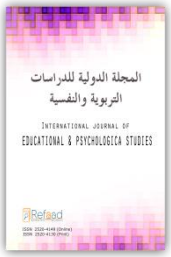
International Journal of Educational and Psychological Studies – Vol. 4, No. 1, 2018, pp. 136 –159
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com



درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان في ضوء نموذج لوب(Laub Modle)

حسام الدين السيد محمد ابراهيم
المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية– مصر
h.ibrahim@unizwa.edu.om

سعيد بن راشد بن علي الشهومي
وزارة التربية والتعليم – سلطنة عُمان

الملخص:

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

الكلمات المفتاحية: القيادة الخادمة، مُديري المدارس، التعليم الأساسي، نموذج لوب، سلطنة عُمان.

المقدمة:

تُعد الإدارة المدرسية محورًا رئيسًا وركيزة أساسية في نجاح العملية التعليمية بالمدارس نظراً لما تقوم به من مهام ومسئوليات وأدوار متعددة ، حيث إنها مسئولة عن إدارة الموارد البشرية والمادية المدرسية، وتوفير بيئة تعليمية ثرية وجاذبة وداعمة لتعليم وتعلم الطلبة، والإشراف على تنفيذ المناهج الدراسة وتوفير مُتطلباتها، وتدعيم الشراكات الفعالة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي بما يتضمنه من أفراد ومؤسسات ومُنظمات ووكالات.

ولا يُمكن للإدارة المدرسية القيام بهذه المهام والمسئوليات والأدوار إلا من خلال ممارسة مُديري المدارس لأنماط مُتميزة من القيادة، ويُعتبر نمط القيادة الخادمة من أنماط القيادة المُتميزة حيث يركز فيها القائد في عمله على إدارة التحديات التنظيمية من خلال تقديم مصلحة المُشاركين والمُهتمين بالعملية التعليمية على مصلحته الشخصية، والاهتمام بتقديم الخدمات الشاملة والمتنوعة للأفراد والمدرسة والمجتمع. (Reed & et.al. ,2011,416) بالإضافة إلى الحرص على تحقيق الفوائد والمنافع لمدرسته من خلال

التنمية المهنية لهيئة العاملين للارتقاء بمعارفهم ومهاراتهم وقدراتهم واتجاهاتهم المهنية ، ونشر الوعي المهني بينهم، وجعلهم يشاركون في صُنع القرارات ، وتدعيم العلاقات الإنسانية بين مختلف المُشاركين في العملية التعليمية. (Fischer & De Jong ,2017,59)

وتأتي أهمية القيادة الخادمة في كونها تلبي احتياجات العاملين المهنية وتستجيب لرغباتهم، وتمنحهم الصلاحيات والسلطات اللازمة للقيام بواجباتهم الوظيفية، وتُتيح لهم فرص المُشاركة في صُنع القرارات المدرسية، وتشجعهم على طرح المُبادرات والإبداع والابتكار في العمل، وتوفر لهم بيئة آمنة وجاذبة ومُدعمة ومُشجعة ، وتدعم بينهم العمل بروح الفريق في كافة ميادين ومجالات العملية التعليمية، وهذا ينعكس إيجاباً على سلوكياتهم فيكونون أكثر نشاطًا والتزامًا وانتماءً وولاءً تنظيميًا في بيئة العمل المدرسية. (Stewart.,2017,2-3)

كما تزيد القيادة الخادمة الثقة التنظيمية للعاملين بالمدرسة ثقة في أنفسهم وفي الآخرين، وتهتم بتحسين وتطوير العملية التعليمية وتحقيق الجودة والتميز في الأداء، والاهتمام بتوقعات العاملين، وإيجاد ثقافة تنظيمية إيجابية تدعم أداءهم المهني، وجعلهم يشعرون بالرضا الوظيفي في أداء واجباتهم المهنية. (Afaq& et.al.,2017,1032) وتقوية إحساسهم بالأمان النفسي من خلال الدعم والرعاية والاهتمام والعدالة والموضوعية، وإزالة كافة العوائق التي تحول التواصل الفعال بين كافة العاملين، وإتاحة الفرصة لهم للحوار والمناقشة، وتشجيعهم على تقديم المُساهمات والمُقترحات والتعليقات والتي تكون موضع تقدير واحترام. (Erkutlu&Chafra,2015,31)

وبالإضافة إلى ما سبق تؤثر القيادة الخادمة في المُناخ التنظيمي بصورة إيجابية، فتجعل العاملين أكثر إيجابية وتفانياً في بيئة العمل، ويقومون بالمهام والمسئوليات والواجبات الوظيفية الصعبة دون خوف أو تردد، ويكونون أكثر التزاماً تنظيمياً، وعدم الإحساس بالإجهاد في العمل، والشعور بالفخر والانتماء والولاء للمُنظمة، وتحقيق مستويات عالية من الإنجاز، والرغبة القوية في البقاء في العمل والاستمرارية فيه. (Jaramillo &et.al.,2010,2-3)

وترجع فكرة القيادة الخادمة إلى العالم روبرت جرينليف حيث إنه أول من تحدث عن مفهوم القيادة بالخدمة في مقالته الشهيرة الخادم كقائد The servant as leaderعام ١٩٧٠م، والمؤسسة كخادم The Institution as Servant عام ١٩٧٢م، والأمناء كخادمينTrustees as Servants عام ١٩٧٢م، وفي كتابه القيادة الخادمة: رحلة في طبيعة النفوذ الشرعي والعظمة servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness. عام ١٩٧٧م . (Fields& et.al.,2015,93; Parris & Peachey,2013,4)

وذكر جرينليف أن نمط القيادة الخادمة هو أفضل وأصعب اختيار، حيث يحرصون على تنمية وتطوير من يعملون معهم، ويصبحون أكثر حرية وانفتاحًا في الفكر، وأكثر استقلالية لمؤسساتهم ، وأكثر تأثيرًا في الآخرين، وأكثر مراعاة لتنوعهم واختلافهم. (Luqman& et.al.,2017,170)

ويصف جرينليف القائد الخادم بأنه قائد فوق العائدة يقود بفعالية فريق العمل ويعمل كواحد منهم، ويركز في عمله على تحقيق الأهداف والتعامل بجدية مع كافة القضايا والمُشكلات في بيئة العمل، ويتأمل ويتفكر جيدًا في كافة الممارسات التي يقوم بها. (Moll& Kretzschmar,2012,196)وحدد جرينليف عدة أبعاد للقيادة الخادمة تتمثل في العقلانية والحكمة، والحرية والاستقلال الذاتي، والإيثار، والمُعالجة، والتخطيط المُقنع، والتنظيم الإداري المُتميز، وتقديم مصلحة الآخرين على مصلحته الشخصية. (Hayden,2011,5)

وقد قام كثير من الباحثين بوضع نماذج للقيادة الخادمة استفادة من نموذج روبرت جرينليف، حيث وضع سبيرس Spears عامي ١٩٩٥، ١٩٩٨م نموذجاً تضمن عشر سمات رئيسة للقائد الخادم تتمثل في الاستماع والإصغاء، والتأثير العاطفي، والمُعالجة، والوعي والإدراك، والإقناع، وتصور المُستقبل، والبصيرة والفراسة والحكمة، وتيسير إدارة الخدمة، والالتزام بالتنمية المهنية العاملين ، وبناء المجتمع المؤسسي وفق أسس وقواعد علمية سليمة . (Bufalino,2017,134)

وقام لوب Laub عام ١٩٩٩م بوضع نموذجاً متميزًا للقيادة الخادمة تضمن ستة أبعاد رئيسة هي تقدير الآخرين، وتنمية الأفراد، وبناء المجتمع، والأصالة، وتوفير القيادة، والمُشاركة في القيادة. (Van Dierendonck,2011,1241) وفي نفس العام قدم فيلينج وآخرين Farling et al نموذجًا جديداً للقيادة الخادمة تضمن خمسة أبعاد هي: الرؤية، والتأثير، والمصداقية، والثقة، وتيسير شئون الخدمة. (Vondey,2010,6)

كما قام روسل وستونRussell and Stone عام ٢٠٠٢م بوضع نموذجًا للقيادة الخادمة تضمن إحدى عشرة سمة هي: التواصل، والمصداقية، والقدرة، وتيسير شئون الخدمة، والرؤية، والتأثير، والإقناع، والاستماع، والتشجيع، والتعليم، والتفويض. (Rachmawatia& , Lantub, 2014,390)

وفي عام ٢٠٠٣م قام باتريسون Patterson بتقديم نموذجًا للقيادة الخادمة اشتمل على سبعة مجالات رئيسة هي: المودة والتعاطف، والتواضع، والإيثار، والثقة، والتمكين، وتيسير شئون الخدمة . (Olesia &et.al.,2013,88)

أما هيريرت Ehrhart فقد طرح نموذجه عام ٢٠٠٤م وتضمن سبعة مجالات هي: بناء وتشكيل العلاقات مع العاملين، ومساعدة العاملين على النمو والنجاح، ويمتلك مهارات مفاهيمية، وتمكين هيئة العاملين، والتصرف بشكل أخلاقي، والاهتمام بالعاملين في المقام الأول، وإيجاد قيمة ومنزلة مهنية للعاملين في المؤسسة. (Hunter &et.al.,2013,318) وفي عام ٢٠٠٥م قدم دينس وباكورنيا Dennis & Bocarnea نموذجهما للقيادة الخادمة تضمن خمسة أبعاد رئيسة هي:التمكين، والثقة، والتواضع، والمودة، والرؤية. (Van Dierendonck,2011,1241)

في حين قام وباربيتو وويلر Barbuto and Wheeler عام ٢٠٠٦م بوضع نموذجًا تضمن خمسة أبعاد تتمثل في الإيثار والتضحية من أجل الآخرين، والملاذ والملجأ العاطفي، والحكمة والتدبر، والتخطيط المُقنع، وتسهيل إدارة الخدمة وتنفيذها. وفي عام ٢٠٠٨م قدم ونج وديفي Wong & Davey نموذجاً تضمن خمسة مجالات رئيسة هي:التركيز على تقديم الخدمة(الخدمة في القلب)، وتيسير شئون الخدمة، وتنمية الآخرين، والاستشارة، ومُشاركة الآخرين، والإلهام، والتأثير على الآخرين، ونموذجاً في النزاهة، والأصالة. (Hunter &et.al.,2013,117)

كما قدم كل من ليدن ووين وذاو وهندرسون Liden, Wayne, Zhao and Henderson عام ٢٠٠٨م نموذجًا اشتمل على ثمانية أبعاد تتضمنت المُعالجة العاطفية، وإيجاد قيمة للعاملين في المجتمع المؤسسي، ومساعدة العاملين على النمو والنجاح، وامتلاك المهارات المفاهيمية، والاهتمام بالعاملين في المقام الأول، والتصرف بشكل أخلاقي، وتمكين هيئة العاملين من خلال منحهم الصلاحيات والسلطات. (Smith &et.al.,2016,37)

وعرض كل من ساندیجیا وسیروس وسانتورا Sendjaya, Sarros and Santora نموذجًا للقيادة الخادمة عام ٢٠٠٨م اشتمل على سبعة أبعاد رئيسة هي: التطوع، والأصالة، والاهتمام بالعاملين وتنميتهم، وتدعيم العلاقات، والمبادئ الأخلاقية المسئولة، والروحانية المُتسامية، والتأثير. (Green&et.al.,2015,78)

كما عرض فان ديرندرك ونيوجتين Van Dierendonck and Nuijten عام ٢٠١١م نموذجاً تكون من ثمانية مجالات هي: التمكين الإداري للعاملين، والتمهل والتدبر، والأصالة، والقبول الشخصي، والمُحاسبة والمُساءلة، والتواضع، والشجاعة، وتيسير إدارة الخدمة . (Gandolf & et.al.,2017,357)

ويعتبر نموذج لوب في القيادة الخادمة من النماذج المُتميزة في هذا المجال كونه كان نتيجة أطروحة دكتوراة، بالإضافة إلى استخدامه أسلوب دلفاي في التوصل إليه من خلال تطبيقه على عدد (٨٤٧) خبيراً في (٤١) مؤسسة تعليمية وإدارية. (Rachmawatia& , Lantub, 2014,393)

ويشتمل هذا النموذج على ستة أبعاد، الأول تقدير الآخرينValues people من خلال احترامهم والثقة بهم وتلبية احتياجاتهم المهنية والاستماع باهتمام إليهم، والإيمان بإمكاناتهم وقدراتهم، والحرص على أن يسود السعادة والمودة بين العاملين؛

وتضمن البعد الثاني تنمية الأفراد Develops people من خلال تنميتهم مهنياً، وتوفير بيئة مدرسية جاذبة ومُشجعة على العمل، وتدعيم الإبداع والابتكار، والقدوة والمثل الذي يُحتذى به من قبل هيئة العاملين. (Laub,1999,11)

أما البعد الثالث فكان بناء المجتمع Builds community وتضمن تنمية العلاقات الإنسانية بين كافة العاملين بالمؤسسة، وتدعيم العمل التعاوني من خلال بناء وتشكيل فرق العمل، وتقدير تنوع الأفراد ومراعاة الفروق الفردية بينهم؛ واشتمل البعد الرابع على إظهار الأصالة Displays authenticity من خلال الانفتاح الفكري على كافة القضايا، والرغبة العميقة في التعلم من الآخرين، وتدعيم الثقة بين الأفراد، وإظهار المسئولية تجاه العاملين. (Russell, 2014,67)

في حين تناول البعد الخامس توفير القيادةProvides leadership من خلال امتلاكه رؤية مُتميزة للمستقبل، وتشجيع المُبادرات، وتحديد الأهداف، وتشجيع الآخرين على مواجهة المخاطر؛ كما تضمن البعد السادس المشاركة في القيادة Shares leadership واشتمل على تسهيل مُشاركة العاملين في صُنع القرارات، ومنحهم الصلاحيات والسلطات لأداء أعمالهم، وتشجيعهم على مواجهة المخاطر. (Jeffrey A.& Justin A., 2006,1311)

وفي سلطنة عُمان حدد دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها الصادر عن وزارة التربية والتعليم(٢٠١٥، ١٠-١٢) عدداً من المهام والمسئوليات القيادية لمُديري المدارس تتعلق بالقيادة الخادمة للطلبة وهيئة العاملين بالمدرسة وأولياء الأمور وأعضاء المُجتمع المحلي، فبالنسبة للطلبة يشرف على تلبية احتياجاتهم التعليمية والاجتماعية والصحية والنفسية ، ويشرف على تفعيل الأنشطة التربوية داخل المدرسة وخارجها ، ويشرف على تنفيذ البرامج الإثرائية والعلاجية مع المعلمين الأوائل لمساعدة الطلبة بمختلف فئاتهم على تطوير تحصيلهم الدراسي، ويعمل على غرس القيم والأخلاق الحميدة في المدرسة؛ وبالنسبة لهيئة العاملين يعقد اجتماعات دورية مع الهيئة التدريسية والإدارية والفنية لتطوير العمل المدرسي، ويشارك في تنفيذ زيارات إشرافية لأعضاء الهيئة التدريسية والوظائف المرتبطة بها، ويشارك في التخطيط لبرامج الإنماء المهني للهيئة التدريسية والوظائف المرتبطة بها، وتنفيذها، ومتابعة أثرها، ويرشح أعضاء الهيئة التدريسية والوظائف المرتبطة بها للدراسات التخصصية حسب المتاح من فرص تأهيلية، وينمي ثقافة الابتكار لدى العاملين بالمدرسة، ويعمل على تعزيز الانتماء والولاء الوطني والوظيفي للعاملين بالمدرسة؛ وفي مجال أولياء الأمور والمجتمع المحلي يوثق التعاون بين المدرسة والبيت والمجتمع المحلي، ويفعّل أدوار مجالس الآباء والأمهات وأدوار المدرسة كمؤسسة تربوية لخدمة المجتمع والاستفادة من الإمكانات المتاحة فيها لخدمة العملية التربوية والتعليمية، ويجري التنسيق والاتصالات مع مؤسسات المجتمع المحلي ويعمل على ربط المدرسة بالمجتمع المحيط ويستثمر إمكانياته لتحقيق أهداف المدرسة.

كما اهتمت وزارة التربية والتعليم ببرامج إعداد مّديري المدارس من خلال المركز التخصصي للمعلمين، وتدريبهم على كثير من الموضوعات التي تدعم القيادة الخادمة مثل : مداخل وأساليب القيادة المُعاصرة، ومجتمعات مدارس القرن الحادي والعشرين، وتعزيز ثقافة التعاون مع المعلمين وأولياء الأمور والمجتمع المحلي من خلال العمل الفريقي، وتحسين وتطوير الآداء المدرسي، وإدارة التغيير، والبحث العلمي، ومعايير القيادة المدرسية، وأساليب التعلم النشط، والهياكل التنظيمية المدرسية . (وزارة التربية والتعليم،٢٠١٦، ٢٩)

بالإضافة إلى ما سبق اهتمت المُديريات العامة للتربية والتعليم بالمُحافظات بتنمية مُديري المدارس مهنياً في مجالات عديدة تساعدهم على القيام بأدوار القيادة الخادمة، ويتضح ذلك من خلال تحليل برامج الإنماء المهني التي نفذتها المُديريات أعوام (٢٠١٣، ٢٠١٤ب، ٢٠١٥ ، ٢٠١٦ب، ٢٠١٧ ب، ٢٠١٨) ، حيث تضمنت هذه البرامج الموضوعات الآتية: الكفايات الإدارية، والمؤشرات التربوية وتوظيفها في العملية التعليمية، والمهارات الأساسية لمديري المدارس، وكفايات الإدارة المدرسية الحديثة، ومهارات الاتصال والتواصل، وبناء العلاقات الإنسانية بين العاملين، وتطوير الأداء المدرسي، ومتابعة أداء المُعلمين، وتحسين مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، والتمكين من أجل التمهين، والمدرسة كمنظمة مُتعلمة، وآليات تجويد العمل المدرسي، وممارسات عملية في التخطيط الاستراتيجي، وتنمية المهارات الإدارية والإشرافية، وأخلاقيات مهنة التعليم، وتنمية المهارات القيادية في مجال بناء

وقيادة فرق العمل المدرسية، والإبداع الإداري، وتقويم الأداء المؤسسي، والمهارات الأساسية للإدارة المدرسية الفعالة، والجدول المدرسي المحوسب، وتنمية المهارات التدريبية لمديري المدارس، ومقومات الإدارة المدرسية الفعالة، والبوابة التعليمية، وتطبيق جودة الأداء من خلال نظام تطوير الأداء المدرسي، وتطوير مهارات وكفايات مديري المدارس، ومهارات حل المشكلات، والاعتماد الأكاديمي (نموذج الجودة الأوروبي)، والمخصصات المالية المدرسية، والبيئة المدرسية الجذابة، ومدير المدرسة المعاصر، والمستجدات التربوية الحديثة، إدارة العلاقات ، وإعداد المدربين.

ونظراً لأهمية القيادة الخادمة فقد تناولتها كثير من الدراسات السابقة العربية حيث أشارت نتائج دراسة أبو تينة وآخرين (٢٠٠٧) إلى أن درجة ممارسة مديري ومّديرات مدارس الزرقاء في الأردن للقيادة الخادمة جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر المُعلمين، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة من المُعلمين للقيادة الخادمة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى مُتغيري النوع والمؤهل العلمي، بينما توجد هذه الفروق في متغير الخبرة ولصالح الخبرة الطويلة.

وكشفت نتائج دراسة معشر (٢٠١٤) أن مستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية في عمان للقيادة الخادمة من وجهة نظر المُعلمين كان متوسطًا، ووجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للقيادة الخادمة ومستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى المّعلمين في هذه المدارس، كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للقيادة الخادمة تعزى لمُتغير الجنس ولصالح الذكور، وللخبرة لصالح الخبرة من ٥-١٠سنوات، وفي مُتغير المؤهل العلمي لصالح حملة البكالوريوس.

وتوصلت نتائج دراسة النشاش والكيلاني (٢٠١٥) إلى تطوير مدونة أخلاقية للقيادة الخدمية التربوية في الأردن تعتمد على ثمانية مبادئ هي: الإصغاء، التعاطف، الوعي، الإقناع التصور، والبصيرة، والإشراف، والالتزام بنماء الآخرين، وبناء المجتمع، وحظيت هذه المبادئ بدرجة موافقة عالية من القيادات التربوية الأردنية.

وأظهرت نتائج دراسة عبد الفتاح وأبو سيف (٢٠١٦) وجود قصور في دور القيادة الخادمة في تحقيق التماثل مع الهوية التنظيمية بمدارس التعليم قبل الجامعي في مصر يتمثل في قلة تقديم المُدير اهتمامات الآخرين على اهتماماته، وقلة مراعاة الحالة النفسية للعاملين في التكليفات اليومية، وقلة اللجوء إلى المُدير في الأمور الحزينة، وقلة تفويض المُدير الصلاحيات للعاملين، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين القيادة الخادمة والتماثل مع الهوية التنظيمية.

وأبرزت نتائج دراسة حلبي (٢٠١٦) أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية للقيادة الخادمة كانت كبيرة بشكل عام، وفي مجالات الدراسة الخمسة وهي الخصائص الشخصية، والخصائص الموجهة نحو الآخرين، والخصائص الموجهة نحو المهمة، والخصائص الموجهة نحو العمليات، والسلوك التنظيمي للقيادة، كما أبرزت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى ممارسة مديري مدارس للقيادة الخادمة والتنمية المهنية للمعلمين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة تُعزى لمُتغير الجنس ولصالح الإناث، ومتغير الخبرة لصالح أكثر من ١٠ سنوات.

وخلصت نتائج دراسة صلاح الدين (٢٠١٦) إلى أن بنية القيادة الخادمة لدى مّديري المدارس المصرية تتضمن ثلاثة أبعاد أساسية هي: الرعاية والتخطيط المُقنع، والإيثار والتلاحم العاطفي، والحكمة، وأن تقدير المُعلمين لممارسة مُديري المدارس لأبعاد القيادة الخادمة جاء بدرجة منخفضة في الأبعاد السابقة.

كما اهتمت بها كثير من الدراسات السابقة الأجنبية بالقيادة الخادمة حيث توصلت نتائج دراسة اكانديو (Ekundayo,2010) إلى نموذج للقيادة الخادمة للمؤسسات التعليمية في بلاد غرب أفريقيا مثل غانا ونيجريا يرتكز على عشر سمات رئيسة هي: الاستماع، والتعاطف، والرعاية والاهتمام والمُعالجة، والوعي، والإقناع، والإطار المفاهيمي، وتيسير شئون الخدمة، والالتزام نحو نمو الأفراد، وبناء المجتمع.

وأشارت نتائج دراسة نينيبر (Nienaber,2014) إلى أن مُديري المدارس كقيادات خادمة يُمكنون الهيئات التدريسية والإدارية في مدارس جنوب أفريقيا ويمنحونهم السلطات والصلاحيات لأداء واجباتهم الوظيفية، فضلاً عن توفير لهم برامج تنمية مهنية مستمرة للارتقاء بأدائهم المهني، بالإضافة إلى تمكينهم من المُشاركة في عمليات التحسين والتطوير المدرسي، وتقديم مصلحة الآخرين على مصالحهم الشخصية، وتدعيم الثقة والاحترام بينهم وبين العاملين بالمدارس.

وكشفت نتائج دراسة تشان وسو (Chan & So,2014) عن وجود اهتمام من قبل السلطات التعليمية في هونج كونج بتدريب مُديري المدارس الثانوية على القيادة الخادمة، وأن مُديري المدارس كقيادات خادمة تهتم بالاستماع بفعالية إلى المُشاركين في العملية التعليمية، ويدعمون العمل الفريقي والتنمية المهنية للعاملين، ويقنعون العاملين بالمُشاركة الفعالة في بناء المُجتمع المدرسي من خلال المُناقشات والحوارات والمُمارسات والتفكير، فضلاً عن تسيير شئون الخدمات المدرسية.

وأكدت نتائج دراسة استريب وأودونجو (Striepe& O'Donoghue,2014) أن مُديري المدارس كقيادات خادمة في مدارس غرب أستراليا يقومون بتيسير شئون الخدمات المدرسية للطلبة وهيئة العاملين والمجتمع المُحيط بالمدرسة، ويقومون ببناء علاقات إنسانية فعالة ويُدعمونها ويحافظون عليها، ونشر ثقافة العمل الجماعي من خلال بناء وتشكيل فرق العمل، وبناء رؤية عامة مُشتركة تجمع العاملين على تحقيق أهداف مُحددة، وتمكينهم من خلال منحهم السلطات والصلاحيات، ويكونون نموذجاً يُحتذى به ، ومُلهمين للآخرين.

وأبرزت نتائج دراسة فيشر ودي جونغ (Fischer& De Jong,2014) وجود علاقة ارتباطية موجبة بدرجة عالية بين سلوك مّديري المدارس العُليا في جنوب دايكوتا بالولايات المُتحدة الأمريكية كقيادات خادمة وبين الرضا الوظيفي للمُعلمين في مجالات الدراسة الثمانية وهي: التمكين، والتواضع، والأصالة، والتمهل والتريث، وتيسير شئون الخدمة، والشجاعة، والمساءلة، والتسامح، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة من المعلمين تُعزى إلى مُتغيرات الجنس وسنوات العمل والمؤهل العلمي.

وأظهرت نتائج دراسة مامو (Mamo,2016) أن مديري المدارس الثانوية في أديس أبابا بأثيوبيا يمارسون القيادة الخادمة بدرجة كبيرة ، حيث إنهم يقدرون ويحترمون مجتمعهم المدرسي، ويدعمون التواصل الفعال بين كافة المُشاركين في العملية التعليمية من طلبة ومعلمين وغيرهم، والأصالة، والأخلاقيات، ويهتمون بالجانب الإنساني، والاستماع الجيد، ويمتلكون الرؤية المستقبلية لمدرستهم، ومتعاطفون، والحرية في التفكير والأداء ومنح السلطات للعاملين، وتيسير شئون الخدمة، وبناء فرق عمل منسجمة، والرعاية والاهتمام بهيئة العاملين.

وبينت نتائج دراسة المهدي وآخرين (Al-Mahdy& et.al.,2016) أن دور مّديري المدارس كقيادات خادمة في تحقيق الرضا الوظيفي للمُعلمين بسلطنة عُمان جاء بدرجة متوسطة، وأن العوامل التنظيمية في القيادة الخادمة مثل تيسير شئون الخدمة والحكمة أكثر تأثيرًا على الرضا الوظيفي للمعلمين من العوامل الشخصية مثل المُعالجة والاهتمام، والاتصال والإيثار، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة من المُعلمين تُعزى لمُتغير الجنس ولصالح الإناث.

وخلصت نتائج دراسة تشانغ وآخرين (Chang& et.al.,2016) وجود علاقة إيجابية بين أدوار مّديري المدارس الابتدائية كقيادات خادمة في مدينة تاينان في تايوان وبين السلوك التدريسي الإبداعي للمُعلمين.

في حين أوضحت نتائج دراسة سيزن (Sisan,2017) أن درجة ممارسة ميري المدارس الثانوية للقيادة الخادمة في تايلاند جاءت بدرجة كبيرة بشكل عام، وكبيرة جدًا في أبعاد التعبيرات الأخلاقية، ودعم القيادة، واستخدام القيادة بالمُشاركة، وكبيرة في بعد تنمية المجتمع المدرسي، ومتوسطة في بعدي تقدير الآخرين، وتنمية الآخرين.

وكشفت نتائج دراسة تُركمِن وجول (Türkmen& Gül ,2017) أن درجة تأثير القيادة الخادمة لدى مُديري المدارس الثانوية في تركيا على الالتزام التنظيمي للمعلمين جاءت بدرجة متوسطة، وأن ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الخادمة جاءت

بدرجة قليلة في سمات التسامح والتمكين ، وعالية في التماثل التنظيمي ودمج العاملين في المدرسة.كما كشفت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة من المُعلمين تُعزى لمتغيرات الجنس والخبرة .

أما نتائج دراسة آفاق وآخرين (Afaq & et.al.,2017) فخلصت إلى وجود علاقة إيجابية بين القيادة الخادمة وبين الرضا الوظيفي للمُعلمين في كوتلي آزاد بكشمير الباكستانية في أبعاد التمكين، والتريث والتمهل، والشجاعة، والأصالة، والتواضع، وتيسير شئون الخدمة

وأكدت نتائج دراسة ماكميلان (McMillan,2017) أن مُديري المدارس الابتدائية في شمال غرب الولايات المتحدة الأمريكية يمارسون القيادة الخادمة بدرجة كبيرة ، ويشجعون المعلمين على التمسك بوظائفهم والبقاء في مدارسهم، ويدعمون العلاقات الإنسانية بينهم، ويتواصلون بفعالية مع المعلمين وغيرهم من المُشاركين في العملية التعليمية، ويبنون الثقة بينهم، ويوفرون بيئة مدرسية جاذبة ومناخ تنظيمي يحفز على الإبداع والتميز في العمل.

مشكلة الدراسة:

أشارت نتائج بعض الدراسات السابقة إلى وجود نوع من القصور في أداء مُديري المدارس العُمانية كقيادات خادمة، حيث توصلت نتائج دراسة إبراهيم والبوسعيدي (٢٠١٦، ٢٤٤) إلى عزوف مدير المدرسة عن اتباع القيادة التشاركية والديمقراطية، وسيطرة النواحي الإدارية والتنظيمية على الاجتماعات بين مدير المدرسة والمعلمين، وندرة منح مدير المدرسة التفويض أو التمكين في بعض الصلاحيات للمعلمين، ونظرة مدير المدرسة السلبية تجاه مبادرات المعلمين في التجريب والتطبيق.

وكشفت نتائج دراسة الصوافي والفهدي والحارثية (٢٠١٤، ١٠٦-١٠٨) قصور دور مدير المدرسة في الإشراف على إعداد الخطة السنوية لمركز مصادر التعلم، ووضع خطط للزيارات الصفية، ووضع خطط التوجيه المهني، ومساعدة المعلمين في تخطيط الأنشطة اللاصفية ومتابعة تنفيذها، ومساعدة المعلمين في وضع الخطط السنوية للمناهج الدراسية، وتنفيذ برامج التدريب والتطوير المناسبة للعمل، وتصميم أدوات يمكن استخدامها في تقويم أداء العاملين، وتطوير أساليب الرقابة الإدارية الفعالة وأدواتها لتحقيق الجودة في الأداء، و استخدام التقويم الجماعي بدلا عن التقويم الفردي للعاملين .

وأظهرت نتائج دراسة البراشدية (٢٠١١، ٨٠) أن دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان جاء بدرجة ضعيفة في مجالات توفير مناخ مدرسي مناسب، والحقوق والواجبات والقيم العامة والمشاركة المُجتمعية، ومتوسط في مجال الانتماء.

وتأسيساً على ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلين الآتيين:

١. ما درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان في ضوء نموذج لوب(Laub Modle) ؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المُعلمين تُعزى إلى متغيرات الجنس ، وسنوات الخبرة ، والمؤهل العلمي ؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

١. التعرف على درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان في ضوء نموذج لوب(Laub Modle).
٢. تحديد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المُعلمين تُعزى إلى متغيرات الجنس ، وسنوات الخبرة ، والمؤهل العلمي.

أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية هذه الدراسة في كونها يمكن أن تفيد مُديري المدارس وغيرهم من العاملين بالمدرسة في التعرف على نمط القيادة الخادمة عامة ونموذج لوب خاصة، وما يمكن للإدارة المدرسية تحقيقه من استخدام هذا النمط وانعكاساته على أداء الطلبة وهيئة العاملين وكذا أولياء الأمور والمجتمع المحلي، ومن ثم تحقيق أهداف العملية التعليمية بكفاءة وفعالية، بالإضافة إلى ما يمكن أن تمثله من أهمية للمسئولين في وزارة التربية والتعليم والمُديريات التعليمية التابعة لها من توفير المتطلبات المادية والبشرية لتطبيق هذا النمط من القيادة ولا سيما في برامج إعداد مُديري المدارس وتنميتهم مهنياً.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في الاتي:

١. **الحدود الموضوعية:** حيث اقتصرت على القيادة الخادمة وفق نموذج لوب وتضم ستة مجالات هي:(تقدير الآخرين– تنمية الأفراد – بناء المجتمع المدرسي– إظهار الأصالة– توفير القيادة – المُشاركة في القيادة).
٢. **الحدود البشرية:** حيث اقتصرت على المُعلمين.
٣. **الحدود المكانية:** حيث اقتصرت على المدارس الحكومية بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان.
٤. **الحدود الزمنية:** حيث أُجريت الدراسة الميدانية في الفصل الثاني من العام الدراسي٢٠١٧/٢٠١٨م.

مصطلحات الدراسة:

١. القيادة الخادمة:

تُعرف القيادة الخادمة بأنها "شعور وإحساس طبيعي بالرغبة القوية والحقيقية لدى الفرد لتقديم الخدمات للآخرين". (Baldonado,2017,35)

كما تُعرف بأنها" نمط من أنماط القيادة يؤكد على تمكين هيئة العاملين ومساعدتهم على النمو الذاتي، وتوفير لهم التنمية المهنية المُستمرة، وتلبية احتياجاتهم والاستجابة لمطالبهم، وتقديم مصلحة الآخرين على المصلحة الشخصية". (Sahawneh & Benuto ,2018,111)

وبالإضافة إلى ما سبق تُعرف بأنها"هي الشكل الأخلاقي للقيادة الكاريزمية التي تشتمل على مجموعة من العناصر تتمثل في التواضع وقوة العلاقات، والاستقلالية، والتنمية الأخلاقية لهيئة العاملين، والتوجه نحو تحقيق الخدمة". (Doraiswamy ,2018,180)

وتُعرف أيضاً على أنها" أسلوب قيادي يعتمد على الخدمة المُتمركزة على الآخرين وتمكينهم من النمو والتطور، والاعتماد على الحكمة والمعرفة والخبرة في صُنع واتخاذ القرارات". (Doraiswamy ,2010,5)

وبناءً على ما سبق تُعرف القيادة الخادمة إجرائيًا على أنها نمط قيادي يتبعه مُديرو مدارس التعليم الأساسي في محافظة الظاهرة في سلطنة عُمان، ويرتكز هذا النمط على تقديم الخدمات لكافة المُشاركين والمُهتمين بالعملية التعليمية من هيئة العاملين بالمدرسة، والطلبة، وأولياء الأمور، وأعضاء المجتمع المحلي، بالإضافة إلى إشراكهم في صنع واتخاذ القرارات المدرسية، وعمليات التحسين والتطوير والتغيير لتحقيق أهداف العملية التعليمية بجودة وتميز.

٢. نموذج لوب في القيادة الخادمة :

هو نموذج للقيادة الخادمة وضعه لوب عام ١٩٩٨م تضمن ستة أبعاد رئيسة هي: تقدير واحترام الآخرين، وتنمية الأفراد، وبناء المجتمع المدرسي، وإظهار الأصالة، وتوفير القيادة ، والمُشاركة في القيادة. (Olesia &et.al.,2014,76)

الإجراءات المنهجية للدراسة:

وتمثلت الإجراءات المنهجية للدراسة في الآتي:

منهج الدراسة:

اتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي حيث إنه " أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميًا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة". (الكسباني، ٢٠١٢، ٨٦).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان والبالغ عددهم (٥٤٠) معلماً ومعلمة وفقاً لإحصاء وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧م.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة، حيث تم توزيع (٢٤٠) استبانة وبلغ عدد الاستبانات المسترجعة (٢٢١) استبانة، وتم استبعاد (١٣) استبانة غير مكتملة البيانات، وأصبحت العينة النهائية (٢٠٨) معلماً ومعلمة أي بنسبة (٣٨,٥%) من مجتمع الدراسة ، والجدول (١) يوضح العينة حسب متغيرات الدراسة:

جدول (١): عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	المستوى	العدد	النسبة(%)
النوع	ذكر	١٠٠	%٤٨,١
	انثى	١٠٨	%٥١,٩
	المجموع	٢٠٨	%١٠٠
المؤهل	بكالوريوس	١٧٧	%٨٥,١
	ماجستير	٢٩	%١٣,٩
	دكتوراه	٢	%١,٠
	المجموع	٢٠٨	%١٠٠
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٨	%٣,٨
	من ٥ الى اقل من ١٠ سنوات	٤٧	%٢٢,٦
	١٠ سنوات واكثر	١٥٣	%٧٣,٦
	المجموع	٢٠٨	%١٠٠

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة حيث تكونت الاستبانة في صورتها الأولية قبل التحكيم (٥٥) فقرة ، وبعد التحكيم وصلت إلى(٤٩) فقرة ، موزعة على ستة محاور رئيسة، وكل محور يندرج تحته عدد من الفقرات. والجدول (٢) يوضح المحاور الستة وعدد فقرات كل منها ونسبتها المئوية.

جدول (٢): توزيع محاور الدراسة و فقرات كل منها و النسب المئوية للفقرات

م	المحور	عدد الفقرات	النسبة المئوية (%)
١	تقدير الآخرين	٩	%١٨,٣
٢	تنمية الأفراد	٧	%٨,١
٣	بناء المجتمع المدرسي	٦	%١٢,٢
٤	إظهار الأصالة	٩	%١٨,٣
٥	توفير القيادة	١٠	%٢٠,٤
٦	المشاركة في القيادة	٨	%١٦,٣
المجموع		٤٩	%١٠٠

صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المُحكمين من ذوي الخبرة والمختصين في الإدارة التعليمية، وبلغ عددهم سبعة محكمين، وذلك في كلية التربية جامعة السلطان قابوس وقسم التربية والدراسات الإنسانية بجامعة نزوى في سلطنة عُمان، وقد

عادت الاستبانات المحكمة جميعها، وأجمع المحكمون على صدقها، وملائمتها لقياس الأبعاد التي وضعت من أجلها، وذلك بعد إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم.

ثبات أداة للدراسة:

قام الباحثان باستخدام معامل ألفا كرونباخ لاستخراج معامل الثبات، حيث تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية بلغت (٤٠) معلمًا ومعلمة من غير عينة الدراسة الأصلية ونتائج الجدول (٣) توضح ذلك.

جدول (٣): معاملات الثبات تبعاً لمحاور الدراسة

م	المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
١	تقدير الآخرين	٩	٠,٨٣
٢	تنمية الأفراد	٧	٠,٧٨
٣	بناء المجتمع المدرسي	٦	٠,٨٠
٤	إظهار الأصالة	٩	٠,٨٨
٥	توفير القيادة	١٠	٠,٨٩
٦	المُشاركة في القيادة	٨	٠,٨٦
	الثبات الكلي	٤٩	٠,٩٧

يوضح الجدول (٣) أن جميع محاور الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية حيث بلغ الثابت العام للأداة (٠,٩٧)، وذلك يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية.

المعالجات الإحصائية:

تم ادخال البيانات في الحاسب الآلي على البرنامج الاحصائي (SPSS) مع استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

- التوزيعات التكرارية، والنسب المئوية للتعرف على تكرار الإجابات لدى أفراد عينة الدراسة.
- ألفا كرو نباخ لحساب معامل الثبات.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري .
- اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة.
- اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة.

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان في ضوء نموذج لوب(Laub Modle)؟

تسهيلا لعرض نتائج الدراسة فقد تم تصنيفها وفقا لأسئلة الدراسة بحيث تمت الإجابة عن كل سؤال على حده، وفيما يلي عرض لتلك النتائج و البيانات الإحصائية المتعلقة بها وفقًا لمقياس ليكرت الثلاثي لتفسير النتائج، حيث تم تحديد طول الخلايا ، وتم حساب المدى (٣-١=٢) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (٢÷٣=٠,٦٦)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية.

جدول (٤): الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الثلاثي

درجة الموافقة	المتوسط الحسابي(طول الخلية)
قليلة	من ١ إلى أقل من ١,٦٦
متوسطة	من ١,٦٦ إلى أقل من ٢,٣٣
كبيرة	من ٢,٣٣ إلى ٣

بعد تطبيق الاستبانة على مجتمع الدراسة، وتفريغ الاستجابات تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة على المحاور الستة للدراسة، والجدول (٥) أدناه يوضح ذلك.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الدراسة

الرتبة	م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٣	بناء المجتمع المدرسي	٢,٥٩	٠,٨٣	كبيرة
٢	١	تقدير الآخرين	٢,٥٤	٠,٣٧	كبيرة
٣	٦	المشاركة في القيادة	٢,٥٤	٠,٤١	كبيرة
٤	٥	توفير القيادة	٢,٥٤	٠,٤٠	كبيرة
٥	٤	إظهار الأصالة	٢,٥٠	٠,٤٣	كبيرة
٦	٢	تنمية الأفراد	٢,٤٦	٠,٣٩	كبيرة
المتوسط الحسابي العام			٢,٥٣	٠,٣٥	كبيرة

يتضح من الجدول (٥) أن درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان في ضوء نموذج لوب كانت كبيرة بالنسبة لمحاور الدراسة ككل، حيث بلغ المجموع الكلي للمتوسطات الحسابية (٢,٥٣) ، والانحرافات المعيارية (٠,٣٥)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية للمحاور بين(٢,٥٩– ٢,٤٦) والانحرافات المعيارية بين(٠,٨٣– ٠,٣٩) أي بدرجة توافر كبيرة ، وجاء في المرتبة الأولى محور بناء المجتمع المدرسي بمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٩) وانحراف معياري قدره (٠,٨٣) وبدرجة تقدير كبيرة، يليه في المرتبة الثانية محور تقدير الآخرين بمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٤) وانحراف معياري قدره (٠,٣٧) وبدرجة تقدير كبيرة ، أما محور المشاركة في القيادة فقد جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٤) وانحراف معياري قدره (٠,٤١) وبدرجة تقدير كبيرة، وجاء محور توفير القيادة في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٤) وانحراف معياري قدره (٠,٤٠) وبدرجة تقدير كبيرة، أما محور إظهار الأصالة فجاء في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٠) وانحراف معياري قدره (٠,٤٣) وبدرجة تقدير كبيرة، وجاء محور تنمية الأفراد في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٤٦) وانحراف معياري قدره (٠,٣٩) وبدرجة تقدير كبيرة أيضاً.

ولمزيد من التعمق في نتائج الأول للدراسة سوف يتم تناول كل محور على حده وذلك كما يأتي:

المحور الأول: تقدير الآخرين:

ويوضح الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة لفقرات هذا المحور.

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة بالنسبة لفقرات محور تقدير الآخرين

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	يُظهر الاحترام والتقدير للآخرين في بيئة العمل.	2.83	0.39	كبيرة
2	8	يُظهر المودة للآخرين في بيئة العمل.	2.72	0.50	كبيرة
3	9	يشعر بالسعادة من خلال العمل مع الآخرين.	2.68	0.52	كبيرة
4	6	يستمع ويُصغي إلى الآخرين باهتمام .	2.59	0.59	كبيرة
5	4	يستجيب لاحتياجات المُشاركين والمهتمين بالعملية التعليمية.	2.54	0.57	كبيرة
6	3	يقبل الآخرين كما هم.	2.47	0.50	كبيرة
7	7	يؤمن بالإمكانيات غير المحدودة لكل فرد في بيئة العمل.	2.39	0.63	كبيرة
8	2	يثق بالآخرين ثقة تامة.	2.34	0.58	كبيرة
9	5	يقدم مصالح الآخرين على مصلحته الشخصية.	2.33	0.69	كبيرة
المتوسط العام			2.59	0.38	كبيرة

يتضح من الجدول (٦) أن درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان بالنسبة لفقرات محور تقدير الآخرين تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٣٣–٢,٨٣) وانحرافاتها المعيارية بين (٠,٣٩– ٠,٦٩) أي بدرجة تقدير كبيرة ، وجاءت الفقرة(١) التي نصها " يُظهر الاحترام والتقدير للآخرين في بيئة العمل " في المرتبة الأولى

وحصلت على أعلى متوسط حسابي قيمته (٢,٨٣) وانحراف معياري قدره (٠,٨٣) ، بينما جاءت الفقرة(٥) التي نصها " يقدم مصالح الآخرين على مصلحته الشخصية " في المرتبة الأخيرة وحصلت على أقل متوسط حسابي قيمته (٢,٣٣) وانحراف معياري قدره (٠,٦٩).

المحور الثاني: تنمية الأفراد:

ويوضح الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة لفقرات هذا المحور.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة بالنسبة لفقرات محور تنمية الأفراد

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	5	يكون قدوة ومثل أعلى في السلوك والأداء لهيئة العاملين بالمدرسة.	2.68	0.50	كبيرة
2	6	يحرص على بناء قدرات هيئة العاملين من خلال تشجيعهم بصورة مُستمرة.	2.55	0.59	كبيرة
3	2	يحرص على تقديم الاستشارات التي تُثري برامج التنمية المهنية المدرسية.	2.47	0.56	كبيرة
4	7	يوظف سلطاته في إفادة الآخرين وخدمتهم.	2.46	0.61	كبيرة
5	1	يوفر فرص متنوعة للتنمية المهنية للعاملين داخل وخارج المدرسة.	2.42	0.55	كبيرة
6	4	يوجد بيئة مدرسية جاذبة ومُشجعة وباعثة على التعلم والعمل .	2.40	0.63	كبيرة
7	3	يجعل من الصراع فرصة للتعلم والنمو وتحقيق الإبداع والابتكار في العمل.	2.24	0.66	متوسطة
		المتوسط العام	2.54	0.37	كبيرة

يتضح من الجدول (٧) أن درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان بالنسبة لفقرات محور تنمية الأفراد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٢٤–٢,٦٨) وانحرافاتها المعيارية بين (٠,٥٠–٢,٦٦) أي بين درجة التقدير الكبيرة والمتوسطة ، وجاءت الفقرة(٥) التي نصها " يكون قدوة ومثل أعلى في السلوك والأداء لهيئة العاملين بالمدرسة " في المرتبة الأولى وحصلت على أعلى متوسط حسابي قيمته (٢,٦٨) وانحراف معياري قدره (٠,٥) ، بينما جاءت الفقرة(٣) التي نصها " ي يجعل من الصراع فرصة للتعلم والنمو وتحقيق الإبداع والابتكار في العمل " في المرتبة الأخيرة وحصلت على أقل متوسط حسابي قيمته (٢,٢٤) وانحراف معياري قدره (٠,٦٦).

المحور الثالث: بناء المجتمع المدرسي:

ويوضح الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة لفقرات هذا المحور.

جدول (٨):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة بالنسبة لفقرات محور بناء المجتمع المدرسي

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	ينمي العلاقات الإنسانية بينه وبين كافة العاملين بالمدرسة.	2.73	0.47	كبيرة
2	2	يدعم العمل التعاوني لتسهيل بناء وتشكيل فرق العمل في المجتمع المدرسي.	2.71	0.47	كبيرة
3	6	يركز في عمله على تحقيق النفع للآخرين ودرء الضرر عنهم.	2.62	0.54	كبيرة
4	3	يعمل مع الآخرين بروح الفريق كعضو فعال ونشط فيه.	2.62	0.57	كبيرة
5	4	يُقدر تنوع الأفراد في الثقافة والمواهب والآراء والأفكار.	2.45	0.55	كبيرة
6	5	يراعي الفروق الفردية بين الأفراد في الأسلوب والتعبير.	2.43	0.56	كبيرة
المتوسط العام			2.58	0.41	كبيرة

يتضح من الجدول (٨) أن درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان بالنسبة لفقرات محور بناء المجتمع المدرسي تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٤٣–٢,٧٣) وانحرافاتها المعيارية بين (٠,٤٧–٠,٥٧) أي بدرجة تقدير كبيرة ، وجاءت الفقرة(١) التي نصها " ينمي العلاقات الإنسانية بينه وبين كافة العاملين بالمدرسة " في المرتبة الأولى وحصلت على أعلى متوسط حسابي قيمته (٢,٧٣) وانحراف معياري قدره (٠,٤٧) ، بينما جاءت الفقرة(٥) التي نصها " يراعي الفروق الفردية بين الأفراد في الأسلوب والتعبير " في المرتبة الأخيرة وحصلت على أقل متوسط حسابي قيمته (٢,٤٣) وانحراف معياري قدره (٠,٥٦).

المحور الرابع: إظهار الأصالة:

ويوضح الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة لفقرات هذا المحور .

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة بالنسبة لفقرات محور إظهار الأصالة

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	8	يُظهر مستويات عالية من الأمانة والنزاهة .	2.71	.49	كبيرة
2	7	يتريث في إصدار الأحكام على القضايا .	2.55	.60	كبيرة
3	3	يتسم بالمرونة ولديه حرص ورغبة في تسوية القضايا.	2.54	.60	كبيرة
4	1	ينفتح فكرياً على كافة القضايا المُرتبطة بالعملية التعليمية.	2.52	.61	كبيرة
5	2	ينفتح إلى التعلم من الآخرين.	2.50	.59	كبيرة
6	6	يتريث في إصدار الأحكام على القضايا .	2.49	.61	كبيرة
7	9	التقليل من الرقابة الصارمة التي تسبب الخوف والرهبة لدى العاملين بالمدرسة.	2.42	.65	كبيرة
8	5	ينفتح إلى تقبل النقد والتحدي من الآخرين.	2.40	.61	كبيرة
9	4	يقوّم نفسه قبل إلقاء اللوم على الآخرين.	2.34	.64	كبيرة
المتوسط العام			2.54	0.40	كبيرة

يتضح من الجدول (٩) أن درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان بالنسبة لفقرات محور إظهار الأصالة تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٣٤-٢,٧١) وانحرافاتها المعيارية بين (٠,٥٩-٠,٦٤) أي بدرجة تقدير كبيرة ، وجاءت الفقرة (٨) التي نصها " يُظهر مستويات عالية من الأمانة والنزاهة " في المرتبة الأولى وحصلت على أعلى متوسط حسابي قيمته (٢,٧١) وانحراف معياري قدره (٠,٤٩) ، بينما جاءت الفقرة (٤) التي نصها " يقوِّم نفسه قبل إلقاء اللوم على الآخرين " في المرتبة الأخيرة وحصلت على أقل متوسط حسابي قيمته (٢,٣٤) وانحراف معياري قدره (٠,٦٤).

المحور الخامس: توفير القيادة:

ويوضح الجدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة لفقرات هذا المحور.

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة بالنسبة لفقرات محور توفير القيادة

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	6	يمتلك الاحترام الذاتي لآرائه وأفكاره ومبادئه.	2.69	.52	كبيرة
2	7	يعتمد على التوجه إلى الأمام في أداء الأعمال.	2.63	.51	كبيرة
3	8	يمتلك المعارف والمهارات والكفاءات التي تمكنه من القيام بواجباته الوظيفية.	2.60	.57	كبيرة
4	3	يبعث الأمل في الآخرين.	2.60	.59	كبيرة
5	9	يوضح أهداف العمل ويحدد اتجاهاته بدقة.	2.58	.55	كبيرة
6	5	يُظهر الشجاعة في كافة المواقف التي تواجهه.	2.55	.57	كبيرة
7	1	يمتلك رؤية مُتميزة للمستقبل.	2.50	.57	كبيرة
8	4	يشجع الآخرين على مواجهة المخاطر والمُجازفة المحسوبة.	2.48	.58	كبيرة
9	10	يمتلك القدرة على تحويل السلبيات إلى إيجابيات والتهديدات إلى فرص.	2.38	.62	كبيرة
10	2	يمتلك حدثاً وبصيرة ثاقبتين لرؤية الأشياء غير الظاهرة.	2.37	.58	كبيرة
		المتوسط العام	2.53	0.40	كبيرة

يتضح من الجدول (١٠) أن درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان بالنسبة لفقرات محور توفير القيادة تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٣٧-٢,٦٩) وانحرافاتها المعيارية بين (٢,٣٧-٢,٦٩) أي بدرجة تقدير كبيرة ، وجاءت الفقرة (٦) التي نصها " يمتلك الاحترام الذاتي لآرائه وأفكاره ومبادئه " في المرتبة الأولى وحصلت على أعلى متوسط حسابي قيمته (٢,٦٩) وانحراف معياري قدره (٠,٥٢) ، بينما جاءت الفقرة(٢) التي نصها " يمتلك حدثاً وبصيرة ثاقبتين لرؤية الأشياء غير الظاهرة " في المرتبة الأخيرة وحصلت على أقل متوسط حسابي قيمته (٢,٣٧) وانحراف معياري قدره (٠,٥٨).

المحور السادس: المُشاركة في القيادة:

ويوضح الجدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة لفقرات هذا المحور.

جدول (١١):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة بالنسبة لفقرات محور المُشاركة في القيادة

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	7	يعمل وفق ضميره المهني ولا ينتظر التكريم والثناء من الآخرين.	2.70	.52	كبيرة
2	4	يتواضع ولا يترفع أو يتكبر في معاملاته مع الآخرين.	2.68	.53	كبيرة
3	6	لا يسعى إلى تحقيق فوائد أو منافع شخصية من قيادة العمل	2.62	.55	كبيرة
4	5	يعتمد على الأدلة والبراهين في إصدار الأحكام بدلاً من سلطة العمل.	2.58	.52	كبيرة
5	8	لا يجعل استمراره في قيادة العمل من خلال تخويف الآخرين وإرهابهم.	2.53	.62	كبيرة
6	2	يستخدم الإقناع بدلاً من الإجبار في التأثير على الآخرين.	2.49	.62	كبيرة
7	1	يُمكِّن الآخرين من خلال منحهم السلطات والصلاحيات.	2.37	.64	كبيرة
8	3	يخفف من حدة الرقابة المُحكمة على الآخرين.	2.34	.62	كبيرة
		المتوسط العام	2.59	0.38	كبيرة

يتضح من الجدول (١١) أن درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان بالنسبة لفقرات محور المُشاركة في القيادة تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٣٤-٢,٧٠) وانحرافاتها المعيارية بين (٠,٥٢-٠,٦٤) أي بدرجة تقدير كبيرة ، وجاءت الفقرة (٧) التي نصها " يعمل وفق ضميره المهني ولا ينتظر التكريم والثناء من الآخرين " في المرتبة الأولى وحصلت على أعلى متوسط حسابي قيمته (٢,٧٠) وانحراف معياري قدره (٠,٥٢) ، بينما جاءت الفقرة(٣) التي نصها " يخفف من حدة الرقابة المُحكمة على الآخرين " في المرتبة الأخيرة وحصلت على أقل متوسط حسابي قيمته (٢,٣٤) وانحراف معياري قدره (٠,٦٢).

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي ؟

وسوف يتم عرض نتيجة كل مُتغير على حده كما يأتي:

أولاً: متغير الجنس :

وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع المجالات وفقا لمتغير الجنس (ذكر، انثى)، وتم إجراء اختبار ت **(T-test)** لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه الجدول (١٢).

جدول (١٢): نتائج اختبار ت(T-test) للكشف عن أثر الجنس على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

المحور	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	دلالة (ت) إحصائيا
تقدير الآخرين	ذكر	100	2.49	.39	-1. 90	.059	غير دال إحصائيا
	انثى	108	2.59	.35			
تنمية الأفراد	ذكر	100	2.40	.43	-2.10	.037	دال إحصائيا
	انثى	108	2.51	.34			
بناء المجتمع الدراسي	ذكر	100	2.54	.39	-2.16	.037	دال إحصائيا
	انثى	108	2.65	.36			
إظهار الأصالة	ذكر	100	2.39	.44	-3.46	.001	دال إحصائيا
	انثى	108	2.59	.39			
توفير القيادة	ذكر	100	2.45	.41	-2.96	.003	دال إحصائيا
	انثى	108	2.61	.37			
المشاركة في القيادة	ذكر	100	2.47	.41	-2.46	.015	دال إحصائيا
	انثى	108	2.60	.40			
المجموع الكلي	ذكر	100	2.45	.36	-2.92	.004	دال إحصائيا
	انثى	108	2.59	.32			

يتضح من الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين في جميع المحاور تُعزى لمُتغير الجنس(ذكر– إنثى) ولصالح الإناث ما عدا محور تقدير الآخرين حيث لا توجد فروق في استجابات العينة بين الجنسين، مما يعني اتفاق غالبية عينة الدراسة على وجود تأثير للجنس في استجاباتهم.

ثانياً: متغير سنوات الخبرة:

قام الباحثان بإجراء تحليل التباين الأحادي، والجدول (١٣) يبين نتائج هذا التحليل.

جدول (١٣): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) حول أثر سنوات الخبرة على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
تقدير الآخرين	بين المجموعات	.23	2	.12	.86	.42	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	28.41	205	.14			
	المجموع	28.65	207				
تنمية الافراد	بين المجموعات	.08	2	.04	.29	.75	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	30.87	205	.15			
	المجموع	30.97	207				
بناء المجتمع الدراسي	بين المجموعات	.22	2	.11	.76	.47	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	29.37	205	.14			
	المجموع	29.59	207				
إظهار الاصالة	بين المجموعات	.26	2	.13	.70	.50	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	37.32	205	.18			
	المجموع	37.58	207				
توفير القيادة	بين المجموعات	.022	2	.01	.07	.93	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	33.14	205	.16			
	المجموع	33.34	207				
المشاركة في القيادة	بين المجموعات	.09	2	.05	.28	.75	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	34.53	205	.17			
	المجموع	34.62	207				
المجموع الكلي	بين المجموعات	.12	2	.06	.49	.61	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	25.27	205	.12			
	المجموع	25.39	207				

يتضح من الجدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين في جميع المحاور تُعزى لمُتغير سنوات الخبرة (من عام إلى أقل من خمسة أعوام – من خمسة أعوام إلى أقل من عشرة أعوام– من عشرة أعوام فأكثر)، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا تأثير لسنوات الخبرة في استجاباتهم.

ثالثاً: متغير المؤهل العلمي:

قام الباحثان بإجراء تحليل التباين الأحادي، والجدول (14) يبين نتائج هذا التحليل.

جدول (١٤): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) حول أثر المؤهل العلمي على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
تقدير الآخرين	بين المجموعات	.43	2	.21	1.55	.22	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	28.23	205	.14			
	المجموع	28.65	207				
تنمية الافراد	بين المجموعات	.56	2	.28	1.88	.16	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	30.41	205	.15			
	المجموع	30.97	207				
بناء المجتمع الدراسي	بين المجموعات	.75	2	.38	2.68	.07	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	28.84	205	.14			
	المجموع	29.59	207				
إظهار الاصالة	بين المجموعات	.94	2	.74	2.63	.08	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	36.64	205	.18			
	المجموع	37.58	207				
توفير القيادة	بين المجموعات	1.06	2	.53	3.38	.04	دال إحصائيا
	داخل المجموعات	32.276	205	.16			
	المجموع	33.340	207				
المشاركة في القيادة	بين المجموعات	1.737	2	.87	5.41	.01	دال إحصائيا
	داخل المجموعات	32.89	205	.16			
	المجموع	34.62	207				
المجموع الكلي	بين المجموعات	.85	2	.43	3.54	.031	دال إحصائيا
	داخل المجموعات	24.54	205	.12			
	المجموع	25.39	207				

يتضح من الجدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين في جميع المحاور تُعزى لمُتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس– ماجستير– دكتوراه) ما عدا محوري توفير القيادة والمشاركة في القيادة ، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه وجود تأثير للمؤهل العلمي في استجاباتهم.

ولاكتشاف الفروق لصالح أي مؤهل تم اجراء اختبار شيفيه لمحوري توفير القيادة، والمشاركة في القيادة ، والجدول (١٥) يوضح ذلك:

جدول (15):اختبار شيفيه لمحوري توفير القيادة، والمشاركة في القيادة

المؤهل	العدد	يوفر القيادة	المشاركة في القيادة	المحور الكلي
		قيمة ألفا عن 0.05	قيمة ألفا عن 0.05	قيمة ألفا عن 0.05
ماجستير	29	2.36	2.32	2.38
بكالوريوس	177	2.56	2.57	2.55
دكتوراه	2	2.60	2.88	2.76

يتضح من الجدول (١٥) أن أصحاب مؤهل الدكتوراه حصلوا على أعلى متوسط حسابي في المحورين وتذهب الفروق لصالحهم.

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان في ضوء نموذج لوب ؟

خلصت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان في ضوء نموذج لوب كانت كبيرة بالنسبة لمحاور الدراسة ككل، وفي جميع المحاور كل على حده ، وجاء في المرتبة الأولى محور بناء المجتمع المدرسي ، يليه في المرتبة الثانية محور تقدير الآخرين ، أما محور المشاركة في القيادة فقد جاء في المرتبة الثالثة ، وجاء محور توفير القيادة في المرتبة الرابعة ، أما محور إظهار الأصالة فجاء في المرتبة الخامسة ، وجاء محور تنمية الأفراد في المرتبة السادسة وجميعها بدرجة توافر كبيرة .

وقد يُعزى ذلك إلى امتلاك مُديري المدارس لكثير من الكفايات والكفاءات التي تؤهلهم وتمكنهم من قيادة مدارسهم بجدارة وتميز، وتقديم الخدمات لكافة المُشاركين والمُهتمين في العملية التعليمية، وذلك نتيجة لما تقدمه وزارة التربية والتعليم من برامج إعداد وتدريب وتأهيل وتنمية مهنية لُمديري المدارس. بالإضافة إلى ما يقوم به مشرفو الإدارة المدرسية أثناء زياراتهم الإشرافية الدورية والمستمرة من جهود لدعم مُديري المدارس وتقويم أداءهم الوظيفي مما يجعلهم يجتهدون في العمل، ويكونون في حالة نشاط واستعداد دائم للقيام بواجباتهم الوظيفية التي ترتكز على تقديم الخدمات للآخرين، فضلًا عما ما تقوم به دائرة تنمية الموارد البشرية على مستوى وزارة التربية والتعليم والمُديريات التعليمية التابعة من زيارات متابعة لتقويم العملية التعليمية بالمدارس بصورة مستمرة من خلال لجان متخصصة، وهذا يجعل المديرون على أتم الاستعداد لاستقبال هذه اللجان والاستجابة لإجرائتها وقرارتها وإظهارها تقديم الخدمات للآخرين في مختلف جوانب العملية التعليمية كدليل على جودة الاداء المدرسي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من حلبي (٢٠١٦)، ونينيبير وجول (Nienaber,2014)، واتشان وسو (Chan & So,2014)، واستريب وأودونجو (Striepe& O'Donoghue,2014)، ومامو (Mamo,2016) ، وسيزن (Sisan,2017) وماكميلان (McMillan,2017) والتي كشفت جميعها توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مُديري المدارس بدرجة كبيرة.

ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من أبو تينه وآخرين (٢٠٠٧)، ومعشر (٢٠١٤)، والمهدي وآخرون (Al-Mahdy& et.al.,2016)، وتُركمِن وجول (Türkmen& Gül ,2017) والتي بينت جميعها توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مُديري المدارس بدرجة متوسطة. كما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراستي كل من عبد الفتاح وأبو سيف (٢٠١٦)، وصلاح الدين (٢٠١٦)، والتي توصلت جميعها إلى توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مُديري المدارس بدرجة قليلة.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي؟

وسوف يتم مُناقشة كل مُتغير على حده كما يأتي:

١. مُتغير الجنس:

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين في جميع المحاور تُعزى لمُتغير الجنس (ذكر – إنثى) ولصالح الإناث ما عدا محور تقدير الآخرين حيث لا توجد هذه الفروق، مما يعني اتفاق غالبية عينة الدراسة على أنه يوجد تأثير للجنس في استجاباتهم، وقد يُعزى ذلك لأن الإناث أكثر حرصاً على تدعيم العلاقات الإنسانية مع مديرات ومديري المدارس الذين يقودون مدارسهن، كما أنهن أكثر سرعة في طلب العون والمساعدة من المُديرات والمُديرين حال تعرضهن لمشكلات في بيئة العمل، بالإضافة إلى أنهن أكثر نشاطًا في أداء المهام والمسئوليات والواجبات الوظيفية التي يكلفن بها، فضلًا عن الإناث أكثر رضا عن مهنة التدريس من الذكور مما يُدعم استخدام مُديرات ومُديري المدارس لهذا النمط القيادي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراستي حلبي (٢٠١٦)، والمهدي وآخرون (Al-Mahdy& et.al.,2016) التي كشفتا عن جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تُعزى لمُتغير الجنس ولصالح الإناث. ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسات كل من أبو تينه وآخرين (٢٠٠٧)، وفيشر ودي جونغ (Fischer& De Jong,2014)، وتُركمِن وجول (Türkmen& Gül ,2017) والتي توصلت إلى عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تُعزى لمُتغير الجنس. كما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة معشر (٢٠١٤) التي كشفت عن جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تُعزى لمُتغير الجنس ولصالح الذكور.

٢. مُتغير سنوات الخبرة:

أبرزت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين في جميع المحاور تُعزى لمُتغير سنوات الخبرة (أقل من خمسة أعوام – من خمسة أعوام إلى أقل من عشرة أعوام– من عشرة أعوام فأكثر). وقد يُعزى ذلك إلى أن جميع المعلمين على تنوع سنوات خبراتهم يقومون بأداء واجبات وظيفية وفق مستواهم الوظيفي، كما يوجه عملهم مجموعة واحدة من القوانين واللوائح والتشريعات، فضلاً عن ثقافاتهم التنظيمية المتقاربة، بالإضافة إلى الجهود التي يقوم بها المشرفون التربويون في دعمهم المهني بصورة مستمرة .

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراستي فيشر ودي جونغ (Fischer& De Jong,2014)، وتُركمِن وجول (Türkmen& Gül ,2017) التي أوضحتا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تُعزى لمُتغير سنوات الخبرة. ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسات كل من أبو تينه وآخرين (٢٠٠٧)، ومعشر (٢٠١٤)، وحلبي (٢٠١٦)، والتي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تُعزى لمُتغير سنوات الخبرة ولصالح الخبرة الأعلى.

٣. مُتغير المؤهل العلمي:

كشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين تُعزى لمُتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس– ماجستير– دكتوراه) في محاور تقدير الآخرين، وتنمية الأفراد، وبناء المجتمع المدرسي، وإظهار الأصالة. وقد يُعزى ذلك إلى أن معظم المعلمين على تنوع مؤهلاتهم العلمية يخضعون لبرامج تنمية مهنية مستمرة تراعي احتياجاتهم المهنية المتنوعة سواء على مستوى المدارس أو المديريات أو وزارة التربية والتعليم، فضلاً عن توفير وزارة التربية والتعليم مجموعة من الإصدارت العلمية المتنوعة من الكتيبات والأدلة والمجلات العلمية مما يساعد تطوير أدائهم المهني.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراستي أبو تينة وآخرين (٢٠٠٧)، وفيشر ودي جونغ (Fischer& De Jong,2014)، والتي توصلتا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تُعزى لمُتغير المؤهل العلمي. ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة معشر (٢٠١٤) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تُعزى لمُتغير المؤهل العلمي ولصالح البكالوريوس.

كما كشفت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين تُعزى لمُتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس– ماجستير– دكتوراه) في محوري تقدير الآخرين وتنمية الأفراد ولصالح حملة الدكتوراة، وقد يُعزى ذلك إلى ارتفاع مستوى الثقافة التنظيمية لحملة الدكتوراة من المُعلمين، فضلًا عن أن دراستهم للدكتوراة أكسبتهم أفكارًا ورؤى وأساليب وطرائق عمل جديدة، بالإضافة إلى اكتسابهم مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات البناءة خاصة بالتعامل والتواصل مع الآخرين.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراستي أبو تينة وآخرين (٢٠٠٧)، وفيشر ودي جونغ (Fischer& De Jong,2014)، والتي توصلتا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تُعزى لمُتغير المؤهل العلمي. كما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة معشر (٢٠١٤) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تُعزى لمُتغير المؤهل العلمي ولصالح البكالوريوس.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشاتها توصي بالآتي:

- زيادة الاهتمام بنمط القيادة الخادمة عامة ونماذجها المُتعددة خاصة في برامج إعداد مُديري المدارس وتنميتهم مهنياً سواء على مستوى وزارة التربية والتعليم أو المُديريات التعليمية التابعة لها.
- منح السلطات التعليمية العليا مُديري المدارس مزيدًا من الصلاحيات والسلطات وذلك من خلال تطبيق أسلوب الإدارة الذاتية للمدرسة حتى يتمكنوا من تقديم الخدمات بصورة أوسع وأعمق بدون أي قيود تنظيمية إلى كافة المُشاركين والمُهتمين بالعملية التعليمية.
- زيادة المُخصصات المالية للمدارس من قبل الجهات الحكومية المسئولة عن تمويل العملية التعليمية حتى يتمكن مديرو المدارس من تنفيذ البرامج والأنشطة والفعاليات المدرسية.
- قيام السلطات التعليمية العليا بزيادة كفايات وكفاءات مُديري المدارس لتمكينهم من ممارسة نمط القيادة الخادمة بجودة وتميز، وذلك من خلال توفير لهم البعثات الدراسية للحصول على مؤهلات علمية متخصصة في القيادة والإدارة المدرسية، وكذا توفير لهم الزيارات الداخلية والخارجية للمدارس المشهود لها بالتميز في استخدام هذا النمط القيادي.
- تنظيم وزارة التربية والتعليم والمُديريات التعليمية التابعة لها مؤتمرات وملتقيات سنوية تتيح لمُديري المدارس المُشاركة الفعالة بأبحاث أو أوراق عمل في مجال القيادة والإدارة المدرسية للارتقاء بأدائهم المهني وتمكينهم من تطبيق الأنماط القيادية الحديثة عامة ونمط القيادة الخدمية خاصة.
- اهتمام مُديري المدارس باستخدام المداخل الإدارية الحديثة التي تدعم استخدامهم لنمط القيادة الخادمة مثل :العلاقات الإنسانية، والتفويض والتمكين لهيئات العاملين بالمدارس، والعدالة والثقة والمواطنة التنظيمية، والعمل الفريقي.
- حرص مُديري المدارس على مُشاركة كافة المُشاركين والمُهتمين بالعملية التعليمية من هيئة العاملين والطلبة وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي في صُنع القرارات المدرسية حتى يسهل عليهم تقديم خدمات من واقع اهتمامات واحتياجات هذه الفئات.
- اهتمام مُديري المدارس باستخدام نظم التحفيز المختلفة لزيادة دافعية وحماس المُشاركين في البرامج والأنشطة والفعاليات المدرسية المُرتبطة بتطبيق نمط القيادة الخادمة والاحتفال بالإنجاز في هذه البرامج والأنشطة والتسويق لها.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. إبراهيم، حسام الدين السيد؛ البوسعيدي، خميس.(٢٠١٦). معوقات التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان، المؤتمر التربوي الدولي الأول بعنوان المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات معلم متجدد لعالم متغير، الجزء الأول، المملكة العربية السعودية – أبها جامعة الملك خالد – كلية التربية٢٩-٣٠ / ١١ / ٢٠١٦م ، ٢١١-٢٥٦.

٢. أبو تينة، عبدالله محمد؛ خصاونة، سامر؛ الطحاينة، زياد لطفي.(٢٠٠٧).القيادة الخادمة في المدارس الأردنية كما يُدركها المعلمون والمُديرون: دراسة استطلاعية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية جامعة البحرين، ٨(٤)، ١٣٧-١٦٠.
٣. البراشدية ، ثريا بنت أحمد.(٢٠١١). دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عُمان، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية والدراسات الإنسانسة بكلية العلوم والآداب، جامعة نزوى- سلطنة عُمان.
٤. حلبي ، منال جهاد عامر. (٢٠١٦). درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية للقيادة الخادمة وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر مُديريها ومُعلميها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العُليا، جامعة النجاح الوطنية- فلسطين.
٥. صلاح الدين، نسرين صالح محمد.(٢٠١٦). القيادة الخادمة لمديرى المدارس والرضا الوظيفى للمعليمن فى مصر : نموذج بنائى مقترح، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية – كلية التربية – جامعة عين شمس – مصر، ٤٠(١)، ٦٥- ١٦٦.
٦. عبد الفتاح، محمد زين العابدين ، أبو سيف، محمود سيد علي.(٢٠١٦). دور القيادة الخادمة في تحقيق التماثل مع الهوية التنظيمية بمدارس التعليم قبل الجامعي في مصر من وجهة نظر المعلمين، العلوم التربوية- مصر،١(٢)، ٢٦٣- ٣١٠.
٧. الكسباني، محمد السيد علي. (٢٠١٢). البحث التربوي بين النظرية والتطبيق ، القاهرة: دار الفكر العربي.
٨. معشر، فاتن سعيد سالم.(٢٠١٤). القيادة الخادمة التي يمارسيا مديرو مدارس الأمانة العامة لممؤسسات التربوية المسيحية في عمان وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعممين من وجية نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط – البحرين.
٩. النشاش، فاطمة محمود ، الكيلاني، أنمار مصطفى.(٢٠١٥). تطوير مدونة أخلاقية للقيادة الخدمية التربوية في الأردن، دراسات، العلوم التربوية- الأردن،٤٢(٢)، ٣٤٧- ٣٥٩.
١٠. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. (٢٠١٤). دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها، مسقط: مكتب وكيل الوزارة للتخطيط التربوي وتنمية الموارد البشرية.
١١. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠١٦). المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين: دليل ٢٠١٦ ، مسقط.
١٢. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠١٧). كتاب الإحصاء السنوي ، مسقط.
١٣. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.(٢٠١٣). خطة الإنماء المهني لعام ٢٠١٣، مسقط: المُديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.
١٤. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.(٢٠١٤ب). خطة الإنماء المهني لعام ٢٠١٤، مسقط: المُديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.
١٥. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.(٢٠١٥) خطة الإنماء المهني لعام ٢٠١٥، مسقط.
١٦. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.(٢٠١٦ ب) خطة الإنماء المهني لعام ٢٠١٦، مسقط: المُديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.
١٧. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.(٢٠١٧ ب) خطة الإنماء المهني لعام ٢٠١٧، مسقط: المُديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.
١٨. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.(٢٠١٨) خطة الإنماء المهني لعام ٢٠١٨، مسقط: المُديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.
١٩. الصوافي، محمد بن سعيد؛ الفهدي، راشد بن سليمان؛ الحارثية، عائشة بنت سالم.(٢٠١٤) درجة توظيف الإدارة الإلكترونية في بعض العمليات الإدارية بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان، المجلة الدولية التربوية المُتخصصة، ٣(٧)، ١٠٠-١١٣

ثانياً: المراجع الأجنبية:

[1] A.Afaq, M.A.Sajid & A.Arshad, (2017), Examining the Impact of Servant Leadership on Teachers' Job Satisfaction,Pakistan Business Review,18(4),1031-1047..

[2] Y.F. H. Al-Mahdy, A. S. Al-Harthi & N. S.Salah El-Din, (2016) .Perceptions of School Principals' Servant Leadership and Their Teachers' Job Satisfaction in Oman, Leadership and Policy in Schools,15(4),543-566.

[3] A. M.Baldonado, (2017) . Servant Leadership: Learning From Servant Leaders of the Past and Their Impact to the Future, International Journal of Management Sciences and Business Research,6(1), 53-57.

[4] J. E. Barbuto & G. T. Gifford, (2010). Examining Gender Differences of Servant Leadership: An Analysis of the Agentic and Communal Properties of the Servant Leadership Questionnaire, Journal of Leadership Education,9(1),4-22.

[5] G. Bufalino,(2017) . Servant-leadership as an effective model for teacher leadership, European Journal of Research on Education and Teaching, 15 (2),129-136.

[6] K. Chan & G. So, (2017). Cultivating Servant Leaders in Secondary Schooling, Servant Leadership:Theory & Practice,4(1),12-31.

[7] C. Chang, H. Tsai, D. Zhang & I. Chen, (2016).The Correlation between Elementary School Principals' Servant Leadership and Teachers' Creative Teaching Behavior,Creative Education,(7),1253-1260.

[8] I. Doraiswamy, (2012).Servant or Leader? Who will stand up please?,International Journal of Business and Social Science,3(9),178-182.

[9] J. Ekundayo, (2010). Presenting the Servant Leadership Model as a Panacea to Bad Leadership in Tertiary Education in West Africa, Academic Leadership Journal, 4(8),1-8.

[10] H. Erkutlu & J. Chafra, (2015). Servant Leadership and Voice Behavior in Higher Education, Hacettepe University Journal of Education,30(4), 29-41 .

[11] J. W. Fields, K. C. Thompson & J. R. Hawkins, (2015). Servant Leadership: Teaching the Helping Professional, Journal of Leadership Education,14(14),92-105.

[12] Fischer,P. ;De Jong,D.(2017).The Relationship between Teacher Perception of Principal Servant Leadership Behavior and Teacher Job Satisfaction, Servant Leadership: Theory & Practice, 4(2), 53-84..

[13] F. Gandolf, S. Stone & F. Deno,(2017). Servant Leadership: An Ancient Style with 21st Century Relevance, Review of International Comparative Management,18(4),350-361.

[14] M..T. Green, R. A.Rodriguez, C. A.Wheeler & B. Hinojosa, (2015). Servant Leadership: A Quantitative Review of Instruments and Related Findings, Servant Leadership:Theory and Practice,2 (2), 76-96.

[15] R. W. Hayden, (2011). Greenleaf 's 'Best Test' of Servant Leadership: A Multilevel Analysis Un Published Desperation Doctoral, The Graduate College at the University of Nebraska, USA.

[16] E. M. Hunter, M. J. Neubert, S. Perry, L.A. Witt, L. M. Penney, E. Weinberger, (2013). Servant leaders inspire servant followers: Antecedents and outcomes for employees and the organization, The Leadership Quarterly, (24), 316–331.

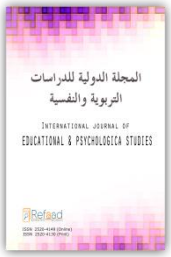
[17] F. Jaramillo, D. B. Grisaffe, L. B. Chonko & J. A.Roberts, (2010). To Keep Your Agents: Consider Servant Leadership, Texas: Keller Center Research.

[18] A.,M. Jeffrey, A.,I Justin (2006). Exploring Servant Versus Self-Sacrifice Leadership: A Research Proposal for Assessing the Commonalities and Distinctions OF two Follower -Oriented Leadership Theories, Proceedings of the American Society of Business and Behavioral Sciences,13 (1), 1305-1319.

[19] J. Laub, (1999). Assessing the Servant Organization: Development of the Organizational Leadership Assessment (OLA) Instrument, Un Published Desperation Doctoral, The College of Education, Florida Atlantic University,USA.

[20] R. Luqman, H. Farhan, F. Shahzad & S .Shaheen, (2012) . 21st Century Challenges of Educational Leaders, way out and Need of Reflective Practice, International Journal of Learning & Development ,2(1),195-208.
[21] J. Mamo, (2016). The State of Servant Leadership Style in The Catholic Secondary Schools in Addis Ababa, Un Published Desperation Doctoral, College of Education and Behavioral Studies, Addis Ababa University .
[22] K. McMillan, (2017). An Analysis OF the Impact Servant Leadership has on Staff Retention in Elementary School, Un Published Desseration Doctoral, Department of Graduate Education,Northwest Nazarene University,USA.
[23] J. Moll & L.Kretzschmar, (2017).An investigation of the suitability of a Servant Leadership model for academic Group Leaders at German universities, Journal of Leadership Education,(16),166-182.
[24] H. Nienaber, (2014).Examining Servant Leadership in Effective SchoolGovernance,International Journal of Educational Development in Africa, 1(1), 88–95.
[25] W.S.Olesia, G.S.Namusonge & M.E.Iravo, (2013). Role of Servant Leadership on Organizational Commitment: An Exploratory Survey of State Corporations in Kenya, International Journal of Humanities and Social Science, 3(13), 85–94.
[26] W. S. Olesia, G.S. Namusonge &M. A.Iravo, (2014). Servant Leadership: The Exemplifying Behaviours, Journal Of Humanities And Social Science,19(6), 75-80.
[27] D. Parris & J.Peachey, (2013). A Systematic Literature Review of Servant Leadership Theory in Organizational Contexts, Journal of Business Ethics,113(3),377-393.
[28] A. Rachmawatia, D.C.Lantub, (2014). Servant Leadership Theory Development & Measurement, Procedia - Social and Behavioral Sciences, (115), 387 – 393.
[29] L. L. Reed, D.Cohen &S.R.Colwell, (2011) . A New Scale to Measure Executive Servant Leadership: Development, Analysis, and Implications for Research, Journal of Business Ethics, (101), 415–434.
[30] E. Russell, (2014). Servant Leadership Theory and the Emergency Services Student, Journal of Instructional Research, (3), 64 – 72.
[31] F. Sahawneh & L. T. Benuto, (2018) . The Relationship Between Instructor Servant Leadership Behaviors and Satisfaction with Instructors in an Online Setting, Online Learning, 22(1),107-129.
[32] B. Sisan, (2017). A Confirmatory Factor Analysis Model of Servant Leader of School Director Under the Office of the Vocational Education Commission in Thailand, TEM Journal, 6(4),862-867.
[33] C. L. Smith, Nichols,Felicia, Green, T. Mark & Yu. Sun, (2016). Measuring Servant Leadership: Tests of Discriminant and Convergent Validity of the Servant Leadership Survey, Journal of Management Science and Business Intelligence,1 (1), 36-52.
[34] G. Stewart, (2017). The Importance of Servant Leadership in Schools, International Journal of Business Management and Commerce,2(5),1-5.
[35] M. Striepe &T. O'Donoghue, (2014). Servant Leadership in a Catholic School: A Study in the Western Australian Context, Education Research and Perspecative, (41),130-153.
[36] A. B. Timothy (2013). Servant Leadership, Ubuntu, and Leader Effectiveness in Rwanda, Emerging Leadership Journeys,6 (1), 114 - 147.
[37] F. Türkmen &İ. Gül, (2017).The Effects of Secondary School Administrators' Servant Leadership Behaviors on Teachers' Organizational Commitment, Journal of Education and Training Studies, 5(12), 110-119.
[38] D. Van Dierendonck, (2011). Servant Leadership: A Review and Synthesis, Journal of Management,37(4), 1228-1261.
[39] M. Vondey, (2010). The Relationships among Servant Leadership, Organizational Citizenship Behavior, Person-Organization Fit, and Organizational Identification, International Journal of Leadership Studies, 6(1), 3–27.

International Journal of Educational and Psychological Studies – Vol. 4, No. 1, 2018, pp. 136 – 159
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com



The Availability Dgree of Servant Leadership Dimensions of the Principals in the Basic Education Schools in Al- Dhahirah Governorate in the Sultanate of Oman in the light of the Laub model

Hossam El Din Elsaid Mohammad Ibrahim

National Center for Educational Research and Development in Egypt
h.ibrahim@unizwa.edu.om

Said bin Rashid bin Ali Al Shuhumi

Ministry of Education- Sultanate of Oman

Abstract:

The present study aimed to identify the The availability dgree of servant leadership dimensions of the principals in the basic education schools in Al- Dhahirah Governorate in the Sultanate of Oman in the light of the Laub model, study used a descriptive method also used the questionnaire to collect data and information were applied to a sample of (208) Teachers. The findings of the study showed that The availability dgree of servant leadership dimensions of the principals in the basic education schools in Al- Dhahirah Governorate in the Sultanate of Oman in the light of the Laub model was came generally high; They also came high of all fields: (Values people -Develops people- Builds community- Displays authenticity-oviding leadership- Shares leadership) ; Results also showed that there were no significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the study variables which are, Years of experience and academic level, but these differences were found in the sex variable and for females.

KeyWords: Servant leadership -School principals - Basic education schools - Laub model -Sultanate of Oman.