القيادة الخادمة لمديري المدارس كما يدركها المعلمون في مدارس التعليم العام في دولة الكويت وعلاقتها برضاهم الوظيفي

د. أمل عبدالوهاب الصالح*

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت من وجهة نظر معلميهم، وعلاقتها برضاهم الوظيفي، وتبنت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تطبيق مقياس القيادة التنظيمية Organizational Leadership Assessment (OLA) والذي تكون من (٤١) فقرة، حيث بلغت عينة الدراسة (٧٩٤) معلماً ومعلمة في مدارس التعليم العام في الكويت، وأوضحت النتائج ما يلي:

- حصلت ممارسة القيادة الخادمة لمديري المدارس على استجابات متوسطة من المعلمين بشكل عام، ووفق أبعاد القيادة الخادمة؛ جاء بُعد بناء المجتمع المدرسي في المرتبة الأولى، ثم بُعد توفير القيادة، وتقدير الآخرين، وجاء بُعد تنمية الأفراد في المرتبة الرابعة، وفي المرتبة الخامسة جاء بُعد إظهار الأصالة، وأخيرا بُعد مشاركة القيادة.
- مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين جاء مرتفعاً من وجهة نظرهم.
- وجود علاقة موجبة متوسطة دالة إحصائيا بين أبعاد ممارسة القيادة الخادمة لمديري المدارس وبين الرضا الوظيفي للمعلمين.
- لا توجد فروق في استجابات المعلمين لممارسة أبعاد القيادة الخادمة لمديري المدارس تُعزى لمتغير الخبرة.

الكلمات المفتاحية: القيادة الخادمة، الرضا الوظيفي، مدراء المدارس

Servant Leadership for school principals as perceived by teachers in public schools in Kuwait and its relation to their job satisfaction

Dr. Amal Abdulwahab Alsaleh

Abstract

The study aimed to identify the practice of servant leadership of school principals in Kuwait from their teachers' perspectives and its relation to their job satisfaction. The current study followed the descriptive approach. The tool of this study is the Organizational Leadership Assessment (OLA) which consisted of (41) items. The study sample included (794) teachers in public schools in Kuwait. The study results are as following:

- Teachers' perspectives toward servant leadership practiced is in moderate levels. Based on six categories of servant leadership, building community ranked first, followed by providing leadership, valuing others, developing people, displaying authenticity, and shares leadership.
- Teachers expressed a high level of job satisfaction.
- A statistically significant positive correlation was found between school principal servant leadership practices from teachers' perspectives and teachers' job satisfaction.
- No differences were found in teachers' perspectives toward school principals servant leadership due to their years of experiences.

Keywords: servant leadership, job satisfaction, school principals.

◆ كلية التربية – قسم الإدارة والتخطيط التربوي- جامعة الكويت.

مقدمة

القيادة الفعالة هي حجر الأساس في نجاح المنظمات وفي توجيهها نحو تحقيق أهدافها، و المدارس كمنظمات تربوية تعتمد عليها لتحقيق رسالتها التربوية والتعليمية عن طريق استثمار مواردها البشرية والمادية، والدراسات التربوية- في ذلك- قد بينت أن تحقيق المدرسة لمستويات من الكفاءة الأكاديمية مرتبط بوجود قيادة فعالة تستجيب بشكل مستمر وفعال لحاجات المدرسة كمنظمة تعليمية (Hallinger, 2003; Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008)، وتعد نظرية القيادة الخادمة من النظريات التي لاقت قبولاً واسعاً في الأدب التربوي حيث تم وضع مفهومها عام ١٩٧٠ من قبل العالم روبرت ك. قرينليف Greenleaf، واختلف به منظور الباحثين إلى القيادة وطرق ممارستها، ولا زالت الأدبيات والبحوث تولي اهتماماً خاصاً لمفهومها حتى بعد مضي أكثر من ثلاثة عقود لاتصافها بسمات تتطلع إليها العديد من المنظمات والأفراد (Spears, 2010) . وكما أوضح قرينليف Greenleaf (1977) فإن ممارسة سلوك القيادة الخادمة يبدأ برغبة الفرد بخدمة الآخرين أولاً، والتي تجعله يطمح للقيادة، ولذا فإن مفهوم القيادة الخادمة يختلف اختلافا جذرياً عن القيادة الناتجة عن حيازة الفرد للسلطة الرسمية فقط.

وترتكز نظرية القيادة الخادمة على خدمة الآخرين والمساهمة في تفعيل دور المنظمات في تنمية أفراد قادرين على بناء غد أفضل (Parris & Peachey, 2013)، وقد أشار قرينليف Greenleaf (1977) إلى أن ما يميز سلوك القيادة الخادمة هو ارتفاع مستوى تنمية وتطور الأفراد واستقلاليتهم بناءً على ما تم توفيره لهم من قبل القياديين، وعليه فإن المرؤوسين تتولد لديهم رغبة بخدمة الأخرين وتحقيق أهداف المؤسسة. كما أوضح بلاك (Black, 2010) أن القادة الخدميين يلتزمون بالقيام بما هو ضروري في بيئة العمل ويشركون الآخرين في إيجاد بيئة تساهم في النمو المهني والشخصي لجميع الأفراد في المؤسسة. هذا قد يكون للقادة الخدميين وظيفة غير محورية داخل المؤسسة في البداية؛ إلا أنهم يقومون بدور أساسي في توفير الموارد ودعم الآخرين وخدمتهم، ومن خلال تكرار هذا السلوك يكون لهؤلاء الأفراد دورا محوريا في بقاء المنظمة ويتم دفعهم إلى موقع القيادة (Smith, Montagno, & Kuzmenko, 2004).

ولم يتوصل الباحثون لرؤية واحدة تتعلق بمفهوم القيادة الخادمة، حيث عرفها وودروف (Woodruff, 2004) على أنها اتجاهات الفرد نحو قيادة الآخرين في ضوء تبني أهداف المنظمة، واحتياجاتها، وحاجات الآخرين، بل وتفضيلها على احتياجات ورغبة القائد الشخصية، أما صلاح الدين (٢٠١٦) فقد عرّف القيادة الخادمة بأنها القيادة التي تسعى لتحقيق أهداف المؤسسة عن طريق خدمة العاملين وتلبية احتياجاتهم بالدرجة الأولى، ومن ثم مشاركتهم في اتخاذ القرار المدرسي، وتطويرهم مهنيا ووجدانيا وذلك عن طريق سلوكيات الإيثار، والتعاضد، والرعاية التنظيمية، والحكمة.

وبسبب نُدرة وجود أسس منهجية قائمة على البحث العلمي في المفهوم الذي قدمه قرينليف Greenleaf (Laub, 1999)، قام الكثير من الباحثين خلال العقود السابقة بوضع أطر علمية لمفهوم القيادة الخادمة لدراستها بطريقة منهجية، حيث حدد لوب Laub (1999) ست خصائص للقيادة الخادمة هي:

(١) تقدير الآخرين: ويكون بالاستماع للعاملين، وإعطاء الأولوية لحاجاتهم، والإيمان بهم ؛

(٢) تنمية الأفراد: عن طريق توفير الفرص للتعلم ، ووضع نماذج للسلوك المناسب، وتنمية الآخرين من خلال التشجيع.

(٣) بناء المجتمع: وذلك ببناء علاقات إيجابية في العمل، العمل بشكل تعاوني، وتقييم الفروق الفردية؛

(٤) إظهار الأصالة: ويكون بالتحلي بصفات مثل النزاهة والثقة، والانفتاح والمساءلة، والرغبة في التعلم من الآخرين؛

(٥)توفير القيادة: عن طريق وضع يضع تصور للمستقبل، والمبادرة وتوضيح الأهداف؛
(٦) مشاركة القيادة: من خلال إنشاء رؤية مشتركة، ومشاركة الآخرين في صنع القرار، والوضع الراهن والامتيازات مع جميع مستويات المنظمة).

هذا وقد عرض سبيرز(2010) Spears عشرة من الخصائص الرئيسية للقيادة الخادمة وهي الاستماع، والتعاطف، والوعي، الإقناع، والتصوير المفاهيمي، ونفاذ البصيرة، وتقديم الخدمة، والالتزام بنمو الآخرين، وبناء روح الجماعة.

أهمية القيادة الخادمة ومتطلبات تحقيقها في المؤسسات التعليمية

حظيت نظرية القيادة الخادمة باهتمام الباحثين في العديد من الأوساط المدرسية في العديد من الدول كالولايات المتحدة الأمريكية (Crabtree, 2014; McMillan, 2017; Shaw & Newton, 2014)، وسنغافورة (Zhang, Lin & Foo, 2012)، وماليزيا (Ibrahim & Don, 2014)، والكثير من الدول العربية (إبراهيم والشهومي،٢٠١٨؛أبوتينة والخصاونة والطحاينة، ٢٠٠٧؛ التمام، ٢٠١٦؛الديرية وسلامة، ٢٠١٨)، حيث تناولت بعض الدراسات مفهومها وتوضيح واقع ممارستها.

ومن أجل تحقيق متطلبات القيادة الخادمة في المؤسسات التربوية، أوصى قرينليف (٢٠٠٣) بثلاثة عناصر أساسية ، أولها هو الإعداد المهني للقادة المتوافر لديهم صفات القيادة الخادمة ، وثانيها تبني التربويين للقضايا الاجتماعية، وثالثها هو قيام المؤسسات التربوية بالتأكيد على القيم باعتبار الطلاب قادة لخدمة المجتمع الذي يعيشون فيه، وأتباعا بتلبية احتياجاتهم من قبل المعلمين(as cited in Rahayani, 2010). ولا يمكن اغفال الدور القيادي لمدير المدرسة بتبنيه مبادئ القيادة الخادمة و اتباعه لسلوك يتضمن التعامل الحسن مع المعلمين، واتخاذ القرارات المتناسبة مع كفاءة العمل ، والتنفيذ الفعال للسياسات ، وزيادة الأجور وفرص تقدم المرؤوسين ، وتحسين ظروف العمل ، وتحفيز المعلمين (Von Fisher & De Jong, 2017). وأوضح سلامة (Salameh, 2011) أن تعزيز سلوكيات القيادة بالخادمة سينتج تمكين عدد أكبر من القياديين الذي يؤدي إلى تطوير المؤسسة، ولذا فإن تضمين مبادئها في برامج التدريب في النظام التعليمي أمر في غاية الأهمية لتحسن المهارات القيادية للمسؤولين والتي بدورها يمكن أن تزيد من الرضا الوظيفي للعاملين، كما القيادة الخادمة تدعم مشاركة رؤية المدرسة والتزام العاملين واهتمامهم بتعليم الطلاب عن طريق إيجاد بيئة مهنية متعاونة (Betz, 2012) .

ولذا فقد أكدت كثير من الدراسات على إسهام ممارسات القيادة الخادمة في تحقيق كفاءة البيئة المدرسية في العديد من الجوانب الأساسية، مثل الجوانب المتعلقة بالمعلمين كبقائهم في المهنة (McMillan, 2017; Shaw & Newton, 2011)، ولالتزامهم الوظيفي (صلاح الدين ،٢٠١٦؛ غالي، ٢٠١٥ ؛ المحارمة، ٢٠١٨) ، وثقتهم التنظيمية (إبراهيم، ٢٠١٣؛بن طالب، ٢٠١٨)، كما أشارت الدراسات على الدور الذي تلعبه ممارسات القيادة الخادمة في الجوانب الخاصة بتطوير البيئة المدرسية (Ibrahim & Don, 2014)، وبناء ثقافة مدرسية إيجابية (Shepherd, 2018)؛ وإيجاد المناخ المدرسي الفعال (Black, 2010).

الرضا الوظيفي للمعلمين أبعاده ومتطلبات تحقيقه

يُعتبر الرضا الوظيفي للعاملين أحد المؤشرات التي يتم قياسها للدلالة على فعالية بيئة العمل، يعبر عن الأحكام التقييمية الإيجابية أو السلبية التي يتخذها الأفراد بشأن وظائفهم (Weiss, 2002) ، أما في سياق مهنة التدريس؛ فالرضا الوظيفي للمعلم هو مستوى ما يدركه من علاقة وجدانية ترتبط بدوره التدريسي والتربوي، وهي علاقة توافقية بين ما يتوقعه ويريده المعلم من مهنة التدريس ومقدار ما يحصل عليه منها (Zembylas &Papanastasiou, 2004) ، ويُعرف أيضا بأنه مقدار توجهات المعلم نحو عمله، أو مساهمته الإيجابية فيه، أو ما يشعر من تقدير داخل مدرسته (as cited in Olsen & Huang, 2019).

كما يُعد الرضا الوظيفي للمعلمين عاملاً فعالاً في نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها التعليمية لعلاقته بجودة عملية التعليم و بتحسين أداء الطلاب (Michaelowa, 2002)، فالرضا الوظيفي الناتج عن كفاءة المعلمين وتفاعلهم الإيجابي مع زملائهم وعلاقتهم الشخصية في بيئة العمل يؤثر إيجابيا على تحسين التحصيل الأكاديمي للطلبة (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006)، وقد أوضح جونسون وكرافت وبابي (Johnson, Kraft & Papay, 2011) أنه من الممكن التنبؤ بالرضا الوظيفي وبقاء المعلمين في المدرسة لفترة أطول عندما تكون بيئة العمل إيجابية من الناحية المادية، كأن تتوافر فيها صيانة للمرافق، وتدعَّم باستخدام الأجهزة التكنولوجية، كما أن البيئة الاجتماعية لا تقل أهمية في التنبؤ بالرضا الوظيفي للمعلمين لاحتوائها على عناصر عدة كنوع الثقافة المدرسية، والقيادة، والعلاقات بين الزملاء ، الأمر الذي يسهم بمعدلات أعلى للنمو الأكاديمي للطالب. وبينت الدراسات –في هذا الاتجاه- تداخل العوامل المدرسية المؤثرة على الرضا الوظيفي وتباينها باختلاف البيئات التعليمية، وما تتضمنه من عوامل مادية واجتماعية، فتبين من بعض الدراسات ارتفاع الرضا الوظيفي وارتباطه بارتفاع الراتب كعائد مادي(الرواشدة، ٢٠١٨)، وكفاءة المعلمين(يعقوب، ٢٠١٥)،كما يتأثر الرضا الوظيفي للمعلمين بطبيعة النظام الإداري المدرسي ويشمل المشاركة باتخاذ القرار (المطيري، ٢٠١٤؛ الرويشد، ٢٠٠٩)، والعلاقات البناءة بين المعلمين والقياديين (العنزي وعبدالعزيز، ٢٠١٨)، وسلوك القيادة المدرسية (Baptiste, 2019; Bolger, 2001).

أما في دولة الكويت تحديدا، فقد تنوعت الدراسات المتعلقة بالرضا الوظيفي للمعلمين، فاستنتجت بعض الدراسات بأن مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين مرتفع (الزعبي، ٢٠٠٩؛ العنزي وعبد العزيز، ٢٠١٨)، في حين أوضحت أخرى أن المعلمين يقيمون رضاهم الوظيفي بدرجة متوسطة (الخشاب، ٢٠١٤؛ المطيري،٢٠١٤).

العلاقة بين القيادة الخادمة والرضا الوظيفي للمعلمين

أولى الأدب التربوي الاهتمام للقيادة الخادمة في التأثير بشكل مباشر أو غير مباشر على بيئة العمل المدرسي، ولدورها الحيوي في تلبية حاجات المعلمين وتنميتهم ومشاركتهم في التطوير المدرسي، وقد كشفت العديد منها عن وجود علاقة إيجابية بين سلوك القيادة الخادمة لمدير المدرسة في العديد من البيئات المدرسية والرضا الوظيفي للمعلمين (صلاح الدين،٢٠١٦ ;Cerit,2009; Shaw & Newton, 2014). فالمعلمين الذين يعملون مع مديرين يظهرون سلوكيات القيادة الخادمة هم أكثر عرضة للرضا في وظائفهم، حيث ترتبط سلوكيات القيادة الخادمة لمديريهم مع تمكينهم في العمل و إظهار التواضع لهم مما يرتبط ارتباطا وثيقا برضاهم الوظيفي، ولذا فيمكن للمدراء مساعدة معلميهم بشكل أكثر فعالية وكفاءة في زيادة الرضا الوظيفي من خلال تركيز جهودهم لخدمتهم وتلبية احتياجاتهم وزيادة الفرص لتمكينهم في العمل (Von Fisher & De Jong, 2017). كما أوضحت دراسة تشامبليس(Chambliss, 2013) أن توافر بيئة تقوم على مبادئ القيادة الخادمة يسهم إيجابا في زيادة الرضا الوظيفي للمعلمين، ويسهم كذلك في بقاءهم في المهنة (Shaw & Newton, 2014).

الدراسات السابقة

وقد أسهبت الدراسات السابقة في تناول موضوع القيادة الخادمة لأهميته في قيادة مؤسسات التعليم، أجرى الشايع والمطيري (٢٠١٩) دراسة تناولت درجة ممارسة قائدات المدارس القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمات في محافظة المذنب، وكذلك التعرف على العلاقة بين درجة ممارسة قادة المدارس للقيادة الخادمة وممارسة مهارات الذكاء العاطفي من وجهة نظر المعلمات بمحافظة المذنب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي عن طريق تطبيق الاستبانة على عينة قوامها (٢٦٤) معلمة، وكشفت النتائج ممارسة القيادة الخادمة بدرجة

كبيرة وفق آراء عينة الدراسة، ووجود علاقة إيجابية بين درجة ممارسة القيادة الخادمة ومهارات الذكاء العاطفي.

وقام الديرية وسلامة (٢٠١٨) بدراسة كشفت عن إمكانية تطبيق مديري المدارس الاستكشافية في الاردن للقيادة الخادمة وعلاقتها بالدافعية لدى المعلمين والمعلمات، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي على عينة بلغت (٣٠٠) معلما ومعلمة، وأظهرت النتائج أن درجة تطبيق القيادة الخادمة جاء بمستوى مرتفع، ووجود فروق تعزى لمتغير الخبرة لصالح المعلمين الأقل خبرة، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية ايجابية دالة إحصائيا بين درجة إمكانية تطبيق القيادة الخادمة لمديري المدارس والدافعية لدى المعلمين والمعلمات.

وهدفت دراسة ابراهيم والشحومي (٢٠١٨) الى التعرف الى درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عمان في ضوء نموذج لوب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي عن طريق الاستبانة كأداة للبحث تم تطبيقها على عينة بلغت (٢٠٨) من المعلمين والمعلمات، وأسفرت النتائج عن توافر أبعاد القيادة الخادمة بدرجة كبيرة، وجاءت بالترتيب كالتالي: بناء المجتمع المدرسي، وتقدير الاخرين، والمشاركة في القيادة ثم توفير القيادة، وجاء بُعد إظهار الأصالة بالمرتبة الخامسة، وتنمية الأفراد بالمرتبة الأخيرة على متوسطات حسابية اقل .

وأجرى شيفارد (Shepherd, 2018) دراسة للتحقق من العلاقة بين توجهات المعلمين نحو الثقافة المدرسية وتوجهاتهم لممارسة القيادة الخادمة من قبل مدراء المدارس، واستخدم المنهج الوصفي عن طريق توزيع الاستبيان حيث بلغت عينة الدراسة (٥٠٠) من المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين توجهات عينة الدراسة نحو ممارسة مدراء المدارس للقيادة الخادمة وبين آراءهم نحو ثقافة المدرسة.

أما دراسة المحارمة (٢٠١٨) فهدفت إلى تقصي درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي للمعلمين في محافظة الزرقاء في الأردن، وكذلك علاقتهما ببعض المتغيرات وهي الجنس، وسنوات الخبرة، والتخصص، والمؤهل العلمي، وتم استخدام المنهج الوصفي عن طريق تطبيق الاستبيان على عينة بلغت (٢٧٩) معلما ومعلمة، وأوضحت النتائج أن درجة ممارسة القيادة الخادمة جاءت مرتفعة، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية مرتفعة بين درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية وبين الولاء التنظيمي للمعلمين.

هذا وقد قامت ماكميلن (McMillan, 2017) بدراسة للمقارنة بين نمطي القيادة الخادمة والقيادة التحويلية وأثرهما على استبقاء المعلمين في المهنة، واتبعت الدراسة المنهج المختلط عن طريق الاستبيان والأسئلة المفتوحة والمقابلات الشخصية لتحديد الأسباب الكامنة وراء رغبة المعلمين في البقاء في مدارسهم الحالية، وبينت النتائج آراء عينة الدراسة نحو اتباع مديريهم لنمط القيادة الخادمة أكثر من نمط القيادة التحويلية، حيث كشفت البيانات النوعية أن مديري المدارس الابتدائية يمارسون القيادة الخادمة من خلال التركيز على بناء علاقات قائمة على الثقة مع الآخرين، ودعمهم ، والتواصل الفعال، والدعم الفعال بين المعلمين والقياديين ، الأمر الذي يؤدي لبقاء المعلمين نتيجة استمتاعهم بالعمل مع الآخرين.

وكشفت دراسة التمام (٢٠١٦) عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بالمدينة المنورة لأسلوب القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي باستخدام مقياس القيادة الخادمة، حيث بلغت عينة البحث (٥٢١) معلما، وبينت النتائج ممارسة مديرو المدارس الثانوية بالمدينة المنورة لأسلوب القيادة الخادمة بدرجة مرتفعة، وتحديدا في أبعاد المساندة والتسامح وتقديم الخدمة والمساءلة والتواضع والتمكين والثقة، كما لم توجد فروق في

استجابة أفراد العينة حول مدى ممارسة القيادة الخادمة تعزى لمتغير الخبرة باستثناء بعد المساءلة لصالح المعلمين متوسطي الخبرة.

وحددت دراسة إبراهيم ودون (Ibrahim & Don, 2014) مدى تأثير ممارسة القيادة الخادمة على إدارة التغيير في المدارس في شمال ماليزيا، وشملت عينة الدراسة على (٣٤٢) من معلمي المدارس الثانوية في المنطقة الشمالية، حيث تم تطبيق أداتين لقياس القيادة الخادمة وأخرى لقياس أسلوب التغيير، وأظهرت النتائج مساهمة خمسة أبعاد للقيادة الخادمة في إدارة التغيير في المدارس بنسبة ٩٧.٦ ٪ وهي إعطاء الأولوية للمرؤوسين، والجانب الأخلاقي والعاطفي، وبناء المجتمع، وتمكين المرؤوسين.

تناولت دراسة كرابتري (Crabtree, 2014) استكشاف العلاقة الارتباطية بين ممارسة القيادة الخادمة من قبل مديري المدارس والانجاز الأكاديمي للطلاب في مدارس جنوب غرب فرجينيا، حيث استخدمت أداة للتقييم الذاتي، وقياس أثره على تحصيل الطلاب من خلال نتائجهم في اختبارات التحصيل الموحدة لوزارة التعليم في فرجينيا في الرياضيات والقراءة، أسفرت نتائج التحليل عن وجود علاقة إيجابية هامة لخصائص القيادة الخادمة والنتائج التحصيلية للطلبة في القراءة.

أما دراسة سلامة (Salameh, 2011) هدفت إلى تحديد مدى إدراك المعلمين لممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس في مديرية التربية في الأردن، حيث تم تطبيق مقياس القيادة التنظيمية (OLA) على عينة بلغت (٤٣٢) معلماً، وأظهرت النتائج أن القيادة الخادمة تمارس في مستويات متوسطة من قبل مديري المدارس وفق آراء عينة الدراسة، حيث حصلت مجالات بناء المجتمع، وممارسة الأصالة، ومشاركة القيادة على مستوى عال من ممارسات القيادة الخادمة، بينما حصلت مجالات تقدير الآخرين، وتنمية العاملين، وتوفير القادة على مستويات متوسطة، ودلت النتائج عدم وجود فروق في استجابات العينة لمجالات القيادة الخادمة وفق متغير الجنس، بينما وُجدت فروق في استجابات عينة الدراسة لمجال تنمية العاملين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين الأقل خبرة.

وتناولت دراسة تشانق وآخرون (Zhang et al., 2012) المقارنة بين توجهات العاملين في مدارس سنغافورة نحو نمطي القيادة الخادمة والقيادة البيروقراطية الرسمية، وذلك من خلال اتباع المنهج المسحي وتطبيق استبانتين على عينة بلغت (٤١٧) من أعضاء هيئة التدريس بالإضافة إلى (١٠٧) من قادة المدارس في عدة مدارس في سنغافورة، وأظهرت نتائج الدراسة أن توجهات أفراد العينة كانت لخصائص القيادة الخادمة تفوق توجهاتهم نحو القيادة البيروقراطية الرسمية، وكانت صفات القيادة الخادمة هي التقدير، والتفهم، والتواصل، والصدق، والاحترام، والثقة، والتعامل الإنساني، وأن قيادة الخادمة أكثر فاعلية لأنها تعكس الاستخدام الأفضل لسلطة القادة.

وكذلك حاولت دراسة بيتز (Betz, 2012) وهي دراسة حالة اتبعت المنهج النوعي القصصي معرفة فهم مديري المدارس لفلسفة القيادة الخادمة على ممارساتهم في القيادة وتأثيرها على ثقافة المؤسسة وعلى شعور العاملين بالتمكين، وتم تطبيق هذه الدراسة على مدرسة ثانوية في ولاية نيوجرسي الأمريكية، وتم جمع المعلومات النوعية عن طريق الكتابات اليومية، والمقابلات الشخصية ووثائق المدرسة، وأوضحت الدراسة أن القيادة الخادمة تدعم مشاركة رؤية المدرسة والتزام العاملين نحو تطويرها، واهتمامهم بتقييم لتعلم الطلاب عن طريقة بيئة مهنية متعاونة، كما أوضحت النتائج علاقة القيادة الخادمة بتمكين المعلمين.

وركزت دراسة أبو تينة وآخرون (٢٠٠٧) على التعرف على درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس للقيادة الخادمة في مدارسهم من وجهة نظرهم ومن وجهة معلميهم ومعلماتهم، وتكونت العينة من (٣٦٠) معلما ومعلمة و (٩٥) مديرا ومديرة شاركوا في الدراسة

من خلال الإجابة على الاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت النتائج الى ان مديري المدارس يمارسون القيادة الخادمة بدرجة مرتفعة من وجهه نظرهم، وبدرجة متوسطة من وجهة نظر معلميهم، ووُجِدت فروق ذات دلالة احصائية لمتغير الخبرة في ادراك المعلمين لواقع ممارسة مديريهم للقيادة الخادمة لصالح المعلمين الأكثر خبرة.

وهدفت دراسة تايلور ومارتين وهاتشينسون وجينك (Taylor, Martin, Hutchinson, & Jinks, 2007) إلى الكشف عن ممارسات القيادة لدى مديري المدارس بناء على نظرية القيادة الخادمة وعلاقتها بمتغيرات الخبرة، والعرق والمدرسة، والجنس، والمؤهل العلمي وانتهجت الدراسة المنهج الوصفي من خلال استبيانين أحدهما للتقييم الذاتي للمدراء وآخر للمعلمين على عينة بلغت (١١٢) مديرا و (٢٥٠) معلما، وبينت النتائج عدم وجود تأثير لجميع المتغيرات الديمغرافية للمدراء على سلوك القيادة الخادمة لهم، كما أوضحت حصول بُعد القيادة بالقدوة على أعلى متوسط لاستجابة العينة، ثم تقدير الآخرين، ثم تشجيع العاملين، بينما حصل بُعدي تحدي التغيير ومشاركة الرؤية على أقل متوسط حسابي، كما بينت أن المدراء الذين صنفوا أنفسهم كقادة خَدميين تم تقييمهم بدرجة أعلى من قبل معلميهم.

أما فيما يتعلق بالدراسات التي هدفت الكشف عن العلاقة بين القيادة الخادمة والرضا الوظيفي للمعلمين، فأجرى صلاح الدين (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى الوصول لنموذج بنائي يصف العلاقة بين القيادة الخادمة لمديري المدارس والرضا الوظيفي للمعلمين اعتمادا على مراجعة الأدبيات السابقة، وبيان واقع ممارسات القيادة الخادمة ودرجة رضا المعلمين في المدارس المصرية، وذلك عن طريق اختبار نماذج القياس الخاصة بمتغيري البحث، حيث طبقت أداتي القياس وهي مقياس القيادة الخادمة ومقياس الرضا الوظيفي على (٢٥١) معلماً بالمدارس الحكومية في القاهرة، وبينت النتائج أن تقدير المعلمين لممارسات مديري المدارس للقيادة الخادمة جاء منخفضاً بدرجته الكلية، حيث بلغت نسبة الممارسة الكلية ٦٧.٥١٪، وبينت أن ممارسة مديري المدارس لأبعاد القيادة الخادمة ككل لها تأثير دال إحصائيا على الرضا الوظيفي للمعلمين.

وكذلك درست شاو ونيوتن (Shaw & Newton, 2014) العلاقة بين ثلاث من المتغيرات هي ممارسة خصائص القيادة الخادمة، والرضا الوظيفي للمعلمين ورغبتهم في البقاء في المهنة، وانتهجت المنهج شبه الوصفي حيث تم تطبيق الاستبيان لعينة بلغت (٢٣٤) معلما ومعلمة من (١٥) مدرسة في الولايات المتحدة الامريكية، وبينت النتائج أن ممارسة القيادة الخادمة من قبل مديري المدارس تتنبأ بما قيمته ٦٩٪ من الرضا الوظيفي للمعلمين، كما أنها ترتبط ببقائهم في المهنة.

ودرس تشامبليس (Chambliss, 2013) العلاقة بين مستوى القيادة خادمة والرضا الوظيفي لدى المعلمين باستخدام المنهج الوصفي على عينة بلغت (٤٨١) معلما المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية في جنوب شرق ولاية تكساس، وتم استخدام مقياس القيادة التنظيمية (Laub,1999). وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية وإيجابية بين القيادة الخادمة والرضا الوظيفي للمعلمين.

وقام جيرت (Cerit,2009) بدراسة للكشف عن العلاقة بين القيادة الخادمة والرضا الوظيفي للمعلمين، حيث اتبعت المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة كأداة للقياس على (٥٩٥) معلما ومعلمة في تركيا، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين ممارسة القيادة الخادمة والرضا الوظيفي للمعلمين.

ووضحت دراسة الرويشد (٢٠٠٩) واقع الرضا الوظيفي والعوامل المؤثرة عليه ووضع تصور مقترح لتحسين مستوى الرضا الوظيفي في دولة الكويت، واتبعت المنهج الوصفي على عينة بلغت (٤٢٥) من معلمي المرحلة المتوسطة، وخلصت الدراسة أن العوامل التي تزيد من الرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم هي التحاقهم بالدورات التدريبية لتنميتهم مهنيا، والعدالة والمساواة

فيما بينهم، ومنحهم الصلاحيات في تنفيذ وتخطيط المنهج الدراسي، وتوفير الوسائل التعليمية والتجهيزات المختلفة، في حين أن العوامل المقللة من رضاهم الوظيفي هي عدم دعم الادارة المدرسية والتخلي عن المعلم في الأزمات، وعدم اتاحة الفرصة للمعلمين لمتابعة المستجدات التربوية، وعدم إشراكهم في وضع المناهج الدراسية، والنظرة السلبية للآخرين اتجاه مهنة التدريس.

مشكلة الدراسة

أشارت الدراسات والأدبيات التربوية إلى الدور الفعال للقيادة المدرسية في تطوير العمل المدرسي (Alsaleh, 2018; Hallinger, 2003; Leithwood et al., 2008)، ولنظرية القيادة الخادمة - و بشكل خاص- وذلك لتوجهها نحو تطوير الممارسات الإدارية ابتداءً من تبني حاجات العاملين وتنميتهم وتمكينهم في العمل، وبالرغم من تنوع الأطر المختلفة لقياس مستوى ممارسة القيادة الخادمة وانتشار استخدامها في البيئات التربوية المختلفة، إلا أن هناك قلة في البحوث التربوية التي تتناولها في مدارس التعليم العام في دولة الكويت بشكل خاص، ولا سيما علاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين، الأمر الذي يُعد قصوراً في هذا الجانب البحثي، ورغبة من الباحثة في إلقاء الضوء على أهمية القيادة الخادمة واقعا وممارسة، تشكلت مشكلة الدراسة، والتي تعد حاجة ملحة لإعادة النظر في الممارسات القيادية المدرسية خاصة في الهياكل التنظيمية المركزية وزيادة الوعي باتجاهها، وبيان علاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين لاسيما وهم يشكلون لبنة الأساس للرؤية الخاصة بالقيادة الخادمة، ومن ثم إدراجها في تصميم وبناء البرامج المهنية لمديري المدارس.

أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مدى ممارسة مديري المدارس التعليم العام بدولة الكويت لأبعاد القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين؟
٢. ما آراء المعلمين في دولة الكويت نحو الرضا الوظيفي؟
٣. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد القيادة الخادمة لمديري المدارس وبين الرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين نحو لأبعاد القيادة الخادمة تبعا لمتغير سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. التعرف على ممارسة مديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت للقيادة الخادمة وأبعادها وتقديم مقترحات لتطويرها.
٢. الكشف عن وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد القيادة الخادمة لمديري المدارس وبين الرضا الوظيفي للمعلمين.
٣. التعرف على الرضا الوظيفي للمعلمين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت من وجهة نظرهم.
٤. الكشف عن الفروق في وجهات نظر المعلمين نحو لأبعاد القيادة الخادمة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

أهمية الدراسة

١. التعرف على ممارسة مديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت للقيادة الخادمة وأبعادها وهي من وجهة نظرهم وتقديم مقترحات لتطويرها بما يتناسب مع متطلبات الإصلاح التربوي الشامل.
٢. توفير أداة لقياس القيادة الخادمة لمديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت بما يتماشى مع الأبحاث العالمية في هذا المجال.
٣. زيادة الوعي بأبعاد القيادة الخادمة والتأكيد على أهميتها ودورها في التطور المهني لهم وتطوير الإدارة والممارسات المدرسية.
٤. التعرف على الرضا الوظيفي للمعلمين في دولة الكويت، وعلاقته بأبعاد القيادة الخادمة.
٥. بيان الفروق في وجهات نظر المعلمين نحو لأبعاد القيادة الخادمة تبعاً لمتغير سنوات خبرتهم في المهنة، لتوظيف النتيجة في الاهتمام برامج التنمية المهنية الخاصة بالمعلمين.
٦. الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في بناء برامج مهنية خاصة بالقيادات المدرسية لتطوير السلوك القيادي والبيئة المدرسية بما يوائم الاتجاهات المعاصرة في مجال تطوير التعليم، مما يؤدي لتطوير أساليب العمل الإداري داخل المدرسة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

القيادة الخادمة

وتعرف بأنها القيادة التي ترتكز على تطوير العاملين وتنميتهم وتلبية حاجاتهم مما يسهم في زيادة كفاءتهم، وابداعهم، وهي القدرة على تحقيق الأهداف التنظيمية من خلال العمل على تنمية الأفراد وتطورهم وتلبية حاجات العاملين في المنظمة وتحملهم لمسؤوليات أكبر في العمل (Stone, Robert, & Patterson, 2004)؛ وتعرف الباحثة القيادة الخادمة إجرائيا بأنها الممارسات القيادية المدرسية لمديري المدارس في الكويت والتي تهدف إلى خدمة العاملين عن طريق تقديرهم وتنميتهم مهنيا، والتواصل الفعال معهم لبنا مجتمع مدرسي مترابط يشارك في القيادة لتحقيق أهداف المدرسة".

الرضا الوظيفي

شعور الفرد النفسي بالرضا نتيجة لإشباع حاجات والرغبات من متطلبات العمل، وهذا الشعور يتحقق من خلال وجود علاقات إيجابية داخل المدرسة وتحقيق النمو المهني والرغبة في متابعة العمل (يعقوب، ٢٠١٥، ٥٥)، أما إجرائيا فيعرف بأنه رضا المعلمين ورغبتهم واستمتاعهم في العمل وشعورهم بتقدير ما يسهمون به، وتطلعهم لنموهم المهني في مجاله.

حدود الدراسة ومحدداتها

الحدود الزمنية: شهر مايو من الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩.
الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على عينة من المعلمين ورؤساء الأقسام في مدارس التعليم العام
موزعةٌ على المناطق التعليمية الست في وزارة التربية بدولة الكويت.
الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على وجهات نظر المعلمين ورؤساء الأقسام في مدارس التعليم العام.

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي والمعتمد على جمع البيانات الكمية، وتنظيمها، وتحليلها للوصول إلى نتائج توظف في فهم مشكلة الدراسة، وذلك لملاءمته مع أهداف الدراسة وطبيعتها (Muijs, 2010).

أداة الدراسة

بعد إطلاع الباحثة على أدبيات موضوع الدراسة ومنها (Cerit, 2009; Crabtree, 2014; Crippen, 2007; McMillan, 2017)، اعتمدت هذه الدراسة على تطبيق مقياس القيادة التنظيمية Organizational Leadership Assessment (OLA) والذي وضعه لوب (Laub, 1999) لقياس القيادة الخادمة وعلاقتها بالرضا الوظيفي، تم اختيار هذه الأداة لواسع انتشارها وارتفاع صدقها وثباتها واستخدامها في العديد من الدراسات الأجنبية والعربية (Cerit, 2009; Salameh, 2011؛ إبراهيم والشهومي،٢٠١٨؛ أبو تينة وآخرون ، ٢٠٠٧) ، والاستبانة الأصلية تتكون من ثلاث أقسام الأول وصف المنظمة كمنظمة خادمة، والثاني يصف القياديين بسلوكيات القيادة الخادمة، والثالث للرضا الوظيفي.

ولأهداف الدراسة الحالية، تم ترجمة الأداة للغة العربية و توجيهها لمناسبة سلوكيات القيادة الخادمة لمدير المدرسة في الكويت، كما تم الاستعانة بترجمة بعض العبارات كما جاءت في دراسة ابراهيم والشحومي (٢٠١٨) حيث انتقت الباحثة بعض عباراتها، وقد تم تطوير الأداة تناسبا مع بيئة مدارس التعليم العام في دولة الكويت، وللتأكد من تكافؤ الترجمة بين الاستبانة بنسختها الإنجليزية والنسخة العربية اتبع الباحث بعض الخطوات بعرضها على اثنين من المترجمين المتمكنين من اللغتين العربية والإنجليزية، والطلب منهم ترجمتها إلى اللغة الإنجليزية، مع إعطاء الأولوية لتكافؤ المعنى واتساق العبارات، ومن ثم تم عرض النسختين الإنجليزية والعربية على اثنين من أعضاء هيئة التدريس المتمكنين من اللغة الإنجليزية، للتدقيق على حسن الترجمة للعبارات بطريقة عكسية للمقارنة بين المعنى في اللغتين، واختيار أفضل ترجمة. وقد تم عرض النسخة الأولية من الاستبانة العربية على اثنين من المحكمين المختصين من أعضاء هيئة التدريس للتأكد من صدق المحتوى وتعديل العبارات تبعا لملاحظاتهم.

والأداة في صورتها النهائية تتكون من (٤١) فقرةً موزعة على ستة أبعاد -لكل بعد منها ست فقرات- وهي: تقدير الآخرين، تنمية الأفراد، بناء المجتمع المدرسي، إظهار الأصالة، مشاركة القيادة، توفير القيادة. كما اشتملت الأداة على بُعد الرضا الوظيفي للمعلمين ويشتمل على خمس فقرات، وقد اعتمدت الأداة مقياس ليكرت الخماسي 5-point likert scale (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

وللتحقق من ثبات الأداة تم حساب معامل الثبات باستخدام مقياس ألفا كرومباخ، على عينة استطلاعية بلغت (١٥٠) معلما ومعلمة في مدارس التعليم العام بدولة الكويت، حيث كانٍ للأداة معدل ثبات عال لجميع أبعادها، وتم إعادة حساب الثبات على عينة بلغت (٥٠٠) معلما وكانت نتائج معامل ألفا كرومباخ كذلك مرتفعة كما هو موضح في جدول (١)، وهذه القيم لمعامل ألفا كرومباخ تعد معدلا مقبولا في البحوث التربوية.

جدول (١)
قيمة معامل ألفا كرومباخ لأداة الدراسة وأبعادها

الأبعاد	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرومباخ
استبانة القيادة الخادمة.	36	,980
البُعد الأول: تقدير الأخرين.	6	,925
البُعد الثاني: تنمية العاملين	6	,948
البُعد الثالث: بناء المجتمع	6	,948
البُعد الرابع: إظهار الإصالة	6	,940
البُعد الخامس مشاركة القيادة	6	,930
البُعد السادس: توفير القيادة.	6	,943
الرضا الوظيفي	5	,80

مجتمع وعينة الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت في محافظاتها التعليمية الست، ويبلغ عددهم (٦١٦٩٢) معلما ومعلمة، حسب إحصائية وزارة التربية بدولة الكويت (وزارة التربية، ٢٠١٨)، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (٧٩٤) معلما ومعلمة في مدارس التعليم العام بدولة الكويت، تم اختيارها بطريقة عشوائية، ويوضح الجدول (٢) توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات الديموغرافية.

جدول (٢)
توزيع أفراد عينة الدراسة

النوع		المسمى الوظيفي		المنطقة التعليمية					
ذكر	انثي	معلم	رئيس قسم	العاصمة	حولي	الفروانية	الجهراء	مبارك الكبير	الأحمدي
١٤٢	٦٥٢	٧٠٠	٩٤	٩٧	١٢٧	١٦١	١٧١	٩٢	١٤٦
الخبرة الوظيفية		أقل من ٥ سنوات		من ٥-١٠ سنوات		من ١٠-١٥ سنة		أكثر من ١٥ سنة	
		٣١٧		٢٠١		١٤٤		١٣٦	

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول والثاني للدراسة، تم إدخال وتحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية SPSS Statistical Package for social Science (SPSS) وتحليلها باستخدام المعالجات الإحصائية، وذلك عن طريق حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقراتٍ الأداتين وأبعادها، واعتمدت الباحثة المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة لتكون مؤشرا على درجة التقدير وذلك بتقسيم الدرجات إلى ثلاث مستويات للتقدير (مرتفع، متوسط، منخفض) بالاعتماد على المعادلة التالية:

الحد الأعلى للبدائل – الحد الأدنى للبدائل/ عدد المستويات = ٥-١ /٣=١.٣٣

المدى الأول: ١+١،٣٣=٢،٣٣

المدى الثاني: ٢،٣٤+١،٣٣=٣،٦٧

المدى الثالث: ٣،٦٧+١،٣٣=٥

فتصبح بعد ذلك التقديرات كالتالي:

- أقل من أو يساوي (٢،٣٣) مؤشرا منخفضا.
- أكبر من (٢،٣٤) وأقل من (٣،٦٧) مؤشرا متوسطا.

- أكبر من أو يساوي (٦٨،٣) مؤشرا مرتفعا.

أما الإجابة على السؤال الثالث، فقد استخدمت الباحثة معاملات الارتباط في برنامج Spss لبيان العلاقة الإحصائية بين استجابات أفراد العينة لأبعاد القيادة الخادمة لمديري المدارس ورضاهم الوظيفي، واستخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للإجابة على السؤال الرابع للبحث.

نتائج الدراسة ومناقشتها

١-ما مدى ممارسة مديري المدارس التعليم العام بدولة الكويت لأبعاد القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين؟

يوضح الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أبعاد القيادة الخادمة.

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أبعاد القيادة الخادمة لمقياس القيادة التنظيمية

رقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١	تقدير الآخرين	٣.٦٦	٠.٨٨	متوسط
٢	تنمية الأفراد	٣.٦٤	٠.٨٩	متوسط
٣	بناء المجتمع المدرسي	٣.٦٩	٠.٩٥	مرتفع
٤	إظهار الأصالة	٣.٥٤	٠.٩٧	متوسط
٥	توفير القيادة	٣.٦٧	٠.٩٥	متوسط
٦	مشاركة القيادة	٣.٥٠	١.٠٠	متوسط

يتبين من النتائج في الجدول (٣) توجهات أفراد العينة نحو القيادة الخادمة لمديري المدارس جاء متوسطا بشكل عام، وحصل بُعد بناء المجتمع المدرسي على أعلى متوسط حسابي، وجاء في المرتبة الثانية بُعد توفير القيادة، ثم بُعد تقدير الآخرين في المرتبة الثالثة، وجاءٍ بُعد تنمية الأفراد في المرتبة الرابعة، وفي المرتبة الخامسة جاء بُعد إظهار الأصالة، وأخيرا بُعد مشاركة القيادة.

ويمكن تفسير حصول بُعد بناء المجتمع المدرسي على أعلى متوسط حسابي لاستجابات المعلمين باتباع مديري المدارس لأسلوب الاتصال الفعال نحو بناء علاقات إيجابية بين أفراد المجتمع المدرسي ، وهذه النتيجة اتفقت معها دراسة إبراهيم والشهومي (٢٠١٨) وسلامة (Salameh, 2011)، كما بينت دراسة ماكميلن (McMillan, 2017) تشجيع مدراء المدارس للعاملين في المدرسة بالتواصل والتعاون فيما بينهم وتوثيق العلاقات عن طريق زرع الثقة المتبادلة بين الأفراد كأحد أسس القيادة الخادمة، وحصول بُعد توفير القيادة على استجابات مرتفعة لعينة الدراسة من المعلمين يدل على كفاءة مدراء المدارس والتزامهم بدورهم القيادي وهذا جاء منسجماً مع نتائج دراسة جيرت (Cerit,2009)، وجاء بُعد تقدير الآخرين في المرتبة الثالثة في الدراسة الحالية توافقا مع صفات القيادة الخادمة التي كشفت عنها دراسة تشانق وآخرون (Zhang et al., 2012) ، وماكلين (McMillan, 2017) واللتان أوضحتا توجهات المعلمين وتقديرهم لصفتي التقدير والتفهم من قبل مديريهم، وهما صفتان مهمتان في سلوكيات القيادة الخادمة والتي توثر على تكوين ثقافة مدرسية إيجابية من أسس سلوكيات القيادة الخادمة (Shepherd, 2018)، وتجعل من خدمة الآخرين أولوية للقائدة الخدميين كما بينت دراسة إبراهيم ودون (Ibrahim & Don, 2014).

أما حصول مدراء المدارس استجابات متوسطة في أبعاد القيادة الخادمة من وجهة نظر معلميهم فيتفق مع دراسة سلامة (Salameh, 2011) في الأردن ، و تختلف هذه النتيجة مع

دراسة كل من الشابع و المطيري (٢٠١٩)، والديرية وسلامة (٢٠١٨)، والتمام (٢٠١٦)، و المحارمة (٢٠١٨)، و ابراهيم والشحومي (٢٠١٨)، أبو تينة وآخرون (٢٠٠٧) والاتي أوضحت جميعها استجابات مرتفعة للمعلمين في ممارسة أبعاد القيادة الخادمة لمديريهم، أما دراسة صلاح الدين (٢٠١٦) فخالفت ما سبق من دراسات مبينة حصول القيادة الخادمة لمديري المدارس استجابات منخفضة من قبل المعلمين، ولمزيد من التوضيح لفقرات الأبعاد، يبين الجدول رقم (٤) استجابات عينة الدراسة على فقرات الاستبانة.

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات القيادة الخادمة لمقياس القيادة التنظيمية

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
بُعد تقدير الآخرين			
١. يظهر مدير المدرسة الاحترام والتقدير للآخرين في العمل.	٣.٨٣	١.٠٥	مرتفع
٢. يستجيب مدير المدرسة بشكل فعال لحاجات المشاركين والمهتمين بالعملية التعليمية.	٣.٧٤	٠.٩٩	مرتفع
٣. ينصت مدير المدرسة للآخرين باهتمام.	٣.٧٢	١.٠٣	مرتفع
٤. يقدر مدير المدرسة إسهامات الآخرين.	٣.٧٤	١.٠٢	مرتفع
٥. يقدم مدير المدرسة مصلحة العاملين على مصلحته الشخصية.	٣.٣١	١.١٢	متوسط
٦. يتصف مدير المدرسة بالتعاطف والاهتمام بالآخرين	٣.٦٤	١.٠٢	متوسط
تنمية الأفراد			
٧. يحرص مدير المدرسة على إتاحة الفرص للعاملين لتطوير أنفسهم.	٣.٧٧	٠.٩٨	مرتفع
٨. يوظف مدير المدرسة صلاحياته في إفادة الآخرين.	٣.٦٢	١.٠٢	متوسط
٩. ينمي مدير المدرسة العاملين من خلال التشجيع المستمر.	٣.٧١	١.٠٦	مرتفع
١٠. يوجد مدير المدرسة بيئة مناسبة للتعليم المستمر.	٣.٥٥	١.٠٥	متوسط
١١. يتعامل مدير المدرسة مع الاختلاف كفرصة للنمو والتعلم.	٣.٥٢	١.٠٤	متوسط
١٢. يكون مدير المدرسة قدوة للآخرين في السلوك.	٣.٦٨	١.١١	مرتفع
بناء المجتمع المدرسي			
١٣. يحافظ مدير المدرسة على وجود علاقات إيجابية تربطه مع الآخرين.	٣.٧٢	١.٠٨	مرتفع
١٤. يقدر مدير المدرسة اختلاف الآخرين في الثقافة أو الميول أو الآراء.	٣.٥٣	١.١٠	متوسط
١٥. يتقن مدير المدرسة كيفية التعامل البناء مع الآخرين.	٣.٥٩	١.٠٩	متوسط
١٦. يعمل مدير المدرسة بشكل فعال مع فريق العمل.	٣.٦٨	١.٠٧	مرتفع
١٧. يشجع مدير المدرسة روح العمل الجماعي.	٣.٨٥	١.٠٣	مرتفع
١٨. يركز مدير المدرسة في عمله على تحقيق النفع للآخرين ودفع الضرر عنهم.	٣.٧٣	١.٠٣	مرتفع

إظهار الأصالة			
١٩. يتصف مدير المدرسة بالإنصاف وعدم التحيز.	٣.٥٣	١.١٦	متوسط
٢٠. يُعد مدير المدرسة جدير بالثقة.	٣.٧٢	١.٠٧	مرتفع
٢١. يتمثل مدير المدرسة المعايير الأخلاقية العالية في مواقف العمل.	٣.٧٢	١.٠٦	مرتفع
٢٢. ينفتح مدير المدرسة فكرياً على كافة القضايا المرتبطة بالعملية التربوية.	٣.٦٩	١.٠٠	مرتفع
٢٣. يتقبل مدير المدرسة النقد.	٣.١٦	١.١٨	متوسط
٢٤. تطابق مدير المدرسة أفعاله أقواله.	٣.٤٤	١.١٥	متوسط
مشاركة القيادة			
٢٥. يشجع مدير المدرسة العاملين على المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية.	٣.٣٦	١.١٨	متوسط
٢٦. يمنح العاملين الصلاحيات لاتخاذ القرارات المهمة.	٣.٢٢	١.١٨	متوسط
٢٧. يُشجع مدير المدرسة كل شخص على أن يكون قائداً في عمله.	٣.٥٥	١.١٥	متوسط
٢٨. يستخدم مدير المدرسة الإقناع وليس الإكراه أثناء العمل.	٣.٥٢	١.١٧	متوسط
٢٩. يتصف مدير المدرسة بالتواضع في تعامله مع الآخرين.	٣.٧١	١.١١	مرتفع
٣٠. لا يسعى مدير المدرسة لتحقيق مصلحة شخصية على حساب العمل.	٣.٦٣	١.١٤	متوسط
توفير القيادة			
٣١. يطلع مدير المدرسة الآخرين على رؤية المدرسة المستقبلية.	٣.٦٥	١.١٢	متوسط
٣٢. يضع مدير المدرسة أهداف العمل وخططه الإجرائية بدقة.	٣.٧٢	١.٠٢	مرتفع
٣٣. يشجع مدير المدرسة الآخرين على الابداع والتجديد في العمل.	٣.٧٨	١.٠٣	مرتفع
٣٤. يمتلك مدير المدرسة الكفاءة اللازمة للقيام بدوره الوظيفي.	٣.٧٦	١.١٠	مرتفع
٣٥. يمتلك مدير المدرسة رؤية مميزة للمستقبل.	٣.٦٢	١.٠٨	متوسط
٣٦. يمتلك مدير المدرسة القدرة على تحويل السلبيات إلى ايجابيات والتهديدات إلى فرص.	٣.٤٨	١.١٢	متوسط

يلاحظ من الجدول رقم (٤) حصول الفقرة رقم (١٧) " يشجع مدير المدرسة روح العمل الجماعي" على أعلى متوسط حسابي لاستجابة أفراد العينة، تليها الفقرة رقم (١)" يظهر مدير المدرسة الاحترام والتقدير للآخرين في العمل" ، ويمكن تفسير النتيجة باهتمام مديري المدارس بهاذين الجانبين بشكل خاص، وهو ما يتفق مع دراستي إبراهيم والشهومي (٢٠١٨) و تشانق وآخرون (Zhang et al., 2012) واللذان أظهرتا استجابات مرتفعة من قبل المعلمين في احترام مديري المدارس للمعلمين وتقديرهم، وفسرت دراسة تايلور وآخرون (Taylor et al., 2007) أن ممارسة القيادة الخادمة تأتي أولاً من تفهم مدير المدرسة لتوقعات وحاجات المعلمين وهو ما يساعده على أن يقوم بدوره القيادي في دعم وتنمية العاملين على أكمل وجه.

في حين أنه ومن الملاحظ حصول بُعد مشاركة القيادة على متوسطات حسابية متوسطة لأغلب العبارات حيث حصلت فقرة رقم (٢٦)" يمنح العاملين الصلاحيات لاتخاذ القرارات المهمة" على ثاني أقل متوسط حسابي، ومن الممكن تفسير هذه النتيجة ببعض القصور في بعد مشاركة القيادة، ولعل ذلك يعود للتوصيف الوظيفي المتبع في الإدارات المدرسية الذي يركز بعض الصلاحيات المحدودة لدى مديري المدارس، في حين أن هناك تركيز لمعظم السلطات لدى المنطقة التعليمية وقياديي وزارة التربية ، الأمر يحد من تمكين المعلمين في صناعة القرار، وهذه النتيجة جاءت متسقةً مع تفسير نتائج دراسة جيرت (Cerit,2009) التي أوضحت قلة مشاركة المعلمين في القرارات المدرسية بسبب مركزية النظام التعليمي. وتختلف هذه النتيجة مع كل من دراسة إبراهيم ودون (Ibrahim & Don, 2014)،و التمام (٢٠١٦)، وسلامة (Salameh, 2011)، و بيتز(Betz, 2012) اللاتي بينت في نتائجها استجابات مرتفعة لتمكين المعلمين في مدارسهم ومشاركتهم المرتفعة في القرار المدرسي.

بينما حصلت فقرة (٢٣) " يتقبل مدير المدرسة النقد" على أقل متوسط حسابي لاستجابات المعلمين في عينة الدراسة، ولعل الأمر يعود لتخوفهم من نقد مديري المدارس في ظل واقع التغيرات التعليمية للنظام التعليمي المركزي التي تستدعي منهم اتباع التوجيهات الصادرة من وزارة التربية للوصول لأهداف التعليم، إلا أن عدم تقبل النقد من قبل مديري المدارس يُعد من عوائق التطوير المدرسي والمشاركة وإبداء الرأي، وهو كذلك يتمشى ويفسر ما توصلت له نتائج الدراسة بحصول بُعد مشاركة القيادة على أقل متوسط حسابي لاستجابات المعلمين.

١. ما آراء المعلمين في دولة الكويت نحو الرضا الوظيفي؟

يوضح الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة نحو فقرات الرضا الوظيفي.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بعد الرضا الوظيفي

رقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١	أعمل على مستوى عال من الإنتاجية	٤.٢٦	٠.٧٩	مرتفع
٢	أشعر بالرضا عن مساهماتي في هذه المدرسة	٤.٢٧	٠.٩١	مرتفع
٣	عملي مهم لنجاح هذه المدرسة	٤.٣٦	٠.٧٧	مرتفع
٤	أستمتع بالعمل في هذه المدرسة	٣.٩١	١.٠٠	مرتفع
٥	يمكنني استخدام أفضل المواهب والقدرات في عملي	٤.٢٢	٠.٨٦	مرتفع
٦	المتوسط العام	٤.٢٠	٠.٦٦	مرتفع

تبين النتائج التي وردت في الجدول رقم (٣) أن مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين جاء مرتفعاً وفق استجابات عينة الدراسة، وحصلت فقرة رقم (٣) " عملي مهم لنجاح هذه المدرسة " على أعلى متوسط حسابي (٤.٣٦)، ثم جاءت فقرة رقم (٢) " أشعر بالرضا عن مساهماتي في هذه المدرسة" ثانياً، في حين حصلت فقرة (٤) " أستمتع بالعمل في هذه المدرسة " على أقل استجابة بمتوسط حسابي بلغ (٣.٩١).

ويمكن تفسير حصول ارتفاع الرضا الوظيفي المعلمين بتوجهاتهم الإيجابية نحو عملهم، وإحساسهم بقيمتهم كأفراد يساهمون في نجاح المدرسة، كما قد يرجع لتوافر الظروف المشجعة كالبيئة المدرسية، والمستوى المادي، حيث أشارت جونسون وكرافت وبابي (Johnson et al., 2011) أن الرضا الوظيفي يتشكل نتيجة بيئة العمل الإيجابية التي تشتمل على ثقافة مدرسية ترسخ علاقات بناءة مع القيادة المدرسية والزملاء، وقد يعود السبب لتوافر القيادة المدرسية الناجحة والتي ترتبط في العديد من الدراسات بالرضا الوظيفي

للمعلمين(Baptiste, 2019; Bolger, 2001)، فالرضا الوظيفي للمعلمين القائم على كفاءتهم الأكاديمية وتعاونهم في بيئة العمل مع زملائهم يؤثر إيجابيا على مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة(Caprara et al., 2006; Michaelowa, 2002).

كما يمكن أن تفسر هذه النتيجة بما خلصت به دراسة الرويشد (٢٠٠٩) التي بينت أسباب زيادة الرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم والتي ترجع لتوافر فرص التنمية المهنية لهم عن طريق التحاقهم بالدورات التدريبية، والعدالة والمساواة فيما بينهم، ومنحهم الصلاحيات خصوصا فيما يتعلق تنفيذ وتخطيط المنهج الدراسي، وتوفير الوسائل التعليمية والتجهيزات المختلفة.

إلا أن حصول فقرة رقم (٤)"أستمتع بالعمل في هذه المدرسة" على أقل متوسط حسابي يتطلب إعادة النظر في بعض الظروف المدرسية التي قد تقلل من الرضا الوظيفي، وهي -كما تناولت بعض الدراسات-تتعلق بالأعباء الكثيرة على عاتق المعلم (العنزي وعبد العزيز،٢٠١٨)، وكثرة عدد الفصول التي يقوم المعلم بتدريسها وقلة توافر الإمكانات المادية (يعقوب، ٢٠١٥).

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الخشاب (٢٠١٤) التي بينت أن رضا المعلمين في الكويت جاء متوسطا في مجال طبيعة العمل والأجور والمكافآت في حين جاء مرتفعا في مجال تقدير الآخرين، وأوضحت دراسة(الزعبي،٢٠٠٩) كذلك انخفاض الرضا الوظيفي للمعلمين في مجال القوانين والأنظمة والرواتب والحوافز ومرتفعاً في مجال العلاقات مع زملاء العمل.

٢. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد القيادة الخادمة لمديري المدارس وبين الرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم؟

يوضح الجدول (٦) معاملات ارتباط بيرسون بين استجابات أفراد العينة على أبعاد القيادة الخادمة لمديري المدارس والرضا الوظيفي.

جدول (٦)

معاملات ارتباط بيرسون بين لاستجابات أفراد العينة على أبعاد القيادة الخادمة لمديري المدارس والرضا الوظيفي

رقم	الأبعاد	معامل ارتباط بيرسون (r)	قيمة sig	مستوى الدلالة	نوع العلاقة
١	تقدير الآخرين	٠.٤٥	٠.٠	دالة	إيجابية متوسطة
٢	تنمية الأفراد	٠.٤٨	٠.٠	دالة	إيجابية متوسطة
٣	بناء المجتمع المدرسي	٠.٤٤	٠.٠	دالة	إيجابية متوسطة
٤	إظهار الأصالة	٠.٤٥	٠.٠	دالة	إيجابية متوسطة
٥	مشاركة القيادة	٠.٤٤	٠.٠	دالة	إيجابية متوسطة
٦	توفير القيادة	٠.٤٨	٠.٠	دالة	إيجابية متوسطة

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة إحصائية موجبة متوسطة بين أبعاد القيادة الخادمة لمديري المدارس وفق استجابات عينة الدراسة وبين رضاهم الوظيفي، فممارسات القيادة الخادمة من قبل مديري المدارس تسهم في رفع الرضا الوظيفي للمعلمين، وقد أيدت هذه النتيجة العديد من الدراسات السابقة، كدراسة شاو ونيوتن (Shaw & Newton, 2014)، وجيرت (Cerit, 2009) ، وصلاح الدين (٢٠١٦)، و تشامبليس (Chambliss, 2013) التي أوضحت جميعها وجود علاقة إحصائية إيجابية مرتفعة بين القيادة الخادمة والرضا الوظيفي للمعلمين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بتأثير ممارسات القيادة الخادمة على العديد من جوانب البيئة المدرسية التي تسهم مجتمعة بشكل مباشر أو غير مباشر في رفع الرضا الوظيفي للمعلمين، وذلك لأن القيادة المدرسية ما هي إلا عملية تفاعلية شاملة ومؤثرة، ولذا فممارسة القيادة الخادمة - كما وضحت الدراسات- تنمي من الثقافة الإيجابية للمدرسة (Shepherd, 2018)، وتعد عاملاً محفزا للتغيير المدرسي(Ibrahim & Don, 2014)، وتمكين المعلمين (Betz, 2012) وزيادة الالتزام التنظيمي لديهم (المحارمة ،٢٠١٨) ، وتحسين المستوى التحصيلي للطلاب (Crabtree, 2014)، وجميع هذه العوامل التي أكدتها الدراسات السابقة تعد من العوامل المساعدة لزيادة الرضا الوظيفي، وقد تقود لاستبقاء المعلمين في المهنة (McMillan, 2017).

كما أن سلوك القيادة الخادمة لمديري المدارس يشمل الاهتمام بمساندة المعلمين ودعمهم، وتوفير بيئة لتنميتهم وتطويرهم مهنيا وهي من العوامل التي تسهم في رضاهم الوظيفي كما أشارت دراسة الرويشد (٢٠٠٩)، بالإضافة إلى أن أهمية دور قياديي المدرسة في تشجيع الحوار وبناء المجتمع المدرسي وتحسين العلاقات القائمة بين أعضائه كذلك يعمل على زيادة الرضا الوظيفي للمعلمين (العنزي وعبدالعزيز،٢٠١٨)،وهو ما أكدته دراسة الزعبي(٢٠٠٩) في ارتفاع الرضا الوظيفي للمعلمين في مجال العلاقات مع زملاء العمل، وتوافر الإمكانات والوسائل التعليمية والمادية ، كما يجب الأخذ بعين الاعتبار توافر العائد المادي(الرواشدة، ٢٠١٨)، كما أكدت نتائج (المطيري، ٢٠١٤) إلى أن مشاركة القيادة واتخاذ القرار كذلك من النواحي الهامة التي تزيد من مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين، والتي تعد من ركائز القيادة الخادمة.

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين نحو لأبعاد القيادة الخادمة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة؟

ولاختبار دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول أبعاد القيادة الخادمة لمديري المدارس تبعاً لمتغير لسنوات الخبرة، استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي ANOVA حيث تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابة أفراد عينة الدراسة في أبعاد القيادة الخادمة لمديري المدارس تبعا لمتغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة (ف) في بُعد تقدير الآخرين مساوية (٠.٨٠٧) بمستوى الدلالة الإحصائية (٠.٤٩) ، أما في بُعد تنمية الأفراد فكانت قيمة (ف) تساوي (٠.٨٦) ومستوى الدلالة الإحصائية (٠.٤٦)، وفي بُعد بناء المجتمع المدرسي كانت قيمة (ف) تساوي (١.٦٤) ومستوى الدلالة الإحصائية (٠.١٧)، وفي بُعد إظهار الأصالة كانت قيمة ف تساوي (١.٢٠) ومستوى الدلالة الإحصائية (٠.٣٠)، وفي بُعد مشاركة القيادة كانت قيمة (ف) تعدل (٠.٠٨) ومستوى الدلالة الإحصائية (٠.٩٦)، وفي بُعد توفير القيادة كانت قيمة (ف) تساوي (٠.٠٨) ومستوى الدلالة الإحصائية (٠.٤٤)، وتعد جميع قيم مستويات الدلالة لجميع الأبعاد غير دالة إحصائيا عند مستوى (α=٠.٠٥) .

جدول (٧)
تحليل التباين الأحادي لإجابات لاستجابات أفراد العينة على أبعاد القيادة الخادمة لمديري المدارس تبعاً لسنوات الخبرة ودلالات الفروق بينها

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
تقدير الآخرين	بين المجموعات	١.٨٨	٣	٠.٦٢٨	٠.٨٠	٠.٤٩
	داخل المجموعات	٦١٤.٨٣	٧٩٠	٠.٧٧٨		
	المجموع	٦١٦.٧٢	٧٩٣			
تنمية الأفراد	بين المجموعات	٢.٠٦	٣	٠.٦٨	٠.٨٦	٠.٤٦
	داخل المجموعات	٦٣٢.١١	١٧١	٠.٨٠		
	المجموع	٦٣٤.١٧	١٧٤			
بناء المجتمع المدرسي	بين المجموعات	٦.١٨	٣	٢.٠٦	١.٦٤	٠.١٧
	داخل المجموعات	٩٨٩.٠٦	١٦٧	١.٢٥		
	المجموع	٩٩٥.٢٥	١٧٠			
إظهار الأصالة	بين المجموعات	٣.٤١٨	٣	١.١٣	١.٢٠	٠.٣٠
	داخل المجموعات	٧٤٦.٨٤	١٦٣	٠.٩٤		
	المجموع	٧٥٠.٢٦	١٦٦			
مشاركة القيادة	بين المجموعات	٠.٢٦٩	٣	٠.٩٠	٠.٠٨	٠.٩٦
	داخل المجموعات	٧٩٥.٤٧	٧٩٠	١.٠٠		
	المجموع	٧٩٥.٧٤	٧٩٣			
توفير القيادة	بين المجموعات	٢.٤٣	٣	٠.٨١	٠.٠٨	٠.٤٤
	داخل المجموعات	٧٢٢.٩٢	٧٩٠	٠.٩١		
	المجموع	٧٢٥.٣٥٣	٧٩٣			

ويمكن تفسير هذه النتيجة باتفاق المعلمين على اختلاف سنوات خبرتهم في الوظيفة في توجهاتهم لسلوك مديريهم في اتباع القيادة الخادمة، وقد يعود ذلك بسبب وضوح الممارسات القيادية التي تهتم بحاجات المعلمين وتقديرهم وتنميتهم مهنيا، وجاءت هذه النتيجة متوافقة مع دراسة تايلور وآخرون (Taylor et al., 2007) والتمام (٢٠١٦) والمحارمة (٢٠١٨) بعدم وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة في استجابة المعلمين نحو ممارسة مديريهم للقيادة الخادمة، في حين جاءت مخالفة لنتائج الدراسات دراسة سلامة (Salameh, 2011) و الديرية وسلامة (٢٠١٨) التي بينت وجود فروق في استجابات للقيادة الخادمة لصالح المعلمين الأقل خبرة، ودراسة أبو تينة وآخرون (٢٠٠٧) لصالح المعلمين الأكثر خبرة.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثة بما يأتي:

- توفير برامج تدريبية قائمة على الحوار والمناقشة في الخطة التدريبية لمديري المدارس، آخذة بعين الاعتبار أبعاد القيادة الخادمة، وترجمتها لخطوات عملية وإجرائية.
- إعادة النظر في البيئة المدرسية في مدارس التعليم العام، والاهتمام بما يحتاجه المعلمين معنوياً ومادياً، وتقديم الدعم لهم على المستوى المدرسي أولا، وعلى مستوى الإدارات في المناطق التعليمية ثانيا، وذلك من خلال تطوير المبنى المدرسي وصيانته، وتزويده بالأجهزة الحديثة من أجل تطوير بيئة العمل سعياً لرفع الرضا الوظيفي للمعلمين في هذا الجانب.
- تفعيل دور اللجان المدرسية في إشراك المعلمين في صناعة القرار المدرسي، خصوصاً فيما يتعلق بأمور التعليم ومن أهمها المناهج الدراسية والأنشطة الصفية وغير الصفية، وذلك لتمكين المعلمين في مدارسهم وإعطائهم المزيد من الأدوار القيادية لتطوير العملية التعليمية.

- العمل على إيصال صوت المعلمين وحاجاتهم للمسئولين والمهتمين بأمر التعليم من خلال تشجيع مؤسسات المجتمع المدني وجمعيات النفع العام، وذلك لتفعيل مقترحاتهم وتوصياتهم الداعمة للعملية التعليمية.
- ترشيح المعلمين من ذوي الكفاءة والخبرة لعضوية لجان اتخاذ القرار في وزارة التربية الخاصة بتطوير العملية التعليمية في جانبها الإداري والفني وذلك للاستئناس بآرائهم ومقترحاتهم وتوظيفها ميدانيا.
- توفير برامج للتنمية المهنية للمعلمين متضمنة برامج لخدمة تطورهم العلمي والمهني، مع الأخذ بعين الاعتبار إشراكهم باختيار ما يناسب كفاءتهم العلمية وخبراتهم.
- الاستعانة بقنوات الاتصال الفاعلة والحديثة لبناء شبكة من التواصل المثمر بين أفراد المجتمع المدرسي كقياديين ومعلمين وأولياء أمور اعتمادا على منظور القيادة الخادمة، وإبراز دورهم في دفع عجلة التغيير المدرسي الإيجابي المهتم بالطالب كمحور للعملية التعليمية.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

١. ابراهيم، حسام الدين، والشهومي، سعيد (٢٠١٨). 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. ٤(١)، ١٣٦-١٥٩.

٢. ابراهيم، منى (٢٠١٣). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الخادمة وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية السائدة في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، كلية العلوم التربوية، الأردن.

٣. أبو تينة، عبد الله، خصاونة، سامر، والطحاينة، زياد (٢٠٠٧). القيادة الخادمة في المدارس الأردنية كما يدركها المعلمون والمديرون: دراسة استطلاعية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٨(٤)، ١٣٧-١٦٠.

٤. بن طالب، بدر (٢٠١٨). 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، ٣٤(٣)، ٥٠٥-٥٢٩.

٥. التمام، عبد الله (٢٠١٦). واقع القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين: دراسة ميدانية. مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، ٢٤(١)، ٢٥٥-٣٠٩.

٦. الخشاب، مبارك (٢٠١٤). أبعاد المناخ المدرسي السائد في المدارس الثانوية في دولة الكويت وعلاقته بالرضا الوظيفي للمعلمين. رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن .

٧. الديرية، لانا، وسلامة، كايد (٢٠١٨). درجة إمكانية تطبيق مديري المدارس الاستكشافية الأردنية في محافظة العاصمة للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بالدافعية تجاه عملهم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٧(٢٢)، ١٤٧-١٥٩.

٨. الرواشدة، آمنه (٢٠١٨). العامل الاقتصادي وأثره على الرضا الوظيفي من وجهة نظر المعلمين العاملين في مديرية التربية والتعميم للواء قصبة اربد. العلوم التربوية.١(٣)، ٥١١-٥٣١.

٩. الرويشد، فهد (٢٠٠٩). الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة المتوسطة بدولة الكويت: دراسة تقويمية. مجلة كلية التربية بالزقازيق، ٦٤(يوليو)، ٢٥٣-٢٩٧

١٠. الزعبي، محمد (٢٠٠٩). مستويات الرضا الوظيفي لدى المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية والخاصة بدولة الكويت. المجلة التربوية.٢٣(٩٠)، ٢٦٥-٢٦٧

١١. الشايع، علي، والمطيري، عواطف (٢٠١٩). الذكاء العاطفي وعلاقته بالقيادة الخادمة لدى قائدات المدارس في محافظة المذنب من وجهة نظر المعلمات. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. ٥(٢)، ٩٧-١١٦.

١٢. صلاح الدين، نسرين (٢٠١٦). القيادة الخادمة لمديري المدارس والرضا الوظيفي للمعلمين في مصر: نموذج بنائي مقترح. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية. ٤٠(١)، ٥٦-١٦٦.

١٣. العنزي، تهاني، وعبد العزيز، صفوت (٢٠١٨). القيادة الأخلاقية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظرهم. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٤٤، يوليو، ٤٩-٧٠.

١٤. غالي، محمد (٢٠١٥). القيادة الخادمة وعلاقتها بالالتزام التنظيمي: دراسة تطبيقية على الجامعات في قطاع غزة. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

١٥. المحارمة، أميرة (٢٠١٨). درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي للمعلمين في محافظة الزرقاء. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الهاشمية، الأردن.

١٦. المطيري، عبد الله (٢٠١٤). المشاركة في اتخاذ القرارات وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس المتوسطة في الكويت (رسالة ماجستير. كلية العلوم التربوية. جامعة آل البيت. الأردن.

١٧. وزارة التربية (٢٠١٨). المجموعة الإحصائية للتعليم. قطاع المنشآت التربوية والتخطيط - الكويت.

١٨. يعقوب، يعقوب (٢٠١٥). الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض الكفايات التعليمية لدى معلم التربية الرياضية بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت. مجلة بحوث التربية الرياضية، ٥٣(٩٩)، ٥٣-٧١.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

19. Alsaleh, A. (2018). Investigating instructional leadership in Kuwait's educational reform context: school leaders' perspectives. *School Leadership and Management*, pp. 1–25. https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1467888
20. Baptiste, M. (2019). No Teacher Left Behind: The Impact of Principal Leadership Styles on Teacher Job Satisfaction and Student Success. *Journal of International Education and Leadership*, 9(1), 1–11.
21. Betz, N. C. (2012). *Tides of school reform: A case for servant leadership*. (Doctorate dissertation, College of Saint Elizabeth Morristown, New Jersey). Retrieved from ProQuest Dissertations Publishing, 2012. 3507601.
22. 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
23. Bolger, R. (2001). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662–682. https://doi.org/10.5539/ass.v9n9p172

24. Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473–490. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001
25. Chambliss, A. (2013). The relationship between job satisfaction of teachers and the level of servant leadership of their campus administrators. Lamar University-Beaumont.
26. Cerit, Y. (2009). The effects of servant leadership behaviours of school principals on teachers' job satisfaction. *Educational Management Administration and Leadership*, 37(5), 600–623. https://doi.org/10.1177/1741143209339650
27. Crabtree, C. T. S. (2014). *The Relationship Between Servant Leadership and Student Achievement in Southwest Virginia Schools*. Liberty University.
28. Crippen, C. (2007). Servant-Leadership as an Effective Model for Educational Leadership and Management: *Management in Education*, 18(5), 11–16. https://doi.org/10.1177/089202060501800503
29. Greenleaf, R.K. (1977), *Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness*, Paulist Press, New York, NY
30. Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of education*, 33(3), 329-352. https://doi.org/10.1080/0305764032000122005
31. 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.
32. Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2011). How Context Matters in High-Need Schools. *Teachers College Record*, 114(10), 1–39.
33. Michaelowa, K. (2002). Teacher job satisfaction, student achievement, and the cost of primary education in Francophone Sub-Saharan Africa (No. 188). HWWA Discussion Paper. Retrieved from https://www.econstor.eu/bitstream/10419/19349/1/188.pdf

34. 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
35. Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42. https://doi.org/10.1080/13632430701800060
36. 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://search.proquest.com/openview/367dfed6a8fd3cbad93cb64a55962909/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y
37. Muijs, D. (2010). Doing quantitative research in education with SPSS. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
38. Olsen, A., & Huang, F. (2019). Teacher job satisfaction by principal support and teacher cooperation: Results from the Schools and Staffing Survey. *Education Policy Analysis Archives*, 27(11), 1-31. https://doi.org/10.14507/epaa.27.4174
39. Parris, D., & Peachey, J. (2013). A Systematic Literature Review of Servant Leadership Theory in Organizational Contexts. *Journal of Business Ethics*, 113(3), 377–393. https://doi.org/10.1007/s10551
40. Rahayani, Y. (2010). Servant Leadership: Educational Institution. JEE, Journal of English and Education, 4(1), 91-101.
41. Salameh, K. M. (2011). Servant leadership practices among school principals in educational directorates in Jordan. *International Journal Of Business & Social Science*, 2(22), 138–145.
42. Shaw, J., & Newton, J. (2014). Teacher retention and satisfaction with a servant leader as principal. *Education*, 135(1), 101-106.
43. Shepherd, M. (2018). *Teacher Perceptions of School Culture and Servant Leadership: A Correlation Study* (Doctoral dissertation, Texas Wesleyan University).

44. Smith, B. N., Montagno, R. V., & Kuzmenko, T. N. (2004). Transformational and Servant Leadership: Content and Contextual Comparisons. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 10(4), 80–91. https://doi.org/10.1177/107179190401000406
45. Spears, L. C. (2010). Character and Servant Leadership: Ten Characteristics of Effective, Caring Leaders. *The Journal of Virtues & Leadership*, 1(1), 25–30.
46. 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. https://doi.org/10.1108/01437730410538671
47. Von 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),84-53
48. Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12(2), 173-194.
49. Woodruff, T. R. (2004). Executive pastors' perception of leadership and management competencies needed for local church administration (Doctoral dissertation, Southern Baptist Theological Seminary). Retrieved from http://www.xpastor.org/wp-content/uploads/2012/12/woodruff_competencies_needed.pdf
50. Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. Journal of Educational Administration, 42(3), 357-374.
51. Zhang, Y., Lin, T. Bin, & Foo, S. F. (2012). Servant leadership: A preferred style of school leadership in Singapore. *Chinese Management Studies*, 6(2), 369–383. https://doi.org/10.1108/17506141211236794