جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

واقع ممارسة قائدات المدارس لأبعاد القيادة الخادمة في ضوء نموذج لوب (Laub Model)

إعداد

د/ إيمان بنت حسين الأمير

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد

كلية التربية – جامعة جدة – المملكة العربية السعودية

تاريخ الاستلام : ٣ أكتوبر ٢٠٢١م – تاريخ القبول : ٣٠ نوفمبر ٢٠٢١م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2021.

ملخص البحث:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن واقع ممارسة قائدات المدارس لأبعاد القيادة الخادمة: (تقدير الآخرين، تنمية الأفراد، بناء المجتمع المدرسي، إظهار الأصالة، توفير القيادة، المشاركة في القيادة) في ضوء نموذج لوب (Laub Modle)، والفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع ممارسة قائدات المدارس لأبعاد القيادة الخادمة في ضوء نموذج لوب (Laub Modle) تعزى إلى متغيرات (المرحلة التعليمية، التخصص، عدد سنوات الخبرة). ولتحقيق تلك الأهداف اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة (١٠٠) معلمة من معلمات مدارس مراحل التعليم العام بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، طبق عليهن استبانة أبعاد القيادة الخادمة والتي كانت من إعداد إبراهيم و الشهومي (٢٠١٨)، وكشفت النتائج عن أن واقع ممارسة أبعاد القيادة الخادمة لدى أفراد عينة البحث جاءت مرتفعة بالنسبة لجميع الأبعاد، كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في واقع ممارسة أفراد عينة البحث في بعد تقدير الاخرين وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية (الابتدائية/ المتوسطة/ الثانوية)، بينما وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (٠.٠١) لصالح المرحلة الثانوية في بعد تنمية الأفراد ، وبعد المشاركة في القيادة بعد توفير القيادة عند مستوى (٠.٠٥) . كما لم توجد فروق دالة إحصائياً في واقع ممارسة أبعاد القيادة الخادمة لدى أفراد عينة البحث وفقاً للتخصص (علمي / انساني) في أبعاد (تقدير الآخرين، إظهار الأصالة، توفير القيادة)، في حين وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لصالح ذوات التخصص العلمي في بعد تنمية الأفراد ، وبعد بناء المجتمع المدرسي، وبعد المشاركة في القيادة ، وبالنسبة لمتغير عدد سنوات الخبرة من ١٠ –١٩/ من ٢٠ – ٢٩/ من ٣٠ –٣٩) لم توجد فروق دالة إحصائياً في واقع ممارسة أبعاد القيادة الخادمة (تقدير الآخرين، تنمية الأفراد، إظهار الأصالة)، بينما وجدت فروق دالة إحصائياً في أبعاد (بناء المجتمع المدرسي لصالح الفئة (من ٣٠ – ٣٩)، توفير القيادة ، المشاركة في القيادة.

الكلمات المفتاحية: القيادة الخادمة– نموذج لوب (Laub Modle).

The degree to which school leaders practice the dimensions of servant leadership in the light of the Laub Model

Dr.. Iman bint Hussein Al Amir
Assistant Professor of Administration and Educational Planning - College of Education - University of Jeddah

Abstract:

The current study aimed to reveal the degree to which school leaders practice the dimensions of servant leadership: (appreciating others, developing individuals, building the school community, demonstrating originality, providing leadership, participating in leadership) in the light of the Laub Model, and the differences in the responses of the study sample members On the degree to which school leaders practice the dimensions of servant leadership in the light of the Laub Model due to the variables (educational stage, specialization, number of years of experience). To achieve these goals, the study adopted the comparative descriptive approach, and the study sample amounted to (100) female teachers from the general education stages in the city of Jeddah, Saudi Arabia. The practice of the dimensions of servant leadership among the members of the research sample was high for all dimensions, as the results showed that there were no statistically significant differences in the degree of practice of the members of the research sample in the dimension of estimating others according to the variable of the educational stage (primary / middle / secondary), while there were statistically significant differences at A level less than (0.01) in favor of the secondary stage in the individuals development dimension, and after participation in leadership after providing leadership at the (0.05) level. There were also no statistically significant differences in the degree of practicing the dimensions of servant leadership among the members of the research sample according to the specialization (scientific / human) in the dimensions (appreciating others, demonstrating originality, providing leadership), while there were statistically significant differences at the level (0.01) in favor of those with specialization In the dimension of individual development, after building the school community, and after participating in leadership, and for the variable number of years of experience from 10 -19 / from 20 - 29 / from 30 - 39) there were no statistically significant differences in the degree of practicing servant leadership dimensions (estimated by others) , developing individuals, demonstrating originality), while there were statistically significant differences in the dimensions of (building the school community in favor of the group (from 30-39), providing leadership, participating in leadership.

.***Keywords***: servant leadership- Laub Model

 Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

المقدمة:

يعيش العالم اليوم مرحلةً جديدةً لم يشهد لها مثيل من قبل حيث الثورة الشاملة والتغيرات الهائلة المستمرة في جميع مجالات الحياة ، مما أدى بالإدارات العالمية في مؤسسات العالم شرقاً وغرباً الإنطلاق بخطى سريعة لتلائم روح العصر وتلبي متطلبات المجتمعات الحديثة، ولكي تتمكن المؤسسات عامة، والتعليمية على وجه التحديد من اللحاق بركب التطور ، كان لزاماً عليها أن تغير من أساليب العمل والتكنولوجيا المستخدمة، وفي هياكلها التنظيمية، وكذلك في سلوك العاملين فيها، وهذا الأمر يتطلب وجود قادة يملكون أساليب قيادية تمكنهم من السيطرة على زمام الأمور، فبدون قيادة حكيمة تبقى عمليات التغيير والتحسين بطيئة.

وتعتبر القيادة جوهر العملية الإدارية ومفتاح الإدارة الفعالة، ويرجع ذلك للدور الذي يلعبه العنصر البشري في المؤسسة التعليمية، وذلك من حيث المحافظة عليها ونجاحها واستمرارها وزيادة فعاليتها، ولا يمكن للمؤسسات التعليمية القيام بدورها بدون قائد تربوي يوجه عمليات الإدارة ووظائفها نحو تحقيق الأهداف المنشودة، وقد أشار سكارنة (٢٠١٤) إلى أن القيادة التربوية الفاعلة تعد من أهم عناصر النجاح في كافة المؤسسات على اختلاف مستوياتها حيث أنها توجه الموارد كافةً نحو تحقيق الأهداف المرسومة للمؤسسة من خلال المهارات والكفايات القيادية التي تمكنها من تطوير أداء المؤسسة ومواجهة التحديات والتوافق مع المعطيات العصرية، كما أشار (Garcia et al, 2008) إلى أن القيادة أصبحت تمثل بالفعل الركيزة الأساسية لإقامة المؤسسات المبدعة في القرن الحادي والعشرين.

وبما أن القائد المدرسي هو المسؤول الأول عن المدرسة، باعتباره القدوة الحسنة والأنموذج المحتذى به للعاملين في المدرسة، لهذا وجب عليه إيجاد المناخ المدرسي الصالح الذي يتسم بالاستقرار النفسي، والطمأنينة، والعدالة في التعامل مع الأفراد، والحرص على التعاون، والمودة، وتشجيع المبدعين من المعلمين والإداريين، والعمل على تحقيق الأهداف التربوية للمدرسة (الصليبي، ٢٠١٥)، خاصةً وأن هناك حاجة ملحة لتبني قادة المدارس لسلوك قيادي يعزز من علاقة المعلمين بقائدهم ومشاركتهم مسؤولياتهم وخدمتهم والارتقاء بمهاراتهم وأدائهم، وبالتالي الارتقاء بالمؤسسة. (مشعر، ٢٠١٤)

ولقد ظهر مؤخراً ، في المجال التجاري نمط قيادي يعرف بالقيادة الخادمة، ونظراً لما يتميز به من سمات فقد لفت انتباه التربويين لاعتماده وتعميم ثقافته باعتباره أحد أبرز الأنماط القيادية التي ترقى بجميع المجالات في إطار المنظومة والمؤسسة التربوية، وقد أظهرت توقعات قادة المدارس نجاح مبدأ القيادة الخادمة ومساهمتها في نجاح المدرسة نجاحاً شاملاً (Jackson, 2010)، والقيادة الخادمة هي أسلوب قيادي يهدف إلى خدمة المرؤوسين من موظفين وعملاء وغيرهم ويجعل من هذه الخدمة أولويةً دائمةً للقيادة لما في ذلك من تأثيرات إيجابية في العديد من الجوانب (Lentoror, 2016)، ويركز هذا النمط على تحسين الأفراد وسلوكياتهم في إطار المنظمة، والاهتمام بهم من خلال الاستماع لمطالبهم وتزويدهم بالمعلومات التي يحتاجونها لتحقيق الأداء المثالي في المؤسسة (عجوة، ٢٠١٠).

وتبرز أهمية القيادة الخادمة في تلبيتها لاحتياجات المرؤوسين المهنية وتحقيق رغباتهم، كما توفر لهم مساحةً من الصلاحيات والسلطات التي تسهل قيامهم بالواجبات الوظيفية، إضافةً إلى السماح لهم بالمشاركة في صنع القرارات المدرسية، وتحفيزهم على تقديم المقترحات ، وما تضفيه من أجواء إيجابية في بيئة داعمة للنجاح، كما تعزز العمل بروح الفريق في المنظومة التعليمية، وينعكس ذلك بالإيجاب على سلوكياتهم فيصبحوا أكثر نشاطاً والتزاماً في بيئة العمل المدرسية (Stewart, 2017).

وتعد القيادة الخادمة أفضل من يمثل النظرة الأخلاقية والمسؤولية الاجتماعية التي تتعلق بالعلاقات بين القادة والمرؤوسين، كما تتضمن مثل عليا وفضائل تقترب من الروحانية والصفاء الفكري الخلاق في مبادئها ومرتكزاتها الأساسية، وهي بذلك تخلق صورةً متوازنةً للتبادلات الاجتماعية داخل المؤسسة وخارجها، كونها تعد من العوامل المميزة للمنظمات الناجحة (مطر ورشيد، ٢٠١٤).

وقد أشار (Giambatista et al, 2020) إلى أن نمط القيادة الخادمة تركز على تطوير أداء العاملين وتحسينه بشكل مستمر، كما تعتني بطريقة التعامل معهم إنسانياً وأخلاقياً بعيداً عن الإطار المهني ، إضافةً إلى الاهتمام بمعاملتهم ورعايتهم وحل مشكلاتهم، وإزالة أي نوع من التوتر والقلق والضغوط لديهم في بيئة العمل والتواضع في التعامل معهم من خلال الانفتاح والبعد عن هرمية السلطة ومركزيتها.

كما أكد (Heler & Martin, 2018) على أهمية توظيف نمط القيادة الخادمة لإدارة المؤسسات التعليمية كونها تشهد العديد من التطورات والتغيرات والتحديات، فهي تشجع العاملين على إحداث التوازن والاستقرار في حياتهم مما ينعكس على أدائهم في العمل، كما أنها تشجع القادة على استثمار كافة الفرص الموقفية لطرح الثقة بالمرؤوسين وتمكينهم لغايات تحقيق أهداف العمل وتأدية المهام المطلوبة.

ويرى العجمي (١٤٣٠) أهمية ممارسة أسلوب القيادة الخادمة في التعليم باعتبارها حلقة وصل بين العاملين وبين الخطط المعتمدة من قبل المؤسسة التعليمية وتصوراتها الاستشرافية للمستقبل، كما أنها تعمل على تعميم القوى الإيجابية في المؤسسات التربوية، وتقلص الجوانب السلبية داخل منظومة العمل، وتسهل عملية السيطرة على المشكلات وتسهم في وضع الخطط المناسبة لتجنب وعلاج مواطن الضعف والقصور، وتزيد من مستوى الثقة والطمأنينة بين قائد المدرسة والمعلمين في ضوء التغيرات المحيطة، وبما يسمح من الاستفادة من نتائجها في تحسين وتطوير العملية التعليمية.

وأشارت دراسة إبراهيم والمرزوقي (٢٠٢١) إلى العديد من الواجبات المتعلقة بمديري المدارس أثناء توظيف القيادة الخادمة مع الطلبة وهيئة العاملين بالمدرسة وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي، حيث يشرف على تلبية احتياجات الطلاب الاجتماعية والتعليمية والصحية والنفسية، وعلى تفعيل الأنشطة التربوية داخل المدرسة وخارجها، وعلى تنفيذ البرامج الإثرائية والعلاجية مع المعلمين لمساعدة الطلبة بمختلف فئاتهم على تطوير تحصيلهم الدراسي، كما يقوم بغرس القيم والأخلاق الحميدة في المدرسة.

وتتعدد نماذج القيادة الخادمة التي تناولت السمات اللازم توافرها في القائد الخادم، ومن أبرز هذه النماذج نموذج لوب الذي وصف القيادة الخادمة بأنها فهم وممارسة القيادة بالشكل الذي يضع مصلحة المنظمة والعاملين وفق المصلحة الذاتية للقائد (Laub, 2000)، وتكون نموذج لوب من ستة أبعاد رئيسية تشمل تقدير الآخرين، تنمية الأفراد، توفير القيادة، المشاركة في القيادة بالقوة والمكانة، بناء المجتمع، وممارسة الأصالة (الرفاعي، ٢٠٢٠).

مشكلة الدراسة

بالرغم من اهتمام المسؤولين في المملكة العربية السعودية منذ بدايات مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم بتطوير القيادات المدرسية وتبني استراتيجيات وأنماط قيادية تسهم في تحويل المدرسة من سلوك القيادة النمطي والتقليدي إلى أنماط أكثر حداثة مثل القيادة الخادمة، إلا أن مؤشرات ومعطيات الواقع في المؤسسات التعليمية بالمملكة تشير إلى الكثير من أوجه الخلل والقصور في الأنماط القيادية المتبعة في المدارس، ويؤيد ذلك ما أشارت إليه نتائج دراسة الناجم (٢٠١٤) ودراسة الغامدي (٢٠١٣) من عدم توفر القيادة المؤثرة وغياب الدور القيادي وقلة ممارسة دور القائد في التغيير بشكل فعال، إضافة إلى إهمال تحفيز العاملين وضعف مشاركتهم في عمليات التحسين المستمر. وما كشفت عنه دراسة أبو العز (٢٠١٠) من افتقار الكوادر البشرية من ذوي الكفاءة العالية إلى المرونة التي تحول دون مجاراة التطورات التربوية، مما يجعل التغيير بالمؤسسات التربوية أمراً بالغ الصعوبة. وما توصلت إليه القرني (٢٠١٤)، والقحطاني (١٤٣٤) من وجود أنماط قيادية أوتوقراطية أو ديكتاتورية يتم ممارستها بشكل كبير، وأن مستوى الممارسات الإدارية السائدة دون الحد المأمول. كما أشارت دراسة الإمام (٢٠١٦) إلى بيروقراطية المدارس وإدارتها، إذ يغلب على الإدارة الطابع التقليدي الرتيب الذي يقتصر على تنفيذ التعليمات بأقل قدر من الجودة والكفاءة.

وعلى مستوى توظيف وتطبيق نمط القيادة الخادمة، فقد أشارت دراسة النايف (٢٠٢٠) إلى معاناة قيادات المدارس الثانوية السعودية من مشكلات عديدة تحد من قدراتهم على تنمية مهارات القيادة الخادمة.

ومن منطلق أن التعليم هو الوسيلة لارتقاء المجتمع وتحويله إلى تعليم ابتكاري بحثاً عن مستقبل أفضل لذلك فهو بحاجة ماسة إلى نهضة قيادية في مؤسساته، فالقيادة أحد أهم العوامل المؤثرة في البيئة التنظيمية وفي بناء وتكوين قيم ومبادئ وثقافة المنظمة، ولها بالغ الأثر في الأنماط السلوكية للموظفين في مختلف المستويات الإدارية. ويتسق ذلك مع ما أوصى به رأفت (٢٠٢٠) في دراسته بأنه من الضروري للغاية تبني أساليب قيادية ذات فاعلية وكفاءة يمكن من خلالها تحقيق النتائج المنشودة على نحو فعال، ومن أبرز أساليب القيادة فاعلية في مجال التعليم اليوم القيادة الخادمة.

في ضوء ما سبق، وفي ظل ما أكدت عليه الدراسات بضرورة توظيف القيادة الخادمة في العملية التعليمية، وباستقراء نتائج الدراسات السابقة وجد أن هناك قصور ملحوظ في توظيف أبعاد القيادة الخادمة من قبل قادة وقائدات المدارس، من هنا تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: "ما واقع ممارسة قائدات المدارس لأبعاد القيادة الخادمة في ضوء نموذج لوب (Laub Model)؟"

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

١. **ما مفهوم القيادة الخادمة، أهميتها وخصائصها، وبعض نماذجها ؟**
٢. **ما واقع ممارسة قائدات المدارس لأبعاد القيادة الخادمة: (تقدير الآخرين، تنمية الأفراد، بناء المجتمع المدرسي، إظهار الأصالة، توفير القيادة، المشاركة في القيادة) في ضوء نموذج لوب (Laub Modle)؟**
٣. **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمات عند مستوى ($\alpha \leq .05$) حول واقع ممارسة قائدات المدارس لأبعاد القيادة الخادمة في ضوء نموذج لوب (Laub Modle) تعزى إلى متغير المرحلة التعليمية؟**
٤. **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمات عند مستوى ($\alpha \leq .05$) حول واقع ممارسة قائدات المدارس لأبعاد القيادة الخادمة في ضوء نموذج لوب (Laub Modle) تعزى إلى متغير التخصص؟**
٥. **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمات عند مستوى ($\alpha \leq .05$) حول واقع ممارسة قائدات المدارس لأبعاد القيادة الخادمة في ضوء نموذج لوب (Laub Modle) تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة؟**

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن:

١. **واقع ممارسة قائدات المدارس لأبعاد القيادة الخادمة: (تقدير الآخرين، تنمية الأفراد، بناء المجتمع المدرسي، إظهار الأصالة، توفير القيادة، المشاركة في القيادة) في ضوء نموذج لوب (Laub Modle).**

٢. الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمات عند مستوى (α≤.05) حول واقع ممارسة قائدات المدارس لأبعاد القيادة الخادمة في ضوء نموذج لوب (Laub Modle) تعزى إلى متغير المرحلة التعليمية.

٣. الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمات عند مستوى (α≤.05) حول واقع ممارسة قائدات المدارس لأبعاد القيادة الخادمة في ضوء نموذج لوب (Laub Modle) تعزى إلى متغير التخصص.

٤. الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمات عند مستوى (α≤.05) حول واقع ممارسة قائدات المدارس لأبعاد القيادة الخادمة في ضوء نموذج لوب (Laub Modle) تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها مما يلي:

- الأهمية النظرية

١. تبحث الدراسة موضوعاً مهما وحديثاً من موضوعات الإدارة ، والذي تسعى المملكة العربية السعودية إليه من خلال رؤية ٢٠٣٠، وتعزيزه وتبنيه في جميع قطاعات الدولة.

٢. ندرة الأبحاث والدراسات التي تناولت درجة ممارسة قائدات المدارس لأبعاد القيادة الخادمة في ضوء نموذج لوب (Laub Model)، وذلك في ظل ارتفاع الأصوات المنادية بضرورة تطوير الأساليب الإدارية المرتبطة بالمنظومة التعليمية وضرورة التغيير لمواكبة مستجدات العصر الحديث في هذا المجال، فيؤمل إثراء المكتبة العربية التربوية حول هذا الموضوع.

٣. توجيه الباحثين إلى تبني توجهات جديدة في أبحاثهم العلمية، لتساعدهم في تطوير مجتمعهم أمام تحديات العصر ومتغيراته، وذلك بآليات ورؤى جديدة تسهم في معالجة أوجه القصور فيما يتعلق بتوظيف أنماط ونماذج للقيادة في المنظومة التعليمية كالقيادة الخادمة.

٤. تتحدد أهمية الدراسة في كونها تتناول أحد نماذج القيادة الخادمة وهو نموذج لوب، والذي يعتبر رائداً في هذا المجال، وفي حدود الاطلاع على قواعد البيانات العربية والأجنبية فإنه تناول هذا النموذج في الدراسات السابقة نادر جداً.

- **الأهمية التطبيقية**

١. قد تفيد هذه الدراسة مراكز التدريب التربوي في بناء البرامج التدريبية التي تسهم في اكتساب قائدات المدارس لمهارات القيادة الخادمة في ضوء نموذج لوب، والتي تمكنهم من ممارسة أدوارهم الإدارية والقيادية بفاعلية وعن قرب.

٢. قد تسهم هذه الدراسة بتعريف القادة التربويين في وزارة التعليم على واقع ممارسة القيادة الخادمة بالمدارس، والمساهمة في تهيئة البيئة التنظيمية نحو التجديد الإداري والتغيير الإيجابي، وقد تساعد تحسين ممارسات قائدات المدارس المرتبطة بأبعاد القيادة الخادمة.

٣. يتوقع من نتائجها أن تفيد قائدات المدارس في التعرف إلى أهمية القيادة الخادمة من خلال التعرف على خصائصها وأثرها في الأنماط السلوكية للعاملات في المدارس.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على الحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية: تتمثل في التعرف على واقع ممارسة قائدات المدارس لأبعاد القيادة الخادمة: (تقدير الآخرين، تنمية الأفراد، بناء المجتمع المدرسي، إظهار الأصالة، توفير القيادة، المشاركة في القيادة) في ضوء نموذج لوب (Laub Model).**
- **الحدود البشرية: تتمثل في معلمات مدارس التعليم العام بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية.**
- **الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٢/ ٢٠٢١م.**
- **الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في مدارس التعليم العام (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية) للبنات بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية.**

مصطلحات الدراسة

١.القيادة (Leadership) :

يعرفها المعجم الوسيط (٢٠٠٤) بأنها:

لغة: قيادة اسم فاعل من قاد، والقيادة هي الزعامة.

اصطلاحاً: هي القدرة على معاملة الطبيعة البشريّة أو على التَّأثير في السُّلوك البشريّ لتوجيه جماعة من النّاس نحو هدف مشترك بطريقة تضمن بها طاعتهم وثقتهم واحترامهم وتعاونهم.

٢.القيادة الخادمة (maid leadership):

تعرف بأنها فلسفة ومجموعة من الممارسات التي تثري حياة الأفراد وتعمل على بناء منظمات أفضل وبالتالي تؤدي إلى خلق عالم أكثر عدالة وعناية بالأفراد (غالي، ٢٠١٥).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: اتباع قائدات المدارس في مدينة جدة التعليمية للقيادة التي تعتمد على خدمة المعلمات وتحقيق احتياجاتهن وتنميتهن مهنياً وشخصياً ووجدانياً، من أجل تحقيق المصلحة المشتركة للمعلمات والمدرسة، وذلك باتباع القائدات لأبعاد القيادة الستة: (تقدير الآخرين، تنمية الأفراد، بناء المجتمع المدرسي، إظهار الأصالة، توفير القيادة، المشاركة في القيادة) في ضوء نموذج لوب (Laub Modle).

٣.نموذج لوب في القيادة الخادمة (Laub Modle):

هو نموذج للقيادة الخادمة وضعه لوب عام ١٩٩٨م تضمن ستة أبعاد رئيسة هي: تقدير الآخرين، تنمية الأفراد، بناء المجتمع المدرسي، إظهار الأصالة، توفير القيادة، المشاركة في القيادة (Olesia& et.al.,2014.76)

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

والذي يجيب على السؤال الأول من أسئلة الدراسة.

نظرة تاريخية عن القيادة الخادمة

يرجع أساس القيادة الخادمة إلى الرسول محمد – صلى الله عليه وسلم – والذي كان نعم القائد ، حيث كان دائم المساعدة لأصحابه في جميع الأعمال سلماً أو حرباً، وذلك باستخدامه

لذكائه الفطري وأسلوبه الفذ في القيادة والذي أسهم في بناء الدولة الأعظم عبر التاريخ في فترة بسيطة (عبد السلام، ٢٠٠٩)، وقد تم التعارف في سابق الأزمان على أن من يقوم بخدمة الناس وتحفيزهم هو سيدهم، وكما ذكر المثل القائل "سيد القوم خادمهم".

ويعد روبرت جرينليف (Robert Greenleaf) أول من تحدث عن مفهوم القيادة الخادمة وذلك في عام ١٩٧٠م، حيث كان مقصده في ذلك أن المرؤوسين عادة يكونون محور اهتمام القادة وتركيزهم، وأن القائد هو الخادم بالدرجة الأولى، وأن القيادة من وجهة نظره ما هي إلا تعبير عن الدافعية تجاه خدمة الآخرين، فهو يضع المصالح المتعلقة بالمرؤوسين أولاً، وذلك بهدف الوصول إلى أعلى معدلات الإنتاجية، فيوليهم الاهتمام ويوفر الدعم اللازم لهم (Greenleaf, 2008).

أهمية القيادة الخادمة

تكمن الأهمية الكبرى للقيادة الخادمة في قدرتها على استيعاب المتغيرات والأحداث المتسارعة في عصرنا الحالي، حيث أصبح في عالمنا مجالاً أكبر للتنافسية والعولمة، وذلك بسبب التطورات التكنولوجية والالكترونية الهائلة، بالإضافة إلى تنامي الاقتصاد العالمي وتنافسية الدول في هذا المجال (الديرية، ٢٠١١). ويمكن القول بأن أهمية القيادة الخادمة تتجلى حين ظهور نتائجها الإيجابية والتي تتمثل فيما يلي (حلبي، ٢٠١٦؛ رشيد ومطر، ٢٠١٤):

١. الأهمية على مستوى المؤسسة: ويعني بذلك تحقيق المستوى المنشود من الأداء التنظيمي في إطار العمل بنمط القيادة الخادمة، والتي تركز على حاجات الناس سواء كانوا أتباع أو مستفيدين من أعمال المؤسسة في المجال الاقتصادي، كما تنبع أهمية القيادة الخادمة في التغلب على معوقات التسلسل الهرمي وصعوبة التواصل فيه، مما يؤدي إلى الاتصال الفاعل، وخلق بيئة صالحة للإبداع والتفاني، والتحسين من خلال تحقيق الولاء التنظيمي للتابعين، مما يدفعهم إلى الالتزام بالأهداف التنظيمية.
٢. الأهمية على مستوى المجتمع: تتضح الأهمية المنوطة بالقيادة الخادمة في كافة شرائح وطبقات المجتمع، خاصةً وأنها تسعى إلى نشر الفضائل الإنسانية والمهنية، التي تعد أحد المطالب التي تسعى المجتمعات إلى ترسيخها.

٣. **الأهمية على مستوى التابعين: وتكمن الأهمية الكبرى للقيادة الخادمة في كونها مهتمة بالدرجة الأولى بالمرؤوسين، بحيث تحقق لهم احترام ذواتهم ، وتمنحهم الحرية والاستقلالية، بالإضافة إلى أنها تعترف بالإنجازات والجهود التي يقدموها في سبيل المصلحة العامة للمؤسسة والتي تقيم أعمالهم وتتعاطف معهم.**

كما أشار كل من متعب (٢٠١٥) وعبد الرحمن (٢٠١٤) إلى أن أهمية القيادة الخادمة فيما يلي:

١. **مساعدة الآخرين على تحقيق النمو والتطور.**
٢. **الاستماع باهتمام واتخاذ القرارات داخل المنظمة عن طريق الإقناع وعدم إجبار الآخرين.**
٣. **تشجيع وتقديم التسهيلات للآخرين، من خلال تحديد وحل المشاكل، فضلاً عن تحديد متى وكيف يتم إتمام مهام العمل على أكمل وجه.**
٤. **منح الآخرين الفرصة لتحقيق ما يطمحون إليه مادياً ومعنوياً.**
٥. **مساعدة الآخرين والعمل سوياً على بلوغ أهداف المنظمة التي ينتمون إليها.**
٦. **تنقل المنظمة من الأنماط الهرمية والتقليدية في القيادة إلى نموذج جديد يستند على فريق العمل.**

خصائص القيادة الخادمة

يوجد العديد من الخصائص الفعالة للقائد الخادم، وهي ذات أهمية مركزية وحاسمة للقائد الخادم، وهذه الخصائص هي (Spears, 2010):

١. **الاستماع: على القائد الخادم الالتزام بسماع الأتباع، وتقديم الدعم لهم في صنع القرار، لذلك يتطلب من المديرين أن تكون لديهم مهارات اتصال، وصلاحية لاتخاذ القرارات.**
٢. **التعاطف: يجب على القائد الخادم أن يفهم الأتباع ويتعاطف مع احتياجاتهم، فالأتباع ليسوا مجرد موظفين، بل هم في حاجة إلى الاحترام والتقدير للتنمية الشخصية.**
٣. **الشفاء: هناك قوة كبيرة للقائد الخادم ألا وهي المقدرة على شفاء النفس والتغلب على آلام الآخرين العاطفية ومعاناتهم، إذ يحاول مساعدتهم في حل مشكلاتهم، وشجيعم**

على تطوير شخصياتهم ، وهذا يؤدي إلى تشكيل بيئة عمل ديناميكية خالية من الخوف والفشل.

٤. الوعي: يحتاج القائد الخادم إلى أن يكون مدركاً للوعي العام والوعي الذاتي لنفسه خاصة، وأن تكون لديه المقدرة على استعراض المواقف من وجهة نظر أكثر تكاملاً، حتى يحصل على فهم أفضل للأخلاق والقيم.

٥. البصيرة: هي المقدرة على توقع النتائج المحتملة لعمل ما، بمعنى أنها تتيح له معرفة مزيد من المعلومات عن الماضي، وتحقيق فهم أفضل للواقع الحالي، كما أنها تمكنه من تحديد العواقب بشأن المستقبل.

٦. الإقناع: نجد هنا أن القائد الخادم لا يستغل سلطته ومقدرته، لا يجبر الآخرين على الامتثال لها، بل يحاول إقناعهم بصواب مسار معين للعمل بدلاً من إجبارهم على قبوله باستخدام أساليب القهر والإرغام، وهذا العنصر الخاص هو أحد سبل التمييز بين النموذج السلطوي التقليدي للقيادة، وبين نموذج القائد الخادم الذي يجب أن يكون له دور فعال في بناء وحدة الرأي داخل المجموعات.

٧. تكوين الرؤية: يفكر القائد الخادم بشكل يتعدى الظروف اليومية، وهذا يعني أن لديه المقدرة على رؤية ما وراء حدود الأعمال القائمة، كما يركز على الأهداف طويلة الأجل للأعمال، أي أن القائد الخادم يبني رؤية شخصية تتطور بالتأمل في معنى الحياة.

٨. الالتزام بارتقاء الآخرين: القائد الخادم يقتنع بأن الناس لديهم قيمة فعلية تتجاوز إسهاماتهم، ولذلك ينبغي عليه أن يدعم نمو النواحي الشخصية، والمهنية، والروحية للأتباع.

٩. الإشراف: يرى القائد أن دوره هو الحفاظ على ثروة المنظمة ومواردها، واستخدامها لمصلحة المجتمع، وينظر إلى القيادة الخادمة على أنها التزام لمساعدة الآخرين وخدمتهم، وأن الانفتاح والإقناع يعدان أكثر أهمية من السيطرة.

١٠. بناء مجتمع مترابط: يشعر القائد الخادم في العصر الحديث بالبعد الكبير بين أعضاء الفريق خاصةً في المنظمات الكبيرة، إن هذا الإدراك يحفز القائد الخادم

لتحديد بعض الوسائل لبناء مجتمع مترابط من العاملين، فالقائد الخادم يحدد وسيلة أساسية لبناء مجتمع قوي داخل منظمته ويعمل على تطويره.

نماذج القيادة الخادمة

هناك عدة تصنيفات لنماذج القيادة الخادمة والتي توضح الأبعاد الرئيسية لها، ومنها ما يلي:

١. نموذج ميلارد (Milard, 1995): حدد سبعة أبعاد للقيادة الخادمة وهي العمل الجماعي، والقدوة، والتأكيد، والألفة، والفردية، والمرونة، والتلاحم (Inbarasu, 2008).

٢. نموذج رسل وستون (Russell & Stone, 2002): حدد تسعة أبعاد للقيادة الخادمة وهي الرؤية والصدق والنزاهة والثقة والخدمة والنمذجة والريادة وتقدير الآخرين والتمكين.

٣. نموذج سبيرز (Spears, 2002): حدد عشرة أبعاد للقيادة الخادمة وهي الاستماع، والتعاطف، والتلاحم، والوعي، والاقناع، والتصور، والاستبصار أو التبصر، والإشراف أو الرعاية، والالتزام بنمو الأفراد، وبناء المجتمع (Black, 2007).

٤. نموذج باترسون (Pattersom, 2003): حدد سبعة أبعاد للقيادة الخادمة وهي الحب المضحى أو غير المشروط، والتواضع، والإيثار، والرؤية، والثقة، والتمكين، والخدمة.

٥. نموذج وينستون (Dennis & Winston, 2003): وهو امتداد لنموذج باترسون، ولقد وسع ليشمل التابعين وذلك لتسليط الضوء على المجالات التي تأثرت بالمعرفة الاجتماعية.

٦. نموذج دنيس وبوكارنيا (Dennis & Bocarnea, 2005): اعتمد على سبعة أبعاد وهي الحب المضحي، والتواضع، والإيثار، والرؤية، والثقة، وخدمة الآخرين، والتمكين.

٧. نموذج باريتو وويلر (Barbuto & Wheeler, 2006): خدد خمسة أبعاد للقيادة الخادمة وهي الدعوة للإيثار، والتلاحم العاطفي، والحكمة، والتخطيط المقنع، والرعاية التنظيمية.

٨. نموذج لوب (Laub, 1999): وهو النموذج الذي تبنته الدراسة الحالية لذا سيتم الحديث عنه بشكل مستفيض، فقد كانت بداية هذا النموذج عندما جاء لوب (Laub, 2000) وعرف جوهر القيادة الخادمة بأنه "فهم وممارسة القيادة التي تضع مصلحة أولئك الذين يقودونهم على المصلحة الذاتية للقائد"، وركز لوب على سلوك القادة الخدم، كما يفترض لوب لتحقيق أسلوب القيادة الخادمة أن يظهر الشخص ٦٠ خاصية تحدد صفات القائد الخادم، وتم تجميع الخصائص في ستة مجالات رئيسية تمثلت في تقدير الناس، وتطوير الناس، وبناء المجتمع، وإظهار الأصالة، وتوفير القيادة، ومشاركة القيادة (Laub 2000). وتحدد هذه السلوكيات ما يفعله القادة الخدم وتحدد الطريقة التي قد يضع بها القادة الخدم مصلحة أولئك الذين يقودونهم على مصلحتهم الذاتية (Matteson & Irving, 2006).

ويدافع نموذج لوب عن فكرة القيادة الخادمة حيث يجب تجنب جمود العلاقة بين القيادة والمرؤوسين وأن يتم التعامل مع الآخرين كشركاء، حيث أكد على ضرورة تحسين التواصل، وتحرير السيطرة، ومشاركة المكانة، والتصرف بلباقة ورقي مع الآخرين (Dierendonck & Patterson, 2018).

ومن المهم فهم إطار التعريف الذي يعمل Laub (١٩٩٩) ضمنه، فمن منظور لوب يمكن تفعيل وضع مصلحة أولئك الذين يقودونهم على المصلحة الذاتية للقائد من خلال المتغيرات الستة التالية: تقييم الناس وتقديرهم، تطوير الأشخاص وتنميتهم، بناء المجتمع، إظهار الأصالة وتوفير القيادة وتقاسم القيادة، وهذه هي المقاييس الستة التي تقيس قيادة الخادم، وفي الجدول التالي نقدم نظرة عامة على الخصائص الأساسية الست لنموذج Laub للقيادة الخادمة، جنبًا إلى جنب مع ثلاثة توصيفات مرتبطة بكل مقياس من المقاييس (Irving, 2008):

المعيار	الواجبات
تقييم الأفراد وتقديرهم	الإيمان بالأفراد. خدمة احتياجات الآخرين قبل احتياجاته. الاستماع للأفراد في منظومة العمل.
تنمية الأفراد	توفير فرص التعلم والنمو. نمذجة السلوك المناسب. بناء الآخرين من خلال التشجيع والدعم.
بناء المجتمع	من خلال بناء علاقات شخصية قوية. من خلال العمل بشكل تعاوني مع الآخرين. بتقدير الاختلافات بين الآخرين.
إظهار الأصالة	من خلال الانفتاح والمساءلة أمام الآخرين. بالاستعداد للتعلم من الآخرين. من خلال الحفاظ على النزاهة والثقة.
دعم القيادة	من خلال تصور المستقبل. المبادرة. توضيح الأهداف.
مشاركة القيادة	من خلال تسهيل رؤية مشتركة. من خلال تقاسم السلطة وتحرير السيطرة. من خلال مشاركة الوضع وتعزيز الآخرين.

ثانياً: الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية:

١. دراسة السيابي وآخرون (٢٠٢١): هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مديري معاهد العلوم الإسلامية بسلطنة عمان، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة، وطُبِّقت على عينة بلغت (٧٩) من معلمي معاهد العلوم الإسلامية، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر أنماط القيادة الخادمة وممارستها لدى مديري معاهد العلوم الإسلامية يعتبر مرتفع بشكل عام وفي جميع المحاور، وان ترتيب أبعاد القيادة الخادمة جاءت على التوالي (الثقة بالعاملين– الاهتمام – بالعاملين تمكين العاملين– الالتزام بتطوير المجتمع– المشاركة في القيادة)، كما أثبتت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عينة الدراسة حول درجة توفر أبعاد القيادة الخادمة لدى مديري

معاهد العلوم الإسلامية بسلطنة عمان عند مستوى ٠.٠٥ ؛ يرجع لطبيعة المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة.

٢. دراسة الصالح (٢٠٢٠): هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت من وجهة نظر معلميهم، وعلاقتها برضاهم الوظيفي، وتبنت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تطبيق مقياس القيادة التنظيمية Organizational Leadership Assessment (OLA) والذي تكونت من (٤١) فقرة، حيث بلغت عينة الدراسة (٧٩٤) معلماً ومعلمة في مدارس التعليم العام في الكويت، وأوضحت النتائج حصول ممارسة القيادة الخادمة لمديري المدارس على درجة متوسطة من المعلمين بشكل عام، ووفق أبعاد القيادة الخادمة؛ جاء بُعد بناء المجتمع المدرسي في المرتبة الأولى، ثم بُعد توفير القيادة، وتقدير الآخرين، وجاء بُعد تنمية الأفراد في المرتبة الرابعة، وفي المرتبة الخامسة جاء بُعد إظهار الأصالة، وأخيراً بُعد مشاركة القيادة، كما وجدت علاقة موجبة متوسطة دالة إحصائيًا بين أبعاد ممارسة القيادة الخادمة لمديري المدارس وبين الرضا الوظيفي للمعلمين، ولم توجد فروق في استجابات المعلمين لممارسة أبعاد القيادة الخادمة لمديري المدارس تُعزى لمتغير الخبرة.

٣. دراسة أبو الغنم (٢٠١٩): هدفت الدراسة للتعرف على درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة مأدبا، وعلاقتها بالمناخ التنظيمي السائد في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين ومساعدي المديرين. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (٢٣٤ معلم و١١٠ معلمة و٣١ من مساعدي المديرين)، واعتمدت الدراسة على الاستبانة. وتوصلت النتائج إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين ومساعدي المديرين كانت متوسطة، وأن درجة المناخ التنظيمي السائد في المدارس كانت متوسطة، ووجدت علاقة ارتباطية بين ممارسة القيادة الخادمة والمناخ التنظيمي السائد في المدرسة، كما وجدت فروق دالة احصائياً لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولم يكن هناك أي فروق دالة إحصائياً ترجع لمتغير سنوات الخبرة والمؤهل التعليمي.

٤. دراسة إبراهيم والشهومي (٢٠١٨): هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عمان في ضوء نموذج لوب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٢٠٨) معلم ومعلمة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي جاءت كبيرة بشكل عام، وكبيرة أيضاً في جميع المحاور وهي: (تقدير الآخرين– تنمية الأفراد– بناء المجتمع المدرسي– إظهار الأصالة– توفير القيادة– المشاركة في القيادة)، كما كشفت النتائج أيضاً عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى متغيري سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ولكن وجدت هذه الفروق في متغير الجنس ولصالح الإناث.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

١. دراسة (Insley, 2016): هدفت الدراسة الكشف عن سلوكيات القيادة الخادمة لدى مديري المدارس تجاه أعضاء المعلمين في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات خلال مناقشة جماعية مركزة مع (12) معلمًا كانوا في الخدمة في المدارس الابتدائية والثانوية، كما تم تحليل البيانات التي تم الحصول عليها من المشاركين باستخدام تحليل المحتوى. عندما تم تقييم النتائج فقد تم التوصل إلى أن المديرين لم يكونوا مؤهلين بما يكفي لعرض سلوكيات القيادة الخادمة. علاوة على ذلك، ذكر المعلمون أنه يجب على المديرين إظهار سلوكيات القيادة الخادمة الموجهة نحو بناء المجتمع والمشاركة والتعاطف والاستماع الفعال والتواضع والإيثار.

٢. دراسة (Fischer & De Jong,2016): فحصت هذه الدراسة مدى ارتباط تصورات المعلمين لسلوكيات القيادة الخادمة لمديريهم مع الرضا الوظيفي للمعلم، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتألف حجم العينة النهائي من (٧٦) معلما. استخدمت الدراسة استبانتين منفصلتين للمسح لجمع التصورات عن خصائص قيادة الخادم الرئيسي وبيانات الرضا الوظيفي. أشارت النتائج إلى أن أبعاد القيادة الخادمة المتمثلة في

التمكين والتواضع والأصالة والدعم والوكالة جاءت بمستوى مرتفع وقوي لدى المديرين، كما أن بعدي الشجاعة والمساءلة جاءا بمستوى معتدل، كما وجدت علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين سلوك القيادة الخدمي المتصور لمديري المدارس ورضا المعلم الوظيفي.

التعقيب على الدراسات السابقة

- من حيث المنهج

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ، وهو ما اتفق مع العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة السيابي وآخرون (٢٠٢١)، دراسة الصالح (٢٠٢٠)، دراسة أبو الغنم (٢٠١٩)، دراسة إبراهيم والشهومي (٢٠١٨)، دراسة (Insley, 2016)، دراسة (Fischer & De Jong,2016).

- من حيث الأداة

اعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة رئيسة للحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة، وهو ما يتفق مع العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة السيابي وآخرون (٢٠٢١)، دراسة أبو الغنم (٢٠١٩)، دراسة إبراهيم والشهومي (٢٠١٨)، دراسة (Fischer & De Jong,2016).

فيما اختلفت مع دراسة الصالح (٢٠٢٠) والتي اعتمدت على مقياس القيادة التنظيمية Organizational Leadership Assessment (OLA). كما اختلفت مع دراسة (Insley, 2016) والتي اعتمدت على المناقشة الجماعية المركزة.

منهجية الدراسة والاجراءات:

منهج الدراسة.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المقارن ويعرف المنهج الوصفي بأنه " المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً حيث يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل الباحث فيها (العساف، ٢٠١٢).

مجتمع الدراسة.

تكون مجتمع الدراسة من معلمات مدارس مراحل التعليم العام بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة.

اقتصرت عينة الدراسة على عينة عشوائية تقدر بـ (١٠٠) معلمة من معلمات مدارس مراحل التعليم العام بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية.

أداة الدراسة.

في ضوء أهداف الدراسة وأسئلتها فإن الأداة المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة هي الاستبانة، والتي عرفها العساف (٢٠١٢، ٦٥) بأنها عبارة عن أداة يشمل محتواها مجموعة من الأسئلة أو العبارات المكتوبة مزودة بإجاباتها أو الآراء المحتملة بهدف الحصول على إجابات أفراد العينة على أسئلة الدراسة، وتتكون الاستبانة من قسمين:

القسم الأول: يشتمل على بيانات أفراد العينة الشخصية وذلك من حيث المتغيرات الديموجرافية التالية:

(التخصص، المرحلة التعليمية، عدد سنوات الخبرة).

القسم الثاني: ويتضمن عدد (٤٩) فقرة موزعة على ستة أبعاد التي تمثل الخادمة وهي (تقدير الآخرين، تنمية الأفراد، بناء المجتمع المدرسي، إظهار الأصالة، توفير القيادة، المشاركة في القيادة) وفقاً لنموذج لوب (Laub Modle).

الخصائص السيكومترية للاستبانة:

أولاً: الاتساق الداخلي

طبقت الاستبانة على العينة الاستطلاعية والتي بلغت (٣٠) معلمة بمدارس التعليم العام بنات بجدة، وحسب الاتساق الداخلي لمفردات الاستبانة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كما يوضحها الجدول (١).

جدول(١)
معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الأبعاد والدرجة الكلية للبعد

م	البعد	قيم معاملات الارتباط	م	البعد	قيم معاملات الارتباط
١	تقدير الآخرين	.829**	٢٧	إظهار الأصالة	.797**
٢		.676**	٢٨		.927**
٣		.461*	٢٩		.940**
٤		.453*	٣٠		.870**
٥		.699**	٣١		.676**
٦		.708**	٣٢		.461*
٧		.765**	٣٣	توفير القيادة	.824**
٨		.726**	٣٤		.584**
٩		.699**	٣٥		.790**
١٠	تنمية الأفراد	.675**	٣٦		.681**
١١		.804**	٣٧		.879**
١٢		.778**	٣٨		.706**
١٣		.858**	٣٩		.569**
١٤		.719**	٤٠		.729**
١٥		.742**	٤١		.899**
١٦		.675**	٤٢		.769**
١٧		.778**	٤٣	المشاركة في القيادة	.790**
١٨	بناء المجتمع المدرسي	.774**	٤٤		.883**
١٩		.497**	٤٥		.899**
٢٠		.896**	٤٦		.943**
٢١		.936**	٤٧		.913**
٢٢		.924**	٤٨		.890**
٢٣		.888**	٤٩		.711**
٢٤		.725**			
٢٥		.745**			
٢٦		.797**			

** دالة عند مستوى ٠,٠١
* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول (١) أن جميع قيم معاملات ارتباط للمفردات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) و (٠,٠٥)، كما حسب الارتباط بين كل بعد من أبعاد استبانة القيادة الخادمة والدرجة الكلية للاستبانة والجدول (٢) يوضح هذه النتائج.

جدول(٢)
معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس القيادة الخادمة والدرجة الكلية للاستبانة

م	الأبعاد	قيم معاملات الارتباط
١	تقدير الآخرين	.809**
٢	تنمية الأفراد	.938**
٣	بناء المجتمع المدرسي	.946**
٤	إظهار الأصالة	.916**
٥	توفير القيادة	.885**
٦	المشاركة في القيادة	.907**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (2) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة دالة عند مستوى ٠,٠١. وبناء على ما سبق أصبحت استبانة القيادة الخادمة في صورتها النهائية يشتمل على (٤٤) عبارة موزعة علي ستة أبعاد.

ثانياً: الثبات

تم التحقق من ثبات الاستبانة بحساب كل من معادلة ألفا كرونباخ واختبار التجزئة النصفية بطريقة جتمان Guttman جاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٣).

جدول (٣) قيم معاملات ثبات استبانة القيادة الخادمة

م	أبعاد مقياس القيادة الخادمة	ألفا كرونباخ	جتمان
١	تقدير الآخرين	.821	.898
٢	تنمية الأفراد	.844	.886
٣	بناء المجتمع المدرسي	.905	.959
٤	إظهار الأصالة	.912	.940
	توفير القيادة	.908	.959
	المشاركة في القيادة	.946	.980
الدرجة الكلية لمقياس القيادة الخادمة		.975	.964

يتضح من جدول (3) أن جميع قيم معاملات الثبات جاءت مرتفعة، لذا يمكن القول بأن الاستبانة يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

نتائج الدراسة:

الاجابة عن السؤال الثاني:

والذي ينص على:" ما واقع ممارسة قائدات المدارس لأبعاد القيادة الخادمة: (تقدير الآخرين، تنمية الأفراد، بناء المجتمع المدرسي، إظهار الأصالة، توفير القيادة، المشاركة في القيادة) في ضوء نموذج لوب (Laub Modle)؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس أبعاد القيادة الخادمة (تقدير الآخرين، تنمية الأفراد، بناء المجتمع المدرسي، إظهار الأصالة، توفير القيادة، المشاركة في القيادة) في ضوء نموذج لوب (Laub Model).

ولتفسير استجابات أفراد الدراسة فقد تم الحصول على الوزن النسبي للمتوسطات باستخدام المعادلة التالية:

طول الفئة = (الحد الأعلى لاختيارات الإجابة – الحد الأدنى لاختيارات الإجابة) / عدد الفئات فإن طول الفئة = (٣–١) / ٣= ٠.٦٠

وبالتالي يكون توزيع الوزن النسبي لفقرات المقياس وفق التدريج الثلاثي التالي:

١- عندما يكون المتوسط الحسابي للاستجابات [من١ إلى ١,٦٠] تكون درجة الممارسة منخفضة والتي تقابل الاجابة لا.

٢- عندما يكون المتوسط الحسابي للاستجابات [من١,٦١ إلى ٢,٢] تكون درجة الممارسة متوسطة والتي تقابل الاجابة إلى حد ما.

عندما يكون المتوسط الحسابي للاستجابات [من٢,٣ إلى ٣,٠] تكون درجة الممارسة مرتفعة والتي تقابل الإجابة نعم. والجدول (٣) يوضح هذه النتائج.

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد العينة حول واقع ممارسة قائدات المدارس لأبعاد القيادة الخادمة

م	الأبعاد	المفردات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	تقدير الآخرين	تُظهر الاحترام والتقدير للآخرين في بيئة العمل.	2.66	.517	مرتفعة
٢		تُظهر المودة للآخرين في بيئة العمل.	2.62	.546	مرتفعة
٣		تشعر بالسعادة من خلال العمل مع الآخرين.	2.74	.441	مرتفعة
٤		تستمع وتُصغي إلى الآخرين باهتمام.	2.56	.499	مرتفعة
٥		تستجيب لاحتياجات المُشاركين والمهتمين بالعملية التعليمية.	2.53	.540	مرتفعة
٦		تقبل الآخرين كما هم.	2.47	.540	مرتفعة
٧		تؤمن بالإمكانيات غير المحدودة لكل فرد في بيئة العمل.	2.63	.544	مرتفعة
٨		تثق بالآخرين ثقة تامة.	2.11	.650	متوسطة
٩		تقدم مصالح الآخرين على مصلحتها الشخصية.	2.66	.517	مرتفعة
المتوسط العام			2.48	.542	مرتفعة

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

١٠	تنمية الأفراد	تكون قدوة ومثل أعلى في السلوك والأداء لهيئة العاملين بالمدرسة	2.72	.451	مرتفعة
١١		تحرص على بناء قدرات هيئة العاملين من خلال تشجيعهم بصورة مُستمرة	2.58	.535	مرتفعة
١٢		تحرص على تقديم الاستشارات التي تُثري برامج التنمية المهنية المدرسية	2.43	.714	مرتفعة
١٣		توظف سلطاته في إفادة الآخرين وخدمتهم	2.37	.691	مرتفعة
١٤		توفر فرص متنوعة للتنمية المهنية للعاملين داخل وخارج المدرسة	2.36	.718	مرتفعة
١٥		توجد بيئة مدرسية جاذبة ومُشجعة وباعثة على التعلم والعمل	2.21	.795	متوسطة
١٦		تجعل من الصراع فرصة للتعلم والنمو وتحقيق الإبداع والابتكار في العمل.	2.72	.451	مرتفعة
١٧	بناء المجتمع المدرسي	تنمي العلاقات الإنسانية بينها وبين كافة العاملين بالمدرسة	2.66	.572	مرتفعة
١٨		تدعم العمل التعاوني لتسهيل بناء وتشكيل فرق العمل في المجتمع المدرسي.	2.82	.435	مرتفعة
١٩		تركز في عمله على تحقيق النفع للآخرين ودرء الضرر عنهم	2.63	.525	مرتفعة
٢٠		تعمل مع الآخرين بروح الفريق كعضو فعال ونشط فيه	2.58	.572	مرتفعة
٢١		تُقدر تنوع الأفراد في الثقافة والمواهب والآراء والأفكار	2.51	.703	مرتفعة
٢٢		تراعي الفروق الفردية بين الأفراد في الأسلوب والتعبير	2.64	.523	مرتفعة
المتوسط العام			2. 55	.552	مرتفعة
٢٣	إظهار الأصالة	تُظهر مستويات عالية من الأمانة والنزاهة	2.40	.532	مرتفعة
٢٤		تتريث في إصدار الأحكام على القضايا	2.50	.541	مرتفعة
٢٥		تتسم بالمرونة ولديه حرص ورغبة في تسوية القضايا	2.59	.494	مرتفعة
٢٦		تنفتح فكرياً على كافة القضايا المُرتبطة بالعملية التعليمية	2.28	.753	متوسطة
٢٧		تنفتح إلى التعلم من الآخرين	2.31	.677	مرتفعة
٢٨		تتريث في إصدار الأحكام على القضايا	2.39	.737	مرتفعة
٢٩		تقلل من الرقابة الصارمة التي تسبب الخوف والرهبة لدى العاملين بالمدرسة	2.40	.532	مرتفعة
٣٠		تنفتح إلى تقبل النقد والتحدي من الآخرين .	2.50	.541	مرتفعة

٣١		تقوّم نفسه قبل إلقاء اللوم على الآخرين.	2.59	.494	مرتفعة
المتوسط العام			2. 56	.442	مرتفعة
٣٢	توفير القيادة	تمتلك الاحترام الذاتي لآ ا رئها وأفكارها ومبادئها	2.66	.476	مرتفعة
٣٣		تعتمد على التوجه إلى الأمام في أداء الأعمال	2.49	.502	مرتفعة
٣٤		تمتلك المعارف والمها ا رت والكفاءات التي تمكنها من القيام بواجباتها الوظيفية	2.40	.532	مرتفعة
٣٥		تبعث الأمل في الآخرين	2.58	.589	مرتفعة
٣٦		توضح أهداف العمل ويحدد اتجاهاتها بدقة	2.55	.539	مرتفعة
٣٧		تظهر الشجاعة في كافة المواقف التي تواجهها	2.54	.540	مرتفعة
٣٨		تمتلك رؤية مُتميزة للمستقبل	2.67	.570	مرتفعة
٣٩		تشجع الآخرين على مواجهة المخاطر والمُجازفة المحسوبة	2.61	.549	مرتفعة
٤٠		تمتلك القدرة على تحويل السلبيات إلى إيجابيات والتهديدات إلى فرص	2.54	.540	مرتفعة
٤١		تمتلك حدثاً وبصيرة ثاقبتين لرؤية الأشياء غير الظاهرة.	2.35	.626	مرتفعة
المتوسط العام			2. 68	.525	مرتفعة
٤٢	المشاركة في القيادة	تعمل وفق ضميرها المهني ولا تنتظر التكريم والثناء من الآخرين	2.44	.538	مرتفعة
٤٣		تتواضع ولا تترفع أو تتكبر في معاملاتها مع الآخرين	2.47	.703	مرتفعة
٤٤		لا تسعى إلى تحقيق فوائد أو منافع شخصية من قيادة العمل	2.52	.674	مرتفعة
٤٥		تعتمد على الأدلة والبراهين في إصدار الأحكام بدلً من سلطة العمل	2.33	.697	مرتفعة
٤٦		لا تجعل استمرارها في قيادة العمل من خلال تخويف الآخرين وإرهابهم	2.50	.503	مرتفعة
٤٧		تستخدم الإقناع بدلً من الإجبار في التأثير على الآخرين	2.51	.541	مرتفعة
٤٨		تمكن الآخرين من خلال منحهم السلطات والصلاحيات	2.44	.538	مرتفعة
٤٩		تخفف من حدة الرقابة المُحكمة على الآخرين	2.28	.712	متوسطة
المتوسط العام			2. 58	.443	مرتفعة

يتضح من جدول (٣) أن واقع ممارسة أبعاد القيادة الخادمة لدى أفراد عينة البحث جاءت مرتفعة بالنسبة لجميع الأبعاد، فقد تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لمفردات بعد تقدير الآخرين بين (٢.١١ – ٢.٧٤) حيث جاءت جميع المفردات بدرجة مرتفعة عدا المفردة

رقم (٨) والتي تنص على (تثق بالآخرين ثقة تامة) جاءت بدرجة متوسطة وربما يعود ذلك إلى طبيعة النفس البشرية التي لا تستطيع الثقة بالآخرين ثقة تامة على الرغم من أن الثقة بالآخرين تعد مطلب سلوكي نفسي حيث تكون درجة الثقة هي معيار الايمان والأمانة بين الأشخاص، ويمكن القول في ظل الظروف التي مر ويمر بها العالم اليوم من جائحة كورونا التي أثرت سلبياً على البشر حيث تفاقمت أعراض اضطراب القلق الاجتماعي وتضاعفت مخاوفها وتصرفاتها القهرية غير المبررة بسبب رهاب الجراثيم والتلوث أثناء الوباء. الذي انتاب البشر بعامة بات من الصعب أن تجد من يثق في الآخر ثقة تامة، كما تراوحت قيم المتوسط الحسابي لمفردات بعد تنمية الأفراد بين (٢.٢١ – ٢.٧٢) حيث جاءت جميع المفردات بدرجة مرتفعة باستثناء المفردة رقم (١٥) والتي تنص على (توجد بيئة مدرسية جاذبة ومُشجعة وباعثة على التعلم والعمل) التي جاءت بدرجة متوسطة، ويبدو هذا طبيعياً في ظل تبديل البيئة المدرسية المباشرة إلى بيئة افتراضية لها سلبياتها ،فيتطلب الأمر هنا الإطلاع على التطورات التكنولوجية ومعرفة الطرق– البدائية على الأقل– في التعامل مع الأجهزة التكنولوجية، وهو ما لا يتوافر في بعض القادة أو القائمين على العملية التعليمية، خاصة من كبار السن، وهو ما يضع العقبات أمام العملية التعليمية ويجعل بها مشكلات في عملية التواصل، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لمفردات بعد بناء المجتمع المدرسي بين (٢.٥١ – ٢.٦٦) حيث جاءت جميع المفردات بدرجة مرتفعة، وبالنسبة لبعد إظهار الأصالة وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لمفرداته بين (٢.٢٨ – ٢.٥٩) باستثناء المفردة رقم (٢٦) والتي تنص على (تنفتح فكرياً على كافة القضايا المُرتبطة بالعملية التعليمية) التي جاءت بدرجة متوسطة ربما يعود ذلك إلى وجود عدد من أفراد العينة ممن تتراوح سنوات الخبرة لديهن من (٣٠ –٣٩) وهؤلاء قد يجدن صعوبة في مجاراة التعامل مع الأجهزة التكنولوجية في ظل الجائحة التي تتيح لهن الاطلاع على أحدث القضايا في مجال التعليم ، كما تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لمفردات توفير القيادة بين (٢.٤٠ – ٢.٦٧) حيث جاءت جميع المفردات بدرجة مرتفعة، وأخيراً تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لمفردات بعد المشاركة في القيادة بين (٢.٢٨ – ٢.٥٢) حيث جاءت جميع المفردات بدرجة مرتفعة عدا المفردة رقم (٤٩) والتي تنص على (تخفف من حدة الرقابة المُحكمة على الآخرين) جاءت

بدرجة متوسطة، وقد يفسر ذلك في ضوء أن الرقابة انتقلت إلى البيئة الافتراضية التي أدت إلى زيادة حدة الرقابة على الآخرين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السيابي وآخرون (٢٠٢١)، إبراهيم والشهومي (٢٠١٨)، (Fischer & De Jong,2016) حيث أظهرت النتائج أن درجة توافر أنماط القيادة الخادمة وممارستها لدى المدراء جاء مرتفعاً.

وتختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة النايف (٢٠٢٠) التي أوضحت بأن قيادات المدارس الثانوية السعودية يعانين من مشكلات عديدة تحد من قدراتهم على تنمية مهارات القيادة الخادمة. ودراسات الصالح (٢٠٢٠) ، محمد وآخرون (٢٠١٩) ، أبو الغنم (٢٠١٩) معشر والشريفي (٢٠١٧) التي توصلت إلى أن ممارسة القيادة الخادمة من قبل مديري المدارس جاءت بدرجة متوسطة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى حرص القائدات على أن يكن أنموذجاً وقدوة حسنة للعاملين في المدرسة، وتأسيس المناخ المدرسي القائم على أساس من الاستقرار النفسي، والطمأنينة، والعدالة في التعامل ، والحرص على التعاون، والمودة، وتشجيع المبدعين من المعلمين والإداريين، والعمل على تحقيق الأهداف التربوية للمدرسة.

وقد تعود هذه النتيجة إلى تمتع قائدات المدارس بخصائص معينة تتمثل في امتلاكهن لمهارات الاتصال مع العاملين بالمدرسة، وفهمهم وتلبية احتياجاتهم واحترامهم وتقديرهم ومساعدتهم في حل مشكلاتهم، على تطوير شخصية كل فرد، وهذا يؤدي إلى تشكيل ثقافة عمل، وإلى بيئة عمل ديناميكية خالية من الخوف والفشل. بالاضافة غلى تمتع القائدة بالوعي والبصيرة والقدرة على إقناع الآخرين بصواب مسار معين للعمل بدلاً من إجبارهم على قبوله باستخدام أساليب القهر والإرغام مما يؤدي إلى بناء وحدة الرأي داخل المجموعات. والمقدرة على رؤية ما وراء حدود الأعمال القائمة، والتركيز على الأهداف طويلة الأجل للأعمال والالتزام بارتقاء الآخرين، وبالتالي بناء مجتمع مترابط من العاملين داخل المدرسة.

الاجابة على السؤال الثالث:

والذي ينص على " هل توجد فروق في واقع ممارسة أبعاد القيادة الخادمة لدى أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية (الابتدائية/ المتوسطة/ الثانوية)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي الاتجاه والجدول (٤) يوضح هذه النتائج.

جدول (٤)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في واقع ممارسة أبعاد القيادة الخادمة وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية (الابتدائية/ المتوسطة/ الثانوية)

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
تقدير الآخرين	بين المجموعات	34.451	2	17.226	2.010	.140
	داخل المجموعات	831.309	97	8.570		
	الكلى	865.760	99			
تنمية الأفراد	بين المجموعات	107.940	2	53.970	6.462	.002
	داخل المجموعات	810.170	97	8.352		
	الكلى	918.110	99			
بناء المجتمع المدرسي	بين المجموعات	72.920	2	36.460	4.789	.010
	داخل المجموعات	738.520	97	7.614		
	الكلى	811.440	99			
إظهار الأصالة	بين المجموعات	141.723	2	70.861	7.945	.001
	داخل المجموعات	865.187	97	8.919		
	الكلى	1006.910	99			
توفير القيادة	بين المجموعات	106.823	2	53.411	3.053	.052
	داخل المجموعات	1696.967	97	17.495		
	الكلى	1803.790	99			
المشاركة في القيادة	بين المجموعات	371.125	2	185.562	12.932	.000
	داخل المجموعات	1391.865	97	14.349		
	الكلى	1762.990	99			

يتضح من الجدول (٤):

- **عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة أفراد عينة البحث في بعد تقدير الاخرين وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية (الابتدائية/ المتوسطة/ الثانوية).**
- **وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (٠.٠١) في درجة ممارسة أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية (الابتدائية/ المتوسطة/ الثانوية) لصالح المرحلة الثانوية في بعد تنمية الأفراد حيث جاء المتوسط الحسابي مساوياُ (١٥.٨٣)، وبعد بناء المجتمع المدرسي حيث جاء المتوسط الحسابي مساوياُ (١٧.١٤)، وبعد المشاركة في القيادة حيث جاء المتوسط الحسابي مساوياُ (٢١.٨٣)، في حين كانت الفروق دالة إحصائياً في بعد توفير القيادة عند مستوى (٠.٠٥) حيث جاء المتوسط الحسابي مساوياُ (25.39).**

وقد يعود ذلك إلى أن الخبرات التربوية والمهارات القيادية التي تلقتها القائدات أثناء التدرج في المناصب الادارية والعمل بمراحل التعليم المختلفة من شأنها أن تعزز امتلاكهن وتمتعهن بخصائص وسمات ومهارات القيادة الخادمة بدرجة أعلى من مثيلاتهن في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.

الاجابة على السؤال الرابع:

والذي ينص على:" هل توجد فروق في واقع ممارسة أبعاد القيادة الخادمة لدى أفراد عينة البحث وفقاً للتخصص (علمي / انساني)؟".

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T test) لتعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في متغيرات البحث وفقًا للتخصص، والجدول (٥) يوضح هذه النتائج.

جدول (٥)
نتائج اختبار ت لدلالة الفروق في واقع ممارسة أبعاد القيادة الخادمة لدى أفراد عينة البحث وفقاً للتخصص (علمي / انساني)

المتغير	السنة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تقدير الآخرين	علمي	41	20.4146	3.04118	98	.266	.378
	انساني	59	20.2542	2.92193			
تنمية الأفراد	علمي	41	15.7317	2.49022	98	3.023	.018
	انساني	59	13.9322	3.19409			
بناء المجتمع المدرسي	علمي	41	16.4146	2.62655	98	3.023	.018
	انساني	59	15.4407	2.97270			
إظهار الأصالة	علمي	41	15.3415	2.72589	98	2.328	.249
	انساني	59	13.8644	3.36543			
توفير القيادة	علمي	41	25.2683	4.66382	98	.237	.740
	انساني	59	25.4746	4.01014			
المشاركة في القيادة	علمي	41	21.5366	2.97571	98	4.402	.018
	انساني	59	18.0678	4.38990			

يتضح من الجدول (٥):

- **عدم وجود فروق دالة إحصائياً في واقع ممارسة أبعاد القيادة الخادمة لدى أفراد عينة البحث وفقاً للتخصص (علمي / انساني) في أبعاد القيادة الخادمة (تقدير الآخرين، إظهار الأصالة، توفير القيادة)**

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن أفراد العينة من التخصصين العلمي والانساني يتمتعن بنفس الخصال والخصائص التي تتمثل في احترام وتقدير الآخرين في بيئة العمل، وتقبلهم والاستماع إليهم والاستجاباة لاحتياجاتهن، والايمان الإمكانيات غير المحدودة لكل فرد في بيئة العمل، والحرص على بناء قدرات هيئة العاملين من خلال تشجيعهم بصورة مُستمرة، وتقديم الاستشارات التي تُثري برامج التنمية المهنية المدرسية، و توفير فرص متنوعة للتنمية المهنية للعاملين داخل وخارج المدرسة، والتريث في إصدار الأحكام على القضايا، تقبل النقد والتحدي من الآخرين، وامتلاك المعارف والمهاارت والكفاءات التي تمكنها من القيام بواجباتها الوظيفية، والقدرة على القدرة على تحويل السلبيات إلى إيجابيات والتهديدات إلى فرص.

- **وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لصالح ذوات التخصص العلمي في بعد تنمية الأفراد حيث جاء المتوسط الحسابي مساوياً (15.73)، وبعد بناء المجتمع**

المدرسي حيث جاء المتوسط الحسابي مساوياً (15.44)، وبعد المشاركة في القيادة وجاء متوسطه الحسابي مساوياً (19.49).

وقد تفسر هذه النتيجة في ضوء ما تتمتع به القائدات ذوات التخصص العلمي من الحرص على على تقديم الاستشارات التي تُثري برامج التنمية المهنية المدرسية، وتوفر فرص متنوعة للتنمية المهنية للعاملين داخل وخارج المدرسة، وايجاد بيئة مدرسية جاذبة ومُشجعة وباعثة على التعلم والعمل، بالاضافة إلى العمل على جعل من الصراع فرصة للتعلم والنمو وتحقيق الإبداع والابتكار في العمل، ودعم العمل التعاوني لتسهيل بناء وتشكيل فرق العمل في المجتمع المدرسي، وتقدير تنوع الأفراد في الثقافة والمواهب والآراء والأفكار، ومراعاة الفروق الفردية بين العاملين، الاعتماد على الأدلة والبراهين في إصدار الأحكام بدلً من سلطة العمل، وتمكين الآخرين من خلال منحهم السلطات والصلاحيات، وتخفيف حدة الرقابة المُحكمة على الآخرين.

الاجابة على السؤال الخامس:

والذي ينص على " هل توجد فروق في واقع ممارسة أبعاد القيادة الخادمة لدى أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة (من ١٠ –١٩/ من ٢٠ –٢٩/ من ٣٠ –٣٩)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي الاتجاه والجدول (٦) يوضح هذه النتائج.

جدول (٦)
نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في واقع ممارسة أبعاد القيادة الخادمة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة (من ١٠ -١٩/ من ٢٠ -٢٩/ من ٣٠ -٣٩)

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
تقدير الآخرين	بين المجموعات	1.271	2	.636	.071	.931
	داخل المجموعات	864.489	97	8.912		
	الكلى	865.760	99			
تنمية الأفراد	بين المجموعات	14.788	2	7.394	.794	.455
	داخل المجموعات	903.322	97	9.313		
	الكلى	918.110	99			
بناء المجتمع المدرسي	بين المجموعات	56.042	2	28.021	3.598	.031
	داخل المجموعات	755.398	97	7.788		
	الكلى	811.440	99			
إظهار الأصالة	بين المجموعات	8.679	2	4.339	.422	.657
	داخل المجموعات	998.231	97	10.291		
	الكلى	1006.910	99			
توفير القيادة	بين المجموعات	146.377	2	73.189	4.283	.016
	داخل المجموعات	1657.413	97	17.087		
	الكلى	1803.790	99			
المشاركة في القيادة	بين المجموعات	112.274	2	56.137	3.299	.041
	داخل المجموعات	1650.716	97	17.018		
	الكلى	1762.990	99			

يتضح من الجدول (٦) ما يلي:

- **عدم وجود فروق دالة إحصائياً في واقع ممارسة أبعاد القيادة الخادمة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة (من ١٠ –١٩/ من ٢٠ –٢٩/ من ٣٠ –٣٩) في أبعاد (تقدير الآخرين، تنمية الأفراد، إظهار الأصالة).**

وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتيجة دراسة السيابي وآخرون (٢٠٢١)، ودراسة الصالح (٢٠٢٠) التي توصلتا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في في استجابات المعلمين لممارسة أبعاد القيادة الخادمة لمديري المدارس تُعزى لمتغير الخبرة.

وقد يعزى عدم وجود فروق إلى أن قائدات المدارس قد تلقوا نفس الدورات وورش العمل التي تهدف إلى التنمية المهنية والتي تركز على إكسابهم المهارات القيادية بغض النظر عن تفاوت الخبرات فيما بينهم و خصوصاً أنهم جميعاً يسعون إلى إيجاد بيئة

عمل جادة تنافسية تقوم على تقدير آراء الآخرين وتأهيل العاملين بالمدرسة وتنميتهم وفق الأسس العلمية السليمة التي تؤدي إلى تطوير شخصياتهن والرقي بها لتحقيق الأهداف المرجوة داخل المدرسة وخارجها من أجل بناء جيل يتسم بالوعي والادراك والفهم للقضايا الحياتية.

- وجود فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة أبعاد القيادة الخادمة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة (من ١٠ –١٩/ من ٢٠ –٢٩/ من ٣٠ –٣٩) في أبعاد (بناء المجتمع المدرسي لصالح الفئة (من ٣٠ – ٣٩) حيث جاء متوسطها الحسابي مساوياً (18.00)، توفير القيادة وجاء متوسطها الحسابي مساوياً (19.00)، المشاركة في القيادة وجاء متوسطها الحسابي مساوياً (21.29)).

وقد تفسر هذه النتيجة في ضوء الخبرات المتراكمة لدى القائدات الأكثر خبرة حيث يكون لديهن القدرة على امتلاك نظرة مستقبلية ورؤية صحيحة للمدرسة في المستقبل، وذلك بوضع مجموعة من الأهداف والعوامل المطلوب تحقيقها بعد فترة زمنية، وتكون الأهداف محددة وواضحة وغير مبهمة، وتتميز بامتلاكهن القدرة على شرح أهدافهن وتبسيطها بأسلوب سليم بهدف تنفيذها من قِبَل العاملين بالمدرسة. هذا بالاضافة إلى حرصهن على استشارة العاملين بالمدرسة، ودراسة جميع المقترحات والدراسات المقدمة إليه بجدية حتّى يتمّ التوصل إلى القرار المناسب والصحيح، لأنّ المشورة تجعل القائد ينتبه إلى أمور يغفل عنها.

توصيات الدراسة:

١– يجب على قائدة المدرسة أن تشعر العاملين بالمدرسة بالثقة والاحترام، وذلك عن طريق تفويض بعض السلطات لهم.

٢– يجب على قائدة المدرسة أن توفر بيئة مدرسية جاذبة ومُشجعة وباعثة على التعلم والعمل، وذلك عن طريق إتاحة الفرصة للإبداع ، وإشراك المعلمين في القرارات المدرسية الهامة.

٣– يجب على قائدة المدرسة أن يكون تلم إلمامًا تامًا بكافة القضايا المُرتبطة بالعملية التعليمية، وذلك حتى يكون لديها الوعي التام بدرجة تأثير هذه القضايا على العملية التعليمية.

٤– يجب على قائدة المدرسة أن تخفف من حدة الرقابة على من هم تحت سلطتها وتسمح لهم بمساحة من الحريه وذلك حتى تحفزهم على التميز في إنجاز الأعمال.

٥– يجب على قائدات المدارس أن يلتحقوا بالدورات التطويرية والتي تزيد من فهمهم للشخصيات، وتكسبهم فن التعامل مع الآخرين.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، حسام الدين والشهومي، سعيد. (٢٠١٨). درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عمان في ضوء نموذج لوب Laub Modle. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية: مركز رفاد للدراسات والأبحاث، ٤(١)، ١٣٦ – ١٥٩.

إبراهيم، حسام الدين، والمرزوقي، أحمد. (٢٠٢١). أنموذج مقترح للقيادة الخادمة في المدارس بسلطنة عمان في ضوء بعض النماذج المعاصرة .المجلة العربية للتربية النوعية: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ١(١٦)، ١٤٣–١٨٠.

أبو العز، عواطف. (٢٠١٠). متطلبات تفعيل أسلوب إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية العامة في ضوء المتغيرات العالمية. مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، ١(٧٤)، ٥٩–٨٩.

أبو الغنم، علا. (٢٠١٩). القيادة الخادمة التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية الحكومية في محافظة مأدبا وعلاقتها بالمناخ التنظيمي السائد في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين ومساعدي المديرين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

الإمام، عبد الله. (٢٠١٦). واقع القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين: دراسة ميدانية. مجلة العلوم التربوية، ٢٤(١)، ١٨–٥٣.

البابطين، عبد الرحمن. (٢٠١٤). درجة توافر الكفايات التقنية لدى قائد المدرسة الثانوية بمدينة الرياض. رسالة التربية وعلم النفس، ١(٤٧)، ٤١–٦٧.

التمام، عبد الله. (٢٠١٦). واقع القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين: دراسة ميدانية. العلوم التربوية: جامعة القاهرة –كلية الدراسات العليا للتربية، ٢٤(١)، ٢٥٥ –٣٠٩.

الجديبي، رأفت محمد. (٢٠٢٠). متطلبات تطوير أداء القيادات الأكاديمية بجامعة الملك عبدالعزيز في ضوء القيادة الخادمة وفق رؤية٢٠٣٠. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، ٤٠(١)، ١٠– ٥٠.

حلبي، منال. (٢٠١٦). درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية للقيادة الخادمة وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين من وجهات نظر مديريها ومعلميها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نابلس الوطنية، نابلس، فلسطين.

دحلان، عبد الله. (٢٠١٥). القيادة النظرية والتطبيق. جدة: مكتبة الملك فهد للنشر.

الديرية، لانا. (٢٠١١). درجة ممارسة عمداء كليات التربية في الجامعات الأردنية للقيادة الخادمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها برضاهم الوظيفي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الأردن.

رشيد، صالح، ومطر، ليث. (٢٠١٤). سلوكيات المواطنة التنظيمية في ظل نظرية القيادة الخادمة. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، ٢٠(٧٦)، ٨٣–١٠٩.

الرفاعي، عبد العزيز. (٢٠٢٠). درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى قادة مدارس التعليم العام بينبع الصناعية من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها في التنمية المهنية. المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات، ١(٢٣)، ١–٣٨.

سكارنة، بلال. (٢٠١٤). القيادة الإدارية الفعالة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

السيابي، نعيمة، المهدي، ياسر، والفهدي، راشد. (٢٠٢١). واقع ممارسة القيادة الخادمة للمديرين من وجهة نظر المعلمين في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان. مجلة البحوث التربوية والنفسية: جامعة بغداد –مركز البحوث التربوية والنفسية، ١(٧٠)، ٢١٤ –٢٤٨.

الصالح، أمل. (٢٠٢٠). القيادة الخادمة لمديري المدارس كما يدركها المعلمون في مدارس التعليم العام في دولة الكويت وعلاقتها برضاهم الوظيفي. مجلة كلية التربية: جامعة الإسكندرية –كلية التربية، ٣٠(٤)، ٦٥ –٨٩.

الصليبي، عائد. (٢٠١٥): درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة التشاركية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لمعلميهم. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

عبد الرحمن، طارق. (٢٠١٤). الرضا الوظيفي للعاملين في ظل نظرية القيادة الخادمة: دراسة ميدانية على عينة من العاملين بالأجهزة الحكومية في مدينة الرياض. الإدارة العامة، ٥٥(١)، ٥٣–١٠٢.

عبد الرسول، حسين، وعبد السادة، ميثاق. (٢٠١٢). خصائص القيادة الخادمة وأثرها في تعزيز ثقة المرؤوسين بالقائد: دراسة تحليلية في كلية الإدارة والاقتصاد بجامعة كربلاء. ورقة مقدمة إلى وقائع المؤتمر العلمي السادس: أهمية استراتيجيات التعليم العالي والبحث العلمي في تدعيم العملية الإنمائية، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة البصرة، العراق.

عبد السلام، خالد. (٢٠٠٩). القيادة الخدمية (أنماط القيادة ومفاتيح التغيير) في ضوء النظريات والنماذج القيادية. الرياض: الرئاسة العامة لرعاية الشباب بالرياض.

العجمي، محمد. (١٤٣٠). الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية والتنمية البشرية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عجوة، أحمد. (٢٠١٠). القيادة الخادمة: دراسة تطبيقية على قطاع الأعمال. المجلة المصرية للدراسات التجارية، ٣٤(٢)، ١–٤٠.

العساف، صالح. (٢٠١٢). المدخل في العلوم السلوكية (ط ٢) الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

غالي، محمد أحمد. (٢٠١٥). القيادة الخادمة وعلاقتها بالالتزام التنظيمي: دراسة تطبيقية على الجامعات في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

الغامدي، فهد. (٢٠١٣). درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية في منطقة الباحة لإدارة التغيير وعلاقتها بالأداء المدرسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الباحة، السعودية.

القحطاني، يحيى. (١٤٣٤). معوقات الرضا الوظيفي لدى معلمي التعليم العام بمحافظة الطائف وطرق التغلب عليها كما يراها المعلمون والمديرون. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

القرني، سعد. (٢٠١٤). الممارسات الإدارية السائدة لدى مديري مدارس التعليم العام بجدة ودورها في تحقيق الرضا الوظيفي من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

متعب، حامد. (٢٠١٥). القيادة الخادمة وأثرها في فاعلية الفريق. الكوت للعلوم الاقتصادية والإدارية، ١(١٧)، ٥٧٣–٦١٣.

محمد، فتحي، وأحمد، أشرف، والمهنا، محمد، ومحمد، سيدة. (٢٠١٩). واقع القيادة الخادمة في مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت. مجلة العلوم التربوية: جامعة جنوب الوادي –كلية التربية بالغردقة، ١(٣)، ١٥٥ –٢٠٨.

مجمع اللغة العربية. (٢٠٠٤). المعجم الوسيط. ط (٤)، القاهرة، مكتبة الشروق الدولية.

مشعر، فاتن. (٢٠١٤). القيادة الخادمة التي يمارسها مديرو مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

معشر، فاتن، والشريفي، عباس. (٢٠١٧). مستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين .مؤتة للبحوث والدراسات –سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة مؤتة، ٣٢(١)، ٧٣–١١٤.

الناجم، عبد المحسن. (٢٠١٤). ممارسة مديري مكاتب التربية والتعليم لأدوارهم القيادية بمدينة الرياض في ضوء قيادة التغيير من وجهة نظر المشرفين التربويين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، كليات الشرق العربي، السعودية.

النايف، سعود. (٢٠٢٠). آليات تطبيق القيادة الخادمة في المدارس السعودية في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية .المجلة التربوية: جامعة سوهاج –كلية التربية، ١(٧٨)، ٤٥٩–٤٩٠.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Barbuto, J. & Wheeler, D. W. (2006). scale development and construct clarification of servant leadership". Group & Organization Management, 31(3), 300-324.

Black, G. (2007). A Correlational Analysis of Servant Leadership and School Climate, Unpublished PhD Dissertations, University of Phoenix, USA.

Dennis, R., & Winston, B. (2003). A factor analysis of Page and Wong's servant leadership instrument. Leadership & Organization Development Journal, 24(8), 455-459.

Dennis, R., Bocarnea, M. (2005). Development of the servant leadership assessment instrument". Leadership & Organization Development Journal, 26(8), 600-615.

Garcia-Morales, V.J., Llorens-Montes, F.J., & Verdu-Jover, A.J. (2008). the effects of transformational leadership on organizational performance through knowledge and innovation. British Journal of Management, 1(19), 299-319.

Giambatista, R., McKeage, R., & Brees, J. (2020). Cultures of servant leadership and their impact. The Journal of Values-Based Leadership, 13(1), 1-27.

Greenleaf, R. K. (2008). The Servant as Leader. Indianapolis, Indiana: The Greeleaf Venter for Servant Leadership.

Heler, s, Martin, J. (2018). Servant Leadership Theory: Opportunities for Additional Theoretical Integration. Journal of Managerial Issues, 1(1), 230-243.

Inbarasu, J. (2008). Influence of Servant Leadership Practice on Job Satisfaction: A Correlation Study In A Lutheran Organization, A Dissertation Presented In Partial Fulfillment of The Requirements for

The Degree Doctor of Education In Educational Leadership, University of Phoenix.

Insley, R. (2016). An evaluation of teachers' opinions about the servant leadership behaviours of school principals. Educational Process: International Journal (EDUPIJ), 5(3), 223-235.

Jackson, H. C. (2010). An exploratory study of servant leadership among school leaders in an urban school district. Unpublished PhD Thesis, the University of Alabama at Birmingham, UK.

Joseph, B. E. & Winston E. E. (2005). A correlation of servant leadership, leader trust, and organization trust. Leadership & Organization Development Journal, 266(1), 6-22.

Laub, J. A. (2000). Assessing the servant organization: Development of the organizational. Doctoral dissertation, Florida Atlantic University Boca Raton, Florida, USA.

Lentoror, S. L. (2016). A study of servant leadership and student engagement among academic leaders and faculty: Implications for Christian higher education in Kenya. Unpublished PhD Thesis, Biola University, USA.

Mcauley C. (2016). Servant leadership, exemplary followership, and organizational trust: A quantitative correlational study in performing arts organizations. Unpublished PhD Thesis, Widener University, USA.

Olesia, W. S., Namusonge, G. S., & Iravo, M. A. (2014). Servant leadership: the exemplifying behaviors. IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS) 1(19), 75-80.

Patterson, K. (2003). Servant leadership: A theoretical Model. DAL-A, 64(2), 560-570.

Patterson, K. A. (2003). Servant leadership: A theoretical model. Unpublished PhD Thesis, Regent University, USA.

Russell, F. & Stone, A. (2002). "A review of servant leadership attributes: developing a practical model". Leadership & Organization Development Journal, 23(3), 145-157.

Spears, L. (2010). Character and Servant Leadership: Ten Characteristic of Effective, Caring Leaders. The Journal of Virtues & Leadership, 1(1), 25.30.

Stewart, J. (2017). The importance of servant leadership in schools. International Journal of Business Management and Commerce, 2(5), 1-5.

von Fischer, P., & De Jong, D. (2017). The relationship between teacher perception of principal servant leadership behavior and teacher job satisfaction. Servant Leadership: Theory & Practice, 4(2), 1-20.

W. S. Olesia, G.S. Namusonge &M. A.Iravo, (2014). Servant Leadership: The Exemplifying Behaviours, Journal Of Humanities And Social Science,19(6), 75-80.