جامعة المنصورة
كلية التربية

الممارساتُ القياديةُ لدى قائداتِ المدارسِ المتوسطةِ بمنطقةِ جازانَ في ضوءِ القيادةِ الخادمةِ

إعداد
الباحثة / فاطمة محمد أحمد عداوي

إشراف
د. أيمن أحمد الشافعي
أستاذ الإدارة التربوية المساعد

مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة
العدد ١١٨ –إبريل ٢٠٢٢

الممارساتُ القياديةُ لدى قائداتِ المدارسِ المتوسطةِ بمنطقةِ جازانَ في ضوءِ القيادةِ الخادمةِ

فاطمة محمد أحمد عباوي

الملخص

تناولت الدراسة الحالية المُمارسات القيادية لدى قائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان، في ضوء القيادة الخادمة. وهدفت إلى التَّعَرُّف على تقديرات أفراد العينة لواقع المُمارسات القيادية لدى قائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان في ضوء القيادة الخادمة من وجهة نظر معلماتها، كما هدفت إلى الكشف عن الفروق الدالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات معلمات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان لواقع المُمارسات القيادية لدى قائدات مدارسهن في ضوء القيادة الخادمة والتي قد تُعزى لمُتغيري الدراسة (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة). ولتحقيق أهداف الدراسة اُستخدم المنهج الوصفي، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات المدارس المتوسطة التابعة لإدارة التعليم بمحافظة صبيا، واُستخدمت الاستبانة أداة للدراسة بعد التأكد من خصائصها السيكومترية، وطُبّقت على عينة ممثّلة عن المجتمع الأصلي بلغ قوامها (٣٥٠) معلمة. ولتحليل البيانات اُستخدم المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسبة المئوية، واختبار (t-test)، واختبار مان ويتني.

وقد توصّلت النتائج إلى أن واقع المُمارسات القيادية لدى قائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان في ضوء القيادة الخادمة – من وجهة نظر معلماتها- جاء بدرجة كبيرة على مستوى المحاور ككل وكل محور من المحاور؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لجميع المحاور(٤,٠٤)، وبانحراف معياري مقداره (٠,٩٧). كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية للممارسات القيادية لقائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان في ضوء القيادة الخادمة باختلاف مُتغير المؤهل العلمي. كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية للممارسات القيادية لقائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان في ضوء القيادة الخادمة وأبعادها الفرعية المُتمثّلة في: (الرؤية – الخدمة – التمكين) باختلاف مُتغير سنوات الخبرة؛ لصالح المعلمات ممن خبرتهن عشر سنوات فأكثر. وبناء على تلك النتائج خرجت الدراسة بعدد من التوصيات، منها:

١. التحفيز المادي والمعنوي لقائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان، ممن يمارسن القيادة الخادمة؛ لتحفيزهن على الاستمرار في ممارسة القيادة الخادمة، وكنوع من التشجيع للقائدات الأخريات على ممارسة القيادة الخادمة.

٢. تبادل الزيارات بين قائدات المدارس المُطبّقة للقيادة الخادمة، وقائدات المدارس غير المُطبّقات لها؛ لوقوفهن على متطلبات تطبيقها، وأبرز الفوائد التي تعود على المدرسة من تطبيقها.

٣. إضافة بند من بنود تقييم أداء قائدات المدارس يتعلّق بمدى قدرتهن وفاعليتهن في ممارسة القيادة الخادمة.

٤. أن يكون المسار المهني لقائدات المدارس متضمنًا وجوب حصولهن على برامج تدريبية في القيادة الخادمة.

٥. منح القيادات المدرسية المزيد من الصلاحيات التي تساعدهن على ممارسة القيادة الخادمة.

٦. العمل على ترسيخ ثقافة القيادة الخادمة لدى قائدات المدارس بمنطقة جازان ، من خلال عقد الندوات، والنشرات، والدورات التدريبية؛ لإبقائهن على اطلاع بكل ما هو جديد في ذلك المجال؛ بهدف تبني هذا النمط القيادي المعاصر، وتوضيح فوائد تطبيقه، وتفعيل التقنية لخدمة هذا الأمر.

٧. وضع خطة استراتيجية مُتكاملة مرنة لتفعيل المُمارسات القيادية الخادمة وتطويرها، سواء على مستوى إدارة التعليم أو المدرسة، يُشارك فيها بعض الجهات الاستشارية والبحثية والمجتمعية، وتتضمّن أهدافًا وبرامجَ واقعيةً قابلة للتطبيق.

الكلمات المفتاحية: المُمارسات القيادية، قائدات المدارس المتوسطة، القيادة الخادمة، منطقة جازان.

Abstract:

This research investigates the leadership practices of female middle school leaders in Jazan in light of servant leadership. It aims at recognizing the sample's estimates for the reality of the leadership practices from the point of view of school teachers, as well as recognizing any statistically significant differences at the level of 0.05 among the mean scores of the research sample in relation to the research variables (qualification and years of experience). To achieve these objectives, the descriptive method has been used through a questionnaire that has been applied to a sample of 350 middle school teachers. Appropriate statistical styles have also been used, such as arithmetic mean, standard deviation, percentage, t-test and Mann-Whitney.

Research findings show that the reality of leadership practices in light of servant leadership has been found to be "high" as the total arithmetic mean is 4.04, with a standard deviation of 0.97. Moreover, there are no significant differences at the level of 0.05 among the mean scores of the study sample concerning the type of

qualification, whereas significant differences have been detected in relation to the years of experience favoring those with ten years or more.

A number of recommendations have been suggested, including the following:

1- Motivating female school leaders in Jazan directly and indirectly, especially those who practice servant leadership, so as to encourage other school leaders to adopt the same practices;

2- Exchanging visits between school leaders who practice servant leadership and those who do not, aiming at understanding its requirements and benefits;

3- Adding a criterion related to the application of the servant leadership when evaluation school leadership performance;

4- Integrating servant leadership in the professional development and training programs of school leaders;

5- Giving school leaders more power enabling them to practice servant leadership;

6- Supporting the concept of servant leadership among female school leaders in different regions through forums, bulletins and training courses that clarify the importance and the several benefits of servant leadership.

7- Setting an integrated flexible strategic plan to enhance and improve the practice of servant leadership, either on the level of the school or the education directorate, including researchers, consultants and community leaders to propose realistic and applicable programs.

Keywords: leadership practices; female middle school leaders; servant leadership; Jazan

المقدمة:

تُعدُّ المؤسسات التربوية أداة حيوية وفاعلة في إصلاح المجتمعات الإنسانية؛ لأن التربية تُشكّل المدخل الرئيس إلى التنمية الشاملة، وهي الحصن المنيع الذي تلجأ إليه المجتمعات إذا تعرضت للمصاعب والمحن (البراهيم، ١٤٢٨هـ ، ص ٣). وإذا كانت المؤسسات التربوية تحتلّ المكان الأول بين وسائط الإصلاح في المجتمعات؛ فإن القيادة التربوية هي المرتكز الأساسي الذي يعتمد عليه تقدّم تلك المؤسسات، وبغيره لا يمكن تحقيق أي تغيير فعّال أو إصلاح حقيقي؛ فالقيادة التربوية تتعامل مع أفراد مختلفي الثقافات، ومتعددي الاتجاهات؛ ويتطلّب هذا منها قدرة على التعامل معهم، وضرورة تنسيق جهودهم من أجل بلوغ الغايات المرسومة (الداعور، ٢٠٠٧م، ص ٤).

وتُعدُّ المدرسة إحدى المؤسسات التربوية التي تُسهم مع غيرها من المؤسسات في تربية الإنسان، ومساعدته على النمو في جميع جوانب شخصيته الجسمية، والعقلية، والنفسية، والروحية؛ لذا لا بدّ من أن تكون لها قيادة فاعلة تدرك طبيعة العمل التربوي وأهميته، وأهمية القيادة وضرورتها، وتدرك أيضًا الدور الذي يقوم به المعلمون الذين يعملون في المدرسة؛ وبالتالي تُمارس سلوكيات قيادية قادرة على توجيه المرؤوسين إلى السلوك المرغوب (أبو سمرة وحمارشة، ٢٠١٤م، ص٤)؛ ولهذا وجّهت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية بتعديل مُسمّى مدير المدرسة إلى قائد المدرسة في القرار الوزاري رقم (١١٠١٨)، بتاريخ (١٤٣٧/١/٨هـ) ملحق رقم (٧) تعميم رقم (١)، واشترطت في شاغلي القيادة المدرسية الإلمام بالممارسات القيادية التعليمية والتعلمية، والاتجاهات الحديثة في القيادة المدرسية (وزارة التعليم ، ١٤٣٧هـ ، ص٣٧).

ويشير الشهري (٢٠١٦م، ص٤) إلى أن المُمارسات القيادية لدى القيادات المدرسية يلحظها العاملون معهم في الميدان التربوي، وتؤثر فيهم سلبًا أو إيجابًا؛ لذا ظهر العديد من الأنماط القيادية الإيجابية التي يجب على قائد المدرسة ممارستها؛ لكي يستطيع السيطرة على ذاته وعلى الآخرين، واكتساب ولاء العاملين وحبهم، وتعاونهم في إنجاح المدرسة وتحقيق أهدافها، ولعل من أهم هذه الأنماط التي يمكن للقيادات المدرسية أن يمارسوا مبادئها؛ القيادة الخادمة.

إن القيادة الخادمة (Servant Leadership) اكتسبت قدرًا كبيرًا من القبول في المنظمات؛ بسبب النظر إليها على أنها حل واعد لتوفير كوادر قيادية تتصف بالكفاءة والمبادئ، والتركيز على الموظفين (مصطفى، ٢٠١٤م، ص٨٣)، فهي تنمّي لدى القادة الرغبة في خدمة الآخرين وتحمّل المسؤولية، كما تبثّ فيهم أهمية تمكين مرؤوسيهم، وتعزيز تطورهم. وهي تبدأ بنزعة طبيعية لدى الفرد لخدمة الآخرين أولًا، يتبعها قوة دافعة للقيام بفعل ما، ثم يتنامى خيار واعٍ ناتج عن تلك القوة الدافعة؛ يجتذب الفرد ليتوق للقيادة، ليتحقّق من أن أفراد منظمته قد أصبحوا أثناء خدمته لهم أحسن حالًا وأفضل من حيث درجة الاستقرار والإنتاجية؛ فتزداد بذلك فرصة أن يكون أولئك المخدومون أنفسهم خدمًا لغيرهم (Greenleaf,1977,p14).

ووفق هذا التصور فإن القيادة الخادمة تُعدّ من الأنماط القيادية التي تتناسب مع المؤسسات التعليمية غير الربحية؛ حيث إن الهدف الرئيس لها مساعدة الآخرين على

إيجاد مستقبل أفضل لهم ولمجتمعاتهم (رشيد ومطر، ٢٠١٦م ، ص ١٧٤). ويؤثر القادة الخدميون في مرؤوسيهم بشكل يجعلهم يشاركون بإرادتهم واختيارهم في السعي نحو تحقيق أهداف المنظمة عن طريق بلورة رؤية مشتركة حول كيفية عمل الأشياء بالشكل الأفضل (شيخ السوق ، ٢٠١٤م، ص٤٥).

وفي هذا الجانب أكدت بعض الدراسات، كدراستي ديكسون (Dixon,2013)، و إبراهيم (٢٠١٣م) أن للقيادة الخادمة دورًا مهمًّا في تحسين المناخ المدرسي وتعزيز ثقة المعلمين بالقيادات المدرسية، كما أوصت بعض الدراسات كدراستي الغامدي (٢٠١٤م)، وأبي تينه وآخرين (٢٠٠٧م) على ضرورة إقامة ورش عمل تطبيقية حول نمط القيادة الخادمة وتوظيفها مدرسياً.

وتأسيسًا على ما سبق، وفي ضوء ما تظهره أبعاد القيادة الخادمة من جوانب تطوير مهمة لممارسات القادة؛ حيث إنها تضع نواياهم وما يعلنون موضع التطبيق العملي جاءت الدراسة الحالية لمحاولة التَّعَرُّف على واقع ممارسة نمط القيادة الخادمة في مدارس المرحلة المتوسطة التي تُعدُّ حلقة الوصل بين المرحلتين الابتدائية والثانوية، كما أنها تقابل مرحلة مهمة في حياة الطالب، يسودها تأثير الجماعة وقانون الرفاق. كما أنها تسعى للإضافة إلى الأدب النظري الذي أفرد نمط القيادة الخادمة بالاهتمام والذي لا يعدُّ غريبًا عن مجتمعاتنا الشرقية فهو يستلهم أبعاده وممارساته من القيم الإسلامية العميقة الجذور في الفكر الإسلامي؛ إذ كان من أعظم من جسّد هذا النموذج الرائع في القيادة رسول الله محمد ﷺ في اهتمامه بأصحابه، وتلبية حاجاتهم.

مُشكلة الدِّراسَة وأسئلتها:

سعت المملكة العربية السعودية إلى وضع رؤية (٢٠٣٠)، وهي رؤية طموحة وواعدة، لا يمكن أن تتحقّق بدون الإنسان السعودي الواعي الفطن، فهو من سيترجم تلك الرؤية إلى واقع؛ لأن المحور الأول لتحقيق الرؤية مجتمع حيوي تنطلق الرؤية منه أفرادًا وأسرًا، وتنتهي إليه وبالتالي فإن التعليم هو المِفتاح للوصول إلى بناء جيل مستوفٍ لمتطلبات المرحلة من خلال قائد واعٍ بمتطلبات تحقيق هذه الرؤية، ومُعلّم مُتحمّس، وبيئة تعليمية جاذبة؛ ولكن على الرغم من أن التعليم نال اهتمامًا كبيرًا منذ أن أُنشئت المملكة العربية السعودية إلا أن هذا النظام التعليمي لا يزال بحاجة إلى المزيد من الجهد للوصول إلى المأمول؛ حيث بدأ يظهر به العديد من المشكلات وبعض بوادر

القصور والخلل، الذي يؤثر في قدرة النظام التعليمي على تلبية الاحتياجات التنموية في المملكة العربية السعودية (آل محسن، ٢٠١٦م، ص٥٧).

وقد ترافق ذلك مع تدني مستويات التحصيل، وانخفاض حماس المنتسبين إليه فقد أشارت دراسة هيئة تقويم التعليم إلى أن ٦٦% من المعلمين يفقدون رغبتهم في التعليم بعد تولي المهنة، وأن ٥٩% منهم يرون حاجة مدارسهم إلى إعادة التأهيل والصيانة، وذكر٤٠% من المعلمين أنهم لا يتعاونون مع بعضهم فيما يخصّ عملهم التدريسي، وحوالي ٢٤% لا يربطون ما يُعلّمونه للمتعلمين في الصف بحياتهم اليومية، وأن المعلمين يرون أن ٧٧% من المتعلمين أحيانًا ليس لديهم المعارف والمهارات المُتطلبة منهم في الصفوف السابقة (معمار،٢٠١٦م، ص ص٥٤-٥٥).

ولذا كان من الأهداف الاستراتيجية لتطوير التعليم في ضوء برنامج التحول الوطني (٢٠٢٠) تحسين استقطاب المعلمين وتأهيلهم وتطويرهم، وتحسين البيئة التعليمية المُحفّزة للإبداع والابتكار (برنامج التحول الوطني٢٠٢٠، ٢٠١٦م، ص ص ٦٢-٦٣). ومن هنا برزت الحاجة إلى المُمارسات القيادية الخادمة التي تُولي العاملين جلّ اهتمامها؛ حيث يرى العديد من الباحثين أن هذه المُمارسات يمكن أن تساعد في التغلب على الكثير من التحديات التي تواجهها قيادة القرن الحادي والعشرين، وهي تتأسس على قيام القائد ببناء مهارات العاملين، وإزالة العقبات التي تواجه أدائهم لأعمالهم، فضلًا عن تمكينهم من حلّ المشكلات التي يواجهونها، وتشجيعهم على المشاركة والإبداع والعمل التعاوني (عجوة ، ٢٠١٠م، ص١٠٩). وقد توصّلت دراستا عبدالرحمن (٢٠١٤م)، وصلاح الدين (٢٠١٦م) إلى وجود تأثير إيجابي للسلوكيات القيادية الخادمة في الرضا الوظيفي للعاملين، كما توصّلت دراسة غالي (٢٠١٥م) إلى أن للسلوكيات القيادية الخادمة تأثيرًا إيجابيًّا في الالتزام التنظيمي، وكشفت دراسات كل من مصطفى (٢٠١٤م)، ورشيد ومطر (٢٠١٤م)، ومعشر (٢٠١٤م)، ومتعب (٢٠١٥م) عن التأثير الإيجابي للسلوكيات القيادية الخادمة على جودة حياة العمل، وسلوكيات المواطنة التنظيمية، وفاعلية الفريق لدى العاملين.

وأوصت بعض الدراسات كدراسة الشهري (٢٠١٦م)، بضرورة رفع الوعي لدى قادة المدارس بمبادئ القيادة الخادمة، التي تجعل الأفضلية في القيادة للأشخاص الذين يرغبون في خدمة الآخرين، ويسعون إلى تمكين مرؤوسيهم وتطوير قدراتهم، كما

أوصت دراسة عبدالرحمن (٢٠١٤م) بضرورة توجيه جهود البحث في المملكة إلى دراسة القيادة الخادمة وتأثيراتها في المنظمات والأجهزة الحكومية، كما اقترح التمام (٢٠١٦ م)، والغامدي (٢٠١٤م) إجراء دراسة ميدانية عن درجة ممارسة القيادة الخادمة في مدارس البنات.

واستنادًا على ما سبق، وفي ظل قلة الأبحاث والدراسات العربية والمحلية – في حدود ما اطلعت عليه الباحثة – التي تناولت القيادة الخادمة في الميدان التربوي بصفة عامة، والتعليم العام بصفة خاصة؛ تأتي الدراسة الحالية مُكملة لما سبقها من دراسات، وتهدف إلى التَّعَرُّف على واقع المُمارسات القيادية لدى قائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان؛ لمعرفة مدى قربها أو بعدها من المُمارسات القيادية الخدمية بأبعادها (الخدمة، والرؤية، والتمكين).

وعليه، فيمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما واقع المُمارسات القيادية لدى قائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان في ضوء القيادة الخادمة؟

ويتفرّع من هذا السؤال التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما الأسس النظرية للقيادة الخادمة بوصفها أحد الأنماط القيادية المعاصرة؟
٢. ما تقديرات أفراد العينة لواقع المُمارسات القيادية لدى قائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان في ضوء القيادة الخادمة؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لواقع المُمارسات القيادية لدى قائدات المرحلة المتوسطة بمنطقة جازان في ضوء القيادة الخادمة تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي (جامعي – فوق الجامعي)؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات واقع المُمارسات القيادية لدى قائدات المرحلة المتوسطة بمنطقة جازان في ضوء القيادة الخادمة تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة (أقل من عشر سنوات – عشر سنوات فأكثر)؟

٥. ما مُقترحات دعم المُمارسات المرتبطة بالقيادة الخادمة لدى قائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان في ضوء نتائج الدراستين النظرية والميدانية؟

أهداف الدِّراسَة:

تسعى الدراسة الحالية إلى التَّعَرُّف على:

١. الأسس النظرية للقيادة الخادمة، بوصفها أحد الأنماط القيادية المعاصرة.
٢. واقع المُمارسات القيادية لدى قائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان في ضوء القيادة الخادمة.
٣. الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لواقع المُمارسات القيادية لدى قائدات مدارس المرحلة المتوسطة بمنطقة جازان في ضوء القيادة الخادمة، والتي قد تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي.
٤. الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لواقع المُمارسات القيادية لدى قائدات المرحلة المتوسطة بمنطقة جازان في ضوء القيادة الخادمة، والتي قد تُعزى لمُتغير سنوات الخبرة.

أهميّة الدِّراسَة:

تتجلى أهمية الدراسة فيما يلي:

١. تدعم هذه الدراسة رؤية المملكة ٢٠٣٠ بمحاورها الثلاث مجتمع حيوي، اقتصاد مزدهر، وطن طموح والهدف الحادي عشر من أهداف خطة التنمية العاشرة (٢٠١٥م – ٢٠١٩م) الساعي إلى تنمية الموارد البشرية ورفع انتاجيتها.
٢. تزويد صناع القرار في وزارة التعليم وإدارة تعليم صبيا بصورة واضحة لواقع المُمارسات القيادية الخدمية لدى قائدات المدارس، من خلال بيان وجهة نظر المعلمات؛ مما قد يُسهم في صنع قرارات تُسهم في تطوير القيادات المدرسية وتنميتها.
٣. تبصير القيادات المدرسية بالمهام والأدوار المُتوقّع منهم ممارستها؛ مما يساعدهم على الوصول إلى فهم أفضل للمهام والمسؤوليات المنوطة بعملهم في ضوء برنامج التحوّل الوطني (٢٠٢٠).
٤. تزويد أقسام الإدارة التربوية في الجامعات السعودية بتغذية راجعة عن مستوى المُمارسات القيادية الخادمة لقائدات المدارس؛ مما يُتيح لها تضمين مساقات وبرامج تعمل على تحقيقها.

حدود الدِّراسَة:

تم تنفيذ هذه الدِّراسَة في إطار الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية على واقع المُمارسات القيادية لدى قائدات المدارس المتوسطة بجازان في ضوء القيادة الخادمة، في ضوء الأبعاد التالية: (الرؤية – الخدمة – التمكين).
- **الحدود المكانية والبشرية:** طُبّقت هذه الدراسة على عينة من مُعلمات المرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية التابعة لإدارة التعليم بمحافظة صبيا.
- **الحدود الزمانية:** طُبّقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٨-١٤٣٩هـ.

مُصطلحات الدِّراسَة:

المُمارسات القيادية (Leadership Practices):

عرفها أبوتينه والخلايلة (٢٠١١م) بأنها" ممارسات قيادية نموذجية للقائد المدرسي، تتضمّن وضع نموذج للأداء، والحثّ على الرؤية المشتركة، والتحدي، وتمكين الآخرين من التصرّف، والتشجيع المعنوي "(ص٣). وتُعرّفها الدراسة الحالية إجرائيًّا بأنها: مجموعة من الأنماط السلوكية التي يمارسها قائد المدرسة؛ للارتقاء بمستوى كفاءة الأداء المدرسي وفاعليته.

القيادة الخادمة (Servant Leadership):

عرّفها هيل وفيلدز (Hale & Fields,2007,p398) بأنها القيادة التي تركّز على تنمية المرؤوسين وتطويرهم؛ بغرض زيادة قدرتهم على ممارسة الأساليب الإبداعية، وتحمّل مسؤوليات أكبر في العمل. وتُعرّفها الدراسة الحالية إجرائيًّا بأنها: ذلك النمط القيادي الذي يتخذ من القيادة المدرسية وسيلة لخدمة المستفيدين، عن طريق بلورة رؤية مستقبلية لإعداد منظمة تعليمية خادمة يتم من خلالها تمكين العاملين، وتطوير مهاراتهم القيادية، وتشجيعهم على استثمار الفرص الموقفية للقيادة.

أولًا: الإطار النظري:

قُسّم الإطار النظري إلى مبحثين: المبحث الأول: **القيادة التربوية وأهم ممارساتها،** وتناول المبحث الثّاني: **القيادة الخادمة.**

المبحث الأول: القيادة التربوية وأهم ممارساتها

أولًا: مفهوم القيادة التربوية:

عرّفت الحريري (٢٠١٥م) القيادة التربوية بأنها "إدخال هيكل، أو بناء نظام جديد، أو إجراءات حديثة من أجل تحقيق أهداف المنظمة التربوية وأغراضها"(ص ١١٤).

وعرّفها القحطاني (١٤٣٤هـ) بأنها: "العمل السلوكي الذي يدعو إلى توجيه الفرد أو الجماعة نحو تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية التي يشتركون في قبولها، مع توافر الاستعدادات والإمكانات، فهي لا تعتمد على السلطة وما منحته من مسؤوليات؛ وإنما تعتمد على قدرتها على جعل سلطة الجماعة هي المحرك الرئيس للجماعة والضابط لسلوكها"(ص ١٥).

وعليه فيمكن القول بأن القيادة التربوية بمفهومها الحديث في كل المستويات الإدارية العليا، والوسطى، والتنفيذية هي أداة لتطوير التربية ضمن أغراض واضحة، لا تعتمد على السلطة وما منحتها من مسؤوليات؛ وإنما تعتمد على قدرة القائد على جعل سلطة الجماعة ومصلحتها التي لا تتعارض مع الصالح العام هي المحرك الأساسي للجماعة، وهي قيادة فاعلة تشجّع نمو الإنسان، وإطلاق قدراته الكامنة من أجل نجاح المؤسسات التربوية في أداء رسالتها على أكمل وجه.

ثانيًا: خصائص القيادة التربوية الناجحة:

تتميّز القيادة التربوية الناجحة بخصائص علمية تساعدها على تحقيق أهدافها وتأدية رسالتها، ومن أهم هذه الخصائص المميزة لها ما يلي (حامد ، ٢٠٠٩م، ص ٣٨؛ وحافظ وآخرون، ٢٠١٣م، ص ص٤٣-٤٧؛ وأحمد، ٢٠١٢م، ص ص ٤٨-٤٩؛ والجهني، ٢٠١٣م، ص ١٠١):

- أنها عملية إنسانية تتوقّف كفاءتها إلى حد كبير على نوعية السلوك الإنساني، أو الجهد البشري المبذول فيها، وفهم وتفسير السلوك الإنساني للأفراد والجماعات التي تعمل بها.
- أنها عملية اجتماعية تحدث في إطار اجتماعي تؤثر فيه وتتأثر به، وهي في كل الأحوال وليدة حاجات اجتماعية، وقيامها في الأصل من أجل فائدة عامة للمجموع.
- أنها عملية جماعية تعاونية تهتم بالتعاون الداخلي والخارجي مع الأفراد، والجماعات، والمؤسسات، والمنظمات التي تربطهم بها مصالح ومنافع متبادلة، ويمكن أن تستفيد منهم في تحقيق أهدافها التربوية والاجتماعية.

- أنها عملية تربوية تستهدف تربية العاملين المتصلين بها وتنميتهم، وتسعى في الوقت ذاته إلى تحقيق الأهداف التربوية للمجتمع والمؤسسة التعليمية التي توجد فيها.
- أنها عملية منظمة لا مكان للعشوائية والارتجال وسوء التنظيم فيها؛ حيث تتم وفق أهداف محددة، وتنظيم سليم، وتنسيق لكافة الجهود، وتنظيم شامل لجميع النواحي وأوجه النشاط التي تُمارس تحت إشراف المنظمة التربوية.
- أنها عملية تستفيد من معطيات العلم في جميع عملياتها ونواحيها، خاصة البحث العلمي في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية المختلفة؛ حيث أصبحت كفاءة القيادة التربوية وقدرتها على تحقيق الأهداف المقررة تتوقّف على درجة نجاحها في توفير المعلومات والبيانات الصحيحة والدقيقة التي تفسر الظواهر والتطورات التي تُمكّنها من اتخاذ القرارات المناسبة.
- أنها هادفة، فهي تهدف إلى تحقيق أهداف محددة بأداء بعض الأنشطة، التي توفّر جوًّا مناسبًا للعمل والإنتاج، ومن أجل هذا كان لا بدّ للقائد التربوي أن يفهم الهدف من عمله، وأن يتعرّف عليه، وأن يشترك مع من يعمل معه على زيادة هذا الهدف وضوحًا وبلورة، وأن يفكر وإياهم في كيفية ترجمة هذا الهدف إلى مقومات سلوكية يُعبّر عنها المتعلمون ليصيروا نافعين.
- أنها تعمل على تحقيق رغبات الأفراد، وإشباع الحاجات التي تظهر في الجماعة، فأفشل المديرين من يبحث عن مضايقة مرؤوسيه، وأن يحملهم على عمل ما لا يرغبون فيه، أو إنجاز ما لم تسعفهم قدراتهم واستعداداتهم على إنجازه.
- أنها تحاول الانتفاع من ضرورة البواعث الذاتية والحوافز الداخلية للنشاط في كل فرد من أفراد الجماعة، ولا شك أن ذلك يتطلّب من القائد التربوي دراسة أفراد جماعته دراسة فاحصة، والتعرّف على الاختلافات الفردية بينهم، والوقوف على نواحي الرضا والنفور عند كل منهم؛ ليعامله بما يرضيه، ويتجنّب ما يغضبه كلما استطاع إلى ذلك سبيلًا.

ثالثًا: مفهوم القيادة المدرسية:

أشار خليل (٢٠٠٩م) إلى أن القيادة المدرسية هي "القيادة التي تركّز اهتمامها على تخطيط العمل وتنظيمه، وإشباع حاجات العاملين معها؛ بمعنى أن يكون القائد عاملاً على تحقيق الجانب الإنساني في المدرسة، في الوقت نفسه الذي يعمل على تحقيق أهداف المدرسة"(ص ١٢٨).

وعرّفها إلياس (٢٠٠٤م) بأنها: ذلك الفرع من الدراسة الذي يُعالج شؤون المعلمين والمتعلمين، والمواد الدراسية، والتجهيزات، والمصادر المالية اللازمة لتدريس المتعلمين، وإدارة الفعاليات المُتعلقة بذلك، وتنظيم هذه العناصر كافة، وتوجيهها، وضبطها (الرشيدي، ٢٠١٠م، ص٩).

ومما سبق؛ يتبين أن القيادة المدرسية ما هي إلا نشاط إنساني هادف، يتضمّن مجموعة من المُمارسات القيادية التي يقوم بها قائد المدرسة؛ للتأثير في أفكار العاملين، واتجاهاتهم، وسلوكهم؛ لكسب تعاونهم، وحفزهم على العمل بأعلى درجات الكفاءة في سبيل تحقيق الأهداف التربوية الموضوعة.

رابعًا: أهمية القيادة المدرسية:

ذكر عدد من الباحثين (آل ناجي،٢٠١٣م، ص٢٦؛ وخيري ،٢٠١٣م، ص٢١؛ والجهني،٢٠١٣م، ص٢٩؛ وعابدين، ٢٠١٢م، ص١٤٣٢)أسباب أهمية القيادة المدرسية، وهى:

- أنها البوتقة التي تنصهر داخلها كافة المفاهيم، والاستراتيجيات، والسياسات التربوية.
- القيادة المدرسية تُسهم في تحقيق الجودة المدرسية في أربعة أبعاد، وهي تحديد الرؤية والأهداف المدرسية، وتطويع تفاعل المدرسة مع بيئتها الاجتماعية، والتأثير في المجتمع المدرسي، ودعم الثقافة التنظيمية المدرسية.
- القيادة المدرسية تسعى من خلال التنظيم المدرسي إلى تحقيق الأهداف التربوية، حسب طبيعة المرحلة التعليمية، ونوعية المدرسة؛ حيث تعمل على تزويد المتعلمين بالمعلومات، والخبرات، والمهارات التي تساعدهم على العيش في مجتمعهم، وتنمية ذاتهم، وأسرهم، ومجتمعهم المحلي والعام.
- القيادة المدرسية أداة لمواجهة الضغوط العالمية المتزايدة على المدارس، التي تُنادي بإحداث إصلاحات جذرية تجمع بين الاهتمام بالتحصيل العلمي والأداء الدراسي، واستثارة قدرات الأفراد – متعلمين ومعلمين– لتحقيق مزيد من الإنجازات والتفوق.
- القيادة المدرسية ضرورة تطويرية بالغة الأهمية؛ لتمكين المعلمين ودعم نموهم المهني.
- القيادة المدرسية تساعد على الاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية المُتاحة، وذلك بتحويلها إلى مشاريع وبرامج تربوية وتعليمية مفيدة.
- القيادة المدرسية وسيلة للسيطرة على مشكلات العمل وحلها، وحسم الخلافات، والترجيح بين الآراء.
- القيادة المدرسية حلقة الوصل بين العاملين وخطط المدرسة وتصوراتها المستقبلية.

- القيادة المدرسية تعمل على تدعيم القوى الإيجابية في المدرسة، وتقليص الجوانب السلبية قدر الإمكان.

خامسًا: المهارات الواجب توافرها في القائد المدرسي:

يتطلّب نجاح العمل القيادي وجود قائد يستطيع التأثير فيمن يشرف عليهم من المعلمين وغيرهم، وتوجيه سلوكهم؛ ليتمكّن من القيام بأدواره المختلفة بفاعلية وكفاءة؛ لذا يجب أن تتوفّر في القائد مجموعة من المهارات القيادية الأساسية اللازمة للقيادة الناجحة، ومن أهم هذه المهارات ما يلي:

- المهارات الفنية: وهي المهارات المُتخصصة بالمعرفة والعلم المتوافر لدى القائد، والكفاءة في استخدام هذه المعرفة، والقدرة على الأداء الجيد في حدود التخصص، بالإضافة إلى علمه بطبيعة منظمته، وقدرته على استخدام الأدوات والأجهزة المتاحة بمهارة وإتقان، وتتعلّق هذه المهارات بالجانب التنفيذي، ويكتسبها القائد المدرسي بالممارسة الواعية الهادفة إلى تنمية القدرة الذاتية، أو بالمشاركة في ورش العمل التي تعقدها الإدارات للقادة؛ لتدريبهم على تطوير أداء المهام المختلفة (عريفج، ٢٠٠٧م، ص١٠٠).
- المهارات الإنسانية: وتعني مدى قدرة القائد على التعامل مع غيره بنجاح، وتكوين بناء متماسك ومتعاون مع العاملين، وزيادة إنتاجيتهم في مجال العمل، من خلال احترام الشخصية الإنسانية، ودفعها إلى العمل بنوع من الترغيب والاستمالة، وليس القهر والإرهاب، وبناء الثقة والاحترام المتبادل بين أفراد المجموعة الواحدة (المعايطة، ٢٠٠٧م، ص٣٤٢).
- المهارات الإدراكية: وتُعبّر عن قدرة القائد الإداري على إدراك وظائف التنظيم بمعناه الشامل، وعلاقاته، وأبعاده، ومكوّناته، وتتطلّب النظر إلى المشكلات من منظور أكثر عمقًا، كما تُعطي صورة واضحة لقدرة القائد على رؤية التنظيم ككل، وفهمه للترابط بين أجزائه، وأثر كل جزء في الآخر، وفهم علاقات الموظفين بالتنظيم الإداري، وعلاقات التنظيم ككل بالمجتمع، بما يشتمل عليه من قوى سياسية، واجتماعية، واقتصادية (الوذياني، ٢٠١٤م، ص ٨٦٤).

سادسًا: أهداف القيادة المدرسية:

من خلال ما تناولته أدبيات الإدارة؛ يتضح عدم وجود اتفاق على تصنيف محدد لأهداف القيادة المدرسية؛ مما دفع الباحثة إلى تصنيف هذه الأهداف إلى: أهداف مرتكزة حول المتعلم، وأهداف مرتكزة حول المعلم، وأهداف مرتكزة حول المجتمع. وقد قسّم البوهي (٢٠٠١م، ص ٣٦) أهداف القيادة المدرسية إلى أربعة أقسام، تم التركيز فيها على المتعلم بوصفه محور العملية التعليمية، وهي:

- **الأهداف التربوية والثقافية:** وتهدف إلى تنمية ميول المتعلمين، ورغباتهم، ومهاراتهم من خلال تزويدهم بالمعارف، والخبرات، والأفكار التي تلائم تلك الميول والمهارات.
- **الأهداف الاجتماعية:** وتهدف إلى تعريف المتعلم بواجباته وحقوقه تجاه أسرته ووطنه، وتشجيعه على إقامة علاقات طيبة مع الآخرين؛ من أجل التعاون المستمر لتحقيق أهداف المجتمع.
- **الأهداف الدينية:** وتُؤكّد فهم المتعلم للعقيدة الإسلامية فهمًا سليمًا، وغرس القيم والأخلاق الفاضلة في نفوس المتعلمين، وتنقية فهمهم من الشوائب الدخيلة.
- **الأهداف الاقتصادية:** وتتمثّل في تعريف المتعلم بمصادر الثروة الطبيعية في وطنه، وكيفية المحافظة عليها وتنميتها؛ لتطوير المجتمع وتقدمه، وغرس حب العمل وتقديره، وتنمية السلوك الاقتصادي الرشيد لديه، وتنمية ثقافة الإنتاج.

سابعًا: المُمارسات القيادية لدى القيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية:

أشار خيري (٢٠١٣م، ص ص٢٣-٢٤) إلى أن أدوار القيادة المدرسية متعددة تتطلّب أن يكون القائد معلمًا يقوم بتعليم المرؤوسين مهارات الوظي فة، ومستشارًا يقوم بالإصغاء إلى مرؤوسيه وتقديم النصيحة إليهم، وقاضيًا يعمل على تقييم أداء المرؤوسين، وتنفيذ القوانين والأنظمة والإجراءات والسياسات، وإطْلاع المرؤوسين عليها، ومتحدثًا باسم المرؤوسين من خلال نقل اقتراحاتهم، ووجهات نظرهم للمسؤولين.

وبالنظر إلى الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية؛ يتضح أن مهام القيادات المدرسية وصلت إلى (٤٥) مهمة، من أبرزها (وزارة التعليم، ١٤٣٧هـ ، ص٣٧):

- قيادة عمليات التعليم والتعلّم في المدرسة.

- الإشراف على خطة المدرسة واعتمادها.
- توزيع المهام على جميع الموظفين في المدرسة في بداية العام، من خلال إصدار التكاليف اللازمة للقيام بمهامهم وفق الدليل التنظيمي والإجرائي لمدارس التعليم العام.
- تشكيل المجالس، واللجان، وفرق العمل، واعتمادها، والإشراف عليها، وممارسة الصلاحيات المعتمدة، ومتابعة تنفيذها.
- تزويد وإطْلاع مجلس المدرسة ومنسوبيها على التعاميم، واللوائح، والأنظمة الصادرة من جهات الاختصاص، ومناقشتها معهم؛ لتوضيح مضامينها والعمل بموجبها.
- متابعة ودعم المعلم الجديد، وتزويده بجميع المتطلبات اللازمة لأداء عمله.
- المشاركة في بناء قدرات منسوبي المدرسة، وتحديد البرامج التدريبية، ووضع الخطط اللازمة لتدريبهم خلال العام الدراسي، وتفعيل مفهوم مجتمعات التعلّم المهني فيها.
- بناء الكفاءة الداخلية لوكلاء المدرسة؛ لشغل الوظائف القيادية في المدارس.
- التنسيق والتعاون مع المشرفين التربويين وغيرهم، ممن تقتضي طبيعة عملهم زيارة المدرسة.
- تقديم المُقترحات التي تُسهم في تطوير العمل المدرسي ورفعها لإدارة التعليم أو مكتب التعليم.
- العمل على تطوير أساليب العمل وإجراءاته في المدرسة باستمرار، وتنمية أداء المسؤولين نحوه.
- تعزيز دور المدرسة الاجتماعي، من خلال تفعيل العمل التطوعي، ووفقًا للتعليمات المعتمدة، وعقد الاجتماعات واللقاءات وغيرها مع أولياء أمور الطلبة وغيرهم، ممن لديهم القدرة على الإسهام في تحقيق أهداف المدرسة.
- تعزيز قيم الانتماء، والمحافظة على أمن الوطن.
- دعم البرامج والأنشطة التي تعمل على الاعتزاز بالدين والولاء للملك، والانتماء الوطني لمنسوبي المدرسة والإشراف عليها.

ثامنًا: القيادات المدرسية المستقبلية المأمولة في المملكة العربية السعودية:

يقع على عاتق القائد المدرسي في مدرسة المستقبل القيام بالممارسات الإضافية التالية (الحربي، ٢٠١١م، ص ص١٠٦-١٠٧):

- تحديد الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية والعاملين.

- تنمية مهارات العاملين في ضوء نتائج تقويم أدائهم.
- إتاحة الفرصة لتوليد الأفكار الجديدة التي تخدم القرار المُراد تنفيذه.
- تقديم الحوافز العادلة للأداء الجيد.
- إشراك العاملين في التنبؤ بالسلوك المرغوب فيه؛ لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.
- إتاحة الفرصة لإبداء الآراء في حلّ المشكلات التي تواجه المدرسة أثناء صنع القرار.
- الاعتراف بقدرات العاملين على الاستخدام الفعّال للسلطة المفوّضة لهم.
- منح العاملين الصلاحية التي تتناسب مع المهام المفوّضة لهم.
- بناء ثقافة تنظيمية تنمّي قدرات العاملين على إنجاز المهام المطلوبة بالتفويض.
- تشجيع الرؤية التعاونية لحلّ المشكلات التي تعوق العمل المدرسي، وتحتاج إلى قرار.

المبحث الثاني: القيادة الخادمة

أولاً: مفهوم القيادة الخادمة:

عرّفها والكر (Walker,2003,P25) بأنها: تلك القيادة التي تستمد مصدرها من قيم القائد، ومبادئه، ومُعتقداته التي تدفعه إلى بذل أقصى ما في قدراته لخدمة الآخرين، فهي علاقة مُعقّدة بين القائد واحتياجات الأتباع. أما مركز غرينليف للقيادة الخادمة فيعرّفها بأنها: فلسفة ومجموعة من المُمارسات التي تُثري حياة الأفراد، وتعمل على بناء منظمات أفضل؛ وبالتالي تؤدي إلى إيجاد عالم أكثر عدالة وعناية بالأفراد (غالي، ٢٠١٥م، ص٩). وعرّفها الشهري (٢٠١٦م) بِأنها "تأثير القائد في التابعين له؛ لتحقيق أهداف مشتركة، وذلك بإيضاح الرؤية لهم، وسبل تحقّقها مع الثقة بهم، وتمكينهم، والسعي لتطوير قدراتهم"(ص٨). كما عرفها التمام (٢٠١٦م) بأنها "الأسلوب الذي يُمارسه القائد؛ لمساعدة العاملين، وإيثارهم، والتفاني في خدمتهم، والرفع من كرامتهم، وإعلاء شأنهم؛ ليؤثّر فيهم، ويُطلق طاقاتهم؛ لتحقيق أهداف المنظمة"(ص٢٦١).

وتُعرّف الدراسة الحالية القيادة الخادمة إجرائيًّا بأنها: ذلك النمط القيادي الذي يتخذ من القيادة المدرسية وسيلة لخدمة المستفيدين، عن طريق بلورة رؤية مستقبلية لإعداد منظمة تعليمية خادمة، يتم من خلالها تمكين العاملين، وتطوير مهاراتهم القيادية، وتشجيعهم على استثمار الفرص الموقفية للقيادة.

ثانيًا: عناصر القيادة الخادمة:

ذكر غرينليف (Greenleaf,2002,p29) ثلاثة عناصر للقيادة الخادمة، وهذه العناصر الثلاثة يمكن من خلالها إدراك ماهية الفلسفة التي قدّمها غرينليف لنمط القيادة الخادمة، وهي:

- القائد الخادم: هو قائد المستقبل الذي يمتلك رغبة عميقة في تقديم الخدمة للآخرين، وتشكيل علاقات طويلة الأمد مع التابعين، فهو دائم البحث عن الموقع الأنسب الذي يُمكّنه من تقديم الخدمة للناس، ولا يهتم إن كانت تلك الخدمات التي يُقدّمها ستجعل منه قائدًا أم لا (رشيد ومطر، ٢٠١٦م، ص ٧٢).
- الأتباع الخادمون: يُعرّف غرينليف الأتباع الخادمون بأنهم أولئك الأفراد الذين يتقبّلون أن يُقادوا من الأشخاص الذين يظهرون سمات القيادة الخادمة (Engelhart,2012,p10)؛ فالقائد موجود ليخدم مرؤوسيه، والمرؤوسون يُقدّمون له الولاء والطاعة مقابل طبيعته الخدومة (الحريري، ٢٠١٥م، ص٧٨).
- المنظمة الخادمة: أشارت دراسة لوب (Laub,1999,pp81-82) إلى أن المنظمة الخادمة تظهر خصائص القيادة الخادمة من خلال الثقافة التنظيمية، ويتم تقييم ممارساتها لدى القادة والقوى العاملة؛ فالمنظمة الخادمة لها هياكل تنظيمية تدعم الثقافة التنظيمية الخادمة، ويتضح ذلك من طرق الإشراف على العاملين، وسياسات توظيف العاملين، ونظم التعويضات.

ثالثًا: صور القيادة الخادمة:

للقيادة الخادمة عدة صور، من أبرزها الإدارة بالمشاركة، ونمط التيسير، والقيادة الشورية، وهي الصور التي يمكن إيضاحها كما يلي (العبد السلام، ٢٠٠٩م، ص ١٨):

- **الإدارة بالمشاركة:** فالقائد الخادم يقدم للمرؤوسين المعلومات الخاصة بالعمل قبل الانتقال إليه.
- **نمط التيسير:** ينظر القائد الخادم إلى دوره بوصفه ميسرًا للأمور، فهو موجود لتمكين الآخرين من أداء العمل بكفاءة.
- **القيادة الشورية:** يتبادل القائد الخادم ومرؤوسيه الآراء للوصول إلى رأي جماعي، فهم يعملون فريقًا واحدًا؛ مما يُمكّنهم من أداء دور حيوي في توجيه منظمتهم.

رابعًا: أهمية القيادة الخادمة:

أشار غالي (٢٠١٥م، ص ص ٣٠-٣٢) إلى أن نمط القيادة الخادمة يُقدّم مزايا عديدة، منها:

- المساهمة في تطوير المنظمة؛ حيث إن القائد الخادم لا يسعى إلى الهيمنة على المرؤوسين وتلقينهم ما يجب القيام به؛ بل يخولهم بالعمل ويلهمهم، وهذا الإلهام يؤدي إلى جهود جماعية تُحقّق أهداف المنظمة بشكل أكثر وأعظم من الجهود الفردية.
- تطوير رأس المال البشري والمحافظة عليه، فالقائد الخادم يبذل الوقت والجهد لمساعدة العاملين على فهم نقاط القوة والضعف الخاصة بهم، ويُبدي الصبر والتسامح معهم، ويساعدهم على الوصول إلى قمة طاقاتهم الجسدية والفكرية؛ مما يحقّق لهم التوازن في حياتهم.
- بناء فرق عمل فاعلة داخل المنظمة؛ إذ تساعد القيادة الخادمة كل عضو من أعضاء الفريق على عرض مساهمته بناء على ما يمتلكه من خبرات ومهارات، والتعاون بشكل أكثر كفاءة مع بقية أفراد الفريق.
- رفع مستوى الإنجاز من خلال تحديد معايير عالية للأداء للقائد نفسه وللأتباع، وإشراك العاملين في وضع أهداف المنظمة، والسماح لهم بوضع مؤشرات الأداء الخاصة بهم؛ مما يعطي الموظف الصلاحيات اللازمة لإجراء التغييرات التي تؤدي إلى نجاح المنظمة برمتها على المدى الطويل.
- خدمة المجتمع، حيث تبرز أهميتها على مستوى المجتمع لكونها تنادي بالفضائل الإنسانية التي تحتاجها المجتمعات المختلفة، وإفراز قيم عليا تصبّ في مصلحة المجتمع، كالإنصاف والعدل، وإنجاز المهام التي تُلبي الحاجات الإنسانية الأصلية في المجتمع بالنمو التربوي الواعي.
- إدارة التغيير في المنظمة على نحو فعّال ينطوي على إقامة رؤية للمستقبل.
- خدمة المستفيدين من المنظمة بشكل أفضل.

خامسًا: القيادة الخادمة في الإسلام:

ذكر العبد السلام (٢٠٠٩م، ص١٥) أن الرسول ﷺ القائد الذي لم تنجب البشرية مثله، فهو يصنع قادة ولا يصنع تابعين، ويعطي الآخرين قدرًا أكبر من التمكين والشراكة في الإشراف والتوجيه، قال تعالى: **﴿وَالَّذِينَ اسْتَجَابُوا لِرَبِّهِمْ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَمْرُهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ وَمِمَّا**

رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ} (سورة الشورى، الآية ٣٨). وأشار حافظ وآخرون (٢٠١٣م، ص٦٨) إلى أن القيادة في الإسلام ليست تسلطًا ولا تسخيرًا للبشر؛ وإنما مشاركة من جانب القائد، ومن جانب أعضاء الفريق، وأساس المشاركة بينهم الشورى؛ فالشورى تمحّص الرأي وتسدده، والشورى تُقوّي العزيمة، وتشحذ الهمة، وتدفع إلى الإخلاص في القول والعمل؛ لذا نجد أن الرسول ﷺ يسعى إلى مشاورة أصحابه، ويحرص على الاستنارة بآرائهم، وإقرار الصواب منها، مع الإقلال قدر الإمكان من التوجيه الصارم والتحكم المُتعسّف، ومن ذلك ما قام به الرسول ﷺ من أخذ رأي الصحابة في أسرى بدر، فمنهم من أشار إليه بأخذ الفداء، ومنهم من أشار عليه بقتلهم؛ فمال ﷺ إلى الرأي الأول، وأخذ الفداء منهم (ابن حنبل، ١٩٩٥م، ص٢٦٠).

وفي السيرة النبوية أن رسول الله ﷺ لما أراد أن يبعث معاذ بن جبل إلى اليمن، "قال له: كيف تقضي؟ قال: أقضي بما في كتاب الله، قال: فإن لم يكن في كتاب الله؟ قال: فبسنة رسول الله، قال: فإن لم يكن في سنة رسول الله؟ قال: أجتهد رأيي، فقال: الحمد لله الذي وفّق رسول رسول الله"؛ وفي هذا تفويض صريح للمؤمن يُخوّله صلاحية التصرف فيما يتوافق مع كتاب الله وسنه نبيه، ويكون في مصلحة عامة المسلمين (التبريزي، ١٩٧٩م، ص١١٠٣).

وبمثل هذا الأسلوب القيادي تأسّست للمسلمين أعظم دولة إسلامية في مدة قصيرة، فقد سار قادة المسلمين على منهج نبيهم الذي شرعه الله ﷻ في حب الخير للناس، ومساعدتهم، وخدمتهم كمبدأ قيادي يمارسونه (الشهري، ٢٠١٦م، ص٣١). وقد كان عمر بن الخطاب ﷺ يمشي إلى المُغيبات اللواتي غاب أزواجهن في الجهاد، فيقوم بقضاء حوائجهن بنفسه (الصلابي، ٢٠٠٥م، ص ١٣٥)، كما أن من وصاياه ﷺ لأحد ولاته قوله: "افتح لهم بابك، وباشر أمورهم بنفسك، فإنما أنت رجل منهم؛ غير أن الله جعلك أثقلهم حملًا، فالقائد الحقيقي يعرف إنه من الناس وليس عليهم"(الدينوري، ١٩٨٦م، ص٦٤).

سادسًا: الفرق بين المدير التسلّطي والقائد الخادم:

تقود القيادة الخادمة الآخرين عبر فضيلة خدمتها لهم؛ وبهذا فالقائد الخادم ليس مديرًا هرميًّا تسلطيًّا؛ وإنما قائدًا شوريًّا يحقّق أهداف المنشأة عبر إشاعة ثقافة القيادة الخدومة؛ حبًّا في الخدمة لا السلطة، على العكس من المدير التسلطي المؤمن أن السلطة مركز قوته، فلا يخرجها من قبضته، ولا يفوضها للآخرين؛ فهو البطل، وأفضل من يعلم؛ لذا نجد المرؤوسين تحت إدارته مُكلفين بتنفيذ الأوامر دون مناقشتها وفهمها، فهو يرغب أن تؤدى الأعمال بطريقته، وحسب

رغبته، وهو يقول أكثر مما يستمع، ويتصف بالعدوانية في مواقف التحدي، ودائم المراقبة للعاملين، ولا يهتم كثيرًا بأدائهم ومشاعرهم (مرسي، ٢٠١٠م، ص٣٨). كما أن العاملين تحت رئاسته يؤدون أعمالهم تحت سيطرة الخوف، وفي جو من القلق والرهبة؛ مما يؤدي إلى هدم شخصياتهم، وإعاقة بنائها ونموها (مصطفى وعمر، ٢٠٠٥م، ص٤٠). وعلى النقيض تمامًا يتميّز القائد الخادم بعدة أمور، منها (عون، ١٤٣٥هـ، ص٢٨؛ والذياب، ٢٠٠٩م، ص٦؛ وخيري، ٢٠١٣م، ص٦٩):

- يؤمن القائد الخادم بأن الأفراد يأتون أولًا، ويرى نفسه الأول بين أشخاص متساوين.
- يُسَاءل القائد الخادم من المنظمة بأكملها، ويُرحّب بالتقييمات الشخصية بوصفها وسيلة لتحسين الأداء.
- يرى العاملون القائد الخادم أنه الشخص الواثق المتفتّح، المُستقبل للأفكار الجديدة، ويمتاز بالمرح والإيجابية.
- يؤمن القائد الخادم بأن المنافسة غير الإيجابية يجب كبحها واستبدالها بالتعاون والتكامل.
- يعمل القائد الخادم على رعاية القدرات القيادية للآخرين، وتوليد صفٍّ ثانٍ من القيادات الجديرة بالثقة؛ لأن صناعة القيادات تحتاج إلى تدريبهم على اتخاذ القرارات وتحمّل المسؤولية، والتعلم عن طريق إتاحة الفرصة أمامهم لممارسة السلطة.
- يتعامل القائد الخادم مع العاملين بوصفه أحد أعضاء الفريق، والعمل جنبًا إلى جنب مع مساعديه إذا كانت مصلحة المؤسسة تدعو إلى ذلك.
- المبادئ هي المعيار الأساسي لصنع القرارات بالنسبة للقائد الخادم.
- يحرص القائد الخادم على احترام العاملين والاستنارة بآرائهم مع الإقلال قدر الإمكان من التوجيه الصارم والتحكّم المتعسف. ويوضح الجدول (٢-٢) أبرز ما تحمله القيادة الخادمة في طياتها من مميزات؛ تجعلها مختلفة كلية عن الإدارة التقليدية التسلطية.

سابعًا: مجالات تطبيق القيادة الخادمة:

ذكر رشيد ومطر(٢٠١٦م، ص ص١٧٢- ١٩٦) ستة ميادين رئيسة للممارسات القيادية الخادمة، هي:

١. الفلسفة والنمذجة المؤسساتية لكل من المؤسسات الربحية وغير الربحية، التي تهدف إلى تحسين مستوى أداء العاملين فيها، وتحسين مستوى خدمتها للمجتمع المحيط بها؛ حيث إن

القيادة الخادمة تستخدم لإقناع والتأثير الإيجابي لتحفيز العاملين للإنجاز، بدلًا من استخدام الربح دافعًا وحيدًا.

٢. تعليم المديرين وتدريبهم في المنظمات غير الربحية على كيفية خدمة المجتمع، عن طريق إحداث تغيير جذري في قناعاتهم ومعتقداتهم الإدارية؛ حيث دائمًا ما يدفعون لسؤال أنفسهم سؤالين رئيسين، الأول: (من تخدم؟)، والثاني: (لأي غرض؟).

٣. برامج قيادة المجموعات؛ إذ إن القيادة الخادمة تؤكّد أهمية بناء المجموعات من خلال ثقافة تنظيمية تتضمّن ممارسة أساليب ذات مقبولية في نمط المجموعة، كالتعليم الخاص، وجهود التدريب الدورية.

٤. التعليم التجريبي، أو التعليم بالعمل، أو تعلّم الخدمة؛ حيث تساعد القيادة الخادمة على استحداث أفضل المُمارسات التي ستجلب قيمة مضافة في العمل.

٥. تعليم القيادة في كل من التعليم الرسمي وغير الرسمي وبرامج التدريب، من خلال تدريس القيادة الخادمة في الكليات، والجامعات، والدورات التدريبية.

٦. تستخدم في البرامج المُتعلّقة بالتحوّل الشخصي، وتطوير الإمكانات البشرية روحيًّا، ومهنيًّا، وعاطفيًّا؛ حيث إن القيادة الخادمة تشجّع كل شخص على أن يستثمر الفرص المتاحة له؛ لرفع مستوى جودة الحياة التي يعيشها.

ثامنًا: أبعاد القيادة الخادمة:

للقيادة الخادمة الكثير من الأبعاد التي تتميّز بها عن الأنماط القيادية الأخرى، فهناك العديد من الدراسات التي حاولت تحديد أهم أبعاد القيادة الخادمة، ويمكن تلخيص أبعاد القيادة الخادمة من وجهة نظر روادها في عدة نماذج، من أبرزها:

أ- **نموذج سبيرز (Spears):** اقترح هذا النموذج عشرة أبعاد للقيادة الخادمة، تعتمد على القيم الشخصية للقائد، وهي: الإصغاء، والتعاطف، والاحتواء العاطفي، والوعي، والإقناع، والتصور، والبصيرة، والإشراف، والالتزام بتطوير العاملين، والالتزام ببناء المجتمع (Phipps,2010, p152).

ب- **نموذج باترسون (Patterson):** نموذج باترسون للقيادة الخادمة يستند على سبع خصائص للقيادة الخادمة، مرتبة بشكل أفقي؛ تُشكل شخصية القائد الخادم، ويعدّ هذا النموذج امتدادًا للقيادة التحويلية في ثلاثة عوامل، هي الحب، والتواضع، والإيثار.

والخصائص السبعة هي: الحب، والتواضع، والإيثار، والثقة، والرؤية، والتمكين، والخدمة (رشيد ومطر، ٢٠١٦م، ص ١٣١). ويوضح الشكل (٢-٣) أهم خصائص القيادة الخادمة من خلال نموذج باترسون.

ج- نموذج وونج وبيج (Wong&Page): طرح ونج وبيج (Wong&Page,2003,p3) نموذجًا تصوريًّا لخصائص القيادة الخادمة، يبدو أكثر شمولًا؛ كونه يصنّف تلك الخصائص حسب الطبيعة الموجهة لها، أو تلك المنبثقة منها، وهي: الخصائص الشخصية - الخصائص المُوجّهة نحو التابعين - الخصائص المُوجّهة نحو المهام- الخصائص المُوجّهة نحو العمليات.

د- نموذج راسل وستون (Russell& Stone,2002):

وقد أشار هذا النموذج إلى عشرين خاصية للقائد الخادم، قُسّمت إلى قسمين، وهما: الخصائص الوظيفية- خصائص المُكملة.

أبعاد القيادة الخادمة التي تناولتها الدراسة الحالية:

تتناول الدراسة الحالية في شقيها النظري والميداني الأبعاد التالية للقيادة الخادمة:

- **أولًا: الرؤية (Vison):** الرؤية هي تصور كامل لمكانة مستقبلية مرغوبة للمنظمة؛ تجعل العاملين يدركون هوية المنظمة، وتوجد لديهم الحماس نحو تحقيق تلك المكانة؛ فالرؤية يتم وضعها في إطار تحليل بيئة المنظمة الداخلية والخارجية وتحليل الموقف التنافسي، ومستوى النمو بالمنظمة، وإمكانيات المنظمة الحالية والمتوقعة؛ وهو الأمر الذي يمكن تحقيقه من خلال صياغة رؤية تحدّد المسار المستقبلي للمنظمة، وتُمثّل الإطار العام الذي تعمل المنظمة من خلاله (شوشة، ٢٠١٥م، ص ١٠٧).
- **ثانيًا: الخدمة (Service):** تتضمّن خدمة القائد لمرؤوسيه داخل المنظمة التعاطف معهم، والتضحية من أجلهم (ندا، ٢٠١٢م، ص ٣٤٦)؛ حيث يحاول القائد الخادم أن يفهم العاملين، فهو لا يعدهم مجرد موظفين؛ بل هم أفراد بحاجة إلى الاحترام والتقدير (إبراهيم، ٢٠١٣م، ص٣١)، والالتزام بتلبية حاجاتهم بانفتاح واقتناع، بدلًا من المراقبة والسيطرة؛ إيمانًا بأن العاملين قادرون على تحمّل مسؤولية استمرار حالة الثقة في المؤسسة؛ لمنفعة المجتمع العظمى (أبوتينة وآخرون، ٢٠٠٧م، ص ١٤٣).

- **ثالثًا: التمكين (Empowerment):**أشار شوشة (٢٠١٥م ، ص ص ١٤٥-١٥٠) إلى أن للتمكين مدخلين، وهما: المدخل البيئي حيث يكون التمكين نابعًا من البيئة التنظيمية أو المناخ التنظيمي، وهو عملية تدعيم استقلالية العاملين في نطاق وظائفهم، وزيادة مستوى مشاركتهم في عملية صنع القرار في ضوء خطط المنظمة ومصالحها؛ والتمكين النفسي الذي يعدّ عملية نشر الشعور بالكفاءة الذاتية بين العاملين، وذلك بتهيئة الظروف التي تقضي على الشعور بانعدام القوة في المُمارسات التنظيمية.

تاسعًا: الدور القيادي للقيادات المدرسية الخادمة بالدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية:

ذكر التمام (٢٠١٦، ص٢٦١) مجموعة من النقاط التي تبرز أهمية القيادة الخادمة في المؤسسات التعليمية، منها:

- تتطلّب طبيعة العمل التربوي هذا الأسلوب من أساليب القيادة.
- تُلهم المعلمين للتفاني في تقديم الخدمة للمتعلمين المحتاجين إليها.
- ترفع مستوى الثقة، والطمأنينة، والاحترام بين قائد المدرسة والمعلمين.
- ترفع مستوى إنتاجية منسوبي المدرسة من معلمين وإداريين، ودرجة إبداعهم الوظيفي.

وبالرجوع إلى الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية؛ يتضح أنه يشتمل على العديد من المهام الموكلة للقيادات المدرسية، والتي لها صلة بالممارسات القيادية الخادمة من خلال الأبعاد الثلاثة التي تتناولها الدراسة الحالية: (الرؤية، والخدمة، والتمكين).

عاشرًا: المُمارسات القيادية الخادمة في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠):

تبنت المملكة العربية السعودية رؤية (٢٠٣٠)، لتكون منهجًا وخارطة طريق لمستقبل المملكة؛ حيث رسمت الرؤية التوجهات والسياسات العامة لمستقبل المملكة، والأهداف والالتزامات الخاصة بها لتكون نموذجًا رائدًا على كافة المستويات (رؤية المملكة، ٢٠١٦م، ص٦). وقد احتوت رؤية (٢٠٣٠) على ثلاثة محاور رئيسة، وهي: مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر، ووطن طموح، يندرج تحتها عدد من الأهداف الاستراتيجية والالتزامات الخاصّة بكل محور، والتي يجب أن يشترك في تحقيقها كل من القطاع العام والخاص. ولأجل بناء القدرات والإمكانات اللازمة لتحقيق الأهداف الطموحة لرؤية (٢٠٣٠)؛ ظهرت الحاجة إلى وضع برامج

لتحقيقها، من أبرزها برنامج تحسين نمط الحياة، وبرنامج تعزيز الشخصية السعودية، وبرنامج التخصيص، وبرنامج التحول الوطني (٢٠٢٠) (النشرة التفصيلية لبرامج تحقيق رؤية ٢٠٣٠، ٢٠١٦م، ص٤٥).

ويعدُّ برنامج التحول الوطني من البرامج التي أُطلقت على مستوى (٢٤) جهة حكومية، منها وزارة التعليم، ويحتوي على أهداف استراتيجية مرتبطة بمستهدفات مرحليّة إلى العام ٢٠٢٠م (برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠، ٢٠١٦م، ص٦). وعلى مستوى وزارة التعليم وُضعت ثمانية أهداف استراتيجية، منها: تحسين استقطاب المعلمين، وإعدادهم، وتأهيلهم، وتطويرهم، وتحسين البيئة المحفزة للإبداع والابتكار، وتعزيز قدرة نظام التعليم لتلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل، وتنويع مصادر تمويل مبتكرة، وتحسين الكفاءة المالية لقطاع التعليم، ورفع مشاركة القطاع الخاص في التعليم، وتعزيز القيم والمهارات الأساسية للطلبة، وتطوير المناهج وأساليب التعليم والتقويم.

ثانيًا: الدِّراسَات السَابقة

- **دراسة التمام (٢٠١٦م)، بعنوان: (واقع القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين: دراسة ميدانية).** التي هدفت إلى التَّعَرُّف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بالمدينة المنورة لأسلوب القيادة الخادمة في الأبعاد التالية: (التمكين، والمساندة، والمساءلة، والتسامح، والشجاعة، والثقة، والتواضع، وتقديم الخدمة)، ومعرفة الفروق في تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة أسلوب القيادة الخادمة والتي تُعزى للمتغيرات التالية: (الخبرة، والمؤهل، والتخصص). ولتحقيق هذه الأهداف اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة أداة لها، وتكوّنت العينة من (٥٢١) معلمًا بالمدينة المنورة اُختيروا بالطريقة العشوائية المنظمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس الثانوية بالمدينة المنورة يمارسون أبعاد القيادة الخادمة التالية: (المساندة، والتسامح، وتقديم الخدمة، والمساءلة، والتواضع، والتمكين، والثقة) بدرجة مرتفعة، أما درجة ممارستهم لبُعد الشجاعة فكانت بدرجة متوسطة، وكانت أكثر أبعاد القيادة الخادمة ممارسة من قِبل مديري المدارس الثانوية بالمدينة المنورة بُعد المساندة، وأقلها ممارسة بُعد الشجاعة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث حول ممارسة مديري

المدارس الثانوية بالمدينة المنورة لأبعاد القيادة الخادمة؛ تُعزى إلى متغير المؤهل؛ لصالح من يحملون مؤهل البكالوريوس، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث حول ممارسة مديري المدارس الثانوية بالمدينة المنورة لأسلوب القيادة الخادمة؛ تُعزى إلى متغيري: سنوات الخبرة، والتخصص.

- **دراسة الشهري (٢٠١٦م)، بعنوان: (واقع ممارسات القيادة المدرسية في ضوء مبادئ القيادة الخادمة: دراسة ميدانية بمنطقة عسير التعليمية).** التي هدفت إلى التَّعَرُّف على واقع ممارسات القيادة المدرسية في ضوء مبادئ القيادة الخادمة بمنطقة عسير، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسات القيادة المدرسية بمنطقة عسير، طبقًا لمُتغيرات البحث: (سنوات الخبرة في القيادة المدرسية، والبرامج التدريبية في القيادة المدرسية، ونوع التعليم)، من وجهة نظر عينة الدراسة. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت الاستبانة أداة لها، وتكوّنت العينة من (٢٦٥) معلمًا في المرحلة الثانوية بمكاتب التعليم التابعة للإدارة العامة للتعليم بعسير. وأظهرت نتائج الدراسة أن جميع ممارسات القيادة المدرسية لمبادئ القيادة الخادمة تحقّقت بدرجة كبيرة؛ حيث كان أكثرها تحققًا مجال ممارسات القيادة المدرسية لمبدأ الثقة؛ بينما كان أقلها تحققًا مجال ممارسات القيادة المدرسية لمبدأ الرؤية. وأظهرت النتائج أيضًا وجود فروق دالة إحصائيًّا في كل من: (مجال ممارسة مبدأ التمكين، ومجال ممارسة مبدأ تطوير العاملين)؛ تُعزى إلى سنوات الخبرة في القيادة المدرسية، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيًّا في مجال ممارسات القيادة المدرسية لمبدأ الرؤية تعزى إلى سنوات الخبرة في القيادة المدرسية؛ بينما وُجدت فروق دالة إحصائيًّا تُعزى إلى متغير نوع التعليم (الحكومي أو الأهلي) في ممارسات القيادة المدرسية بمجال ممارسة مبدأ الرؤية؛ لصالح التعليم الأهلي، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيًّا تبعًا لمُتغير نوع التعليم (الحكومي أو الأهلي) في كل من مجالات ممارسات القيادة المدرسية لمبدأ الثقة، ومبدأ التمكين، ومبدأ تطوير العاملين ، كما لا توجد فروق دالة إحصائياً في كل من مجال ممارسات القيادة المدرسية لمبدأ (الرؤية، والثقة، والتمكين، وتطوير العاملين) تعزى إلى البرامج التدريبية .

- **دراسة شو ونيوتن (Show&Newton,2014)، بعنوان: (بقاء المعلم ورضاه بوجود القائد الخادم كمدير)**. التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين تصوّر المعلمين عن مستوى ممارسة القيادة الخادمة في المدارس الثانوية، ومستوى رضاهم الوظيفي، ورغبتهم في البقاء بالوظيفة. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت الاستبانة أداة لها، وتكوّنت عينة الدراسة من (٢٣٤) معلمًا في المدارس الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط إيجابية بين تصوّر المعلمين حول مستوى ممارسة القيادة الخادمة، ومستوى الرضا الوظيفي لديهم، وعلاقة إيجابية بين مستوى ممارسة القيادة الخادمة، ومدى رغبتهم في البقاء بالوظيفة.
- **دراسة أيكنسي (Ekinci ,2015)، بعنوان: (تطوير مقياس لسلوكيات القيادة الخادمة** لدى مديري المدارس وتقييم هذه السلوكيات من وجهة نظر المعلمين). التي هدفت إلى وضع مقياس يصف سلوكيات القيادة الخادمة؛ بحيث يتم من خلاله تقييم سلوكيات القيادة الخادمة التي يمارسها مديرو المدارس، باستخدام هذا المقياس المُطوّر من وجهة نظر المعلمين. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكوّنت عينة الدراسة من (٢٦٢) معلمًا في المرحلة الثانوية في تركيا. وأظهرت نتائج الدراسة أن مقياس سلوكيات القيادة الخادمة لمديري المدارس (SPSLBS) صالح وموثوق به، كما تم التوصل إلى أن هناك اختلافًا في آراء العينة من المعلمين، حول مستوى ممارسة سلوكيات القيادة الخادمة لدى مديري المدارس؛ تُعزى إلى عوامل الجنس ومدة العمل مع المدير الحالي، وعضوية مديري المدارس في النقابات المهنية التي يوجد بها المعلم.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

يُمكن بيان أهم الأوجه التي تميّز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الجوانب التالية:

١. تكوين فهم أعمق لمشكلة الدراسة، وأهدافها، وأسئلتها، وأهميتها.
٢. بناء الإطار النظري للدراسة.
٣. بناء أداة جمع البيانات الملائمة للدراسة (الاستبانة).

٤. اختيار المنهج العلمي المناسب للدراسة الحالية.

٥. تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة الحالية.

٦. الرجوع إلى مراجع ذات قيمة من خلال قوائم المراجع الموجودة بها.

ثالثًا: منهج الدِّراسَة وإجراءاتها:

منهج الدِّراسَة:

المنهج المُستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي، الذي يُعدّ من أكثر المناهج البحثية ملاءمة للدراسة الحالية؛ لاعتماده على وصف الواقع الحقيقي للظاهرة المدروسة، ومن ثمّ تحليل النتائج وبناء الاستنتاجات في ضوء واقع المُمارسات القيادية لدى القيادات المدرسية في ضوء القيادة الخادمة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مُعلمات المرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية التابعة لإدارة التعليم في محافظة صبيا، خلال الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٨هـ/ ١٤٣٩هـ، والبالغ عددهن (١٧٢٤) معلمة، وفقًا لأحدث إحصائية تم الحصول عليها من إدارة التعليم بمحافظة صبيا، للعام الدراسي ١٤٣٧هـ/١٤٣٨هـ.

نظرًا لكبر حجم مجتمع الدراسة المُتمثّل في معلمات المرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية التابعة لإدارة التعليم بمحافظة صبيا، البالغ عددهن (١٧٢٤) معلمة، وكون الوقت والجهد المُتاح للباحثة لا يسمح باستخدام الحصر الشامل للمجتمع؛ فقد اُختيرت عينة عشوائية بسيطة بلغ عددها (٣٥٠) معلمة، تُمثل ما نسبته (٢٠%) من إجمالي مجتمع الدراسة؛ وهي عينة كافية ومُمثلة لمجتمع الدراسة، وفقًا لجدول العينات لمورقان وكريجسي (Krejcie &Morgan,1970,p608).

- خصائص أفراد عينة الدراسة:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في التعليم)، كما يلي:

- **توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للمؤهل العلمي:** الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة مؤهلهن العلمي جامعي، بتكرار (٣٤٣) معلمة، وبنسبة (٩٨,٠%)؛ في حين أن هناك (٧) معلمات بنسبة (٢,٠%) مؤهلهن العلمي فوق الجامعي.
- **توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لسنوات الخبرة في التعليم:** ما يزيد عن نصف أفراد عينة الدراسة خبرتهن أقل من عشر سنوات، بتكرار (٢٠٢) معلمة، يُمثّلن ما نسبته (٥٧,٧%) من إجمالي أفراد الدراسة؛ في حين أن هناك (١٤٨) معلمة، بنسبة (٤٢,٣%)؛ خبرتهن عشر سنوات فأكثر.

أداة الدِّراسَة:

اعتمد الباحث على الاستبانة كأداة أساسية لجمع البيانات المطلوبة لدعم البحث النظري بجانب التطبيقي؛ للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها، وقد تم بناء أداة الدراسة وفق الخطوات التالية:

١. الاطلاع على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

٢. تحديد المحاور الرئيسة التي شملتها الاستبانة.

٣. تحديد الفقرات التي تقع تحت كل محور.

٤. تصميم الاستبانة بشكلها الأولي كالتالي:

أ- **الجزء الأول:** ويشمل تعليمات الاستبانة، ووضحت فيها الباحثة الهدف من الاستبانة، والبيانات الأساسية التصنيفية، وتشمل: المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

ب-**الجزء الثاني:** ويتعلّق بالممارسات القيادية لدى قائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان، ويحتوي على ثلاثة محاور، كل محور يتكوّن من عدد من العبارات، كما يلي:

- **المحور الأول:** يتناول المُمارسات القيادية لدى قائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان فيما يتعلَّق بالرؤية، ويحتوي على (١٥) عبارة.
- **المحور الثاني:** يتناول المُمارسات القيادية لدى قائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان فيما يتعلَّق بالخدمة، ويحتوي على (١٥) عبارة.
- **المحور الثالث:** يتناول المُمارسات القيادية لدى قائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان فيما يتعلَّق بالتمكين، ويحتوي على (١٧) عبارة.

٥. عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية على المشرف، والأخذ بتعديلاته الأولية.
٦. عُرضت الاستبانة الأولية على عدد من المحكّمين المختصين في الجامعات ووزارة التعليم.
٧. في ضوء آراء المُحكّمين عُدّلت بعض فقرات الاستبانة؛ لتستقر في صورتها النهائية.
٨. تمت الإجابة عن كل عبارة من عبارات الاستبانة وفق مقياس ليكرت (الخماسي).

صـــــدق أداة الدِّراسَة:

للتحقّق من صدق أداة الدراسَة تّم قياس كل من:

أ- **الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكّمين):** بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة؛ عُرضت على (٢٣) محكمًا من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات والكليات الحكومية المختلفة داخل المملكة العربية السعودية وخارجها، ومن مُختلف المُمارسين والمُمارسات في الميادين التربوية بالتعليم العام، سواء أكانوا من العاملين والعاملات داخل وزارة التعليم، أم إدارات التعليم التابعة لها وذلك للاسترشاد بآرائهم، وقد طُلب من المحكمين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات، ومدى ملاءمتها لما وُضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير أداة الدراسة. وبناء على التعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكمون؛ أجرت الباحثة التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكّمين، حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية والمُتضمّنة (٤٤) عبارة، مُوزّعة على ثلاثة محاور رئيسة.

ب- **صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:** بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، طُبّقت ميدانيًّا على عينة استطلاعية مكوّنة من (٣٠) معلمة من مجتمع الدراسة، ومن ثمّ التأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، من خلال حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson's correlation coefficient)، بين درجة كل عبارة من عبارات أداة الدراسة، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وقد جاءت جميع معاملات ارتباط العبارات بالمحور الذي تنتمي إليه؛ دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)؛ مما يُعطي مصداقية مرتفعة لبناء أداة الدراسة عند (٠,٠١)، ويؤكد هذا تمتّع المحور بدرجة اتساق داخلي مرتفعة. كما تم إيجاد معاملات ارتباط بيرسون بين محاور المُمارسات القيادية لدى قائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان، في ضوء القيادة الخادمة بالدرجة الكلية للمحور، وقد جاءت جميع قيم معاملات ارتباط المحاور بالمتوسط العام؛ دالة عند مستوى

دلالة (٠,٠١)، وانحصرت بين (٠,٦١٩، ٠,٧٠٨)، وهي معاملات ارتباط عالية، ويؤكد هذا تمتّع جميع المحاور بدرجة اتساق مرتفعة، بما يُمكّن من تطبيق الأداة .

ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال حساب معامل ألفا كرونـــباخ (Cronbachp's Alpha)، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠,٨٩٧)، وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (٠,٨٥٤ ، ٠,٨٧٦)؛ وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

رابعًا: نتائج الدِّراسَة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول: ما الأسس النظرية للقيادة الخادمة بوصفها أحد الأنماط القيادية المعاصرة؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال في المبحث الأول (الإطار النظري) من الفصل الثاني.

إجابة السُّؤال الثانى: ما تقديرات أفراد العينة لواقع المُمارسات القيادية لدى قائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان في ضوء القيادة الخادمة ؟

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محاور واقع المُمارسات القيادية لدى قائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان في ضوء القيادة الخادمة، كما رُتّبت الأبعاد حسب المتوسط الحسابي لكل منها، كما هي موضّحة في الجدول (١) التالي:

جدول (١) : المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفرد العينة لواقع المُمارسات القيادية لدى قائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان في ضوء القيادة الخادمة

م	المُمارسات القيادية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	المُمارسات القيادية لدى قائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان فيما يتعلّق بالرؤية.	٤,٠٠	١,٠٢	٣
٢	المُمارسات القيادية لدى قائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان فيما يتعلّق بالخدمة.	٤,٠٨	٠,٩٨	١
٣	المُمارسات القيادية لدى قائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان فيما يتعلّق بالتمكين.	٤,٠٤	١,٠٠	٢
	المتوسط الحسابي العام	**٤,٠٤**	**٠,٩٧**	–

يتضح من الجدول (٤-١)؛ أن واقع المُمارسات القيادية لدى قائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان في ضوء القيادة الخادمة جاء بدرجة كبيرة، بمتوسط عام (٤,٠٤)، وبانحراف معياري (٠,٩٧)؛ حيث تأتي المُمارسات القيادية المُتعلقة بالخدمة في المرتبة الأولى، بمتوسط عام (٤,٠٨)، وبانحراف معياري (٠,٩٨)، يليها المُمارسات القيادية المُتعلّقة بالتمكين، بمتوسط عام (٤,٠٤)، وبانحراف معياري (١,٠)، وأخيراً تأتي المُمارسات القيادية المُتعلقة بالرؤية بوصفها أقل المُمارسات القيادية لدى قائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان في ضوء القيادة الخادمة، بمتوسط عام (٤,٠)، وبانحراف معياري (١,٠٢).

وقد تُعزى تلك النتائج إلى وعي قائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان بأهمية تطبيق الأنماط القيادية الحديثة في المدرسة؛ نظرًا للجهود التي تقوم بها وزارة التعليم في عقد الدورات التدريبية لتأهيل القيادات الإدارية للمدارس؛ لتطوير أدائهم وإطْلاعهم على أحدث الأنماط القيادية المعاصرة؛ حيث يُشترط في الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام توافر مجموعة من المعارف في شاغلي وظائف القيادة المدرسية، منها: المعرفة بالاتجاهات الحديثة في القيادة، وما يندرج تحتها من ممارسات تُسهم في تطوير العمل التربوي.

إجابة السُّؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05)، بين متوسطات تقديرات واقع المُمارسات القيادية لدى قائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان في ضوء القيادة الخادمة تُعزى إلى مُتَغيِّر المؤهل العلمي (جامعي – فوق الجامعي)؟

لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات تقديرات واقع المُمارسات القيادية لدى قائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان، في ضوء القيادة الخادمة باختلاف مُتغير المؤهل العلمي اُستخدم اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) بديلًا عن اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ لعدم تكافؤ فئات مُتغير المؤهل العلمي، كما يتضح من الجدول (٢) الآتي:

جدول (٢): نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطات تقديرات واقع المُمارسات القيادية لدى قائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان في ضوء القيادة الخادمة، باختلاف مُتغير المؤهل العلمي

الأبعاد	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
المُمارسات القيادية لدى قائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان فيما يتعلَّق بالرؤية.	جامعي	٣٤٣	١٧٦,٧٣	٦٠٦١٨,٥٠	– ١,٥٩٩	٠,١١٠
	فوق الجامعي	٧	١١٥,٢١	٨٠٦,٥٠		
المُمارسات القيادية لدى قائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان فيما يتعلَّق بالخدمة.	جامعي	٣٤٣	١٧٦,٩٩	٦٠٧٠٧,٥٠	– ١,٩٣٥	٠,٠٥٣
	فوق الجامعي	٧	١٠٢,٥٠	٧١٧,٥٠		
المُمارسات القيادية لدى قائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان فيما يتعلَّق بالتمكين.	جامعي	٣٤٣	١٧٦,٥٨	٦٠٥٦٦,٥٠	– ١,٤٠٢	٠,١٦١
	فوق الجامعي	٧	١٢٢,٦٤	٨٥٨,٥٠		
الدرجة الكلية للممارسات القيادية لقائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان في ضوء القيادة الخادمة.	جامعي	٣٤٣	١٧٦,٧٦	٦٠٦٢٧,٥٠	– ١,٦٢٧	٠,١٠٤
	فوق الجامعي	٧	١١٣,٩٣	٧٩٧,٥٠		

يتضح من الجدول (٤-٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل، بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية للمُمارسات القيادية لقائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان، في ضوء القيادة الخادمة وأبعادها الفرعية المُتمثّلة في: (الخدمة – الرؤية – التمكين)، باختلاف مُتغير المؤهل العلمي؛ حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للأبعاد على التوالي: (٠,١١٠، ٠,٠٥٣، ٠,١٦١)، وللدرجة الكلية (٠,١٠٤)؛ وجميعها قيم أكبر من (٠,٠٥): أي غير دالة إحصائيًّا.

وقد يُعزى ذلك إلى أن الغالبية العظمى من أفراد الدراسة مؤهلهن العلمي جامعي؛ الأمر الذي يجعلهن متجانسات من حيث المؤهل العلمي؛ مما يجعلهن متفقات

في آرائهن حول المُمارسات القيادية لقائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان في ضوء القيادة الخادمة.

إجابة السُّؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05)، بين متوسطات تقديرات واقع المُمارسات القيادية لدى قائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان في ضوء القيادة الخادمة تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة (أقل من عشر سنوات – عشر سنوات فأكثر)؟

لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات تقديرات واقع المُمارسات القيادية لدى قائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان، في ضوء القيادة الخادمة باختلاف مُتغير سنوات الخدمة أُستخدم اختبار(ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test)، كما يتضح من الجدول (٣) الآتي:

جدول (٣): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test) للفروق بين متوسطات تقديرات واقع المُمارسات القيادية لدى قائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان في ضوء القيادة الخادمة، باختلاف مُتغير سنوات الخبرة

الأبعاد	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المُمارسات القيادية لدى قائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان فيما يتعلَّق بالرؤية.	أقل من عشر سنوات	٢٠٢	٣,٨٩	١,١٢	-٢,٥٣٢	٠,٠١٢
	عشر سنوات فأكثر	١٤٨	٤,١٥	٠,٨٤		
المُمارسات القيادية لدى قائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان فيما يتعلَّق بالخدمة.	أقل من عشر سنوات	٢٠٢	٣,٩٤	١,٠٦	-٣,١٢٤	٠,٠٠٢
	عشر سنوات فأكثر	١٤٨	٤,٢٦	٠,٨٣		
المُمارسات القيادية لدى قائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان فيما يتعلَّق بالتمكين.	أقل من عشر سنوات	٢٠٢	٣,٩٣	١,٠٨	-٢,٣٦٩	٠,٠١٨
	عشر سنوات فأكثر	١٤٨	٤,١٨	٠,٨٦		
الدرجة الكلية للممارسات القيادية لقائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان في ضوء القيادة الخادمة.	أقل من عشر سنوات	٢٠٢	٣,٩٢	١,٠٧	-٢,٧٥١	٠,٠٠٦
	عشر سنوات فأكثر	١٤٨	٤,٢٠	٠,٨١		

يوضّح جدول (٣) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل، بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية للممارسات القيادية لقائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان، في ضوء القيادة الخادمة وأبعادها الفرعية المُتمثّلة في: (الخدمة – الرؤية – التمكين)، باختلاف مُتغير سنوات الخبرة؛ لصالح المعلمات ممن خبرتهن عشر سنوات فأكثر، بمتوسط حسابي (٤,٢٦)، مقابل (٣,٩٤) لسنوات الخبرة أقل من عشر سنوات ببُعد الخدمة، وبمتوسط حسابي (٤,١٥)، مقابل (٣,٨٩) لسنوات الخبرة أقل من عشر سنوات ببُعد الرؤية، وبمتوسط حسابي (٤,١٨)، مقابل (٣,٩٣) لسنوات الخبرة أقل من عشر سنوات ببُعد التمكين، وبمتوسط حسابي (٤,٢٠)، مقابل (٣,٩٢) لسنوات الخبرة أقل من عشر سنوات للدرجة الكلية للممارسات القيادية. وتُشير النتيجة السابقة إلى أن المعلمات ممن خبرتهن عشر سنوات فأكثر؛ يوافقن بدرجة أكبر على واقع المُمارسات القيادية لقائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان في ضوء القيادة الخادمة.

وتُشير النتيجة السابقة إلى أن المعلمات ممن خبرتهن عشر سنوات فأكثر يوافقن بدرجة أكبر على واقع المُمارسات القيادية لقائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان في ضوء القيادة الخادمة، وقد يُعزى ذلك إلى أن زيادة سنوات الخبرة تجعلهن أكثر دراية واطلاعًا على ما تقوم به قائدات المدارس داخل مدارسهن، وأكثر إدراكًا للتغيّرات في القيادة المدرسية، ومدى تطوّرها عما كانت عليه سابقًا.

توصيات الدِّراسَة:

بناء على ما تم التوصل إليه من نتائج؛ توصي الدِّراسَة بما يلي:

١. ضرورة دعم القيادات التعليمية بوزارة التعليم للجوانب المرتبطة بتطبيق القيادة الخادمة؛ لما لها من دور في تطوير القيادة المدرسية.
٢. العمل على ترسيخ ثقافة القيادة الخادمة لدى قائدات المدارس بالمناطق المختلفة، من خلال عقد الندوات، والنشرات، والدورات التدريبية؛ وذلك لإبقائهن على اطلاع بكل ما هو جديد في ذلك المجال بهدف تبني هذا النمط القيادي المعاصر، وتوضيح فوائد تطبيقه، وتفعيل التقنية لخدمة هذا الأمر.

٣. وضع خطة استراتيجية متكاملة مرنة لتفعيل المُمارسات القيادية الخادمة وتطويرها، سواء على مستوى إدارة التعليم أو المدرسة، يُشارك فيها بعض الجهات الاستشارية والبحثية والمجتمعية، وتتضمّن أهدافًا وبرامج واقعية قابلة للتطبيق.

٤. العمل على عقد دورات تدريبية مُتخصصة للقيادات المدرسية لتدريبهم على المُمارسات القيادية الخادمة.

٥. التحفيز المادي والمعنوي لقائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان، ممن يمارسن القيادة الخادمة لتحفيزهن على الاستمرار في ممارسة القيادة الخادمة، وكنوع من التشجيع للقائدات الأخريات على ممارسة القيادة الخادمة.

٦. تبادل الزيارات بين قائدات المدارس المُطبّقة للقيادة الخادمة، وقائدات المدارس غير المُطبقات لها؛ وذلك لوقوفهن على متطلبات تطبيقها، وأبرز الفوائد التي تعود على المدرسة من تطبيقها.

٧. إجراء اجتماعات دورية بين قائدة المدرسة والمنسوبات من أجل تبادل وجهات النظر، وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة مستوى التفاهم والعلاقات الاجتماعية داخل المدرسة؛ الأمر الذي يُسهم بدرجة كبيرة في زيادة إمكانية تطبيق القيادة الخادمة.

٨. منح جائزة لأفضل مدرسة تُمارس أبعاد القيادة الخادمة.

٩. تشجيع القيادات المدرسية على إكمال دراسة الماجستير والدكتوراه للتَّعَرُّف بصورة علمية على الأنماط القيادية المعاصرة.

مقترحات الدِّراسَة:

تقترح الباحثة إجراء الدِّراسَة الآتية مستقبلًا:

١. واقع ممارسة القيادة الخادمة بالمدارس الثانوية بمنطقة جازان.

٢. واقع ممارسة القيادة الخادمة بإدارات التعليم في المملكة العربية السعودية.

٣. المعوّقات التي تحدّ من تطبيق القيادة الخادمة لدى قائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان.

٤. أثر ممارسة القيادة الخادمة في جودة حياة العمل بمدارس التعليم العام في منطقة جازان.

قائمة المراجع

أولًا: المصادر:

القرآن الكريم.

ابن حنبل، أحمد بن محمد (١٩٩٥م). المسند، شرحه وصنع فهارسه: أحمد محمد شاكر وحمزة الزين. القاهرة، دار الحديث.

التبريزي، الخطيب (١٩٧٩م).مشكاة المصابيح، حققه: محمد ناصر الدين الألباني، (ط٢).بيروت، المكتب الإسلامي.

الدينوري، أبي محمد عبدالله بن مسلم بن قتيبة (١٩٨٦م).عيون الأخبار، شرحه وضبط فهارسه: يوسف علي طويل. بيروت، دار الكتب العلمية.

الصلابي، علي محمد (٢٠٠٥م). سيرة أمير المؤمنين عمر بن الخطاب ﷺ شخصيته وعصره. مؤسسة أقرأ، مصر.

ثانيًا: المراجع العربيّة:

إبراهيم، منى عقل (٢٠١٣م). **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الخادمة وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية السائدة من وجهة نظر المعلمين.** رسالة ماجستير(غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط ، كلية العلوم والتربية، قسم الإدارة والمناهج، الأردن.

أحمد، إبراهيم أحمد (٢٠١٢م). **نحو تطوير الإدارة المدرسية: دراسات نظرية وميدانية.** الإسكندرية، مكتبة المعارف الحديثة.

البوهي، فاروق وقي (٢٠٠١م). **الإدارة التعليمية والمدرسية.** القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر.

التمام، عبدالله بن علي بن سالم (٢٠١٦م). واقع القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين: دراسة ميدانية. **العلوم التربوية – مصر،** ٢٤(١) ، ٢٥٥-٣٠٩.

الجهني، أحمد بن عطا الله (٢٠١٣م). **القيادة والإدارة المدرسية في القرن ٢١.** الرياض، قرطبة للنشر والتوزيع.

حافظ، محمد صبري؛ والمغيدي، الحسن بن محمد؛ والبحيري، السيد محمود (٢٠١٣م). **القيادة في المؤسسات التعليمية**. القاهرة، عالم الكتب.

حامد، سليمان (٢٠٠٩م). **الإدارة التربوية المعاصرة**. عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع.

الحربي، قاسم بن عائل (٢٠١١م). رؤية استراتيجية لقيادة مدرسة المستقبل بالمملكة العربية السعودية، **مجلة جامعة جازان – فرع العلوم الإنسانية**، ١(١)، ٧٧-١١١.

الحريري، رافدة (٢٠١٥م). **فنون معاصرة في القيادة التربوية**. عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.

خليل، نبيل سعد (٢٠٠٩م). **أنماط الإدارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها**. القاهرة، دار الفجر.

خيري، أسامة (٢٠١٣م). **الجديد في القيادة الإدارية**. عمان، دار الراية للنشر والتوزيع.

الداعور، سعيد خضر (٢٠٠٧م). **مدير المدرسة الثانوية كقائد تربوي في محافظات غزة، وعلاقته بالثقافة التنظيمية للمدرسة من وجهة نظر المعلمين**. رسالة ماجستير(غير منشورة). الجامعة الإسلامية ، كلية التربية ، قسم أصول التربية /الإدارة التربوية ، غزة.

الذياب، عبدالرحمن سعد (٢٠٠٩م). متطلبات القيادة الخدمية المعاصرة. **ورقة عمل مقدمة لندوة القيادة ومسؤولية الخدمة**، التي نظمتها إمارة المنطقة الشرقية، ٢٢/٣/ ٢٠٠٩م، ص ص ١-١٥.

رشيد، صالح عبد الرضا؛ ومطر، ليث علي (٢٠١٤م). سلوكيات المواطنة التنظيمية في ظل نظرية القيادة الخادمة: دراسة استطلاعية في عينة من كليات جامعة القادسية. **مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية**، ٢٠ (٧٦)، ١٠٩- ٨٣.

رشيد، صالح عبد الرضا؛ ومطر، ليث علي (٢٠١٦م). **القيادة الخادمة: منظور جديد للقيادة في القرن الحادي والعشرين**. العراق، دار نيبور للطباعة والنشر.

الرشيدي، عبدالله بشير (٢٠١٠م). **الأنماط القيادية المدرسية في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت وعلاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم**. رسالة ماجستير(غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط ، كلية العلوم التربوية، قسم الإدارة والقيادة التربوية، الأردن.

أبو سمرة، محمود؛ وحمارشة، محمد صالح (٢٠١٤م). العلاقة بين المُمارسات القيادية لمديري المدارس ودافعية الإنجاز للمعلمين في فلسطين. **مجلة جامعة الأزهر- غزة، سلسلة العلوم الإنسانية**، ١٦(١)، ١-٣٠.

الشهري، حسن محمد حسن (٢٠١٦م). **واقع ممارسات القيادة المدرسية في ضوء مبادئ القيادة الخادمة: دراسة ميدانية بمنطقة عسير التعليمية**. رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة الملك خالد، كلية التربية، قسم الإدارة والأشراف التربوي، أبها.

شوشة، أمير (٢٠١٥م). **الاتجاهات الحديثة في السلوك التنظيمي**. الدمام، مكتبة المتنبي.

شيخ السوق، سمر محمود محمود(٢٠١٤م). **القيادة الخادمة وعلاقتها بالرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي: دراسة تطبيقية على الجامعات المصرية**. رسالة ماجستير(غير منشورة). جامعة المنوفية، كلية التجارة، قسم إدارة الأعمال، مصر.

صلاح الدين، نسرين صالح محمد (٢٠١٦م). القيادة الخادمة لمديري المدارس والرضا الوظيفي للمعلمين في مصر: نموذج بنائي مقترح. **مجلة كلية التربية في العلوم التربوية – كلية التربية – جامعة عين شمس – مصر**، ٤٠(١)، ٦٥ – ١٦٦.

عابدين، محمد (٢٠١٢م). درجة ممارسة السلوك القيادي للمديرين كما يقدّرها المعلمون في محافظات وسط الضفة الغربية في فلسطين. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية)**، ٢٦(٦)، ١٤٢٩- ١٤٧٢.

عبدالرحمن، عطية (٢٠١٤م). الرضا الوظيفي للعاملين في ظل نظرية القيادة الخادمة: دراسة ميدانية على عينة من العاملين بالأجهزة الحكومية في مدينة الرياض. **مجلة الإدارة العامة**، ٥٥(١)، ٥٣- ١٠٢.

عجوة، أحمد محمد فتحي أحمد (٢٠١٠م). **أصول إدارة الأعمال**. القاهرة، المكتبة العصرية.

عريفج، سامي سلطي (٢٠٠٧م). **الإدارة التربوية المعاصرة**. (ط.٣)، عمان، دار الفكر.

عون، وفاء محمد وهبو (١٤٣٥هـ). **القائد الخادم: برنامج تدريبي**. الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية.

غالي، محمد أحمد (٢٠١٥م). **القيادة الخادمة وعلاقتها بالالتزام التنظيمي: دراسة تطبيقية على الجامعات في قطاع غزة.** رسالة ماجستير(غير منشورة). الجامعة الإسلامية، كلية التربية، قسم أصول التربية – الإدارة التربوية، غزة.

الغامدي، بندر علي محمد آل زيدان (٢٠١٤م). **درجة توافر سمات القائد الخادم لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف.** رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، مكة.

القحطاني، سند نهار (١٤٣٤هـ). **الأنماط القيادية لمديري المدارس وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين، من وجهة نظر معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة جدة.** رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم الإدارة والتخطيط ، مكة المكرمة.

متعب، حامد كاظم (٢٠١٥م). القيادة الخادمة وأثرها في فاعلية الفريق: دراسة تحليلية لآراء عينة من أعضاء المجالس المحلية في محافظة القادسية. **مجلة الكوت للعلوم الاقتصادية والإدارية**، ع (١٧)، ١-٣٧.

آل محسن، نورة (٢٠١٦م). الهدر التعليمي وكفاءة النظام المدرسي. **مجلة المعرفة**، وزارة التعليم، ع (٢٤٧)، ص ص٥٧- ٥٩.

مرسي، محمد منير (٢٠١٠م). **الإدارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها.** القاهرة، عالم الكتب.

مصطفى، إيمان محفوظ (٢٠١٤م). **نموذج مقترح لقياس أثر خصائص القيادة الخادمة على جودة الحياة الوظيفية، وتأثيرهما على الالتزام بالعقد النفسي دراسة مقارنة على قطاع البنوك.** رسالة ماجستير(غير منشورة). جامعة عين شمس، كلية التجارة، قسم أدارة أعمال. مصر.

مطر، ليث علي (٢٠١١م). **دور القيادة الخادمة في تعزيز سلوكيات المواطنة التنظيمية: دراسة استطلاعية في عينة من الكليات**، رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة القادسية، كلية الإدارة والاقتصاد. بغداد.

المعايطة، عبدالعزيز عطا الله (٢٠٠٧م). **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر.** عمان، دار الحامد.

معشر، فاتن سعيد سالم (٢٠١٤م). **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).جامعة الشرق الأوسط ، كلية العلوم والتربية، قسم الإدارة والمناهج. الأردن.

معمار، صلاح صالح (٢٠١٦م). تقرير هيئة تقويم التعليم الأرقام ليست صادمة. **مجلة المعرفة**، وزارة التعليم، ع (٢٤٧)، ص ص٥١-٥٥.

آل ناجي، محمد عبدالله (٢٠١٣م). **الإدارة التعليمية والمدرسية: نظريات وممارسات في المملكة العربية السعودية**. (ط. ٥)، الرياض، مطابع الحميضي.

ندا، فوزي شعبان مدكور (٢٠١٢م). قياس خصائص القيادة الخادمة لدى المشرفين على الرسائل الجامعية، من وجهة نظر المعيدين والمدرسين المساعدين بجامعتي القاهرة وعين شمس. **المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة – مصر**، ع(٢)، ٣٥٥- ٤٢٩.

الوذياني، محمد معيض (٢٠١٤م). اتجاهات المشرفين التربويين ومديري المدارس نحو استخدام الإثراء المهني في مجال القيادة المدرسية. **دراسات العلوم التربوية**، ٤١(٢)، ٨٦٢-٨٨٠.

ثالثًا: المراجع الأجنبية:

Dixon.D.L(2013)**.Relationships among servant leadership, organizational citizenship behavior, and school climate in Alabama high schools,** A doctoral dissertation, The University of Alabama**.** Alabama.

Fields,J.w;Thompson.K.c & Hawkins.J.R (2015). Servant leadership: teaching the helping professional. **Journal of Leadership Education** ,14(4),p.p 92-105**.**

Greenleaf, R.K. (1977). **Servant Leadership**. New York, Paulist Press.

Greenleaf, R.K. (2002)**. Servant Leadership A journey in to the Nature of Legitimate Power& greatness**, New York ,Paulist Press.

Hale,J.R. & Fields,D(2007). Exploring servant leadership across cultures: a study of followers in Ghana and the USA . **Leadership**, 3(4),pp265-281.

Krejcie, R.V.& Morgen, D.W.(1970).Determining size for research activities. **Educational and Psychological Measurement**,30(3),pp 607-610.

Patterson,K(2003). **Servant leadership: a theoretical model.** unpublished doctoral dissertation, Regent University, Virginia Beach, Virginia.

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

Show, J;&Newton, J.(2014). Teacher retention and satisfaction with a servant leader as principal. **Education** ,135(1),pp 101-106.

Spears,L. C. &Lawrence, M (2002).**Focus on Leadership Servant-Leadership for the Twenty-first Century** ,New York, John Wiley &Sons.

Walker, J(2003). A new call to stewardship and servant leadership. **Nonprofit word**,21(4),p25.

Wong, P.P. & Page, D (2003).Servant leadership: an opponent process model and he revised servant leadership profile , paper presented at the **Servant Leadership Roundtable at Regent University**, Virginia Beach, AV