج طلابها، في ظل التغيير في الأنظمة التعليمية، بتبني النظرية الموقفية لهرسي وبلانشارد Hersey & Blanchard.
- الحدود البشرية: معلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة بالصفوف (الأول، الثاني، الثالث) الابتدائي (بنين- بنات).
- الحدود المكانية: الصفوف الأولية في مدارس الطفولة المبكرة الحكومية المدمجة (بنين – بنات) بمدينة مكة المكرمة.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (1443).

1-7-مصطلحات الدراسة

- **القيادة الموقفية Situational Leadership:** "تُعرف القيادة الموقفية اصطلاحاً بأنها "نظرية تقترح تصنيف يتألف من أربعة أنماط رئيسة للإدارة تتدرج ما بين التوجيه إلى التفويض وتتضمن إطار عمل لمواءمة كل نمط بمواقف محددة" (المعيوف، 2006، ص.33) .
  - وتُعرّف إجرائيًا بأنها: "تلك التي تقر بأن النمط القيادي الذي يمكن أن يستخدمه القائد يتغير حسب الموقف، وأن هناك ظروف أو عوامل متعددة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار لاختيار نمط القيادة في كل موقف. وتتحدد بمدى الملاءمة والتكيف مع مستوى نضج التابعين (الطلاب). وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة في إجاباتها على فقرات مقياس وصف فاعلية القائد وتكيفه لهرسي وبلانشارد .
- **الأنظمة التعليميةEducational Systems :** تُعرف الأنظمة التعليمية اصطلاحا بأنها: "الإطار العام الذي يضم كل عناصر العملية التعليمية ومكوناتها البشرية (طلاب ومعلمين وكوادر إدارية وفنية)، والمادية (المباني والتجهيزات والنواحي المالية والتكنولوجية)، والفكرية (التشريعات والبرامج والمناهج والمقررات)، والذي يتكون من أربعة عناصر أساسية هي: المدخلات Input والعمليات Processesوالمخرجات Outputs والتغذية الراجعة Feedback" (الحربي والهنداوي، 2012، ص.12-14).
  - وتُعرف الدراسة الأنظمة التعليمية إجرائيًا بأنها ذلك النظام للتعليم الذي يتكون من مدخلات تتفاعل معًا في صورة عمليات لينتج عنها مجموعة من المخرجات، ويتم التأكد من جودتها عن طريق التغذية الراجعة، ويندرج تحتها عدة أنواع مثل: التعليم المباشر، والتعليم الإلكتروني المتمثل في التعليم المدمج والتعليم عن بعد.

2-الإطار النظري والدراسات السابقة

2-1-الإطار النظري

2-1-1-مفهوم القيادة الموقفية

يتميز المدخل الموقفي في القيادة بأنه يُرجع ظهور القيادة إلى عوامل خارجية مرتبطة بطبيعة الموقف وظروفه وما يحيط به من عوامل هي بطبيعتها عرضة للتغير من فترة لأخرى ومن موقف لآخر. وهو بذلك يقدم مفهومًا ديموقراطيًا للقيادة، فهي لا تقتصر على أفراد

بهم سمات وقدرات معينة، بل ترتبط أيضًا بطريقة التفاعل بين متغيرات الموقف وظروفه وهو ما يجعل بالإمكان لأي شخص أن يكون قائدًا في بعض المواقف. وعليه، تعرّف القيادة الموقفية بأنها" القيادة التي تقرّ بأن النمط القيادي الذي يمكن أن يستخدمه القائد يتغير حسب الموقف، وأن هناك ظروف وعوامل متعددة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار لاختيار نمط القيادة في كل موقف" (كنعان،2019. ص4).

وتبرز أهمية القيادة الموقفية فيما أشار له حسان والعجمي (2007) في القدرة على تحقيق أهداف التنظيم، بإنجاز الأفراد ما يوكل إليهم من أعمال بأعلى كفاءة، وبأقل وقت، وأقل تكلفة، وتجنب دخول المنظمة في مشكلات تستنزف الوقت والجهد مع العاملين، بالإضافة لرفع الحالة المعنوية لدى المرؤوسين، ودعمهم للابتكار والتطوير. وإشراكهم في وضع الأهداف واتخاذ القرارات. وفي الميدان التربوي أشارت دراسة Al-Zoubi et al. (2021) التي هدفت إلى التعرف على علاقة القيادة الموقفية بدافعية الإنجاز لدى المعلمين بمدينة عمان، إلى ارتباط إيجابي بين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الموقفية ودافعية المعلمين للإنجاز. كما أظهرت نتائج دراسة Ruslan et al. (2020) التي هدفت إلى تحديد تأثير القيادة الموقفية لقائد المدرسة على احترافية أداء المعلم، على عينة بلغت (32) معلمًا في ثلاث مدارس ابتدائية وباستخدام أداة الاستبانة، إلى أن هناك تأثيراً لاستخدام قائد المدرسة للقيادة الموقفية على أداء المعلم. كما هدفت دراسة Hidayat et al. (2020) إلى تحديد العلاقة الإيجابية بين القيادة الموقفية والكفاءة الذاتية على تحسين إنتاجية المعلم، حيث شملت (105) معلمًا من المدارس الابتدائية في بوجور بإندونيسيا، وباستخدام الاستبانة، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القيادة الموقفية وإنتاجية المعلم بمعامل ارتباط مرتفع بلغ (0.783).

ويظهر مفهوم المعلم القائد (Teacher as Leader) في رغبة المعلم وقدرته على تحسين جودة التعليم والتعلم لدى الطلاب، بغض النظر عن تقلده لمناصب قيادية عليا في التسلسل الإداري بالمدرسة، وبالتالي فهو ينظر إلى القيادة باعتبارها سلوكًا تعاونيًا مع المعلمين الآخرين من أجل إحداث التنمية المهنية وتحسين الخدمات التربوية المقدمة للطلاب، كما يسمح الدور القيادي للمعلم بالقيام بالتغيير التربوي وقيادته دون الحاجة إلى مغادرة الفصل الدراسي. وعليه يمكن أن تعرّف قيادة المعلم بأنها: "التأثير وإشراك الزملاء ومساعدة المعلمين بعضهم البعض لتحسين الممارسات التدريسية بما يضمن مساعدة الطلاب على نحو أفضل وتحقيق الأهداف والغايات من المدرسة "(الثبيتي، 2017، ص. 12). ويجب أن يمارس المعلمون مهارات وسلوكيات القيادة جنبًا إلى جنب مع مهارات التدريس الفعالة. كون السلوك الفعال للمعلمين هو العامل الأكثر أهمية الذي يساهم في النمو الأكاديمي للطلاب داخل الفصول الدراسية بالمدارس (Warren, 2018). وهو ما تظهره عدد من الدراسات من أن فعالية المعلم تأتي كأول سبب مؤثر في مخرجات الطلاب ورفع نتائجهم، كما تلعب قيادة المعلمين دورًا محوريًا في الدوافع التعليمية للطلاب، حيث يمكن أن يكون لها تأثيرات إيجابية على التحفيز التعليمي للطلاب، ذلك أن المعلمين الذين يتمتعون بدرجة عالية من القيادة يصنعون بيئة تعزز الدافع التعليمي بشكل إيجابي، ما يسهل تحقيق الطلاب لمستويات عالية من الأداء والشعور الإيجابي تجاه التعلم(Hattie, 2018; Oqvist & Malmstrom, 2016) .

2-1-2-نظرية هيرسي وبلانشارد الموقفية في الموقف التعليمي

تفترض النظرية أن فعالية النمط القيادي للمعلم تتوقف بدرجة أساسية على مستوى النضج الذي وصل إليها الطلاب، فارتفاع مستوى نضجهم يتطلب من المعلم كقائد أن يحدد الدرجة المناسبة من التركيز على كل من العملية التدريسية وعلى العلاقات، باعتبارهما عنصران جوهريان لا تقل أهمية أحدهما عن الآخر في تحقيق أهداف العملية التعليمية. فالمعلم الفعّال هو الذي يستطيع تحديد مستوى نضج الطلاب في أداء المهمة الموكلة إليهم، ويختار – طبقاً لهذا المستوى – النمط القيادي التعليمي الذي يساعده على تدعيم وتطوير الطالب ورفع مستوى نضجه الحالي حتى يصل به إلى أقصى مستويات النضج ارتفاعًا. فمستوى النضج المنخفض يتطلب نمطا قياديًا يختلف عن النمط الملائم لمستوى النضج المرتفع أو الأعلى من المتوسط أو الأقل من المتوسط. وتقترح النظرية أربعة أنماط قيادية (أنماط تدريسية)، وقد حددها الضويحي والمخلافي (2020) وMeier (2016) وHeresy & Blanchard (2012) في:

1. أسلوب القيادة الآمر (Teaching Style Telling): ويسمى بأسلوب "التوجيه" أو النمط "الإخباري" وهو الذي يركز على التوجيه والإشراف المباشر على الطلاب، حيث تُحدد المهمة والأدوار التي يقوم بها الطلاب وكذلك الكيفية التي يتم بها تنفيذ تلك المهمة أو الأدوار والزمن المحدد لتنفيذها. فالمعلم يخبر أو يقول للطلاب ماذا يفعلون. وكيف ومتى وأين يفعلون المهام. فهو نمط (إخباري توجيهي). والمعلم الذي يستخدم هذا النمط يعطي اهتمامًا كبيرًا للموضوع المراد تعلمه وللأهداف المطلوب تحقيقها، مع إعطاء اهتمام أقل لبعد العلاقة مع الطلاب.
2. أسلوب البيع أو الإقناع (Persuasive/Selling): وهو التركيز بشكل كبير على العملية التدريسية والواجبات الملقاة على الطلاب إلى جانب الاهتمام بشكل كبير ببناء علاقات إنسانية واجتماعية معهم. حيث يعطي القائد توجيهاته في سبيل إنجاز المهمة والإشراف عليها عن كثب، ولكنه يفسر أيضا القرارات، ويلتمس الاقتراحات ويدعم التقدم المحرز من قبل الطلاب. ويسمى هذا النمط

(الإقناع) لأن معظم التوجيهات تكون مقدمة من المعلم من خلال الاتصال الثنائي والشرح، فهو يحاول تهيئة الطلاب نفسياً لممارسة السلوك المرغوب؛ إذ يقوم باستشارة الطلاب (كمدخل مساند) لكنه يحتفظ لنفسه باتخاذ القرار الأخير (كمدخل توجيهي مباشر).

3. أسلوب المشاركة (Participation): يقوم المعلم بتسهيل ودعم الطلاب لبذل مزيدٍ من الجهد نحو إنجاز المهمة الملقاة عليهم، ويتقاسم معهم المسؤولية في اتخاذ القرارات. فهو يقوم هنا بالتقليل من محتوى التوجيه في دوره، ويهتم ببناء العلاقات الإنسانية والاجتماعية مع الطلاب في الصف الدراسي، ويشاركهم الأمر في صنع القرارات الخاصة بالشؤون المتعلقة بالتدريس والمهمة المطلوب تحقيقها، والأمر يرجع إليهم في عملية رفض أو تبني الفكرة، فهو هنا يقلل من منطقة نفوذه التي يصدر منها التوجيهات والإرشادات إلى الطلبة. ويسمى هذا النمط بالمشارك لأن المعلم كقائد تعليمي والطلاب يشتركون في صنع القرار، مع عدم إغفال الدور الرئيسي للقائد لكونه يتصل بالطلاب ويسهل الاتصال فيما بينهم.
4. أسلوب التفويض (Empowering/Delegation): يقوم المعلم في هذا الأسلوب بتحويل المسؤولية في صنع القرار وحل المشاكل للطلاب أنفسهم. فبحكم كونه قائدًا تربويًا يترك الأمر فيما يتعلق بشؤون العمل داخل الصف الدراسي، وبناء العلاقات الاجتماعية والإنسانية بين الطلبة إلى منسق/رئيس المجموعة، فهو مجرد استشاري في الظروف التي يريدها رئيس المجموعة. وهذا الأسلوب يقر بأنّ بعض الطلاب يحتاجون إلى قيادة بسيطة، حيث إن مهارة المعلم ودافعيته أحياناً تقف في طريق عمل هؤلاء الطلاب. ويتسّم هذا الأسلوب بمساحة بسيطة من نفوذ وسيطرة المعلم، وكذلك قدر منخفض من التوجيهات والدعم.

2-1-3-القيادة الموقفية في العملية التعليمية

إن الموقف التدريسي على وجه الخصوص كجزء من النظام التعليمي قد تغير إلى حدٍ كبير إثر هذا التحول في النظام التعليمي. فالمعلم كقائد لهذا الموقف وجد نفسه في مواجهة عدة تحديات أثناء التحول المفاجئ إلى التعليم عن بعد؛ الأمر الذي تطلب منه التكيف مع تقنيات وطرق تدريس جديدة. بالإضافة إلى انخفاض دافع التعلم لدى الطلاب وهي المشكلة التي ظهرت كأكثر المشاكل شيوعًا أثناء الجائحة (Aytac, 2020)، إضافة إلى عدم قدرة أولياء الأمور على تقديم الدعم اللازم كونهم هم أيضًا كانوا يحاولون التكيف مع العمل من المنزل وإدارة مسؤولياتهم الخاصة، إضافة إلى زيادة عبء العمل وتكييف خطط الدروس وطرق التدريس لتتناسب مع النظام التعليمي الجديد؛ الأمر الذي كان يتطلب منه مزيدًا من الوقت والجهد .(Visone, 2023) كل هذه التحديات كان لها تأثير على الرفاه النفسي والاجتماعي والعاطفي للمعلمين، إذ كان عليهم التعامل مع التوتر والقلق الناجم عن الجائحة، إضافةً إلى تحديات التدريس عن بعد(Logan et al., 2021) .

وهذه التحديات سلطت الضوء على قيادة المعلم وممارساته في تفاعله مع هذه الأزمة، والتي تمثلت في تكييف طرق التدريس والتقويم والمحتوى التعليمي بما يلائم بيئة التعلم الإلكترونية، بالإضافة إلى التواصل المستمر مع أولياء الأمور لضمان استمرار التعليم، وحتى بعد العودة الحضورية للمدارس ساهم المعلمون في رفعي الوعي العام حول بروتوكولات الوقاية والنظافة وضمان تطبيقها؛ لتوفير بيئة تعليمية آمنة وصحية (Trudel et al., 2022). وكل ذلك يظهر المرونة والتكيف لدى المعلمين في احتواء أضرار هذه الأزمة. فالقيادة الموقفية تقر بأن طبيعة الظروف والمواقف المحيطة هي التي تبرز القادة (الأغبري، 2006)، وفي ظل هذه الظروف ونتيجةً لما أوصت به اليونسكو (2024) في ورقتها المفاهيمية بضرورة إضفاء الطابع الرسمي للدور القيادي للمعلمين، ودعمهم وتمكينهم من القيادة عن طريق منحهم قدرًا أكبر من الاستقلالية المهنية، ودعم مبادراتهم القيادية ومكافأتها من خلال الحوافز والهياكل الوظيفية.

ويتبين أن استخدام النظرية الموقفية في إطار الموقف التدريسي يمكن أن يكون له تأثير في رفع كفاءة التدريس، فهي تقدم قاعدة عملية لتعديل سلوك المعلم القيادي بما يتواءم مع المواقف التعليمية ومستوى نضج طلابه؛ الأمر الذي قد يوفر سبلاً لنجاح العملية التعليمية.

2-1-4-دور القيادة الموقفية في ظل التغيير في الأنظمة التعليمية

إن دور القيادة في النظام التربوي يظهر في طبيعة الحاجة لها سواء أكان ذلك على المستوى الرسمي أو غير الرسمي، ويتجلى دورها في المواقف التي تتطلب تنظيما وتوجيها لترتيب حيثيات العمل والوصول إلى صنع واتخاذ القرار الرشيد، الذي يؤدي إلى التقدم والتطور. ويتوقف العطاء الفعال للنظام التربوي على ما تتمتع به القيادة فيه من وعي وإدراك فيما تقوم به من تخطيط لاستمراريته، ويبرهن على ذلك ما تشير إليه الدراسات التي تطرقت إلى العنصر الإنساني في التنظيم وأهميته ودوره من حيث التأهيل والخبرة؛ حيث تعد الكوادر القيادية من المدخلات الأساسية في النظام التربوي الذي لا يحقق أهدافه دون توافر الموارد المؤهلة والمؤمنة برسالة التعليم والتربية (نوادري وقنفود، 2019) .

كما تظهر أهمية القيادة فيما تواجهه منظومة التعليم في الآونة الأخيرة من تحديات نتيجة لثورة التكنولوجيا الحديثة، والمتغيرات الثقافية المحلية والعالمية، إضافة إلى الأزمات والأوضاع الطارئة التي يعيشها النظام التعليمي (فوطية، 2014). ولعل أبرز تحول كان جائحة كورونا والتأثيرات التي تبعت هذه الأزمة على العملية التعليمية. وفي هذا الصدد تظهر الرؤية التي تقدمها القيادة الموقفية إذ تفترض أن يكون التعامل مع ثقافة إدارة الأزمات عبر التعامل المثمر مع معطيات الوضع الراهن في النظم. وتنطلق هذه القيادة من التسليم بأنه لا توجد هناك إجابات مقننة، ولا حلول جاهزة، ولا طرق مثلى في التعامل مع القضايا والمشاكل التي يواجهها النظام التربوي بالعموم، والنظام المدرسي بخاصة، سواء أكان ذلك في التعامل مع النظام ككل، أو مع مدخلاته من المعلمين والتلاميذ والمنهج، أو مع المجتمع، أو مع أي مكون آخر له علاقة بالعملية التعليمية (آل ناجي، 2016).

ووفق ذلك فالمرونة والسرعة والتكيف لدى القيادة في مواجهة التحديات والمشكلات والتي تمثل جوهر الرؤية الموقفية، يمكن أن نلمسها في كيفية تفاعل القيادة التعليمية في المملكة العربية السعودية مع الجائحة؛ إذ تمت مواجهة هذه الأزمة عبر عدة خطوات من قبل وزارة التعليم (2020) تمثلت في:

- إنشاء منصة إلكترونية موحدة لجميع المراحل الدراسية للتعليم العام ولجميع شاغلي الوظائف التعليمية في هذه المراحل وهي منصة مدرستي. إضافةً لتوفير أدوات وبرامج مايكرسوفت 365.
- توفير فرص استمرار التعليم من خلال قنوات عين المرئية الفضائية واليوتيوب والتي تتضمن (23) قناة تخدم طلاب ومناهج التعليم في مراحل التعليم العام.
- تمكين أطفال الروضة من الحصول على فرص التعليم من خلال الروضة الافتراضية واستخدام التطبيقات المختلفة لاستمرار عمل رياض الأطفال.
- توفير تعليم حضوري مقنن للفئة التي لا تستطيع الوصول إلى فرص التعليم من خلال الخيارين المذكورين أعلاه، مع المحافظة على سلامة المستفيدين بتطبيق أقصى الإجراءات الوقائية.

ووفقا لهذه الإجراءات تمت المحافظة على استمرارية التعليم خلال أسبوعين فقط لما يقارب (6) ملايين طالب وطالبة، وأكثر من نصف مليون من شاغلي الوظائف التعليمية عبر بوابة التعليم الموحد (المدرسة الافتراضية). تلى ذلك منصة مدرستي (Madrasati) التي طورت بأيدٍ سعودية، وهذا ما أشادت به منظمات ومؤسسات دولية منها على سبيل المثال منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية واليونسكو، واعتبرته تجربة رائدة (وزارة التعليم، 2020). كما بينت هذه الدراسة استراتيجية نظام التعليم في المملكة في الاستجابة للجائحة، وأظهرت نتائجها عدة إيجابيات لتجربة المملكة في التعليم العام الإلكتروني عن بعد مقارنة ببقية الدول، وتمثلت هذه الإيجابيات في عدة نواحي أبرزها: التشاركية والمراجعة المستمرة؛ فهناك إستراتيجية واضحة لدى وزارة التعليم لاستمرار العملية التعليمية حتى إعادة فتح المدارس، بالتنسيق بين الجهات الرسمية ذات العلاقة. إضافة إلى الدعم المهني من خلال توفير دعم مالي للمعلمين للالتحاق بدورات التطوير المهني الخاصة بالتعليم الإلكتروني، والتنسيق لها مع الجهات المقدمة كالجامعات والمراكز التدريبية، كجزء من الاستجابة للجائحة. وتظهر الرؤية الاستراتيجية في وجود رؤية واضحة لدى وزارة التعليم لإعادة فتح المدارس (Mann et al., 2020).

وإجمالاً لما سبق فالقيادة الموقفية ضرورة لازمة في هذا العصر المتسم بالتطور المستمر والتغيير، بما تتيحه من بدائل موقفية تراعي العنصر البشري وقدراته وتُعنى بدافعيته وتحفيزه بما يحقق الأهداف والتطلعات، إضافة إلى مراعاتها لعناصر الموقف نفسه وتأثير البيئة والفروق بين الأفراد والمنظمات واختيار القرار الفعال والملائم وفقًا لذلك.

2-2-الدراسات السابقة:

- **وضحت دراسة (1992) Osburne** باستخدام منهج دراسة الحالة كيف تساعد القيادة الموقفية وفق نموذج هيرسي وبلانشارد على تشجيع الابتكار التعليمي في تعليم اللغة الثانية، وتشير إلى أن التدريب على القيادة الموقفية يوفر للمعلمين أداة ملموسة في تقديم منهجية جديدة تساعدهم في الخروج عن الأساليب المألوفة والتقليدية، وتتيح لهم تجربة استخدام أساليب جديدة مع طلابهم في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية؛ حيث قدمت هذه الدراسة عدة حالات ومواقف نموذجية يمكن أن يسترشد بها المعلم في ممارسة القيادة الموقفية داخل الصف.
- كما قدمت دراسة **White & Greenwood (2002)** إطاراً عملياً لممارسة القيادة الموقفية في الفصل الدراسي انطلاقًا من أنه يجب على المعلمين التمييز بين المستويات المختلفة لطلابهم، وأن يكونوا قادرين على التقييم الدقيق لاحتياجاتهم، فتمكين الطلاب من تحمل مسؤولية تعلمهم هو عملية تطوير يجب أن يرعاها المعلمون بوعي؛ من خلال إعادة تنظيم أدوارهم داخل الصف وتفعيل أنماط القيادة المختلفة بما يتناسب مع مستوى تطور طلابهم.

- وفي ذات السياق **توضح دراسة Hawkinson (2016)** سلوكيات المعلمين القيادية في بيئات التدريس الجماعي أو ضمن الفريق في المدارس التي تقوم بتدريس اللغة الإنجليزية في المدارس اليابانية العامة من الروضة إلى الصف الثاني عشر، وتقدم هذه الدراسة القيادة الموقفية كوسيلة لفهم علاقات العمل لدى معلمي الفريق وتحسينها بشكل أفضل؛ فإذا كان الفريق أكثر وعيًا بالسمات والمهارات ونوع الدعم الذي يقدمونه للفصل الدراسي، يصبح من الممكن استهداف السلوكيات المرغوبة، والقضاء على السلوكيات غير الفعالة .
- كما تناولت دراسة **الضويحي والمخلافي (2020)** أنماط القيادة السائدة لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالدمام ودرجة فاعليتها وفق النظرية الموقفية لهرسي وبلانشرد. وكانت أبرز نتائجها أن نمط الإقناع يليه نمط التفويض هما الأسلوبان القياديان السائدان لدى أعضاء هيئة التدريس في تعاملهم مع الطلاب، ونمطي المشارك والآمر كانت أقل الأنماط القيادية شيوعًا من قبلهم. كما أن القدرة على التكيف لديهم كانت متوسطة. فقد كان مرونتهم منخفضة في الانتقال من نمط القيادة الأولي أو الأساس إلى النمط الثانوي أو المساعد.
- كما **هدفت دراسة Mohammed (2014)** إلى الكشف عن أساليب القيادة الموقفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة ولاية كاليفورنيا في قيادة طلابهم. وأسفرت النتائج عن تحديد النمط الأمر كأسلوب قيادة أساسي، يليه أسلوب المشاركة، ثم التوجيه، ثم التفويض، كما أظهرت الدراسة أن درجة تكيف القيادة لدى أعضاء هيئة التدريس يقع ضمن النطاق المنخفض .

2-2-2-التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسات السابقة في تناول القيادة الموقفية في إطار الموقف التدريسي، ولكن اختلفت دراسة دراسة الضويحي والمخلافي (2020) و Mohammed (2014) في تناولها تطبيقيا داخل الفصول الدراسية في الجامعات وعلى طلاب المرحلة الجامعية، وتهدف الدراسة الحالية إلى التكامل مع هذه الدراسات بتناول مرحلة الصفوف الأولية ودراسة الأنماط القيادية للمعلمات في ظل التغيير في الأنظمة التعليمية.

3-منهجية الدراسة وإجراءاتها.

3-1-منهج الدراسة

طبقت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والذي يقصد به:" عملية البحث والتقصي حول الظواهر كما هي قائمة في الحاضر ووصفها وصفًا دقيقًا وتشخصيها وتحليلها، وتفسيرها؛ بهدف اكتشاف العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين الظواهر الأخرى" (سليمان، 2009ص 140). وذلك لوصف أساليب القيادة الموقفية لدى معلمات الطفولة المبكرة ودرجة تكيفهن في ظل التغيير في الأنظمة التعليمية بمدينة مكة المكرمة.

3-2-مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الصفوف الأولية العاملات بمدارس الطفولة المبكرة الحكومية بمدينة مكة المكرمة اللاتي يدرسن الطلاب بالصفوف الأول والثاني والثالث الابتدائي (بنين، بنات)، والبالغ عددهن (1543) معلمة، تبعًا للإحصائية الصادرة من إدارة الطفولة المبكرة التابعة لإدارة التعليم بمنطقة مكة المكرمة لعام (1444هـ).

3-3-عينة الدراسة

اعتُمدت عينة الدراسة من المجتمع الأصلي بناءً على أسلوب العينة العشوائية البسيطة وبلغت العينة (306) معلمة، بنسبة (20%) من المجتمع، وقد تم توزيع المقياس عليهن إلكترونيًا، ثم تحليل استجاباتهن إحصائيًا للإجابة على أسئلة البحث.

3-4-أداة الدراسة

3-4-1-مقياس "هيرسي وبلانشرد:"

استخدمت الدراسة مقياس "هيرسي وبلانشارد" أداة وصف فاعلية القائد وتكيفه Leader Effectiveness & Adaptability Description (LEAD)لتحديد النمط القيادي السائد لدى معلمات الطفولة المبكرة وفعاليته، وهي أداة طورها كل من "هيرسي وبلانشارد" وقام بترجمتها واعتمادها في البيئة العربية المغيدي وآل ناجي (1994). واعتمدها العديد من الباحثين في دراساتهم، منهم الأغبري (1998) والبابطين (2013) جاسم والفضلي (2008) والضويحي والمخلافي(2020) .

الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى الكشف عن النمط القيادي الرئيس أو السائد لدى القائد والنمط المساند أو الثانوي، كما يهدف إلى الكشف عن القدرة على التكيف لدى القائد، وهي قدرته على تغيير نمطه القيادي بما يتلاءم مع الموقف الذي يواجهه .

وصف المقياس: تتكون الأداة من (12) موقفًا لكل واحدة منها أربع إجابات يختار المستجيب واحدة منها. وهي موزعة كالآتي:

- ثلاثة مواقف تعكس مستوى النضج المنخفض ويتناسب معها النمط القيادي الآمر.
- ثلاثة مواقف تعكس مستوى النضج المتوسط ويتناسب معها النمط القيادي المقنع.
- ثلاثة مواقف تعكس مستوى النضج أعلى من المتوسط ويتناسب معها النمط القيادي المشارك.
- ثلاثة مواقف تعكس مستوى النضج المرتفع ويتناسب معها النمط القيادي المفوّض.

3-4-2-طريقة استخدام المقياس:

يكشف المقياس عن النمط السائد والنمط المساند عن طريق الإجابة على المواقف؛ حيث يمثل كل خيار من خيارات الإجابة على المواقف نمطاً قيادياً، والنمط الذي يكون أكثر تكراراً يمثل النمط السائد، والذي يليه يكون النمط المساند. وفي حال تساوي التكرارات فهذا يعني استخدام النمطين بالتناوب، كل حسب الموقف الذي يتلاءم معه.

3-4-3-صدق المقياس:

صدق الاتساق الداخلي :

للتأكد من تماسك العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، تم قياس صدق الاتساق الداخلي للأداة من خلال بيانات استجابات أفراد الدراسة بحساب معاملات ارتباط (بيرسون) بين كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

الجدول (1): معاملات ارتباط (بيرسون) بين كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

م	معامل الارتباط	
	النمط الآمر	النمط المقنع
1	**0.539	**0.687
2	**0.577	**0.540
3	**0.572	**0.563
م	النمط المشارك	النمط المفوض
1	**0.699	**0.572
2	**0.602	**0.734
3	**0.671	**0.771

يتبين من الجدول (1) أن كافة عبارات المقياس ذات ارتباط مع الدرجة الكلية للنط القيادي الذي تنتمي إليه عند مستوى دلالة (0.01).

3-4-4-ثبات المقياس:

تم حساب ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ويوضح الجدول رقم ((2قيمة معامل الثبات لكل جزء من أجزاء المقياس.

الجدول (2): قيم معاملات الثبات لكل محور من محاور المقياس

المحور	معامل الثبات
النمط الآمر	0.762
النمط المقنع	0.796
النمط المشارك	0.813
النمط المفوض	0.744
كامل الاستبانة	0.847

يتضح من الجدول رقم (2) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

3-5-أساليب المعالجة الإحصائية

- للإجابة عن السؤال الرئيس الأول وأسئلته الفرعية الأربعة تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة لكل موقف؛ وذلك لتحديد النمط القيادي السائد والمساند لدى عينة البحث بواسطة استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية(IBM SPSS Statistics Version 22) .
- وللإجابة عن فرض الدراسة تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis) لعدم تحقق شطر الاعتدالية؛ وذلك لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في اختلاف الأساليب القيادية للعينة تبعًا لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة).

4-النتائج ومناقشتها

4-1-نتيجة الإجابة عن السؤال الفرعي الأول: "ما نسبة ممارسة معلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة للنمط القيادي الآمر في ظل التغيير في الأنظمة التعليمية؟"

وللإجابة على هذا السؤال تم تطبيق مقياس LEAD على معلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة، وتم حساب التكرارات والنسب المئوية للأنماط القيادية. يوضح ذلك الجدول الآتي:

الجدول (3): التكرارات والنسب المئوية لممارسة معلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة للأنماط القيادية في المواقف وفقا لمستوى نضج الطلاب المنخفض

رقم الموقف	أنماط القيادة								النمط المناسب وفقا للموقف	النمط الأكثر اختياراً من قبل العينة	درجة الملاءمة أو التكيف
	الآمر		المقنع		المشارك		المفوض				
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
1	130	42.5	105	34.3	59	19.3	12	3.9	الآمر	الآمر	مناسب تماماً
5	64	20.9	181	59.2	38	12.4	23	7.5	الآمر	المقنع	مناسب
9	63	20.6	198	64.7	24	7.8	21	6.9	الآمر	المقنع	مناسب

الموقف رقم (1) يتبين من خلال الجدول السابق أن (42.5%) من المعلمات يتعاملن مع هذا الموقف بتبني النمط الآمر وهو نمط مناسب تماماً للتعامل مع هذا الموقف، كما اختار (34.3%) منهن النمط المقنع وهو نمط مناسب، في حين اختار (19.3%) منهن النمط المشارك وهو نمط غير مناسب للتعامل مع هذا الموقف، واختار (3.9%) منهن النمط المفوض وهو نمط غير مناسب إطلاقاً في التعامل مع هذا الموقف. وبناء عليه يمكن القول إن لدى معظم المعلمات القدرة على إصدار حكم حول درجة نضج الطلاب في هذا الموقف، وبالتالي استخدام النمط المناسب لذلك، حيث جاءت معظم الاستجابات في النمط المناسب تمامًا والمناسب.

الموقف رقم (5) أشار (20.9%) من المعلمات أنهن يتعاملن مع هذا الموقف بتبني النمط الآمر وهو مناسب تماماً لهذا الموقف، واختار (59.2%) منهن النمط المقنع وهو نمط مناسب في هذا الموقف، في حين اختار (12.4%) منهن النمط المشارك وهو نمط غير مناسب، واختار (7.5%) منهن النمط المفوض وهو نمط غير مناسب إطلاقًا في التعامل مع هذا الموقف. وبناء عليه يمكن القول إن لدى معظم المعلمات القدرة على إصدار حكم حول درجة نضج الطلاب في هذا الموقف، وبالتالي استخدام النمط المناسب لذلك، حيث جاءت معظم الاستجابات في النمط المناسب تمامًا والمناسب.

الموقف رقم(9) أشار (20.6%) من المعلمات أنهم يتعاملن مع هذا الموقف باستخدام النمط الآمر وهو النمط المناسب تمامًا، واختار (64.7%) منهن النمط المقنع وهو نمط مناسب للتعامل مع هذا الموقف، في حين اختار (7.8) منهن النمط المشارك وهو نمط غير مناسب، و (6.9%) منهن النمط المفوض وهو نمط غير مناسب إطلاقًا للتعامل مع هذا الموقف. وبناء عليه يمكن القول إن لدى معظم المعلمات القدرة على إصدار حكم حول درجة نضج الطلاب في هذا الموقف، وبالتالي استخدام النمط المناسب لذلك، حيث جاءت معظم الاستجابات في النمط المناسب تمامًا والمناسب.

وإجمالاً يلاحظ ارتفاع نسبة اختيار المعلمات للنمط المقنع وهو نمط مناسب، في حين أن النمط المناسب تمامًا لهذه المواقف هو النمط الآمر؛ كون المواقف تعكس مستوى نضج منخفض لدى الطلاب. ويمكن أن يكون ذلك بسبب موقف المعلمات واتجاهاتهن

الشخصية نحو التفاعل المناسب مع الطلاب هذه المواقف، حسب خصائص المرحلة العمرية، ورغبتهن في الاهتمام والتركيز على العملية التدريسية والواجبات المكلف بها الطلاب، إلى جانب اهتمامهن ببناء علاقات إنسانية واجتماعية معهم والاهتمام بالجو الداعم والتهيئة النفسية لهم بما يلائم خصائصهم، وهو ما يعكسه اختيارهن هذا النمط.

2-4-نتيجة الإجابة عن السؤال الفرعي الثاني: "ما نسبة ممارسة معلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة للنمط القيادي المقنع في ظل التغيير في الأنظمة التعليمية؟"

وللإجابة على هذا السؤال تم تطبيق مقياس LEAD على معلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة، وتم حساب التكرارات والنسب المئوية للأنماط القيادية. يوضح ذلك الجدول رقم (4).

الجدول (4): التكرارات والنسب المئوية لممارسة معلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة للأنماط القيادية في المواقف وفقا لمستوى نضج الطلاب المتوسط

رقم الموقف	أنماط القيادة								النمط المناسب وفقا للموقف	النمط الأكثر اختياراً من قبل العينة	درجة الملاءمة أو التكيف
	الآمر		المقنع		المشارك		المفوض				
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
2	25	8.2	139	45.4	129	42.2	13	4.2	المقنع	المقنع	مناسب تمامًا
6	42	13.7	121	39.5	133	43.5	10	3.3	المقنع	المشارك	مناسب
10	69	22.5	150	49.0	72	23.5	15	4.9	المقنع	المقنع	مناسب تمامًا

الموقف رقم (2) يتبين من خلال الجدول رقم السابق أن (8.2%) من المعلمات يتعاملن مع هذا الموقف بتبني النمط الآمر وهو نمط غير مناسب لهذا الموقف، في حين اختار (45.4%) منهن النمط المقنع وهو نمط مناسب تمامًا في التعامل مع هذا الموقف، واختار (42.2%) منهن النمط المشارك وهو نمط مناسب، كما اختار (4.2%) منهن النمط المفوض وهو نمط غير مناسب إطلاقًا في التعامل مع هذا الموقف. وبناء عليه يمكن القول إن لدى معظم المعلمات القدرة على إصدار حكم حول درجة نضج الطلاب في هذا الموقف، وبالتالي استخدام النمط المناسب لذلك، حيث جاءت معظم الاستجابات في النمط المناسب تمامًا والمناسب.

الموقف رقم (6) أشار (13.7%) من المعلمات أنهن يتعاملن مع هذا الموقف باختيار النمط الآمر وهو نمط غير مناسب لهذا الموقف، واختار (39.5%) منهن النمط المقنع وهو النمط المناسب تمامًا، في حين اختار (43.5%) منهن النمط المشارك وهو نمط مناسب لهذا الموقف، في حين اختار (3.3%) منهن النمط المفوض وهو نمط غير مناسب إطلاقًا في التعامل مع هذا الموقف. وبناء عليه يمكن القول إن لدى معظم المعلمات القدرة على إصدار حكم حول درجة نضج الطلاب في هذا الموقف، وبالتالي استخدام النمط المناسب لذلك، حيث جاءت معظم الاستجابات في النمط المناسب تمامًا والمناسب.

الموقف رقم (10) يتبين أن (22.5%) من المعلمات يتعاملن مع هذا الموقف باختيار النمط الآمر وهو نمط غير مناسب لهذا الموقف، بينما اختار (49%) منهن النمط المقنع وهو النمط المناسب تماماً في التعامل مع هذا الموقف، في حين اختار (23.5%) منهن النمط المشارك وهو نمط مناسب، واختار (4.9%) منهن النمط المفوض وهو نمط غير مناسب إطلاقًا في التعامل مع هذا الموقف. وبناء عليه يمكن القول إن لدى معظم المعلمات القدرة على إصدار حكم حول درجة نضج الطلاب في هذا الموقف، وبالتالي استخدام النمط المناسب لذلك، حيث جاءت معظم الاستجابات في النمط المناسب تمامًا والمناسب.

وإجمالاً يلاحظ ارتفاع نسبة اختيار المعلمات للنمط المقنع كنمط رئيسي وهو المناسب تمامًا مع هذه المواقف التي تعكس مستوى النضج المتوسط لدى الطلاب، يليه اختيارهن للنمط المشارك وهو النمط المناسب كنمط قيادي مساند. ويمكن القول أن لدى المعلمات القدرة على تحديد مستوى نضج طلابهن في هذه المواقف واختيار النمط المناسب لذلك. وبذلك يلاحظ ميل المعلمات لاختيار النمط المقنع، وربما يعود ذلك إلى ما ذكر آنفا من اهتمام المعلمات بالعملية التعليمية، إلى جانب اهتمامهن ببناء علاقات إنسانية واجتماعية مع الطلاب والاهتمام بالجو الداعم والتهيئة النفسية الملائمة لمرحلة الطفولة المبكرة.

3-4-نتيجة الإجابة عن السؤال الفرعي الثالث: "ما نسبة ممارسة معلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة للنمط القيادي المشارك في ظل التغيير في الأنظمة التعليمية؟"

للإجابة على هذا السؤال تم تطبيق مقياس LEAD على معلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة، وتم حساب التكرارات والنسب المئوية للأنماط القيادية. يوضح ذلك الجدول رقم (5).

الجدول (5): نسبة ممارسة معلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة للأنماط القيادية في المواقف وفقا لمستوى نضج الطلاب فوق المتوسط

رقم الموقف	أنماط القيادة								النمط المناسب وفقا للموقف	النمط الأكثر اختياراً من قبل العينة	درجة الملاءمة أو التكيف
	الآمر		المقنع		المشارك		المفوض				
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
3	29	9.5	154	50.3	116	37.9	7	2.3	المشارك	المقنع	غير مناسب
7	59	19.3	93	30.4	148	48.4	6	2.0	المشارك	المشارك	مناسب
11	87	28.4	122	39.9	91	29.7	6	2.0	المشارك	المقنع	غير مناسب

الموقف رقم (3) يتبين من خلال الجدول السابق أن (9.5%) من المعلمات أنهم يتعاملن مع هذا الموقف بتبني النمط الآمر وهو نمط غير مناسب إطلاقًا في التعامل مع هذا الموقف، في حين اختار (50.3%) منهم النمط المقنع وهو نمط غير مناسب، كما اختار (37.9%) منهم النمط المشارك وهو النمط المناسب تمامًا في التعامل مع هذا الموقف، واختار (2.3%) منهم النمط المفوض وهو نمط مناسب في التعامل مع هذا الموقف. وبناء عليه يتبين تأكيد اختيار المعلمات للنمط المقنع بنسبة تجاوزت نصفهن، بالرغم من أنه غير مناسب لهذا الموقف، في حين أن أقل من نصفهن اخترن النمط المناسب تمامًا والمناسب (المشارك والمفوض).

الموقف رقم (7) يتبين أن (19.3%) من المعلمات يتعاملن مع هذا الموقف باختيار النمط الآمر وهو غير مناسب إطلاقًا في التعامل مع هذا الموقف، في حين اختار (30.4%) منهن النمط المقنع وهو نمط غير مناسب، واختار (48.4%) منهن النمط المشارك وهو المناسب تماماً في التعامل مع هذا الموقف، في حين اختار (2%) منهن النمط المفوض وهو نمط مناسب في التعامل مع هذا الموقف. وبناء عليه يتبين أيضًا تأكيد اختيار المعلمات للنمط المقنع، بالرغم من أنه غير مناسب لهذا الموقف، إلا أنه بنسبة أقل من النصف، في حين أن نصفهن اخترن النمط المناسب تمامًا والمناسب (المشارك والمفوض).

الموقف رقم (11) أشار (28.4%) من المعلمات أنهن يتعاملن مع هذا الموقف باختيار النمط الآمر وهو غير مناسب إطلاقًا، في حين اختار (39.9%) النمط المقنع وهو نمط غير مناسب في التعامل مع هذا الموقف، كما اختار (29.7%) النمط المشارك وهو النمط المناسب تمامًا، واختار (2%) منهم النمط المفوض وهو نمط مناسب في التعامل مع هذا الموقف. وبناء عليه يتبين أيضًا تأكيد اختيار المعلمات للنمط المقنع، بالرغم من أنه غير مناسب لهذا الموقف، إلا أنه بنسبة أقل من النصف، في حين أن أقل من نصفهن اخترن النمط المناسب تمامًا والمناسب (المشارك والمفوض)، وهنا تظهر نسبة لا بأس بها ممن اخترن النمط الآمر بالرغم من أنه غير مناسب تمامًا لهذا الموقف.

وإجمالاً يلاحظ أن هناك تفضيل من المعلمات للنمط المقنع وهو نمط غير مناسب في التعامل مع هذه المواقف التي تعكس نضجًا أعلى من المتوسط لدى الطلاب، في حين أن النمط المشارك هو الملائم في التعامل مع هذا المستوى من النضج. ويمكن أن يكون ذلك بسبب حرص المعلمات على المتابعة المستمرة مع طلابهن وبالتالي هن يفضلن النمط المقنع أكثر من غيره، أو أنهن قد يجدن صعوبة في ترك الفرصة لطلابهم للإنجاز دون توجيه مباشر أو رقابة تفصيلية، أو إشراكهم بصورة أكثر فاعلية. وقد يعود ذلك إلى المرحلة الدراسية المتناولة وهي الصفوف الأولية، والتي ربما تحتاج معرفة وخبرة أكثر في تقنيات إشراك الطلاب وتقاسم المسؤولية معهم في العملية التعليمية؛ والتي تتضمن تعديل المهام لتتناسب مع مستويات القدرة لدى الطلاب، واستخدام درجات مختلفة من التعقيد وفقا للاستعدادات الفعلية لهم. كما يمكن أن يكون ذلك بسبب بيئة الفصل الدراسي والعدد الكبير للطلاب في الفصل والذي قد يحد من قدرة المعلمات على تقييم مستويات الطلبة المختلفة وميلهن لانتهاج طريقة موحدة وتقليدية في قيادة الموقف التعليمي، تكون ملائمة لمرحلة الطفولة المبكرة بشكل عام.

4-4-نتيجة الإجابة عن السؤال الفرعي الرابع: ما نسبة ممارسة معلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة للنمط القيادي المفوض في ظل التغيير في الأنظمة التعليمية؟

للإجابة على هذا السؤال تم تطبيق مقياس LEAD على معلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة، وتم حساب التكرارات والنسب المئوية للأنماط القيادية. يوضح ذلك الجدول رقم (6).

الجدول (6): التكرارات والنسب المئوية لممارسة معلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة للأنماط القيادية في المواقف وفقا لمستوى نضج الطلاب المرتفع

رقم الموقف	أنماط القيادة									
	الآمر		المقنع		المشارك		المفوض		النمط المناسب وفقا للموقف	النمط الأكثر اختياراً من قبل العينة	درجة الملاءمة أو التكيف
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
4	125	40.8	45	14.7	92	30.1	44	14.4	المفوض	الآمر	غير مناسب إطلاقًا
8	76	24.8	184	60.1	24	7.8	22	7.2	المفوض	المقنع	غير مناسب
12	40	13.1	53	17.3	188	61.4	25	8.2	المفوض	المشارك	مناسب

الموقف رقم (4) يتبين من خلال الجدول السابق أن (40.8%) من المعلمات يتعاملن مع هذا الموقف باختيار النمط الآمر وهو غير مناسب إطلاقاً وفق هذا الموقف، واختار (14.7%) منهن النمط المقنع وهو نمط غير مناسب، فيما اختار (30.1%) منهن النمط المشارك وهو مناسب في التعامل مع هذا الموقف، في حين اختار (14.4%) منهن النمط المفوض وهو المناسب تمامًا في التعامل مع هذا الموقف. وبناء عليه يتبين ميل المعلمات، بنسبة تتجاوز النصف، لاختيار النمطين الآمر والمقنع، بالرغم من أنهما غير مناسب إطلاقًا وغير مناسب، في حين اختار المعلمات بنسبة أقل من النصف بقليل النمطين المشارك والمفوض وهما المناسب والمناسب تمامًا للتعامل مع هذا الموقف.

الموقف رقم (8) أشار (24.8%) من المعلمات أنهن يستخدمن النمط الآمر وهو غير مناسب إطلاقًا، فيما اختار (60.1%) النمط المقنع وهو نمط غير مناسب، في حين اختار (7.8%) منهن النمط المشارك وهو نمط مناسب في التعامل مع هذا الموقف، وأشار (7.2%) منهن لاستخدام النمط المفوض وهو المناسب تماماً لهذا الموقف. وبناء عليه يتبين ميل المعلمات، بنسبة مرتفعة، لاختيار النمطين الآمر والمقنع، بالرغم من أنهما غير مناسب إطلاقًا وغير مناسب، في حين اختار المعلمات بنسبة قليلة جدا النمطين المشارك والمفوض، بالرغم من أنهما المناسب والمناسب تمامًا للتعامل مع هذا الموقف.

الموقف رقم (12) أشار (13.1%) من المعلمات أنهن يستخدمن النمط الآمر وهو نمط غير مناسب إطلاقًا، في حين اختار (17.3%) منهن النمط المقنع وهو غير مناسب، واختار (61.4%) منهن النمط المشارك وهو نمط مناسب في التعامل مع هذا الموقف، كما اختار (8.2%) منهن النمط المفوض وهو المناسب تمامًا للتعامل مع هذا الموقف. وهنا يظهر بعض الاختلاف عن الموقفين السابقين، حيث يميل المعلمات بنسبة مرتفعة لاختيار النمطين المناسب والمناسب تمامًا (المشارك والمفوض)، في حين أن النسبة الأقل هي للنمطين غير المناسب إطلاقًا وغير المناسب (الآمر والمقنع).

وإجمالاً يلاحظ انخفاض كبير في اختيار النمط المفوض من قبل المعلمات والذي يمكن أن يُظهِر ضعف القدرة لديهن على إصدار الحكم حول درجة نضج طلابهن وبالتالي اختيار النمط الملائم وفقه. وقد يكون ذلك بسبب تفضيل المعلمات الأساليب التقليدية التي تسيّر العملية بشكل أسرع دون الأخذ بالاعتبار ما هو مناسب وفعال حسب مستوى نضج الطلاب. أو أن تأثير البيئة الصفية المزدحمة والفترة الزمنية المحددة للحصة الواحدة تعيق استخدام النمط المفوض، لأنه يتطلب مرونة عالية وجودة في إدارة العمل والوقت بطريقة تلائم أسلوب التفويض. أو بسبب توجه تركيز المعلمات على التحصيل الدراسي للطلاب، وهو ما قد يؤثر على منحهم الطلاب قدرًا من الحرية وتحمل المسؤولية، الأمر الذي قد يحد من دوافع المعلمات وتخوفهن من تفعيل نمط التفويض في الموقف التدريسي .

ومن خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية الأربعة للدراسة تم التوصل إلى الإجابة على السؤال الرئيس، والذي ينص على:

5-4-نتيجة الإجابة عن السؤال الرئيس: "ما أساليب القيادة الموقفية المتبعة من قبل معلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة وفقًا لنظرية هيرسي وبلانشارد في ظل التغيير في الأنظمة التعليمية؟

حيث تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد العينة لتحديد النمط القيادي السائد والمساند. وكما يوضحها الجدول (7).

الجدول (7): التكرارات والنسب المئوية لاستجابات معلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة حسب النمط القيادي المتبع من قبلهن

النمط القيادي	التكرار (ك)	النسب المئوية (%)	الترتيب
المقنع	156	51.0	1
المشارك	94	30.7	2
الآمر	48	15.7	3
المفوض	8	2.6	4
المجموع	306	100	

يتضح من خلال الجدول السابق أن النمط القيادي السائد والرئيس لدى معلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة هو النمط المقنع حيث حصل على أعلى نسبة مئوية بلغت (51.0%) من استجابات أفراد العينة، تلاه النمط المشارك كنمط مساند حيث حصل على نسبة مئوية بلغت (30.7%)، ثم النمط الآمر حيث حصل على نسبة مئوية بلغت (15.7%)، في حين كان النمط المفوض كان الأقل استخدامًا حيث حصل على أقل نسبة مئوية بلغت (2.6%). ويمكن عزو ارتفاع نسبة ممارسة النمط المقنع لدى المعلمات إلى ما تفرضه خصائص الطلاب في هذه المرحلة الدراسية من الحاجة إلى المتابعة المستمرة، والتوجيه الدائم والتواصل والدعم النفسي كونها مرحلة تأسيسية. حيث أن نمط الإقناع هو أسلوب ديموقراطي في القيادة؛ فهو سلوك عالي في التوجه نحو الإنجاز وعالي في التوجه نحو العلاقات الإنسانية، ويمارس عندما يكون مستوى نضج المرؤوسين بين المستوى المنخفض والمتوسط، ويكون فيه التركيز بشكل كبير على العملية التدريسية والواجبات المكلف بها الطلاب، إلى جانب الاهتمام بشكل كبير ببناء علاقات إنسانية واجتماعية معهم. حيث يعطي القائد توجيهاته في سبيل إنجاز المهمة والإشراف عليها عن كثب، ولكنه يفسر أيضا القرارات، ويلتمس الاقتراحات ويدعم التقدم المحرز من قبل الطلاب، ويشجع سلوك المعلم هذا الطلاب على قبول العمل المشترك وتحمل مسؤولية التزاماتهم المدرسية ووضع معايير عالية للتعلم، وتحفيزهم للإنجاز (Heresy & Blanchard, 2012).

وقد كشفت دراسة Adedigba & Sulaiman (2020) على معلمي المرحلة الابتدائية، عن العلاقة الإيجابية بين أسلوب القيادة الديموقراطي وتحفيز التلاميذ للتعلم والإنجاز الأكاديمي وهو ما يتفق معه Martin & Baldwin (1993) من وجود عدة فوائد لأسلوب القيادة الديموقراطية مقابل الأساليب الأخرى مثل الأسلوب الاستبدادي أو عدم التدخل. كما تتفق مع ما توصل له هيرسي وبلانتشارد حيث اعتُبر أسلوب الإقناع هو الأسلوب السائد في المؤسسات التعليمية الأمريكية، وفي بعض الأقطار الأخرى التي تتميز بمستوى تعليم عالي المستوى (الأغبري، 2000).

كما يلاحظ من في الدراسة الحالية انخفاض ممارسة النمط الآمر والمفوض لدى المعلمات، ويمكن أن يعزى ذلك إلى اهتمامهن بالحفاظ على البيئة الصفية الداعمة والآمنة إضافةً إلى الاهتمام بالجانب المعرفي والأكاديمي للطلاب. وهو ما يخالف النمط الآمر في كونه نمطاً يهتم فيه القائد بالمهمة، مع إعطاء اهتمام أقل لبعد العلاقة مع الطلاب (Heresy & Blanchard, 2012). ويشير (Djigic & Stojilijkovic (2011 إلى أثر البيئة الصفية الداعمة والفعالة ومحدداتها؛ حيث تعتمد إدارة المعلمين للفصول الدراسية على ثلاث أساليب وهي: التدخل وعدم التدخل والتفاعل، وقد أظهرت الدراسة أن المعلمين والطلاب في المدارس الابتدائية أكثر رضًا عن مناخ الفصل الدراسي التفاعلي مقارنةً ببقيّة الأساليب، كما كانت إنجازاتهم في أعلى مستوياتها عندما مارس المعلمون أسلوب التفاعل في إدارة الصف، وفي أدنى مستوياتها عندما مارسوا أسلوب التدخل.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بن حفيظ والشايب (2016) في أن نمط الإقناع كنمط رئيس يليه المشاركة كنمط مساند هما الأسلوبان الأكثر استخدامًا. كما تتفق مع دراسة الضويحي والمخلافي (2020) في أن النمط السائد لدى أعضاء هيئة التدريس في تعاملهم مع الطلاب هو النمط المقنع. وتتفق جزئيًا في كون النمط المفوض هو الأقل استخداماً مع عدد من الدراسات الأخرى (العضيب والجهني، 2023؛ آل ناجي، 2001؛ الراجح، 2022؛ Mohammed, 2014).

4-6-نتيجة فحص فرضية الدراسة:

لاختبار الفرض الذي نص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب القيادة الموقفية لمعلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة تبعًا لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة).

تم التحقق من اعتدالية توزيع البيانات من خلال إجراء اختبار التوزيع الطبيعي (اختبار كولمجروف- سمرنوف) (Kolmogorov-Smirnov test)، لمعرفة ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي أم لا، وجاءت النتائج كما في الجدول رقم (8).

الجدول (8): اختبار التوزيع الطبيعي (Kolmogorov-Smirnov Test) لأساليب القيادة الموقفية لدى معلمات الطفولة المبكرة

الأنماط	كولمجروف-سمنروف			شابيرو		
	الإحصائية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الإحصائية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نمط الآمر	0.15	306	0.01	0.95	306	0.01
نمط المقنع	0.14	306	0.01	0.96	306	0.01
نمط المشارك	0.17	306	0.01	0.94	306	0.01
نمط المفوض	0.14	306	0.01	0.96	306	0.01

يبين الجدول رقم (8) نتائج اختبار Kolmogorov-Smirnov Test، حيث أن قيم مستوى المعنوية أقل من (sig. < 0.05)، وهذا يدل على أن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي، وبناء على هذه النتائج يتضح أن الاختبارات المناسبة لإجراء اختبار الفروق الإحصائية هي الاختبارات اللامعلمية، وفق شرط التوزيع الطبيعي.

لذلك للإجابة على هذا الفرض ولمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الأساليب القيادية لمعلمات الطفولة المبكرة والتي يمكن عزوها إلى (المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة) تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis) لأن شرط الاعتدالية غير متوفر، والجداول (9) و(10) و(11) توضح نتائج فرضية الدراسة.

4-6-1-فحص الفروق حسب المؤهل العلمي:

الجدول (9): نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis) لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في أساليب القيادية الموقفية لدى معلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة باختلاف المؤهل العلمي

الأنماط	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كا2	مستوى الدلالة
نمط الآمر	دبلوم	37	135.01	2.53	0.28
	بكالوريوس	255	157.01		
	ماجستير	14	138.39		
نمط المقنع	دبلوم	37	169.96	1.73	0.42
	بكالوريوس	255	151.80		
	ماجستير	14	141.00		
نمط المشارك	دبلوم	37	135.78	2.67	0.26
	بكالوريوس	255	157.11		
	ماجستير	14	134.57		
نمط المفوض	دبلوم	37	160.74	1.64	0.44
	بكالوريوس	255	153.95		
	ماجستير	14	126.18		

يتبين من خلال الجدول (9) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات عينة الدراسة حول كافة أنماط القيادة الموقفية لدى معلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث كانت مستوى الدلالة الناتجة عن الفروق بين متوسط الرتب وفقاً لاختبار كروسكال واليس أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05).

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الرويلي(2012) و عودة (2019) و العبيد (2019) وكنعان (2019) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة أساليب القيادة الموقفية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، بينما تختلف هذه النتيجة مع ما أظهرته دراسة البابطين (2013) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة أسلوب المشاركة باختلاف المؤهل الدراسي، وهو ما تتفق معه دراسة الشبول (2010) في وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير المؤهل الدراسي لصالح حملة البكالوريوس، ودراسة آل ناجي (2001) التي أظهرت فروقاً دالة إحصائيًا في استخدام الأنماط القيادية الموقفية: المقنع والمشارك والمفوض، لصالح المؤهل الدراسي فوق الجامعي. ويمكن تفسير نتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط القيادة الموقفية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في الدراسة الحالية إلى المرحلة الدراسية وطبيعة الطلاب فيها، والتي قد يستخدم معها معلمات الصفوف الأولية طريقة شبه موحدة في التفاعل مع

المواقف التدريسية، والتي تنتج عن تأثر خبراتهن ببعضهن بعضًا وبتأثير المناخ المدرسي العام، إضافةً إلى تأثير قناعاتهن الخاصة في تفاعلهن مع هذه المواقف.

4-6-2-فحص الفروق حسب التخصص:

الجدول (10): نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis) لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في أساليب القيادة الموقفية لدى معلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة باختلاف التخصص

الأنماط	التخصص	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كا2	مستوى الدلالة
نمط الآمر	اقتصاد منزلي	25	154.20	11.32	0.25
	الاجتماعيات	14	157.96		
	دبلوم إعداد المعلمات	9	182.06		
	دراسات إسلامية	80	156.08		
	رياض أطفال	28	152.93		
	رياضيات	27	183.17		
	العلوم	12	124.88		
	اللغة الإنجليزية	21	137.24		
	اللغة العربية	84	151.48		
	مناهج وطرق تدريس	6	74.58		
نمط المقنع	اقتصاد منزلي	25	115.46	13.43	0.14
	الاجتماعيات	14	157.04		
	دبلوم إعداد المعلمات	9	219.17		
	دراسات إسلامية	80	148.43		
	رياض أطفال	28	155.00		
	رياضيات	27	157.11		
	العلوم	12	156.38		
	اللغة الإنجليزية	21	159.29		
	اللغة العربية	84	162.14		
	مناهج وطرق تدريس	6	102.58		
نمط المشارك	اقتصاد منزلي	25	168.64	11.83	0.22
	الاجتماعيات	14	131.32		
	دبلوم إعداد المعلمات	9	142.22		
	دراسات إسلامية	80	153.94		
	رياض أطفال	28	193.18		
	رياضيات	27	153.78		
	العلوم	12	162.96		
	اللغة الإنجليزية	21	167.07		
	اللغة العربية	84	136.51		
	مناهج وطرق تدريس	6	138.25		
نمط المفوض	اقتصاد منزلي	25	169.14	9.39	0.40
	الاجتماعيات	14	153.64		
	دبلوم إعداد المعلمات	9	190.00		
	دراسات إسلامية	80	141.12		

الأنماط	التخصص	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كا2	مستوى الدلالة
	رياض أطفال	28	178.11		
	رياضيات	27	160.24		
	العلوم	12	127.96		
	اللغة الإنجليزية	21	130.19		
	اللغة العربية	84	157.17		
	مناهج وطرق تدريس	6	134.50		

يتبين من خلال الجدول (10) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات عينة الدراسة حول كافة أنماط القيادة الموقفية لدى معلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة تعزى لمتغير التخصص، حيث كانت مستوى الدلالة الناتجة عن الفروق بين متوسط الرتب وفقاً لاختبار كروسكال واليس أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05).

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة آل ناجي (2001) والتي أظهرت فروقا في ممارسة أساليب القيادة الموقفية تعزى لمتغير التخصص. ويمكن تفسير هذه النتيجة بسهولة محتوى المواد الدراسية في الصفوف الأولية، مما قد يؤدي إلى عدم تأثير التمكن المعرفي والفروق بين التخصصات في إدارة المواقف التدريسية. كما قد يعزى ذلك لتدريس المعلمات في هذه المرحلة لمواد مختلفة عن تخصصاتهن الأكاديمية.

4-6-3-فحص الفروق حسب سنوات الخبرة:

الجدول (11): نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis) لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في أساليب القيادية الموقفية لمعلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة باختلاف سنوات الخبرة

الأنماط	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كا2	مستوى الدلالة
نمط الآمر	أقل من 5سنوات	25	154.38	3.01	0.39
	أكثر من 5 سنوات وأقل 10 سنوات	62	137.49		
	أكثر من 10 سنوات وأقل من 15	130	160.68		
	15سنة فأكثر	89	153.92		
نمط المقنع	أقل من 5سنوات	25	162.56	1.04	0.79
	أكثر من 5 سنوات وأقل 10 سنوات	62	154.13		
	أكثر من 10 سنوات وأقل من 15	130	148.20		
	15سنة فأكثر	89	158.26		
نمط المشارك	أقل من 5سنوات	25	140.38	3.06	0.38
	أكثر من 5 سنوات وأقل 10 سنوات	62	144.27		
	أكثر من 10 سنوات وأقل من 15	130	163.09		
	15سنة فأكثر	89	149.61		
نمط المفوض	أقل من 5سنوات	25	146.36	3.48	0.32
	أكثر من 5 سنوات وأقل 10 سنوات	62	170.98		
	أكثر من 10 سنوات وأقل من 15	130	152.07		
	15سنة فأكثر	89	145.41		

يتبين من خلال الجدول (11) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات عينة الدراسة حول كافة أنماط القيادة الموقفية لدى معلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة تعزى لمتغير سنوات الخبرة، حيث كانت مستوى الدلالة الناتجة عن الفروق بين متوسط الرتب وفقاً لاختبار كروسكال واليس أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الرويلي (2012) والبابطين (2013) وعودة (2019) والحمدان والفضلي (2008) في عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في ممارسة أساليب القيادة الموقفية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة الشبول (2010) وكنعان (2019) في وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير الخبرة لصالح فئة الخبرة لأقل من خمس سنوات، كما تختلف مع

دراسة آل ناجي (2001) في وجود فروق دالة إحصائيًا لمن تبلغ خبرتهم (16) سنه فأكثر، حيث أثرت سنوات الخبرة في قدرتهم على التنويع في استخدام الأنماط القيادية المختلفة، وكذلك دراسة العبيد (2019) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا في نمطي القيادة التشاركية والتفويضية لصالح من خبرتهم (5-10) سنوات. وبذلك يظهر عدم قطعية علاقة سنوات الخبرة بأنماط القيادة الموقفية في الدراسات السابقة، وربما تكون المرحلة الدراسية هي المحدد لطبيعة اختيارات المعلمين لنمط القيادة، حيث أن طبيعة عمل المعلمة في مرحلة الطفولة المبكرة تفرض عليها ممارسة بعض الممارسات القيادية ذات الصبغة الخاصة الملائمة للمرحلة وحسب الموقف القيادي والتعليمي، حيث أشارت نتائج دراسة قهوجي والزين (2022) إلى أن درجة ممارسات معلمات الطفولة المبكرة لمجال القيادة الذاتي من وجهة نظر مديراتهن جاءت بدرجة مرتفعة جدًا مع عدم وجود دلالة إحصائية لمتغير سنوات الخبرة.

خاتمة:

بشكل عام بينت الدراسة الحالية أن نمط القيادة السائد والرئيس لدى معلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة هو النمط المقنع، تلاه النمط المشارك كنمط مساند، ثم النمط الآمر، في حين كان النمط المفوض هو الأقل استخدامًا، كما لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة المعلمات للأنماط القيادية الأربعة بحسب متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة). ويمكن تفسير ارتفاع نسبة ممارسة المعلمات لنمط القيادة المقنع بما تفرضه طبيعة المرحلة الدراسية من الحاجة إلى المتابعة المستمرة والتوجيه الدائم، إلى جانب التواصل والدعم النفسي للطلاب، فلا يقل أحد هذين الجانبين أهمية عن الآخر في هذه المرحلة التعليمية المبكرة. كما أن نمط الإقناع هو أسلوب ديموقراطي في القيادة يهتم بالعلاقات الإنسانية، ويكون ملائمًا عندما يكون مستوى نضج المرؤوسين بين المستوى المنخفض والمتوسط، وهو المستوى المتوقع من الطلاب في مرحلة الطفولة المبكرة. في حين أن انخفاض ممارسة النمط الآمر والمفوض لدى المعلمات يمكن تفسيره باهتمامهن بالحفاظ على البيئة الصفية الداعمة والآمنة إلى جانب المستوى المعرفي والأكاديمي للطلاب بنفس القدر والدرجة من الاهتمام. ولأن النمطين الآمر والمفوض هما طرفي نقيض، ولا يتعاملان على هذين الجانبين بنفس المستوى من الاهتمام، فقد قل استخدامهما من قبل معلمات الصفوف الأولية، ذلك أن النمط الآمر يهتم بالمهمة، في مقابل النمط المفوض الذي لا يولي اهتمامًا كبيرًا بالمهمة في مقابل تحقيق البيئة الصفية الداعمة والآمنة والفعالة. وعليه فالنمط المعتدل ديمقراطيا والذي يوازن بين كل من تحقيق أهداف العملية التعليمية وتحقيق البيئة الآمنة والداعمة للطلاب ربما يكون هو الأكثر ملاءمة حسب خصائص مرحلة الطفولة المبكرة.

التوصيات والمقترحات.

بناء على ما تم التوصل إليه من نتائج توصي الباحثتان وتقترحان ما يلي:

1- تضمين البرامج التدريبية المقامة لمعلمات الطفولة المبكرة برنامجًا يعنى بالقيادة الموقفية في إطار الموقف التدريسي.
2- الاهتمام بإضافة مقررات القيادة التربوية في برامج إعداد المعلم بالجامعات والمعاهد.
3- تعزيز الممارسات القيادية الملائمة للمواقف التدريسية لدى المعلمات من قبل صانعي القرار في المؤسسات التعليمية من خلال توفير البيئة الصفية بمواصفاتها الملائمة من الإمكانيات وأعداد الطلاب.
4- تضمين الممارسات القيادية في معايير تقييم ممارسات معلمة الطفولة المبكرة.
5- إضافة مسمى المعلم القائد إلى مستويات مسميات مراتب المعلمين الوظيفية.
6- كما تقترح الباحثتان إجراء دراسات تتعلق بالموضوعات الآتية:

1. ممارسة القيادة الموقفية لمعلمة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المديرات.
2. فعالية برنامج تدريبي قائم على مفاهيم القيادة الموقفية وتأثير ذلك على ممارسات المعلمات.
3. ممارسة الأساليب القيادية الموقفية لدى معلمات الطفولة المبكرة في المدارس الأهلية.
4. العلاقة بين ممارسة القيادة الموقفية وقناعات المعلمات حول العملية التعليمية في مرحلة الطفولة المبكرة.
5. العلاقة بين ممارسة القيادة الموقفية وبعض المتغيرات مثل خصائص البيئة الصفية وأعداد الطلاب في الفصول.
6. دراسة مقارنة بين المراحل الدراسية المختلفة وبين المعلمين والمعلمات في ممارسة أساليب القيادة المواقفية.

قائمة المراجع.

أولاً- المراجع بالعربية:

- الأعرج، شذى ناصر (2019). مستوى النضج الوظيفي لدى المعلمين في محافظة بيت لحم وفق نظرية هيرسي وبلانتشرد من وجهة نظر المديرين [رسالة ماجستير، جامعة القدس]. قاعدة معلومات دار المنظومة.https://dspace.alquds.edu/handle/20.500.12213/6071
- الأغبري، عبد الصمد قائد (1998). الأنماط القيادية السائدة من وجهة نظر عينة من مديري ووكلاء مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية دراسة استطلاعية. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، 23 (88). 101-130.
- الأغبري، عبدالصمد (2000). الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر. دار النهضة العربية. https://doi.org/10.34120/0382-023-088-004
- آل ناجي، محمد بن عبد الله (2016). الإدارة التعليمية والمدرسية نظريات وممارسات في المملكة العربية السعودية (ط7). مطابع الحميضي.
- آل ناجي، محمد بن عبدالله (2001). الأنماط القيادية ومدى فعاليتها للمشرفين التربويين في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير. مجلة مركز البحوث التربوية، 20، 177-209.
- البابطين، عبد الرحمن بن عبد الوهاب (2013). واقع ممارسة أساليب القيادة الموقفية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض. رسالة التربية وعلم النفس، 42، 117-139.
- باعمر، فاطمة سالم (2019). الأنماط القيادية لمديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار وعلاقتها بدافعية الإنجاز للمعلمين في ضوء نظرية هرسي وبلانشرد. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 108، 150-172.https://doi.org/10.21608/SAEP.2019.49426
- بن حفيظ، شافية (2013). علاقة النمط القيادي حسب نظرية هيرسي وبلانشارد بالولاء التنظيمي لدى عينة من معلمي المدارس الإبتدائية بمدينة ورقلة. [رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح ورقلة]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
- بن حفيظ، شافية، والشايب، محمد (2016). فاعلية القيادة الإدارية وفق نظرية هيرسي وبلانشارد من وجهة نظر الموظفين. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 23، 117-132.
- الحربي، قاسم بن عائل، والهنداوي، ياسر فتحي (2012). نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية: الواقع والمأمول. مكتبة الرشد.
- حسان، حسن، والعجمي، محمد (2007). الإدارة التربوية (ط1). دار المسيرة.
- الحمدان، جاسم محمد، والفضلي، خلود زيد (2008). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري مدارس التعليم العامة بدولة الكويت حسب النظرية الموقفية. مجلة لعلوم التربوية، 20 (2)، 577-606.
- الراجح، وليد بن عبدالله. (2022). نمط القيادة الرئيسي لقادة المدارس الحكومية للبنين في المدينة المنورة: بحث باستخدام نظرية القيادة الموقفية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6(6)، 157-176. https://doi.org/10.26389/AJSRP.L020821
- الرويلي، محمد بن صالح (2012). تصورات معلمي المدارس الخاصة لممارسة مديريهم للدور القيادي باستخدام النظرية الموقفية في محافظة القريات. مجلة كلية التربية بالمنصورة، 81، 491-541.
- الشبول، راوية خليل (2010). مستوى تطبيق مديري المدارس الحكومية في محافظة اربد لمبادئ الإدارة الموقفية من وجهة نظر المعلمين. [رسالة ماجستير، جامعة اليرموك باربد]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
- صالحي، عبدالكريم، وعواريب، لخضر (2015). النمط القيادي لمديري التعليم الابتدائي وفق نظرية هيرسي وبلانتشارد وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى المعلمين. دراسة ميدانية ببعض إبتدائيات ولاية المدية. مجلة جامعة قاصدي مرباح ورقلة. http://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/handle/123456789/8470
- صالحي، عبدالكريم، وهوادف، رابح (2016). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري التعليم الإبتدائي من وجهة نظر معلميهم دراسة في ضوء نموذج هيرسي وبلانشارد. مجلة مخبر تحليل المعطيات الكمية والكيفية، 30(1)، 157-177.
- الضويحي، عادل، والمخلافي، محمد سرحان (2020). أنماط القيادة السائدة لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالدمام ودرجة فاعليتها وفق النظرية الموقفية لهرسي وبلانشرد. المجلة التربوية، 34 (136)، 189-231.
- العبيد، آمال غازي (2019). درجة ممارسة القيادة الموقفية وعلاقتها بمستوى القدرة على حل المشكلات الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين. [رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
- العضيب، رغد والجهني، أسامة. (2023). الأنماط القيادية السائدة لدى مشرفي التربية البدنية في المملكة العربية السعودية ودرجة فاعليتها وفق النظرية الموقفية لهيرسي وبلانشرد. المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة، 99(1)،369 -387.

- عودة، زياد حمدالله (2019). دور مدير المدرسة في تنمية القيادة الموقفية لدى معلمي المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء [رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
- فوطية، فتيحة (2014). القيادة في المؤسسات التعليمية ودورها في العملية التعليمية. مجلة الحوار الثقافي، 3(2)، 220-224.
- قهوجي، نهلة محمود، والزين، منار (2022). تقييم الممارسات الذاتية لمعلمات الطفولة المبكرة بتوظيف مقياس إدارة البرنامج (PAS). المجلة العلمية لتربية الطفولة المبكرة، 3، 9-35.
- كنعان، مصطفى محمد هادي. (2019). مدى ممارسة مديري المدارس الحكومية لمبادئ القيادة الموقفية من وجهة نظر المعلمين في لواء بني كنانة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3(12)، 1-16.
- كنعان، مصطفى محمد هادي. (2019). مدى ممارسة مديري المدارس الحكومية لمبادئ القيادة الموقفية من وجهة نظر المعلمين في لواء بني كنانة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3(12)، 1-16. https://doi.org/10.26389/AJSRP.M040419.1
- مرسي، محمد منير(2010). الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها. عالم الكتب.
- المعيوف، صلاح بن معاذ (2006). القيادة الإدارية: النظرية والتطبيق. معهد الإدارة العامة.
- المغيدي، الحسن بن محمد، وآل ناجي، محمد بن عبدالله (1994). الأساليب القيادية لعمداء الكليات بجامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية. مجلة اتحاد الجامعات العربية، 29، 194-223.
- المواجدة، خيرو عبد السلام (2003). تصورات معلمي المدارس الأساسية لممارسة مديريهم للدور القيادي باستخدام النظرية الموقفية في محافظة المفرق [رسالة ماجستير، جامعة اليرموك]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
- ناصر، محمد جاسم والفضلي، خلود زيد (2008). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت حسب النظرية الموقفية. مجلة جامعة الملك سعود، 20(2). 577-606.
- نوادري، فريدة، وقنفود، محي الدين (2019). دور القيادة التربوية في النظام التربوي بين الواقع والمتطلبات. مجلة المقدمة للدراسات الإنسانية والاجتماعية، 4(2)، 101-118.
- وزارة التعليم،[@moe_gov_sa] . (2020، سبتمبر20). الأسرة شريك في الرحلة التعليمية عن بعد ومعلمونا قدوة نعتز ونفتخر بهم [تغريدة]. تويتر. استرجع في مارس5، 2021، من https://twitter.com/moe_gov_sa/status/1307745089205174279?s=24
- يوتيوب فيديو (2021). متحدثة وزارة التعليم وحوار خاص عن التعليم عن بعد وأبرز ملامح التطوير في المناهج المدرسية. استرجع في مارس5، 2021، من https://www.youtube.com/watch?v=hig3ztFYDgQ
- اليونسكو (2024). مذكرة مفاهيمية للتقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2024/5 حول القيادة والتعليم. يونسكو: التقرير العالمي لرصد التعليم. https://doi.org/10.54676/PWQE6310

ثانياً-المراجع بالإنجليزية:

- Adedigba, O., & Sulaiman, F. R. (2020). Influence of Teachers' Classroom Management Style on Pupils' Motivation for Learning and Academic Achievement in Kwara State. International Journal of Educational Methodology, 6(2), 471-480.
- Al-Zoubi H. Z., Maberah, S. Darawsha, N. b., Bany, M. I. H. (2021). High School Principals' Situational Leadership and Its Relationship with Teachers' Achievement Motivation. European Journal of Contemporary Education. 10(4), 1027-1041. https://doi.org/10.13187/ejced.2021.4.1027
- Aytaç, T. (2020). The problems and opinions of school administrators during COVID-19 pandemic: A qualitative study from Turkey. European Journal of Educational Sciences, 7(4), 57-79.
- Cheung, A. C. K., Keung, C. P. C., Kwan, P. Y. K., & Cheung, L. Y. S. (2019). Teachers' perceptions of the effect of selected leadership practices on pre- children's learning in Hong Kong. Early Child Development and Care, 189(14), 1–19. https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1448394
- Djigic, G., & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29, 819-828.
- Hattie, J (2018). Leadership Matters – Does school and college leadership really matter? Visible Learning. ASCD.org.
- Hawkinson, E. (2016). Team teaching and situational leadership theory: Adapting and combining frameworks for Japanese English education. US-China Education Review, 6(3), 183-189. https://doi.org/10.17265/2161-623X/2016.03.004

- Heikka, J., & Hujala, E. (2013). Early childhood leadership through the lens of distributed leadership. European Early Childhood Education Research Journal, 21(4), 568–580. https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.845444
- Heikka, J., Pitkäniemi, H., Kettukangas, T., & Hyttinen, T. (2019). Distributed pedagogical leadership and teacher leadership in early childhood education contexts. International Journal of Leadership in Education, 18 (14), 1–16. https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623923
- Hersey, P., Blanchard, K, & Johnson, D. (2012). Management of organizational behavior (10th ed.). Pearson.
- Hidayat, R., Hardhienata, S., Patras, Y. E., & Agustin, R. R. (2020). The effects of situational leadership and self-efficacy on the improvement of teachers' work productivity using correlation analysis and SITOREM. COUNS-EDU: The International Journal of Counseling and Education, 5(1), 6-14. https://doi.org/10.23916/0020200525310
- Kahila, S., Heikka, J., Sajaniemi, N. (2020). Teacher leadership in the context of the early childhood education: concepts, characteristics and enactment. Southeast Asia Early Childhood Journal, 9 (1), 28-43. https://ejournal.upsi.edu.my/index.php/SAECJ
- Logan, H., McFarland, L., Cumming, A. T., & Wong, S. (2021). Supporting educator well-being during the COVID-19 pandemic: A case study of leadership in early childhood education and care organisations. Australasian Journal of Early Childhood, 46(4), 309-321. https://doi.org/10.1177/18369391211040940
- Mann, A., Schwabe, M., Fraser, P., Fülöp, G., & Ansah, G. A. (2020). How the COVID-19 pandemic is changing education: A perspective from Saudi Arabia. Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). How-coronavirus-covid-19-pandemic-changing-education-Saudi-Arabia. pdf (oecd. org).
- Martin, N. K., & Baldwin, B. (1993). Validation of an Inventory of Classroom Management Style: Differences between Novice and Experienced Teachers. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, Atlanta, GA., April, 1993.
- Meier , D. (2016). Situational leadership theory as a foundation for a blended learning framework. Journal of Education and Practice, 7(10). 25-30.
- Mohammed, A. A. (2014). Teacher Leaders' Transformational Readiness for Applying the Situational Leadership Model to Classroom Instruction. (Publication No. 3579973) [Doctoral dissertation, Submitted to Northcentral University]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Öqvist, A., & Malmström, M. (2016). Teachers' leadership: A maker or a breaker of students' educational motivation. School Leadership & Management, 36(4), 365-380. https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1247039
- Osburne, A. G. (1992). Situational Leadership and Innovation in the ESOL Classroom. Journal of Intensive English Studies, 6, 51-60.
- Ruslan, R., Lian, B., & Fitria, H. (2020). The Influence of principal's situational leadership and Teacher's professionalism on Teacher's performance. International Journal of Progressive Sciences and Technologies, 20(1), 135-143.
- Visone, J. D. (2023). Stepping up and Supporting Colleagues: Teacher Leadership during the COVID-19 Pandemic in US National Blue Ribbon Schools. Leadership and Policy in Schools. https://doi.org/10.1080/15700763.2023.2239898
- Warren, L. L. (2018). Behaviors of teacher leaders in the classroom. Psychology and Behavioral Sciences, 7(6), 104-108.
- White, G. P., & Greenwood, S. C. (2002). A situational approach to middle level teacher leadership. Middle School Journal, 33(4), 29-33. https://doi.org/10.1080/00940771.2002.11494681