القيادة الخادمة في المدارس الأردنية كما يدركها المعلمون والمديرون: دراسة استطلاعية

د. عبدالله محمد أبو تينة
كلية العلوم التربوية
الجامعة الهاشمية – الأردن

د. سامر خصاونة
كلية العلوم التربوية
الجامعة الهاشمية – الأردن

د. زياد لطفي الطحاينة
كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة
الجامعة الهاشمية – الأردن

القيادة الخادمة في المدارس الأردنية كما يدركها المعلمون والمديرون: دراسة استطلاعية

د. عبدالله محمد أبو تينة
كلية العلوم التربوية
الجامعة الهاشمية – الأردن

د. سامر خصاونة
كلية العلوم التربوية
الجامعة الهاشمية – الأردن

د. زياد لطفي الطحاينة
كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة
الجامعة الهاشمية – الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف درجة ممارسة مديرين ومديرات للقيادة الخادمة في مدارسهم، من وجهة نظر أولئك المديرين أنفسهم، ومن وجهة نظر معلميهم ومعلماتهم. وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٩٠) معلماً ومعلمة و(٩٥) مديراً ومديرة شاركوا في هذه الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلة استبانتها. وقد توصلت الدراسة إلى أن المديرين والمديرات يمارسون القيادة الخادمة بدرجة عليا من وجهة نظرهم، ودرجة متوسطة من وجهة نظر معلميهم ومعلماتهم. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود دلالة إحصائية لأثر النوع، أو المرحلة الدراسية، أو المؤهل العلمي للمعلمين والمعلمات في إدراكهم لواقع ممارسة مديريهم ومديراتهم للقيادة الخادمة، بخلاف الخبرة التدريسية التي كانت الدلالة الإحصائية لأثرها لصالح المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة الطويلة. وقد عرضت الدراسة لمجموعة من التوصيات استناداً إلى النتائج التي تمخضت عنها.

الكلمات المفتاحية: للقيادة الخادمة، المعلمون، المديرون.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٦/٣/١٣ * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٦/١١/١٩

Servant Leadership in Jordanian Schools as Perceived by Teachers and Principals: Exploratory Study

Dr. Abdullah M. Abu-Tineh
Faculty of Educational Sciences
Hashemite University

Dr. Samer A. khasawneh
Faculty of Educational Sciences
Hashemite University

Dr. Ziad L. Altahayneh
Faculty of Physical Education
Hashemite University

Abstract

The purpose of this study was to investigate the perceptions of school principals and teachers to the degree to which servant leadership is being practiced by principals. The sample for this study comprised of (390) teachers and (95) school principals. The results of the study revealed that servant leadership is being highly practiced from principals' perspectives and moderately practiced as perceived by their teachers. Furthermore, differences were not found for gender, educational level, and grade level with regard to their perceptions of practicing servant leadership by their principals. However, differences were found for educational experience. Finally, the study was ended by offering a number of recommendations for practice and research.

Key words: servant leadership, teachers, principals.

القيادة الخادمة في المدارس الأردنية كما يدركها المعلمون والمديرون: دراسة استطلاعية

د. عبدالله محمد أبو تينة
كلية العلوم التربوية
الجامعة الهاشمية – الأردن

د. سامر خصاونة
كلية العلوم التربوية
الجامعة الهاشمية – الأردن

د. زياد لطفي الطحاينة
كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة
الجامعة الهاشمية – الأردن

مقدمة الدراسة

مع نهايات القرن المنصرم وبدايات الألفية الجديدة بزغ توجه جديد في المنظمات الاقتصادية العالمية، تبعه توجه مشابه في المنظمات التربوية، يدعو إلى التخلي عن المفهوم التقليدي للقيادة المستند إلى الهرمية والوصاية وسلطة المركز، وتبني أنماط ونماذج قيادية جديدة، تشجع العمل الفريقي التعاوني، والمشاركة في صنع القرار، والاهتمام بالمرؤوسين وتعزيز نموهم. كل ذلك في إطار أخلاقي إنساني يتزامن فيه الارتقاء بأداء المنظمة ونوعية إنتاجها الاعتناء بالعامل والاهتمام به (Spears, 1996).

ويدعم هذا التوجه ما يحاجج به منظروه من أن المنظمات التقليدية التراتيبية القائمة على التخطيط والتنظيم والمراقبة لم تكن مصممة لتوفير الحد الأعلى من حاجات عامليها، واحترامهم وتمكينهم من تحقيق ذاتهم. وفي حال قبول هذا المنطق، فإن تلك المنظمات لن تكون قادرة على زيادة قدرة عامليها على تحقيق النتائج التي تسعى حقيقة إلى إنجازها حتى تبدأ في أخذ حاجات عامليها تلك بعين الاعتبار وتوليها جل عنايتها واهتمامها (Senge, 1994). ومن هنا لم يكن مستغرباً أن يبدأ نمط جديد في القيادة يطلق عليه "القيادة الخادمة"، (Servant Leadership) يدعو إلى إيلاء الموظفين العناية المتزايدة وتلبية حاجاتهم بوصفها الأولوية الأولى للمنظمة، بطرح نفسه نمطاً قيادياً فعالاً ونظرية معاصرة مشروعة في القيادة المنظمية (Russell, 2001).

ومما يستلفت النظر في القيادة الخادمة تشجيعها الأفراد على إحداث توازن في حياتهم بين القيادة وخدمة الآخرين. فهي تذكر أولئك الذين يتبوؤن مراكز القيادة أن مسؤوليتهم الأولى هي خدمة مرؤوسيهم. كما أنها في الوقت نفسه تشجع أولئك الذين يحتلون مواقع المرؤوسين استثمار فرص موقفية لممارسة القيادة من خلالها. والنتيجة النهائية المتمخضة

عن هذه الحركة بين القيادة والتابعية هي تحسين حياة الأفراد أنفسهم أولاً، ورفع مستوى مؤسساتهم من بعد (Spears, 1996).

ومع تنامي الوعي بأهمية نظرية القيادة الخادمة، أضحى هذا النمط من القيادة يمارس على نطاق واسع في كثير من الدول، وعلى المستوى المحلي والقومي في منظماتها الاقتصادية ومؤسساتها التربوية ودور العبادة فيها. ولعل كتابات منظري القيادة المعاصرين من أمثال سبيرس (Spears,1998)، وبولمان وديل (Bolman & Deal, 1997)، وسينغي (Senge, 1994)، وكوفي، وميرل، وميرل (Covey, Merrill, & Merrill, 1994)، وكوفي (Covey, 1994) وغيرهم الداعية إلى تبني المنظمات وقاداتها نظرية القيادة الخادمة ومبادئها وخصائصها خدمة للعاملين فيها، وتنمية لهم وتلبية لحاجاتهم؛ لعل ذلك كله يدعم الافتراض القائل بأهمية هذه النظرية ويبرر الحاجة الماسة إليها.

وقد بزغ نمط القيادة الخادمة للمرة الأولى في بداية السبعينيات من القرن الماضي في مقالة لغرينليف (Greenleaf) عام ١٩٧٠ بعنوان "القائد خادماً" (Jennings, 2002). وقد استوحى مؤسس مركز غرينليف للقيادة الخادمة تسمية هذا النمط من أحداث رواية قصيرة عنوانها "رحلة إلى الشرق" لهرمان هسي (Herman Hesse) كتبها عام ١٩٥٦. وتتحدث الرواية عن عصبة من الرجال تم انتقاؤهم لرحلة دينية أسطورية بصحبة مرافق (خادم) يدعى ليو (Leo)، وظيفته الاعتناء بتلك العصبة من الرجال والسهر على راحتهم وتثبيتهم بعزمه وأغانيه. وتشير أحداث القصة إلى أن الرحلة سارت على خير ما يرام إلى أن اختفى الخادم "ليو" ذات يوم، فوقعت العصبة بعده في فوضى وتيهان دفعها لإلغاء الرحلة. ثم يبين الراوي وهو واحد من عصبة الرجال الذين شاركوا في الرحلة أنه التقى ليو بعد عدة سنوات من التيه، وذهب به إلى رجل الدين منظم الرحلة، ليكتشف أن ليو الذي عرف بالخادم لم يكن إلا كبير رجال الدين، ومرشدهم الروحي، وقائد عظيم وشريف (Sergiovanni, 2000).

وقد خلص غرينليف من إعماله الفكر في تلك القصة الأسطورية إلى مغزى رئيس مفاده أن القائد العظيم هو خادم أولاً لمجموعته أو منظمته أومجتمعه، وهذه الحقيقة البسيطة هي مفتاح عظمته والاعتراف به قائداً (Joseph & Winston, 2005). فالقائد الخادم يرى نفسه قائداً بين متساوين، لا يحتل مركزاً بؤرياً بينهم، ويوفر لهم المصادر والدعم دون توقع شكر منهم أو تقدير. ولا شك أن سلوكاته الخدمية تلك لمجموعته تظهر دوره المحوري لنجاحها فتدفع به إلى مركز القيادة؛ وهو بذلك يتولى مركز القيادة استجابة لإلحاح مجموعته وحاجتهم للنجاح لا غير (Smith, Montagno, & Kuzmenko, 2004).

ويرى ستون ورسل و باترسون (Stone, Russell, & Patterson, 2004) أن القيادة الخادمة، حال القيادة التغييرية (التحويلية)، امتداد للمنحى السلوكي في القيادة، وخاصة دراسات القيادة في جامعة أوهايو الحكومية، ودراسات جامعة ميتشغن التي صنفت فيه

القادة من وجهة نظر مرؤوسيهم إلى القادة الذين يعطون الاهتمام بالمهمة، والقادة الذين يهتمون بالعلاقات والناس (المرؤوسين). ورغم أن الإطار الفكري للقيادة التغييرية والإطار الفكري للقيادة الخادمة يوليان اهتماماً كبيراً بالمرؤوسين والإنتاج، إلا أن القائد التغييري يركز أكثر على الإنتاج، لاهتمامه الأكبر بالأهداف المنظمية. أما القائد الخادم فإن اهتمامه يتركز على مرؤوسيه، فهم محور اهتمامه وعنايته.

فالقيادة الخادمة تبدأ بنزعة طبيعية لخدمة الآخرين أولاً، يتبعها قوة دافعة للقيام بفعل ما، ثم يتنامى خيار واع ناتج عن تلك القوة الدافعة يجتذب الفرد ليتوق للقيادة، ليتحقق من أن أفراد مجموعته أو منظمته أو مجتمعه، قد أصبحوا أثناء خدمته لهم أحسن صحة، وأكثر حكمة وحرية واستقلالاً، فيزداد بذلك فرصة أن يكون أولئك المخدومون أنفسهم خدماً لغيرهم. والقيادة الخادمة بذلك تختلف بوضوح عن قيادة أولئك الذين يتوقون ليكونوا قادة أولاً. ولعل هذا الاختلاف يعبر عن نفسه جلياً من خلال العناية التي يوليها القائد الخادم لأتباعه، ليتأكد من أن حاجاتهم ذات الأولوية قد تم تلبيتها (Lubin, 2001).

وفي ضوء انتفاء وجود تعريف شامل للقيادة الخادمة يقدمه موجده غرينليف الذي ركز بدلاً من ذلك على تقديم وصف لسلوكات محددة للقائد الخادم، وبيان تأثيره على مرؤوسيه، فإن بعض تلاميذه والمهتمين بنظريته من باحثين ودارسين حاولوا أن يقدموا تعريفات للقيادة الخادمة بمصطلحات يغلب على مفرداتها وفقاً لسميث وآخرون (Smith et al., 2004) الطابع الأخلاقي والديني. إذ يعرف سيمز (Sims,1997) القيادة الخادمة بأنها ذلك النمط من القيادة الذي يحترم كرامة الفرد ويعلي من شأنه ويومض فيه ما أمكن نزعته الإبداعية الفطرية للقيادة. ويعرفها باترسون (Patterson, 2003) بأنها القيادة التي يخدم فيها القادة بتركيز كبير على مرؤوسيهم، فيكونون الهم الأول، وتكون شؤون المنظمة وقضاياها الهم الثاني. أما لوب (Lube, 2003) فيعرفها إجرائياً بأنها فهم وممارسة لقيادة تضع مصلحة مرؤوسيها قبل مصلحتها. وهي بذلك ترتقي بقيمة الأفراد ونموهم، وبناء روح الجماعة، وممارسة الأصالة، ومشاركة المرؤوسين في القوة والمكانة. كل ذلك لمصلحة مشتركة لكل فرد في المنظمة، وللمنظمة برمتها، لأولئك الذين تخدمهم المنظمة.

وتشتمل القيادة الخادمة على خصائص عشر يفترض توفرها في القائد الخادم ليعد كذلك. وهذه الخصائص هي: الاستماع، والتعاطف، والمشافاة، والوعي، والإقناع، والتصوير المفاهيمي، ونفاذ البصيرة، وتقديم الخدمة، والالتزام بنمو الآخرين، وبناء روح الجماعة (Spears, 1995).

ويعني امتلاك القائد خصيصة الاستماع لجوء الأفراد إليه لإطلاق أفكارهم ومشاعرهم دون خوف أو شعور بإمكانية إصدار حكم حول شخصياتهم. وهو بذلك استماع انفعالي لا إدراكي؛ لأنه وسيلة للتواصل الانفعالي مع الآخرين (Taylor, 2002). وتعني خصيصة

الاستماع كذلك الاستماع إلى رسالة الآخرين بانتباه وتأمل؛ لتحديد مقصد الآخرين وفهمه (Lubin, 2001). أما التعاطف فهو قبول الآخرين والاعتراف بهم بغض النظر عما يمتلكونه من هبات وخصائص متفردة. والمشافاة قريبة من التعاطف، وتتضمن تقدير الأفراد حال معاناتهم من إيذاءات انفعالية، والاستعداد لأخذ زمام المبادرة لصناعة وحدة بينهم وبين من هم على اتصال بهم (Girard, 2000).

وفي سياق القيادة الخادمة يعرف الوعي بأنه المساعدة على فهم القضايا المشتملة على الأخلاقيات والقيم، وتمكين الفرد من الوصول إلى المواقف، والحكم عليها من زاويا أكثر تكاملاً وشمولية. ويعرف الإقناع بأنه السعي نحو التأثير في الآخرين بدل إذعانهم بالإكراه أملاً ببناء إجماع بين أفراد المجموعة. أما التصوير المفاهيمي فيتضمن قدرة القائد على إيصال الرؤية الكبرى للعاملين لديه، فتلهمهم للتصرف بطريقة إبداعية. ولعل تحلي القائد بنفاذ البصيرة يعني قدرته على فهم دروس الماضي، وحقائق الحاضر، والعواقب المحتمل حدوثها مستقبلاً (Taylor, 2002).

ويشكل تقديم الخدمة بوصفه أساس فلسفة القيادة الخادمة خصيصة رئيسة من خصائص القيادة الخادمة التي تتمثل في الالتزام بتلبية حاجات الآخرين أولاً بانفتاح وإقناع بدلاً من السيطرة والمراقبة، إيماناً بأن العاملين قادرون على تحمل مسؤولية استمرار حالة الثقة في المؤسسة لمنفعة المجتمع العظمى. أما خصيصة الالتزام بنمو الآخرين فتتمثل في الاستجابة باحترام للآخرين والسماح لكل فرد منهم بالتعبير بحرية عن اهتماماته الشخصية، مع الالتزام التام بتنمية كل فرد في المنظمة شخصياً ومهنياً وإيمانياً. وأخيراً، فإن السعي نحو بناء إحساس بروح الجماعة بين أولئك العاملين في المنظمة يمثل الخصيصة المهمة العاشرة من خصائص القيادة الخادمة (Lubin, 2001).

ولما كانت الدراسات والأبحاث التطبيقية المتعلقة بممارسة القيادة الخادمة في المنظمات الاقتصادية وقياس نتائج تأثيرها ذات أهداف تتباين في مجملها عن أهداف الدراسة الحالية الموجهة نحو المدرسة بوصفها منظمة تربوية، فقد فضل الباحثون قصر ما يضمنونه من دراسات وأبحاث تطبيقية سابقة ـ رغم محدوديتها ـ على ما يمس الدراسة الحالية . وقد تم عرض هذه الدراسات التربوية مرتبة ابتداءً بالمنظمات التربوية عموماً وانتهاءً بالمدرسة خصوصاً.

واستهلالاً بدراسة لدروري (Drury, 2004) التي هدفت إلى تعرف تصورات موظفي إحدى كليات المجتمع من عمال المياومة، وأعضاء هيئة التدريس، والإداريين، والقيادات العليا، للقيادة الخادمة في مؤسستهم التربوية، وعلاقة ذلك برضاهم الوظيفي، وولائهم لمؤسستهم. وقد أشارت نتائج الدراسة المستندة إلى تحليل التباين الأحادي والمقارنات البعدية لبيانات ٢٢٥ موظفاً وموظفة استهدفتهم الدراسة إلى وجود فروقات دالة إحصائياً بين هؤلاء الموظفين في إدراكهم لمؤسستهم بوصفها مؤسسة خادمة، وكانت الفروق لصالح الموظفين

من عمال المياومة مقارنة بأعضاء هيئة التدريس. أما نتائج الدراسة المستندة إلى معامل ارتباط بيرسون، فقد توصلت إلى علاقة إيجابية متوسطة بين إدراك هؤلاء الموظفين للقيادة الخادمة في المؤسسة ورضاهم الوظيفي، وعلاقة سلبية ضعيفة ولكنها دالة بين إدراكهم للقيادة الخادمة في المؤسسة وولائهم لها.

وفي الاتجاه نفسه، قام جوزيف و ونستون (Joseph & Winston, 2004) بدراسة العلاقة بين تصورات الموظفين للقيادة المنظمية الخادمة وكل من الثقة بالقائد والثقة المنظمية، على عينة مكونة من ٤١ موظفاً و٢٣ موظفة في إحدى كليات المجتمع. وقد تم استخدام كل من معامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار لدراسة العلاقة بين متغيرات الدراسة. توصلت الدراسة إلى ارتباط القيادة الخادمة إيجابياً مع كل من الثقة بالقائد والثقة المنظمية، وأن القيادة الخادمة فسرت ٤١٪ من الثقة بالقائد و ٥١٪ من الثقافةالمنظمية.

وفي منحىً آخر، وعلى مستوى مديريات التربية والتعليم، وفي المستوى نفسه أظهرت دراسة الممارسات القيادية لمديري التربية والتعليم بوصفهم قادة خدماً لميليغان (Milligan, 2003)، أن مديري التربية الذين صنفوا أنفسهم قادة خدماً، لا يختلفون بدرجة دالة إحصائياً عن أولئك الذين صنفوا أنفسهم غير ممتلكين لخصائص القائد الخادم في الممارسات القيادية الفضلى الخمس حسب قائمة الممارسات القيادية لكوزس وبوسنر (Kouzes & Posner).

قام لوبن (Lubin, 2001) بدراسة هدفت إلى تحديد سلوكيات القادة الرؤيويين في المديريات التي لا يزيد عدد طلابها عن ٣٥٠٠ طالب وطالبة، واستقصاء علاقة التطابق بين هذه السلوكيات وخصائص القيادة الخادمة. وقد أشارت نتائج الدراسة، التي أجريت باستخدام المقابلة الهاتفية على عينة قصدية تتكون من ١٨ قائداً تم انتقاؤهم بوصفهم قادة خدماً، إلى أن هناك تطابقاً كبيراً بين سلوكيات القائد الرؤيوي وخصائص القائد الخادم بشكل عام.

وفي السياق المدرسي، وفي دراسة تتشابه مع دراسة ميليغان (Milligan, 2003) أعلاه ولا تتسق مع نتائجها، توصلت دراسة تايلور (Taylor, 2002) لقياس الممارسات القيادية لمديري المدارس بوصفهم قادة خدماً إلى أن مديري المدارس الذين صنفوا أنفسهم قادة خدماً، يختلفون من وجهة نظر معلميهم بدرجة دالة إحصائياً عن أولئك الذين صنفوا أنفسهم غير ممتلكين لخصائص القائد الخادم في الممارسات القيادية الفضلى الخمس، حسب قائمة الممارسات القيادية لكوزس وبوسنر (Kouzes & Posner). كما أشارت الدراسة التي استخدم فيها تحليل التباين الأحادي وتحليل التباين المتعدد إلى عدم وجود أثر لكل من الخبرة التربوية السابقة لمدير المدرسة، وخبرته الإدارية، وعمره، وخلفيته العرقية، ومستواه التربوي، ومستوى البناء المدرسي في ممارسة هؤلاء المديرين للقيادة الخادمة.

وفي البيئة المدرسية أيضاً، أجرى هربست (Herbst, 2003) دراسة بعنوان "القيادة الخادمة المنظمية وعلاقتها بفعالية المدرسة الثانوية". وقد هدفت هذه الدراسة إلى تقرير ما إذا كانت

المدارس الثانوية التي تمارس فيها القيادة الخادمة بدرجة عالية أفضل أداء من المدارس الثانوية التي تمارس فيها القيادة الخادمة بدرجة منخفضة. وقد تكونت عينة الدراسة من ١١٠٤ مديراً/مديرة ومساعد مدير ومعلم/معلمة أجابوا عن أسئلة استبانة تقييم القيادة المنظمية الخادمة للوب (Lube, 1999). وقد تم دراسة العلاقة بين إجابات المشاركين عن أسئلة الاستبانة ونتائج الطلبة في امتحان فلوريدا التقييمي الشامل (FCAT). وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين القيادة الخادمة وتحصيل الطلبة، إذ كانت المدارس الثانوية التي تمارس فيها القيادة الخادمة بدرجة عالية أفضل أداء من المدارس الثانوية التي تمارس فيها القيادة الخادمة بدرجة منخفضة، وخاصة في الرياضيات والقراءة ومكاسب التعلم السنوي.

وختاماً، وبالنظر إلى ما مكن للباحثين الاطلاع عليه من اهتمامات بحثية ودراسية تشهدها ساحة الفكر القيادي التربوي، وما تم عرضه من دراسات نظرية أفادت الخلفية النظرية للدراسة، ومن أبحاث تطبيقية عرضت لواقع القيادة الخادمة في الشأن التربوي؛ بالنظر إلى ذلك كله اتضح للباحثين غلبة الدراسات النظرية المتعلقة بالقيادة الخادمة على الدراسات والأبحاث التطبيقية. ورغم تعدد ما كتب عن القيادة الخادمة ونتائج ممارستها عملياً في المنظمات الاقتصادية، فإن عدداً محدوداً من الدراسات أولى عناية بالمنظمات التربوية وخاصة المدارس منها.

إذن واقع الحال على الصعيد التنظيري للقيادة الخادمة في المجال التربوي ما يزال قاصراً عن المجال الاقتصادي، فيما لم تزل الأبحاث والدراسات التطبيقية المتعلقة بالقيادة الخادمة وممارستها تربوياً– على أهميتها– أقل وأكثر محدودية. وهنا يجد الباحثون لزاماً عليهم أن يشيروا عابرين إلى ما لوحظ من عدم وجود دراسات محلية، وربما عربية تناولت القيادة الخادمة في الشأن التربوي، رغم شيوع استخدامها واتساع تأثيرها. وبعد، فقد أفاد الباحثون من الدراسات السابقة النظرية والتطبيقية في تتبع تطور نظرية القيادة الخادمة وتعرف مفهومها وتبيان خصائصها وانتقاء استبانة تقييم القيادة المنظمية الخادمة للوب (Lube, 1999) لتكون أداة الدراسة ومقياسها.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تعرف واقع ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء ومديراتها للقيادة الخادمة في مدارسهم، بغية تحديد الفجوة بين مثالية الممارسة مقاسة باستبانة تقييم القيادة المنظمية الخادمة للوب (Lube, 1999)، وواقع هذه الممارسة من وجهة نظر أولئك المديرين ومعلميهم ومعلماتهم. وهدفت هذه الدراسة أيضاً إلى الكشف عن الاختلاف في وجهات النظر- إن وجدت - بين أولئك المديرين ومعلميهم ومعلماتهم، حول واقع ممارسة أولئك المديرين لنمط القيادة الخادمة. كما هدفت هذه الدراسة إلى إفادة الباحثين التربويين من النسخة العربية لاستبانة لوب (Lube, 1999) لاستخدامها في أبحاثهم ودراساتهم المستقبلية.

أسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما درجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء ومديراتها للقيادة الخادمة كما يحددونها بأنفسهم؟

٢- ما درجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء ومديراتها للقيادة الخادمة كما يحددها معلموهم ومعلماتهم؟

٣- هل هنالك فروق بين كل من مديري مدارس محافظة الزرقاء ومديراتها ومعلميها ومعلماتها في إدراكهم واقع ممارسة أولئك المديرين والمديرات للقيادة الخادمة في مدارسهم؟

٤- هل هنالك فروق بين معلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في إدراكهم درجة ممارسة مديريهم ومديراتهم للقيادة الخادمة تعزى إلى النوع، أو المرحلة الدراسية، أو الإعداد الأكاديمي، أو الخبرة التدريسية؟

أهمية الدراسة

يتسق مع طبيعة الإدراك الاعتقاد بأن ثمة فجوة ثاوية- في كثير من الأحايين- بين مثالية ما يؤمن به مدير المدرسة من نمط قيادة وواقع ممارسته له، تأثراً بمتغيرات وسيطة متعددة ومؤثرات اجتماعية متشابكة. ولعل الكشف عن حجم هذه الفجوة بطريقة علمية موثوقة تستند إلى التعريف الإجرائي لمفهوم المثالية في أداء ذلك النمط ممثلاً باستبانة تقييم القيادة المنظمية الخادمة للوب (Lube, 1999) ومقارنته بالواقع الممارس، ومن وجهة نظر مدير المدرسة نفسه والآخرين، حال المعلمين والمعلمات في هذه الدراسة، يساعد في تحديد هذه الفجوة مهما تبدى حجمها والانطلاق من بعد نحو إيجاد الصيغ المناسبة للتقريب بين المثالية والواقع ما أمكن.

يضاف إلى ذلك أن قلة من الأبحاث الكمية التطبيقية قد أجريت عالمياً لاختبار صدق نظرية القيادة الخادمة في المؤسسات التربوية، ناهيك عن محدوديتها أو انعدامها محلياً وربما عربياً . وعليه، فإن شح الأدلة العلمية التطبيقية التي تبرر الانتشار الواسع لهذه النظرية يجعل لهذه الدراسة مكانة وأهمية خاصة.

وأخيراً، ورغم أن لا خلاف على أن الأدب التربوي زاخر بالأبحاث والدراسات المتعلقة بالقيادة بصورة عامة، والقيادة التربوية بصورة خاصة، فأن قلة منها استهدف القيادة الخادمة. ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة بما تمثله من إضافة إلى الأدب التربوي القيادي، وبما يمكن أن تفيد به قادة المؤسسات التربوية، من تعرف نمط جديد في القيادة، وجعله جزءاً لا يتجزأ من إطارهم الفكري القيادي.

محددات الدراسة

١- تقتصر هذه الدراسة على عينة الدراسة ومجتمعها من المعلمين والمديرين في محافظة الزرقاء.

٢- تتوقف نتائج هذه الدراسة جزئياً على درجة ثبات الأداة المستخدمة في الدراسة وصدقها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات ومعلمي ومعلمات مدارس محافظة الزرقاء الواقعة شرقي الأردن، وباختلاف مراحلهم الدراسية للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦. أما عينة الدراسة فقد تشكلت من (٤٥) مديراً و (٥٠) مديرة، و(٣٩٠) معلماً ومعلمة، عد عددهم كافياً لأغراض إجراء الدراسة الحالية، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية ليمثلوا مرحلتي الدراسة الأساسية والثانوية. ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة من معلمين ومعلمات وفق متغيراتها.

الجدول رقم (١)
توزيع عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات وفقاً للنوع والمرحلة الدراسية والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية

المتغير	مستوياته	العدد	النسبة المئوية
النوع	معلم	١٦٥	٣،٤٢٪
	معلمة	٢٢٥	٧،٥٧٪
	المجموع	٣٩٠	١٠٠٪
المرحلة الدراسية	أساسية	٢٧٤	٣،٧٠٪
	ثانوية	١١٦	٧،٢٩٪
	المجموع	٣٩٠	١٠٠٪
المؤهل العلمي	دبلوم	١٨	٦،٤٪
	بكالوريوس	٢٧٨	٣،٧١٪
	بكالوريوس + دبلوم	٨٠	٥،٢٠٪
	ماجستير	١٠	٦،٢٪
	دكتوراه	٤	٠،١٪
	المجموع	٣٩٠	١٠٠٪
الخبرة التدريسية	أقل من ٥ سنوات	٩٥	٤،٢٤٪
	من ٥ -١٥ سنة	١٧٩	٩،٤٥٪
	أكثر من ١٥ سنة	١١٦	٧،٢٩٪
	المجموع	٣٩٠	١٠٠٪

أداة الدراسة

لما كان هدف الدراسة تعرف واقع ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء ومديراتها للقيادة الخادمة، فقد تم انتقاء استبانة تقييم القيادة المنظمية الخادمة للوب (Lube, 1999) وتبنيها. وقد تم اختيار هذه الاستبانة لشهرتها الواسعة وصدقها وثباتها المرتفع واستخدامها

في دراسات كثيرة سبق ذكر بعض منها في الدراسات السابقة.

وتتكون استبانة تقييم القيادة المنظمية الخادمة من ثلاثة أقسام. يقيس القسم الأول منها المنظمة بوصفها منظمة خادمة، ويقيس القسم الثاني منها قادة المنظمة بوصفهم قادة خدماً، فيما يقيس القسم الثالث منها الرضا الوظيفي لأولئك العاملين في تلك المنظمات (Lube, 1999).

وقد تم التحقق من صدق الأداة في منشأها باستخدام طريقة دلفي (Delphi)، إذ تم عرض خصائص افترض توفرها في القائد الخادم على أربعة عشر خبيراً في القيادة الخادمة، وطلب إليهم إعطاء أوزان نوعية لكل خصيصة من هذه الخصائص على جولات ثلاث. وقد تم الاحتفاظ بالخصائص التي أعطيت أوزاناً نوعية تراوحت بين الضروري والأساسي في الجولة الثالثة.

وللتيقن من ثبات أداة الدراسة، تم اعتماد طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) بعد توزيع الاستبانة على عينة مكونة من ٨٢٨ شخصاً من ٤١ منظمة موزعة في ولايات متعددة من الولايات المتحدة الأمريكية ومنظمة واحدة في هولندا. وقد حصلت الاستبانة بصيغتها الكلية على معامل ثبات مقداره (٠,٩٨) جعلها مناسبة للاستخدام في كثير من الدراسات المتعلقة بالقيادة الخادمة (Lube, 1999, p. 89).

ولأغراض الدراسة الحالية، تم استخدام القسم الثاني من الاستبانة الذي يقيس درجة ممارسة قادة المنظمة لسلوكيات القائد الخادم، وذلك لملاءمته هدف الدراسة وغايتها. وتتكون استبانة تقييم القائد الخادم من ٣٣ فقرة، تتوزع استجابات مستجيبيها على مقياس يدعى "مقياس ليكرت" وعلى النحو الآتي: ١ "لا أوافق بشدة"، ٢ "لا أوافق"، ٣ "متردد"، ٤ "أوافق"، ٥ "أوافق بشدة ". كما تم إضافة مجموعة من الأسئلة المتعلقة بخصائص المعلمين والمعلمات الديموغرافية إلى الاستبانة الأصلية أداة الدراسة.

وللتثبت من التكافؤ بين الاستبانة بنسختها الأصلية باللغة الإنجليزية والنسخة المترجمة منها بالعربية، فقد قام الباحث الأول بإخضاع عملية الترجمة لخطوات دقيقة متعددة وصارمة. وقد تمثل ذلك بتكليف اثنين من أعضاء هيئة التدريس ثنائيي اللغة العربية والإنجليزية بترجمة النسخة الإنجليزية إلى العربية. وقد تم إعطاء المترجمين تعليمات بأهمية الإبقاء على النمط اللغوي للفقرات ومعانيها قريبة من النسخة الأصلية ما أمكن، مع إيلاء أولوية للتكافؤ في المعنى. وعند الانتهاء من الترجمة من الإنجليزية إلى العربية تم القيام بالترجمة العكسية من العربية إلى الإنجليزية بوساطة مترجمين آخرين من أعضاء هيئة التدريس ثنائيي اللغة.

وقد تم بعد ذلك تقويم الترجمة العكسية من العربية إلى الإنجليزية عن طريق ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس، للتأكد من أن معاني الفقرة متكافئة في النسخة الأصلية، ونسخة الترجمة العكسية. وفي حال وجود فرق في المعنى بين الفقرات في النسختين، كان يتم إعادة ترجمة تلك الفقرات من الإنجليزية إلى العربية ومن العربية إلى الإنجليزية حتى يطمئن أعضاء هيئة التدريس الثلاثة إلى وجود تكافؤ حقيقي في المعنى. ثم تم عرض الاستبانة على سبعة من

أعضاء هيئة التدريس للتثبت من صدق الأداة قبل عرضها في صيغتها الأخيرة، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين المحدودة في الصياغة النهائية للاستبانة أداة الدراسة.

وللتأكد من ثبات الأداة المطورة تم اختبارها على عينة تجريبية مكونة من ٥٠ معلماً ومعلمة و ٢٠ مديراً ومديرة تم استثناؤهم من عينة الدراسة الأصلية. وقد حصلت الاستبانة بنسختها العربية المطورة على معامل ثبات مقداره (٠,٩٢) يجعلها ملائمة لأغراض الدراسة الحالية.

إجراءات التنفيذ

نظراً لوجود فئتين من المستجيبين يستهدف من خلالهم تعرف واقع ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء ومديراتها للقيادة الخادمة، فقد تم وضع صورتين اثنتين للاستبانة المطورة. وتمكن الصورة الأولى من الاستبانة المديرين والمديرات من تحديد إدراكهم لواقع ممارستهم للقيادة الخادمة. أما الصورة الثانية من الاستبانة فقد صممت بطريقة تسمح للمعلمين والمعلمات بوضع تصوراتهم لواقع ممارسة مديريهم ومديراتهم للقيادة الخادمة في مدارسهم.

وبعد الانتهاء من الحصول على الأذونات الرسمية بإجراء الدراسة، قام الباحثون بتوزيع الاستبانات على المستهدفين من عينة الدراسة بعد وضع كل استبانة في مغلف خاص، يمكن إغلاقه بإحكام بعد الإجابة عن أسئلتها؛ لإعطاء كل مشارك الحق في الاحتفاظ بسرية المعلومات المقدمة. وقد احتوى كل مغلف على معلومات حول الدراسة الحالية والعائد من إجرائها، وإرشادات تبين للمشاركين كيفية الإجابة عن أسئلة الاستبانة، وتأكيدات بسرية المعلومات المقدمة واستخدامها لأغراض الدراسة ، والاستبانة أداة الدراسة.

الأساليب الإحصائية

الدراسة الحالية كمية مسحية في طبيعتها استخدمت فيها الاستبانة بوصفها أداة الدراسة الرئيسة. وقد تمثلت التقنيات الإحصائية المستخدمة فيها بالمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت)، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA). كما تم اعتماد قيمة ($\alpha < 0.05$) لوصف النتيجة بالدالة إحصائيا. وأخيراً فإن درجة الممارسة لأية فقرة من فقرات الاستبانة تقل عن (١) على مقياس ليكرت الخماسي عدت منخفضة، فيما عدت درجة الممارسة التي تتراوح من (٢–٤) متوسطة. أما درجة الممارسة التي تزيد عن (٤) فعدت مرتفعة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص هذا السؤال على "ما درجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء ومديراتها للقيادة

الخادمة كما يحددونها بأنفسهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المديرين والمديرات على كل فقرة من فقرات الاستبانة لتعرف درجة الممارسة بشكل تفصيلي. كما تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المديرين والمديرات على فقرات الاستبانة مجتمعة. وقد كانت النتيجة على النحو الموضح في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مديري المدارس على كل فقرة من فقرات الاستبانة

الرقم	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٤	أعمل مع المعلمين جنباً إلى جنب لا منفصلاً عنهم	١	٤,٥٦	٠,٦١
٥	أستخدم الإقناع في التأثير على المعلمين بدل الإكراه أو الإجبار	٢	٤,٤٧	٠,٦٤
١٦	أعامل المعلمين كما أحب أن يعاملوني	٣	٤,٤٣	٠,٦١
٩	أوفر للمعلمين الدعم والمصادر المطلوبة التي تمكنهم من تلبية أهدافهم	٣	٤,٤٣	٠,٥٥
٦	لا أتردد في توفير القيادة المطلوبة عند الحاجة إليها	٣	٤,٤٣	٠,٦٣
٢٩	أوفر للمعلمين علاقة نصح صادقة تساعدهم على النمو المهني	٣	٤,٤٣	٠,٦١
١٠	أوفرللمعلمين بيئة داعمة للتعلم	٤	٤,٣٨	٠,٧٠
٢	أتخذ الإجراء المناسب في وقته	٥	٤,٣٦	٠,٦٢
٢٢	أقوم نفسي بأمانة قبل أن أقوم المعلمين	٦	٤,٣٥	٠,٦٢
٣٣	أسعى لتلبية حاجات المعلمين قبل تلبية حاجاتي	٦	٤,٣٥	٠,٦٢
٣١	أستمع لآراء المعلمين وأتقبل مقترحاتهم	٦	٤,٣٥	٠,٥٩
١٢.	أقول ما أعني وأعني ما أقول	٦	٤,٣٣	٠,٥٩
٢٦.	أشجع المعلمين على العمل معاً بدل التنافس ضد بعضهم بعضاً	٦	٤,٣٣	٠,٦٩
٢٨.	أقدم خططاً وأهدافاً واضحة للمدرسة	٧	٤,٣٢	٠,٦٨
١٩.	أقود بالنمذجة من خلال تقديم نماذج سلوكية مناسبة	٨	٤,٣٠	٠,٦٥
٢٥.	أرتقي بالمعلمين من خلال تشجيعهم والثقة بهم	٨	٤,٣٠	٠,٦٣
٢٧.	متواضع لا أزكي نفسي	٩	٤,٢٩	٠,٧٠
٧.	أرتقي بالاتصال المفتوح في المدرسة والمشاركة في المعلومات	٩	٤,٢٩	٠,٥٥
٢٠.	أؤثر في المعلمين مستنداً إلى علاقاتي الإيجابية معهم لا من خلال سلطتي كمدير للمدرسة	١٠	٤,٢٦	٠,٨٨
١٧.	أيسر بناء الفرق والعمل الجماعي	١٠	٤,٢٦	٠,٥٩
٣٢.	لا أبحث عن مكانة خاصة أو أتباهى بموقعي القيادي	١٠	٤,٢٦	٠,٧٩
٢١.	أوفر للمعلمين جميعاً فرصة تنمية طاقاتهم الكامنة كاملة	١١	٤,٢١	٠,٦٤
١.	أقدم رؤية واضحة للمدرسة	١٢	٤,٢٠	٠,٨١
٣٠.	أرى نفسي مسائلاً للمعلمين ومسؤلاً عنهم	١٣	٤,١٢	٠,٧٩
٢٣.	أستخدم قوتي وسلطتي لصالح المعلمين	١٤	٤,١٢	٠,٨٠

تابع الجدول رقم (٢)

الرقم	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣.	أسمح للمعلمين بمساعدتي في تحديد وجهة المدرسة	١٤	٤,١٢	٠,٨١
١١.	أتقبل نقد المعلمين وملاحظاتهم	١٥	٤,١٠	٠,٧٣
١٤.	أعترف بحدود قدراتي وأخطائي الشخصية	١٦	٤,٠٣	٠,٧٢
١٨.	لا أطالب بتقدير خاص بوصفي مديراً للمدرسة	١٧	٤,٠١	٠,٦٧
٨.	أمكن المعلمين من صناعة القرارات المهمة	١٧	٤,٠١	٠,٦٦
١٣.	أشجع كل معلم في المدرسة على ممارسة القيادة	١٨	٣,٩٣	٠,٧٢
٢.	منفتح على التعلم ممن هم أقل مركزاً مني في المدرسة	١٩	٣,٨٦	٠,٩٩
١٥.	أشجع المعلمين على المجازفة حتى لو كانت احتمالية الفشل قائمة	٢٠	٣,٣٥	٠,٨١
	معدل استجابات المديرين على فقرات الاستبانة مجتمع.	---	٤,٢٣	٠,٣٥

يلاحظ من الجدول رقم (٢) أن فقرات الاستبانة في معظمها (٣٠ فقرة) قد حصلت على درجة ممارسة عالية، إذ كان المتوسط الحسابي لمعظم فقرات الاستبانة يزيد على (٤) في مقياس ليكرت الممتد من (١–٥). كما يبين الجدول نفسه أن فقرات ثلاث من فقرات الاستبانة وهي الفقرات (١٣، ١٢، ١٥) حصلت على درجة ممارسة متوسطة (٣–٤) على مقياس ليكرت الخماسي. أما معدل استجابات المديرين والمديرات على فقرات الاستبانة مجتمعة فبلغ (٤,٢٣) ليعبر عن درجة ممارسة عالية، في المعدل، لفقرات الاستبانة مجتمعة.

ولعل الدراسة المتأنية لاستجابات المديرين والمديرات على فقرات الاستبانة تكشف أن المديرين والمديرات يرون أنفسهم، في المعدل، قادة خدماً في مدارسهم. ويؤكد هذه الرؤية استقراء المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديري ومديرات المدارس المستهدفين في هذه الدراسة لسلوكات القيادة الخادمة في مدارسهم، إذ شكلت الدرجة العالية من الممارسة سمة غالبية الفقرات.

وعند محاولة فرز الفقرات ذات الممارسة المتوسطة عن تلك الفقرات ذات الممارسة العالية، فإنه يلاحظ استناداً إلى المتوسطات الحسابية لاستجابات مديري ومديرات المدارس على كل فقرة من فقرات الاستبانة أن الفقرات: "أشجع المعلمين على المجازفة حتى لو كانت احتمالية الفشل قائمة" و"منفتح على التعلم ممن هم أقل مركزاً مني في المدرسة" و"أشجع كل معلم في المدرسة على ممارسة القيادة" قد حصلت على درجة ممارسة متوسطة.

وتعكس الدرجة المتوسطة لممارسة المديرين والمديرات لتلك الفقرات تحديداً بخلاف الفقرات الثلاثين التي رأى المديرون والمديرات أنهم يمارسمونها بدرجة عالية فكراً تقليدياً حاضراً قائماً على محدودية تقبل الفشل، واستصعاب التعلم ممن هم أقل مركزاً، وصعوبة تقبل التوجه الداعم لفكرة النظر إلى المعلمين والمعلمات بوصفهم قادة في مدارسهم. ولعل ثمة إجماعاً على أن مثل هذا الفكر لم يعد له مناصروه من منظري الإدارة والقيادة المعاصرين،

فهو فكر قيادي ظهر في القرن التاسع عشر وما يزال حاضراً، يقترح أن القيادة هرمية قسرية مرتبطة بالثروة والتأثير وسلطة الفرد في الجماعة، ويدعو إلى تجنب الفشل تحت أي ظرف مما شجع ثقافة الخوف وتجنب المجازفة (Crippen, 2004).

ويدعم ما ذهبنا إليه أقوال الكثير من القادة الناجحين الذين يؤكدون أن المجازفة مع احتمالية الفشل أمر مهم وجوهري للنجاح. وبكلمات مايك ماركولا (Mike Markkuls) نائب رئيس شركة أبل للكمبيوتر " أعتقد أن نوعية العمل تتحسن كلياً عندما تعطي الناس فرصة للفشل" (Kouzes & Posner, 1995, p.68). كما أن الأصوات المنادية بتغيير النظرة التقليدية إلى الهيكلية التنظيمية للمدرسة القائمة على فكرة أن الطالب يتعلم، وأن المعلم يعلم، وأن المدير يدير أصبحت أكثر ارتفاعاً، إذ ليس بعد الآن ـ في نظر أولئك المنظرين ـ هرمية معرفية تجعل فرداً ما (المدير) يعرف أكثر من الآخرين في المدرسة (المعلمين والطلبة)، فالمدير والمعلم والطالب يتعلمون من بعضهم بعضاً، ويقدم كل منهم مساهمته لصالح المدرسة (Kleine-Kracht, 1993). يضاف إلى ذلك الانتقاد الجاد للقيادة السلطوية أو القيادة المستندة إلى الموقع الوظيفي والدعوة إلى ما يسمى " مجتمع القادة" أو " قيادة الكثيرين" أو "القيادة المستندة إلى الدور" أو "القيادة الموزعة" (Andrews & Crowther, 2002).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص هذا السؤال على "ما درجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء ومديراتها للقيادة الخادمة كما يحددها معلموهم ومعلماتهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمعلمات على كل فقرة من فقرات الاستبانة. كما تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المعلمين والمعلمات على فقرات الاستبانة مجتمعة. ويوضح الجدول رقم (٣) نتائج هذا السؤال.

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمعلمات على كل فقرة من فقرات الاستبانة

الرقم	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٦	يعاملنا كما يحب أن نعامله	١	٣,٢٠	١,٢٥
٣١	يستمع لآرائنا ويتقبل مقترحاتنا	٢	٣,٠٨	٠,٩٣
٣٢	لا يبحث عن مكانة خاصة أو يتباهى بموقعه القيادي	٣	٣,٠٤	١,١٧
٢٧	متواضع لا يزكي نفسه	٤	٣,٠٢	١,١٧
٢٣	يستخدم قوته وسلطته لصالحنا	٥	٣,٠٠	١,٠٧
١١	يتقبل نقدنا وملاحظاتنا	٦	٢,٩٩	١,٠٩

تابع الجدول رقم (٣)

الرقم	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣٠	يرى نفسه مسائلاً لنا ومسؤلاً عنا	٧	٢,٩٨	١,٢٨
٢٦	يشجعنا على العمل معاً بدل التنافس ضد بعضنا بعضاً	٨	٢,٩٧	١,٠٩
٦	لا يتردد في توفير القيادة المطلوبة عند الحاجة إليها	٩	٢,٨٧	١,١٧
١٢	يقول ما يعني ويعني ما يقول	١٠	٢,٨٤	١,٢٣
٢٩	يوفر لنا علاقة نصح صادقة تساعدنا على النمو المهني	١١	٢,٨٢	١,٠٦
٢٥	يرتقي بنا من خلال تشجيعنا والثقة بنا	١٢	٢,٧٨	١,١٤
٢٨	يقدم خططاً وأهدافاً واضحة للمدرسة	١٣	٢,٧٦	١,٠٥
٧	يرتقي بالاتصال المفتوح في المدرسة والمشاركة في المعلومات	١٤	٢,٧٤	١,٠٨
١٧	ييسر بناء الفرق والعمل الجماعي	١٥	٢,٧٢	١,٣١
٢٤	يتخذ الإجراء المناسب في وقته	١٦	٢,٦٩	١,١٥
١٩	يقود بالنمذجة من خلال تقديم نماذج سلوكية مناسبة	١٧	٢,٦٨	١,١٨
١٨	لا يطالب بتقدير خاص بوصفه مديراً للمدرسة	١٨	٢,٦٧	١,٢٦
٤	يعمل معنا جنباً إلى جنب لا منفصلاً عنا	١٨	٢,٦٧	١,٢٠
٢١	يوفر لنا جميعاً فرصة تنمية طاقاتنا الكامنة كاملة	١٨	٢,٦٧	١,٠٠
٥	يستخدم الإقناع في التأثير علينا بدل الإكراه أو الإجبار	١٩	٢,٦٥	١,٢٧
١٠	يوفرلنا بيئة داعمة للتعلم	٢٠	٢,٦٣	١,٠٧
٢٢	يقوم نفسه بأمانة قبل أن يقومنا	٢١	٢,٥٩	١,١٧
٩	يوفر لنا الدعم والمصادر المطلوبة التي تمكننا من تلبية أهدافنا	٢٢	٢,٥٧	١,١٧
٢٠	يؤثر فينا مستنداً إلى علاقاته الإيجابية معنا لا من خلال سلطته مديرا للمدرسة	٢٣	٢,٥٦	١,٢٥
٣	يسمح لنا بمساعدته في تحديد وجهة المدرسة	٢٤	٢,٥٤	١,٣٣
١	يقدم رؤية واضحة للمدرسة	٢٤	٢,٥٤	١,٢٥
١٤	يعترف بحدود قدراته وأخطائه الشخصية	٢٥	٢,٥٠	١,٢٠
٣٣	يسعى لتلبية حاجاتنا قبل تلبية حاجاته	٢٦	٢,٤٩	١,١٣
١٣	يشجع كل معلم منا على ممارسة القيادة	٢٧	٢,٤٨	١,٠٣
٢.	.منفتح على التعلم ممن هم أقل مركزاً منه في المدرسة	٢٨	٢,٤٥	١,١٢
٨.	.يمكننا من صناعة القرارات المهمة	٢٩	٢,٣٧	١,١٤
١٥.	.يشجعنا على المجازفة حتى لو كانت احتمالية الفشل قائمة	٣٠	٢,٣٥	٠,٨٩
معدل استجابات المعلمين والمعلمات على فقرات الاستبانة مجتمعة		---	٢,٧٢	٠,٨٢

يبين الجدول رقم (٣) أن درجة ممارسة المديرين والمديرات للقيادة الخادمة من وجهة نظر معلميهم ومعلماتهم المستهدفين في هذه الدراسة قد تراوحت ما بين (٢,٣٥– ٣,٢٠)، وهي الدرجة المتوسطة على مقياس ليكرت. كما يوضح الجدول نفسه أن درجة ممارسة المديرين والمديرات للقيادة الخادمة من وجهة نظر معلميهم ومعلماتهم متوسطة في معدلها، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين والمعلمات على فقرات الاستبانة مجتمعة (٢,٧٢).

وبشكل أكثر تفصيلاً، فإن غالبية الفقرات (٢٩ فقرة) حصلت على متوسطات حسابية

تتراوح بين (٢–٣) على مقياس ليكرت. أما الفقرات الأربع المتبقية فقد حصلت على متوسطات حسابية أعلى تتراوح ما بين (٣–٤) على المقياس نفسه. وهذه الفقرات هي: "يعاملنا كما يحب أن نعامله" و "يستمع لآرائنا ويتقبل مقترحاتنا" و"لا يبحث عن مكانة خاصة أو يتباهى بموقعه القيادي" و"متواضع لا يزكي نفسه".

ويبدو جلياً أن الفقرات الأربع السابقة متوسطة في درجة ممارسة مديري المدارس ومديراتها لها من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، حالها في ذلك حال بقية الفقرات، مما يكشف قصوراً في ممارسة مديري المدارس المستهدفة ومديراتها للقيادة الخادمة بحسب معلميهم ومعلماتهم. إلا أن الدراسة المتروية لتلك الفقرات الأربع تكشف أن ارتفاع المتوسط الحسابي لها بخلاف بقية الفقرات يدل على توجه إيجابي– وإن كان محدوداً– لدى مديري المدارس المستهدفة ومديراتها نحو حسن التعامل مع المعلمين والمعلمات، والاستفادة من آرائهم، وتقبل انتقاداتهم. ولعل ارتفاع المستوى الأكاديمي والمسلكي لكل من المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات والدورات التربوية التي يتعرض لها كلا الطرفين قد أسهم في ذلك.

أما الفقرات الأربع الأخيرة في الرتبة والتي تتذيل فقرات الاستبانة وهي: "يشجع كل معلم منا على ممارسة القيادة" و"منفتح على التعلم ممن هم أقل مركزاً منه في المدرسة" و"يمكننا من صناعة القرارات المهمة" و"يشجعنا على المجازفة حتى لو كانت احتمالية الفشل قائمة"، فتدل على القصور الواضح في ممارسة المديرين والمديرات لهذه السلوكات القيادية مع معلميهم ومعلماتهم. ولعل فيما تقدم اتفاقا بين أفراد الدراسة من مديرين ومديرات (انظر نتائج السؤال الأول) ومعلمين ومعلمات (انظر نتائج السؤال الثاني) على القصور الذي يعاني منه المديرون والمديرات في السماح بالمجازفة والفشل، والتعلم ممن هم أقل مركزاً منهم، وتمكين المعلمين من المشاركة في صنع القرار وممارسة القيادة، مما يستدعي مزيداً من الاهتمام بتعريف مديري المدارس ومديراتها بالاتجاهات القيادية الحديثة والتدرب على ممارستها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نص هذا السؤال على "هل هنالك فروق بين كل من مديري مدارس محافظة الزرقاء ومديراتها ومعلميها ومعلماتها في إدراكهم واقع ممارسة أولئك المديرين والمديرات للقيادة الخادمة في مدارسهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب قيمة (ت) لتعرف دلالة الفروق بين متوسطات المديرين والمديرات ومتوسطات المعلمين والمعلمات في تقديرهم درجة ممارسة المديرين والمديرات للقيادة الخادمة في مدارسهم. وقد أشارت نتائج اختبار (ت) كما يوضح الجدول رقم (٤) إلى أن الفروق بين عينتي الدراسة ذات دلالة إحصائية.

الجدول رقم (٤)
الفروقات بين المعلمين والمعلمات ومديريهم في تصوراتهم لواقع ممارسة المديرين للقيادة الخادمة في مدارسهم

	المستهدف العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
القيادة الخادمة	المدير/ة ٩٥	٤,٢٣	٠,٣٥	٢١,٨٢	٠,٠٠٠١
	المعلم/ة ٣٩٠	٢,٧٢	٠,٨٢		

يبدو جلياً من الجدول رقم (٤) أن المديرين والمديرات من جهة، والمعلمين والمعلمات من جهة أخرى، يختلفون في تقديرهم درجة ممارسة أولئك المديرين للقيادة الخادمة في مدارسهم. ولا شك أن التوافق التام أو التطابق بين وجهتي نظر المعلمين والمعلمات ومديريهم في أمر ما ليس متوقعاً بدرجة عالية (Edelson, 2000) إذ إن كلاً من المعلمين والمعلمات ومديريهم يخضعون لعوامل إدراكية مختلفة تؤثر في إدراكهم درجة الممارسة، فيحدد كل طرف منهم درجة الممارسة من وجهة نظره متأثراً بعوامل إدراكه ويعدها درجة الممارسة (أبوتينة، ١٩٩٤).

إلا أن هذه الدرجة من عدم الاتساق والاختلاف ذات الدلالة الإحصائية بين المعلمين والمعلمات ومديريهم في إدراكهم درجة ممارسة المديرين للقيادة الخادمة، يكشف عن قصور يحول دون ممارسة القيادة الخادمة بالصورة المبتغاة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، مع افتراض ممارستها بدرجة عالية من قبل المديرين والمديرات. وقد يقود ذلك كله إلى مدارس تعاني عدم الفعالية. ولعل نتائج هذا السؤال تتفق مع دراسة دروري (Drury, 2004) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروقات دالة إحصائياً بين الموظفين بأنماطهم المتعددة في إدراكهم مؤسستهم بوصفها مؤسسة خادمة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

نص هذا السؤال على "هل هنالك فروق بين معلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في إدراكهم درجة ممارسة مديريهم ومديراتهم للقيادة الخادمة تعزى إلى النوع، أو المرحلة الدراسية، أو الإعداد الأكاديمي، أو الخبرة التدريسية؟"

تشير نتائج اختبار (ت) الموضحة في الجدول رقم (٥) والجدول رقم (٦) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في إدراكهم درجة ممارسة مديريهم ومديراتهم للقيادة الخادمة في مدارسهم، تعزى إلى متغير النوع (معلم أو معلمة)، أو المرحلة الدراسية (أساسية أوثانوية)، إذ بلغت مستوى الدلالة لكل من متغير النوع ومتغير المرحلة الدراسية (ρ=.795) و(ρ=.797) على التوالي.

الجدول رقم (٥)
الفروقات بين المعلمين والمعلمات في إدراكهم للقيادة الخادمة في مدارسهم

	النوع	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
القيادة الخادمة	معلم	١٦٥	٢,٧٢	٠,٧٧	-٠,٢٦	٠,٧٩٥
	معلمة	٢٢٥	٢,٧٤	٠,٨٩		

الجدول رقم (٦)
الفروقات في تصورات المعلمين والمعلمات للقيادة الخادمة في مدارسهم حسب المرحلة الدراسية

	النوع	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
القيادة الخادمة	أساسية	٢٧٤	٢,٧٤	٠,٨٣	٠,٢٥	٠,٧٩٧
	ثانوية	١١٦	٢٢,٧	٠,٨٢		

دأما نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لأثر المؤهل العلمي في اختلاف إدراك المعلمين والمعلمات درجة ممارسة مديريهم ومديراتهم للقيادة الخادمة في مدارسهم، فيكشف الجدول رقم (٧) أن قيمة (ف) لأثر المؤهل العلمي بلغت (F=2.72) وهي قيمة غير ذي دلالة إحصائية. ويؤكد مستوى الدلالة لهذا المتغير تلك النتيجة، إذ بلغ مستوى الدلالة دلأثر المؤهل العلمي (ρ=.06) وهو مستوى غير دال إحصائياً.

الجدول رقم (٧)
الفروقات في تصورات المعلمين والمعلمات للقيادة الخادمة في مدارسهم حسب مؤهلهم العلمي

	مجموع المربعات		درجات الحرية	قيمة ف	مستوى الدلالة
القيادة الخادمة	بين المجموعات	١٠,٨٩٢	٤	٢,٧٢	٠,٠٦
	ضمن المجموعات	٢٤٥,٥٠٦	٣٨٥		
	المجموع	٢٥٦,٣٩٨	٣٨٩		

ويختلف الحال في دراسة أثر الخبرة التدريسية للمعلمين والمعلمات في اختلاف تصوراتهم حول درجة ممارسة مديريهم ومديراتهم للقيادة الخادمة، إذ تشير نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) في الجدول رقم (٨) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (ρ=.0001).

الجدول رقم (٨)
الفروقات في تصورات المعلمين والمعلمات للقيادة الخادمة في مدارسهم حسب خبرتهم التدريسية (أقل من ٥ سنوات، ٥-١٥ سنة، أكثر من ١٥ سنة)

	مجموع المربعات		درجات الحرية	قيمة ف	مستوى الدلالة
القيادة الخادمة	بين الجموعات	١٥,٦٣٦	٢	١٢,٠٦×	٠,٠٠٠١
	ضمن المجموعات	٢٥٠,٧٦٢	٣٨٧		
	المجموع	٢٦٦,٣٩٨	٣٨٩		

وتكشف نتائج اختبار شيفيه في الجدول رقم (٩) عن وجود الفروق بين المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة المتدنية والخبرة المتوسطة من جهة، والمعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة الطويلة من جهة أخرى، ولصالح المعلمين من ذوي الخبرة الطويلة.

الجدول رقم (٩)
نتائج اختبار شيفيه للفروقات في تصورات المعلمين والمعلمات للقيادة الخادمة في مدارسهم حسب خبرتهم التدريسية

التصنيف	أقل من ٥ سنوات	من ٥-١٥ سنة	أكثر من ١٥ سنة
أقل من ٥ سنوات	----		
من ٥-١٥ سنة	-٠,١٦	----	
أكثر من ١٥ سنة	-٠,٥٢×	-٠,٣٥×	----

×الفروق بين المتوسطات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

ويمكن تبرير هذه النتيجة بأن المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة الطويلة ألفوا ممارسات مديريهم ومديراتهم المتعاقبين، وباتوا ينظرون إليها بصورة أكثر إيجابية من زملائهم وزميلاتهم من ذوي الخبرات القليلة والمتوسطة. كما يمكن تبريرها بأن المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة الطويلة يلمسون تحسناً في الأداء القيادي لمديريهم نتيجة التأهيل الأكاديمي والمسلكي المستمر لهم، وخاصة في الجانب الإنساني مقارنة بما كان عليه حال مديريهم المتعاقبين سابقاً.

التوصيات

في ضوء ما تمخضت عنه الدراسة الحالية من نتائج فإن الباحثين يقدمون التوصيات والمقترحات الآتية:

- عقد محاضرات وورشات تدريبية مشتركة للمديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات حول نمط القيادة الخادمة وكيفية توظيفها مدرسياً.
- عقد محاضرات وورشات تدريبية مشتركة للمديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات لتعريف المعلمين والمعلمات ومديريهم بما يمكن أن يقوم به المعلمون والمعلمات من أدوار قيادية على مستوى المدرسة وتدريبهم عليها.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث أثر ممارسة القيادة الخادمة في مخرجات مختارة حال دراسة أثر القيادة الخادمة في ثقة المعلمين والمعلمات أو ولائهم أو رضاهم الوظيفي أو تحصيل الطلبة ونحوها.
- دعوة الباحثين والدارسين للاستفادة من أدوات هذه الدراسة التي تم تبنيها، وترجمتها، وتطويرها، وتعديلها لتتسق مع بيئاتنا العربية في دراسات مستقبلية لاحقة.

المراجـع

أبو تينة، عبدالله (١٩٩٤). **واقع ممارسة معلمي الصف الجامعيين لأدوارهم المهنية في مديريتي التربية والتعليم لعمان الكبرى الأولى والثانية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

Andrews, D. & Crowther, F. (2002). Parallel leadership: A clue to the contents of the "black box" of school reform. **The International Journal of Educational Management, 16**(4), 152-159.

Bolman, L.G. & Deal, T. E. (1997). **Reframing organizations artistry, choice, and leadership** (2 nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Covey, S. R. (1994). **Principle centered leadership.** New York: Simon & Schuster.

Covey, S. R., Merrill, A. R., & Merrill, R. R. (1994). **First things first.** New York: Simon & Schuster.

Crippen, C. (2004). Servant-leadership as an effective model for educational leadership and management: first to serve, then to lead. **Management in Education, 18**(5), 11-16.

Drury, S. (2004). **Employee perceptions of servant leadership: comparisons by level and with job satisfaction and organizational commitment.** Unpublished doctoral dissertation, Regent University, USA.

Edelson, R. (2000). The influences of supervisor subordinate mental model congruence on group effectiveness and subordinates' satisfaction with their supervisor (Doctoral dissertation, The Claremont Graduate University, 2000). **Dissertation Abstract International, 60,**12A.

Girard, S. H. (2000). **Servant leadership qualities exhibited by Illinois public school district superintendents.** Unpublished doctoral dissertation, Saint Louis University.

Herbst, J. D. (2003). **Organizational servant leadership and its relation to secondary school effectiveness.** Unpublished doctoral dissertation, Florida Atlantic University, Florida.

Jennings, D. B. (2002). **Those who would must first serve: the praxis of servant leadership by public school principals.** Unpublished doctoral dissertation, The University of North Carolina at Greensboro.

Joseph, E. E. & Winston, B. E. (2005). A correlation of servant leadership, leader trust, and organizational trust. **Leadership & Organization Development Journal, 26**(1), 6-22.

Kleine-Kracht, P. A. (1993). The principal in a community of learning. **Journal of School Leadership, 3**(4), 391-399.

Kouzes, J.M. & Posner, B.Z. (1995). **The leadership challenge: how to keep getting extraordinary things done in organizations.** California: Jossey-Bass Inc.

Laub, J. A. (1999). **Assessing the servant organization: development of the servant organizational leadership assessment (SOLA) instrument.** Unpublished doctoral dissertation, Florida Atlantic University, Florida.

Lubin, K. A. (2001). **Visionary leader behaviors and their congruency with servant leadership characteristics.** Unpublished doctoral dissertation, University of La Verne, California.

Milligan, D. W. (2003). **Examination of leadership practices of Alabama public school superintendents identified as servant leaders.** Unpublished doctoral dissertation, The University of Alabama, USA.

Patterson, K. A. (2003). **Servant leadership: A theoretical model.** Unpublished doctoral dissertation, Regent University, USA.

Russell, R. (2001). The role of values in servant leadership. **Leadership & Organization Development Journal, 22**(2), 76-83.

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

Senge, P. (1994). **The fifth discipline: The art & practice of the learning organization.** New York: Doubleday.

Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., & Smith, B. (1994). **The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization.** New York: Doubleday.

Sergiovanni, T. J. (2000). Who's serving who? In The Jossey-Bass Reader (Eds.), **Educational leadership** (pp 269-286). San Francisco: Jossey-Bass.

Sims, B. J. (1997). **Servanthood: leadership for the third millennium.** Boston: Cowley Publications.

Smith, B. N., Montagno, R. V. & Kuzmenko, T. V. (2004). Transformational and servant leadership: content and contextual comparisons. **Journal of leadership and Organizational Studies, 10**(4), 79-91.

Spears, L. (1996). Reflections on Robert K. Greenleaf and servant-leadership. **Leadership & Organization Development Journal, 17**(7), 33-35.

Spears, L. C. (Ed.) (1995). **Reflections on leadership: how Robert K. Greenleaf's theory of servant-leadership influenced today's top management thinkers.** New York: John Wiley &sons.

Spears. L. (Ed.). (1998). **Insights on leadership: Service, stewardship, spirit, and servant-leadership.** Toronto: John Wiley & Sons, Inc.

Stone, A. G., Russell, R. F., & Patterson, K. (2004). Transformational versus servant leadership: a difference in leader focus. **The Leadership and Organization Development Journal, 25** (4), 349-361.

Taylor, T. A. (2002). **Examination of leadership practices for principals identified as servant leaders.** Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri-Columbia.