دار نشر جامعة قطر
Qatar University Press

كلية التربية
College of Education
جامعة قطر QATAR UNIVERSITY

OPEN ACCESS

درجة ممارسة القيادة الخادمة لرؤساء الأقسام العلمية وعلاقتها بالتعلم المهني لفريق العمل من وجهة نظر المعلمين في مدارس التعليم العام في دولة الكويت

أمل عبد الوهاب الصالح[1]
amal.alsaleh@ku.edu.kw

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تعرّف واقع القيادة الخادمة لرؤساء الأقسام العلمية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، وعلاقتها بالتعلم المهني لفريق العمل، والتميز الإداري المدرسي. وقد تبنت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من طريق استبانة اقتبست من أداتين؛ إحداهما مقياس القيادة التنظيمية (Organizational Leadership Assessment OLA)، والأخرى استبانة التعلم المهني لفريق العمل، وتكونت من (42) فقرة. بلغت عينة الدراسة (801) معلمًا ومعلمة في مدارس التعليم العام بدولة الكويت، وخلصت إلى أنه قد حصلت ممارسة القيادة الخادمة لرؤساء الأقسام العلمية على استجابات متوسطة من المعلمين بوجهٍ عام، وقد جاءت أبعادها على النحو الآتي: جاء بُعد بناء المجتمع المدرسي في المرتبة الأولى، ثم بُعد تقدير الآخرين في المرتبة الثانية، فبُعد تنمية الأفراد في المرتبة الثالثة، وجاء بُعد توفير القيادة في المرتبة الرابعة، في حين جاء بُعد مشاركة القيادة في المرتبة الخامسة، وأخيرًا بُعد إظهار الأصالة. وجاء مستوى التعلم المهني لفريق العمل مرتفعًا من وجهة نظر المعلمين. كما تتنبأ أبعاد القيادة الخادمة لرؤساء الأقسام بما نسبته 22% من التعلم المهني لفريق العمل في أبعاد توفير القيادة، وبناء المجتمع المدرسي، وتنمية الأفراد. كما خلصت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في وجهات نظر المعلمين نحو أبعاد القيادة الخادمة لرؤساء الأقسام العلمية، والتعلم المهني لفريق العمل، تبعًا لحصول المدرسة على التميز الإداري، أو لسنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: القيادة الخادمة، التعلم المهني لفريق العمل، رؤساء الأقسام

للاقتباس: الصالح، أمل. «درجة ممارسة القيادة الخادمة لرؤساء الأقسام العلمية وعلاقتها بالتعلم المهني لفريق العمل من وجهة نظر المعلمين في مدارس التعليم العام في دولة الكويت»، **مجلة العلوم التربوية**، العدد 18، 2021

1. أستاذ مشارك في القيادة التربوية، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية، جامعة الكويت.

https://doi.org/10.29117/jes.2021.0065

© 2021، الصالح، الجهة المرخص لها: دار نشر جامعة قطر. تم نشر هذه المقالة البحثية وفقًا لشروط Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). تسمح هذه الرخصة بالاستخدام غير التجاري، وينبغي نسبة العمل إلى صاحبه، مع بيان أي تعديلات عليه. كما تتيح حرية نسخ، وتوزيع، ونقل العمل بأي شكل من الأشكال، أو بأية وسيلة، ومزجه وتحويله والبناء عليه، طالما يُنسب العمل الأصلي إلى المؤلف.

دار نشر جامعة قطر
Qatar University Press

كلية التربية
College of Education
QATAR UNIVERSITY جامعة قطر

OPEN ACCESS

Servant Leadership Practices of The Department Chairmen and Its Relationship to Team's Professional Learning from Teachers' Perspectives in The State of Kuwait

Amal Abdul-wahhab Al-saleh[1]

amal.alsaleh@ku.edu.kw

Abstract

This study aimed to identify the reality of department heads' servant leadership practices in Kuwait public schools from teachers' perspectives. It also aimed to examine the relationship between department heads' servant leadership practices, team professional learning, and school administrative excellence. The study adopted the descriptive analytical approach through implementing a (42) item questionnaire adapted from two instruments which are Organizational Leadership Assessment (OLA), and professional learning questionnaire. The study sample consisted of (801) male and female teachers. The study results were the following:

- The practice of servant leadership for department chairmen received moderate responses from teachers in general. Teachers' perspectives toward department heads' servant leadership ranked descending – in terms of dimensions – to building school community, valuing others, developing individuals, providing leadership, sharing leadership, and displaying authenticity.
- Teachers perspectives toward team's professional learning level was high.
- Three dimensions of servant leadership for department chairmen predicted 22% of team's professional learning which are providing leadership, building school community, and developing individuals.
- No statistically significant differences were found in participant responses towards the department chairmen servant leadership dimensions, and for team's professional learning according to the administrative excellence, or years of experience.

Keywords: Servant leadership; Team professional learning; Department chairmen

Cite this article as: Al-saleh, A. "Servant Leadership Practices of The Department Chairmen and Its Relationship to Team's Professional Learning from Teachers' Perspectives in The State of Kuwait", Journal of Educational Sciences, Issue 18, 2021

1. Associate Professor Educational Leadership, Educational Administration and Planning Department, College of Education, Kuwait University.

https://doi.org/10.29117/jes.2021.0065

© 2021, Al-saleh, A. licensee QU Press. This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0), which permits non-commercial use of the material, appropriate credit, and indication if changes in the material were made. You can copy and redistribute the material in any medium or format as well as remix, transform, and build upon the material, provided the original work is properly cited.

مقدمة

البيئة المدرسية وسط حيوي يزخر بالتفاعلات والعلاقات التي تساعد مجتمعه في تحقيق أهداف المدرسة بوصفها منظمة تعليمية، وقيام الأفراد بأدوارهم المنوطة بهم يجعل العملية التعليمية تجري بفاعلية وكفاءة؛ ليكون الطالب محورًا لجميع العمليات الإدارية والتعليمية المدرسية.

وانطلاقًا من الهيكل التنظيمي المدرسي، يُعد رئيس القسم العلمي مشرفًا وموجهًا مقوِّما، له دور لا يُستهان به في تنفيذ المنهج المدرسي على أكمل وجه، كما أنه مسؤول عن رفع مستوى التعليم والتحصيل لدى الطلاب والاهتمام بهم وتنمية المعلمين مهنيًا. ونظرًا لحجم المسؤولية الملقاة على عاتق رؤساء الأقسام وارتباطها المباشر بالتعلم الصفي، فإن توفّر الكفايات القيادية والتعليمية لهذه الوظيفة الإشرافية أمر غاية في الأهمية؛ ليتسنى لها الاضطلاع بدورها التربوي.

وقد برز في الأدب التربوي العديد من نظريات القيادة التي تهدف إلى تفسير السلوك القيادي داخل المدرسة، ومنها نظرية القيادة الخادمة، التي لا يقتصر اهتمامها على القائد بصفته الرسمية، بل تتجاوزه لتوضح أن القيادة عملية تتمحور حول خدمة الآخرين والاهتمام بحاجاتهم وتنميتهم (Sendjaya, 2015; Spears, 2010)، وبرز العالم روبرت ك. غرينليف Greenleaf بوصفه أول من وضع مفهوم «القيادة الخادمة» في عام 1970، وأوضح أن القيادة الخادمة تُبنى ابتداءً من رغبة تلقائية من القائد في خدمة الآخرين؛ ومن ثم يتخذ القائد قرارًا واعيًا بجعل العاملين على رأس الأولويات والقيام بخدمتهم ورعايتهم؛ الأمر الذي يجعله مصدرًا لإلهامهم وقيادتهم (Greenleaf, 1977).

ويعرّف سبيرز (Spears, 1995) القيادة الخادمة بأنها طريقة في القيادة تعتمد على تعزيز النمو الشخصي للعاملين، وتحسين جودة العديد من المنظمات، بتبنّي العمل الجماعي وبناء المجتمع، والمشاركة الشخصية في صنع القرار، وممارسة السلوك الذي يشتمل على قيم الرعاية ويعزز الأخلاق. كما تُعرّف بأنها القدرة على تحقيق الأهداف التنظيمية من طريق العمل على تنمية الأفراد وتطوير مستوى أدائهم، وتلبية حاجات العاملين في المنظمة وتحملهم لمسؤوليات أكبر في العمل (Stone, Robert, & Patterson, 2004). وأشار بوركي وسيجل (Purkey & Seigel, 2002) إلى بُعدين مهمين في تعريف غرينليف (Greenleaf 1977) للقيادة الخدمية؛ الأول تمركز القادة الخِدميين حول متطلبات المجتمع وليس حول أهدافهم الشخصية، أما الجانب الثاني فيشمل احتواء القيادة الخادمة على جانبي التعليم والتوجيه، بوصفهما من المتطلبات الرئيسة للقادة في العمل مع الآخرين.

وبسبب انتفاء وجود أسس منهجية قائمة على البحث العلمي في المفهوم الذي قدمه غرينليف (Greenleaf Laub, 1999)، وضع كثير من الباحثين – خلال العقود السابقة – أطرًا علمية لمفهوم القيادة الخادمة لدراستها بطريقة منهجية، وحدد لوب (Laub, 1999) ست خصائص للقيادة الخادمة، هي:

1- تقدير الآخرين: ويكون بالاستماع للعاملين، وإعطاء الأولوية لحاجاتهم، وتقدير جهودهم، والثقة في قدراتهم وإمكاناتهم.

2- تنمية الأفراد: من طريق توفير الفرص للتعلم، ووضع نماذج للسلوك المناسب، وتنمية الآخرين من طريق التشجيع.

3- بناء المجتمع: ويكون ببناء علاقات إيجابية في المنظمة، والعمل على نحوٍ تعاوني، وتقويم الفروق الفردية ومراعاتها.

4- إظهار الأصالة: ويكون بالتحلي بصفات، مثل: النزاهة، والثقة، والانفتاح، والمساءلة، والرغبة في التعلم من الآخرين.

5- توفير القيادة: ويكون من طريق وضع تصور للمستقبل، والمبادرة، وتوضيح الأهداف.

6- مشاركة القيادة: فينشئ رؤية مشتركة، ويتيح الفرص أمام الآخرين للمشاركة في صنع القرار، وتقويم الوضع الراهن، وتحقيق الامتيازات على مختلف مستويات المنظمة.

وعرض سبيرز(Spears, 2010) عشرًا من الصفات الأساسية للقيادة الخادمة، هي: الاستماع، والتعاطف، والوعي، والإقناع، والتصوير المفاهيمي، ونفاذ البصيرة، وتقديم الخدمة، والالتزام بنمو الآخرين، وبناء روح الجماعة.

وترتبط القيادة الخادمة بجوهر التوجيه والإشراف المدرسي باعتمادها على بناء العلاقات (Steinbeck, 2009; Poon, 2006). فالتوجيه – على اختلاف طبيعته وأساليبه – لا يكون فعالًا إلا إذا اعتَمد الثقة مكونًا أساسيًا في تكوين العلاقات المهنية المرتبطة بمنظومة القيم التي يتبناها المشرف، بالإضافة إلى ما يتحلى به من مهارات وكفايات (Hean & Tin, 2007)؛ ولذا فالمشرف أو الموجه التربوي لا بدّ أن يتحلى بصفات القيادة الخادمة التي تتضمن تلبية حاجات الآخرين وتنميتهم وإشراكهم في القرار، بوَصفِ هذا جزءًا من دوره الوظيفي الإشرافي.

وبالنظر إلى واقع الممارسات الإدارية في الكويت، فإن رئيس القسم العلمي – مشرفًا وموجهًا مقومًا – هو المسؤول الأول عن النمو المهني للمعلمين، خصوصًا فيما يتعلق بتخصصاتهم العلمية، ويعمل جنبًا إلى جنب مع مدير المدرسة في تحسين عملية التعلم وتطوير أداء المعلمين (Alsaleh, 2018). وقد اشتمل التوصيف الوظيفي لرؤساء الأقسام على أربع مسؤولياتٍ جسيمة، تتمثل فيما يأتي: أولًا، في مجال المنهج: توفير احتياجات تنفيذه التقنية والمادية، وإعداد الاختبارات وتقويمها.

ثانيًا، في مجال المتعلمين: الإشراف على الاختبارات المسحية وتحليلها؛ ومن ثمّ إعداد خطة لكل من الفائقين والمتعثرين بناءً على نتائجها. ثالثًا، في المجال الإداري والتنظيمي: عقد الاجتماعات الفنية والإدارية ومتابعة السجلات. رابعًا، في مجال التنمية المهنية: التنمية المهنية للمعلمين والارتقاء بمستوى أدائهم، من طريق الربط بين الأهداف المقررة وطرق تدريس المنهج ووسائل التقويم، وعرض النماذج التعليمية، وتفعيل تبادل الزيارات بين معلمي المادة لصقل الخبرات، وزيارة المعلمين في الفصول لتوجيههم والارتقاء بمستويات أدائهم (وزارة التربية، 2019).

والقيادة الخادمة تُعنى بتكوين فريق عمل ينهض بمسؤولياته بكفاءة لتحقيق الأهداف، من طريق توفير الدعم والموارد، والتقويم الذاتي، وتعزيز التعاون، والتواصل بشفافية، والتقويم، والتقدير (Irving & Longbotham, 2007). وبوجود القيادة يتمكن المعلمون من إنجاز العمل بصفة تشاركية، وتحقيق رؤية مشتركة، واحترام الالتزامات الفردية والجماعية؛ وهو ما يطور البيئة المدرسية عامة ويحسّنها (Cerit, 2009).

ويعد التعلم المهني لفريق العمل من أهم المؤشرات الدالة على كفاءته، ولا شك في أن له دورًا مهمًا وأساسيًا في التنمية المهنية للمعلمين من طريق التعلم المتبادل بين الزملاء (Alabdulhadi, Alsaleh, & Alrwaished, 2017)، وقد أوضح هورد (Hord, 2008) أن تعلم الفريق هو المشاركة المهنية الفعالة للمعلمين، الذي لا يقتصر معناه على اجتماع المعلمين ومشاركتهم الحوار، وإنما يمتد إلى تكوين فرق تعلم تعاونية مهنية، وإثراء الحوار المهني المرتبط بخبرات المعلمين وتجاربهم التدريسية، سواء الناجحة منها أو المخفقة، ويتضمن تفعيل الاستراتيجيات التعليمية، والتركيز على تعلم الطلاب، واتخاذ نتائجهم مؤشرًا على نجاح البرامج التنموية. وبينت دراسة زان (Zahn, 2011) ارتباط خصائص القيادة الخادمة ارتباطًا وثيقًا بتعلم الفريق؛ نتيجة احتوائها على أبعاد تشمل التشافي الوجداني، والإيثار، والإشراف التنظيمي، واستخدام الإقناع. كما أوضحت العديد من الدراسات دور رؤساء الأقسام بوصفهم مشرفين تربويين في تعلم فريق العمل وتنميته مهنيًا (Ghamrawi, 2010; JACA, 2013; Seobi & Wood, 2016). وأوصى كريتش وغرميك (Krečič & Grmek, 2008) بضرورة التعلم المهني لفريق العمل وتوظيفه كذلك بالطرق غير الرسمية، التي تدعم استقلالية المعلمين بمساندتهم معنويًا، وتحفيز التفكير الناقد، وتزويدهم بالتغذية الراجعة، والاستراتيجيات المهمة في التدريس، وتشجيع ثقافة التعاون وبناء علاقات الزمالة والصداقة بينهم.

وبأخذِ بعين الاعتبار التوجهَ العالميَّ لتطوير التعليم المدرسي في العديد من الجوانب الإدارية، تُعد إدارة التميز إحدى التوجهات المعاصرة لبلوغ جودة التعليم، وهي ترتكز على معاييرَ محددةٍ وواضحة لإصلاح عملية التعليم المدرسي (المليجي، 2012). ويعرف العنزي (2013) إدارة التميز بأنها المدخل الحديث الهادف لتطوير أداء المنظمات التربوية التعليمية، من طريق تبنّي معايير واضحة تشمل الرؤية المشتركة، والقيادة الإبداعية، والعمل الجماعي، ورضا المستفيدين. وقد تشعبت الدراسات عن المعايير الشاملة للتميز المدرسي؛ ففي سنغافورة تضم إدارة التميز (School Excellence Model SEM) تسعة معايير للجودة يمكن على أساسها تقويم المدارس (Ng & Chan, 2008; Wee, 1998)، وهي:

1- القيادة: وتشمل كيفية تعامل قادة المدارس مع العاملين، ونظام القيادة بالمدرسة، ومنظومة القيم، والتركيز على تعلم الطلاب، وتميز الأداء، وكيفية اضطلاع المدرسة بمسؤولياتها تجاه المجتمع.

2- التخطيط الاستراتيجي: وهو تحديد المدرسة اتجاهات استراتيجية بمشاركة جميع العاملين والمستفيدين، وتطوير خطط العمل ودعم اتجاهاته، وتوضيح هذه الخطط ومتابعة الأداء.

3- إدارة شؤون الموظفين: استخدامُ المدرسة الإمكاناتِ الكاملةَ لموظفيها؛ ومن ثم حسن استثمارها وتطويرها؛ لإنشاء مدرسة ممتازة.

4- الموارد: وهي إدارةُ المدرسةِ مواردَها الداخلية وشراكاتها الخارجية بفعالية وكفاءة؛ لأجل دعم التخطيط الاستراتيجي وتشغيل عملياتها.

5- العمليات التي تركز على الطالب: وتشمل تصميم المدرسة لعملياتها الرئيسة، وتنفيذها وحسن إدارتها وتطويرها؛ لتوفير تعليم كلي للطلاب بوصفهم محور العملية التعليمية.

6- التركيز على المخرجات الإدارية والتشغيلية: وهي النواتج التي تحققها المدرسة فيما يتعلق بكفاءتها وفاعليتها.

7- نتائج العاملين: وهي ما تحققه المدرسة في مجال التدريب والتطوير، ومعنويات موظفيها.

8- الشراكة المجتمعية: وتشمل ما تحققه المدرسة لشركائها والمجتمع عامة.

9- نتائج الأداء الأساسية الشاملة: وهي ما تحققه المدرسة في مجال التطور الشامل لطلابها على وجه الخصوص، وفي مجال النتائج المرجوة من التعليم.

وأشار شيرنس (2000) إلى معايير التميز الخاصة بالمدارس الفعالة، وقد اشتملت على خمسة معايير أساسية، هي: القيادة التربوية القوية، والتركيز على اكتساب المهارات الأساسية، وتوفير بيئة مدرسية منظمة وآمنة، وبناء توقعات كبيرة للتحصيل الأكاديمي للطلبة، والتقويم المتكرر ومتابعة تقدم الطلبة.

وقد اهتمت وزارة التربية في دولة الكويت بإدارة المدارس؛ فوضعت آلية للعمل بمشروع المدارس المتميزة، وفي هذا المجال قاست معاييرَ أداء المدرسة في أربعة جوانب، هي: الجانب الفني، وجانب الشؤون التعليمية، وجانب الأنشطة التربوية، وجانب الشؤون الإدارية (دليل المدارس المتميزة، د.ت.)، وقوّمت المدارسَ بفحص هذه الجوانب. كما انتهجت سياسة للتحسين المدرسي تشتمل على ثمانية من المحددات، هي: القيادة المدرسية، والتعليم والتقويم، وتنفيذ المنهج، وبيئة التعلم، والشراكة المجتمعية، واستخدام موارد المدرسة، واستخدام البيانات، ونتائج الطلاب (الدليل الإرشادي للمدارس الفاعلة، 2017).

لقد أوضحت الدراساتُ عَدَّ معاييرِ القيادةِ الفعالة إحدى ركائز التميز الإداري(Ng & Chan, 2008; Scheerens, 2000)، وجعل بعضُها انتهاجَ القيادة الخادمة أحدَ عوامل الكفاءة التنظيمية (Hila & Shobaki, 2017; Melchar & Bosco, 2010)؛ وذلك لأن القيادة الخادمة تعمل على زيادة فاعلية العديد من الجوانب الأساسية في بيئة المدرسة، ومنها الجوانب الخاصة بالمعلمين، كالتزامهم الوظيفي (صلاح الدين، 2016؛ المحارمة، 2018)، والثقة التنظيمية بهم (إبراهيم، 2013؛ بن طالب، 2018)، ورضاهم الوظيفي (Cerit, 2009)، وبقائهم في المهنة (McMillan, 2017)، كما أن القيادة الخادمة تسهم في تطوير البيئة المدرسية (Ibrahim & Don, 2014)، وبناء ثقافة مدرسية إيجابية (Shepherd, 2018)، وإيجاد المناخ المدرسي الفعال (Black, 2010)؛ مما يحسن الأداء الأكاديمي للطلاب (Crabtree, 2014).

وقد دربت العديد من المنظمات عامليها وفق مبادئ القيادة الخادمة، كما أوصت الدراسات بمزيد من الأبحاث المتعلقة بها في السياق التربوي (Crippen, 2010; Crippen, 2004; Hean & Tin, 2007)، في حين وضّح هيربست (Herbst, 2003) أن سلوك القيادة الخادمة لا يقتصر على مديري المدارس بل يتجاوزهم إلى جميع القياديين في المدرسة؛ وهو ما يؤدي إلى مزيد من الفاعلية في الممارسات القيادية، ومن الملاحظ تبني أغلب الدراسات التربوية موضوع القيادة الخادمة لقياس الممارسات الخاصة بمديري المدارس (بن طالب، 2018؛ صلاح الدين، 2016؛ المحارمة، 2018)، في حين أغفلت الدراسات دور رؤساء الأقسام بوصفِهم مشرفين تربويين، ومدى تبنيهم لسمات القيادة الخادمة، وإسهامهم في التعلم المهني لفريق العمل وعلاقة ذلك بالتميز الإداري المدرسي؛ وهو ما يُعد من الموضوعات التي قليلًا ما تناولتها كلٌّ من الأبحاث العربية والعالمية.

ففي مجال القيادة الخادمة للمشرفين التربويين، أجرى كيتشنز (Kitchens, 2017) دراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة بين وظائف التوجيه وعوامل القيادة الخدمية وتأثيرها في فعالية علاقات التوجيه في بيئة التعليم العام في المدارس، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتمثلت عينة الدراسة في (112) معلمًا في جنوب شرق فرجينيا، وأوضحت النتائج ارتباط جميع وظائف التوجيه بعلاقة إيجابية قوية مع كل أبعاد القيادة الخادمة، وأوصت الدراسة القياداتِ المدرسيةَ بالاهتمام باختيار القائمين على وظيفة التوجيه وفق قيم القيادة الخدمية؛ وذلك للقيام بمهامهم بطريقة فعالة.

وكشفت دراسة فيلبس (Phillips, 2013) عن العلاقة بين ممارسات القيادة الخادمة للمشرفين من وجهة نظر معلمي مادة اللغة الإنجليزية وبين الإنجاز الأكاديمي للطلاب. بلغت عينة الدراسة (15) مشرفًا و(100) معلم، وقد طبقت استبانة القيادة الخادمة واختبار تحصيلي للغة الإنجليزية، وكشفت النتائج عن عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيادة الخادمة للمشرفين وتصورات المعلمين وبين متغير التحصيل الأكاديمي للطلاب، وكان هناك فروق في سلوكيات القيادة الخادمة التي يُبلَغ عنها ذاتيًا من قِبل المشرفين والمعلمين.

أما دراسة إبريشت (Ebbrecht, 2013)، فكشفت عن تجارب التوجيه للمعلمين ذوي الكفاءة وفق إطار القيادة الخادمة، وتبنت المنهج النوعي السردي، وجُمعت البيانات النوعية من طريق منهج السرد الشخصي للمعلمين الحاصلين على جائزة أفضل معلم في ولاية ميسوري. تكونت عينة الدراسة من أربعة من المعلمين، وجمعت البيانات من طريق المقابلات الشخصية لهم وسرد تجاربهم مع مشرفيهم، وأفصحت النتائج عن سمات وخصائص لقادة الخدمة من المشرفين، تتمثل في الاستماع، والتعاطف، والتشافي الوجداني، والوعي، والإقناع، والتصور، والتبصر، والإشراف، والالتزام بالنمو وبناء المجتمع. وهذه الخصائص يستخدمها المشرفون لتنمية المعلمين وتطوير إمكاناتهم، وأوصت باستخدام المشرفين لهذه الصفات التي تؤثر في المعلم إيجابًا في حياته المهنية.

وكشفت دراسة ستاينبك (Steinbeck, 2009) عن العلاقة بين التوجيه والقيادة الخادمة، وفحصت تأثير هذه المتغيرات في فعالية التوجيه في إعداد مدرسة التعليم العام، وقد طبقت استبانة خاصة بوظائف التوجيه وأبعاد القيادة الخادمة. بلغت العينة (143) من المعلمين الذين تلقّوا التوجيه خلال سنتهم الأولى في المهنة، وكشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية معتدلة إلى قوية بين وظائف التوجيه في أبعاد القيادة الخادمة وفعالية التوجيه؛ فالموجهون الذين قاموا بوظائف التوجيه وتبنوا أبعاد القيادة الخادمة كانوا أكثر ميلًا إلى تكوين علاقات التوجيه الفعال.

وكان الهدف من دراسة مهمبي وإنجلبرت (Mahembe & Engelbrecht, 2014) هو الكشف عن العلاقة بين القيادة الخادمة وفعالية الفريق وسلوك المواطنة في النظام المدرسي بجنوب إفريقيا، واتبع البحث المنهج الوصفي، واختيرت عينة من (288) معلمًا من (38) مدرسة في جنوب إفريقيا، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين القيادة الخادمة، وبين كل من فعالية الفريق وسلوك المواطنة.

واستخدمت دراسة فيلد وثومسون وهاوكينز (Fields, Thompson, & Hawkins, 2016) المنهج التجريبي في الكشف عن تبني أبعاد القيادة الخادمة في برنامج تجريبي للتنمية المهنية، لعينة بلغت اثنين وعشرين طالبًا في المرحلة الجامعية في مجال العمل الاجتماعي، وقد قرأ أفراد العينة مبادئ القيادة الخادمة، وناقشوها، ثم طُبّقت في تجاربهم التدريبية، كما جمعت تأملات مكتوبة أسبوعية لهم، وأوضحت

النتائج لتقويمات المشرف الميداني للطلاب التطوير المهني لهم المنسجم مع مُثُل القيادة الخادمة، وكشفت نتائج تحليل التقويمات الذاتية للقيادة الخادمة – من قبل الطلاب المسجلين في بداية التجربة ونهايتها – عن زيادة في تمكين الآخرين وتطويرهم وخدمتهم.

وركزت دراسة دينس (Dennis, 2018) على استكشاف العلاقة بين القيادة الخادمة ومستوى مشاركة المعلمين الجدد، من طريق تطبيق المنهج النوعي وتحليل الظواهر التفسيرية لتجارب حية، لثمانية مدرسين يعملون في المدارس العامة الحضرية في مدينة بالتيمور، وقد أجريت المقابلات الشخصية معهم، وأوضحت النتائج خمسة جوانب أساسية لمشاركة المعلمين، هي: الإحساس بالمسؤولية، وقدرتهم على تجاوز العقبات، كما أوضحت توفّر صفات القيادة الخادمة لمدير المدرسة وأهميتها لهم، وهي تشمل احترامَ أشخاصهم، والاستماع لهم، والتعاطف معهم، وتبني صفات الإقناع، والتصور، والإشراف، والالتزام بنمو الأفراد وبناء المجتمع، كما بينت أهمية بناء العلاقات والمساءلة، وفهم واقع التعليم في المدرسة.

وهدفت دراسة زان (Zahn, 2011) إلى بيان توجهات المعلمين نحو القيادة الخادمة والتعلم المهني لفريق العمل في المدارس الابتدائية ذات المستويات الأكاديمية: المرتفعة، والمتوسطة، والمنخفضة، وانتهجت المنهج الوصفي من طريق تطبيق استبانة على عينة بلغت (160) معلمًا من خمس عشرة مدرسة ابتدائية في ولاية نيويورك. كشفت النتائج أن المعلمين في المدارس منخفضة الأداء يشاركون في ممارسات التعلم المهني لفريق العمل، أكثر من المعلمين في المدارس عالية الأداء، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين توجهات عينة الدراسة نحو القيادة الخادمة بناء على الأداء الأكاديمي للطلاب، وبينت ارتباط خصائص القيادة الخادمة ارتباطًا وثيقًا بتعلم الفريق.

وركزت دراسة أهلسون (Ohlsson, 2013) على وضع إطار مفاهيمي للتعلم المهني للمعلمين في فريق العمل، وتبنت منهج دراسات الحالة. تكونت عينة الدراسة من ثلاث من فرق العمل تضم رؤساء الأقسام والمعلمين، وتكون كل من الفريقين: الأول والثاني من (8) معلمين، وضمّ الفريق الثالث (11) معلمًا في ثلاث مدارس مختلفة في السويد، وجمعت البيانات من طريق الملاحظة وحضور اجتماعات المعلمين وإجراء المقابلات الشخصية، وأشارت النتائج إلى اختلاف التعلم المهني بين المجموعات الثلاث، وذلك بحسب توفّر مقومات تشتمل على التفكير الجماعي والحوار القائم على حل المشكلات، ودعم التعلم التعاوني من قبل فريق عمل ورئيس قسم، وشيوع روح العمل الجماعي والعلاقات الجيدة بين أعضاء الفريق.

وتناولت دراسة المنوري (2004) تعرّف واقع إشراف الزملاء في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ببعض المناطق التعليمية في سلطنة عمان، وقد طبقت الاستبانة على (509) معلمات، وبينت النتائج توفّر التعلم المهني للمعلمات، من طريق تبادل الزيارات بينهن، ومناقشة الجوانب المهنية في الجلسات غير الرسمية، باعتبارهما أقرب مصادر التعلم للمعلم، وبينت الدراسة مسؤولية رئيس القسم عن إعداد المشاغل والحلقات النقاشية، وأظهرت النتائج الآثار الإيجابية في كل من الجانب المعرفي والجانب المهاري للمعلمات، إلا أن النتائج كشفت عن وجود بعض العوائق للتعلم المهني للمعلمات، مثل تحديد موضوعات النقاشات سابقًا، وابتعادها عن الممارسات الواقعية، وهما أمران غير مشجعين للمعلمات، وأوصت الدراسة بتقليص الفجوة بين الواقع والمأمول.

أما دراسة الراسبي (2011)، فهدفت إلى بيان متطلبات تدريب الزملاء في عمان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي على عينة بلغت (205) معلمين، و(10) مديرين، و(72) من المعلمين الأوائل، وبينت النتائج إيجابيات تدريب الزملاء وقناعة العينة به وتشجيع الإدارة المدرسية له، وأهمية دور المشرف والمعلم الأول في دعم العلاقة المعرفية التبادلية بين المعلمين.

وتناولت دراسة الحيلة والشوبكي (Hila & Shobaki, 2017) دور القيادة الخادمة في تحقيق التميز في الأداء من منظور العاملين في الكليات التقنية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة استبانة طبقت على عينة عشوائية يسيرة بلغت (111) من العاملين وأعضاء هيئة التدريس، وأظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيادة الخادمة وتحقيق الأداء المتميز في محافظات الكلية التقنية في قطاع غزة، كما وُجدت فروق في استجابات العينة تُعزى إلى متغيرَي المستوى الأكاديمي وسنوات الخدمة. وأوصت الدراسة بتبني معايير موضوعية وعلمية وإدارية في اختيار قادة الجامعات، وتوفير بيئة تنظيمية تشجع الابتكار والتجديد، والاهتمام بجميع عناصر بيئة العمل بوصفِهم متغيرًا مهمًا يسهم في التأثير في الأداء الوظيفي.

وهدفت دراسة السعيد (2019) إلى تعرّف درجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت وعلاقتها بالتميز المؤسسي من وجهة نظر المعلمين، وقد تبنت الدراسة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (634) معلمًا من مدارس محافظة الجهراء، وبينت النتائج درجة مرتفعة في ممارسة القيادة الريادية من وجهة نظر المعلمين، كما بينت أن مستوى التميز المؤسسي جاء مرتفعًا، ووجدت علاقة ارتباطية بين القيادة الريادية والتميز الإداري.

أما دراسة العلاونة (2018)، فكشفت عن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمعايير التميز الإداري في لواء القصبة من وجهة نظر المعلمين، وطُبقت الاستبانة أداةً للدراسة على (348) معلمًا من (22) مدرسة، وبينت النتائج توفّر معايير التميز، التي رتبت وفق آراء المعلمين؛ فاحتل التعليم والتعلم المرتبة الأولى، وجاءت البيئة المدرسية في المرتبة الثانية، والقيادة والإدارة في المرتبة الثالثة، والمجتمع المحلي في المرتبة الرابعة، ولم توجد فروق في آراء المعلمين في معايير التميز الإداري تعزى إلى متغيرات الجنس، أو المؤهل العلمي، أو الخبرة.

وبينت دراسة هيربست (Herbst, 2003) العلاقة بين ممارسة القيادة الخادمة والتميز المدرسي والأكاديمي للطلاب، وانتهجت المنهج الوصفي النوعي، وقد تكونت عينة الدراسة من (884) مستجيبًا، هم: (24) مديرًا، و(113) مديرًا مساعدًا، و(236) رئيس قسم، و(511) من أعضاء هيئة التدريس، وقد طبقت استبانة القيادة التنظيمية؛ لبيان علاقتها ببعض معايير التميز والفاعلية المدرسية، التي قيست من طريق الاختبار الوطني في القراءة والرياضيات في ولاية فلوريدا، والتحصيل في الرياضيات، والتحصيل في اللغة، ومعدلات الحضور ومعدلات التسرب، والمتغيرات الديموغرافية والحالة الاجتماعية والاقتصادية، والعرق، وحجم المدرسة. بينت النتائج وجود علاقات إيجابية بين القيادة الخادمة والإنجاز الأكاديمي الطالب، وعدم وجود فروق بين بقية المتغيرات والقيادة الخادمة. وبوجهٍ عام، دلت النتائج على أن المدارس التي تُمارس فيها درجات القيادة الخدمية بمستويات مرتفعة؛ يحقق طلابها معدلًا أعلى مما هو عليه في المدارس التي تُمارس فيها بمستويات منخفضة.

وهدفت دراسة باب (Babb, 2012) إلى تعرّف القيادة الخادمة في المدارس المتوسطة وفق معايير الفعالية المدرسية، ومقارنتها بالمدارس المتوسطة التي تظهر درجات أقل من القيادة الخادمة، وانتهجت الدراسة المنهج الوصفي الكمي، وكانت الأداة الأساسية لجمع البيانات هي أداة تقويم القيادة التنظيمية (OLA)، وطبقت على عينة بلغت في إجمالها (295) فردًا، مشتملةً على (11) مدير مدرسة، و(3) مديرين مساعدين، و(281) من العاملين، وقيست المتغيرات المستخدمة لتحديد العلاقة بين القيادة الخادمة والفعالية المدرسية في درجات اختبار نظام تقويم المدارس بنسلفانيا (PSSA) في القراءة والرياضيات وحضور الطلاب، بالإضافة إلى متغيرات سياقية أخرى، شملت الوضع الاجتماعي والاقتصادي للطلاب، والعرق، وحجم المدرسة، وأشارت النتائج إلى أن هناك تأثيرًا ضئيلًا لأبعاد القيادة الخادمة في متغيرات الفعالية المدرسية، وأظهرت التحليلات الارتباطية الإضافية أن العوامل السياقية للحالة الاجتماعية والاقتصادية للطلاب وعرق الطلاب كان لها تأثير معتدٌّ به إحصائيًا في تحصيل الطلاب.

ومن الملاحظ أنه وبالرغم من اختلاف الدراسات السابقة وتنوع سياقاتها التربوية، فإن جميعها أكدت على الدور الفعال للقيادة الخادمة في تطوير البيئة المدرسية؛ وذلك بتقديم أطر نظرية لتعريفها ومن ثم لقياسها، وإبراز ما يرتبط بها من عوامل تنظيمية، في حين تناولت أغلب الدراسات الدور القيادي لمديري المدارس بوجهٍ خاص، كما أكدت الدراسات على أهمية التعلم المهني لفريق العمل في البيئة المدرسية، إلا أن الدراسات العربية قد أغفلت دور رؤساء الأقسام بوصفِهم قادةً خدميين في المدارس، بالرغم من أهميته في الجانبين التربوي والإشرافي؛ مما يميز الدراسة الحالية التي تناولت ممارستَهم لأدوارهم بوصفِهم قادةً خدميين وعلاقتَه بالتعلم المهني لفريق العمل في مدارس التعليم العام في دولة الكويت.

مشكلة الدراسة

ركزت العديد من الدراسات على الدور الذي يؤديه مديرو المدارس بوصفِهم قادةً خِدميين في تطوير العمل المدرسي (بن طالب، 2018؛ صلاح الدين، 2016؛ المحارمة، 2018)، ونادرًا ما تناولت البحوث التربوية ممارسة القيادة الخادمة لرؤساء الأقسام العلمية بوصفهم مشرفين وموجهين للبيئة التعليمية، على الرغم من أنهم الأقرب إلى معايشة ما يمر به المعلمون في مهنة التدريس والأقدرُ على توجيههم ومساندتهم معنويًا، وقلما استخدمت الدراسات هذه النظرية لتفسير ممارسات التوجيه المدرسي وأدواره الإشرافية التوجيهية (Steinbeck, 2009) في البيئتين: الأجنبية والعربية، وتحديدًا في دولة الكويت، لا سيما علاقته بتنمية فريق العمل والتميز الإداري المدرسي؛ الأمر الذي يُعد قصورًا في هذا الجانب البحثي.

ورغبةً من الباحثة في دراسة العوامل الإدارية وأهميتها في تطوير العمل المدرسي واقعًا وممارسةً، سلطت الضوء على درجة ممارسة رؤساء الأقسام العلمية للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين، ومدى قدرتها على التنبؤ بتنمية فريق العمل؛ ومن ثم وجود فروق في درجة ممارستها تبعًا للتميز الإداري المدرسي، في ظل النظام المركزي لوزارة التربية. واتخاذ هذه القضية مشكلة للدراسة يعد من الركائز المهمة لفهم العلاقات في بيئة العمل المدرسي؛ ومن ثم السعي إلى تطويرها على أرض الواقع.

تساؤلات الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1- ما مدى ممارسة رؤساء الأقسام العلمية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت لأبعاد القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين؟

2- ما وجهات نظر المعلمين في دولة الكويت نحو التعلم المهني لفريق العمل في القسم العلمي؟

3- ما درجة قدرة أبعاد القيادة الخادمة لرؤساء الأقسام على التنبؤ بالتعلم المهني لفريق العمل من وجهة نظر المعلمين؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين نحو أبعاد القيادة الخادمة لرؤساء الأقسام العلمية والتعلم المهني لفريق العمل، تبعًا لحصول المدرسة على التميز الإداري؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين نحو أبعاد القيادة الخادمة لرؤساء الأقسام العلمية والتعلم المهني لفريق العمل، تبعًا لسنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

1- تعرّف ممارسة رؤساء الأقسام في مدارس التعليم العام بدولة الكويت للقيادة الخادمة وأبعادها وتقديم مقترحات لتطويرها.

2- تعرّف التعلم المهني لفريق العمل في مدارس التعليم العام بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين.

3- الكشف عن طبيعة العلاقة بين أبعاد القيادة الخادمة لرؤساء الأقسام، وفقًا للتعلم المهني لفريق العمل.

4- الكشف عن الفروق في وجهات نظر المعلمين نحو أبعاد القيادة الخادمة والتعلم المهني لفريق العمل، وفقًا لحصول مدارسهم على التميز الإداري.

5- الكشف عن الفروق في وجهات نظر المعلمين نحو أبعاد القيادة الخادمة والتعلم المهني لفريق العمل، تبعًا لسنوات الخبرة.

أهمية الدراسة

1- زيادة الوعي بأبعاد القيادة الخادمة وتأكيد أهميتها ودورها في التطور المهني لهم وتطوير الإدارة والممارسات المدرسية.

2- تعرّف ممارسة رؤساء الأقسام في مدارس التعليم العام بدولة الكويت للقيادة الخادمة وأبعادها من وجهة نظر المعلمين، وتقديم مقترحات لتطويرها بما يتناسب مع متطلبات الإصلاح التربوي الشامل.

3- تعـرّف التعلـم المهنـي لفريـق العمـل في مـدارس التعليـم العـام، وعلاقتـه بأبعـاد القيـادة الخادمـة لرؤسـاء الأقسـام مـن وجهـة نظـر المعلمـين.

4- بيـان الفـروق في وجهـات نظـر المعلمـين نحـو أبعـاد القيـادة الخادمـة والتعلـم المهنـي لفريـق العمـل، تبعًـا لتصنيـف مدارسـهم وفـق التميـز الإداري، وتبعًـا لسـنوات خبرتهـم؛ لتوظيـف النتيجـة في الاهتـمام ببرامـج التنميـة المهنيـة الخاصـة بالمعلمـين.

5- الاسـتفادة مـن نتائـج الدراسـة الحاليـة في بنـاء برامـج مهنيـة خاصـة بالقيـادات المدرسـية؛ لتطويـر السـلوك القيـادي والبيئـة المدرسـية بـما يوائـم الاتجاهـات المعـاصرة في مجـال تطويـر التعليـم؛ ممـا يـؤدي إلى تطويـر أسـاليب العمـل الإداري داخـل المدرسـة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

القيـادة الخادمـة: تعـرف القيـادة الخادمـة عـلى أنهـا نهـج شـامل في القيـادة، يهـدف إلى إشراك القـادة والعاملـين في خدمـة المنظمـة، مـن طريـق التركيـز عـلى الأصالـة، وتشـجيع القيـم، وبنـاء العلاقـات، والدافعيـة المعنويـة التـي تحفّـز الأفـراد لتنميـة أقـصى قدراتهـم وإمكاناتهـم (Sendjaya, 2015).

وتعرفهـا الباحثـة – إجرائيًـا – بأنهـا «الممارسـات القياديـة لرؤسـاء الأقسـام المدرسـية في الكويـت، التـي تهـدف إلى خدمـة العاملـين، مـن طريـق تقديرهـم، وتنميتهـم مهنيًـا، وبنـاء المجتمـع المـدرسي، والتحـلي بالأصالـة، وتوفـير القيـادة ، والمشـاركة بهـا؛ لتحقيـق أهـداف المدرسـة».

التميـز الإداري المـدرسي: هـو القـدرة عـلى توظيـف الإمكانـات الماديـة والبشريـة والتنظيميـة؛ للمسـاعدة في تحقيـق مسـتوى مـن الأداء يتجـاوز التوقعـات في أقـل وقـت وبأقـل جهـد وتكلفـة (Hila & Shobaki, 2017). وتعرفـه الباحثـة – إجرائيًـا – في هـذه الدراسـة بأنـه «الحصـول عـلى التميـز الإداري وفـق تصنيـف وزارة التربيـة في دولـة الكويـت، وهـو يشـمل أربـع مجـالات، هـي: الجانـب الفنـي، وجانـب الشـؤون التعليميـة، وجانـب الأنشـطة التربويـة، وجانـب الشـؤون الإداريـة» (دليـل المـدارس المتميـزة، د.ت.).

التعلـم المهنـي لفريـق العمـل: هـو عمليـة تعلـم يقـوم بهـا فريـق عمـل مـن المعلمـين، وترتكـز عـلى المـادة العلميـة، ويراجَـع مـن طريقِهـا معايـيرُ تعلـم الطـلاب للـمادة وتقويمهـا؛ ومـن ثـم تحويلهـا إلى ممارسـات صفيـة ذات جـودة لرفـع الأداء الأكاديمـي للطـلاب، وذلـك مـن طريـق تكويـن فـرق عمـل فعالـة، والمشـاركة في الحـوار الجماعـي (Hughes & Kritsonis, 2006).

وتعرفـه الباحثـة – إجرائيًـا – بأنـه «الجهـود التـي يقـوم بهـا فريـق عمـل مـن المعلمـين لفهـم المـادة العلميـة وتطبيقهـا، ومناقشـة أسـاليب تطويـر عمليـة تعلـم الطـلاب، في جـو مـن التفاهـم والدعـم والحـوار الأكاديمـي الفعـال مـن قبـل زمـلاء العمـل».

حدود الدراسة ومحدداتها

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2020/2019.

الحـدود المكانيـة: طبقـت الدراسـة عـلى عينـة مـن المعلمـين في مـدارس التعليـم العـام، موزعـة عـلى المناطـق

التعليمية الست في وزارة التربية بدولة الكويت.

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على وجهات نظر المعلمين في مدارس التعليم العام.

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المعتمد على جمع البيانات، وتنظيمها، وتحليلها؛ للوصول إلى نتائج توظف في فهم مشكلة الدراسة؛ وذلك لملاءمته لأهداف الدراسة وطبيعتها (Williams, 2007).

أداة الدراسة

في ضوء ما حصلت عليه الباحثة من دراسات سابقة وأدبيات تتعلق بموضوع الدراسة عُرضت في الإطار النظري، اتخذت هذه الدراسة الاستبانة أداة لها، واعتمدت على مقياس القيادة التنظيمية (Organizational Leadership Assessment OLA) الذي وضعه لوب (Laub, 1999) لقياس القيادة الخادمة؛ إذ استخدمته في الدراسة الحالية لقياس القيادة الخادمة لرؤساء الأقسام، وقد اختيرت هذه الأداة لاتساع انتشارها وارتفاع درجة صدقها وثباتها واستخدامها في العديد من الدراسات الأجنبية والعربية (إبراهيم والشهومي، 2018؛ صلاح الدين، 2016؛ McMillan, 2017)، وكانت الاستبانة في صورتها الأولية تتكون من (36) فقرة، كما استعانت الباحثة بـ (6) فقرات من استبانة دراسة (Zahn, 2011)، مستهدفةً بذلك قياس التعلم المهني لفريق عمل المعلمين.

ولتحقيق أهداف الدراسة، تُرجمت الفقرات إلى اللغة العربية ووُجّهت بما يناسب سلوكيات القيادة الخادمة لرؤساء الأقسام في الكويت، واستعانت الباحثة بترجمة بعض العبارات على النحو الذي جاءت عليه في دراسة إبراهيم والشهومي (2018)؛ فاختارت بعض عباراتها، ثم أُعيدت صياغة العبارات الأخرى بما يناسب البيئة في مدارس التعليم العام بدولة الكويت، وللتأكد من صحة الترجمة وتكافؤ المعاني والمقاصد في الاستبانة بين نسختها الإنجليزية ونسختها العربية اتبعت الباحثة بعض الخطوات، لا سيما عرضها على اثنين من المترجمين المتمكنين من اللغتين العربية والإنجليزية لترجمتها إلى اللغة الإنجليزية، مع إعطاء الأولوية لتكافؤ المعنى واتساق العبارات، ومن ثم عُرضت النسختان الإنجليزيةُ والعربية على أربعة من المحكمين، كان اثنان منهم من أعضاء هيئة التدريس المتمكنين من اللغة الإنجليزية؛ لتدقيق حسن ترجمة العبارات، ثم ترجمت بطريقة عكسية للمقارنة بين المعنى في اللغتين، ومن ثم اختيرت أفضل ترجمة، وأخيرًا، عُرضت النسخة الأولية من الاستبانة العربية على اثنين من المحكمين المختصين من أعضاء هيئة التدريس؛ للتأكد من صدق المحتوى، وعقب ذلك أجريت بعض التعديلات على العبارات استجابة لملاحظاتهم.

وقد تكونت الأداة في صورتها النهائية من (42) فقرةً موزعة على ستة أبعاد خاصة بالقيادة الخادمة، لكل بعد منها ست فقرات، هي: تقدير الآخرين، وتنمية الأفراد، وبناء المجتمع المدرسي، وإظهار الأصالة، ومشاركة القيادة، وتوفير القيادة. كما اشتملت الأداة على بُعد التعلم المهني لفريق العمل، ويشتمل على ست فقرات، واعتمدت الأداة مقياس ليكرت الخماسي Five-Point Likert Scale (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

الخصائص السيكومترية للأداة

أولًا، الصدق: استخدمت الباحثة طريقة الاتساق الداخلي لتقدير صدق التكوين، من طريق الارتباط بين درجة كل مفردة وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، في أبعاد القيادة الخادمة (1–36)، وفي بعد التعلم المهني لفريق العمل (37–42) كما في جدول (1).

جدول (1): قيم معامل الارتباط بين كل مفردة بالدرجة الكلية للاستبانة.

الاستبانة	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة
أولًا: مقياس القيادة الخادمة	1	0.84	13	0.89	25	0.88
	2	0.87	14	0.88	26	0.88
	3	0.88	15	0.91	27	0.91
	4	0.88	16	0.91	28	0.88
	5	0.84	17	0.88	29	0.86
	6	0.85	18	0.89	30	0.85
	7	0.87	19	0.88	31	0.71
	8	0.85	20	0.92	32	0.72
	9	0.88	21	0.91	33	0.78
	10	0.84	22	0.86	34	0.77
	11	0.86	23	0.86	35	0.78
	12	0.87	24	0.91	36	0.77
ثانيًا: بعد التعلم المهني لفريق العمل	37	0.85	39	0.89	41	0.89
	38	0.87	40	0.88	42	0.84

يتضح من جدول (1) السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01.

كما حُسبت معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس القيادة الخادمة، وهي: تقدير الآخرين، وتنمية الأفراد، وبناء المجتمع المدرسي، وإظهار الأصالة، ومشاركة القيادة، وتوفير القيادة، والدرجة الكلية للاستبانة التي بلغت قيمها على الترتيب 0.91، 0.87، 0.91، 0.91، 0.92، 0.91 وجميعها قيم مرتفعة وذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01، في حين حُسبت معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من بعد التعلم المهني لفريق العمل؛ فكانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 وبلغت على الترتيب 0.79، 0.83، 0.85، 0.84، 0.85، 0.78.

ثانيًا، الثبات: وللتحقق من ثبات الأداة، حُسب معامل الثبات باستخدام مقياس ألفا كرونباخ، على عينة استطلاعية بلغت (200) معلم ومعلمة في مدارس التعليم العام بدولة الكويت، وقد كان للأداة معدلُ ثباتٍ عالٍ في جميع أبعادها؛ إذ كانت نتائج معامل ألفا كرونباخ كذلك مرتفعة على نحو ما هو موضح في جدول (2)، وهذه القيم لمعامل ألفا كرونباخ تعد معدلًا مقبولًا في البحوث التربوية.

جدول (2): قيمة معامل ألفا كرونباخ لأداة الدراسة وأبعادها.

أبعاد الاستبانة	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
استبانة القيادة الخادمة:		0.954
البُعد الأول: تقدير الآخرين	6	0.88
البُعد الثاني: تنمية العاملين	6	0.910
البُعد الثالث: بناء المجتمع	6	0.930
البُعد الرابع: إظهار الإصالة	6	0.930
البُعد الخامس: مشاركة القيادة	6	0.913
البُعد السادس: توفير القيادة	6	0.907
بعد التعلم المهني لفريق العمل	6	0.938

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت في مناطقها التعليمية الست، ويبلغ عددهم (68974) معلمًا ومعلمة، بحسب إحصائية وزارة التربية بدولة الكويت (وزارة التربية، 2018)، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (801) معلم ومعلمة اختيروا بطريقة عشوائية بطريقة عنقودية، باختيار مدرستين من كل منطقة تعليمية من مدارس التعليم العام في المناطق التعليمية الست بدولة الكويت، كونت بالإجمال (12) مدرسة، ويوضح جدول (3) توزع أفراد العينة بحسب المتغيرات الديموغرافية.

جدول (3): توزيع أفراد عينة الدراسة.

النوع		الخبرة الوظيفية				المنطقة التعليمية						
ذكر	أنثى	أقل من 5	5- 10	10- 15	أكثر من 15	العاصمة	حولي	الفروانية	الجهراء	مبارك الكبير	الأحمدي
95	706	319	199	138	145	124	108	132	155	138	141

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة، أُدخلت البياناتُ وحُلِّلت باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية Statistical Package for Social Sciences، الذي يختصر بـ (SPSS)، واستخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية:

1- معامل كرونباخ ألفا؛ للتأكد من الاتساق الداخلي لقياس ثبات أداة الدراسة.

2- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات الأداتين وأبعادها؛ للإجابة عن السؤال الأول.

3- تحليل الانحدار البسيط Simple Linear Regression؛ لبيان العلاقة الإحصائية بين استجابات أفراد العينة لأبعاد القيادة الخادمة لرؤساء الأقسام العلمية والتعلم المهني لفريق العمل.

4- اختبار(ت) للعينات المستقلة Independent Sample T-Test.

5- تحليل تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA.

واعتمدت الباحثة المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة لتكون مؤشرًا على درجة التقدير؛ وذلك بتقسيم الدرجات إلى ثلاثة مستويات للتقدير (مرتفع، متوسط، منخفض) بالاعتماد على المعادلة التالية:

الحد الأعلى للبدائل – الحد الأدنى للبدائل/ عدد المستويات = 5–3/1=1.33

- المدى الأول: 1+1.33=2.33
- المدى الثاني: 2.34+1.33=3.67
- المدى الثالث: 3.67+1.33=5

فتصبح بعد ذلك التقديرات على النحو الآتي: أقل من أو يساوي (2.33): مؤشر منخفض، أكبر من (2.34) وأقل من (3.67): مؤشر متوسط، أكبر من أو يساوي (3.68): مؤشر مرتفع.

ولبيان الفروق في السؤال الرابع، حُسب حجم الأثر Cohen's d باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{Cohen's d} = (M2 - M1) / SDpooled$$
$$SDpooled = \sqrt{(SD12 + SD22) / 2}$$

نتائج الدراسة

1- ما مدى ممارسة رؤساء الأقسام العلمية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت لأبعاد القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين؟

يوضح جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أبعاد القيادة الخادمة.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لمقياس أبعاد القيادة الخادمة.

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1- تقدير الآخرين	3.84	0.83	مرتفع
2- تنمية الأفراد	3.82	0.86	مرتفع
3- بناء المجتمع المدرسي	3.86	0.92	مرتفع
4- إظهار الأصالة	3.73	0.97	مرتفع
5- توفير القيادة	3.78	0.93	مرتفع
6- مشاركة القيادة	3.74	0.97	مرتفع

يتبين من النتائج في جدول (4) أن وجهات نظر أفراد العينة نحو القيادة الخادمة لرؤساء الأقسام جاء مرتفعًا بوجهٍ عام، وحصل بُعد بناء المجتمع المدرسي على أعلى متوسط حسابي، وجاء في المرتبة الثانية بُعد تقدير الآخرين، ثم بُعد تنمية الأفراد في المرتبة الثالثة، وجاء بُعد توفير القيادة في المرتبة الرابعة، وفي المرتبة الخامسة جاء بُعد مشاركة القيادة، وأخيرًا بُعد إظهار الأصالة.

ويمكن تفسير حصول بُعد بناء المجتمع المدرسي على أعلى متوسط حسابي لاستجابات المعلمين، بقيام رؤساء الأقسام بالاتصال الإيجابي والفعال بين أفراد المجتمع المدرسي بوصف ذلك جزءًا من واجبهم ودورهم الوظيفي؛ فهم يمثلون حلقة الوصل بين الإدارات المدرسية متمثلة في المدير والمدير المساعد من جهة وبين المعلمين من جهة أخرى، وقد اتفقت مع هذه النتيجة نتائج دراسة كيتشنز (Kitchens, 2017)، من حيث اتصاف الموجهين والمشرفين بمهارات بناء العلاقات وتشجيعها، لا سيما أنها ترتبط بسلوك القيادة الخادمة المرتكز على الإيثار والحكمة والإقناع وخدمة المؤسسة، كما بين ستاينبك (Steinbeck, 2009) أن العلاقات التي تبنى في جو من الثقة هي عنصر أساسي في فاعلية التوجيه.

وحصول بُعد تقدير الآخرين على استجابات مرتفعة لعينة الدراسة من المعلمين يدل على تقدير جهود المعلمين ودعمهم من قبل رؤساء الأقسام، وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة دينس (Dennis, 2018) التي أوضحت أهميةَ تقديرِ القياديين واحترامهم للمعلمين، وكونَ ذلك صفةً من صفات القيادة الخادمة، يعدّها المعلمون أولى ركائز بناء علاقات إيجابية معهم؛ لإسهامها في بناء علاقات إيجابية تزيد من دافعيتهم ومشاركتهم في العمل. وجاء بُعد تنمية الأفراد في المرتبة الثالثة في الدراسة الحالية، توافقًا مع صفات القيادة الخادمة التي تحفّز الأفراد على تنمية أقصى قدراتهم وإمكاناتهم (Sendjaya, 2015)، وقد أشار هين وتن (Hean & Tin, 2007) إلى التزام المشرف بمساعدة المعلم في تطوير كفاءته المهنية وتبصيره بواقع ممارساته وواقع العملية التربوية بوجهٍ عام، كما أوضحت بعض الدراسات أهمية تنمية المشرفين لمعلميهم، من طريق تبني مهارات الاستماع، والحوار المهني المتخصص، وعرض المشكلات، والتفكير الناقد في حلها.(Steinbeck, 2009; Kitchens, 2017).

أما حصول رؤساء الأقسام على استجابات مرتفعة في أبعاد القيادة الخادمة من وجهة نظر معلميهم، فيتفق مع جوانب القيادة الخادمة وارتباطها بالدور الإشرافي لرؤساء الأقسام، وانسجامها مع توصيفهم الوظيفي وما يؤمنون به، واتفقت هذه النتيجة مع الدراسات السابقة لكل من إبريشت (Ebbrecht, 2013) وكيتشنز (Kitchens, 2017)، وستاينبك (Steinbeck, 2009)، وقد أوضحت جميعها ارتباط جميع وظائف الإشراف وفاعلية علاقاتها بكل أبعاد القيادة الخادمة، وعلّل بون (Poon, 2006) هذه النتيجة بأن ممارسة القيادة الخادمة وخصائصها يساعد على تطوير علاقات الإشراف وفاعليتها. ولمزيد من التوضيح لفقرات الأبعاد، يبين جدول (5) استجابات عينة الدراسة على فقرات الاستبانة.

ولمزيد من التوضيح لفقرات الأبعاد، يبين جدول (5) استجابات عينة الدراسة على فقرات الاستبانة.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات
أفراد العينة على فقرات مقياس القيادة الخادمة

	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
تقدير الآخرين	1- يظهر رئيس القسم الاحترام والتقدير للآخرين في العمل.	3.94	0.95	مرتفع
	2- يستجيب رئيس القسم على نحوٍ فعال لحاجات المشاركين والمهتمين بالعملية التعليمية.	3.88	0.93	مرتفع
	3- ينصت رئيس القسم للآخرين باهتمام.	3.91	0.94	مرتفع
	4- يقدّر رئيس القسم إسهامات الآخرين.	3.95	0.95	مرتفع
	5- يقدم رئيس القسم مصلحة العاملين على مصلحته الشخصية.	3.53	1.09	متوسط
	6- يتصف رئيس القسم بالتعاطف والاهتمام بالآخرين.	3.86	0.98	مرتفع
تنمية الأفراد	7- يحرص رئيس القسم على إتاحة الفرص للعاملين لتطوير أنفسهم.	3.92	0.98	مرتفع
	8- يوظف رئيس القسم صلاحياته في إفادة الآخرين.	3.82	0.98	مرتفع
	9- ينمي رئيس القسم العاملين بالتشجيع المستمر.	3.92	0.99	مرتفع
	10- يهيّئ رئيس القسم بيئة مناسبة للتعليم المستمر.	3.70	1.01	متوسط
	11- يتعامل رئيس القسم مع الاختلاف بوصفِه فرصة للنمو والتعلم.	3.70	0.98	متوسط
	12- يكون رئيس القسم قدوة للآخرين في السلوك.	3.86	1.05	مرتفع
بناء المجتمع المدرسي	13- يحافظ رئيس القسم على وجود علاقات إيجابية تربطه بالآخرين.	3.89	1.05	مرتفع
	14- يقدر رئيس القسم اختلاف الآخرين في الثقافة أو الميول أو الآراء.	3.73	1.03	متوسط
	15- يتقن رئيس القسم كيفية التعامل البنّاء مع الآخرين.	3.77	1.05	متوسط
	16- يعمل رئيس القسم على نحوٍ فعال مع فريق العمل.	3.88	1.05	مرتفع
	17- يشجع رئيس القسم روح العمل الجماعي.	3.99	0.99	مرتفع
	18- يركز رئيس القسم في عمله على تحقيق النفع للآخرين ودفع الضررعنهم.	3.90	1.01	مرتفع
إظهار الأصالة	19- يتصف رئيس القسم بالإنصاف وعدم التحيز.	3.73	1.12	متوسط
	20- يُعد رئيس القسم جديرًا بالثقة.	3.86	1.08	مرتفع
	21- يعتمد رئيسُ القسم المعاييرَ الأخلاقية العالية في مواقف العمل.	3.87	1.03	مرتفع
	22- ينفتح رئيس القسم فكريًا على جميع القضايا المرتبطة بالعملية التربوية.	3.81	1.00	مرتفع
	23- يتقبل رئيس القسم النقد.	3.46	1.15	متوسط
	24- تطابق أفعالُ رئيس القسم أقوالَه.	3.63	1.11	متوسط
مشاركة القيادة	25- يشجع رئيس القسم العاملين على المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية.	3.64	1.10	متوسط
	26- يمنح رئيس القسم العاملين الصلاحيات لاتخاذ القرارات المهمة.	3.52	1.13	متوسط
	27- يُشجع رئيس القسم كل شخص على أن يكون قائدًا في عمله.	3.71	1.11	متوسط
	28- يستخدم رئيس القسم الإقناع وليس الإكراه في أثناء العمل.	3.74	1.10	متوسط
	29- يتصف رئيس القسم بالتواضع في تعامله مع الآخرين.	3.94	1.06	مرتفع
	30- لا يسعى رئيس القسم إلى تحقيق مصلحة شخصية على حساب العمل.	3.81	1.10	مرتفع

	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
توفير القيادة	31- يُطلع رئيس القسم الآخرين على رؤية المدرسة المستقبلية.	3.77	1.02	متوسط
	32- يضع رئيس القسم أهداف العمل وخططه الإجرائية بدقة.	3.82	0.99	مرتفع
	33- يشجع رئيس القسم الآخرين على الإبداع والتجديد في العمل.	3.93	0.97	مرتفع
	34- يمتلك رئيس القسم الكفاءة اللازمة للقيام بدوره الوظيفي.	3.82	1.09	مرتفع
	35- يمتلك رئيس القسم رؤية مميزة للمستقبل.	3.68	1.08	متوسط
	36- يمتلك رئيس القسم القدرة على تحويل السلبيات إلى إيجابياتوالتهديدات إلى فرص.	3.65	1.11	متوسط

يلاحظ من جدول (5) حصول الفقرة (17) «يشجع رئيس القسم روح العمل الجماعي» على أعلى متوسط حسابي لاستجابة أفراد العينة، تليها الفقرة (4) «يقدر رئيس القسم إسهامات الآخرين»، ثم الفقرة (1) «يظهر رئيس القسم الاحترام والتقدير للآخرين في العمل»، ويمكن تفسير هذه النتيجة باهتمام رؤساء الأقسام بهذه الجوانب بوجهٍ خاص؛ لاستنهاض الروح المعنوية للمعلمين، وهو يعد من أسس القيادة الخادمة القائمة على تقدير الآخرين وبناء المجتمع المحلي (Crippen, 2010; Laub, 1999)، وهذه النتيجة جاءت متوافقة مع الدراسات التي ركزت على الدور القيادي الإشرافي لرئيس القسم العلمي في تفعيل برامج تنمية المعلمين وتشجيعهم واحترامهم؛ مما يستثير همم المعلمين ويحفزهم على المشاركة والتعاون والمبادرات في أقسامهم (JACA, 2013; Seobi & Wood, 2016). وأشارت دراسة الغمراوي (Ghamrawi, 2010) إلى أن رؤساء الأقسام متخصصون في مجالهم العلمي، ويسعون إلى تعزيز القيادة في المدارس وإيجاد مجتمع من المعلمين الراغبين في التعلم، من طريق تكاتف جهودهم وتضافرها لتطوير المناهج الدراسية، وتدريب المعلمين الآخرين ومساعدتهم في تعزيز طرق التعليم وأساليبه وإدارة الصف، وإنشاء لجان للتنمية المهنية.

في حين حصلت الفقرة (23) «يتقبل رئيس القسم النقد» على أقل متوسط حسابي لاستجابات المعلمين في عينة الدراسة، ثم الفقرة (26) «يمنح رئيس القسم العاملين الصلاحيات لاتخاذ القرارات المهمة»، والفقرة (25) «يشجع رئيس القسم العاملين على المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية»، وهذه الفقرات الخاصة بنقد سير العمل والمشاركة في القرارات قد تعود إلى تخوُّف المعلمين من إبداء النقد تجاه رئيس القسم العلمي واحتمالية تأثيره في تقويم الكفاءة السنوي للمعلم، كما أن حصول الفقرات الخاصة بمنح المعلمين صلاحيات مشاركتهم في صناعة القرار المدرسي على أقل استجابة من عينة الدراسة؛ قد يعود إلى مركزية اتخاذ القرار في وزارة التربية، وذلك على الرغم من أهمية مشاركة القيادة وصناعة القرار المدرسي في تطوير العمل وتقويمه؛ فقد ذكر كتشنز (Kitchens, 2017) أن نجاح عملية التوجيه تعتمد على الحوار المفتوح بين المشرف والمعلم في الجانب المهني، والاستماع للآراء وتقبل رؤية الآخر، ولربما يجعل واقع النظام المركزي والتغيرات في المناهج الدراسية من مشاركة القرار والتعبير عن الرأي أمرًا صعب التطبيق واقعيًا.

2- ما وجهات نظر المعلمين في دولة الكويت نحو التعلم المهني لفريق العمل في القسم العلمي؟

يوضح جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة نحو فقرات التعلم المهني لفريق العمل.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بعد التعلم المهني لفريق العمل.

	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1-	أعمل أنا وزملائي في القسم بانسجام لتطوير مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة.	4.21	0.94	مرتفع
2-	أعمل أنا وزملائي في القسم لتطوير طرق تدريس المادة واستراتيجياتها.	4.23	0.90	مرتفع
3-	لدى زملاء القسم التزام جماعي لتحقيق أهداف الفريق.	4.03	1.04	مرتفع
4-	لدى زملاء القسم معايير تربوية مشتركة نحو تعلم الطلاب.	4.09	1.00	مرتفع
5-	لدى زملاء القسم تقدير للمقترحات التعليمية الخاصة بتعلم الطلاب.	4.08	0.93	مرتفع
6-	يشجع زملاء القسم بعضهم على التميز في طرق التدريس.	4.06	0.92	مرتفع

تبين النتائج التي وردت في جدول (6) أن مستوى التعلم المهني لفريق العمل جاء مرتفعا وفق استجابات عينة الدراسة، وحصلت الفقرة (2) «أعمل أنا وزملائي في القسم لتطوير طرق تدريس المادة واستراتيجياتها» على أعلى متوسط حسابي (4.23)، ثم جاءت في المرتبة الثانية الفقرة (1) «أعمل أنا وزملائي في القسم بانسجام لتطوير مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة»، في حين حصلت الفقرة (3) «لدى زملاء القسم التزام جماعي لتحقيق أهداف الفريق» على أقل استجابة، بمتوسط حسابي بلغ(4.03)، وجاءت هذه النتيجة متوافقة مع دراسة المنوري (2004) التي كشفت نتائجها عن قيام المعلمين بالتعلم المهني للفريق، من طريق تبادل الزيارات بين المعلمات، ومناقشة الجوانب المهنية في الجلسات غير الرسمية، التي تعد من أقرب مصادر التعلم للمعلمين، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الراسبي (2011) التي توصلت إلى إيجابيات تدريب الزملاء وقناعة العينة به وتشجيع الإدارة المدرسية له.

ويمكن تفسير حصول التعلم المهني لفريق العمل على استجابات مرتفعة، بإيجابية عينة الدراسة نحو التعلم التشاركي مع أعضاء القسم العلمي، وإحساسهم بروح الفريق الموجه نحو تحقيق أهداف التعليم، كما قد يرجع إلى توفّر الظروف المشجعة على تبادل الخبرات وطرق التعليم والملاحظات عن المادة العلمية، وتوفّر القيادة الداعمة والمشجعة، وهذه العوامل بينتها دراسات كلٍّ من أهلسون (Ohlsson, 2013) والراسبي (2011) والمنوري (2004)، التي دلت على إيمان المعلمين بضرورة التعلم المهني مع الفريق الذي يعدّ عملية التعلم قائمة على تبادل الأفكار والمواد، والحوار النقدي والتفكير الجماعي، بالإضافة إلى دور رئيس القسم في تشجيع تعليم الفريق. كما يمكن تفسير هذه النتائج باتباع المعلمين لقوانين المدرسة والتوجيه الفني للمادة العلمية؛ وذلك بعقد اجتماع القسم العلمي أسبوعيًا ومناقشة الوحدات الدراسية في الكتاب المدرسي، وهو ما أكده أهلسون (Ohlsson, 2013) والراسبي (2011) من أهمية إيجاد جو مهني مشجع ومدعم بالقوانين والإجراءات التنظيمية.

أما كريتش وغرميك (Krečič & Grmek, 2008) فقد أوضحا أن التعلم المهني لفريق العمل لا يفعَّل من طريق اللوائح والقواعد والقيود والضغط القانوني فحسب، وهو ما يحد من استقلالية المعلم، وإنما يكون – أيضًا – بتقديم الدعم المعنوي المستمر للمعلم في أثناء قيامه بدوره على نحوٍ مستقل، مع ضرورة تزويده بالاستراتيجيات الحديثة في التعليم، والتغذية الراجعة، وتوفير الإشراف، وتشجيع التفكير، وبناء ثقافة تعاونية محفزة على التعلم الفعال، وحل المشكلات الصفية، كما أن علاقات الصداقة والزمالة المهنية لها دور مؤثر في تشجيع المعلم على طلب المساعدة من زملائه، الذين يسعون إلى الأهداف التعليمية نفسها، ويبذلون الجهد والوقت في التعلم المتبادل. وفي هذا الاتجاه حذرت دراسة المنوري (2004) من المبالغة في تغليب الجانب الرسمي في عملية تدريب الزملاء وتعلمهم؛ وهو ما قد يؤدي إلى فصل عملية التعليم عن الواقع، كما قد تكون النقاشات بين الزملاء محددة سابقًا؛ الأمر الذي لا يشجع المعلم، وأوصت الدراسة بضرورة تقليص الفجوة بين الواقع المدرسي والتطبيق العملي لبرامج التنمية المهنية للمعلم.

3- ما درجة قدرة أبعاد القيادة الخادمة لرؤساء الأقسام على التنبؤ بالتعلم المهني لفريق العمل من وجهة نظر المعلمين؟

لاختبار درجة تنبؤ أبعاد القيادة الخادمة لرؤساء الأقسام بتنمية فريق العمل من وجهة نظر المعلمين، استخدمت الباحثة تحليل الانحدار الخطي، وتبين من خلال النتائج في جدول (7) أن أبعاد القيادة الخادمة لرؤساء الأقسام تفسر ما نسبته 22 % من التنبؤ بتنمية فريق العمل من وجهة نظر المعلمين؛ إذ بلغ معامل التحديد (R^2=0.220).

جدول (7): تحليل الانحدار البسيط للمتغيرات المستقلة (أبعاد القيادة الخادمة) للتنبؤ باتجاه المعلمين التعلم المهني لفريق العمل.

البعد	المعاملات غير القياسية		المعاملات القياسية		
	B	Std. Error	Beta	T	Sig
تقدير الآخرين	0.010	0.075	0.010	0.134	0.894
تنمية الأفراد	0.177	0.085	0.064	1.417	0.038
بناء المجتمع المدرسي	-0.223	0.088	-0.244	-2.64	0.008
إظهار الأصالة	0.142	0.088	0.146	1.64	0.106
توفير القيادة	0.275	0.073	2.97	3.67	0،00
مشاركة القيادة	0.058	0.078	0.06	0.74	0.45

ويوضح الجدول (7) وجود ثلاثة أبعاد فقط تتنبأ باتجاه المعلمين نحو التعلم المهني لفريق العمل، مرتبةً حسب نتائج معاملات الارتباط، وهي: توفير القيادة (0. β-0.275 =p=)، بناء المجتمع المدرسي (β= -0.223. p= 0.008)، تنمية الأفراد(0.177β , =0.038p=)، وتدل النتائج على أن المعلمين الذين يرون أن رئيس القسم العلمي جدير بالقيادة ويحمل صفاتها ويمارس صلاحياته بفاعلية، من طريق وضع رؤية مستقبلية، ورسم أهداف واضحة يسعون جميعًا لتحقيقها – يتجهون أكثر نحو التعلم المهني لفريق العمل، ويكوّنون مجتمعات تعليمية فاعلة؛ كما أن المعلمين الذين يشعرون برغبة رئيس القسم في تنميته

لهم مهنيًا وتحفيزه لهم – يتعاونون معًا أكثر بصفتِهم فريق عمل واحد، وقد أشارت الدراسات في هذا الاتجاه إلى ضرورة تبني المشرف لصفات القائد الخادم، وهو ما يؤثر في تعلمهم ونجاحهم المهني (Ebbrecht, 2013; Kitchens, 2017; Steinbeck, 2009).

ونتيجة الدراسة الحالية تبين بوجهٍ عام إسهام أبعاد القيادة الخادمة في تشكيل وجهات نظر المعلمين نحو التعلم المهني لفريق العمل بنسبة 22 %، وتعد من العوامل المؤثرة في التعلم المهني لهم داخل القسم العلمي، لا سيما ما يتصل بتنميتهم المهنية على نحوٍ أوسع. والدراسات السابقة في هذا الموضوع تؤكد هذه النتيجة؛ فقد أشارت بعض الدراسات إلى ارتباط خصائص القيادة الخادمة ارتباطًا وثيقًا بتعلم الفريق تبادل المعرفةتبرلجنإو يبمهمةسارد تنيبو ،(Song, Park, & Kang, 2015; Zahn, 2011) (Mahembe & Engelbrecht, 2014)) وجود علاقة بين القيادة الخادمة وفعالية الفريق، كما كشفت دراسة فيلد وآخرين (Fields et al., 2016) عن علاقة القيادة الخادمة بالتنمية المهنية للعاملين، أما دينس (Dennis, 2018) فيرى أن اتباع القيادة الخادمة يزيد من مشاركة المعلمين في العمل، وبين أن الاحترام، والتعاطف، والإقناع، والتصور، والإشراف، والالتزام بنمو الأفراد وبناء المجتمع— يؤثر إيجابًا في مشاركة المعلمين في العمل في مدارسهم ومع الآخرين، ويجعلهم أكثر إيجابية ومبادرة. وأوضحت دراستا المنوري (2004) والراسبي (2011) أهمية قيادة رئيس القسم ودوره في تفعيل التنمية المهنية للمعلمين.

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين نحو أبعاد القيادة الخادمة لرؤساء الأقسام العلمية، وللتعلم المهني لفريق العمل تبعًا لحصول المدرسة على التميز الإداري؟

لاختبار دلالة الفروق حول القيادة الخادمة لرؤساء الأقسام العلمية وللتعلم المهني لفريق العمل تبعًا لحصول المدرسة على التميز الإداري، استخدم اختبار(ت) للعينات المستقلة Independent Sample T-Test، والجدول (8) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة.

جدول (8): قيمة اختبار ت لإجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد الاستبانة تبعًا لحصول المدرسة على التميز الإداري ودلالات الفروق بينها.

الأبعاد	المدارس المتميزة		المدارس غير المتميزة		درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة	Cohen's d
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
تقدير الآخرين	3.93	0.80	3.75	0.92	799	2.84	0.05*	0.20
تنمية الأفراد	3.92	0.80	3.71	0.93	799	3.39	0.01*	0.24
بناء المجتمع المدرسي	3.95	0.84	3.76	1.00	799	2.83	0.05*	0.20
إظهار الأصالة	3.82	0.92	3.63	1.00	799	2.83	0.005*	0.18
توفير القيادة	3.85	0.87	3.70	0.98	799	2.28	0.02*	0.16
مشاركة القيادة	3.80	0.94	3.66	1.00	791	2.06	0.03*	0.14
التعلم المهني لفريق العمل	4.17	0.76	4.06	0.91	792	1.71	0.08	-

* دالة عند مستوى (0.05).

تبين النتائج التي وردت في الجدول (7) وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد العينة نحو أبعاد القيادة الخدمية لرؤساء الأقسام، تبعًا لحصول المدرسة على التميز الإداري، وكانت دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، وذلك في جميع الأبعاد؛ الأمر الذي يدل على استجابات أكثر إيجابية للمعلمين نحو أبعاد القيادة الخادمة لرؤساء الأقسام في المدارس الحاصلة على التميز الإداري، مقارنة بالمدارس غير الحاصلة على التميز الإداري، ولم توجد فروق دالة إحصائيًا في استجابات الأفراد نحو التعلم المهني لفريق العمل. وبعد احتساب حجم الأثر (Cohen's d) للأبعاد ذات الدلالة الإحصائية، تبين أن الفروق تبرز في بعد تنمية الأفراد، ثم تقدير الآخرين، ثم بناء المجتمع المدرسي. وبالرغم أنه يدل على أثر قليل، يوصي بيكر وآخرون (Bakker et al., 2019) بضرورة مقارنة حجم الأثر بالدراسات السابقة؛ للتوصل إلى الدلالة العملية له، وهو ما يحتاج إلى مزيد من الدراسة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بِعَدِّ القيادة أحد المكونات الرئيسة في معايير التقويم الإداري للمدارس، ومن المرجح أن يقوم رؤساء الأقسام بدورهم في ممارسة القيادة الخادمة في المدارس الحاصلة على التميز الإداري على نحوٍ أكثر فاعلية، كما أنهم أقرب قياديي المدرسة إلى المستوى الأكاديمي للطلاب وأكثرهم معرفة به، وبالمادة العلمية في ضمن تخصصاتهم، والممارسات التدريسية داخل الفصول. وقد أكدت الدراسات السابقة ارتباط القيادة الخادمة بالتميز الإداري، مثل دراسة الحيلة والشوبكي (Hila & Shobaki, 2017)، وبينت دراسة هيربست (Herbst, 2003) وجود علاقات إيجابية بين القيادة الخادمة والإنجاز الأكاديمي للطالب؛ إذ إن المدارس التي تُمارس فيها درجات أعلى من القيادة الخدمية يحقق طلابها معدلًا أعلى مما هو عليه في المدارس التي تُمارس فيها درجات أدنى من القيادة الخدمية، وفي المدارس الثانوية في الكويت، أشارت دراسة السعيد (2019) إلى اهتمام إدارات المدارس في الحصول على التميز الإداري ووجود علاقة ارتباطية بين القيادة الريادية والتميز الإداري، أما دراسة باب (Babb, 2012) فأشارت نتائجها إلى أن أبعاد القيادة الخادمة كان لها تأثير ضئيل في متغيرات الفعالية المدرسية.

ولعل عدم وجود فروق في التعلم المهني لفريق العمل يعود إلى وجوده في المدارس بغض النظر عن حصولها على التميز الإداري؛ إذ جاءت استجابات المعلمين نحوه مرتفعةً في جدول (6)، لا سيما أن توفّر التعلم المهني لفريق العمل يعد ضمن متطلبات العمل المدرسي، الأمر الذي قد تعارضه نتائج دراسة زان (Zahn, 2011)، التي أظهرت أن المعلمين في المدارس منخفضة الأداء يشاركون في ممارسات التعلم المهني لفريق العمل أكثر من المعلمين في المدارس عالية الأداء، كما بينت دراسة المنوري (2004) قيام المعلمين بالتعلم المهني لفريق العمل، من طريق تبادل الزيارات ومناقشة الجوانب المهنية في الجلسات غير الرسمية.

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين نحو أبعاد القيادة الخادمة لرؤساء الأقسام العلمية وللتعلم المهني لفريق العمل تبعًا لسنوات الخبرة؟

لاختبار دلالة الفروق حول القيادة الخادمة لرؤساء الأقسام العلمية تبعًا لسنوات الخبرة، استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA، وجدول (9) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة.

جدول (9): تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لاستجابات أفراد العينة نحو أبعاد الاستبانة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة

أبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
تقدير الآخرين	بين المجموعات	1.86	3	0.622	0.86	0.45
	داخل المجموعات	570.97	797	0.71		
	المجموع	572.84	800			
تنمية الأفراد	بين المجموعات	2.03	3	0.67	0.89	0.44
	داخل المجموعات	607.01	797	0.76		
	المجموع	572.84	800			
بناء المجتمع المدرسي	المجموعات	2.57	3	0.85	0.98	0.39
	بين المجموعات	691.08	797	0.86		
	المجموع	693.65	800			
إظهار الأصالة	بين المجموعات	5.03	3	1.67	1.75	0.15
	داخل المجموعات	761.61	797	0.95		
	المجموع	766.557	800			
توفير القيادة	المجموعات	4.161	3	0.212	0.457	0.633
	داخل المجموعات	694.67	797	0.463		
	المجموع	698.83	800			
مشاركة القيادة	بين المجموعات	4.81	3	1.60	0.169	0.848
	داخل المجموعات	755.56	797	0.94		
	المجموع	760.37	800			
التعلم المهني لفريق العمل	بين المجموعات	4.81	3	1.21	1.69	0.16
	داخل المجموعات	755.56	797	0.716		
	المجموع	760.37	800			

يظهر من النتائج الواردة في جدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد القيادة الخادمة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، وتتفق نتائج الدراسة في هذا مع نتيجة العلاونة (2018) التي خلصت إلى عدم وجود فروق بين استجابات أفراد العينة نحو القيادة الخادمة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، ويمكن تفسير هذه النتيجة باتفاق المعلمين – باختلاف سنوات خبرتهم – على سلوك القيادة الخادمة لرؤساء الأقسام؛ لتعاملهم المباشر معهم في القسم العلمي.

كما دلت النتائج على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في وجهات نظر أفراد العينة نحو التعلم المهني لفريق العمل تبعًا لسنوات خبرتهم؛ مما يدل على أن التعلم المهني لفريق العمل لا يختلف

باختلاف خبراتهم الوظيفية، ولعل ذلك يرجع كما بين هارود (Hord, 2008) إلى أن تعلم الفريق يتضمن المشاركة المهنية الفعالة للمعلمين، بتكوين فرق تعلم تعاونية مهنية قائمة على الحوار المهني المرتبط بخبراتهم وتجاربهم، الأمر الذي يشمل المشاركة وجمع خبرات المعلمين باختلافها؛ وذلك لتفعيل الاستراتيجيات التعليمية، والتركيز على تعلم الطلاب.

وختامًا لهذه الدراسة، فبعض المحددات لنتائجها منها ما هو خاص بعينة الدراسة، التي شملت فقط وجهات نظر المعلمين في مدارس التعليم العام نحو واقع القيادة الخادمة لرؤساء الأقسام العلمية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت، لا سيما أن العينة تتصف بتفاوت نسب الذكور والإناث، كما أن نتائج الدراسة محددة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق الاستبانة بوصفِها أداةً للدراسة، وهو منهج يتصف بإعطاء بيانات كمية قد تفتقر إلى كثير من العمق في تناول ممارسة القيادة الخادمة والتعلم المهني لفريق العمل؛ الأمر الذي يتصف به المنهج النوعي.

توصيات الدراسة

- إدراج موضوع القيادة الخادمة في الدورات التدريبية الخاصة برؤساء الأقسام العلمية، والتوجيه الفني خصوصًا قبل توليهم للمناصب القيادية؛ وذلك لأهميتها في بناء العلاقات القائمة على الثقة بين رؤساء الأقسام وبين معلميهم.
- تشجيع المعلمين داخل الأقسام العلمية على التعلم المهني بوصفِهم فريقَ عملٍ، وتحفيزهم على تبني الحوار الموجه لتطوير التعليم، والتغذية الراجعة، والتفكير الناقد، خاصةً فيما يتعلق بممارساتهم التدريسية والمهنية.
- تبني معايير التميز الإداري من قِبل قيادي المدارس، باعتبارها إطارًا مرجعيًا لمنظومة عمل للإدارات المدرسية؛ لقياس كفاءة العمليات الإدارية الداخلية والخارجية.
- إشراك المعلمين في اتخاذ القرار المدرسي المتعلق بالتعليم، وتقبل تغذيتهم الراجعة والنقد الهادف الموجه للتطوير، واتباع الشفافية في العمل داخل الأقسام العلمية، وفي الإدارات المدرسية بوجهٍ عام.
- اتباع أساليب الإشراف والتوجيه غير الرسمية، كتدريب الزملاء وتبادل الزيارات الصفية؛ وذلك لتقويم آراء المعلمين، وإشراكهم في عملية التنمية المهنية لهم ولزملائهم.
- تفعيل قنوات الاتصال بين أفراد المجتمع المدرسي: قياديين، ومعلمين، وأولياءَ أمور، اعتمادًا على منظور القيادة الخادمة، وإبراز دورهم في دفع عجلة التغيير المدرسي الإيجابي المهتم بالطالب بوصفِه محورًا للعملية التعليمية.
- النظر في معايير الترقي الوظيفي الخاص برؤساء الأقسام، وإخضاعهم لدورات تدريبية لتنمية مهاراتهم القيادية – ومنها مهارات القيادة الخدمية – التي ترتكز على تلبية حاجات المدرسة وتطوير العاملين مهنيًا.
- القيام بدراسات مستقبلية نوعية تشمل ممارسة القيادة الخادمة وعلاقتها بالتعلم المهني للمعلمين؛ لإعطاء صورة أكثر عمقًا وتفصيلًا لخدمة مجال الإدارة المدرسية.

المراجع

أولًا: المراجع العربية

إبراهيم، حسام الدين والشهومي، سعيد. (2018). درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عمان في ضوء نموذج لوب Laub Model. **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 4(1)، 136-159.**

إبراهيم، منى. (2013). **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الخادمة وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية السائدة في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين** (رقم المستخلص 722949)] رسالة ماجستي. جامعة الشرق الأوسط كلية العلوم التربوية، قاعدة بيانات دار المنظومة.

بن طالب، بدر. (2018). درجة مساهمة القيادة الخادمة في تحقيق الثقة التنظيمية لقادة المدارس الثانوية بمحافظتي حوطة بني تميم والحريق من وجهة نظر المعلمين. **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 505-529 ،(3)34.**

الدليل الإرشادي للمدارس الفاعلة. (2017). تم الاسترجاع بتاريخ 2020/11/18 من http://www,alrawda-school,com/teacher/guides/g1.pdf

دليل المدارس المتميزة. (د. ت). تم الاسترجاع من https://www,moe,edu,kw/schools/Pages/guide,aspx

الراسبي، زهرة. (2011). متطلبات تطبيق تدريب الزملاء في مدارس التعليم الأساسي الحلقة الثانية (5–10) بسلطنة عمان في ضوء الإستراتيجيات الحديثة. **مجلة كلية التربية جامعة بنها، 22(88)، 1-44.**

صلاح الدين، نسرين. (2016). القيادة الخادمة لمديري المدارس والرضا الوظيفي للمعلمين في مصر: نموذج بنائي مقترح. **مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، 40(1)، 56-166.**

السعيد، عبد اللطيف. (2019). **القيادة الريادية لدى مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت وعلاقتها بالتميز المؤسسي من وجهة نظر المعلمين** (رقم المستخلص 949290) [رسالة ماجستير]. جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوي. قاعدة بيانات دار المنظومة.

العلاونة، إبتسام. (2018). **درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الثانوية لمعايير التميز الإداري في لواء قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين** (رقم المستخلص 953869)[رسالة ماجستير]. جامعة اليرموك، كلية التربية. قاعدة بيانات دار المنظومة.

العنزي، خليفة. (2013). تنمية الإبداع الإداري في المؤسسات التعليمية في ضوء إدارة التميز: رؤية مقترحة. **مجلة التربية جامعة الأزهر، 156(3)، 220–192.**

المنوري، زليخا. (2014). **إشراف الزملاء بمدارس في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ببعض المناطق التعليمية بسلطنة عمان: تصور مقترح** (رقم المستخلص 962930) [رسالة ماجستير]. جامعة السلطان قابوس، كلية التربية. قاعدة بيانات دار المنظومة.

المحارمة، أميرة. (2018). **درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي**

للمعلمين في محافظة الزرقاء (رقم المستخلص 950566) [رسالة ماجستير]. كلية الدراسات العليا، الجامعة الهاشمية، الأردن. قاعدة بيانات دار المنظومة.

المليجي، رضا. (2012). **عرض كتاب إدارة التميز المؤسسي بين النظرية والتطبيق**. عالم الكتب: القاهرة.

وزارة التربية. (2016). **المجموعة الإحصائية للتعليم**. قطاع المنشآت التربوية والتخطيط –الكويت.

وزارة التربية. (2019). **مذكرة الوظائف الإشرافية، رئيس القسم**. تم الاسترجاع من:

https://www,moe,edu,kw/teacher/Pages/SupervisorDoc,aspx

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Alsaleh, A. (2018). Investigating instructional leadership in Kuwait's educational reform context: School leaders' perspectives. *School Leadership and Management, 39(1),* 96–120. https://doi,org/10.1080/13632434.2018.1467888

Alsaleh, A., Abdalhadi, M., & Ruweished, N. (2017). The impact of the peer training strategy on the professional growth of pre-service teachers in Kuwait. *International Journal of Educational Research, 86* (July), 36–49.

Babb, C. A. (2012). *An analysis of the relationship between organizational servant leadership and student achievement in middle level schools* (publication no 3515476) [Doctorate dissertation] Widener University. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Bakker, A., Cai, J., English, L., Kaiser, G., Mesa, V., & Van Dooren, W. (2019). Beyond small, medium, or large: Points of consideration when interpreting effect sizes. *Educational Studies in Mathematics, 102(1),* 1–8.

Black, G. L. (2010). Correlational analysis of servant leadership and school climate. *Journal of Catholic Education, 13(4),* 437–466. https://doi,org/10.15365/joce,1304032013

Cerit, Y. (2009). The effects of the leadership behaviors of school principals on job satisfaction among teachers. *Department of Educational Administration and Leadership, 37(5),* 600–623. https://doi,org/10.1177/1741143209339650

Crabtree, C. T. S. (2014). *The relationship between servant leadership and student achievement in Southwest Virginia schools* [Doctorate dissertation, Liberty University]. https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/798/

Crippen, C. (2004). Server-leadership as an effective model of leadership and educational management. *Management in Education, 18(5),* 11–17.

Crippen, C. (2010). Service, education and leadership: It's all about relationships. *In Sight: A Journal of Scholarly Teaching, 5,* 27–36.

Dennis, S. (2018*). An interpretative phenomenological analysis to examine the influence of principal servant leadership on new teacher engagement in urban public schools: From the teacher's perspective* [Doctoral dissertation, Northeastern University]. https://repository.library.northeastern.edu/files/neu:cj82r175n/fulltext.pdf

Ebbrecht, A. P. (2013). *Investigating the servant leader mentor: An examination of mentoring through the experiences of K-12 educators to promote selection strategies for beginning teacher*

induction programs [Doctoral dissertation, University of Missouri]. https://mospace.umsystem.edu/xmlui/bitstream/handle/10355/37609/research.pdf?sequence=3

Fields, J. W., Thompson, K. C., & Hawkins, J. R. (2015). Servant leadership: Teaching the helping professional. *Journal of Leadership Education, 14(4),* 92–105. Retrived from: https://doi,org/10.12806/v14/i4/r2

Ghamrawi, N. (2010). The teacher did not leave behind him: Leading the subject that promotes teacher leadership. *Educational Management Administration & Leadership, 38(3),* 304–320. https://doi,org/10.1177/1741143209359713

Greenleaf, R. K. (1977). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. Paulist Press, New York, NY.

Hean, L. L., & Tin, L. G. (2007). Accentuating servant-leadership in Singapore leadership mentoring. *The International Journal of Servant-Leadership, 3(1),* 177–188.

Heila, A. A., & Al-Shobaki, M. C. (2017). The role of leadership of the server in achieving outstanding performance in technical colleges in the provinces of Gaza strip. *International Journal of Management Research and Business Strategy, 6(1),* 69–91.

Herbst, J. D. (2003). *Organizational leadership and its relation to the effectiveness of high school* [Doctoral dissertation, Florida Atlantic University]. Retrieved from https://www.elibrary.ru/item.asp?id=8839250

Hord, S. M. (2008). Evolution of the professional learning community. *Journal of Staff Development, 29(3),* 10–13.

Hughes, T., & Kritsonis, W. A. (2006). A national perspective: An exploration of professional learning communities and the impact on school improvement efforts. *National Journal for Publishing and Mentoring Doctoral Student Research, 7(1),* 1–12.

Ibrahim, I. B., & Don, Y. B. (2014). Servant leadership and effective changes management in schools. *International Journal of Scientific and Research Publications, 4(1),* 1–9.

Irving, C. A., Longbutham, C. (2007). The effectiveness of the team and six basic topics of server leadership: Regression model based on the elements in the organizational leadership assessment. *International Journal of Leadership Studies, 2(2),* 98–113.

Jaca, N. I. (2013). *The leadership role of the Head of Department in the teaching of Mathematics* [Doctoral dissertation, University of Pretoria]. Retrieved from https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/40444/Jaca_Leadership_2013.pdf?sequence=1

Kitchens, K. M. (2017). *A correlational study of mentoring and servant leadership on first-year teachers in a select school division* (publication no 10687608) [Doctorate dissertation, Regent University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Krečič, M. J., & Grmek, M. I. (2008). Cooperative learning and team culture in schools: Conditions for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education, 24(1),* 59–68.

Laub, J. (1999). *Assessing the Servant Organization Development of the Servant Organizational Leadership Assessment (SOLA) Instrument*. Retrieved from https://olagroup.com/Images/mmDocument/Laub%20Dissertation%20Complete%2099.pdf

Mahembe, B., & Engelbrecht, A. S. (2014). The relationship between servant leadership, organisational citizenship behaviour and team effectiveness. *SA Journal of Industrial Psychology, 40(1),* 01–10.

McMillan, K. (2017). *An analysis of the impact servant leadership has on staff retention in elementary schools* [Doctoral dissertation, Northwest Nazarene University]. Retrieved from https://www.whdl.org/sites/default/files/Kendra%20McMillan%20FINAL%20DISSERTATION.pdf

Melchar, D., & Bosco, S. (2010). Achieving high institutional performance. *The Journal of Business Inquiry, 9(1),* 74–88.

Ng, P. T., & Chan, D. (2008). A comparative study of the school excellence model in Singapore with the school administration in Hong Kong. *International Journal of Educational Administration, 22(6),* 488–505. Retrieved from https://doi,org/10.1108/09513540810895426

Olsson, J. (2013). Group learning: Group reflection processes in teacher teams. *Journal of Learning in the Workplace, 25(5),* 296–309. https://doi,org/10.1108/JWL-Feb-2012-0011

Phillips, T. J. (2013). *Servant leadership and instructional literacy coaching* (publication no 3565379) [Doctorate dissertation, Grand Canyon University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Poon, R. (2006). *A model for servant leadership, self-efficacy and mentorship*. Servant Leadership Research Roundtable. Retrieved November14. 2020. from http://www.regent.edu/acad/sls/publications/conference_ proceedings/servant_leadership_roundtable/2006/pdf/poon.pdf

Purkey, W., & Siegel, B. (2002). *Becoming an invitational leader: A new approach to professional and personal success*. Humanix Press, West Palm Beach, Florida.

Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. UNESCO International Institute for Educational Planning.

Sendjaya, S. (2016). *Personal and organizational excellence through servant leadership*. Springer International Pu, https://doi,org/10.1007/978-3-319-16196-9

Seobi, B., & Wood, L. (2016). Improving the instructional leadership of heads of department in under-resourced schools: A collaborative action-learning approach. *South African Journal of Education, 36(4),* 1–14. https://doi,org/10.15700/saje,v36n4a1326

Song, C., Park, K. R., & Kang, S. W. (2015). Servant leadership and team performance: The mediating role of knowledge-sharing climate. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 43(10),* 1749–1760.

Spears, L. C. (2010). Character and servant leadership: Ten characteristics of effective, caring leaders. *The Journal of Virtues & Leadership, 1(1),* 25–30.

Steinbeck, D. (2009). *Mentoring and servant leadership in k-12 public school system*. (Publication no 3351257) [Doctorate dissertation, Regent University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Stone, A. G., Robert, R., & Patterson, K. (2004). Transformational versus servant leadership: A difference in leader focus. *Leadership & Organization Development Journal, 25(4),* 349–361. Retrived from https://doi,org/10.1108/01437730410538671

Wee, H. T. (1998). *The desired outcomes of education*. Ministry of Education, Singapore.

Williams, C. (2007). Research methods. *Journal of Business & Economic Research, 5(3),* 65–72.

Zahn, B. (2011). *Elementary teacher assessments of principal servant leadership, their experience with team learning and student academic achievement* (publication no. 3455589) [Doctorate dissertation, Dowling College]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

References

Al Manwarī, Zuleikha (2004). Peer supervision in cycle one of basic education schools *in some educational regions in the Sultanate of Oman: Conceptualized proposal* (in Arabic) (MD962930) [Master thesis]. Jāmiat Alsultan Qabos, Kuliyat Altarbiyah. Qaeidat Bayanāt Dar Almanẓuma.

Alalāwna, Ibtisam. (2018). *The degree of practicing administrative excellence criteria by public secondary schools principals in Irbid Directorate as perceived by teachers* (in Arabic) [Master thesis]. Jāmiat Alyarmouk, Kuliyat Altarbiyah. Qaeidat Bayanāt Dar Almanẓuma (MD 953869).

Aldalīl al'iirshadī lilmadaris alfāīla (in Arabic). (2017). Retrieved in 18 November 2020 from http://www,alrawdaschool,com/teacher/guides/g1.pdf

Aleinzī, khalifata. (2013). Tanmiat al'iibdae al'iidārī fī almuasasat altaelīmiyah fi daw' 'idārat altamayuzu: Ruyah muqtarahah (in Arabic). *Majalat Altarbiah, Jamieat Al'azhar, 156(3),* 192-220.

Al-Maharmeh, Ameerah. (2018). *The degree of servant leadership practice among secondary schools principals and its relation to teachers organizational loyalty level in Zarqa Governorate* (in Arabic) [Master thesis]. Graduate school, Al Jāmiat Alhashimiyah, Jordan.

Almalījī, ridā. (2012). *A'rd kitab 'idarat altamayouz almuasasī bayn alnaẓariyah waltatbiq* (in Arabic). A'ālam Alkutub: Alqahirah.

alrāsibī, zahra. (2011). Mutatalābat tatbīq tadrīb alzumalāa' fi madaris altailīm al'asāsī alhalqat althāniya (5–10) bisaltanat Oman fi daw' al'iistrātijiyāt alhadithah (in Arabic). *Majalat Kuliyat Altarbiah, Jamieat Banha, 22(88),* 1–44.

Alsaiīd, abd allatifi. (2019). *Entrepreneurial leadership among secondary principals at State of Kuwait and its relation with organizational excellence from teachers' perspectives* (in Arabic) (MD 949290)[Master thesis]. Jāmiat Aāl Albayt, Kuliyat Allolum Altarbawiyah.

Wizarat altarbiyah. (2016). *Almajmua' al'ihsaiīyat liltaa'līm* (in Arabic). Qita'a almunshaāt altarbawiyat waltakhtīt.

Wizarat altarbiyah. (2019). *Mudhakirat Alwaẓayif al'iishrafiyat* (in Arabic). rayiys alqasam. retrieved from https://www,moe,edu,kw/teacher/Pages/SupervisorDoc,aspx

Dalīl Almadaris Almutamayyizah (in Arabic). (n.d). Retrieved from https://www,moe,edu,kw/schools/Pages/guide,aspx

Ibrāhim, husam aldīyn; walshāhūmī, sāiīd. (2018). The availability degree 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 (in Arabic). *AlMajallah Aldāwalīyah Lildirāsāt Altarbawīyah Walnafsīyah, 4(1),* 136–159.

Ibrāhim, Mona. (2013). *The degree of practicing servant leadership by private secondary school*

principals in Amman Governorate and its relation to the level of prevailing organizational trust in their schools from teachers' point of view (in Arabic) [Master thesis]. Middle East University, College of Educational Sciences. Qaeidat bayināt dar almanẓuma. (MD722949).

Salah aldiyn, nisrīn. (2016). School principals servant leadership and teachers job satisfaction: A proposed structural model for effective school in Egypt (in Arabic). *Majalat Kuliyat Altarbia fi Aleulum Altarbawīyat, 40(1),* 56–166.

Bin talib, badr. (2018). Darajat musahamat alqiyadah alkhadimah fi tahqiq althiqat liqadat almadaris althānāwiyah bimuhafaẓatay hwta buni tamim walhariq min wijhat naẓar almuialimin (in Arabic). Majallat Kuliyat Altarbiyah, Jamieiat 'Asyut, *34*(*3*), 505–529.

تاريخ التسليم: 2020/9/8

تاريخ استلام النسخة المعدلة: 2020/11/17

تاريخ القبول: 2020/11/25