القيادة الموزعة:
أسسها ومتطلبات تطبيقها في مدارس التعليم العام بمصر
(دراسة تحليلية)

إعداد
د.أحمد عبد الفتاح الزكي*
د.وحيد شاه بور حماد**

* أستاذ مساعد بقسم أصول التربية، كلية التربية جامعة المنصورة، فرع دمياط.
** مدرس بقسم أصول التربية، كلية التربية جامعة المنصورة، فرع دمياط.

المقدمة:

تجمع آراء الباحثين التربويين وصناع السياسات التربوية والمشتغلين بالتربية بوجه عام على أن نجاح النظام التعليمي فى تحقيق أهدافه يعتمد بشكل أساسى على نمط القيادة التى تسير هذا النظام وتوجهه، وتنبطق هذه المسلمة على جميع مستويات القيادة فى النظام التعليمى بدءاً من المستوى المركزى بوزارة التربية والتعليم وانتهاءً بالمستوى التنفيذى فى المدارس على اختلاف مراحلها ومستوياتها. فلكى يتمكن النظام التعليمى من إنجاز ما يصبو إليه من أهداف لابد من أن تكون القيادة التربوية على جميع المستويات قيادة مرنة ومتجاوبة حتى تتمكن من التعامل مع تحديات العصر ومتطلبات التطور الذى يتم بوتيرة أسرع من أى وقت مضى. ولعل إيمان الباحثين فى مجال الإدارة والقيادة التربوية بهذه الحقيقة هو ما دفعهم إلى توجيه جهودهم البحثية لمحاولة التوصل إلى أنماط واستراتيجيات قيادية غير تقليدية قادرة على الاستجابة للتحديات المتزايدة التى تواجهها النظم التعليمية فى الوقت الحاضر.

وقد أسفرت جهود هؤلاء الباحثين عن عدد من النظريات theories والرؤى perspectives المتعلقة بالقيادة التربوية، لعل من أهمها ما يتعلق بتفعيل الديمقراطية فى قيادة المؤسسات التربوية من خلال توسيع دائرة المشاركة فى القيادة لتشمل عددا أكبر من العاملين فى هذه المؤسسات؛ فالقارىء للأدبيات التربوية المتعلقة بالإدارة والقيادة التربوية يجد أنها تزخر بالعديد من المصطلحات والمفاهيم المستحدثة مثل القيادة الديمقراطية democratic leadership، والقيادة التشاركية shared leadership،وقيادة المعلم teacher leadership،والقيادة الموزعة distributed. leadership ورغم أن النظرة السطحية لهذه المصطلحات قد تغرى بالاعتقاد بأنها مختلفة، إلا أنها جميعا تشير فى الحقيقة إلى نفس الاتجاه وهو أن عملية القيادة المدرسية أصبحت أكثر تعقيدا من أن يقوم بها شخص واحد، وأنه لذلك يجب أن يشارك فيها العديد من الأشخاص.

ومن بين تلك المفاهيم والمصطلحات يتسم مفهوم القيادة الموزعة بشكل خاص بالرواج والانتشار في الفترة الأخيرة بين الباحثين وصانعي السياسات والقائمين على عمليات الإصلاح التعليمي والتربوي وممارسي القيادة على السواء. وعلي الرغم من أن هناك اهتماما كبيرا بفكرة توزيع القيادة، إلا أن هناك تفسيرات متعارضة ومتباينة لما يعنيه مفهوم القيادة الموزعة نفسه حيث يختلف المفهوم بما يحمله من مضامين وتظل الأدبيات التي تدعمه وتتبناه واسعة ومتباينة (Leithwood et al., 2007: 38).

وتعنى القيادة الموزعة عموما بفكرة المشاركة في القيادة داخل المؤسسة، ويمكن النظر إليها باعتبارها إيمانا بفكرة الفريق القيادي والاعتقاد بأن السلطة أوالقيادة ينبغي ألا ترتكز في يد شخص واحد بل تصبح متاحة للجميع. كما تقوم فكرة القيادة الموزعة على حاجة المؤسسات التربوية إلي

المزيد من القادة عن ذي قبل لأنها أصبحت أماكن أكثر تعقيدا في إدارتها وقيادتها بما يدعو إلي نبذ أساليب القيادة التقليدية التى ترتكز على فكرة القائد الأوحد وتبني أساليب قيادية أكثر ديمقراطية (NCSL, 2007).

ويؤكد جيمس وآخرون (James et al., 2007: 80) أن فكرة القيادة الموزعة تعني أنه ليس فقط من يشغل مناصب قيادية عليا هو الذي يقود ولكن تعني أن القيادة يمكن أن يمارسها أي شخص في أي موقع بالمنظمة، ولذلك يمكن النظر إليها على أنها سمات شخصية أو أسلوب أو ممارسات يقوم بها أشخاص في مستويات مختلفة داخل المنظمة. ومن هنا فإن مفهوم القيادة الموزعة يعد على النقيض تماما من أساليب القيادة الأخرى التي تتبع التنظيم الهرمي للسلطة والقيادة حيث تسير القيادة من أعلى إلي أسفل top-down. وتلفت هاريس (Harris, 2003: 317) الانتباه إلى أنه على الرغم من أن القيادة الموزعة تتطلب الحد من مركزية القائد حتى يعطى الفرصة لآخرين ليقوموا بممارسات قيادية داخل المدرسة، إلا أن ذلك لا يعنى بالضرورة أن يكون كل شخص قائدا؛ فالفكرة فى القيادة الموزعة هى أنها فقط تفتح الباب أمام إمكانية وجود صيغة قيادية تتسم بقدر أكبر من الديمقراطية والجماعية.

وعلى الرغم من وفرة ما كتب عن القيادة الموزعة من أبحاث ميدانية ودراسات نظرية في البيئات الغربية، إلا أن الأسئلة التى لم تتم الإجابة عنها بخصوص هذا النمط من القيادة تعد أكثر بكثير من تلك التى حظيت بالبحث والدراسة، ومن ثم فهناك حاجة إلى إجراء المزيد من الدراسات من أجل الإجابة عن هذه التساؤلات؛ ففى حين يستخدم الخطاب المتعلق بالقيادة الموزعة على نطاق واسع تظل التفاصيل الخاصة بمعناها وانعكاساتها على الواقع التربوى فى حاجة إلى مزيد من الاستكشاف (Storey, 2004: 250) ، ولعل هذا المطلب يعد أكثر إلحاحا فى السياق التربوى المصرى الذى يخلو من دراسات تتعلق بهذا المفهوم.

ومن هنا تسعى الدراسة الحالية إلى الإسهام فى الإجابة عن بعض هذه التساؤلات الخاصة بالقيادة الموزعة، وذلك من خلال مناقشة نظرية تحليلية لهذا المفهوم وما يرتبط به من ممارسات قيادية وما قد يعترض تطبيقه من معوقات وتحديات، مع محاولة استكشاف إلى أى مدى يمكن الاستفادة من هذا المفهوم فى تفعيل مبدأ ديمقراطية القيادة من خلال توضيح متطلبات تطبيقها فى المدارس المصرية.

مشكلة الدراسة

على الرغم من المحاولات المستمرة لتطوير الأداء الإدارى بالمدارس المصرية بما يجعلها قادرة على مواجهة تحديات العصر والاستجابة لمتطلبات التطوير التربوى إلا أن الدراسات التى تمت فى هذا المجال تشير إلى أن ثمة مشكلات إدارية جوهرية مازالت تحد من قدرة المؤسسات التربوية على

تحقيق أهدافها والاستجابة للمتغيرات العالمية المتلاحقة؛ فالإدارة التربوية فى مصر تعانى من انعدام الرقابة على التعليم مع ما يتضمنه ذلك من خلل فى متابعة وتقويم الأداء داخل المدرسة والفصول، بالإضافة إلى ضعف التنسيق بين الأجهزة التعليمية المختلفة، وعدم تحديد المسؤوليات والاختصاصات، ودكتاتورية صنع واتخاذ القرارات التربوية، وعدم التوازن بين المهام الفنية والمهام الإدارية للقيادات المدرسية، والأساليب التقليدية فى تقلد المناصب الإدارية (شريف، ٢٠٠٩: ١٩٨،١٩٩).

وتكاد تجمع الدراسات المتعلقة بالإدارة والقيادة التربوية فى مصر على أن أحد أهم المشكلات التى يعانى منها النظام الإدارى بالمدارس المصرية هو غياب الأساليب الديمقراطية فى الإدارة والتى كان من نتائجها ضعف مشاركة العاملين فى قيادة المدرسة وشيوع نمط القائد الأوحد الذى يسيطر بمفرده على مقاليد الأمور داخل المؤسسة، وتكمن خطورة هذا التوجه فى أنه يحرم المؤسسات التربوية من الاستفادة من آراء وأفكار قطاع عريض من العاملين فيها ويحرم هؤلاء العاملين من ممارسة حقهم فى الإسهام فى تطوير مدارسهم وصياغة رؤيتها للمستقبل.

ويعتقد الباحثان أن شيوع هذا النمط من القيادة يمثل إشكالية كبيرة، وخاصة إذا ما أخذ فى الاعتبار التوجه الحالى لصناع السياسة التعليمية فى مصر نحو اللامركزية والجهود المبذولة لتفعيل هذا التوجه من خلال تشجيع المعلمين والإداريين وأعضاء المجتمع المحلى على المشاركة فى قيادة مدارسهم والإسهام فى حل مشكلاتها، لذلك وجب على المنظرين والباحثين فى ميدان الإدارة التربوية محاولة إيجاد أساليب جديدة وغير تقليدية للقيادة المدرسية وتقديمها إلى صناع السياسة التربوية كمقترحات لتفعيل اللامركزية وديمقراطية القيادة فى الواقع المدرسى.

وتعتبر القيادة الموزعة أحد هذه الأساليب الديمقراطية فى القيادة المدرسية على اعتبار أنها تتضمن إعادة توزيع السلطة والمهام القيادية داخل المؤسسة بما يضمن مشاركة أكبر عدد ممكن من أعضاء المجتمع المدرسى فى القيادة، إلا أنه رغم الحظوة التى اكتسبها هذا المفهوم فى السياقات التربوية الغربية التى نشأ فيها فإنه لم يحظ بأى قدر من الاهتمام من قبل الباحثين العرب عموما وفى السياق التربوى المصرى على وجه الخصوص، ومن هنا نبعت الحاجة إلى دراسة هذا الموضوع وبالتالي صياغة مشكلة الدراسة فى الأسئلة التالية:

١- ما واقع الممارسات القيادية الحالية في المدارس المصرية؟
٢- ما الأسس النظرية التى تستند إليها القيادة الموزعة؟
٣- ما دور المعلم ومبررات مشاركته في القيادة الموزعة؟
٤- ما أهم التحديات التى واجهت تطبيق القيادة الموزعة فى السياقات التربوية المختلفة؟
٥- ما متطلبات تطبيق القيادة الموزعة فى المدارس المصرية؟

أهداف الدراسة

كما يتضح من الأسئلة التى تطرحها الدراسة يسعى الباحثان من خلال هذا البحث إلى إلقاء الضوء على واقع الممارسات القيادية في المدارس المصرية ومن ثم توضيح مفهوم القيادة الموزعة والمبادىء التى تقوم عليها ومبررات الأخذ بها وكذلك دور المعلم في القيادة الموزعة وأهم التحديات التى يمكن أن تعترض تطبيقها، كما تستهدف الدراسة تحديد متطلبات تطبيق القيادة الموزعة كنمط للقيادة المدرسية يمكن من خلاله تفعيل مبدأ المشاركة الديمقراطية فى القيادة وبالتالى إحداث تغييرات إيجابية فى الأداء الإدارى بالمدارس المصرية.

ويعتمد الباحثان فى تناول هذا الموضوع على تحليل ما كتب عن القيادة الموزعة من أبحاث نظرية ودراسات ميدانية أجريت فى سياقات تربوية مختلفة، بالإضافة إلى رصد واقع الممارسات القيادية فى المدراس المصرية كما تصفها الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المتعلقة بهذا المجال.

أهمية الدراسة والمستفيدون منها

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من اعتبارين أساسيين أولهما أنها – فى حدود علم الباحثين– تعد الدراسة الأولى من نوعها فى مصر والتى تتناول مفهوم القيادة الموزعة، لذا فمن المتوقع أن تضيف إلى رصيد المعرفة المتاحة فى هذا المجال وأن تسهم فى إثراء النقاشات الحالية حول القيادة التربوية والتى تهدف إلى البحث عن أساليب قيادية جديدة خارج نطاق الحدود الضيقة للأساليب التقليدية فى قيادة المؤسسات التربوية.

أما الاعتبار الثانى فيتعلق بكون الدراسة متسقة مع التوجه الحالى لصانعى السياسة التربوية فى مصر نحو لا مركزية الإدارة وتشجيع مشاركة جميع المعنيين بالعملية التعليمية فى صنع القرار التربوى، ومع الجهود المبذولة لتفعيل هذا التوجه على أرض الواقع من خلال إيجاد آليات لتشجيع مشاركة جميع أعضاء المجتمع المدرسى فى القيادة المدرسية، لذلك يأمل الباحثان أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة القائمون على صنع السياسات التربوية والباحثون فى مجال الإدارة والقيادة التربوية بالإضافة إلى ممارسى القيادة التربوية على جميع المستويات.

منهج الدراسة

تستخدم الدراسة الحالية منهج البحث الوصفى وذلك لملاءمته لأهداف الدراسة حيث يمكن من خلاله جمع بيانات وصفية مفصلة عن مفهوم القيادة الموزعة ومبادئها وأشكالها والمعوقات التى تعترض تطبيقها بالإضافة إلى رصد واقع الممارسات القيادية فى المدارس المصرية وتحليله من أجل التوصل إلى تحديد متطلبات تفعيل القيادة الموزعة كمدخل لتحسين هذه الممارسات.

الدراسات السابقة

من خلال مراجعة الأدبيات التربوية المتعلقة بمفهوم القيادة الموزعة تبين للباحثين أن جل ما كتب عن هذا الموضوع كتب فى سياقات تربوية غربية وخاصة فى الولايات المتحدة وكندا وبريطانيا، ويبدو هذا منطقيا إذا ما أخذ فى الاعتبار أن هذا المفهوم – شأنه شأن معظم المفاهيم ذات العلاقة بالإدارة والقيادة– كان قد نشأ أولا فى هذه البيئات قبل أن ينتقل إلى سياقات تربوية أخرى، ولعل هذا يفسر ندرة وجود دراسات عن القيادة الموزعة فى السياقات التربوية العربية. إلا أن ذلك لا يعنى عدم وجود دراسات عربية تتعلق بأساليب أخرى غير تقليدية فى قيادة المؤسسات التربوية كالقيادة التحويلية والقيادة الاستراتيجية، بالإضافة إلى دراسات أخرى تتعلق بمفاهيم وثيقة الصلة بمفهوم القيادة الموزعة كالقيادة الديمقراطية والتفويض الإدارى والمشاركة فى صنع القرار المدرسى.

ونظرا لكثرة البحوث الأجنبية التي أجريت في مجال القيادة الموزعة وندرة البحوث العربية في هذا المجال فقد قام الباحثان بمسح عدد كبير من تلك الدراسات ومراجعتها وتوظيفها داخل البحث من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة. وبصفة عامة يمكن تصنيف هذه الدراسات طبقا لطبيعتها والهدف منها وطبقا للسياق الذى أجريت فيه كما يلى:

أولا: من حيث طبيعة الدراسات وأهدافها، هناك دراسات ذات طبيعة نظرية تهدف إلى استعراض وتحليل ما كتب عن القيادة الموزعة من أجل إلقاء الضوء على طبيعتها ومناقشة أسسها النظرية والمفاهيم ذات العلاقة بها، منها على سبيل المثال دراسة هاريس (Harris, 2002) ،دراسة جرون (Gronn, 2002) ،ودراسة هاريس (Harris, 2003) ،ودراسة فروست وهاريس (Frost & Harris, 2003) ،ودراسة وودز وآخرون (Woods et al., 2004) ،ودراسة ميوجس وهاريس (Muijs & Harris, 2006)، بينما هناك دراسات ذات طبيعة امبيريقية اعتمدت فى جمع بياناتها على دراسة القيادة الموزعة كما تحدث فى الواقع العملى، ومن أمثلتها دراسة ليثوود وآخرون (Leithwodd et al., 1997) ،ودراسة ليثوود وجانتزى (Leithwood & Jantzi, 1998) ، ودراسة ستورى (Storey, 2004) ، ودراسة ماكبيث (MacBeath, 2005) ، ودراسة جرانت (Grant, 2006)، ودراسة ميوجس وهاريس (Muijs & Harris, 2007).

ثانيا: من حيث السياق الذى أجريت فيه الدراسات، هناك دراسات أجريت فى السياق التربوى الأمريكى مثل دراسة سكربنر وآخرون (Scribner et al., 2007) ودراسات أخرى متعلقة بالسياق الكندى مثل دراسة ليثوود وآخرون (Leithwodd et al., 1997) ودراسة ليثوود وجانتزى (Leithwood & Jantzi, 1998)، بينما تمت دراسات أخرى فى السياق البريطانى مثل دراسة ستورى (Storey, 2004) ،ودراسة ماكبث (MacBeath, 2005) ودراسة ميوجس وهاريس

(Muijs & Harris, 2007) ،وكانت هناك دراسة واحدة متعلقة بجنوب إفريقيا وهى دراسة جرانت (Grant, 2006).

ويشير الباحثان إلى أن عرض الدراسات السابقة والتعليق عليها سوف يأتى في سياق مناقشة وتحليل عناصر البحث في مباحثه المختلفة.

خطوات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة ولتحقيق أهدافها سوف تقسم الدراسة إلى خمسة مباحث على النحو التالي:

المبحث الأول: واقع الممارسات القيادية في المدارس المصرية.

المبحث الثاني: الأسس النظرية التي تستند إليها القيادة الموزعة.

المبحث الثالث: دور المعلم في القيادة الموزعة.

المبحث الرابع: تحديات تطبيق القيادة الموزعة.

المبحث الخامس: متطلبات تطبيق القيادة الموزعة في المدارس المصرية.

وفيما يلي عرض لتلك المباحث:

المبحث الأول: واقع الممارسات القيادية فى المدارس المصرية

يأتي هذا المبحث للإجابة عن السؤال الأول وذلك بتحليل ومناقشة الواقع الحالي للممارسات القيادية في المدارس المصرية من خلال ما تناولته الدراسات في هذا الشأن.

بالرغم من عدم وجود دراسات موجهة بشكل خاص لاستقصاء واقع القيادة الموزعة فى السياق التربوى المصرى إلا أن ميدان البحث فى مجال الإدارة والقيادة التربوية يزخر بالمحاولات العلمية الجادة لاستكشاف واقع الممارسات القيادية بالمدارس المصرية. وتشير هذه الدراسات بشكل عام إلى أن الأنماط القيادية التقليدية مازالت سائدة فى المؤسسات التربوية على اختلاف مستوياتها؛ فمركزية القرارات التربوية، والاهتمام بالأساليب على حساب العاملين، والخلط بين مفاهيم الولاء الشخصى والولاء المؤسسى، وتعدد أجهزة الرقابة والمتابعة كلها خصائص تميز الأداء الإدارى بالمؤسسات التربوية وتؤثر على كفاءة النظام التعليمى فى مصر (التهامى، ٢٠١٠: ١٤٠)، يضاف إلى ذلك عوامل أخرى مهمة مثل تداخل الاختصاصات وحدوث صراع الأدوار، عدم التوازن بين متطلبات التطوير وقدرات مديرى المدارس وإمكانياتهم، تركيز السلطة في يد مدير المدرسة والتطبيق الحرفي للوائح والقوانين، وضعف الصلاحيات الممنوحة للإدارة المدرسية (سويلم، ٢٠٠٤: ٧-٩)

ومن بين المشكلات العديدة التى تعانى منها الإدارة المدرسية فى مصر برزت مشكلة غياب الممارسات الديمقراطية فى القيادة وشيوع نمط القيادة الأوتوقراطية كإحدى المشكلات التى نالت

قسطا كبيرا من اهتمام الباحثين فى مجال الإدارة والقيادة التربوية، ويتضح نمط القيادة الأوتوقراطية من خلال النزعة شديدة المركزية فى إدارة المدرسة والتى تتمثل فى تركيز السلطة فى يد من هم على قمة التنظيم الإدارى بها وخاصة مدير المدرسة، ومن ثم حرمان باقى أعضاء المجتمع المدرسى من المشاركة فى قيادة المؤسسة، وتعتبر تلك إحدى المشكلات المزمنة التى تؤيدها نتائج العديد من الدراسات التى أجريت فى هذا المجال؛ فعلى سبيل المثال أجريت دراسة لاستقصاء الممارسات الخاصة بصنع القرار فى ١٧ مدرسة ثانوية عامة فى محافظة الدقهلية، وقد أظهرت النتائج أن معظم المدراء استخدموا الأسلوب الأوتوقراطى فى صنع القرارات المدرسية حيث بينت استجابات المعلمين أن المدراء لم يشركوهم فى صنع القرارات ولم يسعوا حتى لكسب تأييدهم للقرارات التى تم اتخاذها مسبقا مما يشير إلى عدم استعداد المدراء للعدول عن هذه القرارات حتى وإن كانت غير صائبة (عطا الله، ١٩٩٤).

وفى دراسة أخرى عن الإدارة الذاتية بالمعاهد الأزهرية تم جمع بيانات من عينة من المعلمين والوكلاء العاملين فى عدد من المعاهد الثانوية بمحافظات مختلفة وذلك بهدف استكشاف دور مجالس الإدارة فى تفعيل مبادىء الإدارة الذاتية فى تلك المعاهد، وقد وجد الباحث عددا من العوامل التى تحد من قدرة هذه المجالس على تفعيل الإدارة الذاتية منها حرص الإدارات على تركيز كل السلطات فى يدها وعدم قيامها بتفويض السلطة إلا بشكل محدود وبشروط معينة، بالإضافة إلى تهميش دور المجالس فى صنع القرارات المهمة وعدم إعطاء الحرية للمرؤوسين فى القيام بالعمل وتنمية قدراتهم (حسن، ٢٠٠٤).

وعلى مستوى المدارس الإعدادية أجريت دراسة عن التفويض الإدارى بالمدارس الإعدادية فى محافظة دمياط بهدف التعرف على مدى إدراك المدراء لمفهوم التفويض واتجاهاتهم نحوه وتحديد العقبات التى تحول دون تطبيق التفويض الفعال فى المدارس عينة الدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى غموض مفهوم التفويض فى أذهان الكثير من المدراء المشاركين فى الدراسة حيث كانوا يخلطون بينه وبين مفاهيم أخرى متعلقة به كالتمكين والإنابة وتقسيم العمل، كما كشفت الدراسة عن الاتجاهات السلبية للمدراء نحو التفويض وعدم تشجيعهم له ورغبتهم فى تركيز معظم الاختصاصات فى أيديهم، بالإضافة إلى عزوف المعلمين أنفسهم عن قبول المسؤوليات المفوضة إليهم وذلك لاعتمادهم الشديد على المدراء وخوفهم من تحمل المسؤولية والتعرض للمساءلة (البربرى، ٢٠٠٤).

وتشير الأدبيات التربوية المتعلقة بالمجال إلى أن شيوع نمط القيادة الأوتوقراطية وضعف مشاركة أعضاء المجتمع المدرسى فى القيادة المدرسية ما هو إلا انعكاس للطبيعة شديدة المركزية للنظام التعليمى المصرى ككل؛ فعلى الرغم من المحاولات العديدة والجهود التى بذلت من قبل الوزارة

لتفعيل اللامركزية فى إدارة المؤسسات التربوية، إلا أن نظام التعليم فى مصر ما زال يتسم بالمركزية التى تؤثر سلبيا على العملية التعليمية وتحد من قدرة الإدارة المدرسية على الإبداع ومن ثم تعوق أفرادها عن تحقيق التجديد الذاتى ومواكبة التطورات المتلاحقة التى يتسم بها عالم اليوم (عبد المنعم ومصطفى، ٢٠٠٨: ٢١٥)، ويرى مصطفى (٢٠٠٢: ١٥٣) أن من بين العوامل التى تسهم فى تشكيل أنماط القيادة التربوية فى المدارس المصرية هو تقييد مدير المدرسة باللوائح والقوانين والنشرات والقرارات الوزارية التى تنظم العمل داخل مدرسته مما يتنافى مع المرونة والديناميكية التى يجب أن يتسم بها العمل المدرسى. ويضيف مصطفى أنه عندما يتم تقييد حرية المدير فى التخطيط لنمو العمل فى مدرسته ومتابعته وتقويمه فإن الدور القيادى لمدير المدرسة سوف يتأثر سلبيا فيتجه إما للجمود ومقاومة التغيير أو إلى الانسحاب والسلبية.

وثمة دراسات تؤكد بشكل عملى على العلاقة بين الطبيعة المركزية للنظام التعليمى وانتشار أساليب القيادة الأوتوقراطية فى المدارس المصرية، وفى هذا الصدد يشير الباحثان على سبيل المثال إلى دراسة حماد ونوريس (Hammad & Norris, 2009) عن السيطرة المركزية centralized control كأحد معوقات المشاركة فى صنع القرار المدرسى فى المدارس الثانوية بمصر؛ فقد أجمع المشاركون فى الدراسة على أنه برغم كثرة المزاعم التى يروجها صانعوا السياسة التعليمية فى مصر عن التحول إلى اللامركزية فى اتخاذ القرار التربوى مازالت المدارس المصرية تفتقر إلى الاستقلالية فى صنع واتخاذ قراراتها بسبب وقوعها تحت السيطرة المركزية للمديريات والإدارات التعليمية، وقد اعتبر العديد من المشاركين ذلك العامل هو العائق الرئيس أمام تطبيق أسلوب اتخاذ القرار بالمشاركة shared decision-making فى المدارس، وقد أوضحت نتائج تحليل البيانات أن التحكم المركزى فى القرارات التربوية يحول دون مشاركة العاملين فى المدرسة فى عملية اتخاذ القرار بطريقتين:

- أنه يقلص من سلطة المدرسة فى اتخاذ القرارات ويحد من قدرة العاملين بها على صنع قرارات مهمة وذات تأثير على العمل داخل المدرسة؛ فقد أظهر تحليل الوثائق المدرسية بالإضافة إلى تحليل المقابلات أن القرارات التى تتخذ فى المدراس عينة الدراسة هى قرارات هامشية وروتينية يراها معظم العاملين غير مؤثرة على العملية التعليمية.
- أنه يشجع مدراء المدارس وصناع القرار بها على تبنى أساليب أوتوقراطية فى الإدارة واتخاذ القرار؛ فقد رأى كثير من المشاركين أن اعتياد مدراء المدارس على تلقى التعليمات من خارج المدرسة وخوفهم من التعرض للمساءلة يمنعهم من توسيع دائرة المشاركة ويشجعهم على التحكم فى عملية صنع واتخاذ القرار (Hammad & Norris, 2009: 66-69).

وتتفق هذه االنتائج مع نتائج دراسات أخرى أجريت فى سياقات تربوية مختلفة مثل دراسة مالن وآخرون (Malen et al., 1990) ، ودراسة والاس (Wallace, 2001) ، ودراسة هاريس (Harris, 2003) ، ودراسة ميوجس وهاريس (Muijs & Harris, 2006)، وتشير نتائج هذه الدراسات إلى أن الضغوط التى يتعرض لها مدراء المدارس من قبل السلطات التعليمية المركزية تؤدى إلى تبنيهم أساليب غير ديمقراطية فى قيادة مدارسهم.

وتؤكد الأدبيات التربوية المتعلقة بأساليب القيادة فى المؤسسات التربوية فى مصر إلى أنه بالإضافة إلى النزعة شديدة المركزية للنظام التعليمى ثمة عامل آخر مرتبط بشيوع الأساليب الأوتوقراطية وضعف مشاركة العاملين فى القيادة المدرسية يتعلق هذا العامل بنمط الثقافة المدرسية السائدة فى المؤسسات التربوية المصرية بما فيها المدارس على اختلاف مستوياتها؛ فقد تأصلت عبر التاريخ الطويل من مركزية السلطة واتخاذ القرار بعض الموروثات الثقافية التى تميز النظام التعليمى فى مصر منها كما يشير هانسون (Hanson, 1990) تقديس فكرة الأقدمية seniority التى بمقتضاها تترك القيادة وصناعة القرارات المهمة لمن هو أقدم فى تسلسل السلطة. كما يشير مسيل (٢٠٠٤) إلى بعض الملامح الثقافية الأخرى التى يتسم بها نظام التعليم فى مصر مثل التردد، وانعدام الثقة، ورفض الأفكار الإبداعية، والتمسك المبالغ فيه باللوائح والقوانين، والرضا بالأمر الواقع. ولا شك أن وجود هذه العوامل لا يوفر مناخا ملائما لنمو الممارسات القيادية الديمقراطية فى المدارس.

وفى هذا الإطار يشير الباحثان إلى دراسة حماد (Hammad, 2010) عن التأثير الذى يمكن أن تمارسه الثقافة المدرسية كأحد معوقات المشاركة فى صناعة القرار المدرسى فى المدارس الثانوية بمصر؛ فقد أشارت هذه الدراسة إلى أن الثقافة السائدة فى المدارس عينة البحث غير داعمة للممارسات القيادية فى القيادة حيث إنها لا تشجع أعضاء المجتمع المدرسى على المشاركة فى عملية صناعة القرارات المدرسية، وقد كشفت الدراسة عن عدد من العوامل الثقافية المعوقة لعملية المشاركة كان من أهمها عزوف كل من المدراء والمعلمين عن فكرة المشاركة، وضعف الثقة المتبادلة بين المدراء والمعلمين، وعدم اعتياد أعضاء المجتمع المدرسى على المشاركة، ومخاوف العاملين من العواقب المحتملة لمشاركة المعلمين فى صناعة القرار كحدوث الصراعات بين المشاركين، والإيمان بفكرة الأقدمية كشرط أساسى للمشاركة.

يتضح من هذه المناقشة التحليلية لواقع الممارسات القيادية فى المدارس المصرية والعوامل المؤثرة فيها أن هناك حاجة ماسة لتطبيق مداخل قيادية جديدة بالمدارس المصرية ومن أهم تلك المداخل القيادة الموزعة، وحتى تجد القيادة الموزعة فى المدارس بوضعها الحالى بيئة مواتية تسمح لها بالنمو والازدهار، وحتى ينجح هذا النمط من القيادة فى المدارس فلابد من توافر بعض

الظروف والمتطلبات المؤسسية والثقافية الملائمة، وفى الجزء التالى من الدراسة يستعرض الباحثان الأسس النظرية التي تستند إليها القيادة الموزعة وفي مبحث لاحق سيوضح البحث المتطلبات التي يحتاج إليها تطبيق القيادة الموزعة في المدارس المصرية.

المبحث الثاني: الأسس النظرية التي تستند إليها القيادة الموزعة.

يأتي هذا المبحث للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، وسوف يقدم المبحث خلفية نظرية عن القيادة الموزعة من حيث نشأتها ومفهومها وتطورها ومهامها ومبادئها وخصائصها والأشكال التى يمكن أن تتخذها و كذلك مبررات تطبيقها.

القيادة الموزعة: نشأة المفهوم وتطوره

ارتكزت النماذج التقليدية في نظرتها نحو القيادة على الافتراض القائل بأن الدور القيادي يجب أن يقوم به فرد أوحد أو مجموعة من الأفراد الذين يتحملون مسؤوليات مختلفة أو يتقلدون مناصب قيادية رسمية داخل مؤسستهم وفقا للترتيب الهرمي لتدرج السلطات والقيادات؛ ففي البداية ركزت تلك النماذج على السمات التي ينبغي أن يتحلي بها الفرد الذي يرغب في أن يكون قائدا ناجحا، وفي خمسينيات القرن العشرين انتقل تركيز تلك النماذج من السمات إلي السلوكيات وتطورت نماذج القيادة لتؤكد على ما يقوم به القادة من أجل تحفيز أتباعهم ومرؤوسيهم من أجل إنجاز الأعمال المطلوبة.(Zhang & Faerman, 2007: 480) .

وفي الستينيات والسبعينيات من القرن الماضى بدأت تظهر نماذج القيادة الموقفية situational أو الظرفية contingency والتى أكدت على الحاجة إلي إظهار سلوكيات وتصرفات مختلفة تبعا لاختلاف المواقف والظروف، وفي الثمانينيات والتسعينيات بدأت تظهر العديد من نماذج القيادة الأخرى التي تؤكد على أهمية تفاعل القادة مع مختلف عناصر الموقف وبالتالي أولت أهمية كبرى لطبيعة العلاقة بين القادة والأشخاص الآخرين الذين يعملون معهم سواء داخل المؤسسة أو خارجها. (Zhang & Faerman, 2007: 480)

غير أن معظم تلك النماذج تفترض أن المسؤوليات القيادية تقع بشكل أساسي على عاتق فرد واحد أو بضع أفراد يعملون وفق نظام هرمي تتدرج فيه السلطات والمسؤوليات والمناصب القيادية (Gronn, 2000). ووفق هذا التصور كان ينظر إلى مدير المدرسة باعتباره القائد الأوحد وأن دوره هو الأهم فى قيادة المدرسة، وحسبما ترى ستورى (Storey, 2004) عزز هذا التوجه رغبة السلطات المركزية فى تحديد خطوط واضحة وآليات مقننة يمكن من خلالها متابعة ما يجرى فى المدارس ومساءلة مديريها، إلا أن هذا النهج فى القيادة تعرض للنقد حيث أكد الباحثون في مجال القيادة بوجه عام والقيادة المدرسية بوجه خاص أن القيادة لا يمكن التعبير عنها ببساطة في الأدوار القيادية الرسمية؛ فهي تنبثق في الغالب من العلاقات التي تنشأ بين الأفراد، وقد أكد سمايلى

وآخرون (Smylie et al., 2002) أن أواسط التسعينيات من القرن العشرين قد شهدت تجديدا لمفهوم القيادة الشبكية networked leadership الذي ظهر في بدايته في الخمسينيات والستينيات حيث تؤكد تلك القيادة الشبكية على النظر إلي ما يقوم بأدائه العاملون أكثر من التركيز على الشخص الذي يقوم بالعمل وبالتالي فهي تتعارض مع المفهوم الذي كان سائدا حول تمحور العمل القيادي حول شخص أوحد أو مجموعة أشخاص قلائل، ومن هنا بدأ التركيز فى دراسة وفهم القيادة التربوية ينتقل من مجرد ملاحظة ما يقوم به مدير المدرسة إلى محاولة استكشاف الطريقة التي يتم بها أداء الأنشطة المختلفة داخل المؤسسة (Scribner et al., 2007: 69)

ومع بداية القرن الحادي والعشرين حاولت المنظمات أن تنمي من قدراتها الإبداعية والتجديدية والتدريبية من خلال استخدام مداخل وأساليب تعاونية وتزايد الاهتمام بالتشارك في المعرفة والمعلومات وتوزيعها بين مختلف أفراد المنظمة وفي إطار حدودها التنظيمية، ومع بروز مداخل تنظيمية جديدة برزت أيضا نماذج جديدة للقيادة تنادي بضرورة وجود نمط مختلف للقيادة يتناسب مع وجود العديد من القادة داخل المؤسسة الواحدة ومن هنا ظهر المنظور التوزيعي للقيادة والذى عرف بعد ذلك بالقيادة الموزعة (Gronn, 2000) .

وقد تعددت التعريفات التى تناولت مفهوم القيادة الموزعة وتنوعت تنوعا كبيرا شأنها فى ذلك شأن جميع المفاهيم المتعلقة بمجال العلوم الإنسانية والاجتماعية؛ فعلى سبيل المثال يعرف بينيت وآخرون (Bennet et al.,2003: 9) القيادة الموزعة بأنها "الصيغة التي تسمح بعدم تركيز القيادة في يد شخص واحد وإتاحة الفرصة لأعضاء آخرين في المجتمع المدرسي أن يتقلدوا أدوارا قيادية في المكان الذي يمكنهم أن يظهروا كفاءتهم فيه وأن يشاركوا في عملية صنع القرار ويصبحوا جزءا من إطار القيادة في المدرسة". و يعرفها زانج وفيرمان (Zhang & Faerman, 2007: 481) على أنها "تلك التأثيرات المباشرة أو المفوضة بالوكالة والتي تعزى اختياريا إلي فرد معين أو أفراد منفصلين أو مجموعة من الأفراد في تعاون فيما بينهم أو إلي وحدات تنظيمية من خلال أعضاء داخل تلك المنظمات". أما أروسميث (Arrowsmith, 2007: 22) فيعرف القيادة الموزعة بأنها "صيغة جديدة نشأت حديثا لتوزيع السلطة distributing power في المدارس وذلك من أجل توسيع دائرة النفوذ والسلطة والتأثير إلي جماعات وأفراد ليوظفوا قدراتهم ومهاراتهم وإمكاناتهم بطريقة تختلف عن التسلسل الهرمي للقيادة والإدارة داخل المؤسسات".

ويرى ليثوود وآخرون (Leithwood et al., 2007: 38) أن مفهوم القيادة الموزعة يتداخل مع مفاهيم أخرى قريبة الشبه مثل القيادة التشاركية والقيادة التعاونية والقيادة الديمقراطية، ويشير إلى أن القيادة الموزعة تفترض مجموعة من الممارسات الخاصة بالتأثير influence وتحديد الاتجاه direction-setting التى يفترض أن يقوم بها أفراد من جميع المستويات داخل المؤسسة

وليس مجموعة من الخصائص والملكات الشخصية المرتبطة بالأشخاص الذين يشغلون مواقع في أعلى السلطة داخل المؤسسة.

ويتضح من استعراض التعريفات السابقة أن هناك ثلاثة عناصر متضمنة فى مفهوم القيادة الموزعة؛ أولا: أن القيادة الموزعة تعبر عن نمط من القيادة يتفاعل فيه مجموعة من الأفراد في شبكة عمل تفاعلية، ثانيا: أنها تعبر عن انفتاح openness في حدود القيادة أي توسيع للشبكة التقليدية من القادة المعروفين وبالتالي فهي تثير بعض التساؤلات عن أي الأفراد والمجموعات التي تسهم في الأعمال القيادية كما تلفت النظر إلي الدور القيادي غير المتوقع والذي قد يكون مصدره التلميذ أو الروابط الطلابية ، ثالثا: أنها تتطلب النظر إلي أن التنوع في الخبرات يكون موزعا بين عدد كبير من الأفراد داخل المدرسة (NCSL, 2003: 7).

ويتضح من التعريفات أيضا أن هناك ارتباطا وثيقا بين مفهوم القيادة الموزعة ومفاهيم أخرى أكثر رسوخا مثل الإدارة الذاتية self managing ومجموعات العمل المستقلة autonomous work groups والتمكين empowerment والديمقراطية democracy بل إن ستورى (Storey, 2004: 252) ذهبت إلى الاعتقاد بأن مفهوم القيادة الموزعة ما هو فى الحقيقة إلا تسمية جديدة لهذه المفاهيم القديمة.

ويرى جيمس وزملاؤه (James et al., 2007) أن القيادة الموزعة لا تعد نمطا جديدا من أنماط القيادة، بل هى اتجاه يحتوي على عنصر جديد إضافي وهو فهم من الذي يقوم بالقيادة وأين ومتى، وذلك في ظل نظام قيادي ديناميكي يقوم على الجماعة وليس على القائد الأوحد؛ فالقيادة الموزعة تتضمن افتراضات مختلفة بخصوص دور القادة وبخصوص الطريقة التي يستخدم القادة بها سلطتهم وبخصوص الطريقة التي ينبغي أن يرتبط بها الأتباع بالقادة وبالطريقة التي يرتبط بها القادة ببعضهم البعض وبالعالم الخارجي.

وينظر أندرسون (Anderson, 2007) إلى القيادة الموزعة على أنها إطار مفاهيمي للتفكير في الإدارة والقيادة المدرسية ودراستها وعلى أنها أداة تحليلية لدراسة القيادة وأداة تشخيصية للعاملين في مجال القيادة المدرسية وممارسيها والمهتمين بالانخراط في العملية التعليمية، ويذكر أندرسون أنه في السابق كان كل التركيز منصبا على ما يقوم به القادة الذين يشغلون مناصب قيادية بوجه عام، حيث يروجون لرؤيتهم للقيادة ويراقبون العملية التعليمية وهكذا، أما المدخل الموزع للقيادة فإنه يسمح لنا بدراسة وفهم كيف يتحقق النشاط القيادي بوجه عام أو بمعني آخر الممارسات اليومية للقيادة بغض النظر عن شغل وظيفة قيادية، ومن هنا يعتقد أندرسون أن القيادة الموزعة ليست نمطا من أنماط القيادة ولكنه إطار عام لفهم مختلف الأنماط الإدارية والقيادية، في حين كانت البحوث في مجال القيادة في السابق تركز على سلوكيات وسمات من يتولون وظائف قيادية مثل

المديرين ومساعديهم وعلى السياق التنظيمي والبيئة التنظيمية التي تعمل فيها القيادة، تركز القيادة الموزعة على كيفية تشكيل الممارسات القيادية من خلال التفاعلات الناشئة بين القادة المعلمين وتابعيهم والمواقف التي يتفاعلون فيها.

وتعتبر نظرية النشاط activity theory أساسا لكثير من الكتابات التي تناولت القيادة الموزعة أو كانت مرتبطة بها، وتؤكد نظرية النشاط على الحياة الاجتماعية كتدفق متواصل من النشاط أو كعملية من العلاقات التي تستمر في الحركة بين التقنيات والطبيعة والأفكار والأشخاص والمجتمعات التي يرتكز فيها محور العمل ككل على شخص واحد ثم ينتقل إلى شخص آخر وهكذا وفقا للسياق الاجتماعي والبيئي وتدفق الأعمال والأحداث؛ فالشخص يستطيع أن يبادر بالتغيير ويتعاون في ذلك مع الأشخاص الآخرين حيث يسهم كل شخص في العمل ويضيف إليه بل ويجدد فيه بوسائل وطرق عديدة، ويقوم كل شخص بالتفاعل مع عملية التغيير ويعدل فيها وفقا للعلاقات التي تنشأ والظروف التي تحيط بسياق الموقف، ويسمى تدفق تلك الأنشطة المختلفة التي يحتويها الموقف بدوران المبادرات circulation of initiative (Woods et al., 2004: 6) .

مهام القيادة الموزعة

لعل من أهم المحاور التى يحاول البحث فى مجال القيادة الموزعة إلقاء الضوء عليها هو ذلك المحور المتعلق بطبيعة المهام التى يتم توزيعها تحديدا؛ ويقدم ليثوود وزملاؤه (Leithwood et al., 2007) إجابة عامة عن هذا السؤال مفادها أن ما يتم توزيعه هى الوظائف القيادية leadership functions والأفعال actions أو الممارسات practices التى ينخرط فيها كل من القادة ومرؤوسيهم أثناء تفاعلهم معا داخل المؤسسة، ويشير ليثوود وزملاؤه أيضا إلى أن السياق أو الموقف الذى تتم فيه هذه التفاعلات بين القادة والأتباع يؤثر تأثيرات مهمة على الطريقة التى يستجيب بها كل طرف للآخر، وأن أحد أهم الأهداف التى يسعى إليها البحث فى مجال القيادة هو الكشف عن تلك السلوكيات أو الممارسات القيادية ذات التأثير المرغوب فيه والذى يمكن التنبؤ به على المرؤوسين، وبخاصة تلك التأثيرات التى يمكن التنبؤ بها عبر نطاق واسع من السياقات والمواقف المختلفة، ومن هنا يقدم ليثوود وفريقه تصورا لبعض المهام أو الممارسات القيادية التى لها هذا النوع من التأثير الذى يمكن التنبؤ به والتى تعتبر أساسا للقيادة الجيدة فى معظم السياقات التنظيمية وبالتالى تصلح كأساس لتطبيق لقيادة الموزعة وهى:

١. تحديد الاتجاه (setting direction)

يعد تحديد الاتجاه مظهرا حيويا من مظاهر القيادة حيث يساعد العاملين فى المدرسة على التوصل إلى تفاهمات مشتركة للمنظمة ونشاطاتها وأهدافها يمكن أن تدعم شعورا بوحدة الهدف أو الرؤية، مما ينعكس بدوره إيجابيا على دافعية العاملين للعمل والإنجاز، ومن أهم الممارسات القيادية

المرتبطة بهذه المهمة تحديد الرؤية وبلورتها، تعزيز درجة قبول الأفراد لأهداف المنظمة، إيجاد توقعات مرتفعة للأداء، وتعزيز الاتصال الفعال بين أفراد المجموعة.

٢. تنمية الأفراد (developing people)

ويتمثل ذلك فى تنمية قدرة الأفراد على القيادة بالمهام الطلوبة منهم وتوفير أفضل الظروف التنظيمية التى يمكن أن يعملوا فيها؛ فعلى الرغم من أهمية وضوح الاتجاهات التنظيمية فى تحسين دافعية الأفراد للعمل، إلا ان تلك الدافعية تتأثر بشكل كبير بخبرات العاملين المباشرة مع أعضاء فريق القيادة وبالظروف التنظيمية التى يعملون فيها، ومن أهم الممارسات القيادية التى يمكن أن تؤثر تأثيرا إيجابيا على هذه الخبرات تقديم الحفز الذهنى والدعم الفردى للعاملين ونمذجة القيم والممارسات الملائمة داخل المنظمة.

٣. إعادة تصميم المنظمة (redesigning the organization)

ويتمثل ذلك فى تطوير المدرسة كمنظمة فعالة تدعم أداء المعلمين والطلاب وتحافظ عليه، ويفترض هذا النوع من الممارسات القيادية أن الهدف من وراء الثقافات والهياكل التنظيمية هو تيسير عمل أعضاء التنظيم، وأن الهياكل التنظيمية يجب أن تتسم بالمرونة لتتماشى مع الطبيعة المتغيرة لخطة تحسين المدرسة، ومن أهم الممارسات القيادية المرتبطة بهذه المهمة تعزيز الثقافات المدرسية وتعديل البنية المؤسسية وبناء العمليات التعاونية.

٤. إدارة البرنامج التعليمى (managing the instructional programme)

تقوم هذه الفئة من الممارسات القيادية على الاعتراف بالطبيعة الخاصة للمدارس وما يتم بها من عمليات تعليم وتعلم، ومن المهام القيادية المرتبطة بهذه الفئة توفير أعضاء هيئة التدريس اللازمين لتدريس البرنامج التعليمى، تخصيص الموارد اللازمة لتعزيز جهود تحسين المدرسة، مراقبة تقدم الطلاب وخطط تطوير المدرسة ودعم تركيز المعلمين على إنجاز أعمالهم وعدم تشتيت انتباههم فى أمور خارجة عن نطاق عملهم المدرسى (Leithwood et al., 2007: 43-45).

وبينما تشكل هذه الفئات الأربع من المهام القيادية خطوطا عريضة يمكن الاسترشاد بها كمؤشرات للقيادة المدرسية الجيدة فى معظم المدارس، إلا أن تفاصيل الممارسات القيادية تختلف بلا شك من مدرسة إلى أخرى وفقا لاختلاف البيئات والظروف والثقافات المدرسية السائدة، وبصفة عامة يحذر لوك (Locke, 2003, cited by Leithwood et al., 2007: 46) من أن توزيع القيادة لا يعنى بالضرورة أن يتم توزيع جميع المهام القيادية المتاحة فى المنظمة حيث إن هناك العديد من المهام التى لا ينبغى توزيعها؛ فالقادة الذين هم على قمة الهرم top leaders يجب أن يضطلعوا بمهمة وضع رؤية المنظمة وتحديد استراتيجية تحقيقها والتأكد من أن الهيكل التنظيمى يدعم هذه الاستراتيجية، وبينما يمكن أن يقوم هؤلاء القادة بإشراك العديد من الأفراد فى صنع

القرارات المرتبطة بهذه الموضوعات المهمة إلا أنهم يتحملون وحدهم المسؤولية النهائية عنها، كما يشير ليثوود وزملاؤه (Leithwood et al., 2007:46) إلى عامل آخر مهم يجب أخذه فى الاعتبار عند محاولة تطبيق القيادة الموزعة ألا وهو درجة تعقيد المهام القيادية المراد توزيعها؛ فتوزيع القيادة يكون أكثر فعالية عندما تتسم المهام بالتعقيد وتحتاج فى تنفيذها إلى تضافر جهود العديد من الأشخاص، بينما تكون أنماط القيادة التى تتسم بالتوجيه أو الإشراف supervision أكثر ملاءمة عندما تكون المهام المتاحة بسيطة.

٥. مبادىء القيادة الموزعة وأهم خصائصها

تقوم فكرة توزيع القيادة على عدد من المبادىء والأسس يلخصها والاس (Wallace, 2001: 153,154) فيما يلى:

أولا: أن المعلمين لهم الحق فى المشاركة فى اتخاذ القرارات المتعلقة بتطوير المدرسة والتى لها تأثير على عملهم كمعلمين، وأن يتم تمكينهم من التعاون على خلق مؤسسة متميزة.

ثانيا: لما كان المعلمون يهبون حياتهم العملية لمدارسهم لذا فمن حقهم أن يتمتعوا بشعور الزمالة sense of collegiality الذى يتولد من قيامهم بالعمل عن كثب مع زملائهم فى العمل.

ثالثا: أن للمعلمين الحق فى اكتساب خبرة المشاركة فى القيادة من أجل تطوير قدراتهم وتحقيق طوحاتهم المهنية؛ فالمشاركة فى القيادة تمنح المعلمين فرصة قوية للتعلم العرضى فى مكان العمل incidental workplace learning وذلك من خلال قيامهم بالعمل معا.

رابعا: أن علاقات العمل القائمة بين العاملين فى المدرسة تلعب دورا رمزيا فى تعزيز النمو الاجتماعى للتلاميذ؛ فالمعلمون يجب أن يكونوا قدوة لتلاميذهم وعليهم أن يظهروا من خلال علاقات العمل بينهم نفس أنماط السلوك التعاونى التى يرغبون فى غرسها فى هؤلاء التلاميذ.

خامسا: أن القيادة عندما يتم تشاركها بين أعضاء المجتمع المدرسى سوف تكون أكثر فعالية من قيام مدير المدرسة بالعمل منفردا؛ فمن خلال توزيع المهام القيادية على العاملين يكون لكل عضو إسهام معين فى إنجاز المهام بالتعاون مع الأعضاء الآخرين، وينشأ عن ذلك شعور بالالتزام المتبادل mutual commitment وتضافر للجهود synergy يؤدى إلى إنجاز الكثير من الأعمال.

أما عن خصائص وسمات القيادة الموزعة فيركز وودز وآخرون (Woods et al., 2004) على ثلاث خصائص رئيسة تميز هذا النمط من القيادة، وهى:

- أنها تملكها الجماعة group وليس الفرد individual وأنها نتاج العمل الجماعي concretive action

- أن الحدود مفتوحة فيما يتعلق بمن يمكن أن ينضم إلي الفريق القيادي للمؤسسة.
- أن هناك تنوعا في الخبرات فى مجموعة القادة الذين يمارسون القيادة الموزعة.

بينما تورد جامعة ويست تشيستر (West Chester University, 2007) مجموعة أخرى من خصائص القيادة الموزعة والتى قد تبرر الأخذ بها كاستراتيجية ناجحة لإدارة المؤسسات التربوية، وهى:

١. القيادة الموزعة تجلب النجاح في التعامل مع المشكلات والتهديدات والتغيير وهي لا تشجع فقط تبادل الأفكار والتشارك فيها وإنما تتطلب ذلك بشدة؛ فمن الممكن أن تثمر الأفكار الجيدة عن نتائج إيجابية حيث يكون فريق العمل مستعدا لتشجيع عملية الانتقال من المفهوم إلي الواقع.
٢. القيادة الموزعة تشجع على استخدام طرق جديدة غير تقليدية فباستخدام القيادة الموزعة نستطيع أن نبحث عن وسائل أفضل للتعامل مع الأشياء ونختبر صحتها من خلال المراعاة المحسوبة للمخاطر.
٣. في بيئة العمل بالقيادة الموزعة تؤدي الأخطاء في الغالب إلي اكتشاف مداخل واتجاهات جديدة قيمة.
٤. في ظل القيادة الموزعة ليس كل شخص صانع قرار بل يعد كل شخص خبيرا يسهم بخبرته في عملية صنع القرار.
٥. القيادة الموزعة ليست مخصصة للأفراد الخارجين على عرف الجماعة أو الذين يفضلون العمل وحدهم.
٦. القيادة الموزعة تهتم بالتعاون والثقة وليس بالمنافسة بين الوحدات والأقسام؛ فالجميع يتشاركون نفس الرسالة والأهداف حتى وإن اختلفت طريقة مساهمة كل فرد فيها.
٧. القيادة الموزعة تتيح لكل فرد أن يجعل وظيفته ذات فعالية وكفاءة وأهمية أكثر.
٨. في ظل القيادة الموزعة كل فرد له قيمة وتأثير وأهمية في إنجاز العمل.

وبغض النظر عن اختلاف الآراء حول سمات القيادة الموزعة وخصائصها، يرى وودز وآخرون (Woods et al., 2004) أن هناك عاملين أساسيين يحددان الملامح التى يمكن أن تتسم بها القيادة الموزعة داخل المؤسسة؛ يرتبط العامل الأول بدرجة التحكم والاستقلالية control and autonomy، ويدخل في ذلك ما يعرف بمدى المبادرات الموزعة scope of dispersed initiative؛ فبالرغم من أن القيادة يمكن أن توزع بين العاملين إلا أن ذلك لا يعني بالضرورة عدم وجود التدرج في السلطات hierarchy ويتضح ذلك في أن القيادة الموزعة يمكن أن تشتمل على

لجان وفرق ومجموعات عمل غير رسمية وهكذا حيث تعمل تلك جميعا وفق التسلسل والتدرج الهرمي للسلطات داخل المؤسسة، وتشير بعض الدراسات إلي أن بعض أشكال القيادة الموزعة تعمل في ظل قيادة قوية من القيادات الأعلى وتلتزم بالأهداف والأغراض التي تضعها المستويات الأرفع من السلطات القيادية داخل المؤسسة وخارجها، وبمعني آخر فإن القيادة الموزعة تتراوح في التوازن بين التحكم والاستقلالية بما يسمح للمشاركين فيها بممارستها أو يتمكنون من القيام بها.

أما العامل الثانى فيتعلق بحدود المشاركة **boundaries of participation** حيث إن هناك حدودا موضوعة تحدد من الذي سينضم إلي القيادة الموزعة، وقد تكون تلك الحدود مفروضة أو يتم التوصل إليها عن طريق التفاوض مع العاملين داخل المؤسسة، كما قد تتضمن أو لا تتضمن مجموعات من خارج المنظمة، وفي حالة القيادة المدرسية فإن المهام القيادية التي يمكن أن يقوم بها المعلم على سبيل المثال هي مسألة محل نقاش وجدل ويلي ذلك ما يمكن أن يقوم به العاملون من غير المعلمين وأيضا الطلاب وأولياء الأمور.

وتشير الأدبيات المتعلقة بالقيادة الموزعة إلى أن هناك أوجه شبه عديدة بينها وبين القيادة الديمقراطية حيث يؤكد كل منهما على أهمية التشاركية في الإدارة والقيادة وأن السلطة ينبغي ألا تتركز في أيدي أفراد بعينهم، بل تكون القيادة من خلالهما ناجمة عن التفاعل والتشارك بين الأفراد المنخرطين فيها، والقيادة الموزعة شأنها شأن القيادة الديمقراطية هي نشاط موزع تدور فيه مبادرات العمل القيادي بين مختلف الأفراد حيث لا يقتصر الأمر على القائد الأوحد كما لا تقتصر أيضا على تجميع الممارسات القيادية للأفراد فقط بل تتضمن ما وصفه جرون (Gronn, 2002) بالعمل الجماعي **concretive action** .

رغم ما سبق فإنه في حين أن القيادة الموزعة تستثني القيادة التي يمارسها القائد الواحد، فإن القيادة الديمقراطية تتقبل هذا النوع من القيادة وتقبل أن تمارس القيادة من خلال القائد الأوحد في بعض الأوقات وفي ظل بعض الظروف ويمكن فهم ذلك في ظل عملية تتابع الأنشطة على المدى الطويل (Woods et al., 2004) .

وبينما يوجه البعض انتقادات إلي القيادة الموزعة باعتبارها ليست أكثر من مرادف لمفهوم التفويض **delegation**، إلا أن هاريس (Harris, 2005) تعتبر ذلك إساءة لمفهوم القيادة الموزعة ويخلط بينها وبين المفاهيم التقليدية لتسلسل السلطة؛ فالقيادة الموزعة تنطوي على عملية ضمنية لمسؤوليات القيادة الجماعية وليس مجرد شكل السلطة من أعلى لأسفل **top-down authority**، كما أن القيادة الموزعة ليست مجرد إعطاء الآخرين مهام ومسؤوليات قيادية بل تعني التسليم والاعتراف بأن الممارسات القيادية تتم من خلال التفاعل والتعاون المشترك بين العاملين.

٦. مبررات تطبيق القيادة الموزعة

لقد حظي مفهوم القيادة الموزعة بدرجة كبيرة من الاهتمام من قبل الباحثين في السنوات القليلة الماضية ويرجع ذلك إلي العديد من الأسباب والمبررات منها أنه لم يعد مقبولا الاعتماد فقط على شخصية القائد البطل hero القادر على القيام بكل شيء والذي يمسك بجميع الخيوط في يده ويعتمد عليه في نجاح العملية الإدارية، ويرجع أيضا إلي تنامي الدعوات إلي الاستفادة بالأفكار والمهارات والقدرات الإبداعية والإمكانات المتاحة التي تمتلكها مجموعة العمل ككل وليس القائد وحده بما يعود بالنفع على المؤسسة وبما يؤدي إلي التغيير والتطوير والتحسين المنشود، كما أن أسلوب القيادة الموزعة يتناسب مع المقدار الهائل من المعلومات والبيانات والمعارف التي تولدت في المجتمعات الحديثة حيث تمكن من الاستفادة من تلك المعلومات والمعارف أقصي استفادة ممكنة وتستطيع أن تضعها موضع التنفيذ، وباختصار فإن القيادة الموزعة تستفيد على حد تعبير وودز وزملاؤه من "الكثير من العيون والآذان والعقول الموجودة في المنظمة وليس القليل منها" (Woods et al., 2004: 5)

ويطرح فروست وديورانت (Frost & Durrant, 2003: 174) أربع قضايا يسوقها الباحثون كحجج لتأييد فكرة القيادة الموزعة والدعوة لتطبيقها فى المدارس وهى:

١. فعالية المدرسة (school effectiveness)

فالمدارس الفعالة هى التى تصل إلى درجة عالية من اتساق الممارسات وتماسك القيم، ولا يتأتى ذلك عن طريق فرض رؤية وحيدة من جانب فريق القيادة ومن خلال تسلسل هرمى للسلطة، بل هو نتاج طبيعى للحوار الناقد الذى يدور بين أعضاء المجتمع المدرسى؛ فالحوار يمكن الأفراد من التعبير عن أفكارهم وتصوراتهم والوصول إلى فهم مشترك أكثر عمقا.

٢. تحسين المدرسة (school improvement)

فالتحسين طويل الأجل والمستدام لجودة التعلم يعتمد أساسا على ما يقوم به المعلمون من عمل داخل المدرسة، وتتضمن هذه التحسينات فى التعليم والتعلم اكثر من مجرد توزيع حزمة جديدة من المواد واستراتيجيات التدريس حيث تتطلب تطويرا للممارسة قائما على طرح الأسئلة باستمرار حول القيم والمعتقدات والفهم، لذلك دون مشاركة المعلمين لن يكون هناك تطوير حقيقى حيث إن تحسين الممارسة المهنية يحتاج إلى نوع من التعلم المهنى professional learning الذى يعتمد على علاقات التعاون والزمالة.

٣. معنويات المعلمين والاحتفاظ بهم (teacher morale and retention)

وتدحض هذه الحجة الادعاء بأن مشكلة انخفاض المعنويات فى مهنة التعليم يمكن مواجهتها فقط من خلال الحوافز المالية أو التدخلات العلاجية عن طريق الإرشاد النفسى مثلا؛ فمشكلة

انخفاض المعنويات ترجع أساسا إلى تجاهل مهنية المعلمين وعدم الإيمان بقدرتهم على إحداث فروق ذات مغزى فى مدارسهم من خلال إشراكهم بفاعلية فى عملية التغيير التربوى.

٤. القيم الديمقراطية والتربوية (democratic and educational values)

فطريقة تنظيم المدارس وعملها كمجتمعات تلعب دورا مهما فى إعداد الطلاب للحياة فى مجتمع ديمقراطى، وتعتمد المواطنة والتربية القيمية على نمذجة السلوك والمبادىء التى تقوم عليها الحياة الديمقراطية، لذلك يمكن القول إن هناك حاجة لتطوير المدارس كمجتمعات يعبر فيها جميع الأعضاء عن آرائهم ويسمح لهم بمساحة لتحقيق قدراتهم البشرية وممارسة القيادة.

ولعل من بين هذه القضايا الأربع تركز الدراسات بشكل خاص على دور القيادة الموزعة فى التحسين المدرسى school improvement كأحد أهم المبررات التى تدعو إلى تبنى القيادة الموزعة كنمط للقيادة المدرسية، فالمفاهيم التقليدية للقيادة كما تشير هذه الدراسات قد فشلت بشكل كبير فى تحقيق تحسن مدرسى واضح وذلك بسبب الطريقة التقليدية فى تنظيم المدارس وهيكلتها؛ فالنموذج السائد للقيادة والذى يعنى أساسا بمهارات وقدرات قائد وحيد فى المؤسسة قد أثبت محدودية تأثيره فى إحداث تغيير ملحوظ على مستوى المدرسة وحجرة الدراسة حيث إنه يركز بشكل أساسى على السيطرة على الوظائف التنظيمية فى المدرسة بدلا من التركيز على تحسين عمليات التعليم والتعلم (Harris, 2002: 2).

و قد نالت قضية العلاقة بين القيادة الموزعة والتحسين المدرسى قسطا كبيرا من اهتمام الباحثين الذين وجهوا جهودهم نحو فحص التأثير الذى يمكن أن يمارسه هذا النمط من القيادة على تحسين المؤسسات التربوية، وخاصة ما يتعلق بعملية التعليم والتعلم ونتائج الطلاب، وفى هذا الصدد قامت هاريس (Harris, 2004) بعرض وتحليل نتائج دراستى حالة أجريتا فى بريطانيا لاستكشاف الممارسات القيادية فى المدارس التى حققت تحسنا ملحوظا فيما يتعلق بتحصيل الطلاب وإنجازهم؛ هاتان الدراستان هما دراسة داى وآخرون (Day et al., 2000) ودراسة هاريس وتشابمان (Harris & Chapman, 2002)، وقد أظهرت النتائج أن توزيع القيادة كان عاملا مشتركا مهما فى جميع المدارس التى أجريت فيها الدراستان وأن مدراء هذه المدارس كانوا يدركون أوجه القصور التى ينطوى عليها مدخل القيادة الفردية وبالتالى رأوا أن دورهم القيادى يتمثل أساسا فى تمكين الآخرين من القيادة، كما أشارت هاريس (Harris, 2003) إلى نتائج دراسة أخرى قام بها سيلنز وملفورد (Silns & Mulford, 2002) وأوضحت أن فرص تحسن نتائج الطلاب تزداد عندما يتم توزيع مصادر القيادة فى جميع أنحاء المجتمع المدرسى وعندما يتم تمكين المعلمين من المجالات التى يرون أنها تمثل أهمية بالنسبة لهم، ولكى يتحقق ذلك ترى هاريس أنه يجب أن يتحول

التنظيم المدرسى من تنظيم قائم على التحكم والسيطرة إلى آخر يعتبر المدرسة مجتمعا للتعلم ينصب اهتمامه الأساسى على تعظيم قدرات الإنجاز لجميع أعضاء المؤسسة.

ومن هنا برز دور القيادة الموزعة فى تحويل المدارس إلى مجتمعات للتعلم المهنى professional learning communities ، وتعرف هاريس (Harris, 2003:321) هذه المجتمعات بأنها تلك التى يقوم فيها المعلمون بالمشاركة فى صناعة القرار ويكون لديهم شعور مشترك بالهدف وينخرطون فى العمل التعاونى ويتقبلون المسؤولية المشتركة عن نتائج أعمالهم، ومن أجل بناء هذه المجتمعات ترى هاريس أنه ينبغى على المدارس أن تؤسس مناخا من التعاون قائما على التواصل والتشارك وخلق فرص للمعلمين لكى يعملوا معا، ولا يمكن أن يتأتى ذلك إلا عن طريق التخلى عن أساليب القيادة التى تعوق العمل التطويري الذى يتم تحت قيادة المعلمين داخل المدرسة، ومن هنا فإن مبدأ قيادة المعلم كأحد أشكال القيادة الموزعة يعد أساسا لبناء مجتمعات التعلم المهنى فى المدارس وذلك لأنه ببساطة يقوم على العمل التعاونى الذى ينجزه المعلمون معا من أجل أن يتعلموا من بعضهم البعض.

وتشير هاريس إلى أنه من السذاجة الاعتقاد أن ذلك يمكن أن يتم دون أن يكون هناك شكل من أشكال الأجر أو المكافأة لكى يتم تشجيع المعلمين على الانخراط الفعال فى المهام القيادية حيث إنه دون هذا الشرط قد تظل القيادة الموزعة نشاطا هامشيا داخل المدارس(Harris, 2003:320).

٧. أشكال القيادة الموزعة وأنماطها

يشير سبيلين (Spillane, 2006) إلى أن المسألة الملحة في القيادة الموزعة لا تكمن في مجرد توزيع الأدوار القيادية، بل في كيفية توزيعها بين القادة والأتباع وتبعا لطبيعة الموقف، ومن منظور القيادة الموزعة فإن الممارسات القيادية تتشكل من خلال التفاعلات التي تنشأ بين الأفراد والموقف وذلك بخلاف تلك التي تنشأ من تصرفات القائد الأوحد.

وبصفة عامة يرى ماكبيث وآخرون (MacBeath et al., 2004) أن هناك شكلين أساسيين من القيادة الموزعة، فالقيادة الموزعة يمكن أن تعطى given أو أن تؤخذ taken؛ ففي الحالة التي تعطى فيها القيادة الموزعة يقوم المدير أو أحد أفراد فريق القيادة العليا بمنح الاستقلالية إلي فرد أو مجموعة داخل المنظمة، وفي الحالة التي تؤخذ فيها القيادة الموزعة تكون هناك مجموعة من العاملين تبادر بالقيام بعدد من الأعمال مثلا لتحسين المناهج أو عملية التعليم والتعلم وذلك دون الرجوع إلي فريق القيادة أو المدير.

وقد أوضح جرون (Gronn, 2002) نفس الفكرة مؤكدا أن هناك شكلين مميزين من القيادة الموزعة وهما:

أ- النمط الإضافي (additive): وهويشير إلي حاصل جمع السلوكيات القيادية aggregated leadership behaviour لبعض أو جميع الأفراد الموجودين بالمنظمة أو بإحدى وحداتها الفرعية حيث تكون القيادة فيها نتاج مبادرات مشتركة ومتميزة قامت بها مجموعة متنوعة من الأفراد، ويتسم هذا النمط من القيادة بأنه يتم بدون تنسيق حيث ينخرط عدد كبير ومتنوع من الأشخاص في الوظائف القيادية ولكن بدون الأخذ في الاعتبار الأنشطة القيادية التي يقوم بها الأفراد الآخرون داخل مؤسساتهم، ويقترب هذا النمط كثيرا من المفهوم الشائع لدى البعض والقائل بأن "كل فرد هو قائد" everyone is a leader ، كما يتفق مع مفهوم القيادة الموزعة التى تؤخذ كما يراه ماكبيث ورفاقه.

ب- نمط العمل الجماعى (concretive action) : ويسمى هذا النمط أيضا بالنمط الكلى holistic ، ويشير إلي العلاقات التعاونية والتشاركية التي تتم بوعي بين بعض أو معظم أو جميع مصادر القيادة داخل المنظمة، ويشير هذا المفهوم إلي أن المجموع الكلي للأنشطة القيادية أكبر من مجموع الأجزاء؛ فهناك مستويات أعلى من الاستقلالية بين أولئك الذين يقومون بنشاطات قيادية وأن التأثير الذي يقومون به ينتج عن العمليات الاجتماعية والديناميكية التي تؤدي إلي التعلم سواء للأفراد المشتركين أو لمنظماتهم، ويقترب هذا النمط من مفهوم ماكبيث وزملاؤه عن القيادة الموزعة التى تعطى given.

وقد أكد سبيلين (Spillane, 2006) على نفس الفكرة التي طرحها جرون غير أنه سمي الشكل الأول parallel leadership أو القيادة الموازية وسمي الشكل الثاني person plus leadership أو ما يعرف بالقيادة المضاف إليها أشخاص. كما يشير وودز وزملاؤه (Woods et al., 2004) إلى أن النمط الأول الذى حدده جرون يقوم على التعاون التلقائي spontaneous collaboration والمشاركة في الأدوار role-sharing، بينما يقوم النمط الثانى على تنظيم مؤسسى للعمل معا مثلما يحدث في عمل اللجان أو فرق العمل.

ويرى جرون (Gronn, 2002: 675) أن نمط العمل الجماعى concretive action قد يتخذ أحد ثلاثة أشكال هى:

أ- التعاون التلقائى (spontaneous collaboration) : ويحدث عندما يتحد من وقت لآخر مجموعة من الأفراد ذوي المهارات والمعارف والقدرات والخبرات المختلفة والذين ينتمون لمستويات تنظيمية مختلفة فيتكتلون ويندمجون معا لتجميع خبراتهم وتنظيم أعمالهم من أجل القيام بمهمة معينة وبعد إنجازها ينفصلون مرة أخرى ويعود كل منهم لما كان عليه من قبل.

ب- علاقات العمل البديهية (intuitive working relationships) : و يظهر هذا الشكل من التوزيع الجماعي للقيادة حين يحتاج عضوان أو أكثر داخل المؤسسة للاعتماد على بعضهم

البعض وبالتالي تتطور بينهم علاقات عمل وثيقة وتتمثل القيادة بينهم في الدور المشترك من خلال العلاقة التي تجمعهم.

ج- الممارسة المؤسسية (institutionalized practice) : وتشير إلي تلك الأشكال الرسمية من العمل القيادي والتي قد تتمثل في عمل اللجان أو الفرق التى يتم تشكيلها داخل المؤسسة.

أما ليثوود وآخرون (Leithwood et al., 2007: 46) فيرون أن القيادة الموزعة قد تتخذ شكلا مقيدا أو شكلا غير مقيد؛ أما الشكل المقيد فهو ذلك الشكل الذى يتضمن مهام قيادية يقوم بها قائد رسمى وحيد أو يتم توزيعها بين عدد من القادة الرسميين فى المؤسسة فقط؛ أما الشكل غير المقيد فيتضمن توزيع القيادة على أى فرد فى المؤسسة يمتلك الخبرة المطلوبة لأداء المهمة المراد إنجازها وليس فقط هؤلاء الأشخاص الذين يشغلون مواقع قيادية رسمية، كما يشير ليثوود وزملاؤه إلى أن القيادة يمكن أن يتم تشاركها بين القادة الرسميين وأشخاص قليلين آخرين ممن يمتلكون خبرات شخصية فريدة، أو يتم تشاركها بشكل أوسع بين القادة الرسميين وغير الرسميين إما اعتمادا على خبراتهم الفعلية فقط أو بالاعتماد على الخبرات الفعلية بالإضافة إلى الفرص التى يمكن أن يوفرها ذلك التوزيع لتنمية خبرات إضافية، ويعد هذا الشكل الأخير من توزيع القيادة مثاليا حيث إنه لا ينظر إلى توزيع القيادة على أنه فقط وسيلة لاستخدام الخبرة المشتركة للمنظمة، بل أيضا باعتباره وسيلة لبناء المزيد من الخبرات عن طريق تعاون أعضاء المنظمة معا من أجل تحقيق الأهداف.

٨. المبحث الثالث: دور المعلم في القيادة الموزعة

يأتي هذا المبحث للإجابة عن السؤال الثالث حيث يسعى الباحثان في هذا المبحث إلى إلقاء الضوء على مفهوم قيادة المعلم باعتباره وثيق الصلة بمفهوم القيادة الموزعة.

يرتبط مفهوم القيادة الموزعة بمفهوم آخر مهم وهو قيادة المعلم teacher leadership والذى يعد أيضا من المفاهيم الحديثة نسبيا شأنه فى ذلك شأن مفهوم القيادة الموزعة نفسه، وتشير الأبحاث والدراسات التى تمت فى مجال القيادة التربوية إلى وجود علاقة وطيدة بين كلا المفهومين، حتى إن الكثير من الكتابات فى هذا المجال تستخدم مصطلحى القيادة الموزعة وقيادة المعلم بشكل تبادلى على أنهما فى الحقيقة يعنيان نفس الشيء.

فقيادة المعلم يمكن وصفها على أنها مجموعة من السلوكيات والممارسات القيادية التى تتم بشكل جماعى وتستند أساسا على إعادة توزيع السلطة داخل المدرسة بحيث تمتد إلى أعضاء الهيئة التدريسية (Muijs & Harris, 2006: 962)، ويبدو من قراءة الأدبيات المتعلقة بهذا المفهوم أن هناك تعريفات كثيرة ومتداخلة له، ولعل ذلك أحد الأسباب التى جعلت سعيه للحصول على الشرعية

داخل مجال القيادة أمرا أكثر صعوبة حسبما ترى هاريس (Harris, 2003: 315). ومن بين التعريفات العديدة للمصطلح يعتقد الباحثان أن تعريف ميوجس وهاريس (Muijs & Harris, 2006: 963) يعتبر أكثرها وضوحا و شمولا حيث يعرفان قيادة المعلم على أنها " قدرة المعلمين على ممارسة القيادة من أجل التعليم والتعلم داخل حجرة الدراسة وخارجها"، ويتضح من هذا التعريف أنه فى سياق قيادة المعلم يتوقع من المعلمين أن يمتد نشاطهم إلى خارج الحدود الضيقة لحجرة الدراسة ليشمل كافة مناحي العمل المدرسى، كما يؤكد ميوجس وهاريس (Muijs & Harris, 2006: 962) على أن مفهوم قيادة المعلم لا يقف عند الحدود الرسمية فقط، بل يتسع ليشمل الأدوار القيادية الرسمية التى يضطلع بها المعلمون داخل المدرسة والتى تشتمل على مسؤوليات إدارية وتربوية مثل رؤساء الأقسام ومنسقى المواد والمراحل، بالإضافة إلى الأدوار القيادية غير الرسمية كالتدريب وقيادة فريق عمل جديد وتشكيل مجموعات للقيام بالبحوث الإجرائية action research .

وعن علاقة مفهوم قيادة المعلم بمفهوم القيادة الموزعة تشير هاريس (Harris, 2003: 317) إلى أن نظرية القيادة الموزعة تعطي فى الحقيقة قدرا أكبر من الوضوح لمفهوم قيادة المعلم وذلك لثلاثة أسباب:

- أولا أنها تتضمن أنشطة مجموعات متعددة من الأفراد في المدرسة يعملون على توجيه وتحريك العاملين في عملية التغيير التربوي.
- ثانيا أنها تتضمن توزيعا اجتماعيا للقيادة حيث تمتد الوظائف القيادية لتتجاوز العمل الذي يقوم به عدد من الأفراد حيث تنجز المهام القيادية من خلال تفاعل العديد من القادة.
- ثالثا أنها تحتوي على استقلالية أكثر من الاتكالية حيث يتشارك في المسؤولية العديد من القادة من مختلف المستويات والذين يقومون بمختلف الأدوار.

ويتفق ميوجس وهاريس (Muijs & Harris, 2003: 440) مع نفس الفكرة حيث يؤكدان على أنه بغض النظر عن التعريف الذى قد يتبناه المرء عن قيادة المعلم فإن المبادىء الأساسية التى ينطوى عليها هذا المفهوم كالعمل الجماعى والتمكين والمسؤولية المشتركة هى نفسها المبادىء التى تعكسها نظرية القيادة الموزعة، كما يشيران إلى أن الأدب التربوى عن قيادة المعلم وما يرتبط به من بحوث ميدانية عن كيفية حدوثها فى الواقع العملى يمثل نقطة انطلاق مهمة لفهم الكيفية التى تعمل بها القيادة الموزعة فعليا داخل المدارس، ومن هنا يمكن النظر إلى قيادة المعلم باعتبارها أحد أشكال التطبيق العملى لنظرية القيادة الموزعة.

إلا أن ميوجس وهاريس (Muijs & Harris, 2006: 962) يلفتان الانتباه فى دراسة أخرى إلى أنه رغم التشابه المفاهيمى الكبير بين كلا المصطلحين فإن مفهوم قيادة المعلم يعتبر أضيق فى مداه من مفهوم القيادة الموزعة حيث إن قيادة المعلم تعنى بشكل خاص بالأدوار القيادية التى يمارسها المعلمون، إلا أنه فى نفس الوقت أكثر اتساعا من بعض التطبيقات العملية للقيادة الموزعة التى غالبا ما تركز على أدوار القيادة الرسمية التى يتمتع بها بعض الأفراد بحكم موقعهم الوظيفى داخل المدرسة.

ويتفق فروست وديورانت (Frost & Durrant, 2003: 174) مع ما ذهب إليه ميوجس وهاريس (Muijs & Harris, 2006: 962) من أنه على الرغم من أن قيادة المعلم يجب أن تركز بالأساس على الامور المتعلقة بالتعليم والتعلم، إلا أن ذلك لا يعنى بالضرورة أن يقتصر انتباه المعلمين على الممارسات التى تحدث فى حجرة الدراسة تاركين بذلك الموضوعات الاستراتيجية الأكثر اتساعا لمن يشغلون مواقع قيادية رسمية حيث من المتوقع من خلال مشاركة المعلمين فى القيادة أن يكون لهم دورمؤثر فى جميع جوانب العمل داخل المدرسة.

يتضح من هذه المناقشة لمفهوم قيادة المعلم وعلاقته بمفهوم القيادة الموزعة أن المشاركة الجادة للمعلمين فى تفعيل القيادة الموزعة على أرض الواقع تعد عاملا حاسما فى نجاحها على المستوى العملى؛ ففكرة القيادة الموزعة كما يبدو من تعريفاتها المتعددة ترتكز على إشراك للأكثرية the many بدلا من القلة the few في العملية القيادية، ولما كانت الغالبية العظمى من العاملين فى المدرسة من المعلمين فإنه لا يتصور أن تكون هناك قيادة موزعة دون أن يكون للمعلمين النصيب الأوفر فيها، كما أن القيادة الموزعة ترتكز على رؤية مشتركة common vision تحتاج فى صياغتها إلى مشاركة العاملين فى المدرسة بشكل فعال وترتبط بشكل خاص بتعاون المعلمين ومشاركتهم من أجل تحسين وتطوير الممارسات التعليمية التي تتم داخل حجرات الدراسة بما يعود بالفائدة على التلاميذ (Harris & Lambert, 2003).

ولا شك أن تفعيل مفهوم قيادة المعلم فى الواقع المدرسى يتطلب توافر الظروف المؤسسية والثقافية المواتية التى تسمح للمعلمين بالاضطلاع بأدوار قيادية، وفى هذا الصدد يشير ليثوود وآخرون (Leithwood et al., 2007: 50) إلى أن مدى نجاح المعلمين فى القيام بأدوار قيادية يعتمد أساسا على ملامح البناء التنظيمى داخل المدرسة والثقافة السائدة فيها وفرص بناء القدرة المتاحة لهم وطبيعة العلاقة بين المعلمين والمدراء ومدى دعم المدراء لفكرة إشراك المعلمين فى القيادة وتشجيعهم لها، كما يؤكد ليثوود وزملاؤه أيضا على أن البناء التنظيمى الذى يتسم بالتسلسل الهرمى التقليدى يقلل من احتمالات حدوث هذه التغييرات فى العلاقات بين المعلمين والإداريين والتى هى مطلوبة لتشجيع الممارسات القيادية التى يقوم بها المعلمون؛ فقيادة المعلم تزدهر فى الهياكل

التنظيمية المستوية والتى توفر فرصا للتعاون بين الزملاء ومعايير تحافظ على علاقات الزمالة بين العاملين فى المدرسة، كما تنجح قيادة المعلم عندما تتاح للمعلمين فرصا للتنمية المهنية التى تهدف إلى تنمية المعارف والمهارات التى يحتجها المعملون للقيام بأدور قيادية فعالة.

٩. المبحث الرابع: تحديات تطبيق القيادة الموزعة

يأتي هذا المبحث للإجابة عن السؤال الرابع وذلك بتحليل التحديات والصعوبات التي واجهت تطبيق القيادة الموزعة في السياق التربوي الغربي.

تشير الدراسات المتعلقة بالقيادة الموزعة إلى وجود عدد من التحديات الهيكلة والثقافية المتأصلة فى معظم المدارس والتى تعوق التطبيق الفعال لهذا النمط من القيادة؛ فقادة المدارس كما يرى والاس (Wallace, 2001) لا يعيشون فى عالم مثالى، ولذا فمن المتوقع أن يعتمد مدى المشاركة فى القيادة على عوامل ميدانية ومبادىء ترتبط بالمواقف وليست مطلقة، ومن هنا يرى كثير من الباحثين ضرورة استكشاف هذه العوامل من خلال الدراسة الميدانية للمشكلات كما تحدث على أرض الواقع، ومن خلال قراءة الأدبيات المتعلقة بالقيادة الموزعة، تبين للباحثين أن أهم التحديات التى تعوق تطبيق القيادة الموزعة يمكن تلخيصها فى النقاط التالية:

١٠. التوزيع الهرمى للسلطة

تشير هاريس (Harris, 2003: 314) إلى أن ثمة صعوبات تتعلق برؤية المعلمين كقادة داخل نظام مدرسى هرمى يتسم بالتحديد الواضح للمسؤوليات والأدوار التى ينبغى أن يقوم بها كل عضو من أعضاء المؤسسة، ويرتبط التنظيم الهرمى بما يعرف بنظرية التبادل الاجتماعى social exchange التى ما زالت سائدة فى مدارس اليوم حسبما ترى هاريس، وبموجب هذه النظرية يقوم القائد بتقديم الخدمات لمجموعة من الأشخاص فى مقابل أن يمتثل هؤلاء الأشخاص لمطالبه، ويعتمد احتفاظ القائد بسلطته ونفوذه على قدرته المستمرة على الوفاء بالتزاماته تجاه مرؤوسيه، ومن هنا ترى هاريس أن ذلك ربما يفسر شيوع نمط القائد الأوحد فى معظم المدارس حيث تشير إلى أنه على الرغم من كثرة التعريفات والنظريات والنماذج المرتبطة بالقيادة المدرسية، إلا أنه مازال هناك افتراض شائع بأن القيادة مرادفة للمنصب أو الدور، وترى هاريس أنه ليس أدل على ذلك من أن الأبحاث التى تمت فى مجال القيادة تستقى معلوماتها من دراسات ميدانية قائمة على التقارير الذاتية للمديرين، ومن ثم فهى تطرح دائما تصورا بطوليا للقيادة التى تنحصر غالبا فى شخص المدير، وترى هاريس أن التسلسل الهرمى للسلطة فى المدارس يعنى أن القوة سوف تتركز فى الجزء العلوي من المدرسة مما يجعل القيادة حكرا على عدد قليل من الأفراد، ويتفق ميوجس وهاريس (Muijs & Harris, 2003: 442) مع هذا الطرح حيث يؤكدان أن خطورة هذا النمط من القيادة تكمن فى تبنيه هيكلا للإدارة المدرسية يتسم بصناعة القرار من أعلى إلى أسفل وهو ما يعتبر عائقا

يحول دون تفعيل القيادة الموزعة وتطورها حيث يحد من استقلالية المعلمين ومن ثم قدرتهم على الاضطلاع بأدوار قيادية؛ فالقيادة الموزعة حسبما يرى ميوجس وهاريس لا يمكن فرضها على الأفراد، بل يجب أن يشارك هؤلاء الأفراد فى تحديد الأدوار القيادية التى يرغبون فى ممارستها وينبغى أن يشعروا بأنهم مدعومون من قبل إدارة المدرسة فى قيامهم بهذه الأدوار.

وتشير الدراسات المتعلقة بالقيادة عموما وبالقيادة الموزعة على وجه الخصوص إلى أن ثمة عوامل تشجع مدراء المدارس على تبنى أساليب قيادية غير ديمقراطية مع مرؤوسيهم، يرتبط أحد أهم هذه العوامل بالسياق الخارجى للمدرسة والمتمثل فى السلطات التعليمية المركزية وما تفرضه على المدارس من قيود وإجراءات للمحاسبة تمثل عبئا على المعلمين والإداريين وتجعل عملية توزيع القيادة أمرا بالغ الصعوبة، فكما يشير والاس (Wallace, 2001) تقوم السلطات التعليمية المركزية بوضع الأهداف العامة والمعايير القومية للتعليم وتطلب من مدراء المدارس أن يقوموا بصياغة رؤية المدرسة وتحديد اتجاهها بما يضمن تحقيق هذه الأهداف والمعايير، ولكى يستطيع المدراء القيام بهذه المهمة عليهم أن يقوموا بإبلاغ هذه الأهداف والمعايير لمرؤوسيهم وأن يتأكدوا من تبنى المرؤوسين لها ومن ثم القيام بتنفيذها على الوجه الذى تريده الحكومة المركزية، ومن هنا يرى والاس أن النداءات التى توجهها السلطات المركزية للمدراء بتبنى أسلوب القيادة الموزعة فى مدارسهم قد لا تعبر بالضرورة عن قناعة هذه السلطات بمبدأ المشاركة بقدر ما تعبر عن توجه براجماتى يسعى إلى تشجيع كافة العاملين للإسهام بخبراتهم كل فى مجاله من أجل تطبيق سياسات مركزية لم يشاركوا فى وضعها (Wallace, 2001: 155).

ولا شك أن هذا العامل يؤثر على مدى استعداد الطاقم الإدارى وعلى رأسهم مدير المدرسة للتخلى عن بعض سلطاتهم لصالح المعلمين؛ فقد أظهرت دراسات أجريت فى بعض المدارس البريطانية أن بعض المدراء كانوا عازفين عن تبنى أسلوب القيادة الموزعة ولم يظهروا الدعم والتشجيع الكافيين للمعلمين لكى يأخذوا بزمام المبادرة ويضطلعوا بأدوار قيادية فى مدارسهم (Harris, 2003; Wallace, 2001; Muijs & Harris, 2006)، وأشارت هذه الدراسات إلى أن نفور بعض المديرين من فكرة التخلى عن بعض سلطاتهم للآخرين يرجع إلى خوفهم من أن يؤدى ذلك إلى وضعهم فى موقف ضعيف بسبب عدم قيامهم بالرقابة المباشرة على بعض المناشط فى المدرسة مما قد يعرضهم للمساءلة، وتزداد مخاوف مدراء المدارس مع تزايد الضغوط الخارجية التى تمارس عليهم من السلطات التعليمية المختصة ورغبتهم فى تحقيق إنجازات سريعة تظهر مدى التحسن الذى أحدثوه فى مدارسهم (Storey, 2004) مما يجعلهم يعزفون عن فكرة إشراك غيرهم فى القيادة بينما يقومون هم بتحمل كافة العواقب بمفردهم.

ويرتبط بهذا العامل عامل آخر يتعلق بشخصية بعض المدراء ألا وهو رغبتهم فى السيطرة الكاملة على زمام الأمور وخشيتهم من تقلص نفوذهم داخل المؤسسة؛ فالمدراء يحتاجون دائما للشعور بأنهم يسيطرون على كل ما يدور فى المؤسسة وبأنهم على استعداد دائم للتدخل من أجل تلبية توقعات مرؤوسيهم بأنهم يمارسون سلطتهم فى سبيل حل المشكلات التى قد يتعرضون لها، و يشير ماكبيث إلى أن بعض المدراء يعترفون بأنهم قد يشعرون بالقلق لإحساسهم بأنهم لا يسيطرون على الأمور وبأن اعتماد الآخرين عليهم يعزز من شعورهم بالسيطرة والاستمتاع بممارسة السلطة، ومن هنا قد يقاوم بعض المدراء فكرة توزيع القيادة حتى لا يحرموا أنفسهم من متعة هذا الشعور بالأهمية، ويلجأون بدلا من ذلك إلى ما أسماه ماكبيث بالدكتاتورية الخيرة "benevolent dictatorship" حيث يقومون بتوسيع دائرة المشاركة إلا أنهم يحتفظون لأنفسهم بسلطة اتخاذ القرار النهائى (MacBeath, 2005: 355).

لذلك يرى ليثوود وآخرون (Leithwood et al., 2007: 50) أن نجاح عملية توزيع القيادة يتوقف بشكل كبير على مدى استعداد كل من المدراء والمعلمين لرؤية وظائفهم بطريقة مختلفة وتقبل أدوار مهنية جديدة، ويركز ليثوود وزملاؤه بشكل خاص على ما أسموه بالمبادرة الإدارية "administrative initiative" والتى من خلالها يقوم المدراء بعمل تغييرات فى هياكل السلطة داخل المدرسة بحيث تتاح الفرصة للمعلمين لكى يخرجوا من الحدود الضيقة لحجرة الدراسة ويقوموا بدور فعال فى قيادة المدرسة.

١١. عزوف المعلمين عن المشاركة فى القيادة

تشير الدراسات المتعلقة بالقيادة الموزعة وقيادة المعلم إلى أن الكثير من المعلمين ربما لا يكونون بالضرورة متحمسين لفكرة المشاركة فى المهام القيادية بالمدرسة، ولعل من أهم المبررات التى يتعلل بها هؤلاء المعلمون هو اعتقادهم بأن تلك المشاركة سوف تلقى على عاتقهم مزيدا من المسؤليات التى يعتقدون أنها تقع خارج نطاق عملهم كمعلمين؛ فقد أظهرت دراسات أجريت فى سياقات تربوية مختلفة كالولايات المتحدة (Weiss et al., 1992) وبريطانيا (Muijs & Harris, 2006; Muijs & Harris, 2007) وجنوب أفريقيا (Grant, 2006) أن الكثير من المعلمين يعتقدون أن دورهم الأساسى هو تعليم التلاميذ داخل حجرات الدراسة وأن قيامهم بأى عمل خارج هذا النطاق ربما يؤثر سلبا على مهمتم الأساسية كمربين، ولذلك فهم يرون أن المهام القيادية يجب أن تترك لمن هم فى مناصب قيادية رسمية بالمدرسة وأن يتفرغوا هم للعمل مع التلاميذ، ويبدو هذا الاعتقاد منطقيا إذا أخذنا فى الاعتبار عاملا مهما وهو عامل الوقت المتاح للمعلمين لممارسة القيادة؛ فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن كثرة الأعباء التدريسية الملقاة على كاهل المعلمين قد لا تمنحهم الوقت الكافى لكى ينخرطوا فى أنشطة خارج نطاق حجرة الدراسة وبالتالى

تقف عائقا يحول دون قدرتهم على ممارسة القيادة (Muijs & Harris, 2006; Muijs & Harris, 2007) ، ويبدو هذا العامل أكثر تأثيرا فى المدارس المتعثرة والتى يحتاج المعلمون فيها إلى قضاء أوقات أطول مع التلاميذ من ذوى الصعوبات الخاصة بالتعلم (Muijs & Harris, 2007) ، ومن هنا ترى هاريس (Harris, 2003: 319-320) أن إتاحة الوقت للمعلمين للانخراط فى المهام القيادية عنصر حيوى لنجاح تطبيق القيادة الموزعة ومن ثم تؤكد على ضرورة تخصيص وقت للمعلمين لكى يلتقوا مع بعضهم البعض من أجل التخطيط ومناقشة القضايا المهمة مثل المنهج ووضع الخطط الشاملة للمدرسة ككل، وقيادة مجموعات الدراسة، وتنظيم زيارات للمدارس الأخرى والتعاون مع مؤسسات التعليم العالى ومع الزملاء.

كما أظهرت دراسة ميوجس وهاريس (Muijs & Harris, 2006) ودراسة ميوجس وهاريس (Muijs & Harris, 2007) أنه من بين العوامل المهمة المرتبطة بعزوف المعلمين عن ممارسة القيادة هو شعور بعضهم بضعف الثقة فى قدراتهم القيادية واعتقادهم بأنهم لا يملكون الخبرة والمهارات اللازمة لتولى مهام قيادية فى المدرسة، ويشير ميوجس وهاريس (Muijs & Harris, 2007) إلى أن ضعف الثقة يبدو أكثر وضوحا لدى المعلمين المبتدئين أو حتى لدى بعض المعلمين من ذوى الخبرة ممن لم يقوموا بأدوار قيادية من قبل، فالقدرة على القيادة تتطلب قدرا" من الثقة بالنفس وتقدير الذات يسمح للشخص بأن يرى نفسه كقائد، ومن ثم يؤمن بقدرته على قيادة الآخرين (MacBeath, 2005: 354) ويكتسب هذا العامل أهميته من طبيعة القيادة الموزعة كممارسة غير تقليدية تحتاج إلى إحداث تغييرات فى الطريقة التى يتم بها توزيع السلطات داخل المدرسة مما يتطلب إحداث تغييرات موازية فى الأدوار والمهام التى يقوم بها المدير والمعلمون، ولكى يستطيع المعلمون القيام بأدوارهم الجديدة يجب أن تتوافر لديهم سمات شخصية ومهارات معينة تؤهلهم للقيام بهذه الأدوار؛ فعلى سبيل المثال يحتاج المعلمون فى سياق القيادة الموزعة إلى أن يتحولوا من النمط الانعزالى فى العمل إلى نمط آخر من العمل التعاونى collaborative work الذى يجب أن يتعاملوا فيه مع بالغين آخرين ويمارسوا مهارات التفاوض وحل الصراع والتوصل إلى اتفاق حول قرارات مهمة لصالح المدرسة (Weiss et al., 1992).

كما يشير ليثوود وآخرون (Leithwood et al., 1997) إلي أن تركيبة المعلم القائد تنطوى على شخص أليف يعتمد عليه ويقلل من أهمية نفسه، يحب بالالتزام بالعمل و يمتلك العديد من المهارات المميزة مثل مهارات تطوير البرامج والقدرة على استخدامها بشكل جماعي مستفيدا بمعرفته وخبراته بالسياسة التعليمية والمادة الدراسية والمجتمع المحلي وطلاب المدرسة. ولا شك أن تلك المهارات والسمات لا تشكل بالضرورة جزءاً من خبرات جميع المعلمين مما قد يضعف من

ثقتهم فى قدرتهم على ممارسة القيادة وبالتالى يجعل من الصعوبة بمكان إلزامهم بالعمل بتلك الطريقة التى لم يألفوها.

لذلك تؤكد هاريس (Harris, 2003: 320) على ضرورة تعزيز ثقة المعلمين فى قدرتهم على القيادة كأحد أهم جوانب بناء القدرة للقيادة الموزعة، ومن ثم تؤكد على أهمية أن تكون هناك فرص ثرية ومتنوعة للتنمية المهنية المستمرة التى لا تقتصر فقط على تنمية معارف المعلمين بل تتناول أيضا المهارات المتعلقة بدورهم القيادى، ومن أهم هذه المهارات القدرة على قيادة المجموعات وورش العمل، العمل التعاونى، التوجيه mentoring والقيام بالبحوث الإجرائية action research. كما يؤكد فروست وهاريس (Frost & Harris, 2003: 492) بصفة خاصة على أهمية مهارات التعامل مع الآخرين interpersonal skills والتى تحدد إلى أى مدى يستطيع المعلمون التأثير فى بعضهم البعض، وبالتالى مدى نجاحهم فى إحداث تأثير إيجابى فى مدارسهم، وتقترح هاريس (Harris, 2003: 320) من أجل تعزيز هذه القدرات إعداد برامج للتعاون والتواصل networking بين المعلمين والتى من خلالها يقوم المعلمون بالتعاون مع معلمين من مدارس أخرى والانخراط فى تجريب أساليب تدريس جديدة وتبادل نتائج التجريب مع زملائهم بالإضافة إلى التعاون معهم فى القيام بالبحوث الإجرائية، ولا شك أنه بالقدر الذى ينجح فيه المعلمون فى اكتساب هذه المهارات الضرورية للقيادة بالقدر الذى تزداد معه ثقتهم فى قدرتهم على القيام بمهام قيادية عندما يتطلب منهم الموقف القيام بهذا الدور.

بالإضافة إلى ما سبق تشير أدبيات القيادة الموزعة إلى أهمية دور مدير المدرسة فى تشجيع المعلمين على ممارسة القيادة؛ فدور مدير المدرسة يعتبر حاسما فى هذا المجال، ولذا فعليه أن يعمل على إتاحة مزيد من الفرص لمساعدة المعلمين فى الخروج من عزلتهم وتوسيع نطاق مشاركتهم فى العمل المدرسى من خلال القيام بمبادرات قيادية تطوعية دون أن يكونوا بالضرورة أعضاء فى فرق القيادة الرسمية، فالدراسات المتعلقة بالقيادة الموزعة وقيادة المعلم تشير إلى أنه ليس من المتوقع أن يبادر المعلمون بالمشاركة فى القيادة إذا لم يجدوا تشجيعا ودعما كافيين من مدير المدرسة حتى وإن كانوا يجيدون مهارات القيادة، ويؤكد ميوجس وهاريس (Muijs & Harris, 2007: 127,128) بشكل خاص على ضرورة أن يقدم المدير للمعلمين نموذجا قياديا قويا يمكن الاقتداء به حتى يشجعهم على الأخذ بزمام المبادرة والتغلب على مخاوفهم من الانخراط فى المهام القيادية، كما يؤكدان أهمية قيام المدير بالتواصل الفعال مع المعلمين والتأكد من إيصال رؤيته لهم فيما يتعلق بأهمية مشاركتهم فى قيادة المدرسة.

١٢. ضعف الثقة المتبادلة بين أعضاء المجتمع المدرسى

يرى جيمس وآخرون (James et al., 2007: 80) أن التعاون بين أعضاء الجماعة داخل مستويات المنظمة يعد عنصرا حيويا في فكرة القيادة الموزعة والتي بدونها يحل الصراع والخلاف بين مختلف الأفراد؛ ففي ظل القيادة الموزعة ينبغي أن تتغير أنماط السلوك بحيث يصبح هناك نوع من الاندماج والتعاون والتفاعل وإمكانية التأثر بالأقران والتأثير فيهم بخلاف ما يحدث في أنماط القيادة التقليدية التي تسير من أعلي لأسفل، وتشير الدراسات المتعلقة بالقيادة الموزعة إلى أهمية توافر الثقة trust بين أعضاء المجتمع المدرسى كشرط لحدوث هذا التعاون وبالتالى نجاح تطبيق القيادة الموزعة داخل المدرسة؛ فالثقة تلعب دورا حيويا فى تشكيل العلاقات داخل المدرسة وتحديد إلى أى مدى يمكن أن يحدث التعاون بين أعضائها، ويرى بلازي وبلازى (Blasé & Blasé, 1994: 20) أن الثقة هى أساس الإدارة التشاركية shared governance وأنه بدون الثقة سوف يكون هناك مناخ من التوجس من المشاركة حيث يسود الاعتقاد بأنها قد تنطوى على مخاطر جسيمة.

كما تشير تسكانين موران (Tschannen-Moran, 2001) إلى أنه من غير المرجح أن يتعاون الإداريون والمعلمون فيما بينهم فى حال انعدمت الثقة بين الطرفين؛ فالمدراء لن يقوموا بتشارك السلطة مع المعلمين إذا لم يثقوا بهم، كما أن المعلمين لن يكونوا متحمسين للمشاركة إذا كانوا يتشككون فى نوايا المدراء أو يعتقدون أن المشاركة قد تعرضهم للخطر، فعملية التشارك التى هى لب طرق العمل التعاونية تخلق علاقة اعتماد متبادل بين أفراد يتمتعون بالاستقلالية ويستطيعون أن يقرروا ما إذا كانوا سيشاركون فى القيادة أم لا، وتشير تسكانين موران (Tschannen-Moran, 2001) إلى أنه فى غياب الثقة سوف تقل احتمالية قيام هؤلاء الأفراد برعاية هذه العلاقة أو دعمها.

وقد اختبرت تسكانين موران (Tschannen-Moran, 2001) هذه الفرضية بشكل عملى من خلال دراستها للعلاقة بين الثقة والتعاون بين أعضاء المجتمع المدرسى فى عدد من المدارس الابتدائية بإحدى المقاطعات الأمريكية، وقد وجدت الباحثة أن درجة التعاون كانت أعلى فى المدارس التى تمتعت بدرجات أعلى من الثقة بين الأعضاء، فى حين تضاءلت درجة التعاون بين الأعضاء فى المدارس التى قلت فيها درجة الثقة.

ولعل أهمية عامل الثقة فى سياق القيادة الموزعة تكمن فى أن توزيع القيادة يقوم أساسا على مدى ثقة المدير فى العاملين بالمدرسة وإيمانه بقدرتهم على اتخاذ القرارات الصائبة والقيام بالمهام القيادية الموكلة إليهم بنجاح (MacBeath, 2005) ، ويعتقد ماكبيث MacBeath أن ذلك يمثل تحديا كبيرا بالنسبة للمدراء الذين قد يؤمنون بأهمية إظهار الثقة فى مرؤوسيهم ولكنهم فى ذات الوقت يشعرون بضغط الخوف من المحاسبة من خارج المؤسسة؛ فبعض المدراء يعتقدون أن

الوثوق بآخرين ممن يقومون بالعمل ينطوى على قدر كبير من المخاطرة حيث إن إشراكهم فى مهام تتعلق بقيادة المدرسة قد يؤدى إلى حدوث أخطاء يتحمل نتائجها المدراء وحدهم، ويتفق والاس (Wallace, 2001) مع هذا الرأى، مضيفا أن أعضاء فريق القيادة ربما يسيئون استخدام السلطات الممنوحة لهم من قبل مدير المدرسة فيتصرفون بطرق تقع خارج حدود الممارسات التى يمكن أن يتقبلها المدير مما قد يحدث نزاعا بين الطرفين، وحسبما ترى ستوري (Storey, 2004) ينشأ النزاع فى الغالب من فشل الطرفين فى توضيح حدود المسؤوليات المنوطة بكل منهما والاتفاق عليها منذ البداية.

وكما أن الثقة مهمة كسمة للعلاقة التى يجب أن توجد بين المدير والمعلمين، فهى أيضا بذات القدر من الأهمية فى علاقة المعلمين ببعضهم البعض؛ فمقدار الثقة التى توجد بين المعلمين أنفسهم يحدد ما إذا كانوا سيسمحون لبعضهم البعض بممارسة القيادة وما إذا كانوا يرون فكرة أن يؤثر بعضهم فى بعض فكرة مشروعة ومقبولة بالأساس (Frost & Harris, 2010: 490)، فهناك ما يعرف بقيم المساواة egalitarian values بين المعلمين والتى قد تجعل بعض المعلمين لا يتقبلون فكرة أن يقوم معلمون آخرون من زملائهم بتقديم أنفسهم كقادة مما ينذر بحدوث صراعات conflicts داخل المؤسسة؛ فقد وجدت ماجى (Magee, 1999) على سبيل المثال أن المعلمين الذين تسند إليهم أدوار قيادية يمكن أن يصبحوا منبوذين من زملائهم. (Cited in Muijs & Harris, 2003: 442) . كما أشارت دراسة ميوجس وهاريس (Muijs & Harris, 2007) إلى أن بعض المعلمين كانوا عازفين عن الاضطلاع بأدوار قيادية بسبب خشيتهم من التعرض للتهديد من قبل زملائهم ممن لم يتم اختيارهم للقيام بنفس الأدوار.

ومن هنا تتضح أهمية بناء ثقافة مدرسية school culture تتسم بالثقة والاحترام المتبادلين بين الطاقم الإدارى والمعلمين من جهة وبين المعلمين أنفسهم من جهة أخرى حتى يمكن لعملية توزيع القيادة أن تتم بنجاح، ولا شك أن عملية بناء الثقة بين أعضاء المجتمع المدرسى ليست بالعملية اليسيرة التى يمكن أن تتم بين عشية وضحاها، بل هى عملية طويلة الأجل تحتاج إلى كثير من الوقت وإلى تضافر جهود جميع العاملين فى المدرسة وعلى رأسهم المدير وأعضاء فريق القيادة العليا الذين يتحملون الجزء الأكبر من المسؤولية فى هذا الشأن.

المبحث الخامس: متطلبات تطبيق القيادة الموزعة في المدارس المصرية.

يأتي هذا المبحث للإجابة عن السؤال الخامس وذلك من خلال طرح بعض الآليات والمقترحات التي تيسر تطبيق القيادة الموزعة في المدارس المصرية على النحو التالي.

تأسيسا على تحليل الأدبيات المتعلقة بالقيادة الموزعة وأسسها والمعوقات التى صادفت تطبيقها فى السياقات التربوية الغربية بالإضافة إلى عرض وتحليل واقع الممارسات القيادية فى

المدارس المصرية توصل الباحثان إلى مجموعة من المتطلبات المؤسسية والثقافية التى ينبغى توافرها حتى يمكن تطبيق القيادة الموزعة فى مدارس التعليم العام بمصر، ويمكن عرض هذه المتطلبات من خلال ثلاثة محاور رئيسة كالتالى:

المحور الأول: الهياكل المدرسية *school structures*

اتضح من عرض وتحليل الأسس النظرية لفكرة القيادة الموزعة أن هذا النمط من القيادة لا يمكن أن يزدهر فى ظل هياكل مدرسية تتسم بالمركزية الشديدة فى صنع القرار والتسلسل الهرمى للسلطة والذى يؤدى إلى تقليل الفرص المتاحة للعاملين للمشاركة فى قيادة المؤسسة؛ لذلك فمن الضرورى لكى تنمو الممارسات الخاصة بالقيادة الموزعة أن يتم تغيير الهياكل المدرسية التقليدية السائدة فى المدارس حاليا بحيث تصبح أقل مركزية وأكثر دعما للممارسات القيادية القائمة على المشاركة والتعاون والعمل الجماعى، ولا شك أن الدور الأكبر فى تفعيل ذلك يقع على عاتق مدراء المدارس، حيث ينبغى عليهم أن يقوموا بما أسماه ليثوود (Leithwood et al., 2007: 50) بالمبادرة الإدارية "administrative initiative" والتى من خلالها يمكن إحداث تغييرات فى هياكل السلطة التقليدية لجعلها أكثر ملاءمة لفكرة توزيع القيادة وتشجيع الآخرين على المشاركة، ومن أهم الممارسات التى يمكن أن تسهم فى تحقيق تلك المبادرة على أرض الواقع ما يلى:

١. تخلى المدراء عن الأساليب الأوتوقراطية التقليدية فى الإدارة وتبنى أساليب قيادية ديمقراطية قائمة على المشاركة والحوار.
٢. توسيع دائرة المشاركة فى القيادة من خلال تشجيع الأعضاء الذين لم يكن لهم أدوار قيادية رسمية فى المدرسة على القيام بمبادرات قيادية تطوعية.
٣. التوسع فى استخدام التفويض الإدارى الرسمى كوسيلة لتعزيز مبدأ المشاركة وتكوين كوادر قيادية إضافية تمثل رصيدا إداريا يمكن الاستعانة به وقت الحاجة.
٤. تفعيل دور مجالس الأمناء ومجالس الأقسام والهياكل الأخرى لصنع القرار فى تمكين أكبر عدد ممكن من أعضاء المدرسة من المشاركة فى صناعة القرارات المدرسية المهمة.
٥. تشجيع تشكيل فرق المعلمين ومجموعات العمل واللجان المدرسية للاضطلاع بمهام قيادية مختلفة حسب حاجة المدرسة، مع منح أعضائها صلاحيات تتناسب مع حجم المسؤوليات الملقاة على عاتقهم، ومن الضرورى فى هذا الصدد أن يتم توضيح حدود المسؤوليات والأدوار والاتفاق على قواعد المحاسبة منذ البداية لتجنب حدوث الصراع.

ويلفت الباحثان الانتباه إلى أهمية الدعم الخارجى للمدرسة والذى يتمثل فى الدور الحيوى الذى يجب أن تقوم به السلطات الإدارية الأعلى (المديريات والإدارات التعليمية) لتيسير حدوث هذا التحول فى هياكل السلطة داخل المدارس، حيث إنه من غير المتوقع أن يستطيع المدراء إحداث هذا

التغيير بدون الحصول على الدعم اللازم من هذه الجهات، ويتمثل هذا الدعم فى التخفيف من حدة السيطرة المركزية على المدارس ومنح الإدارات المدرسية درجات أعلى من الاستقلالية وحرية الحركة من خلال تفويض المزيد من السلطات والصلاحيات للمدراء بحيث يتمكنون من تفعيل الإدارة الذاتية داخل مؤسساتهم ومن ثم يقومون بتفعيل القيادة الموزعة.

المحور الثانى:الثقافة المدرسية *school culture*

تؤكد هذه الدراسة على الدور الحيوى الذى تؤديه ثقافة المدرسة فى نجاح أو فشل عملية توزيع القيادة داخل المدارس، حيث ظهر من تحليل الأدبيات التربوية ذات العلاقة أن عوامل ثقافية مثل عزوف كل من المعلمين والمدراء عن ممارسة القيادة الموزعة وضعف الثقة المتبادلة بين العاملين فى المدرسة بالإضافة إلى ضعف ثقة العاملين فى قدرتهم على ممارسة القيادة حالت دون نمو الممارسات التشاركية فى القيادة فى سياقات تربوية عديدة بما فيها السياق المصرى، ومن هنا يصبح من الضرورى إحداث نقلة جذرية فى الثقافة المدرسية السائدة بحيث تصبح داعمة لنمو الممارسات القيادية المتعلقة بالقيادة الموزعة، ومن أهم الخصائص التى ينبغى أن تتسم بها هذه الثقافة ما يلى:

١. الاحترام والثقة المتبادلة بين العاملين فى المدرسة.
٢. الإيمان بقيمة العمل الجماعى وأهمية التعاون لتحقيق أهداف المؤسسة.
٣. فهم جميع العاملين للأنشطة القيادية ورغبتهم الحقيقية فى الانخراط فيها.
٤. تشجيع الأفكار الإبداعية والمبادرات الفردية ونبذ التردد والخوف من المشاركة.
٥. نبذ التصورات التقليدية للقيادة التى تكرس مبدأ الأقدمية كشرط لتولى المهام القيادية والإيمان بدلا من ذلك بمبدأ المشاركة وبقدرة جميع أعضاء المؤسسة على القيام بدور فعال فيها.

ويؤكد الباحثان فى هذا الصدد على أهمية دور مدير المدرسة وأعضاء فريق القيادة العليا فى تعزيز هذه الخصائص الثقافية الإيجابية من خلال قيامهم بتقديم الدعم الدائم للعاملين الراغبين فى المشاركة فى القيادة وتشجيعهم والاعتراف بإنجازاتهم وإسهاماتهم ومكافأتهم عليها ماديا ومعنويا، كما أنه من الضرورى إشراك العاملين فى القضايا الاستراتيجية التى تهم المدرسة ككل مثل صياغة رؤية المدرسة ورسالتها وأخذ آرائهم فى الشكل الذى يجب أن تكون عليه المؤسسة مستقبلا والاتجاه الذى يجب أن تسير فيه من أجل تحقيق أهدافها؛ فإشراك العاملين فى هذه القضايا من شأنه أن يمنحهم قدرا من الثقة بالنفس والشعور بالمسؤولية والملكية وبأهمية دورهم فى تحقيق أهداف المؤسسة والارتقاء بها؛ فالقيادة الموزعة تعمل بشكل أفضل فى سياقات تتمتع بمستويات عالية من الثقة المتبادلة، ولا شك أن المشاركة الجماعية للعاملين فى إنجاز الأعمال المهمة بالمدرسة يعمل

على تنمية الثقة المتبادلة بينهم وبين إدارة المدرسة من ناحية، وبينهم وبين زملائهم من ناحية أخرى مما يزيد من فرص نجاح تطبيق القيادة الموزعة.

المحور الثالث: بناء القدرة capacity building

أوضحت المناقشة السابقة لمعوقات القيادة الموزعة أن نجاح تطبيق هذا النمط من القيادة يعتمد بشكل كبير على مدى امتلاك أعضاء المجتمع المدرسى للمعارف والمهارات المرتبطة به، وأن إقبال العاملين على المشاركة فى القيادة يتأثر بمدى ثقتهم فى قدراتهم القيادية، لذا تؤكد هذه الدراسة على ضرورة الاهتمام ببناء القدرة كأحد المتطلبات الأساسية لتطبيق القيادة الموزعة بنجاح، ومن أهم مجالات بناء القدرة للقيادة الموزعة تعزيز ثقة المعلمين فى قدراتهم القيادية وذلك من خلال برامج للتنمية المهنية تركز على المعلومات والمهارات المرتبطة بالأدوار المتوقعة منهم فى ظل القيادة الموزعة. ومن أهم هذه المهارات ما يلى:

١. مهارات العمل التعاونى.
٢. مهارات التواصل والحوار.
٣. مهارات صنع واتخاذ القرار.
٤. مهارات التفاوض وحل الصراع.
٥. المهارات الخاصة بإجراء البحوث الإجرائية.

كما يمكن تعزيز القدرات القيادية للمعلمين من خلال إعداد برامج للتعاون والتواصل networking بين المعلمين وذلك لتشجيع معلمى المدرسة على التعاون مع معلمين من مدارس أخرى والانخراط فى أنشطة لتبادل الخبرات والمعارف والقيام بالبحوث التربوية الإجرائية.

وتؤكد الدراسة أيضا على أهمية دور مدير المدرسة فى مسألة بناء القدرات الخاصة بالقيادة الموزعة وذلك من خلال الاهتمام بتنظيم برامج للتنمية المهنية وتشجيع المعلمين على حضورها، بالإضافة إلى إيجاد آليات لتقديم الدعم والتغذية المرتدة للمعلمين المشاركين فى القيادة، كما يتضمن دور مدير المدرسة القيام بتحديد الاحتياجات القيادية للمدرسة مع عمل حصر للأشخاص الذين يمتلكون خبرات أو مهارات استثنائية ويستطيعون إشباع هذه الاحتياجات حتى يمكن إسناد المهام القيادية إليهم عند الحاجة.

ولعل من نافلة القول أن يؤكد الباحثان على ضرورة تدريب مدراء المدارس أنفسهم على كيفية تطبيق القيادة الموزعة فى مدارسهم ودعمهم من أجل تيسير التحول من الأنماط القيادية التقليدية إلى الأنماط القائمة على التشارك واللامركزية، ولعل أهمية هذا الأمر تنبع من الصعوبات التى قد يواجهها هذا التحول، وخاصة أن الممارسات القيادية الحالية كانت قد نشأت وترسخت فى

ظل نظام تربوى شديد المركزية امتد عبر عقود طويلة من الزمن وسوف يتطلب تغييره جهودا مضنية من صانعى السياسة التربوية وممارسى القيادة التربوية على جميع المستويات.

بحوث مقترحة

انطلاقا من أهمية موضوع القيادة الموزعة في إدارة مدارس التعليم العام وفي ضوء ما توصل إليه البحث من خلاصات يوصي الباحثان بإجراء عدد من البحوث الميدانية عن القيادة الموزعة في المجالات التالية:

- واقع ممارسة القيادة الموزعة في مدارس التعليم العام كما يراها مديرو المدارس والمعلمون.
- معوقات تطبيق القيادة الموزعة بمدارس التعليم العام كما يدركها مديرو المدارس.
- القيادة الموزعة وعلاقتها بالنمط القيادي السائد لدى مديري المدارس.
- دور القيادة الموزعة في تفعيل الممارسات الإدارية بالمدارس.
- متطلبات تطبيق القيادة الموزعة في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المسئولين.
- واقع قيادة المعلم في ضوء في مفهوم القيادة الموزعة: دراسة ميدانية على مدارس إحدى المراحل التعليمية.
- درجة تقدير مديري المدارس لأهمية تطبيق القيادة الموزعة في مدارسهم.
- درجة امتلاك المديرين والمعلمين بالمراحل التعليمية المختلفة للمهارات اللازمة لتطبيق القيادة الموزعة.

المراجع

أولا المراجع العربية:

١. البربرى، مروة مصطفى (٢٠٠٤). دور التفويض فى تحسين الممارسات الإدارية فى الحلقة الثانية للتعليم الأساسى: دراسة تقويمية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بدمياط جامعة المنصورة.

٢. التهامى، محمد جودة (٢٠١٠). أنماط الإدارة التعليمية المتبعة فى بعض الدول وانعكاساتها على إدارة مرحلة التعليم الابتدائى: دراسة تحليلية مقارنة، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد ٦٨.

٣. حسن، أشرف عبدالتواب. (٢٠٠٤م). تطوير دور المجالس المدرسية فى إدارة المعاهد الثانوية الأزهرية فى ضوء إتجاه الإدارة الذاتية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الازهر.

٤. سويلم، أميرة حمدى (٢٠٠٤). تطوير إدارة المدرسة الثانوية العامة فى مصر فى ضوء متطلبات القرن الحادى والعشرين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق.

٥. شريف، شريف محمد (٢٠٠٩). إعداد القيادات الإدارية المدرسية فى ضوء خبرات بعض الدول، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد ٦٣.

٦. عبد المنعم، نادية محمد & مصطفى، عزة جلال (٢٠٠٨). الإدارة المدرسية المعاصرة فى ظل المتغيرات العالمية، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

٧. عطا الله، حميدة محمود (١٩٩٤). الجودة التعليمية وانعكاساتها على إدارة الاجتماعات وصناعة القرار فى مدارس التعليم الثانوي العام: دراسة ميدانية بمحافظة الدقهلية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة المنصورة.

٨. مسيل، محمود عطا (٢٠٠٢). بدائل مقترحة لتطوير الإدارة التربوية فى مصر فى ضوء المداخل الإدارية المعاصرة، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد ٤١.

٩. مصطفى، يوسف عبد المعطى (٢٠٠٢). أسلوب القيادة التحويلية كمدخل لتحسين أداء مدير المدرسة فى مصر، التربية، العدد ٧، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية.

ثانيا المراجع الأجنبية:

1- Anderson, J. (2007). Distributed Leadership: five questions with Professor John Diamond. Harvard Graduate School of Education, and http://www.gse.harvard.eduRetrieved on 1/8/2008, From:

2- Arrowsmith, T. (2007). Distributed leadership in secondary schools in England. Management in Education, 21(2): 21-27.

3- Bennet, N. et al. (2003). Distributed Leadership, National College for School Leadership.
4- Blasé, J. and Blasé, J. (1994). Empowering Teachers: what successful principals do, Thousand Oaks: Corwin Press.
5- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H. and Beresford, J. (2000). Leading Schools in Times of Change. Milton Keynes: Open University Press.
6- Frost, D. and Durrant, J. (2003). Teacher Leadership: rationale, strategy and impact. School Leadership & Management, 23(2): 173-186.
7- Frost, D. and Harris, A. (2010). Teacher Leadership: towards a research agenda. Cambridge Journal of Education, 33(3): 479-498.
8- Grant, C. (2006). Emerging Voices on Teacher Leadership. Some South African Views. Educational Management Administration & Leadership, 34(4): 511-532.
9- Gronn, P. (2000). Distributed Properties: A New Architechure for Leadership. Educational Management & Administration 28(3): 317–38.
10- Gronn, P. (2002). Distributed Leadership. In Leithwood, K. et al. (Eds) Second International Handbook of Educational Leadership and Administration, Dordrecht: Kluwer.
11- Hammad, W. & Norris, N. (2009). Centralised Control: A Barrier to Shared Decision-making in Egyptian Secondary Schools. International Studies in Educational Administration, 37(2): 60-73.
12- Hammad, W. (2010). Teachers' Perceptions of School Culture as a Barrier to Shared Decision-making (SDM) in Egypt's Secondary Schools. COMPARE, 40(1): 97-110.
13- Hanson, M. (1990). Administrative Reform and the Egyptian Ministry of Education. Journal of Educational Administration, 28(4): 46-62.
14- Harris A. and Lambert, L. (2003). Building Leadership capacity. Buckingham: Open University Press.
15- Harris, A. (2002). Distributed leadership in schools: leading or misleading? Paper presented at the British Educational Management, Leadership & Administration society Conference 9Birminigham, England, September, 2002), pp.1-10.
16- Harris, A. (2003). Teacher Leadership as Distributed Leadership: heresy, fantasy or possibility? School Leadership & Management, 23(3): 313–324.
17- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement: Leading or Misleading? Educational Management Administration & Leadership, 32(1): 11–24.
18- Harris, A. (2005). Distributed Leadership. In B. Davies (Ed.), The essentials of school leadership (pp. 160–172). London: Paul Chapman

19- Leithwood, K. and Jantzi, D. (1998). Distributed Leadership and Student Engagement in School. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
20- Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbach, R. and Ryan, S. (1997). Distributed leadership in secondary schools. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. ERIC ED: 407-411.
21- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss,T., Sacks, R., Memon, N. & :Yashkina, A. (2007) Distributing leadership to make schools smarter Taking the Ego Out of the System, Leadership and Policy in Schools, 6:37–67.
22- Locke, E. A. (2003). Leadership: Starting at the top. In C. J. Pearce & C. Conger (Eds.), Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership (pp.271–284). Thousand Oaks, CA: Sage.
23- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: a matter of practice, School Leadership & Management, 25(4): 349-366.
24- MacBeath, J. et al (2004). Distributed leadership, in NCSL (2004) National Standards for headteachers DFEA.
25- Malen, B., Ogawa, R, & Kranz, J, (1990). Site-Based Management: Unfulfilled Promises, The School Administrator 47(2): 30-59.
26- Muijs, D. and Harris, A. (2003). Teacher Leadership—Improvement through Empowerment? An Overview of the Literature. Educational Management & Administration, 31(4): 437–448.
27- Muijs, D. and Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK, Teaching and Teacher Education, 22: 961–972
28- Muijs, D. and Harris, A (2007). Teacher Leadership in (In)action. Three Case Studies of Contrasting Schools, Educational Management Administration & Leadership, 35(1): 111-134.
29- NCSL (2007). Distributed Leadership, Available at: http://www.ncsl.org.uk/mediastore/image2/distributedleadership_web/textonly/introduction.htm
30- Scribner, J.P., Sawyer, R.K., Watson, S.T. and Myers, V.L. (2007). Teacher Teams and Distributed Leadership: A Study of Group Discourse and Collaboration. Educational Administration Quarterly,43(1): 67-100
31- Silns, H. and Mulford, B. (2003). Leadership and School Results. International Handbook of Educational Administration. Dordrecht: Kluwer.
32- Smylie, M. A., Conley, S., & Marks, H. M. (2002). Exploring new approaches to teacher leadership for school improvement. In J. Murphy

(Ed.), The educational challenge: Redefining leadership for the 21st century (pp. 162-188). Chicago: University of Chicago Press.
33- Spillane, J. (2006). Distributed leadership, San Fransisco, Jossey-Bass.
34- Storey, A. (2004). The problem of distributed leadership in schools. School Leadership & Management, 24(3): 249-265
35- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. Journal of Educational Administration, 39(4): 308-331.
36- Wallace, M. (2001). Sharing Leadership of Schools through Teamwork: A Justifiable Risk? Educational Management & Administration, 29(2): 153-167.
37- Weiss, C.; Cambone, J. and Wyeth, A. (1992). Trouble in Paradise: Teacher Conflicts in Shared Decision Making. Educational Administration Quarterly, 28(3): 350-367.
38- Chester University, Administration and Finance Division West (2007) Distributed Leadership, Retrieved on 1/8/2008, From: http://www.wcupa.edu.
39- Woods, P. A., Bennett, N., Harvey, J. A., & Wise, C. (2004). Variabilities and dualities in distributed leadership. Findings from a systematic literature review. Educational Management, Administration & Leadership. 32(4), 439–457.
40- Woods, P. (2004). Democratic leadership: drawing distinctions with distributed leadership. International Journal of Leadership in Education, 7(1): 3-26.
41- Zhang, J. and Faerman, S. (2007). Distributed leadership in the development of a knowledge sharing system, European Journal of Information Systems.16: 479-493.