Vol.6. No.1, Jan, 2018 ISSN: 2090-5890

القيادة الخادمة لدى مديري مدارس التعليم العام وعلاقتها باستعداد المعلمين للتغيير التنظيمي

د. أشرف السعيد أحمد محمد

ملخص البحث :

هدف البحث إلى تحديد طبيعة العلاقة بين ممارسة مديري مدارس التعليم العام للقيادة الخادمة، واستعداد المعلمين للتغيير التنظيمي، والكشف عما إذا كانت هناك فروق بين متوسطات استجابات المعلمين تعزى لاختلاف (المؤهل الدراسي، والتخصص، والمرحلة الدراسية، وسنوات الخبرة). وتحقيقا لأهداف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي، وبخاصة منه الأسلوب الارتباطي، واشتملت أدوات البحث على أداتين: استبانة القيادة الخادمة، واستبانة الاستعداد للتغيير التنظيمي، وطبقت الأداتين على عينة قوامها (٤٩١) معلما من معلمي مدارس التعليم العام بمراحلها الثلاثة في مدينة جدة. وقد توصل البحث إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ومتوسطة القيمة بين ممارسة القيادة الخادمة واستعداد المعلمين للتغيير التنظيمي. ولم توجد فروق بين متوسطات استجابات المعلمين حول استعدادهم للتغيير التنظيمي تعزى للتخصص، والمرحلة الدراسية، ولم توجد فروق حول ممارسة القيادة الخادمة تعزى للتخصص، في حين وجدت فروق تعزى للمتغيرات الباقية.

الكلمات المفتاحية : القيادة الخادمة، الاستعداد للتغيير التنظيمي.

Abstract :

study aimed to determine the nature of the relationship between principals practices of public education schools for servant leadership, and teachers 'readiness for organizational change. and the detection of differences between the averages of the teachers' responses due to differences (academic qualification, specialization, education stage, and experience years). In order to achieve the objectives of the study, the researcher used the descriptive approach, in particular the Correlative technique .The study tools included two tools: the questionnaire of the Servant leadership, and the readiness for organizational change. The tools were applied to a sample of (491) teachers from three public education stage in Jeddah. The study concluded that there is a positive correlation between the practice of the servant leadership and the teachers' readiness for organizational change. There were no differences between the averages of teachers' responses to their readiness for organizational change due to specialization and the school stage. There were no differences in the practice of transformational leadership due to specialization, while differences were found due to the remaining variables.

Keywords: servant leadership, readiness for organizational change.

مقدمة :

تتميز بيئات القرن الحادي والعشرين، ومجتمعات ما بعد الحداثة ، بالتغيير المتسارع، والذى طال كافة جوانب الحياة، فأحدث فيها تغييرات راديكالية نالت من أسسها ودعائمها، ولم يعد هذا التغيير استثناء وانما أصبح عقيدة وثقافة مترسخة فى أذهان أولئك الباحثين عن البقاء فى عالم لا يعترف إلاّ بالقوة، تلك الأخيرة صنعتها أدوات التغيير والتطوير على الدوام. ولقد ساهمت العديد من العوامل فى زيادة راديكالية التغيير فى القرن الحالي، منها: التطور التكنولوجي، وثورة الاتصالات والمعلومات، والانفجار المعرفي، وظهور اقتصادات المعرفة والصناعات الابداعية، والتنافسية كمصطلح حاكم للعلاقات الدولية فى كافة المجالات.

وإذا كان التغيير قد أصاب كل مجالات الحياة والعمل فى العصر الحالي، فإنّ دواعي التغيير والتطوير فى التعليم ومؤسساته متعددة ومتداخلة، تفرضها عوامل من داخل نظام التعليم ومن خارجه، باعتبار التعليم نسق ثقافي ايكولوجي، ليس مستقلاً بذاته عن أنظمة المجتمع الأخرى. وتأتي حتمية التغيير والتطوير فى مؤسسات التعليم حتى يحتفظ النظام التعليمي بفاعليته وقدرته على الوفاء بمطالب المجتمع ومؤسساته.

وحتى تنجح مبادرات التغيير والتطوير فى مؤسسات التعليم بعامة، ومدارس التعليم العام بخاصة، يجب أن تتوفر مجموعة من العوامل، لعل أهمها استعداد المعلمين للتغيير التنظيمي، "لأن التغيير ليس لفظا متعاليا يعيش فى عالم المثل بقدر ما هو ممارسة

وتعبير عن ثقافة الشعوب والمنظمات، واختبار لتقبلها واستيعابها لهذا المفهوم، لأنّ الاستجابة للتغيير يسبقها وعي واستعداد"(الحيالي، ٢٠١٥، ص ص:١٥-١٧).

وتأتي أهمية توافر استعداد المعلمين للتغيير التنظيمي كشرط من شروط نجاح التغيير التربوي، لأنّ الاستعداد حالة إدراكية تحدث عندما يملك أعضاء التنظيم الاتجاهات والمعتقدات والنوايا الايجابية تجاه التغيير، والحصول على مثل هذه الحالة من الاستعداد ضرورية للتغيير، لأنها تجعل المعلمين أكثر قبولا للتغيير، وأقل مقاومة للسلوكيات والاتجاهات الجديدة، وأكثر رغبة للانخراط في التغيير، والالتزام بمقاصده وأهدافه (Russell& Russell,2006, p.37).

وجاء تقديم مصطلح استعداد العاملين للتغيير التنظيمي من خلال جاكبسون Jacobson عام (١٩٥٧) للتعبير عن استراتيجية يمكن من خلالها التعامل مع مقاومة العاملين للتغيير Resistance to Change، وربما تتوازى عملية الاستعداد للتغيير التنظيمي مع مرحلة الإذابة (عدم التجميد) unfreezingالتى طرحها كورت ليوين Kurt Lewin ضمن مراحل التغيير التنظيمي الثلاث (١- الإذابة،٢- إجراء التغيير،٣- اعادة التجميد أو الابقاء على الوضع الجديد) لتشير إلى استعداد العاملين للانتقال من الطرق التقليدية في العمل إلى سلوكيات وطرائق جديدة. فعملية الإذابة ضرورية للحصول على الدعم الضروري والجوهري لمبادرات التغيير، وذلك في شكل استعداد العاملين لقبول وتبنى التغيير، والانخراط في إجراءاته(Soetjipto & Uno, 2014, p.158).

وعندما يمتلك أعضاء المنظمة مستوى مرتفع من الاستعداد التنظيمي للتغيير، ينخرطون مباشرة فى اجراءات التغيير، ويبذلون جهدا أكبر، ويظهرون مزيدا من الصمود فى وجه معوقات التغيير وتحدياته، ويظهرون سلوكاً أكثر تعاوناً، وتكون النتيجة هي التنفيذ الفعال لبرنامج التغيير وتحقيق أهدافه (Weiner, 2009, p.4).

ونظراً لطبيعة الاستعداد للتغيير، والذى يمثل بنية متعددة الأبعاد multidimensional construct تتأثر بمجموعة من العوامل، منها ما يتعلق بالمحتوى، والسياق، والسمات الشخصية، والعملية. أما المحتوى، فيتمثل في الشيء المراد تغييره ، من ذلك: سياسات وهياكل العمل، ونظم الإدارة، وأنماط الوظائف، والتغذية الراجعة. والسياق، والذى يعبر عن الظروف الداخلية والخارجية المحيطة بعملية التغيير، من ذلك: الثقة التنظيمية، وخبرات التغيير في المنظمة، والثقافة التنظيمية. والسمات الشخصية للأفراد المنخرطين في عملية التغيير، من ذلك: الفعالية الذاتية، والقدرة على التكيف، والالتزام التنظيمي. والعملية، والمتمثلة في الأنشطة والاجراءات المتبعة لتنفيذ التغيير، من ذلك الاتصالات الفعالة والتي توفر المعلومات والرسائل التى تولد القناعات بضرورة التغيير، والمشاركة في اتخاذ قرارات التغيير، وما توفره القيادة والتنظيم من دعم لجهود التغيير(Çaliğkan, 2011, pp.22-30).

إنّ القيادة المدرسية الفعالة أحد العوامل المؤثرة في الاستعداد للتغيير التنظيمي لدى المعلمين، حيث يمكنها بناء القناعات بضرورة التغيير، وبالفعالية الذاتية والتنظيمية لدى المعلمين مما يُعبد الطريق لجهود التغيير، وذلك من خلال: الاتصال الناجح مع المعلمين، ومن خلال تقديم الدعم المعرفي والنفسي، وتوفير الموارد المطلوبة للتغيير، واتاحة الفرص للمشاركة في قرارات التغيير، وتأسيس مناخ الثقة والشفافية.

ومن الأنماط القيادية المؤهلة لقيادة التغيير بنجاح، يأتي نمط القيادة الخادمة والتي تعطي اهتماماً واضحا لاحتياجات واهتمامات العاملين، وذلك كامتداد للمدخل السلوكي فى القيادة ومخرجات دراسات جامعة أوهايو لوصف سلوك القائد، والتي حددت بعدين للنمط القيادي: الأول، النمط المهتم بالعمل، والآخر، النمط المهتم بالمشاعر والعلاقات الإنسانية(أبو تينه، والطحاينة، وخصاونة، ٢٠٠٧، ص١٤٢) . ويقف نمط

القيادة الخادمة فى خندق النمط المهتم بالمشاعر والعلاقات الإنسانية على افتراض أنّ تلبية احتياجات ورغبات العاملين وتحقيق الفعالية الذاتية لهم هو السبيل لتحقيق المهام والأهداف التنظيمية. يرى سيرت Cerit (2009, p.601) أنّ القائد الخادم هو من يعتقد أنّ الأهداف التنظيمية سوف تتحقق على المدى الطويل فقط من خلال تسهيل التطور والنمو والرفاهية العامة للأفراد الذين ينتمون للمنظمة.

وتعتبر القيادة الخادمة، المدخل القيادي الوحيد الذى يُبرز تلبية احتياجات التابعين، حيث تُعرف نظرية القيادة الخادمة القيادة اعتمادا على خدمة التابعين أولاً، وذلك من خلال ممارسة القائد لسلوكيات أخلاقية، وداعمة، ومتعاطفة تجاه التابعين. بينما المداخل القيادية الأخرى تركز على تناغم واصطفاف سلوكيات التابعين مع أهداف المنظمة. فالقيادة الخادمة تركز بقوة على تزويد التابعين بالأدوات والدعم الذى يحتاجونه للوصول إلى كامل طاقتهم وفعاليتهم الذاتية (Kessler, 2013, p.698).

ويركز مدخل القيادة الخادمة على ضرورة أن يهتم المديرين بمصالح أتباعهم، وأن يتعاطفوا معهم، وأن يقدموا لهم العناية والرعاية. فالقيادة فى هذا المدخل توهب للشخص المحب لتقديم الخدمة والرعاية بطبيعته، ويركز القائد الخادم على حاجات أتباعه ويساعدهم فى أن يصبحوا أكثر معرفة وحرية واستقلالا، وأن يكونوا هم أنفسهم معاونين لغيرهم. فالقيادة الخادمة تثمن مشاركة كل واحد فى الحياة الاجتماعية، لأنّ فى هذا المجتمع يشعر كل شخص بالاحترام، والثقة والقوة الفردية الكاملة، وتشجع القيادة الخادمة التعاون، والثقة، والبصيرة، والاستماع، والاستخدام الأخلاقي للقوة، وتفويض السلطة (الحبسية، ٢٠١٢، ص٥٩).

والقيادة الخادمة تمثل نموذجاً يعتمد على فريق العمل وروح الجماعة، ويسعى إلى مشاركة العاملين فى اتخاذ القرار، ويعتمد بقوة على السلوك الأخلاقي ومفهوم الرعاية، ويسعى لتعزيز النمو الشخصي للعاملين وفى الوقت ذاته تحسين الرعاية والجودة للمؤسسة(Greenleaf, 2003) .

ومن الملاحظ أنّ القيادة الخادمة ترتبط بصورة ايجابية مع الالتزام التنظيمي للعاملين، والشعور بالفعالية الذاتية، والأداء الوظيفي، وسلوكيات المواطنة التنظيمية، والابتكار، والمشاركة فى الأنشطة المفيدة للمجتمع، كما أنها تنعكس على ثقة واحترام العاملين للقائد(Kessler, 2013, p.698).

ويعود الفضل في صياغة مصطلح القيادة الخادمة إلى "روبرت غرينلف" والذى قدمه في مقالته بعنوان "الخادم كقائد" The Servant as Leader فى عام ١٩٧٠، وعمل على تطبيقه فى العديد من المؤسسات الاقتصادية والتربوية (Greenleaf, 2003). ومن الملاحظ أنّ "غرينلف" لم يقدم تعريفا للقيادة الخادمة فى مقالته الأصلية التى دشن فيها المصطلح، ولكنه أوضح الأسس التى تقوم عليها القيادة الخادمة والتي تعزز النمو الشخصي، والثقة المتبادلة والتمكين(Mitterer, 2017, p.13).

وتأسيسا على ما سبق يتضح أنّ ممارسة مديري المدارس لسلوكيات القيادة الخادمة، ينعكس على ثقافة المدرسة وسلوكيات المعلمين، حيث تعزز القيادة الخادمة من الثقة التنظيمية، ومشاركة المعلمين، والرضا الوظيفي، والالتزام التنظيمي وفى نهاية المطاف تؤثر على انجاز الطلاب ومستويات تحصيلهم. وإذا كان استعداد المعلمين للتغيير التنظيمي، يأتي نتيجة للعديد من العوامل الشخصية والتنظيمية، وإذا كانت القيادة المدرسية أحد العوامل التنظيمية المنخرطة بقوة فى اجراءات وأنشطة التغيير، باعتبارها وكيل التغيير أو قائد التغيير داخل المدرسة. فهل يمكن أن تكون ممارسة مديري المدارس لسلوكيات القيادة الخادمة مدخل لتعزيز استعداد المعلمين للانخراط فى مبادرات التغيير التنظيمي؟.

مشكلة البحث:

تفشل بعض مشاريع الاصلاح والتغيير التربوي فى تحقيق أهدافها نتيجة مقاومة المعلمين، وضعف استعدادهم للاندماج فى عملية التغيير. وربما يعود ذلك إلى جملة من العوامل والأسباب، لعل منها نمط القيادة الذى يتبعه مديري المدارس. يرى نور الدين Nordin (2012) أنّ العديد من جهود التغيير تفشل بسبب عدة عوامل، منها نمط القيادة. وتؤكد دراسة ابراهيم وبن دون Ibrahim &Bin Don (2014) أنّ القيادة الفعالة هي واحدة من المؤشرات المهمة لتحديد نجاح إدارة التغيير بالمدارس. وربما يعود ذلك كما يرى أبلبوم وزملائه (٢٠١٥) Appelbaum, et al. إلى أنّ القيادة تُشكل بصورة مستمرة اتجاهات العاملين نحو التغيير، ولها تأثيرها الواضح على الكثير من المتغيرات التنظيمية التى تُشكل الاستعداد للتغيير التنظيمي.

ويشير جيونغ وبارك Jeong & Park (2013) إلى أنّ مقاومة المعلمين للتغيير تعتمد على خصائص المعلمين، وكذلك خصائص مديري المدارس. وهذا ما جعل المصلحين التربويين يؤكدون على ضرورة إعادة النظر فى نموذج تغيير المدرسة بطريقة تسمح باستيعاب الجوانب الإنسانية بالكامل فى عملية التغيير والإصلاح.

وتمثل القيادة الخادمة أبرز الأنماط القيادية التى تعلي من شأن الجوانب الانسانية، حيث تقدم احتياجات التابعين ونموهم الشخصي على احتياجات القائد، وتسعى لتوفير كافة السبل لبلوغ التابعين حد طاقاتهم الإنسانية اعتقادا أنّ ذلك هو الطريق الأمثل لتحقيق أهداف المدرسة. يؤكد ساغلام، وألبايدن Sağlam & Alpaydın (2017) أنّ القيادة الخادمة نموذج قيادي جديد يعالج الأزمة الإنسانية بإعلاء البعد الروحي والأخلاقي فى العلاقة بين القائد والتابعين. ويرى بالدومير وهود Baldomir & Hood (2016) أنّ القيادة الخادمة مدخل قيادي مثالي لإدخال وتنفيذ التغييرات فى سياقات المنظمات. حيث يمكن لها تجنب المقاومة غير الضرورية للتغيير من خلال تركيز ممارسات القائد على سلوكيات الايثار وذلك بتقديم احتياجات التابعين على احتياجاته الذاتية. وأوصت دراسة ابراهيم وبن دون Ibrahim & Bin Don (2014) بتطبيق نمط القيادة الخادمة كخطوة هامة لنجاح إدارة التغيير بالمدارس. وأشارت دراسة بلاك Black (2010, p.462) إلى الحاجة لإجراء المزيد من الدراسات حول القيادة الخادمة فى التعليم بمراحله المختلفة لتعزيز فهم الآثار المترتبة عليها فى مجال التعليم.

وتأسيسا على ما سبق، يتضح أنّ الاصلاح والتغيير التربوي أصبح يعطي المزيد من الانتباه للمدخل الإنساني فى مسعى لمواجهة احتمالات مقاومة المعلمين للتغيير، ولتعزيز استعدادهم للانخراط فى مبادرات التغيير، ويتضح أنّ القيادة الخادمة نمط قيادي إنساني يعلى من شأن القيم الإنسانية ويسعى إلى توفير احتياجات التابعين، ويعزز مستوى دافعيتهم الذاتية، وعليه، هل ثمة علاقة بين ممارسة مديري المدارس لسلوكيات القيادة الخادمة، واستعداد المعلمين للتغيير التنظيمي؟، ونظراً لندرة الدراسات التى حاولت كشف طبيعة العلاقة بين القيادة الخادمة واستعداد المعلمين للتغيير التنظيمي، يأتي هذا البحث.

تمثلت أسئلة البحث فيما يلي:

(١) ما البنية المفاهيمية والهيكلية لمفهومي القيادة الخادمة، والاستعداد للتغيير التنظيمي؟.

(٢) هل توجد علاقة ارتباطية بين ممارسة مديري مدارس التعليم العام للقيادة الخادمة واستعداد المعلمين للتغيير التنظيمي؟.

(٣) ما الآليات المقترحة لتعزيز ممارسة مديري مدارس التعليم العام للقيادة الخادمة كمدخل لتعزيز استعداد المعلمين للتغيير التنظيمي؟.

أهداف البحث :

تمثلت أهداف البحث فيما يلي :

١- التعرف على البنية المفاهيمية والهيكلية لمفهومي القيادة الخادمة، والاستعداد للتغيير التنظيمي.

٢- الكشف عن طبيعة العلاقة بين ممارسة مديري مدارس التعليم العام للقيادة الخادمة واستعداد المعلمين للتغيير التنظيمي.

٣- الوقوف على الآليات المقترحة لتعزيز ممارسة مديري مدارس التعليم العام للقيادة الخادمة كمدخل لتعزيز استعداد المعلمين للتغيير التنظيمي.

أهمية البحث :

تتحدد أهمية البحث فيما يلي:

- تناغمه مع جهود ومبادرات الإصلاح والتطوير التربوي المتنامية فى الوطن العربي عموما مع بدايات القرن الحادي والعشرين. والاهتمام المتزايد للعوامل التى يمكن لها المساهمة فى نجاح وفاعلية تلك المبادرات.
- تناغمه مع الاهتمام المتنامي بالعنصر البشري كأحد العوامل المؤثرة فى فاعلية التغيير والتطوير التربوي، والبحث المتزايد عن العوامل التى تؤثر على استعداد المعلمين للتغيير التنظيمي.
- لفت الانتباه إلى القيادة الخادمة كأحد الأنماط القيادية التى يمكن لها المساهمة الفعالة فى تحقيق جودة وفاعلية الأداء المدرسي من خلال الاهتمام بالتابعين واشباع احتياجاتهم.
- تسليط الضوء على استعداد المعلمين للتغيير التنظيمي كأحد المتغيرات التى يجب وضعها فى الحسبان عند الشروع فى مبادرات التغيير فى مدارس التعليم العام، بما يُعظم من قناعاتهم بضرورة إعداد وتهيئة المعلمين للتغيير فى مرحلة التهيؤ والاعداد للتغيير.
- قد تسهم نتائج البحث فى لفت انتباه المسؤولين بالتعليم، ومستشاري التطوير، إلى طبيعة العلاقة المحتملة بين سلوكيات القيادة الخادمة لدى مديري المدارس، واستعداد المعلمين للتغيير التنظيمي، مما يجعلهم أكثر قناعة بأهمية اختيار مديري التغيير، وأنماطهم القيادية.
- يكتسب البحث جزءً من أهميته من ندرة الدراسات التى تناولت العلاقة بين المتغيرين فى السياق التعليمي، بما قد يجعلها تسهم فى فتح آفاق جديدة للباحثين لإجراء المزيد من الأبحاث حول المتغيرين فى علاقاتهم ببعض قضايا السلوك التنظيمي.

مصطلحات البحث :

تمثلت مصطلحات البحث الأساسية في مصطلحين، كالتالي:

(١) **القيادة الخادمة: Servant Leadership**

يعرف الباحث القيادة الخادمة لدى مديري مدارس التعليم العام اجرائيا بأنها: أسلوب قيادي أخلاقي يهتم برعاية مصالح المعلمين وتلبية احتياجاتهم، وتمكينهم من تحقيق النمو الشخصي والمهني، فى مسعى للوفاء بمسئولياتهم المهنية والتنظيمية.

(٢) **الاستعداد للتغيير التنظيمي: Organizational Readiness for Change**

يعرف الباحث استعداد المعلمين للتغيير التنظيمي اجرائيا بأنه: معتقدات، واتجاهات، ونوايا المعلمين نحو التغيير، والتي توضح مدى امتلاكهم النظرة الايجابية نحو اجراءات التغيير، ومدى اعتقادهم بقدرتهم الجماعية على انجاز متطلباته، وايمانهم بأنّ هذه التغييرات سوف تنعكس ايجابيا على أنفسهم وعلى تطوير الأداء المدرسي.

حدود البحث :

التزم الباحث بالحدود التالية عند إجراء البحث:

(١) الحدود البشرية: اقتصر تطبيق الدراسة الميدانية للبحث على معلمي مدارس التعليم العام للبنين بمراحلها الثلاثة (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية).

(٢) الحدود المكانية: طُبقت الدراسة الميدانية للبحث على مدارس التعليم العام للبنين بمحافظة جدة.

(٣) الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة الميدانية للبحث فى الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧ ه. الموافق ٢٠١٥/٢٠١٦م.

منهج البحث :

استخدم الباحث المنهج الوصفي، لملائمته لأهداف البحث وأسئلته، وبخاصة من المنهج الوصفي تم استخدام أسلوب الدراسات الارتباطية، في مسعى للوقوف على طبيعة العلاقة بين ممارسة مديري مدارس التعليم العام للقيادة الخادمة، واستعداد المعلمين للتغيير التنظيمي.

الدراسات السابقة :

نظراً لندرة الدراسات التى جمعت بين المتغيرين، تم عرض الدراسات السابقة في محورين، وتم ترتيب دراسات كل محور من الأحدث للأقدم، كما يلي :

-الدراسات المرتبطة باستعداد المعلمين للتغيير التنظيمي :

من الملاحظ وجود عدد قليل من الدراسات العربية التى عالجت مفهوم استعداد المعلمين للتغيير التنظيمي، رغم وفرة الدراسات الأجنبية، وتنوع واختلاف أهدافها، ومن الدراسات العربية والأجنبية التى عالجت مفهوم الاستعداد للتغيير التنظيمي ويمكن أن تفيد البحث الحالي ما يلي:

هدفت دراسة كورنيوان، سهاريادي & هادي Kurniawan; Suhariadi & Hadi (2017) للوقوف على الدور الوسيط للاستعداد للتغيير التنظيمي فى العلاقة بين الثقافة المؤسسية للمدرسة والتوجه الريادي لدى المعلمين. ومن خلال دراسة استقصائية طبقت على ٣١٦ معلما من ١٤ مدرسة خاصة في إندونيسيا تدعم التوجه الريادي للمعلمين، أظهرت النتائج أن الثقافة الموجهة بالتعلم يمكن أن يكون لها تأثير إيجابي على التوجه الريادي للمعلمين، بصورة مباشرة أو من خلال وساطة الاستعداد للتغيير. ومع ذلك، فإن الثقافة الموجهة نحو السوق لا يمكن أن تعطي أثرا إيجابيا مباشرا على التوجه الريادي دون توافر الاستعداد التنظيمي للتغيير لدى المعلمين.

ومن خلال أسلوب الدراسات الارتباطية التنبؤية وما يستتبعها من استخدام تحليل الانحدار، بحثت دراسة كونداكتشي ورفاقه Kondakci, (2017) et al. القيمة التنبؤية لمتغيرات: السياق (الثقة)، والعملية (التفاعل الاجتماعي، والإدارة التشاركية وتقاسم المعرفة) والنتائج (الرضا الوظيفي، وعبء العمل المدرك) باستعداد المعلمين (المعرفي، والعاطفي والسلوكي) للتغيير، ومن خلال البيانات التى جمعت من ١٦٤٩ معلما ابتدائيا. أشارت النتائج إلى أن متغيرات الخلفية والسياق هي مؤشرات تنبؤ ضعيفة للاستعداد للتغيير، أما متغيرات نتائج العمل والعملية فقد ظهرت كمؤشرات أقوى للاستعداد للتغيير. وأشار الدور المركزي للرضا الوظيفي والثقة في التنبؤ بالاستعداد للتغيير إلى أن الاستعداد لا يقتصر على أوقات التغيير؛ بل ترتبط بتجارب المعلمين في وظائفهم. ولذلك، فإن الإدارة الفعالة لمواقف المعلمين تجاه قيادة التغيير تحتاج إلى فهم زماني وسياقي أوسع بدلا من أن التدخلات المحدودة أثناء أوقات التغيير.

وهدفت دراسة إناندي، وجيليك (2016) Inandi & Giliçإلى استقصاء العلاقة بين مستوى مشاركة معلمي المدارس الابتدائية في صنع القرار والثقافة المدرسية ومستوى استعدادهم للتغيير. وقد جمعت البيانات في الدراسة من ٥٩٧ معلما في المدارس الابتدائية بجنوب تركيا من خلال تطبيق ثلاث مقاييس للمتغيرات الثلاثة. ووفقا لنتائج التحليل، جاء استعداد المعلمين للتغيير مرتفع بما فيه الكفاية، ولكن آرائهم حول ثقافة المدرسة والمشاركة في صنع القرار جاءت فى المستوى المتوسط. ووجدت علاقة كبيرة بين مستوى مشاركة معلمي المدارس الابتدائية في صنع القرار والثقافة المدرسية ومستوى استعدادهم للتغيير.

وسعت دراسة هاك، وتيتياميا، وليو (2016) Haque ; TitiAmayah & Liu للوقوف على دور الرؤية في الاستعداد التنظيمي للتغيير والنمو. وذلك باستخدام تحليل المسار لاختبار نموذج يفترض أنّ الرؤية لها علاقة مباشرة ، وغير مباشرة مع النمو التنظيمي من خلال التأثيرات الوسيطة للاستعداد للتغيير التنظيمي. وذلك باستخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والتي طبقت على ١٠٤ طالبا من طلاب التعليم العالي فى جنوب كاليفورنيا. وأشارت النتائج إلى أنّ الاستعداد المدرك للتغيير التنظيمي يتوسط العلاقة بين سمات الرؤية والنمو التنظيمي. وكان هناك تأثير مباشر لمحتوى الرؤية على النمو التنظيمي. ولم يتوسط الاستعداد المدرك للتغيير العلاقة بين محتوى الرؤية والنمو التنظيمي أو العلاقة بين اتصالات الرؤية والنمو التنظيمي.

واستكشفت دراسة زايم وكوندكاسي (2015) Zayim &Kondakci العلاقة بين الاستعداد للتغيير والثقة التنظيمية في المدارس العامة التركية، والوقوف على القيمة التنبؤية للثقة التنظيمية بكلا من الاستعداد المعرفي والعاطفي والسلوكي للتغيير، تم جمع البيانات من ٦٠٣ معلما من معلمي المدارس الابتدائية والثانوية في تركيا باستخدام مقياسين، الأول للثقة، والثاني للاستعداد للتغيير بأبعاده (المعرفي، والعاطفي، والسلوكي). وقدمت النتائج أدلة تجريبية تتعلق بالعلاقة بين الاستعداد السلوكي والعاطفي والمعرفي للتغيير وثقة أعضاء هيئة التدريس المدركة في الزملاء والمديرين بعد السيطرة إحصائيا على المتغيرات الديموغرافية المتمثلة في مستوى المدرسة وخصائص المعلمين في المدارس الحكومية الابتدائية والثانوية.

وفى مسعى للوقوف على أثر سلوك الصمت التنظيمي على الاستعداد التنظيمي المدرك للتغيير الاستراتيجي لدى المعلمين. طبق عيسى(٢٠١٥) مقياسين، أحدهما يتعلق بالعوامل التنظيمية والفردية للصمت التنظيمي، والآخر للاستعداد التنظيمي المدرك بأبعاده الثلاث : الإدراكي، والعاطفي، والسلوكي على (٢٤٦) معلما من المدارس الابتدائية بمحافظة شمال سيناء. وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة احصائيا بين عوامل الصمت التنظيمي والاستعداد التنظيمي المدرك للتغيير الاستراتيجي. وأظهرت كذلك وجود أثر للعوامل التنظيمية وكذلك العوامل الفردية للصمت التنظيمي على أبعاد الاستعداد التنظيمي المدرك للتغيير الثلاث.

وشرعت دراسة همام، وعبدالغفار، وعيد(٢٠١٣) إلى تحليل العلاقة بين أبعاد إعادة هندسة العمليات والاستعداد المدرك للتغيير التنظيمي متمثل فى الميل الإدراكي والعاطفي والسلوكي فى الجامعات السعودية. والتعرف على القوة التأثيرية لأبعاد إعادة هندسة العمليات على الاستعداد المدرك للتغيير التنظيمي فى تلك الجامعات. وتم استخدام أسلوب المقابلة، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٤٥) مفحوص من ثلاث جامعات سعودية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين أبعاد إعادة هندسة العمليات والاستعداد المدرك للتغيير التنظيمي فى الجامعات السعودية. كذلك وجود تأثير معنوي لأبعاد هندسة العمليات على الاستعداد المدرك للتغيير التنظيمي.

واستقصت دراسة جفاري وكالاناكي (2012) Jafari & Kalanaki العلاقة بين أبعاد المنظمة المتعلمة واستعداد الموظفين للتغيير، ومن خلال تطبيق استبيانين، الأول، للمنظمة المتعلمة، والآخر للاستعداد للتغيير، على عينة مكونة من ٩٠ معلما وموظفاً إداريا بمجمع روزبه التعليمي فى طهران باستخدام طريقة العينة الطبقية. أشارت النتائج إلى أنّ هناك علاقة ذات دلالة احصائية بين أبعاد المنظمة المتعلمة والاستعداد للتغيير. ولا توجد علاقة ذات دلالة بين بعد الإجراءات والاستعداد للتغيير، وهناك علاقة ذات دلالة بين مجال المشاعر والاستعداد للتغيير.

وهدفت دراسة نور الدين Nordin (2012) إلى تحديد تأثير سلوك القيادة والالتزام التنظيمي على الاستعداد التنظيمي للتغيير، ومن خلال عينة عنقودية قوامها ١٦٩ من أعضاء هيئة التدريس من الجامعات الماليزية الرئيسة والفرعية UiTM، أوضحت الدراسة أنّ هناك علاقة ارتباطية بين الالتزام التنظيمي وسلوك القيادة وتأثيرهما على الاستعداد التنظيمي للتغيير، وأنّ ٣٦.٥% من التباين فى الاستعداد للتغيير التنظيمي يفسرها الالتزام التنظيمي وسلوك القيادة الاجرائية، وأنّ هناك تأثير كبير ودال للالتزام التنظيمي على العلاقة بين سلوك القيادة الاجرائية والاستعداد للتغيير التنظيمي.

وسعت دراسة الحواجرة (٢٠١١) إلى اختبار العلاقة بين الاستعداد التنظيمي المدرك للتغيير الاستراتيجي والمنظمة المتعلمة، ومن خلال تطبيق أدوات الدراسة على ٢٣٣ عضو هيئة تدريس من جامعة البترا الخاصة باستخدام أسلوب دراسة الحالة. وتوصلت الدراسة إلى أنّ تصورات المبحوثين لجميع عوامل المنظمة المتعلمة المبحوثة إيجابية وذات أهمية من حيث ارتباطها بالاستعداد التنظيمي المدرك للتغيير الاستراتيجي، وأن جميع أبعاد متغير المنظمة المتعلمة كانت ذات ارتباطات عالية مع الاستعداد التنظيمي المدرك للتغيير الاستراتيجي.

يتضح من العرض السابق معالجة أغلب الدراسات السابقة لموضوع الاستعداد للتغيير التنظيمي كمتغير تابع ، يأتي نتيجة العديد من المتغيرات التنظيمية، مثل: الثقافة المدرسية، وسلوكيات القيادة، والثقة التنظيمية، والمشاركة فى اتخاذ القرار، والالتزام التنظيمي، كما أنه متغير وسيط، يتوسط العلاقة بين بعض المتغيرات التنظيمية. كما يتضح أن هناك شبه اتفاق بين الدراسات السابقة على بنية الاستعداد للتغيير التنظيمي، والتي تتشكل من الميل المعرفي، والعاطفي، والسلوك. كما أجمعت الدراسات السابقة على أهمية الاستعداد للتغيير لنجاح مبادرات التغيير التربوي. وأوصت بإجراء المزيد من الدراسات لاستجلاء أركان المفهوم وطبيعته بدقة.

-دراسات مرتبطة بالقيادة الخادمة لدى مديري المدارس:

من خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة المتعلقة بالقيادة الخادمة اتضح وجود اهتمام متنامي بهذا النمط القيادي فى السنوات الأخيرة ، باعتباره أحد الأنماط القيادية التى قد يكون لها تأثيراً ايجابيا على سلوكيات المعلمين المهنية والتنظيمية، ولقد تنوعت أهداف تلك الدراسات ، ما دفع الباحث إلى استعراض بعضها من الأحدث للأقدم، على النحو التالي:

استقصت دراسة فيشر Fischer(2017) مدى ارتباط تصورات المعلمين عن سلوكيات القيادة الخادمة لدى مديريهم، والرضا الوظيفي لدى المعلمين. وشملت العينة (٧٦) معلما من المدارس الحكومية والخاصة في داكوتا الجنوبية. واستخدمت الدراسة أداتين، واحدة لخصائص القيادة الخادمة، والثانية حول الرضا الوظيفي. وتمثلت خصائص القيادة الخادمة التى شملتها أداة المسح: المساءلة، والموثوقية، والشجاعة، والتمكين، والتسامح، والتواضع، والمؤازرة، والتوجيه. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين سلوكيات القيادة الخادمة لدى مديري المدارس والرضا الوظيفي لدى المعلمين. وأظهرت علاقة دالة احصائيا بين الخصائص الثمانية للقيادة الخادمة والرضا الوظيفي للمعلمين عموما.

وكان الغرض الرئيسي لدراسة ساغلام، وألبايدن Sağlam & Alpaydın (2017) تحديد العلاقة بين شخصيات مديري المدارس وسلوكيات القيادة الخادمة لديهم. وباستخدام نموذج البحث الارتباطي. وبتطبيق مقياس القيادة الخادمة واختبار السمات الشخصية، على عينة البحث المؤلفة من ٣٢٧ معلما تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية البسيطة من معلمي مدارس محافظة دنيزلي التركية، توصلت

الدراسة إلى وجود ارتباط ايجابي كبير بين شخصيات مديري المدارس وسلوكيات القيادة الخادمة لديهم.

وسعت دراسة صلاح الدين (٢٠١٦) إلى بناء نموذج مقترح يصف العلاقة بين القيادة الخادمة لمديري المدارس والرضا الوظيفي للمعلمين، ومن خلال تطبيق مقياس للقيادة الخادمة للمديرين، وآخر للرضا الوظيفي للمعلمين على عينة قوامها (٢٥١) معلما من قطاع القاهرة الكبرى. أظهرت النتائج أن تقدير المعلمين لممارسات مديري المدارس للقيادة الخادمة الكلية وأبعادها منخفضا. وأن مستوى الرضا الوظيفي الكلي لدى المعلمين وجميع أبعاده الفرعية منخفضة أيضا. وأظهرت النتائج أنّ ممارسة مديري المدارس لأبعاد القيادة الخادمة ككل لها تأثير دال احصائيا على الرضا الوظيفي لدى المعلمين بأبعاده الثلاثة.

وسعت دراسة المهدي، والحارثي، وصالح Al-Mahdy; Al-Harthi & Salah(2016) إلى تحديد تصورات المعلمين العمانيين حول القيادة الخادمة ومستوى الرضا الوظيفي لديهم. وكشف تأثير العديد من الاختلافات الديموغرافية على تصوراتهم. وتم استخدام مقياس للقيادة الخادمة، واستطلاع حول الرضا عن العمل، وتم جمع البيانات من ٣٦٥ معلما. وأظهرت النتائج توافر مستويات معتدلة من الرضا الوظيفي لدى المعلمين، والقيادة الخادمة لدى مديري المدارس. وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية على أساس نوع الجنس ونوع المدرسة في مجالات المعالجة العاطفية، والترقية، وطبيعة العمل. وكانت الفروق في مستوى المدرسة في الغالب لصالح الصفوف الدنيا.

ومن خلال دراسة كمية علائقية سعت دراسة موليجان Mulligan(2016) إلى التعرف على تأثير القيادة الخادمة على المناخ الصفي وتحصيل الطلاب. وشملت أدوات جمع البيانات لهذه الدراسة الملف الشخصي للقيادة الخادمة ومقياس البيئة الصفية للجامعات والكليات. وتمثلت العينة فى ١٨ عضو هيئة تدريس من جامعة خاصة فى شمال غرب ولاية بنسلفانيا. ولم تظهر الدراسة وجود ارتباطات دالة بين القيادة الخادمة للمعلمين وكلا من المناخ الصفي وتحصيل الطلاب. ولم يكن هناك تأثير دال للمناخ الصفي كمتغير وسيط . ولم تكن هذه النتائج متسقة مع البحوث السابقة المماثلة في المرحلتين الابتدائية والثانوية من التعليم، وبالتالي طرحت أسئلة تتعلق باختيار الأداة على مستوى الكلية.

وفحصت دراسة كرابتري (2016) Crabtree العلاقة بين سمات القيادة الخادمة لمديري المدارس والإنجاز الطلابي في مدارس جنوب غرب ولاية فرجينيا. مع اختبار متغيرات مستوى تعليم المديرين، وسنوات الخبرة فى مجالي التعليم، والإدارة. ومن خلال الأسلوب الارتباطي، وتطبيق استقصاء للتقييم الذاتي لسمات القيادة الخادمة للمديرين، ودرجات الطلاب على اختبارات التحصيل فى الرياضيات والقراءة، أسفرت نتائج التحليل عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين سمات القيادة الخادمة لدى المديرين ودرجات الإنجاز في القراءة، ولم تكن هناك نتائج هامة بين المتغيرات الأخرى التي تم اختبارها.

وسعت دراسة عبدالفتاح، وأبو سيف (٢٠١٦) للوقوف على طبيعة العلاقة بين القيادة الخادمة ومكونات التماثل مع الهوية التنظيمية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي وطبقت الدراسة على (٣٩٩) معلما بالمدارس الحكومية بمدينة إهناسيا بمحافظة بنى سويف. وأشارت الدراسة إلى أن ممارسة السلوك القيادي الخدمي جاء بدرجة ممارسة مرتفعة. وجاءت درجة تَمَثُّل الهوية التنظيمية لدى مدرسي إدارة إهناسيا بدرجة مرتفعة. وأظهرت النتائج أنّ هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين نمط القيادة الخادمة وتَمَثُّل الهوية التنظيمية لدى المعلمين.

وهدفت دراسة هونغ، وتساي، و (2016) Hung, Tsai & Wu إلى تحليل العلاقة بين القيادة الخادمة للمديرين، والمناخ التنظيمي المدرسي،

ومشاركة المعلمين فى المرحلة الابتدائية. وطبقت ثلاث أدوات، مقياس القيادة الخادمة للمديرين، ومقياس المناخ التنظيمي، ومقياس مشاركة المعلمين، على ١٥٨٢ معلما فى المرحلة الابتدائية. وأظهرت النتائج أنّ القيادة الخادمة تفسر ما نسبته (٤٦.٤%) من مشاركة المعلمين فى العمل. ويفسر المناخ التنظيمي المدرسي ما نسبته (١٣%) من مشاركة المعلمين فى العمل.

ومن خلال استخدام عينة عنقودية قوامها ٣٢٧ معلما من مديريات التربية والتعليم بمحافظة عمان، حاولت دراسة إبراهيم (٢٠١٣) التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة فى محافظة عمان للقيادة الخادمة وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية السائدة فى مدارسهم. وأظهرت النتائج أنّ ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة جاءت متوسطة، ومستوى الثقة التنظيمية السائدة فى المدارس كان مرتفعا بشكل عام. ووجود علاقة ايجابية دالة بين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة، ومستوى الثقة التنظيمية السائدة فى هذه المدارس.

وعالجت دراسة كيرت (2010) Cerit تأثير سلوكيات القيادة الخادمة على الالتزام التنظيمي للمعلمين فى المدارس الابتدائية فى تركيا. وتم جمع بيانات الدراسة من خلال ٥٦٣ معلما يعملون فى المدارس الابتدائية من مدارس محافظة دوزجي فى تركيا، من خلال مقياس تقييم القيادة التنظيمية الخادمة، ومقياس الالتزام التنظيمي. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة قوية بين سلوكيات القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الابتدائية والالتزام التنظيمي للمعلمين، وأنّ القيادة الخادمة تمثل منبئ قوي بالالتزام التنظيمي للمعلمين.

وكان الغرض من دراسة هرندون (2007) Herndon استكشاف وتحليل العلاقات بين عوامل القيادة الخادمة، والثقافة المدرسية، وتحصيل الطلاب في المدارس الابتدائية في ولاية ميسوري. وباستخدام أداة لتقييم القيادة الخادمة، ومسح ثقافة المدرسة تم جمع البيانات من ٦٧٧ معلما من معلمي ٦٢ مدرسة ابتدائية فى ميسوري، بالإضافة إلى تحليل بيانات تحصيل الطلاب على مستوى المدرسة. وتوصلت الدراسة إلى تأثير القيادة الخادمة للمديرين على ثقافة المدرسة وانجاز الطلاب. وتأثير الثقافة المدرسية على انجاز الطلاب. وتأثير القيادة الخادمة للمديرين وثقافة المدرسة معا على تحصيل الطلاب.

وهدفت دراسة أبو تينة، وخصاونة، والطحاينة(٢٠٠٧) إلى تحديد درجة ممارسة المديرين للقيادة الخادمة من وجهة نظرهم، ونظر المعلمين. وطبقت الاستبانة على (٩٥) مديرا ، (٣٩٠) معلما. وأوضحت النتائج أنّ المديرين يمارسون القيادة الخادمة بدرجة عالية من وجهة نظرهم، وبدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين. ولم توجد فروق دالة لأثر النوع، أو المرحلة الدراسية، أو المؤهل العلمي للمعلمين فى إدراكهم لواقع ممارسة مديريهم للقيادة الخادمة بخلاف الخبرة التدريسية التى كانت الفروق دالة لصالح المعلمين من ذوى الخبرة التدريسية الطويلة.

من خلال التحليل السابق لبعض الدراسات السابقة فى مجال القيادة الخادمة، يتضح أنه نموذج قيادي أخلاقي يرتكز على تلبية احتياجات التابعين كمدخل لتحقيق أهداف المنظمة. ويتضح احتفاء الدراسات السابقة به كأسلوب قيادي مؤثر على العديد من المتغيرات والسلوكيات التنظيمية، حيث تناولته العديد من الدراسات كمتغير مستقل. ويظهر أمام الباحث تنوع أبعاد القيادة الخادمة وخصائصها بين الدراسات.

القسم الأول: الإطار النظري للبحث :

تم تقسيم الإطار النظري في محورين، كل محور يعالج متغير من متغيري البحث الرئيسيين، كما يلي:

المحور الأول: الاستعداد للتغيير التنظيمي:

عالج الباحث موضوع استعداد المعلمين للتغيير التنظيمي من خلال الجوانب التالية:

(١) مفهوم الاستعداد للتغيير التنظيمي:

وبرغم المحاولات النظرية العديدة لبلورة مفهوم الاستعداد للتغيير التنظيمي، ورغم وجود العديد من التعريفات المقدمة، إلاّ أنه ما زال غامضاً فى الأدب العلمي القائم، وربما تتمحور المشكلة حول حقيقة أنّ الاستعداد التنظيمي للتغيير يمثل بناءً متعدد المستويات، والأوجه، وكذلك نتيجة النظر إليه كحالة وليس كعملية(Shea, et al., 2014, p.3).

ومن التعريفات التى لاقت رواجا كبيرا، تعريف أرمن أكيس ورفاقه (Armenakis, et al. 1993, p.681) حيث يعرفون الاستعداد للتغيير التنظيمي بأنه: معتقدات، واتجاهات، ونوايا أعضاء المنظمة والتي ترتبط بمدى الحاجة للتغيير، وقدرة المنظمة على جعل مثل هذا التغيير ناجحا. ويرون أيضا أنّ الاستعداد للتغيير التنظيمي يمثل: الأسبقيات المعرفية (الإدراكية) فى السلوك إما بمقاومة جهود التغيير أو دعمها. وهذا التعريف الأخير يركز على المكونات النفسية للاستعداد بما فى ذلك معتقدات واتجاهات ونوايا المشاركين فى عملية التغيير.

ومن التعريفات المشهورة أيضا تعريف بيتش ورفاقه Peach, et al.(2005, p.10) والذين يعرفون الاستعداد للتغيير التنظيمي بأنه: مدى امتلاك أعضاء المنظمة النظرة الإيجابية حول الحاجة للتغيير التنظيمي (قبول التغيير)، بالإضافة إلى مدى اعتقادهم بأنّ مثل هذه التغييرات من المرجح أن يكون لها آثار ايجابية على أنفسهم وعلى المنظمة ككل.

ويعرف وينر (Weiner, 2009, p.1) الاستعداد للتغيير، بأنه: القصد (العزم) المشترك من أعضاء المنظمة لتنفيذ التغيير (الالتزام بالتغيير) والايمان المشترك بقدرتهم الجماعية على القيام بذلك (فعالية التغيير). ويؤكد "وينر" على العزم المشترك لأن تنفيذ التغييرات التنظيمية المعقدة ينطوي على إجراءات جماعية يشارك فيها كثير من الناس، يسهم كل منهم في جهد التنفيذ. لأن التنفيذ هو في كثير من الأحيان "رياضة فريق،". وقد تنشأ المشكلات عندما يشعر البعض بالتزام تنفيذ مطالب التغيير، والبعض الآخر غير مُكْتَرِث بذلك.

وعليه فإنّ استعداد المعلمين للتغيير التنظيمي يشير إلى النظرة الايجابية لدى المعلمين حول ضرورة التغيير، واعتقادهم بوجود آثار ايجابية على أنفسهم وعلى المدرسة والنظام التعليمي نتيجة الشروع فى التغيير، وقناعتهم بأنّ الظروف مواتية لنجاح مبادرات التغيير، وأنهم يملكون القدرة على الوفاء بمطالب التغيير.

(٣) الأساس الفكري لمفهوم الاستعداد للتغيير التنظيمي :

لتفسير محددات استعداد العاملين للتغيير التنظيمي، استخدم البعض نظرية السلوك المخطط Theory of Planned Behavior ، والتي تفترض أنّ النية أو العزم للتغيير التنظيمي، يرتبط بثلاث محددات مستقلة: الأول، يتمثل في اتجاهات الأفراد، والتي تعكس التقييم العام لتحليل الكلفة – المنفعة فيما يتعلق بالتغيير. والثاني، يتمثل في المعايير الاجتماعية أو معايير المجموعة، والتي تمثل ضغوطا من المحيطين للاندماج أو عدم الاندماج في التغيير، ومثل هذه الضغوط قد تأتي من التنظيم الداخلي أو الخارجي، وتتضمن المصادر الداخلية المحتملة للضغوط: المديرين الرئيسيين، ومطالب الوظيفة، والثقافة التنظيمية. والثالث، يتمثل في ضبط أو التحكم في السلوك، ويعبر بصورة جوهرية عن مدى امكانية تحكم الأفراد في الاجراءات المرتبطة بالتغيير، وقدرتهم على إدراك فوائد التغيير Soetjipto & Uno, 2014, p.159. بمعنى أنّ نظرية السلوك المخطط تتضمن فكرة مفادها أنّ النية أو القصد السلوكي يكون أكثر فاعلية عندما يحمل الفرد اتجاهات ايجابية نحو السلوك، مع التمتع بمعايير اجتماعية وشخصية بشأن ذلك السلوك، وتوقع امتلاك القدرة على أداء هذا السلوك(سعيد،٢٠١٥، ص٣٥٨).

ومن منظور نظرية "وينر" في تفسير الاستعداد للتغيير التنظيمي Weiner's theory of organizational readiness for change يمكن تحديد وجهين للاستعداد للتغيير التنظيمي، الأول، التعهد والالتزام بالتغيير، وهو يعكس العزم المشترك لدى أعضاء التنظيم على تنفيذ التغيير، ومن المحددات المفترضة لالتزام التغيير، تكافؤ قوى التغيير. ويجوز لأعضاء المنظمة تقدير التغيير التنظيمي لأي عدد من الأسباب، ويكون الأهم ليس لماذا يقدرون التغيير، وإنما حجم ما يقدرونه من ضرورة التغيير. والوجه الثاني للاستعداد، فعالية التغيير، ويعكس الاعتقاد المشترك لدى أعضاء التنظيم بقدرتهم الجماعية على تنفيذ التغيير، وتشمل المحددات المفترضة لفعالية التغيير، معرفة المهام، وتوافر الموارد، والعوامل السياقية. ومن المتوقع أن تتغير الفعالية إلى درجة عالية عندما يعرف أعضاء المنظمة ما يجب القيام به وكيفية القيام به. وعندما يرون أن لديهم الموارد التي يحتاجونها لتنفيذ التغيير، وعندما ينظرون إلى العوامل السياقية مثل التوقيت على أنها مواتية، تكون النتيجة الفورية لذلك استعداد العاملين للتغيير. وعندما يكون الاستعداد مرتفعا، يرجح أن يكون أعضاء المنظمة مبادرون لبدء التغيير، ويبذلون جهودا كبيرا لدعمه، ويظهرون استعدادا أكبر لتخطى العقبات التى قد تواجههم فى طريق التغيير(Weiner, 2009).

وعليه فإنّ استعداد المعلمين للتغيير التنظيمي، يرتبط ببعدين، الأول،، النية أو العزم الصادق للتغيير التنظيمي، وذلك يرتبط باتجاهات المعلمين نحو التغيير، والمعايير الاجتماعية والتنظيمية التى تشجع التغيير أو تكبحه، والاعتقاد بضرورة التغيير. والثاني، فعالية التغيير، ويرتبط بالاعتقاد فى القدرة على التحكم فى الاجراءات والعوامل المرتبطة بعملية التغيير.

(٤) **أبعاد الاستعداد للتغيير التنظيمي :**

يمثل الاستعداد للتغيير التنظيمي بنية ثلاثية الأبعاد تتشكل من الاستعداد أو الميل (المعرفي، والعاطفي، والسلوكي) للتغيير التنظيمي، ويمكن توضيحها كالتالي Bouckenooghe; Devos & Broeck, 2009):

(١) **الاستعداد السلوكي للتغيير** (Behavioral Readiness)، ويعبر عن مدى استعداد المعلمين لوضع جهودهم وطاقاتهم فى عملية التغيير.

(٢) **الاستعداد المعرفي للتغيير** (*Cognitive Readiness*)، ويشير إلى معتقدات وأفكار المعلمين حول نتائج عملية التغيير.

(٣) **الاستعداد العاطفي للتغيير**(*Emotional Readiness*)، ويشير إلى ردود الفعل العاطفية على عملية التغيير.

ويمثل الاستعداد المعرفي للتغيير، الأسبقيات الإدراكية للسلوك. والتي ترتبط بكيف يُثمن، ويُدرك، ويفهم المعلمون التغيير؟. لأن التغيير ليس فقط حول كيف يتصرف المعلمون، ولكن أيضا حول كيف يفكرون. وعندما لا يفهم المعلمون سبب التغيير، أو كيف سيؤثر عليهم، فإنهم سوف يشعرون بالخوف، وعدم اليقين، والريبة، وسيصبحون أكثر عرضة لمقاومة التغيير (Tappin, 2014, p.54).

ويشمل المكون المعرفي لاستعداد الأفراد للتغيير على خمسة معتقدات، الأول ، الاعتقاد بأنّ هناك حاجة إلى التغيير. والثاني، أن التغيير المقترح يتناسب مع طبيعة الحالة، وكلاهما يندرج تحت فئة " الحاجة إلى التغيير". والثالث، الاعتقاد بالفعالية الذاتية، أي القدرة على تنفيذ مبادرة التغيير، والرابع، الاعتقاد بأنّ المنظمة (الرؤساء والأقران) ستوفر دعما ملموسا للتغيير (فى شكل موارد ومعلومات) وهذا المعتقد يساهم فى شعور الفرد بفعالية قدرته على تنفيذ التغيير. والمعتقد الخامس، يتمثل فى التكافؤ، ويرتبط بتقييم الأفراد لفوائد وتكاليف التغيير على وظائفهم ودورهم، وإذا كان الأفراد لا يعتقدون بجدوى التغيير، فمن غير المحتمل أن يكون تقييم استعدادهم للتغيير

ايجـــابي(Rafferty; Jimmieson & Armenakis, 2013, p.114).

ويأتي الاستعداد العاطفي للتغيير من حقيقة أنّ التغيير فى جوهره يمثل حدث عاطفي، تتولد فيه المشاعر نتيجة التحدي الذى يطرحه التغيير للوضع الراهن، مما يدفع بالمعلمين للبحث عن أدوارهم وهويتهم داخل المدرسة نتيجة هذا التغيير، فالهوية قد تكون مصدر الاستجابة العاطفية. والمشاعر والعواطف التى تتشكل تجاه التغيير يمكن أن تنبئ بسلوكيات ونوايا المعلمين تجاه التغيير، حيث تقدم ردود الفعل العاطفية للتغيير سلوكيات مقابلة، مثل العواطف الايجابية (دعم التغيير). والعواطف السلبية (مقاومة التغيير). والعواطف المحايدة (لا دعم ولا مقاومة) وقد تكون المشاعر مختلطة حول التغيير. وقد تتمثل ردود الفعل العاطفية تجاه التغيير فى مشاعر: الحب، الكراهية، الحزن، السعادة، الانزعاج، والهدوء. وهذه المشاعر تختلف تباعا لنوع وسرعة ومدة التغيير(Tappin, 2014, p.54).

ويمثل الاستعداد السلوكي للتغيير، رغبة أو نية الفرد للتصرف بطريقة معينة، وهذه النوايا يمكن أن تؤدي إلى سلوكيات تدعم التغيير، أو تبدي التناقض أو السخرية تجاهه، أو تقاومه صراحة. ومن الملاحظ أنّ استجابات المعلمين للتغيير تكون مستمدة من استعدادهم للتغيير، وهذا الاستعداد للتغيير فى حد ذاته موقف (اتجاه) أو ميل(Tappin,2014, p.54).

واجمالا يمكن القول أنّ الاستعداد المعرفي للتغيير يعبر عن الاتجاهات العامة للمعلمين نحو التغيير عموما، أما الاستعداد السلوكي، والاستعداد العاطفي للتغيير فيعبران عن ردود فعل المعلمين حول تغيير محدد(Bouckenooghe; Devos & Broeck, 2009).

وعليه فإنّ نزوع المعلمين للتغيير التنظيمي يرتبط باستعدادهم للتغيير، وهذا الاستعداد بنية ثلاثية الأبعاد تتشكل من مدركات معرفية حول التغيير، واتجاهات ومشاعر سلبية أو ايجابية، ورغبة أو نية للتصرف بطريقة ما تدعم التغيير أو تقاومه.

(٤) أهمية الاستعداد للتغيير التنظيمي :

يعتبر الاستعداد للتغيير مفتاح نجاح جهود التغيير والطاقة الايجابية التى يحتاجها العاملون، والخطوة الأولى لتحقيق نتائج التغيير المرجوة (Zayim & Kondakci, 2015, p.611). ويؤكد خبراء التغيير أنّ زيادة الاستعداد التنظيمي للتغيير تؤدي إلى تنفيذ ناجح لمشاريع التغيير، فعندما يكون الاستعداد للتغيير مرتفعا، ينخرط أعضاء المنظمة فى اجراءات التغيير وينقادون لأهدافه بسهولة. ويبذلون جهودا أكبر لدعم التغيير، ويظهرون الصلابة والثبات فى وجه التحديات أو الاخفاقات أثناء التنفيذ، وعندما يكون الاستعداد مرتفعا ربما تتجاوز جهود التغيير متطلبات الوظيفة أو توقعات الدور، بمعنى يقوم الأعضاد بجهود اضافية تطوعية رغبة منهم فى مناصرة التغيير، ويصبحون دعاة للتغيير ومدافعين عنه أمام الآخرين. وسوف يترتب على الاستعداد المرتفع المزيد من المثابرة فى أداء مطالب التغيير، وتجويد الممارسات، وتحقيق الأهداف بفعالية(Weiner, 2009).

كما أنّ توافر الاستعداد للتغيير التنظيمي لدى المعلمين يجنب المدرسة والنظام التعليمي برمته تكاليف الفشل فى تحقيق أهداف التغيير، حيث يرى تابين Tappin (2009) أنّ ٧٠% من مشاريع التغيير التنظيمي التى فشلت وتسببت فى اهدار الجهود والموارد، يعود سبب فشلها إلى عدم استعداد العاملين للتغيير التنظيمي.

وعندما يكون استعداد المعلمين للتغيير التنظيمي مرتفعاً، يعنى ذلك أنّ محركات التغيير وبواعثه لدى المعلمين داخلية ذاتية، مما يقلل من حاجة الإدارة فى استخدام نظم إشراف ومتابعة صارمة، ويقلل من حاجتها للتعامل مع مظاهر مقاومة التغيير،

وهذا يوفر الوقت والجهد والموارد لاستخدامها فى تعزيز الاتجاه نحو تحقيق أهداف التغيير.

(٥) العوامل المؤثرة فى الاستعداد للتغيير التنظيمي :

تتعدد العوامل الشخصية والسياقية المؤثرة على استعداد المعلمين للتغيير التنظيمي، حيث يرى خبراء إدارة التغيير أنّ الثقافة التنظيمية التى تشمل الابتكار والمخاطرة، والتعلم تدعم الاستعداد للتغيير التنظيمي، كما أنّ مستوى التناغم بين جهود التغيير والقيم التنظيمية المترسخة فى المنظمة يحدد احتمالات نجاح التغيير. ويشدد البعض على أهمية السياسات والاجراءات التنظيمية المرنة والمناخ التنظيمي الايجابي (مثل علاقات العمل الجيدة) فى تعزيز الاستعداد للتغيير، كما أنّ التجربة الايجابية السابقة مع التغيير، والتي تعزز الاعتقاد بأنّ التغيير سيؤدي حقا إلى تحقيق فوائد ايجابية يمكن أن تعزز الاستعداد للتغيير (Weiner, 2009).

ومن العوامل المؤثرة أيضا فى الاستعداد للتغيير: الثقة التنظيمية بمستوياتها وأشكالها المختلفة سواءً كانت الثقة بين الزملاء، أو الثقة فى الإدارة، حيث تلعب دورا مؤثرا فى عوامل المناخ النفسي لدى المعلمين لتعزيز الاستعداد للتغيير. ووجود توجه استراتيجي، ورؤية واضحة للتغيير تعزز الاعتقاد لدي المعلمين بضرورة التغيير. ويؤدى المناخ التنظيمي الايجابي، الذى يعزز المشاركة فى اتخاذ القرار، والذى يشعر فيه المعلمون بالدعم التنظيمي إلى تدعيم الاستعداد، لأنّ المشاركة الفعالة فى اتخاذ قرارات التغيير يجعل الناس يشعرون بأنهم جزء من خطة التغيير، ويعزز مسئولياتهم نحوه. كما أنّ الدعم التنظيمي المدرك يرتبط ارتباطا ايجابيا وقويا مع الالتزام العاطفي، والمزاج الايجابي، والرغبة فى البقاء فى المنظمة (Çaliğkan, 2011, pp.22-24).

ويوفر الاتصال الفعال داخل المنظمة والذى يوضح التغييرات المحتملة، ومبرراتها، والنتائج المترتبة عليها، القناعات بجدوى إجراءات التغيير، كما أنّ أنظمة التغذية الراجعة والرسائل الواضحة التى تدعم التغيير وتعزز من الكفاءة الذاتية تؤسس لقبول الانخراط فى التغيير . ومستوى شعور العاملين بالحرية والاستقلالية فى صنع القرار ، وإدراك الدعم الاداري لجهود التغيير يسهم فى خلق دوافع للتغيير. والهياكل التنظيمية المرنة والقائمة على عمل الفريق أكثر استعدادا لقبول التغيير، لأنّ التغيير التنظيمي يمثل فعل قائم على العزم الجماعي(Weiner, 2009).

وربما تؤدى السمات والخصائص الشخصية للمعلمين دورا مؤثرا فى الاستعداد للتغيير التنظيمي، من ذلك الثقة بالنفس وتصورات الأفراد حول كفاءتهم الذاتية، فالاستعداد للتغيير يتأثر بمعتقدات الأفراد حول الفعالية الذاتية. والأشخاص الذين لديهم نهج فعال وقدرة على حل مشكلات الوظيفة فى أوقات التغيير العالي أكثر استعدادا لتقبل التغيير. وتؤثر تصورات الأفراد حول قيمة التغيير وفوائده فى الاستعداد، فإذا كانت الفوائد المتصورة أعلى من المخاطر المتوقعة للتغيير يصبحون أكثر استعدادا لقبول التغيير. ونتيجة طبيعة التغيير والتي تجلب معها سلوكيات وأفكار جديدة، فإن لم تكن لدى الأفراد مرونة وقدرة على التكيف، وإن لم يكن لديهم ميل نحو النمو الذاتي فإنّ عملية التغيير من المحتمل أن لا تستمر. ويؤدى الالتزام التنظيمي وما يعكسه من اتجاهات ومشاعر الأفراد نحو المنظمة دورا مؤثرا فى استعدادهم للتغيير. حيث يرتبط الالتزام بصورة ايجابية مع الاستعداد للتغيير(Çaliğkan, 2011, pp.26-27).

وتأسيسا على ما سبق يمكن القول أنّ هناك العديد من العوامل المؤثرة فى استعداد المعلمين للتغيير التنظيمي، منها عوامل تتعلق بالخصائص والسمات الشخصية للمعلمين، وأخرى تتعلق بالخصائص والسمات التنظيمية، وهذه العوامل الشخصية والتنظيمية تتفاعل مع بعضها لتحدد حجم الاستعداد للتغيير.

المحور الثاني: القيادة الخادمة لدى مديري المدارس:

عالج البحث موضوع القيادة الخادمة لدى مديري المدارس من خلال الجوانب التالية:

(١) **مفهوم القيادة الخادمة :**

من الملاحظ عدم وجود اجماع حقيقي فى الأوساط الأكاديمية حول تعريف القيادة الخادمة، ولكن المعنى العام يتمثل فى رؤية القائد كخادم أولاً للتابعين Staats, 2015, p.14. فالقيادة الخادمة، قيادة أخلاقية موجهة بالعاملين سعيا لخدمتهم، وفاءً برغباتهم واحتياجاتهم، وصولا بهم إلى كامل طاقتهم البشرية، بما ينعكس على انجاز أهداف المنظمة.

وربما اجابة "غرينليف" لتساؤله حول مَنْ القائد الخادم؟ تعطي المزيد من الايضاحات حول مفهوم القيادة الخادمة، حيث يرى أنّ القائد العظيم هو خادم أولاً، فهو شخص لديه شعور طبيعي بالرغبة فى خدمة الآخرين أولا. ولذلك فإنّ القرار الواعي يجعل هذا الشخص طامح فى القيادة، لتحقيق رغبته فى خدمة الآخرين. وهذا يختلف اختلافا جوهريا عن الشخص الذى تتوق نفسه ليكون قائدا أولاً(Greenleaf, 1998).

ومن التعاريف الأكثر حضورا فى الأدبيات العلمية حول القيادة الخادمة، تعريف لوب (Laub ,2004 p.9) والذى يرى القيادة الخادمة بأنها: فهم وممارسة القيادة التى تضع مصلحة أتباعها فوق مصلحتها الذاتية، من خلال الارتقاء بقيمة الأفراد ونموهم، وبناء الجماعة، وممارسة الأصالة، وتقديم مصلحة الأتباع، والمشاركة فى القوة والمكانة، لتحقيق مصلحة مشتركة لكل من الفرد والمنظمة ككل.

ويعرف بويوم (2008) Boyum القيادة الخادمة بأنها : الفعل الذى يندمج فيه القائد مع التابعين من خلال الرغبة والعملية فى تقديم الخدمة. بحيث يرفع القائد والأتباع بعضهما بعضا إلى مستوى أعلى من الأخلاق والتحفيز.

وينظر بلاك Black (2010, p.437) للقادة الخدم بأنهم أشخاص يستشعرون حاجة التابعين للمساعدة والمساندة، على افتراض افتقاد المنسق داخل الفرق ، لذلك يقدم هؤلاء القادة خدمة التابعين على أنفسهم، ويوفرون لهم الموارد والدعم بدون انتظار الشكر أو الاعتراف.

وتشير صلاح الدين (٢٠١٦، ص١٠٠) إلى القيادة الخادمة لمديري المدارس بأنها: القيادة التى تعتمد على خدمة العاملين وتحقيق مصالحهم وتلبية احتياجاتهم أولا، وبالتالي تتحقق الأهداف المدرسية، مع اهتمامها الكبير بمشاركة العاملين فى صنع القرارات المدرسية، والحرص على تنميتهم مهنيا وشخصيا ووجدانيا.

ويرى التمام (٢٠١٦، ص٢٦١) أنّ القيادة الخادمة، تمثل الأسلوب الذى يمارسه القائد لمساعدة العاملين وايثارهم والتفاني فى خدمتهم والرفع من كرامتهم وإعلاء شأنهم ليؤثر فيهم ويطلق طاقاتهم لتحقيق أهداف المنظمة.

ويتضح مما سبق أنّ القيادة الخادمة نموذج قيادي مُفعَم بالقيم الأخلاقية والروحية، قائم على تضحية القائد وايثاره للتابعين، حيث يقدم احتياجاتهم واهتماماتهم على احتياجاته الذاتية، ويسعى إلى تعزيز نموهم المهني والشخصي، ويوفر كافة السبل الممكنة لبلوغ طاقتهم الإنسانية، على افتراض أنّ تلبية احتياجات التابعين هو السبيل لتحقيق فعالية المنظمة.

(٢) **الأساس الفكري للقيادة الخادمة :**

طرح "غرينلف" مدخل القيادة الخادمة على أسس نظرية التبادل الاجتماعي Social exchange theory(Mitterer, 2017, p.13) والتي ترى أن التبادل الاجتماعي فى الغالب، يتضمن شعور شخص بالالتزام برد اللطف (الجميل) الذى أسبغ عليه من شخص آخر، بما يعكس معايير المعاملة بالمثل(Selladural & Carraher, 2014, p.6). فالسلوك الاجتماعي وفقا لهذه النظرية، هو نتيجة لعملية

تبادل بين طرفين أو أكثر، وتفسر هذه العملية المنافع والتكاليف المترتبة على الانخراط في العلاقة بين الأطراف. ففي العلاقات الوظيفية، مثلاً، يكون العاملون أكثر دافعية ورضا وظيفي عندما تؤدي سلوكيات القائد إلى بناء علاقات منفعة وثقة متبادلة. وفي القيادة الخادمة، يعتبر تشكيل العلاقات أحد الأبعاد الرئيسة، فالقائد الذى يخلق علاقات حقيقية مع التابعين يخلق بيئة تؤثر ايجابيا على سلوكيات التابعين(Mitterer, 2017, p.13).

ويسعى القائد، في القيادة الخادمة، إلى مساعدة التابعين لبلوغ كامل طاقتهم البشرية من خلال تشكيل علاقات تبادل اجتماعي عالية الجودة معهم، بدلا من الاعتماد فقط على الحوافز الاقتصادية المرتبطة باتفاق العمل أو السلطة المخولة لهم وفقا لمراكزهم الوظيفية. فمن خلال التواصل وبناء العلاقات المباشرة مع التابعين كل على حده one -on- one يمكن للقائد فهم قدرات، واحتياجات، ورغبات، وأهداف، وامكانات التابعين، وفهم الطريقة التى من خلالها يمكن للتابعين بلوغ فعاليتهم الذاتية. وعندما يضع المديرين خدمة التابعين فوق أي شيء آخر، سوف يكسب التابعون الثقة بالنفس ويطورون الثقة في القائد، ويسيرون نحو إدراك وتحقيق طاقتهم وفعاليتهم الكاملة، وعندها سوف يسعى التابعون إلى رد الجميل reciprocating من خلال السلوكيات التى تفيد القائد، وزملاء العمل، والمنظمة والمجتمع الذى توجد فيه المنظمة (Kessler, 2013, pp.698-701).

ومن الملاحظ أنّ نظرية القيادة الخادمة تختلف كثيراً عن النظريات التقليدية السائدة، كنظريات: السمات، والسلوكية، والموقفية ، وذلك بالتوجه إلى أنماط القيادة الأكثر رعاية ومسؤولية. والانتقال من القيادة المرتكزة على النزعات الفردية، والمكاسب الذاتية إلى القيادة المرتكزة على العلاقات(Olesia; & Iravo,2014, p.75 Namusonge).

وعليه يمكن القول أنّ القيادة الخادمة واحدة من النظريات الناشئة فى القيادة والتي تعزز مفهوم رأس المال الاجتماعي، حيث تلفت الانتباه إلى ضرورة علاقات الرعاية والاحترام والثقة المتبادلة بين القائد والتابعين، وهذه العلاقات المتينة التى تنشأ بين القائد والتابعين تجعل القائد أكثر دراية واحاطة بإمكانات التابعين واحتياجاتهم مما يجعله أكثر قدرة على مساعدتهم على بلوغ أقصى درجات نموهم المهني، ورضاهم الوظيفي.

(٣) أهمية القيادة الخادمة :

من طبائع البشر – فى الغالب – أنهم أسلس قيادة وأكثر انقيادا لأولئك الأشخاص الذين يشعرون معهم بالثقة، ويرون فيهم التضحية والإيثار، ويلتمسون لديهم اشباع حاجاتهم. ولذلك تعطي القيادة الخادمة المزيد من الانتباه إلى تلبية احتياجات العاملين وتحقيق تطلعاتهم، ومساعدتهم على النمو الشخصي والمهني، واتاحة كافة السبل لتمكينهم واسعادهم، وتوفير إطار تنظيمي تحكمه علاقات الثقة والنزاهة والإيثار.

ولقد اكتسب هذا النمط الجديد فى القيادة المزيد من الانتباه حول العالم، نتيجة الرغبة العالمية المتنامية للمزيد من القيادة الأخلاقية والرَّاعية فى المنظمات(Iravo Olesia; & ,2014, p.75 Namusonge).

يرى بلاك Black (2010, p. 437) أنّ القيادة الخادمة كمدخل اجرائي عملي لمجتمعات المدارس اكتسب زخما كبيرا بين العلماء والممارسين فى العقدين الماضيين، وهذا المدخل عندما يطبق بفاعلية فى المدارس يعزز من المناخ المدرسي الايجابي، والذى يعزز تعاون المديرين والمعلمين لتوفير بيئة تعلم فعالة تعزز النمو الشامل للطلاب.

وربما تُحقق سلوكيات القيادة الخادمة المناخ التنظيمي الايجابي لأنّ القائد الخادم يسعى لتمكين العاملين بدلا من السيطرة عليهم، ويستخدم وسائل اقناعهم بدلا من اكراههم، ويُشجع العاملين معه على

المشاركة والابداع، وتحقيق التوافق فى الآراء داخل فريق العمل، ويسعى لإشباع احتياجات العاملين سعيا لتحقيق الأهداف التنظيمية (عجوة، ٢٠١٠، ص١).

وعندما يطبق مديري المدارس القيادة الخادمة ويعززون سلوكيات التعاطف، والاستماع، والرعاية، والإشراف، يبنون علاقات الثقة، ويحققون بصورة فعالة احتياجات التابعين (المعلمين)(Selladura & Carraher, 2014) وتؤثر سلوكيات القيادة الخادمة بشكل مباشر على الرضا الوظيفي للمعلمين مما يسهم فى تحقيق المدرسة الفعالة (صلاح الدين، ٢٠١٦)

كما تسهم ممارسات القيادة الخادمة فى تعزيز سلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين، والانهماك فى العمل، والالتزام التنظيمي، وارتفاع معدلات الانتاجية والجودة، وانخفاض نية ترك العمل، والسلوك الابتكاري، والثقة، والكفاءة الذاتية، والرضا الوظيفي، وتوافق العاملين مع متطلبات الوظيفة ومع المتطلبات التنظيمية، وتحقيق التوازن بين العمل والحياة العائلية، وتدعيم العلاقات التبادلية القائمة على الثقة والاحترام بين المديرين والعاملين(Coetzer; Bussin& Geldenhuys, 2017, p.).

يتضح مما سبق أنّ توطين سلوكيات القيادة الخادمة لدى مديري المدارس يمكن أن يعزز من المُناخ المدرسي الإنساني، ويدعم علاقات الرعاية والثقة المتبادلة، ويشجع التعاون وتبادل الخبرات بين المعلمين، ويتيح أمام المعلمين الفرص الكافية لتلبية احتياجاتهم بما يساهم فى رفع كفاءتهم الذاتية، ويعزز الدوافع الذاتية للانهماك فى العمل، وقبول التغيير والانخراط فيه، والقيام بسلوكيات الدور الإضافي، ويؤدى إلى تجويد الأداء المدرسي ورفع مستويات تحصيل الطلاب.

(٤) أبعاد القيادة الخادمة:

تباينت آراء الباحثين والكتاب حول خصائص وأبعاد القيادة الخادمة، ولقد طرحت بعض هذه الآراء خصائص القيادة الخادمة كأبعاد لقياسها وللإشارة على مستوى تحققها. ومن أشهر الكُتاب الذين تناولوا خصائص القيادة الخادمة، سبيرز Spears (2010,pp.27-29) فمن خلال تحليل كتابات "غرينليف" حدد عشرة خصائص ذات أهمية حاسمة فى تطوير القيادة الخادمة، هي: (١) الاستماع بتعمق وانتباه للآخرين.(٢) التعاطف مع احتياجات التابعين.(٣) الشفاء العاطفي والمتمثل فى شفاء الذات وعلاقة المرء بالآخرين.(٤) الوعي العام والذاتي بما يُمكن من إدراك المواقف بصورة أكثر تكاملا وشمولا.(٥) الاقناع لبناء الاتفاق فى الآراء بدلا من الإكراه على الامتثال.(٦) التصور بما يحقق التوازن بين الرؤية الحالمة والاحتياجات اليومية.(٧) البصيرة أو الاستبصار بما يمكن من فهم دروس الماضي وحقائق الحاضر والنتائج المحتملة للقرارات فى المستقبل.(٨) الإشراف القائم على الالتزام بخدمة احتياجات الآخرين من خلال استخدام الانفتاح والاقناع بدلا من السيطرة.(٩) الالتزام بنمو الآخرين مهنيا وشخصيا.(١٠) بناء المجتمع المتماسك القابل للحياة والتوسع.

واكتشف لوب Laub (1999, pp.50-51) من خلال بحث استقصائي لآراء الخبراء ست خصائص للقيادة الخادمة تتمثل فى:(١) تقدير الناس، من خلال الاستماع لهم باحترام، وخدمة احتياجات الآخرين أولا، والاعتقاد فى الناس. (٢) تطوير الناس، من خلال تقديم فرص التعلم، ونمذجة السلوك المناسب وتوطينه لدى الآخرين من خلال التشجيع. (٣) بناء المجتمع، من خلال بناء علاقات قوية، والعمل بشكل تعاوني، وتقدير الفروق الفردية). (٤) إظهار المصداقية، من خلال النزاهة والثقة والانفتاح والمساءلة، والاستعداد للتعلم من الآخرين. (٥) تقديم القيادة، من خلال تصور المستقبل، وأخذ زمام المبادرة وتوضيح الأهداف. (٦) تقاسم القيادة، من خلال خلق رؤية مشتركة، وتقاسم اتخاذ القرار والسلطة والمكانة والامتيازات مع جميع مستويات المنظمة.

وحدد فان ديرندونك (van Dierendonck (2011, pp.1232-1234 ستة خصائص مميزة للقائد الخادم تتمثل في: تمكين وتطوير الناس، وإظهار التواضع، والأصالة، وقبول الناس على ما هم عليه، وتقديم التوجيه، والاشراف ورعاية الآخرين.

وطرح ليدين ورفاقه (Liden, et al. (2008, p.162 سبعة أبنية تمثل دعائم وأركان القيادة الخادمة، وهي:

(١) **المهارات المفاهيمية:**

Conceptual skills

وتشير إلى امتلاك القائد للمعرفة حول المنظمة والمهام التى تقوم بها، وفهمه لأهدافها، وكفاءته فى حل مشكلات العمل بأساليب جديدة، بما يمكنه من تقديم الدعم والمساعدة للآخرين بشكل فعال، وخاصة التابعين المباشرين.

(٢) **التمكين:** Empowering

ويعبر عن الدرجة التى يعهد بها القائد للعاملين بالمسؤولية، ويمنحهم الاستقلالية، والتأثير في اتخاذ قرارات العمل، ومستوى تشجيع ومساعدة الآخرين، وبخاصة الأتباع المباشرين، فى تحديد وحل المشكلات، فضلا عن تحديد متى وكيف يمكن انجاز مهام العمل.

(٣) **المعالجة العاطفية:** Emotional healing

وتشير إلى إظهار القائد الحساسية والتعاطف لاهتمامات الآخرين الشخصية، واهتمامه بمشكلاتهم الشخصية، وتقديم الدعم العاطفي لهم أوقات الأزمات، ورغبته في إسعادهم وتحقيق صالحهم.

(٤) **خلق قيمة للمجتمع:**

Creating value for the community

ويعبر عن وعي القائد بطبيعة المجتمع وقضاياه، واهتمامه الصادق بمساعدة المجتمع، وتشجيع التابعين على رد الجميل للمجتمع، والمشاركة النشطة فى الأعمال التطوعية لخدمة المجتمع.

(٥) **مساعدة التابعين على النجاح والنمو:** Helping subordinates grow and succeed

ويشير إلى إظهار القائد الدعم والتوجيه للتابعين، والاهتمام الصادق بتطورهم ونموهم المهني والوظيفي، وبذل ما فى وسعه لمساعدتهم على الوصول إلى كامل طاقتهم الإنسانية والنجاح فى حياتهم المهنية.

(٦) **وضع المرؤوسين أولاً:**

Putting subordinates first

ويشير إلى وضع القائد تلبية احتياجات التابعين ومصالحهم، أولوية تفوق اهتمامه باحتياجاته ومصالحه الشخصية، والتضحية في سبيل نجاحهم.

(٧) **التصرف الأخلاقي:** Behaving ethically

ويشير إلى كون القائد نموذج أخلاقي يحتذى في إظهار العدالة، والصدق، والنزاهة سواءً داخل العمل أو خارجه، وذلك يعزز من مكانة القائد واكتسابه ثقة واحترام أتباعه.

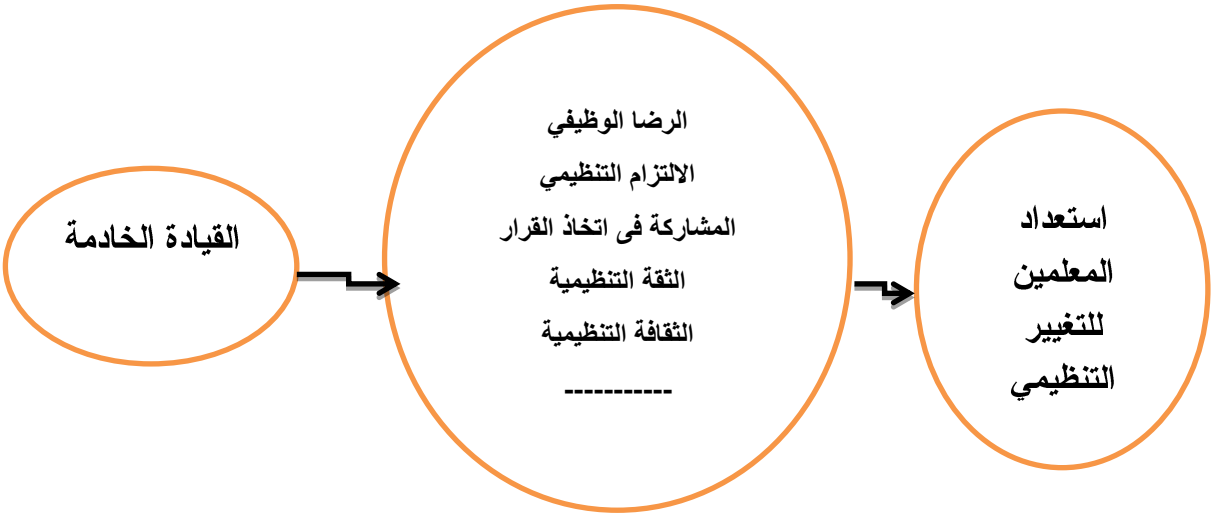
ومن الملاحظ أنّ هناك بعض التباين فيما بين الدراسات والأدبيات العلمية السابقة حول أبعاد أو دعائم القيادة الخادمة، ولكن النموذج السابق الذى طرحه "ليدن وزملائه" من أكثر النماذج شهرة لأبعاد القيادة الخادمة، ولذلك اعتمد عليه البحث الحالي.

دور القيادة الخادمة فى تنمية استعداد المعلمين للتغيير التنظيمي:

عندما يمارس مديرو المدارس سلوكيات القيادة الخادمة فإنّ ذلك ينعكس ايجابياً على العديد من المتغيرات التنظيمية، والمتغيرات الشخصية للمعلمين: حيث أظهرت دراسة هرندون (Herndon (2007 تأثير القيادة الخادمة للمديرين على ثقافة المدرسة . وتوصلت دراسة كيرت (2009) إلى وجود علاقة قوية بين سلوكيات القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الابتدائية ورضا المعلمين الوظيفي. وأوضحت دراسة كيرت (2010) أنّ سلوكيات القيادة الخادمة منبئ قوي بالالتزام التنظيمي للمعلمين. وكشفت دراسة إبراهيم (٢٠١٣) وجود علاقة ايجابية بين درجة ممارسة

مديري المدارس للقيادة الخادمة، ومستوى الثقة التنظيمية السائدة فى هذه المدارس. وأظهرت دراسة هونغ، وتساي، ووو Hung, Tsai & Wu (2016) أنّ القيادة الخادمة تفسر ما نسبته (٤٦.٤%) من مشاركة المعلمين فى العمل.

إنّ سلوكيات القيادة الخادمة تؤثر ايجابياً على الثقافة المدرسية، والثقة التنظيمية السائدة، والرضا الوظيفي، والالتزام التنظيمي، ومشاركة المعلمين. والمتغيرات السابقة ربما تُشكل متغيرات مستقلة لها تأثيراتها الواضحة على استعداد المعلمين للتغيير التنظيمي (شكل (١))، حيث أشارت دراسة كونداكتشي ورفاقه Kondakci, et al. (2017) إلى الدور المركزي للرضا الوظيفي والثقة في التنبؤ بالاستعداد للتغيير التنظيمي. وهدفت دراسة إناندي، وجيليك Inandi & (2016) وجود علاقة كبيرة بين مستوى مشاركة معلمي المدارس الابتدائية في صنع القرار والثقافة المدرسية ومستوى استعدادهم للتغيير. وأظهرت دراسة نور الدين Nordin (2012) وجود علاقة ارتباطية بين الالتزام التنظيمي وسلوك القيادة وتأثيرهما على الاستعداد التنظيمي للتغيير.



يوضح العلاقة بين القيادة الخادمة والاستعداد للتغيير التنظيمي وبعض المتغيرات التنظيمية والشخصية

وهذا يعنى أنّ سلوكيات القيادة الخادمة توفر المؤهلات التنظيمية والشخصية التى تجعل المعلمين أكثر استعداداً للتغيير التنظيمي. وربما يأتي تأثير القيادة الخادمة على استعداد المعلمين للتغيير التنظيمي من الأدوار القيادية التى يمارسها القائد الخادم، ومنها(Lowder , 2009):

- يضع القائد الخادم العاملين معه فى بؤرة اهتمامه، حيث يجعل تلبية احتياجاتهم واهتماماتهم أولوية تفوق تلبية احتياجاته واهتماماته الذاتية، كما أنه على استعداد للتضحية بتقدمه ورفاهيته من أجل توفير الفرص لتحقيق تقدم ورفاهية العاملين.
- يهتم القائد الخادم بترقية الامكانات الشخصية للعاملين، وتيسير نموهم الشخصي والمهني، وتقديم الفرص للتعلم والنمو، والعمل على تطوير منظمة متعلمة تسمح بتعلم المهارات الجديدة، والنمو فكريا، وتطوير خبرات إضافية.
- إدراك القائد الخادم بأنّ مسؤولياته تتخطى تذكير العاملين بالقواعد والمتطلبات واجراءات العمل إلى أن يكون قدوة ونموذج أخلاقي يحتذى فى السلوك، من خلال الحفاظ على النزاهة والمصداقية، وقبول المحاسبة أمام الأخرين، والاستعداد للتعاون، والتعلم من الأخرين.
- خلق ثقافة تنظيمية مرنة، يشعر فيها التابعون بالراحة والطمأنينة، والقوة والاستطاعة والتوجيه الذاتي، وبالقدرة على اتخاذ المبادرات، والتركيز على الأهداف، وتعزيز العمل الجماعي التعاوني.

- تمكين العاملين من خلال تعزيز اللامركزية، والاستقلالية، وتشجيع المشاركة الجماعية والتعاونية، وتبادل السلطة والنفوذ، وتعزيز مستويات أعلى من تعلم العاملين.
- الهام وتحفيز العاملين فكريا وعاطفيا، وتقديم الأمل والحب، والصور الايجابية، ومساعدة العاملين على التمسك بقناعاتهم. وتقديرهم على المستوى العاطفي، وتقدير ما بينهم من اختلافات، والاستماع باهتمام لآرائهم واحتياجاتهم.
- من خلال التركيز بشكل واضح على مصلحة العاملين، يستطيع القائد الخادم إنشاء عقد نفسي واجتماعي psychological and social contract مع العاملين يعزز العلاقات الملموسة وغير الملموسة بينهم، ويبنى جسور الثقة والمصداقية.
- تأسيس رؤية استراتيجية مستدامة للمنظمة بطريقة مقنعة وملهمة، وغرس القبول، والفهم، والتقدير المتبادل للرؤية والأهداف المشتركة. ونمذجة الرؤية التنظيمية من خلال تصرفات القائد وسلوكياته، وقراراته بطريقة واضحة ومتسقة.
- خلق معنى مشترك للتغيير في كافة أرجاء المنظمة، يمكن من خلاله التغلب على الخوف من التغيير، لأنّ الناس عادة ما يجدون التغيير مرعباً بسبب عدد الخيارات وعدم اليقين الذي ينطوي عليه اتخاذ الخيارات.

ويمكن القول أنّ القائد الخادم بما يملكه من فهم ودراية متعمقة بكافة جوانب العمل وقدرته على حل مشكلاته بأساليب جديدة، ومساعدته للتابعين على النجاح والنمو، وتوفير كافة السبل لتعزيز قدرات المعلمين واستطاعتهم وكفاءتهم الذاتية يمكن أن يسهم في خلق المعرفة الكافية حول مبررات التغيير التربوي، والنتائج المترتبة عليه، مما قد يسهم في تشكيل الاستعداد المعرفي للتغيير.

وعندما يُظهر القائد الخادم الحساسية والتعاطف لاهتمامات المعلمين، ولمشكلاتهم الشخصية، ويسعى لتقديم الدعم العاطفي لهم، ويضحي باهتماماته ومصالحه الذاتية لتلبية احتياجاتهم ورغباتهم، وعندما يعزز من التزام المعلمين بمسئولياتهم التعليمية وأدوارهم في التغيير التربوي كواجب وطني وجزء من رد الجميل للمجتمع، قد يعزز من الاستعداد العاطفي للتغيير.

وعندما يمنح القائد الخادم المعلمين الاستقلالية والتأثير في اتخاذ قرارات العمل، ويعزز من ثقتهم بأنفسهم، ويصبح في سلوكياته وتصرفاته نموذج يحتذى، وعندما يتيح مساحة كافية من التسامح مع الأخطاء، ويشجع على التعلم منها، قد يوفر الرغبة والاستعداد السلوكي للتغيير.

القسم الثاني : الدراسة الميدانية :

تمثلت مكونات الدراسة الميدانية فيما يلي:

أولاً : أهداف الدراسة الميدانية :

هدفت الدراسة الميدانية إلى:

- التعرف على واقع ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمحافظة جدة للقيادة الخادمة.
- التعرف على مستوى توافر الاستعداد للتغيير التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم العام بمحافظة جدة.
- الوقوف على معنوية اختلاف متوسطات استجابات معلمي مدارس التعليم العام بمحافظة جدة على مستوى ممارسة مديريهم للقيادة الخادمة، واستعدادهم للتغيير التنظيمي باختلاف متغيرات (المؤهل العلمي، والتخصص، والمرحلة الدراسية، وسنوات الخبرة فى التعليم).
- الكشف عن طبيعة العلاقة بين ممارسة قادة مدارس التعليم العام لسلوكيات القيادة الخادمة، واستعداد المعلمين للتغيير التنظيمي.

ثانياً: مجتمع وعينة الدراسة:

تَمثّل مجتمع الدراسة الحالية في معلمي مدارس التعليم العام بمحافظة جدة، والبالغ عددهم (١٣٥٧٩) معلما طبقا لإحصائيات إدارة التعليم بمحافظة جدة في العام الدراسي١٤٣٦/١٤٣٧ هـ.

وتم توزيع استبانة الدراسة على عينة عشوائية طبقية من فئات المجتمع المختلفة، وقد بلغت الاستبانات المكتملة والصالحة للتحليل الاحصائي للعينة ككل (٤٩١) استبانة بما يمثل (٣.٦٢%) من المجتمع الأصلي للدراسة، موزعة على النحو التالي:

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة من معلمي مدارس التعليم العام على المتغيرات الشخصية والتنظيمية المحددة بالدراسة

م	المتغير	الفئات	التكرار	النسبة (%)	مجموع
١	**المؤهل العلمي**	بكالوريوس	٣٨٩	٧٩.٢	**٤٩١**
		دراسات عليا	١٠٢	٢٠.٨	
٢	**التخصص**	أدبي	٣٢٠	٦٥.٢	**٤٩١**
		علمي	١٧١	٣٤.٨	
٣	**المرحلة**	الابتدائية	٢٩٥	٦٠.١	**٤٩١**
		المتوسطة	٨٧	١٧.٧	
		الثانوية	١٠٩	٢٢.٢	
4	**سنوات الخبرة**	أقل من ١٠ سنوات	١٠٥	٢١.٤	**٤٩١**
		من ١٠- أقل من ٢٠ سنة	٢٢٣	٤٥.٤	
		٢٠ سنة فأكثر	١٦٣	٣٣.٢	

يتضح من جدول (١) السابق أنّ العدد الأكبر من أفراد العينة من الحاصلين على مؤهل بكالوريوس، حيث كانت نسبتهم (٧٩.٢%)، وكانت النسبة الباقية للحاصلين على دراسات عليا. وكان العدد الأكبر من أفراد العينة من التخصصات الأدبية بنسبة (٦٥.٢%) في مقابل (٣٤.٨%) للتخصصات العلمية. وفيما يتعلق بمتغير المرحلة الدراسية التى يعملون بها، فكان العدد الأكبر من المعلمين من منسوبي المدارس الابتدائية، بنسبة (٦٠.١%)، وكانت النسبة الباقية لمنسوبي المدارس المتوسطة والثانوية، أما توزيع أفراد العينة وفقا لعدد سنوات الخبرة فى التعليم، كان العدد الأكبر من أفراد العينة من أصحاب سنوات الخبرة (من ١٠- أقل من٢٠ سنة) بنسبة (٤٥.٤%)، وكانت النسبة الأقل لأصحاب سنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات) بنسبة (٢١.٤%).

ثالثاً: أداة الدراسة (الاستبانة):

فى مسعى للوقوف على واقع ممارسة مديري مدارس التعليم العام للقيادة الخادمة اعتمد الباحث على استبانة القيادة الخادمة التى أعدها ليدن ورفاقه Liden, et al. (2008, pp.168-169) والمكونة من ٢٨ فقرة تمثل سبعة أبعاد ممثلة للقيادة الخادمة (المهارات المفاهيمية، التمكين، المعالجة العاطفية، خلق قيمة للمجتمع، مساعدة التابعين على النجاح والنمو، وضع المرؤوسين أولاً، التصرف الأخلاقي)، احتوى كل بعد منها على أربع فقرات. وللتعرف على واقع الاستعداد للتغيير التنظيمي لدى المعلمين، أعد الباحث استبانة مكونة من ١٩ فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد (الاستعداد المعرفي للتغيير، الاستعداد العاطفي للتغيير، الاستعداد السلوكي للتغيير)، احتوت على (٦،٦،٧)

فقرات على الترتيب، تم تصميمها بالاستفادة من دراسات:

(Oreg, 2003, p.682; Bouckenooghe, et al., 2009, pp.565-568).

إجراءات تقنين الاستبانة:

من أجل التأكد من صدق الاستبانة بشقيها قام الباحث باستخدام الطرق التالية:

١- التأكد من صدق المحكمين: من خلال عرض الاستبانة بصيغتها الأولية على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس، وتم تعديل الملاحظات التى اتفق عليها السادة المحكمون والتي اقتصرت فى أغلبها على تعديل بعض الصياغات اللغوية.

٢- التأكد من صدق الاتساق الداخلي: تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة، ولقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات وأبعادها للأبعاد السبع لاستبانة القيادة الخادمة بين (٠.٦٨- ٠.٩٠)، وتراوحت للأبعاد الثلاث لاستبانة الاستعداد للتغيير بين(٠.٧١- ٠.٨٦) وهي قيم عالية جاءت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبانة بشقيها.

٣- التأكد من الصدق البنائي: من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الاجمالية لكل بعد وإجمالي استبانة كل متغير، ولقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد وإجمالي استبانة القيادة الخادمة بين (٠.٨٨- ٠.٩٤)، وتراوحت لاستبانة الاستعداد للتغيير بين (٠.٩٥-٠.٩٨) وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق البنائي لأبعاد استبانة كل متغير من المتغيرين.

٤- التأكد من ثبات أداة الدراسة بشقيها: وتم ذلك من خلال حساب ثبات الاتساق الداخلي للفقرات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، حيث تبين أنّ قيمة معامل الثبات لاستبانة القيادة الخادمة ككل بلغت(٠.٩٧) ولأبعاد الاستبانة كانت قيم معامل الثبات عالية حيث تراوحت بين (٠.٧٨- ٠.٩١)، وجاءت قيمة معامل الثبات لاستبانة الاستعداد للتغيير اجمالا (٠.٩٦)، وتراوحت قيم معامل الثبات للأبعاد الثلاث للاستبانة بين (٠.٨٨- ٠.٩٢) وتشير هذه القيم العالية لمعاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة بشقيها للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها.

رابعاً: الأساليب الاحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأساليب الاحصائية التالية:

- الاحصاء الوصفي، وبخاصة المتوسطات الحسابية، والانحراف المعيارية، والتكرارات، والنسب المئوية.
- الاحصاء الاستدلالي، من خلال:

(أ) اختبار (ت) t-test للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة والتي تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، والتخصص).

(ب) اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة والتي تعزى لمتغيري (المرحلة التعليمية، وسنوات الخبرة في التعليم).

(ج) معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي بين مفردات الاستبانة، ولتحديد طبيعة العلاقة بين ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة، واستعداد المعلمين للتغيير التنظيمي.

خامساً: نتائج الدراسة وتفسيرها :

تمثلت نتائج الدراسة الميدانية فيما يلي:

١- واقع ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمحافظة جدة للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين:

جدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول واقع ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمحافظة جدة للقيادة الخادمة وأبعادها السبعة مرتبة تنازلياً

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الممارسة(%)	درجة الممارسة	ترتيب البعد
٧	**التصرف الأخلاقي**	٣.٨٧	٠.٩٦٦	٧٧.٤	كبيرة	١
١	**المهارات المفاهيمية**	٣.٦٤	٠.٩٢٠	٧٢.٨	كبيرة	٢
٢	**التمكين**	٣.٥٣	٠.٩١٢	٧٠.٦	كبيرة	٣
٤	**خلق قيمة للمجتمع**	٣.٥١	٠.٩٨٢	٧٠.٢	كبيرة	٤
٥	**مساعدة التابعين على النجاح والنمو**	٣.٣٣	٠.٩٣٧	٦٦.٦	متوسطة	٥
٣	**المعالجة العاطفية**	٣.١٢	٠.٩٦١	٦٢.٤	متوسطة	٦
٦	**وضع المرؤوسين أولاً**	٢.٨٩	١.٠٣٨	٥٧.٨	متوسطة	٧
	اجمالي ممارسة القيادة الخادمة	٣.٤١	٠.٨٥٦	٦٨.٢	**كبيرة**	---

يتضح من جدول(٢) السابق أنّ ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمحافظة جدة للقيادة الخادمة اجمالاً جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٣.٤١) وبانحراف معياري قدره (٠.٨٥٦) يدل على اتساق استجابات المعلمين. ورغم أنّ درجة الممارسة تقع في حدود مستوى كبيرة إلا أنّ نسبة الممارسة كانت أقل من (٧٠%). وجاء بعد "التصرف الأخلاقي" في الترتيب الأول من حيث نسبة الممارسة (٧٧.٤%) وبدرجة ممارسة كبيرة. وكذلك جاءت الأبعاد (المهارات المفاهيمية، والتمكين، وخلق قيمة للمجتمع) بدرجة ممارسة كبيرة ونسبة ممارسة لم تتجاوز (٧٣%). وجاءت الأبعاد الثلاث الباقية بدرجة ممارسة متوسطة، وجاء بعد "وضع المرؤوسين أولاً" في الترتيب الأخير بنسبة ممارسة أقل من (٦٠%). وربما جاء بعد "التصرف الأخلاقي" في الترتيب الأول نتيجة العلاقات الإنسانية والأخلاقية التى تسود البيئة المدرسية في التعليم السعودي وطابع التدين الذى يتسم به معظم مديري المدارس، فضلا على تأكيد معايير اختيار القيادات المدرسية على السمات الشخصية والأخلاقية للقائد. وقد يعود حصول بعد "وضع المرؤوسين أولاً "على الترتيب الأخير نتيجة نظم الإدارة المركزية وقلة الصلاحيات الممنوحة للمديرين مما يحول بينهم وبين تلبية احتياجات المعلمين بصورة كاملة.

وتتفق نتائج الدراسة فيما يتعلق بالدرجة الاجمالية لممارسة مديري مدارس التعليم العام للقيادة الخادمة والتي جاءت بدرجة مرتفعة، مع ما توصلت إليه دراسة عبدالفتاح وأبو سيف (٢٠١٦)، وتقترب مما توصلت إليه دراسة أبو تينة، وخصاونة، والطحاينة (٢٠٠٧)، ودراسة إبراهيم (٢٠١٣) وتختلف مع دراسة صلاح الدين (٢٠١٦) والتي جاءت ممارسة القيادة الخادمة وأبعادها منخفضة.

٢- مستوى توافر الاستعداد للتغيير التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم العام بمحافظة جدة من وجهة نظرهم.

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي مدارس التعليم العام بمحافظة جدة حول واقع استعدادهم للتغيير التنظيمي اجمالا وعلى أبعاده الثلاث مرتبة تنازلياً

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة التوافر(%)	ترتيب البعد	درجة التوافر
٣	**الاستعداد السلوكي للتغيير**	٣.٨٩	٠.٧٨٧	٧٧.٨	١	كبيرة
٢	**الاستعداد العاطفي للتغيير**	٣.٧٧	٠.٨٠٩	٧٥.٤	٢	كبيرة
١	**الاستعداد المعرفي للتغيير**	٣.٧٢	٠.٩٦٥	٧٤.٤	٣	كبيرة
اجمالي الاستعداد للتغيير التنظيمي		٣.٧٩	٠.٧٨١	٧٥.٨	--	كبيرة

يتضح من جدول (٣) السابق أنّ الاستعداد للتغيير التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم العام بمحافظة جدة جاء بدرجة توافر كبيرة، بمتوسط حسابي (٣.٧٩) وبنسبة توافر (٧٥.٨%)، وبانحراف معياري للاستجابات قدره (٠.٧٨١) يشير إلى اتساق استجابات المعلمين. وجاء توافر أبعاد الاستعداد للتغيير التنظيمي الثلاث بدرجة توافر كبيرة وبنسب توافر تتجاوز (٧٤%).وجاء بعد الاستعداد السلوكي للتغيير في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣.٨٩) وبنسبة توافر(٧٧.٨%). وفى الترتيب الأخير جاء بعد "الاستعداد المعرفي للتغيير" بمتوسط حسابي (٣.٧٢) وبنسبة توافر(٧٥.٨). وربما يعود حصول الاستعداد السلوكي للتغيير على الترتيب الأول نتيجة وجود بعد الحالات التى ينخرط فيها الإنسان في اجراءات التغيير رغبة منه في إرضاء رؤسائه في العمل دون أن تكون هناك اسبقيات معرفية حول التغيير وبغض النظر عن الاتجاه نحو التغيير.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية فيما يتعلق بمستوى استعداد المعلمين للتغيير التنظيمي والذى جاء بدرجة توافر كبيرة مع دراسة الحواجرة (٢٠١١)، ودراسة إناندي، وجيليك Inandi & Giliç (2016) وتختلف مع دراسة عيسى (٢٠١٥). كما تختلف من حيث ترتيب توافر أبعاد استعداد المعلمين للتغيير التنظيمي مع الدراستين العربيتين السابقتين، فعلى سبيل المثال جاء بعد الاستعداد السلوكي للتغيير فى الدراستين في الترتيب الأخير، في حين جاء بالترتيب الأول في الدراسة الحالية، ولعل ذلك يعود إلى طبيعة الشخصية السعودية بما فيها من تقاليد عربية تقدم طاعة المسؤولين وولاة الأمور، وتسعى لتنفيذ ما يقدم من مبادرات للتغيير، بغض النظر عن الاستعداد المعرفي أو الوجداني للتغيير.

٣- الكشف عن دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التعليم العام حول واقع ممارسة مديريهم للقيادة الخادمة، واستعدادهم للتغيير التنظيمي والتي تعزى لاختلاف متغيرات (المؤهل العلمي، والتخصص، المرحلة التعليمية، وسنوات الخبرة).

تم استخدام اختبار (ت) t-test للمتغيرات ثنائية الفئة والمتمثلة هنا فى متغيري(المؤهل العلمي، والتخصص)، واستخدام اختبار تحليل التباين أحادي والاتجاه للمتغيرات ثلاثية الفئة، كما في متغيري (المرحلة التعليمية، وسنوات الخبرة) وذلك كما يلي:

أ- الكشف عن دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التعليم العام حول واقع ممارسة مديريهم للقيادة الخادمة، واستعدادهم للتغيير التنظيمي والتي تعزى لاختلاف متغيري (المؤهل العلمي، والتخصص).

جدول (٤)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التعليم العام بمحافظة جدة حول ممارسة مديريهم للقيادة الخادمة، واستعدادهم للتغيير التنظيمي والتي تعزى لاختلاف متغيري (المؤهل العلمي، والتخصص).

م		المتغير	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
١	القيادة الخادمة	المؤهل العلمي	بكالوريوس	٣٨٩	٣.٤٥	٠.٨٤٤	١.٧٠	٠.٠٩٠
			دراسات عليا	١٠٢	٣.٢٩	٠.٨٩٤		
		التخصص	أدبي	٣٢٠	٣.٤١	٠.٨٤١	٠.١٥٦	٠.٨٧٦
			علمي	١٧١	٣.٤٢	٠.٨٨٧		
٢	الاستعداد للتغيير التنظيمي	المؤهل العلمي	بكالوريوس	٣٨٩	٣.٧٢	٠.٧٩٨	٣.٨٠	٠.٠٠٠**
			دراسات عليا	١٠٢	٤.٠٣	٠.٦٥١		
		التخصص	أدبي	٣٢٠	٣.٧٥	٠.٧٣٥	٠.١١٢	٠.١٨١
			علمي	١٧١	٣.٨٥	٠.٨٥٨		

*** دالة عند (٠.٠٥)** **** دالة عند مستوى (٠.٠١)**

يتضح من جدول (٤) السابق ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التعليم العام بمحافظة جدة حول ممارسة مديريهم للقيادة الخادمة، وحول استعدادهم للتغيير التنظيمي تعزى لاختلاف التخصص (أدبي، علمي). وربما يعود ذلك إلى أنّ المعلمين على اختلاف تخصصاتهم يخضعون لنفس ممارسات القيادة دون تمييز لتخصص على آخر. كما أنّ الاستعداد للتغيير التنظيمي يعود إلى جوانب معرفية وعاطفية وسلوكية يُشكلها واقع التنظيم ومتغيراته بغض النظر عن تخصص المعلمين.
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التعليم العام بمحافظة جدة حول ممارسة مديريهم للقيادة الخادمة تعزى لاختلاف المؤهل العلمي، وربما يعود ذلك إلى أنّ ممارسات مديري المدارس يعايشها جميع المعلمين وتتكرر بصورة روتينية مما يسهل عليهم تقديرها والحكم عليها بغض النظر عن مؤهلاتهم. وتتفق النتيجة السابقة مع ما توصلت إليه دراسة أبو تينة، وخصاونة، والطحاينة(٢٠٠٧) والتي أظهرت عدم وجود فروق تعزى لاختلاف المؤهل العلمي.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التعليم العام بمحافظة جدة حول استعدادهم للتغيير التنظيمي تعزى لاختلاف المؤهل العلمي، لصالح المعلمين الحاصلين على دراسات العليا مقابل الحاصلين على درجة البكالوريوس. وقد يأتي ذلك إلى أنّ المعلمين الحاصلين على دراسات عليا لديهم مستويات أعلى من الطموح، وأكثر رغبة في تطوير مدارسهم وتطبيق الأفكار الجديدة التى تعلموها في برامج الدراسات العليا التى حصلوا عليها.
- **الكشف عن دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التعليم العام**

حول واقع ممارسة مديريهم للقيادة الخادمة ، واستعدادهم للتغيير التنظيمي والتي تعزى لاختلاف متغيري (المرحلة التعليمية، وسنوات الخبرة).

جدول (٥)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التعليم العام بمحافظة جدة حول ممارسة مديريهم للقيادة الخادمة، واستعدادهم للتغيير التنظيمي والتي تعزى لاختلاف (المرحلة التعليمية، وسنوات الخبرة)

م		المتغير	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
١	القيادة الخادمة	المرحلة التعليمية	بين المجموعات	١١.٣٨	٢	٥.٦٩	٧.٩٨	**٠.٠٠٠
			داخل المجموعات	٣٤٨.١	٤٨٨	٠.٧١٣		
			الكلي	٣٥٩.٤٨	٤٩٠			
		سنوات الخبرة فى التعليم	بين المجموعات	٤.٧١	٢	٢.٣٥	٣.٢٤	*٠.٠٤٠
			داخل المجموعات	٣٥٤.٧٧	٤٨٨	٠.٧٢٧		
			الكلي	٣٥٩.٤٨	٤٩٠			
٢	الاستعداد للتغيير التنظيمي	المرحلة التعليمية	بين المجموعات	٠.٥٤٥	٢	٠.٢٧٢	٠.٤٤٥	٠.٦٤١
			داخل المجموعات	٢٩٤.٦	٤٨٨	٠.٦١١		
			الكلي	٢٩٥.٢	٤٩٠			
		سنوات الخبرة فى التعليم	بين المجموعات	٢.٥٤	٢	١.٢٧	٢.٠٩	٠.١٢٥
			داخل المجموعات	٢٩٢.٦٤	٤٨٨	٠.٦٠٧		
			الكلي	٢٩٥.١٧	٤٩٠			

دالة عند مستوى (٠.٠٥)** * دالة عند (٠.٠١)**

يتضح من جدول (٥) السابق ما يلي :

- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التعليم العام بمحافظة جدة حول استعدادهم للتغيير التنظيمي تعزى لاختلاف متغيري (المرحلة التعليمية، وسنوات الخبرة). وربما يعود ذلك إلى أنّ المعلمين أياً كانت المرحلة التعليمية التي يعملون فيها أو عدد سنوات الخبرة يخضعون لنظام تعليمي واحد له خصائصه العامة. كما أنّ الاستعداد للتغيير يميل للارتباط بالنوازع النفسية والوجدانية والتي قد تخرج عن تأثير المرحلة التعليمية أو سنوات الخبرة. وتتفق نتيجة سنوات الخبرة مع دراسة الحواجرة(٢٠١١) والتي أظهرت عدم وجود فروق في الاستعداد للتغيير التنظيمي تعزى لاختلاف سنوات الخبرة.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التعليم العام بمحافظة جدة حول ممارسة مديريهم للقيادة الخادمة تعزى لاختلاف المرحلة التعليمية.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التعليم العام بمحافظة جدة حول ممارسة مديريهم للقيادة الخادمة تعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة.

وللتعرف على اتجاه الفروق، تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، كما يوضح الجدولين التاليين:

جدول (٦)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للكشف عن اتجاه الفروق بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التعليم العام بمحافظة جدة حول واقع ممارسة مديريهم للقيادة الخادمة، والتي تعزى لاختلاف المرحلة التعليمية

المتغير	المرحلة	المتوسط الحسابي	الابتدائية	المتوسطة	الثانوية
القيادة الخادمة	الابتدائية	٣.٥٣			*
	المتوسطة	٣.٣٤			
	الثانوية	٣.١٦			

*دالة عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من جدول (٦) السابق أنّ اتجاه الفروق عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التعليم العام حول واقع ممارسة مديريهم للقيادة الخادمة والتي تعزى لاختلاف المرحلة التعليمية، جاء لصالح معلمي المرحلة الابتدائية مقارنة بمعلمي المرحلة الثانوية. وقد يعزى ذلك إلى طبيعة المرحلة الابتدائية، والتي تعتبر أسلس مراحل التعليم قيادة، وذلك لقلة مشكلاتها، نتيجة صغر أعمار الطلاب، وبساطة المناهج الدراسية ومتطلباتها، مما يجعل مديري هذه المرحلة أكثر قدرة على تلبية احتياجات معلميها. وتختلف النتيجة السابقة مع ما توصلت إليه دراسة أبو تينة، وخصاونة، والطحاينة(٢٠٠٧) والتي أظهرت عدم وجود فروق تعزى لاختلاف المرحلة التعليمية.

جدول (٧)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للكشف عن اتجاه الفروق بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التعليم العام بمحافظة جدة حول واقع ممارسة مديريهم للقيادة الخادمة والتي تعزى لاختلاف سنوات الخبرة في التعليم

المتغير	سنوات الخبرة في التعليم	المتوسط الحسابي	أقل من ١٠ سنوات	من ١٠ إلى أقل من ٢٠ سنة	٢٠ سنة فأكثر
القيادة الخادمة	أقل من ١٠ سنوات	٣.٢٥			
	من ١٠ إلى أقل من ٢٠ سنة	٣.٤٢			
	٢٠ سنة فأكثر	٣.٥١	*		
*دالة عند مستوى (٠.٠٥)					

يتضح من جدول (٧) السابق ما يلي:

- أنّ اتجاه الفروق عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التعليم العام حول واقع ممارسة مديريهم للقيادة الخادمة والتي تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التعليم، جاء لصالح المعلمين أصحاب سنوات الخبرة ٢٠ سنة فأكثر مقارنة بالمعلمين أصحاب سنوات الخبرة أقل من ١٠ سنوات. وربما يرجع ذلك إلى أنّ مديري المدارس وبحكم الثقافة العربية الاسلامية يقدرون كبار السن أصحاب سنوات الخبرة ٢٠ سنة فأكثر، ويقدرون خبراتهم التعليمية الطويلة، ويمنحوهم المزيد من الرعاية والاهتمام مقارنة بصغار السن أصحاب سنوات الخبرة أقل من ١٠ سنوات. وتتفق النتيجة السابقة مع ما توصلت إليه

دراسة أبو تينة، وخصاونة، والطحاينة(٢٠٠٧) والتي أظهرت وجود فروق تعزى لاختلاف سنوات الخبرة لصالح أصحاب سنوات الخبرة الطويلة.

٤- الكشف عن العلاقة الارتباطية ذات الدلالة الاحصائية (إن وجدت) بين ممارسة مديري مدارس التعليم العام للقيادة الخادمة واستعداد المعلمين للتغيير التنظيمي.

جدول (٨)

معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد القيادة الخادمة لدى مديري مدارس التعليم العام، وأبعاد استعداد المعلمين للتغيير التنظيمي

رقم البعد	البعد	الاستعداد المعرفي للتغيير	الاستعداد العاطفي للتغيير	الاستعداد السلوكي للتغيير	إجمالي الاستعداد للتغيير التنظيمي
١	المهارات المفاهيمية	٠.٤٧**	٠.٤٤**	٠.٤٢**	٠.٤٥**
٢	التمكين	٠.٤٧**	٠.٤٦**	٠.٤٣**	٠.٤٧**
٣	المعالجة العاطفية	٠.٤٧**	٠.٤٤**	٠.٤١**	٠.٤٦**
٤	خلق قيمة للمجتمع	٠.٥٢**	٠.٤٧**	٠.٤٧**	٠.٥٠**
٥	مساعدة التابعين على النجاح والنمو	٠.٥٥**	٠.٥١**	٠.٤٧**	٠.٥٣**
٦	وضع المرؤوسين أولاً	٠.٤٧**	٠.٤١**	٠.٣٨**	٠.٤٤**
٧	التصرف الأخلاقي	٠.٥٣**	٠.٤٦**	٠.٤٧**	٠.٥٠**
	اجمالي ممارسة القيادة الخادمة	٠.٥٦**	٠.٥١**	٠.٤٩**	٠.٥٤**

** دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (٨) السابق ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين ممارسة مديري مدارس التعليم العام للقيادة الخادمة، واستعداد المعلمين للتغيير التنظيمي، وذلك بقيمة معامل ارتباط (٠.٥٤) تشير إلى ارتباط موجب متوسط.
- وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين الأبعاد السبع للقيادة الخادمة لدى مديري مدارس التعليم العام واستعداد المعلمين للتغيير التنظيمي، تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٤٤-٠.٥٣) وهي قيم موجبة متوسطة القيمة.
- وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين القيادة الخادمة اجمالاً لدى مديري مدارس التعليم العام والأبعاد الثلاث لاستعداد المعلمين للتغيير التنظيمي، تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٤٩-٠.٥٦) وهي قيم موجبة متوسطة القيمة.
- مَثّل "مساعدة التابعين على النجاح والنمو" أكثر أبعاد القيادة الخادمة لدى مديري مدارس التعليم العام ارتباطاً باستعداد المعلمين للتغيير التنظيمي، وذلك بقيمة (٠.٥٣). ومَثّل بعد الاستعداد المعرفي للتغيير أكثر أبعاد استعداد المعلمين للتغيير التنظيمي ارتباطاً بالقيادة الخادمة لدى مديري المدارس، وذلك بقيمة (٠.٥٦)، وعموما لم تكن هناك تباينات جوهرية في قيم معاملات الارتباط.

وتشير النتائج السابقة إلى أنّ ممارسة مديري المدارس لسلوكيات القيادة الخادمة يسهم على نحو واضح في استعداد المعلمين للانخراط في برامج التغيير والتطوير التنظيمي داخل المدرسة. وتتناغم النتائج السابقة مع سلوكيات القيادة الخادمة والتي تجعل احتياجات التابعين في بؤرة اهتمام القائد، وترعى مصالحهم واهتماماتهم، وتعزز من مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات، وتوفر لهم سبل التعزيز والتمكين والنمو الشخصي. وهذا ينعكس على الرضا الوظيفي للمعلمين، ويعزز من دافعيتهم للعمل، وسلوك الدور الإضافي، ويقلل من مقاومتهم للتغيير، ويجعلهم أكثر قبولاً له، واستعدادا لبلوغ أهدافه والوفاء بمتطلبات نجاحه.

توصيات البحث :

تأتي توصيات البحث لتقدم الآليات المقترحة لتعزيز ممارسة مديري مدارس التعليم العام لسلوكيات القيادة الخادمة كمدخل لتعزيز استعداد المعلمين للتغيير التنظيمي، ولقد استفاد الباحث فى ذلك من التحليل الفكري لمراجع البحث، ومن نتائج الدراسة الميدانية، وتتمثل الآليات فى:

أولاً: تمكين مديري مدارس التعليم العام من ممارسة سلوكيات القيادة الخادمة، ويمكن أن يتم ذلك من خلال:

- تقديم برامج تدريبية لمديري مدارس التعليم العام بهدف تنمية مهاراتهم على استخدام وممارسة أسلوب القيادة الخادمة، على أن تتأسس هذه البرامج على تشخيص حقيقي للاحتياجات التدريبية على ضوء مهارات وكفايات القيادة الخادمة.
- تعزيز سلوكيات القيادة الأخلاقية فى ممارسات مديري المدارس، باعتبار التصرف بطريقة أخلاقية أحد المكونات الأساسية للقيادة الخادمة الفعالة، ولما لهذا السلوك الأخلاقي من تعزيز لموقع القائد كنموذج أخلاقي.
- تنمية المهارات الناعمة Soft Skills مثل مهارات التواصل الجيد وبناء العلاقات (الذكاء الوجداني) لدى مديري المدارس بما يمكنهم من ايجاد أرضية مشتركة من التفاهم والعمل المشترك مع المعلمين.
- تزويد مديري المدارس بالصلاحيات، والموارد الكافية التى تُمكنهم من تلبية احتياجات المعلمين ورعاية مصالحهم، وبما يتيح لهم المساحة الكافية للتعامل مع احتياجات المعلمين المتنوعة والمتغيرة.
- توعية مديري المدارس بأهمية توفير مُناخ مدرسي إنساني وتعاوني، يحقق مفهوم الرعاية، والاحتواء العاطفي، ويعزز من المسئولية المشتركة، والاحترام المتبادل.
- تضمين خصائص القائد الخادم ضمن معايير اختيار القيادات المدرسية، بما يساهم فى اختيار قيادات مدرسية تؤمن بأنّ تلبية احتياجات المعلمين خطوة مهمة لتحقيق أهداف المدرسة.

ثانياً: بناء الاستعداد للتغيير التنظيمي لدى المعلمين كخطوة مهمة فى سبيل نجاح مشاريع ومبادرات التغيير التربوي، وقد يأتي ذلك من خلال قيام مديري المدارس بالممارسات والاجراءات التالية:

- خلق دوافع التغيير لدى المعلمين، من خلال تسليط الضوء على التناقض بين مستويات الأداء الحالية والمطلوبة، وإثارة عدم الرضا عن الوضع القائم، وخلق رؤية جذابة لحالة مستقبلية، وتعزيز الثقة بأنّ هذه الحالة المستقبلية يمكن تحقيقها.
- تعزيز قناعات المعلمين بقيمة التغيير، والحاجة المشتركة إليه، وأنه جدير بالاهتمام، من خلال تدعيم قنوات الاتصال مع المعلمين وتدعيم المبررات الكافية التى تدعم ذلك. لأنه كلما زاد عدد المعلمين الذين يثمنون التغيير، كلما كانت الجاهزية والرغبة فى الانخراط فى التغيير كبيرة.

- إتاحة المساحة الكافية من الشفافية حول أهداف مشاريع التغيير، وإجراءاتها، والجهات القائمة عليها. وتزويد المعلمين بالمعلومات والمعارف الكافية حول ما سيحتاجونه لتنفيذ التغيير بفعالية، ومطالب المهمة، ونوعية الموارد اللازمة لتنفيذ التغيير، ومدى مواءمة الظروف التي تعيشها المدرسة لتحقيق مطالب التغيير، والوقت اللازم لتنفيذ التغيير. لأنّ التقييم الادراكي الايجابي من جانب المعلمين حول كون الظروف مواتية للتغيير يخلق الثقة بالقدرة الجماعية على تنفيذ التغيير.
- تعزيز مستويات الثقة فى القدرات الفردية، وذلك لأنّ انخفاض مستويات الثقة في قدرات الشخص على تنفيذ مسار عمل، يمكن أن يضر بدافع المرء للانخراط في هذا المسار من العمل. كما أنّ الخوف وغيرها من العوامل التحفيزية السلبية يمكن أن تؤدي إلى التقليل من شأن أحكام القدرة.
- وجود رسائل واجراءات قيادية متسقة وغير متضاربة، لأنّ الرسائل المتسقة تعزز من الاحساس المشترك بالاستعداد للتغيير.
- بناء الخبرات التنظيمية المشتركة، بما فى ذلك الخبرة المتعلقة بجهود التغيير السابقة، سعياً لتعزيز التشاركية فى تصورات المعلمين والعاملين بالمدرسة حول الاستعداد للتغيير.
- ترسيخ الاعتقاد المشترك لدى المعلمين بقدرتهم الجماعية على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل التي تحقق مطالب التغيير.
- التدخل المقصود لتغيير اتجاهات المعلمين السلبية نحو التغيير، وتدعيم الاتجاهات الايجابية بما يعزز من الاستعداد الوجداني للتغيير التنظيمي.
- توفير هياكل تنظيمية مرنة، واتاحة الموارد، بما يعزز من معتقدات العاملين بإمكانية تحقيق أهداف التغيير، ويساعد فى ترجمة نوايا المعلمين للتغيير إلى إجراءات عملية وممارسات واقعية.
- إظهار الدعم والمساندة والقناعة من قبل المدير لمبادرات التغيير، فعندما يجد المعلمون دعم المديرين للتغيير، فقد ينخرطون فيه.
- إتاحة كافة السبل لتمكين المعلمين، وتعزيز مستوى فعاليتهم الذاتية، من خلال مشاركتهم فى اتخاذ قرارات التغيير، وتفويض الصلاحيات، وتوفير فرص النمو المهني والشخصي، وتوفير الموارد والامكانات.
- تعزيز التعلم التنظيمي بالمدرسة، باعتباره أحد العوامل الجوهرية فى بناء القدرات الجماعية أو المشتركة لدى المعلمين، ولكونه أحد مقومات بناء الاستعداد المعرفي للتغيير.
- تعزيز علاقات الثقة بين المعلمين وقادة التغيير، بحيث يشعر المعلمون أنّ قادتهم جديرون بالثقة، مما يجعلهم أكثر انقيادا وأقل مقاومة لمتطلبات التغيير.
- تأسيس مُناخ مدرسي مفتوح، يعزز التفاعل، ويُشجع الابداع والابتكار، ويتسامح مع الأخطاء غير المقصودة، ويتيح المساحة الكافية للمبادرة والمخاطرة، ويُشجع على الاعتراف بالأخطاء والتعلم منها. مما يعزز من السياق التنظيمي الايجابي الذى يتقبل التغيير وينخرط فى اجراءاته وممارساته.
- تأكيد ثقافة العمل الجماعي والتعاوني، بحيث تقوم مبادرات التغيير وإجراءاته على فرق عمل مُمَكنة ومُدارة ذاتيا باعتبار التغيير التنظيمي عمل جماعي أو رياضة فريق ، ويمكن من خلال هذه الفرق تحقيق تكامل المواهب والقدرات، وتنشيط التعلم الفردي والتنظيمي.
- الشروع فى برامج التغيير وفقا لخطط مدروسة – تغيير مخطط، وتأسيس عمليات تنظيمية أكثر فعالية تُظهر حاجة ماسة للتغيير، وتحقق جاذبيته، وتعطي مساحة للاختيار، وتحقق التنشئة

الاجتماعية، وتقلل من الشعور بالإنهاك، وتُظهر للمعلمين أنّ اجراءات التغيير المقترحة فعالة.

- الاستعانة بقادة الرأي والفكر، والمساندة المجتمعية، لتعزيز قناعات المعلمين واستعدادهم للتغيير، فعندما يشعر المعلمون بمساندة قادة الفكر والرأي، أصحاب المكانة العلمية والأدبية، ينزعون إلى تقبل التغيير.
- الأخذ فى الحسبان الاعتبارات الثقافية والاجتماعية للتغيير، حيث يرتبط التغيير بالمعتقدات والقيم الثقافية، مما يحتم على مديري المدارس تحليل السياق الثقافي والاجتماعي ومدى تقبله للتغيير.

الدراسات والبحوث المقترحة :

بعدما عالج البحث قضيته المحورية، وانشغل الباحث بالولوج إلى عمق متغيريه الأساسيين، وما يرتبط بهما من عوامل ومتغيرات شخصية وسياقية، يمكن اقتراح الموضوعات التالية للبحث والدراسة:

- العوامل التنظيمية والشخصية المؤثرة فى استعداد معلمي مدارس التعليم العام للتغيير التنظيمي.
- الأنماط القيادية وعلاقتها باستعداد معلمي مدارس التعليم العام للتغيير التنظيمي.
- رأس المال الاجتماعي التنظيمي كمدخل لبناء استعداد معلمي مدارس التعليم العام للتغيير.
- القيادة الخادمة بالمؤسسات التعليمية فى السياقات الثقافية المختلفة، والعوامل المؤثرة فيها.

المراجع:

١. ابراهيم، منى عمر عقل.(٢٠١٣). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الخادمة وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية السائدة في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط – الأردن.

٢. أبو تينة، عبدالله محمد ؛ وخصاونة، سامر عبدالكريم ؛ والطحاينة، زياد لطفي سليمان.(ديسمبر، ٢٠٠٧). القيادة الخادمة في المدارس الأردنية كما يدركها المعلمون والمديرون : دراسة استطلاعية. مجلة العلوم التربوية والنفسية –البحرين. ٨(٤).١٣٧-١٦٠.

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

٤. الحبسية، راضية سليمان.(٢٠١٢). القيادة الأخلاقية. دار الحامد للنشر والتوزيع. عمان.

٥. الحواجرة، كامل محمد يوسف.(٢٠١١). الاستعداد التنظيمي المدرك للتغيير الاستراتيجي فى المنظمة المتعلمة. المجلة الاردنية فى إدارة الاعمال (الاردن).٧(٣).٣٧٦-٣٩٧.

٦. الحيالي، انعام.(٢٠١٥). إدارة التغيير فى منظمات الأعمال. مركز الكتاب الأكاديمي. عمان.

٧. سعيد، عباس محمد حسين.(٢٠١٥). تأثير نظرية السلوك المخطط في الأداء التنظيمي عبر مشاركة المعرفة : بحث استطلاعي لآراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية المأمون الجامعة. مجلة جامعة الانبار للعلوم الاقتصادية والإدارية – العراق. ٧(١٣). ٣٤٨ -٣٨٢.

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

٩. عبدالفتاح، محمد زين العابدين، وأبو سيف، محمود سيد على.(أبريل، ٢٠١٦). دور القيادة الخادمة في تحقيق التماثل مع الهوية التنظيمية بمدارس التعليم قبل الجامعي بمصر من وجهة

نظر المعلمين. العلوم التربوية –مصر .٢٤(٢). ٢٦٣-٣١٠.

١٠. عيسى، أحمد السيد أحمد .(٢٠١٥).أثر الصمت التنظيمي على الاستعداد التنظيمي المدرك للتغيير الاستراتيجي – دراسة تطبيقية. مجلة البحوث المالية والتجارية (كلية التجارة – جامعة بور سعيد).(٣). ٣٣٢-٣٧٠.

١١. همام، أشرف يوسف سليم؛ وعبدالغفار، السيد محمد وعيد، خالد عبدالقادر (يونيو، ٢٠١٣) دراسة تحليلية للعلاقة بين إعادة هندسة العمليات والاستعداد المدرك للتغيير التنظيمي في الجامعات السعودية: دراسة تطبيقية على الجامعات السعودية في المنطقة الغربية. مجلة البحوث المالية والتجارية (كلية التجارة جامعة بور سعيد)– مصر.(١) ٢٨١-٣٠٩.

12. Al-Mahdy, Yasser F. H.; Al-Harthi, Aisha S.; Salah El-Din, Nesren S.(2016). Perceptions of School Principals' Servant Leadership and Their Teachers' Job Satisfaction in Oman. *Leadership and Policy in Schools*.15(4).543-566.
13. Appelbaum, Steven H.; Degbe, Medea Cesar; MacDonald, Owen& Nguyen-Quang, Thai-Son.(2015). Organizational outcomes of leadership style and resistance to change (Part One). *Industrial and Commercial Training*. 47(2).73-80.
14. Armenakis, A.A.; Harris, S.G., & Mossholder, K.W. (1993). Creating readiness for organizational change. *Human Relations*.46(6).681-703.
15. Baldomir, Joel; Hood, Julia P.(Winter, 2016). Servant Leadership as a Framework for Organizational Change. *International Leadership Journal*. 8 (1).27-41.
16. Black, Glenda Lee.(June,2010). Correlational Analysis of Servant Leadership and School Climate. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*. 13(4) 437–466.
17. Bouckenooghe, Dave; Devos, Geert; Broeck, Herman van den (Dec., 2009) Organizational Change Questionnaire-Climate of Change, Processes, and Readiness: development of a new instrument. The Journal of Psychology:Interdisciplinary and Applied. 143(6).559-599.
18. Boyum, Ginny.(2008). The Historical and Philosophical Influences on Greenleaf's Concept of Servant Leadership: Setting the Stage for Theory Building. *Paper presented at the Academy of Human Resource Development International Research Conference in the Americas* (Panama City, FL, Feb 20-24, 2008).
19. Brian Clinton Herndon.(2007).*An analysis of the relationships between servant leadership, school culture, and student achievement*. PhD. Dissertation. Missouri – Columbia University.
20. Çaliġkan, Ömer.(2011).*Investigation of the Relationship Between Teachers "Readiness for Organizational Change and Resilience*. Master Degree Dissertation. Middle East Technical University
21. Cerit, Yusuf.(2009). The Effects of Servant Leadership Behaviors of School Principals on Teachers' Job Satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*.37(5).600-623.
22. Cerit, Yusuf.(2010). The effects of servant leadership on teachers' organizational commitment in primary schools in Turkey. INT. *J. Leadership In Education*.13(3).301–317.
23. Coetzer, Michiel Frederick; Bussin, Mark & Geldenhuys, Madelyn .(2017).The Functions of a Servant Leader. *Administrative Sciences* .7(5).1-32.
24. Crabtree, Christopher Thomas Stanley.(2014). The Relationship between Servant Leadership and Student Achievement in Southwest Virginia Schools. ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, Liberty University.
25. Fischer, Paul E. von.(2017). *The Relationship Between Teacher Perceptions Of Principal Servant Leadership Behavior And Teacher Job Satisfaction In South Dakota*. PhD. Dissertation. University of South Dakota.
26. Greenleaf, Robert K.(1998).*The Power of Servant-leadership: Essays*. Berrett-Koehler Publishers, Inc. San Francisco.
27. Greenleaf, Robert K.(2003).*The Servant-leader Within: A Transformative Path*. Paulist Press. New York.
28. Hung, Wen-Shun; Tsai, Show-Sau& Wu, Ho-Tang.(2016). Relationship Among Principal Servant Leadership, School Organizational Climate And Teachers' Job Involvement Of Elementary School. *European Journal of Research in Social Sciences*.4(7).33-42.
29. Ibrahim, Izani & Yahya, Bin Don.(Jan., 2014). Servant Leadership and Effective

Changes Management in Schools. *International Journal of Scientific and Research Publications*.4(1).1-9.

30. Inandi, Yusuf; Giliç, Fahrettin.(Apr., 2016). Relationship of Teachers' Readiness for Change with Their Participation in Decision Making and School Culture. *Educational Research and Reviews*.11(8). 823-833.
31. Jafari , Parivash & Kalanaki, Mostafa.(2012). Relationship between the dimensions of learning organization and readiness-to-change. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 46 . 5811 – 5815
32. Kessler, Eric H.(2013).*Encyclopedia of Management Theory*. Vol(1). SAGE Publications, Inc. USA.
33. Kurniawan, J.E., Suhariadi, F. and Hadi, C.(2017). The Impact of School's Corporate Cultures on Teacher's Entrepreneurial Orientation: The Mediating Role of Readiness for Change. *Expert Journal of Business and Management*. 5(1).22-31.
34. Laub,James Alan.(2004).*Defining servant leadership:A recommended typology for servant leadership studies. School of Leadership Studies. Servant leadership* roundtable. Indiana Wesleyan University.
35. Laub, James Alan. (1999).*Assessing the Servant Organization: Development of the Servant Organizational Leader ship Assessment (SOLA) Instrument*. PhD. Dissertations. Florida Atlantic University.
36. Liden, Robert C., Wayne, S. J., Zhao, Hao, & Henderson, D. (2008). Servant Leadership: Development of a Multidimensional Measure and Multi-Level Assessment. *Leadership Quarterly*.19(2).161-177.
37. Lowder, Tim M.(2009). The Best Leadership Model for Organizational Change Management: Transformational Verses Servant Leadership. Available at :http://ssrn.com/ abstract=1418796.
38. MD Haque, Angela Titiamayah, Lu Liu, (2016).The Role Of Vision In Organizational Readiness For Change And Growth. *Leadership & Organization Development Journal*.37 (7). 983-999.
39. Mitterer, Dennis M.(2017). *Servant Leadership and Its Effect on Employee Job Satisfaction and Turnover Intent*. PhD. Dissertations. Walden University.
40. Mulligan, Daniel F.(2016). *Servant Leadership and Its Impact on Classroom Climate and Student Achievement*. Ed.D. Dissertation, Grand Canyon University.
41. Nordin, Norshidah (Jun., 2012) The Influence of Leadership Behavior and Organizational Commitment on Organizational Readiness for Change in a Higher Learning Institution, *Asia Pacific Education Review*.13(2).239-249.
42. Olesia, Wekesa S.; Namusonge, G.S. & Iravo, Mike A. (2014). Servant Leadership: The Exemplifying Behaviours. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science.19(6).75-80.*
43. Oreg, Shaul (2003)Resistance to Change: Developing an Individual Differences Measure. *Journal of Applied Psychology*.88(4), 680–693.
44. Park, Joo-Ho; Jeong, Dong Wook.(2013). School Reforms, Principal Leadership, and Teacher Resistance: Evidence from Korea. *Asia Pacific Journal of Education*.33(1).34-52.
45. Peach, Megan, Jimmieson, Nerina L., & White, Katherine M. (2005) Beliefs underlying employee readiness to support a building relocation: A theory of planned behavior perspective. *Organization Development Journal*. 23. 9-22.
46. Rafferty, Alannah E.; Jimmieson, Nerina L. & Armenakis, Achilles A.(Jan, 2013). Change Readiness: A Multilevel Review. *Journal of Management*.39(1).110-135.
47. Russell, Jeffrey L. & Russell, Linda.(2006). Change Basics. *ASTD Training Basics Series*. American Society for Training & Development. USA.
48. Sağlam ,Mehmet Hilmi & Alpaydın,Yusuf .(Aug., 2017). The Relationship between School Administrators Personalities and Servant Leadership Behaviors. *Journal of Education and Training Studies* .5(8). 106-113.
49. Selladural, Raj & Carraher, Shawn.(2014). *Servant Leadership: Research and Practice*. IGI Global. USA.
50. Shea , Christopher M.; Jacobs, Sara R. ; Esserman, Denise A.; Bruce , Kerry & Weiner , Bryan J.(2014). Organizational readiness for implementing change: a psychometric assessment of a new measure. *Implementation Science*. 9(7).1-15.
51. Soetjipto, Budi & Uno, Indra C. Predictors and Outcomes of Readiness for Change: An Empirical Study in Indonesian Plantation Firm. In. Svyantek, Daniel J.& Mahoney, Kevin T. (2014). *Organizational Processes and Received Wisdom*. Information Age Publishing.USA.
52. Spears, Larry C.(2010).Character and Servant Leadership: Ten Characteristics of Effective, Caring Leaders. *The Journal of Virtues & Leadership*.1(1).25-30.

53. Staats, Benjamin.(2015).The adaptable emphasis leadership model: A more full range of leadership. *Servant Leadership: Theory& Practice*. 2(2). 12-26.

54. Tappin, Ruth Maria.(2014). *Personality Traits, The Interaction Effects of Education, And Employee Readiness for Organizational Change: A Quantitative Study*. PhD. Dissertation. Capella University.

55. van Dierendonck, Dirk.(July, 2011). Servant Leadership: A Review and Synthesis. Journal of Management.. 37 (4). 1228-1261

56. Weiner, Bryan J.(2009). A theory of organizational readiness for change. *Implementation Science*. 4(67).1-9.

57. Yasar, Kondakci ; Beycioglu, Kadir ; Sincar, Mehmet & Ugurlu, Celal Teyyar .(2017). Readiness of teachers for change in schools. *International Journal of Leadership in Education -Theory and Practice* . 20(2).176-197.

58. Zayim, Merve & Kondakci, Yasar.(Jul., 2015). An Exploration of the Relationship between Readiness for Change and Organizational Trust in Turkish Public Schools. *Educational Management Administration & Leadership*.43(4).610-625