كلّيّة الدّراسات العليا

كلّيّة التّربية – ماجستير إدارة تعليميّة

درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة وعلاقتها بدافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربيّة في مدارس مدينة الخليل

The Degree of School Principals Practicing Servant Leadership and its Relationship to Achievement Motivation Among Arabic Language Teachers in Hebron City Schools.

إعداد الطّالبة:

سندس رفيق زهدي ناصر الدين

إشراف الدّكتور:

إبراهيم إبراهيم أبو عقيل

قُدِّمَتْ هذه الرّسالةُ استكمالاً لِمُتَطلَّباتِ الحُصولِ عَلى دَرَجَةِ الماجستير
فِي الإدارةِ التَّعليميّة من كليّة الدّراساتِ العُلْيا فِي جامعة الخَليل، فِلَسْطِين
1445 هـ– 2023 م

إجازة الرسالة:

درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة وعلاقتها بدافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربيّة في مدارس مدينة الخليل

إعداد

سندس رفيق ناصر الدين

إشراف

د.إبراهيم إبراهيم أبو عقيل

نُوقِشت هذه الرسالة يوم السّبت بتاريخ 2023/12/30 وأجيزت من أعضاء لجنة المناقشة التالية أسماؤهم:

أعضاء لجنة المناقشة: التوقيع

د. إبراهيم أبو عقيل/ مشرفاً رئيساً .....

د. منال أبو منشار / ممتحناً داخلياً .....

د. حكم حجة / ممتحنًا خارجيًا .....

الخليل – فلسطين

1445هـ- 2023م

بسم الله الرحمن الرحيم

(وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا)

سورة طه (114)

صدق الله العظيم

إقرار:

أقر بأنّ ما اشتملت عليه الرسالة، إنما هو نتاج جهدي الخاصّ، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأنّ هذه الرسالة ككلّ أو أيّ جزء منها لم يُقدم مِن قِبل الآخرين لنيل درجة أو لقب علميّ أو بحثيّ لدى أيّ مؤسّسة تعليميّة أو بحثية أخرى.

التوقيع: .....

سندس ناصر الدين.

التاريخ: 2023/12/30

إهداء :

أهدي ثمرة جهدي هذا

إلى مَن وهبوني الحياة والأمل، والنشأة على شغف

الاطّلاع والمعرفة، ومَن علموني أن ارتقيَ سُلّم الحياة بحكمة وصبر؛

بِرًا، وإحسانًا، ووفاءً لهما: والدي العزيز، ووالدتي العزيزة.

إلى شريك حياتي ورفيق دربي زوجي الغالي..... أحمد

إلى طفلي المدلل وصغيري الذي يملك أيسري ..... قيس

إلى عائلة زوجي التي كانت داعمة لي في مسيرتيَ التعليميّة

إلى مَن وهبني الله نعمة وجودهم في حياتي، إلى العقد المتين

مَن كانوا عوناً لي في رحلة بحثي: إخواني وأختي.

إلى مَن مهّدوا لي طريق العلم والمعرفة ....أساتذتي الكرام

إلى صديقاتي وزميلاتي اللواتي وقفنَ إلى جانبي

إليهم جميعًا أهدي هذا العمل.

شكر وتقدير:

الحمد لله ربّ العالمين، والصّلاة والسّلام على سيّد المرسلين، سيّد الخلق أجمعين، سيّدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

فإنّي أحمد الله تبارك وتعالى على أن يسّرَ لي طريق العلم، وأحمده على عظيم عونه وتيسيره لي في إنجاز هذه الرسالة حمدًا كثيرًا.

ولا يسعني بعد الانتهاء من مجهودي البحثيّ هذا إلا أن أتقدمَ بجزيل الشكر والعرفان إلى الدكتور إبراهيم أبو عقيل الذي تفضّل بالإشراف على رسالتي، ومنحني من وقته ونُصحه وتوجيهه، ما كان له أكبر الأثر في إغناء هذه الرسالة، جزاه الله خير جزاء، ومتّعه بالصّحّة والعافية....

وَيسرّني أيضاً أن أتقدم بخالصِ الشّكر والتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة لتفضّلهم بقَبول مناقشة هذه الرسالة.

وأتقدم بالشّكر إلى جميع الأساتذة الأفاضل الذين حَكّموا أداة الدراسة على ما قدموه لي من توجيهات قيمة أسهمت بشكل كبير في إتمام هذه الرسالة، وأخصّ بالذكر أساتذتي الكرام في جامعة الخليل، كلّ باسمه ولقبه.

وفي النهاية يسرّني أن أتقدم بجزيل الشكر إلى كلّ مَن مدّ لي يدَ العون في مسيرتيَ العلميّة.

الباحثة: سندس ناصر الدين

فهرس المحتويات

إجازة الرسالة.....ب

القرآن الكريم.....ج

الإقرار.....د

الإهداء.....ه

شكر وتقدير.....و

فهرس المحتويات.....ز

فهرس الجداول.....ك

فهرس الملاحق.....ن

ملخّص الدراسة باللغة العربية.....س

ملخّص الدراسة باللغة الإنجليزية.....ف

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة.....1

مقدمة.....2

مشكلة الدراسة.....6

أسئلة الدراسة.....7

فَرضيّات الدراسة.....8

أهداف الدراسة.....10

أهميّة الدراسة.....10

حدود الدراسة.....11

مصطلحات الدراسة.....12

الفصل الثاني: الإطار النظريّ والدراسات السابقة.....14

أولًا: الإطار النظريّ.....15

مفهوم القيادة.....16
أهميّة القيادة.....17
القيادة الخادمة: نظرة تاريخية.....18
مفهوم القيادة الخادمة.....19
مبادئ القيادة الخادمة.....20
أهميّة القيادة الخادمة.....22
خصائص القيادة الخادمة.....25
خصائص القائد الخادم.....26
أبعاد القيادة الخادمة.....28
فوائد القيادة الخادمة.....30
ثانيًا: دافعيّة الإنجاز.....33
الدافعيّة والدوافع.....33
تقسيمات الدوافع.....33
تعريف دافعيّة الإنجاز.....35
أبعاد دافعيّة الإنجاز.....36
مكونات دافعيّة الإنجاز.....37
أهداف دافعيّة الإنجاز.....38
تصنيفات دافعيّة الإنجاز.....39
النظريات المفسّرة لدافعيّة الإنجاز.....39
العوامل المؤثّرة في دافعيّة الإنجاز لدى المعلّمين.....43
أهميّة دافعيّة الإنجاز لدى المعلّم.....44
ثانيًا: الدراسات السابقة.....46
أولاً: الدراسات المتعلّقة بالقيادة الخادمة.....46
ثانياً: الدراسات المتعلّقة بدافعيّة الإنجاز..... 50

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة.....53
أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة.....55
ما تميزت به هذه الدراسة عنِ الدراسات السابقة.....56
الفصل الثالث: الطّريقة والإجراءات.....57
الطريقة والإجراءات.....57
مقدمة.....58
منهج الدراسة.....58
مجتمع الدراسة.....59
عينة الدراسة.....59
أدوات الدراسة.....61
صدق أدوات الدراسة.....62
الصّدق الظاهريّ للأداة (صدق المحكّمين): 62
صدق الاتساق الداخليّ.....63
ثبات أداة الدراسة.....64
متغيرات الدراسة.....64
إجراءات الدراسة.....65
المعالجة الإحصائية.....65
تصحيح المقياس (مفتاح المتوسّطات الحسابية لنتائج الدراسة) 66
الفصل الرابع: تحليل نتائج الدراسة.....68
تحليل نتائج الدراسة.....69
الفصل الخامس: تفسير النتائج ومناقشتها.....93
تمهيد.....94
أولاً: مناقشة نتائج الدراسة.....94
ثانياً: توصيات الدراسة.....104

ثالثاً: المقترحات.....104
المراجع العربية.....105
المراجع الأجنبية.....111
الملاحق.....112.

فهرس الجداول:

الجدول	رقم الصفحة
جدول (1): خصائص مجتمع الدراسة حسب الجنس.	59
جدول (2): خصائص العينة الديموغرافية.	60
جدول (3): سُلّم ليكرت الخماسيّ(Likert Scale).	62
جدول (4): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات كلّ مجال من مجالات الدراسة مع الدرجة الكلّية له.	63
جدول(5): مفاتيح التصحيح.	67
جدول (6): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلّميهم.	70
جدول (7): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التواضع لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلّميهم، مُرتبةً تنازلياً حسب المتوسّط الحسابيّ.	71
جدول (8): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التمكين لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلّميهم، مُرتبةً تنازلياً حسب المتوسّط الحسابيّ.	72
جدول (9): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التنظيم الإداريّ لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلّميهم، مُرتبةً تنازلياً حسب المتوسّط الحسابيّ.	73
جدول (10): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الإيثار لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلّميهم، مُرتبةً تنازلياً حسب المتوسّط الحسابيّ.	74
جدول (11): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة المحبة لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلّميهم، مُرتبةً تنازلياً حسب المتوسّط الحسابيّ.	75

جدول (12): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى دافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية من وجهة نظرهم، مُرتبةً تنازلياً حسب المتوسّط الحسابيّ.	**76**
جدول (13): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى البعد الشّخصيّ للإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية من وجهة نظرهم، مُرتبةً تنازلياً حسب المتوسّط الحسابيّ.	**77**
جدول (14): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى البعد الاجتماعيّ للإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية من وجهة نظرهم، مُرتبةً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي.	**78**
جدول (15): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التميز في الإنجاز لدى معلمي اللغة العربية من وجهة نظرهم، مرتبة تنازلياً حسب المتوسّط الحسابيّ.	**79**
جدول رقم (16): نتائج ارتباط بين مفهومي القيادة الخادمة ودافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية.	**80**
جدول (17): نتائج اختبار(ت) بين متوسّطات درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس تُعزى إلى مُتغير الجنس.	**81**
جدول (18): نتائج تحليل التباين الأحاديّ (One Way ANOVA) للفروق بين متوسّطات درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس تُعزى إلى مُتغير سنوات الخبرة.	**82**
جدول (19) نتائج اختبار توكي(Tukey) للمقارنات الثنائية البُعدية في متوسّطات درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس تُعزى إلى مُتغير سنوات الخبرة.	**83**
جدول (20): نتائج اختبار(ت) بين متوسّطات درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس تُعزى إلى مُتغير المؤهل العلميّ.	**85**
جدول (21): نتائج اختبار(ت) بين متوسّطات درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس تُعزى إلى مُتغير التقدير السّنويّ.	**86**
جدول (22): نتائج اختبار(ت) بين متوسّطات درجة دافعية الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغير الجنس.	**87**
جدول (23): نتائج تحليل التباين الأحاديّ (One Way ANOVA) للفروق بين متوسّطات درجة دافعية الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية	**88**

من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغير سنوات الخبرة.	
جدول (24) نتائج اختبار توكي(Tukey) للمقارنات الثنائية البعدية في متوسّطات درجة دافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغير سنوات الخبرة.	**89**
جدول (25): نتائج اختبار(ت) بين متوسّطات درجة دافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغير المؤهل العلميّ.	**90**
جدول (26): نتائج اختبار(ت) بين متوسّطات درجة دافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغير التقدير السّنويّ.	**91**

فهرس الملاحق:

رقم الملحق	الموضوع	رقم الصّفحة
ملحق(1)	الاستبانة في صورتها الأولية	113
ملحق (2)	قائمة المُحكّمين	117
ملحق (3)	الاستبانة في صورتها النهائية	118
ملحق (4)	كتاب تسهيل مَهمّة مُوجّه إلى مركز البحث والتطوير التربويّ	122
ملحق (5)	كتاب وزارة التربية والتعليم بالموافقة على تَسهيل مَهمّة الطالب	123
ملحق (6)	التدقيق اللغويّ	124

درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة وعلاقتها بدافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربيّة في مدارس مدينة الخليل

الباحثة: سندس ناصر الدين

إشراف الدكتور: إبراهيم أبو عقيل

الملخّص:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة وعلاقتها بدافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية في مدارس مدينة الخليل، في ضَوء متغيرات الدراسة، (الجنس، الخبرة، المؤهل العلميّ، التقدير السّنويّ). وتَكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلّمي اللغة العربيّة في مدارس مدينة الخليل، والبالغ عددهم (562) مُعلّمًا ومُعلّمةً، وقد تمّ اختيار عينةٍ طبقيةٍ، وقد بلغ عدد أفراد العينة (228) مُعلّمًا ومُعلّمة، واستخدمتِ الدراسة المنهجَ الوصفيّ الارتباطيّ، طورتِ الباحثة استبانة مكونة من قسمين: القسم الأول يتكون من (28) فقرة تقيس القيادة الخادمة لدى مدير المدرسة، موزّعةً على (5) مجالات، التمكين، الإيثار، المحبّة، التواضع، التنظيم الإداريّ، وتكوّن القسم الثاني من (14) فقرة تقيس دافعيّة الإنجاز، مُوزّعةً على (3) مجالات، هي: البُعد الشّخصيّ للإنجاز، البُعد الاجتماعيّ للإنجاز، بُعد التميّز في الإنجاز، وبذلك يكون عدد فقرات الاستبانة (42) فقرة، وقد تحقّقتِ الباحثة من خصائص الأداة السيكومترية (الصّدق والثبات).

وقد توصّلتِ الدراسة إلى أنّ درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلّميهم جاءت متوسّطة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (3.52) مع انحراف معياريّ (0.80)، كما أظهرتِ النتائج أنّ مستوى دافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربيّة من وجهة نظرهم جاءت مرتفعة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (4.05) مع انحراف معياريّ (0.44)، كما بينتِ النتائج وجودَ علاقةٍ ارتباطيةٍ إيجابيةٍ دالةٍ إحصائيًا بين درجة القيادة الخادمة ودافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربيّة، كما أشارتِ النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسّطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة تُعزى إلى مُتغيّر الجنس

لصالح الإناث، ووجود فروق تُعزى إلى مُتغيّر الخبرة لصالح أقلّ من (5) سنوات، بينما أظهرتِ النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في متوسّطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة تُعزى إلى مُتغيّر المؤهل العلميّ والتقدير السّنويّ، كما بينتِ النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسّطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة دافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية تُعزى إلى مُتغيّر الخبرة لصالح أكثر من (10) سنوات، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسّطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة دافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية تُعزى إلى مُتغيّرات الجنس والمؤهل العلميّ والتقدير السّنويّ.

وأوصتِ الدراسة بعقد دوراتٍ وورشات تدريبية لتعزيز ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس وخاصّة فئة الذكور، وكذلك عقد لقاءات إشرافية ودورات تدريبية للمعلّمين ذوي الخبرة القليلة لرفع دافعيّة الإنجاز لديهم.

الكلمات المفتاحية: القيادة الخادمة، دافعية الإنجاز، معلّمي اللغة العربية، مدينة الخليل.

Abstract:

This study aimed to identify the degree to which school principals practice servant leadership and its relationship to the achievement motivation of Arabic language teachers in schools in the city of Hebron، in light of the study variables (gender، experience، academic qualification، annual estimate). The study population consisted of all Arabic language teachers in schools in the city of Hebron، who numbered (562) male and female teachers. A stratified sample was chosen، and the number of sample members reached (228) male and female teachers. The study used the descriptive، correlational approach. The researcher developed a questionnaire consisting of two sections. The first section consists of (28) items that measure the school principal's servant leadership، distributed over (5) areas: empowerment، altruism، love، humility، and administrative organization. The second section consists of (14) items that measure achievement motivation، distributed over (3). areas: the personal dimension of achievement، the social dimension of achievement، the dimension of excellence in achievement، and thus the number of items in the questionnaire is (42)، and the researcher verified the characteristics of the psychometric tool (validity and reliability).

The study concluded that the degree of practicing servant leadership among school principals from the point of view of their teachers was average، as the arithmetic mean reached (3.52) with a standard deviation (0.80). The results also showed that the level of achievement motivation among Arabic language teachers from their point of view was high. The arithmetic mean reached (4.05) with a standard deviation (0.44). The results also showed the existence of a positive، statistically significant correlation between the degree of servant leadership and achievement motivation among Arabic language teachers. The results also indicated the presence of statistically significant differences in the averages of the study sample's responses to the degree of practicing School principals' servant leadership is attributed to the gender variable in favor of females، and there are differences attributed to the experience variable in favor of less than (5) years، while the results showed that there are no statistically significant differences in the averages of the responses of the study sample members to the degree of school principals' practice of servant leadership attributed to the qualification variable. The results also showed that there were statistically significant differences in the averages of the responses of the study sample members to the degree of achievement motivation among Arabic language teachers، due to the experience variable، in favor of more than 10 years، and the absence of statistically significant differences in the averages of the responses of the study sample members to the degree of achievement motivation. Among Arabic language teachers، it is attributed to the variables of gender، academic qualification، and annual estimate.

The study recommended holding training courses and workshops to enhance the practice of servant leadership among school principals، especially males، as well as

holding supervisory meetings and training courses for teachers with little experience to raise their achievement motivation.

Keywords: servant leadership، achievement motivation، Arabic language teachers، Hebron city.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- مقدمة الدراسة
- مشكلة الدراسة
- أسئلة الدراسة
- فَرضيّات الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهميّة الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

مقدمة الدراسة:

وُجِدت الإدارة منذ وُجِدَ الإنسان على الأرض، فتنظيمه لحياته نوع من أنواع الإدارة، ولكنها تختلف عمّا كانت عليه في الماضي، فقد كانت بسيطةً ومحدودةً، بينما اليوم هي معقدة، وقد أصبحت الإدارة عمليةً هامةً في المجتمعات الحديثة.

إنّ من العوامل التي تُسهم في نجاح أية مؤسّسة وجود الإدارة الفعالة، حيث أصبحت الإدارة تحظى باهتمامٍ واسعٍ في مختلف المجالات والميادين؛ لما تؤدّيه من أدوار مُهمّة في توجيه الجهود الجماعيّة على اختلاف درجاتها وأنواعها، خصوصًا في الوقت الحاضر أكثر من ذي قبل، وذلك لأنّ العالم يعيش تطورًا هائلًا في جميع المجالات العلميّة، التي طالت جميع مناحي الحياة، ولا سيّما المجال التربويّ التعليميّ (العزايزة، 2020).

ويشير عطوي (2010) إلى أنّ الهدف الأساسيّ لإدارة أيّ نظام يكمن في توجيه العاملين وتنظيمهم فيه بهدف تحقيق أهداف النظام ومَراميه، فالقادة الفّعالون همُ الطاقة المبدعة التي تساعد العاملين على القيام بمبادرات تُفضي إلى بلوغ أهداف المؤسسة.

وترى الزعتري (2020) أنّ القيادة عملية تستلزم وجود عدة عناصر، هي: القائد ومجموعة أفراد يعملون معه هم المرؤوسون، وأهداف مشتركة يعملون من أجل تحقيقها، وأنّ القيادة لها تأثير على سلوك الآخرين في مواقف معينة ومحددة، وتستمدّ القيادة قوة التأثير منَ الجماعة لِما لَها

من رصيد يتمثل بالثقة والاحترام والتعاون المشترك؛ فالقيادة تُعدّ عمليةً اجتماعيّةً، حيث إنّ القائد يستمدّ قوته من تعاون مرؤوسيه، والمرؤوسون يستمدّون قوتهم من قائدهم الذي يثقون به، فهي عملية تفاعلية مشتركة بين عدة أطراف.

ظهر مفهوم القيادة الخادمة على يد روبرت غرين فيلد عام 1970 في مقال بعنوان "القائد الخادم" متأثراً برواية هرماس هس عام 1956 التي كانت بعنوان" رحلة إلى الشّرق"، والتي تتحدّث عن مجموعة منَ المسافرين في رحلة رافقهم فيها خادمَ كان يُساعدهم وله تأثير على المجموعة وبدونه لا يستطيعون فعل أيّ شيء، والخلاصة من هذه القصّة أنّ القائد العظيم هو خادم أولًا وأخيرًا لمجموعته. فمفهوم القيادة الخادمة: هو نمط قياديّ مقلوب رأسًا على عقب، أي القائد الذي يتجاوز مصالحه الشّخصيّة، ويفضل خدمة حاجات الآخرين من أجل تحقيق النموّ والتطور وبالتالي يدفع الأفراد إلى الالتزام بأهداف المؤسّسة (مخامرة، 2019).

تُعدّ القيادة الخادمة إحدى النظريات القيادية الحديثة، وتحديد مدى أهمّيتها من خلال ما تُحقّقه من نتائجَ إيجابيةٍ ملموسةٍ على مستوى الفرد والمؤسّسة، يُعتبر موضوع القيادة من أكثر الموضوعات أهميّة في عالم الإدارة، فالقيادة الإدارية أصبحت المعيار الذي يُحدد نجاح أيّ تنظيم، فغالباً ما يُعزى نجاح التنظيم الإداريّ أو فشلهَ في تحقيق الأهداف إلى كفاءة قيادته أو عدم كفاءتها، إذ إنّ تقدم المجتمعات وتطور مؤسّساتها واستمرارها، يعتمد بشكل رئيسيّ على القيادة التي تُحركها، وترسم خطَطها وسياساتِها، وبخاصّة نمط القائد الخادم (عواد وحتاملة، 2021).

وبين العنزي (2021) أبعاد القيادة الخادمة، ومن أبرزها: الإيثار، الأصالة، التواضع، النزاهة، الإصغاء، التعاطف، المساءلة، الشّجاعة، بناء العلاقات، التمكين، الإشراف، الرؤية المقنعة،

ولأنّ القيادة الخادمة هي قيادة تتمحور حول العامل، فمنَ المتوقّع أن يكون لدى القائد عاملون أكثر رضًا وأداءً.

أشار الديرية وسلامة (2018) إلى مجموعةٍ منَ الخصائص التي يجب توافرها ليعدَّ القائد خادمًأ، ألا وهي: (الاستماع، الوعي، التعاطف، معالجة المشكلات، الإقناع، تقديم الخدمة، بناء روح الجماعة)، وتحدّث عن دور القيادة في إثارة دافعيّة العاملين، فالدافعيّة هي إحدى القوى المهمّة في نظام بناء الشّخصيّة، وحفز السلوك وتوجيهه نحو الأفضل، وتُعرف (الدافعية) بأنها: "حالة داخلية لا تُلاحظ مباشرة، ولكن نلاحظ أثرها في سلوك الأفراد".

وذكر عواد وحتاملة (2021) أنّ المعلّم هو العنصر الأساسيّ في تحريك العملية التربوية؛ لذا نحن بحاجة إلى معلّمٍ جديدٍ لمجتمع جديد، وإلى معلّمٍ فعالٍ وذي تأثير قويّ على طلابه، هذا المعلّم الذي سيعمل على تنميةِ أنماطٍ سلوكيةٍ جديدةٍ لأجيال حديثة (خضير وآخرون، 2012).

وأشار مخامرة (2019) في دراسته إلى أهمّية القيادة الخادمة التي تتمثل في عدة نقاط، ألا وهي: الاهتمام بخدمة الآخرين من خلال تجاوز القائد لمصالحه الشّخصيّة، ومساعدة الآخرين في تحقيق النمّو والتطور، ومساعدتهم على بلوغ الأهداف التي يَسعَوْن إليها، ومنحهم فرصةً لتحقيق ما يطمحون إليه ماديًا واجتماعيًا.

ويُعدّ دافع الإنجاز مكونًا جوهريًا في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته، حيث يشعر الإنسان بتحقيق ذاته من خلال ما يُنجزه من عمل، وما يحققه من أهداف، وتمثل حاجة الفرد للإنجاز أعلى الحاجات الاجتماعيّة حسب رأي علماء النفس، ويعتبر دافع الإنجاز منَ الدوافع الخاصّة للإنسان دون غيره منَ الكائنات الحيّة الأخرى، وهو ما يمكن تسميته بالسعي نحو التفوق والتميز، وتؤدّي

دافعية الإنجاز دورًا واضحًا في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجه في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها، إذ يسعى الفرد إلى تحقيق ذاته من خلال ما يُنجزه من أعمال وما يُحقّقه من أهداف لتحقيق أسلوب حياة أفضل ومستويات أعلى لوجوده الإنسانيّ (عبد الله، 2021).

وقد تحدث طراري (2022) عن المعلّمين الذين يُمثلون أهمّ المجموعات المِهنية، التي لها الدور الكبير في بناء المستقبل، ويُمثل موضوع زيادة دافعيّة المعلّمين من التحدّيات التي تواجه الباحثين والتربويين ومديري المدارس، فالمعلّم ذو الدافعيّة العالية يُدخل المتعة والنشاط والتفاعل على برامج المدرسة وأنشطتها، ويكثّف من جهوده عن طريق إنجاز مَهامهِ باستخدام الإستراتيجيات الإبداعيّة، من أجل تحقيق الأهداف التربوية.

ومنَ الملاحظ أنّ القيادة الخادمة هي قيادة ملهمة للمعلّمين ليقدموا أفضلَ ما لديهم من أداء، وفي المقابل تحقّق لهم أفضل درجات الالتزام والرضا، وبالتالي زيادة دافعيّة الإنجاز لديهم ، ممّا يؤثّر على العملية التعليميّة بشكل أفضل.

وأشار الرويشد(2021) إلى أهمّية العنصر البشريّ الذي يُعدّ من أهم العناصر الأساسيّة التي تعتمد عليها المؤسّسات في تنفيذ أنشطتها وبرامجها وتحقيق أهدافها، ولا تزال إدارة المؤسّسات تبحث في كيفية جعل هذا العنصر يقدم أفضل ما لديه لصالح المؤسّسة، وبالتالي زيادة الإنتاجيّة وتحسين الأداء، ومن هذا المنطلق تقوم دراستي في الكشف عن درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس وعلاقتها بزيادة دافعية الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية، وبالتالي أطمح أن تفيد دراستي كلَ مَن له علاقة بالعملية التعليميّة .

ومن هنا جاءت هذه الدراسة للبحث عن درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة وعلاقتها بدافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إنّ التحولاتِ والتغيراتِ التي يشهدها العالم في المجالات جميعها فَرضت على المؤسّساتِ والمنظّماتِ استخدام نمط قيادة يخدمهم ويهتمّ بتقديم الدعم المطلوب للعاملين، ويعزّز من ثقتهم بأنفسهم ويتمحور حول مصلحة العاملين أكثر من مصلحة القادة، ولهذا نحن بحاجة إلى نمط قياديّ جديد، يشجّع على الإبداع والتنمية الذاتية، ويزيد منَ الرضا، وبالتالي ينعكس على زيادة الدافعية والعمل بأقصى جهد للوصول إلى الأهداف.

وتُعدّ نظرية القيادة الخادمة منَ النظريات التي يتمّ التركيز عليها مؤخّراً في العديد منَ الدراسات والأبحاث التربويةِ لِما لَها من أهمية في تلبية حاجات العاملين والارتقاء بمهاراتهم، حيث نادتِ العديد منَ الدراسات بدراسة هذا الموضوع مثل: دراسة الزعتري (2020)، ودراسة حوشية (2022).

فالمعلّمون يؤثرون في العملية التعليميّة من جهة، ويُسهمون في اتخاذ القرارات من جهة أخرى، هذا ما يُولّدُ لديهم روح التعاون مع المدير، وبخاصّة عندما يشعرون بالتقدير والاحترام من قبل المدير، على عكس ذلك إذا ما شَعروا بالتهميش، فإنّ هذا سيعمل على خَلْق صراعات داخل المدرسة، ممّا يؤثّر على دافعية الإنجاز لديهم، وبالتالي ينعكس سلبًا على تحصيل الطلاب، ولذلك لا بدّ من اهتمام القادة بمشاعر مرؤوسيهم واحتياجاتهم الشّخصيّة، ومن أهمّ هذه المشاعر

دافعيّة الإنجاز، وبهذا ترى التربية ضرورة دراسة هذه الموضوعات لِما لَها من أثر على العملية التعليميّة، والأخذ بيد المدارس نحو القمة وبلوغ الأهداف.

ومن خلال خبرة الباحثة العملية واطّلاعها على الأدب التربويّ ومراجعتها للعديد منَ الدراسات والأبحاث وجدت أنّ موضوع القيادة الخادمة وربطها بموضوع دافعية الإنجاز يُعدُّ موضوعًا مهمًّا يستحقّ الدراسة، وأنها لاحظتِ الأنماط القيادية التي تظهر في المدارس هي الأنماط الإدارية التسلطية والفوضوية، ولهذا لا بدّ من ضرورة توجيه أنظار مديري المدارس إلى استخدام الأنماط القيادية التي تساعد على النجاح وتحقيق الأهداف، ومن هذه الأنماط نمط القيادة الخادمة، حيث تتوقّع الباحثة تحقيق إفادةٍ علميةٍ وعمليةٍ للعديد منَ الجهات ذات الصّلة بموضوع الدراسة.

ومن خلال العرض السابق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة وعلاقتها بدافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية في مدارس مدينة الخليل؟

ومن السؤال الرئيس تفرّعتِ الأسئلة الآتية:

١- ما درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس من وجهة نظر مُعلّميهم؟

٢- ما مستوى دافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية من وجهة نظرهم؟

٣- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مفهومي القيادة الخادمة ودافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسّطات تقديرات معلّمي اللغة العربية لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة تُعزى إلى مُتغيّرات (الجنس، الخبرة، المؤهل العلميّ، التقدير السّنويّ)؟

٥- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجة دافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغيرات (الجنس، الخبرة، المؤهل العلميّ، التقدير السّنويّ)؟

فَرضيّات الدراسة:

ومن السؤال الرابع تمّ صياغة الفَرضيّات الصّفرية الآتية:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسّطات تقديرات معلّمي اللغة العربية لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة تُعزى إلى مُتغيّر الجنس.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسّطات تقديرات معلّمي اللغة العربية لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة تُعزى إلى مُتغيّر الخبرة.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسّطات تقديرات معلّمي اللغة العربية لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة تُعزى إلى مُتغيّر المؤهل العلميّ.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسّطات تقديرات معلّمي اللغة العربية لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة تُعزى إلى مُتغيّر التقدير السّنويّ.

ومن السؤال الخامس تمّ صياغة الفَرضيّات الصّفرية الآتية:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات مستوى دافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغيّر الجنس.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجة دافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغيّر سنوات الخبرة.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجة دافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغيّر المؤهل العلميّ.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجة دافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغيّر التقدير السّنويّ.

أهداف الدراسة :

سعت الدراسة إلى تحقيق الآتي :

١- التعرف إلى درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلّميهم.

٢- التعرف إلى درجة دافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية من وجهة نظرهم.

٣- التعرف إلى العلاقة بين القيادة الخادمة لدى مديري المدارس ودافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية.

٤- التعرف إلى الفروق في متوسّطات تقديرات معلّمي اللغة العربية تبعًا إلى مُتغيرات الدراسة: (الجنس، الخبرة، المؤهل العلميّ، التقدير السّنويّ).

أهمية الدراسة:

تكمن أهميّة الدراسة في الآتي:

الأهميّة النظريّة:

- تكمن أهميّتها النظرية من كونها منَ البحوث العربية القليلة على حدّ علم الباحثة التي درستِ القيادة الخادمة وعلاقتها بدافعيّة الإنجاز لدى المعلّمين، وبالتالي تأمل الباحثة أن تساعدَ هذه الدراسة في إثراء الأدب التربويّ، وأن تكونَ منطلقًا لأبحاث أخرى تُعزّز دراسة المتغيرات ودعمها منَ الناحية النظرية .

- بيان أهميّة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس وعلاقتها بدافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية .

الأهميّة التطبيقية:

- أما منَ الناحية العملية، فتنبع أهميّة البحث من كونه طُبِق على القطاع التعليميّ الذي يُعدّ من أهمّ القطاعات التي تُسهم في التقدم والنموّ وبناء الإنسان الفلسطينيّ، وبالتالي تأمل الباحثة أن يسهمَ هذا البحث في دعم هذا القطاع المهمّ وتطويره في فلسطين.
- تفيد نتائج هذه الدراسة صانعي القرار في وزارة التربية والتعليم في اتخاذ الإجراءات التي تشجّعُ استخدام القيادة الخادمة، باعتباره نمطًا إداريًا مناسبًا للإدارات التربوية.
- تقدم الدراسة أداة جمع بيانات حول مفهومي القيادة الخادمة ودافعيّة الإنجاز.

حدود الدراسة:

تحددت حدود الدراسة بالآتي:

١- الحدّ الموضوعيّ: اقتصرت هذه الدراسة على مفهومي القيادة الخادمة، ودافعية الإنجاز.

٢- الحدّ البشريّ: تم تطبيق الدراسة على عينة طبقية من معلّمي اللغة العربية في المرحلة الأساسيّة من (5 -10) في مديرية تربية الخليل.

٣- الحدّ المكانيّ: تمّ تطبيق الدراسة في المدارس الحكوميّة التابعة لمديرية تربية الخليل.

٤- الحدّ الزمانيّ : تمّ تطبيق الدراسة في الفصل الأول منَ العام الدراسيّ 2023 -2024 م.

مصطلحات الدراسة:

تم طرح تعريفات للكلمات الدالة كالآتي :

القيادة الخادمة: هي" نمط قياديّ يسعى من خلاله القائد للتعاون مع المرؤوسين والتفاعل معهم وخدمتهم عبر خلق مناخ عمل قائم على التقدير والثقة والاحترام المتبادل، وذلك بهدف تحقيق الأهداف" (أبو صعلوك، 2021، 210).

وتُعرّف (القيادة الخادمة) بأنها: "فهم مدير المدرسة وممارسته للأسلوب القيادي الذي يضع مصلحة المعلمين قبل مصلحته، ويقدم إليهم الخدمة، ويحرص على نموهم وتلبية احتياجاتهم" (الزعتري،2020،10).

وتعرفها الباحثة إجرائيًا : هي عبارة عن نمط قياديّ جديد يهتمّ بالعاملين ويلبيّ احتياجاتهم ويضع في مقدمة أهدافه مصلحة العاملين قبل مصلحته، ويساعدهم على تحقيق الأهداف، وهي الدرجة التي يحصل عليها المعلّم من الإجابة عن فقرات مقياس القيادة الخادمة الذي أعد لهذا الغرض.

دافعيّة الإنجاز: هي" مجموعة من الظروف التي قد تكون داخلية أو خارجية تعمل على توجيه سلوك الفرد للقيام بالمهام والأعمال الموكلة إليه بهمّةٍ وكفاءةٍ عاليةٍ، وبما يضمن النجاح والتفوق وفي تحقيق الأهداف" (طراري،2022، 13).

وتعرفها الباحثة إجرائيًا: هي الدرجة التي سيحصل عليها المعلّم من الإجابة عن مقياس دافعية الإنجاز الذي أعِدّ لهذا الغرض.

معلمي اللغة العربية: هو الشخص المسؤول عن شرح المعلومات الخاصّة باللغة العربية وقواعدها وتبسيطها وتنظيمها بطريقة يسهل على الطالب فهمها واستخدام طرائق حديثة في التدريس (علي، 2019).

مدينة الخليل: "الخليل من أقدم مدن العالم وتاريخها يعود إلى ما يزيد على 6000 عام، نزلها سيّدنا إبراهيم عَليه السّلامِ منذ نحو أربعة آلاف عام، وسُمّيت بالخليل نسبة إلى (خليل الرحمن) وتضمّ رفاته ورفاة زوجته سارة وعائلته من بعده إسحق، ويعقوب، ويوسف، ولوط، ويونس والخليل، وهي بذلك ثاني المدن المقدسة في فلسطين عند المسلمين، وتضمّ الكثيَر من رفات الصّحابة، وفي مقدمتهم شهداء معركة أجنادين، وعُرفت الخليل في العصر القديم بعدة أسماء، هي قرية أربع (نسبة إلى اتحاد أربع قبائل كنعانية)، وحبرون وتعني (التجمّع والاتفاق والصحبة)، والخليل مدينة عريقة تُعدّ من أقدم مدن العالم، تقع الخليل جنوب غرب القدس، وتبعد عنها 36 كم، ويتراوح ارتفاعها من (930 متراً إلى1027) عن مستوى سطح البحر الأبيض المتوسّط، يربطها طريق رئيسيّ بمدينتي بيت لحم والقدس وموقع مدينة الخليل المتوسّط جعلها مركزًا للتجارة منذ القدم، عُرِفت منذ القدم بأنها مدينة تُحيط بها الأراضي الزراعيّة، واشتهرت بزراعة العنب الذي يحتلّ المكان الأول بين أشجارها المثمرة، كما تزرع التينَ، واللوزَ، والمشمشَ، وتزرع فيها الحبوبَ والخضروات" (مركز المعلومات الوطنيّ الفلسطينيّ، 2023) .

الفصل الثاني

الإطار النظريّ والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظريّ والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظريّ

تمهيد

يعرض هذا الفصل الأدب النظريّ المتعلّق بالمحاور التي تتناولها هذه الدراسة، ويتحدث المحور الأول عنِ القيادة الخادمة من حيث: المفهوم، الأهميّة، المبادئ، الخصائص، الأبعاد، الفوائد، بينما يتناول المحور الثاني دافعيّة الإنجاز من حيث: المفهوم، الأبعاد، المكونات، الأهداف، الأنواع، النظريات المفسّرة لدافعيّة الإنجاز، العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز، أهميّة دافعية الإنجاز، وينتهي هذا الفصل بعرض أبرز الدراسات السابقة، العربية، والأجنبية، ذات العلاقة بموضوع الدراسة، والتعقيب عليها، وتوضيح أوجه الاستفادة منها.

مقدمة:

حظيتِ القيادة باهتمامٍ واضحٍ منَ الباحثين، فتم تناولها بالبحث والدراسة لمعرفة ماهيتها، وخصائص مَن يتولّى القيادة، والأسلوب القياديّ الأكثر فاعليةً لتحقيق أهداف المؤسّسة، وفي وقتنا الحاضر تحتلّ القيادة وعلى المستويات كافة، أهمّيةً استثنائيةً نظرًا للتطورات والتغيرات المتسارعة التي تحدث في مجالات الحياة كافة.

ويذكر الزهور (2021) أنّ القيادة تمثل عملية التأثير على الفرد والجماعة في سبيل توجيههم نحو تحقيق أهداف المؤسّسة وغاياتها، ما أدى إلى الاعتراف بأهميّة القيادة باعتبارها عاملًا أساسيًّا ومهمًّا في المؤسّسة، ومن أهمّ تطلعات المؤسّسات في زمن التحولات والمتغيرات الهائلة وجود قيادات قادرة على التكيف مع عواصف التغيير أو صدّ آثارها السلبية.

ويضيف أنّ هناك دورًا فاعلًا يفترض أن تقومَ به القيادة التربوية، وتُعنى به، ويتمحور حول تفاعل متميز بين مختلف مدخلات النظام التربويّ بما فيها من معلّمين وتلاميذَ ومناهجَ وأبنيةٍ وغيرها من مدخلات، والتي يفترض أن يتمّ تفعيلها؛ لتحقيق مخرجاتٍ تربويةٍ تنسجم مع أهداف النظام التربويّ.

ويذكر العنزي (2019) أنّ المنظّماتِ بحاجة إلى نمطِ قيادة يخدمهم ويهتم بتقديم الدعم المطلوب إلى العاملين ويعزز من ثقتهم بأنفسهم، ويتمحور حول مصلحة العاملين أكثر من مصلحة قادتها.

ومع نهاية القرن العشرين وبداية الألفية الجديدة ظهر توجّه جديد يدعو إلى تبنّي أنماط جديدة في القيادة، تشجّع عمل الفريق التعاونيّ، والمشاركة في صُنع القرار، والاهتمام بالمرؤوسين وتعزيز نموّهم (الديرية وسلامة، 2018).

مفهوم القيادة:

إنّ القيادات بأنواعها تؤدّي دورًا مهمًا في حياة الشعوب وتاريخ الإنسانية؛ لأنها تشمل عملية التأثير الفعال في الآخرين؛ لتأدية المهامّ التي يراد إنجازها(الزهور،2021).

تعددت تعريفات مفهوم القيادة من قِبل الكُتّاب والباحثين تبعًا لاختلاف اتجاهاتهم في تحديد مهام القائد، وإضافةً إلى التطور المستمّر الذي يشهده البحث العلميّ حول مفهوم القيادة عَبر الزمن.

ويعرّفها عطوي (2010) بأنها: العملية التي يتمّ من خلالها التأثير على سلوك الأفراد والجماعات من أجل دفعهم إلى العمل برغبةٍ واضحةٍ لتحقيق أهداف محددة.

وعرّفَ الطّويل (2018) القيادة على أنها : هي أحسن الوسائل للتفاعل بين الإنسان والمال والمادة بأقصى كفايةٍ إنتاجيةٍ وبأقلِّ التكاليف الممكنة وضمن الوقت المحدد لتحقيق الهدف.

ويعرفها العميان (2018) بأنها: عملية التأثير على الفرد والجماعة لتوجيههم نحو تحقيق غايات المنظمة وأهدافها .

وعرّفَ الزهور(2021)القيادة على أنها : "عملية التأثير على سلوك الآخرين سواء أكانوا أفرادًا أم جماعاتٍ لتحقيق الأهداف المرسومة". "ص17"

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة للقيادة ترى الباحثة: أنّ القيادة هي القدرة التي يتميز بها القائد عن غيره بتوجيهه للآخرين بطريقة يتسنّى بها كسبُ احترامهم وولائهم، وشحذُ هِممهم، وخلقُ التعاون بينهم في سبيل تحقيق هدف بذاته، والقيادة تُعدّ عمليةً اجتماعيةً، حيث إنّ القائد يستمدّ قوته من تعاون مرؤوسيه، والمرؤوسون يستمدّون قوتهم من قائدهم الذي يثقون به، فهي عملية تفاعلية مشتركة بين عدة أطراف.

أهمية القيادة:

للقيادة أهميّة كبيرة كما ورد في حوشية (2022):

- تُعدّ حلقةَ الوصل بين العاملين و المؤسّسات التربوية من خلال وضع الخطط والأهداف والعمل على تحقيقها.
- تُعدّ القيادة نقطة تكامل وتفاعلِ كلّ المفاهيم و النظريات والاستراتيجيات والسياسات الإدارية التي تنعكس إيجاباً على المؤسّسات التربوية.
- تساعد القيادة الإدارية الناجحة في دعم الاتجاهات والسّلوكات الإيجابية وكذلك تعمل على القضاء على الجوانب السلبية والسّلوكات الخاطئة وغير المقبولة .
- الاهتمام بالعنصر البشريّ و تدريبه وتأهيله وتطويره.
- تحقيق اهداف المؤسّسات .

القيادة الخادمة: نظرة تاريخيّة

عند دراسة نظريات القيادة نجد أنّ جوهر عملية القيادة هو قدرة القائد على إلهام العاملين معه والتأثير بهم ، وبناء علاقاتٍ إيجابيةٍ برؤيةٍ واضحةٍ نحو تحقيق الأهداف، إلا أنّ الفكرَ الفلسفيّ الحديث بدأ ينظر إلى عملية القيادة بنظرة مختلفة قائمة على الاهتمام بالعاملين في المؤسّسة ، وقد تجسّدت هذه الرؤية في نظرية جديدة تُسمّى القيادة الخادمة (الزعتري، 2020) .

ظهر مفهوم (القيادة الخادمة) على يد روبرت غرين فيلد عام 1970 في مقال بعنوان "القائد الخادم" متأثراً برواية هرماس هس عام 1956 والتي بعنوان "رحلة إلى الشّرق" والتي تدور أحداثها حول مجموعةٍ منَ المسافرين في رحلة رافقهم فيها خادم كان يقوم بأعمال بسيطة للمسافرين، وعندما يبتعد عنهم الخادم تتفكّك مجموعة المسافرين، فبدون هذا الخادم لم يستطيعوا

الاستمرار، لأنه حقاً قائدٌ للمجموعة، وَخلُصَ غرين من تلك القصة مَغزى مفاده أنّ القائد العظيم هو خادم أولًا وأخيرًا لمجموعته(مخامرة، 2019).

و ذكر عواد وحتاملة (2021) أنه يجب توخّي الحذر منَ النظر إلى القيادة الخادمة على أنها نموذج لقائد ضعيف، حيث يجب على القائد الخادم أن يكون صاحب عقليةٍ حازمةٍ عند البتّ في الأمور واتخاذ القرارات، ولكن ما يُميّزه عن باقي أنواع القادة استشارة العاملين معه، ومشاركتهم للوصول إلى قرارات سليمة وهادفة.

وتنطلق القيادة الخادمة من فكرة اعتماد الفطرة السليمة التي تؤكّد الغريزةَ الخَيّرةَ المتأصّلةَ في النفس الإنسانية التي تميل إلى مساعدة الآخرين من خلال الخدمة، فهي منَ النظريات الأخلاقية التي احتلّتِ الصّدارة، كونها تستند إلى المبادئ السماوية والقيم الروحيّة، وكان الرسول محمّد عليه الصّلاة والسّلامِ أعظمَ مَن جَسّدَ هذا النمط، من خلال سيرته الزاخرة بالمواقف التي أظهرتِ اهتمامه بأصحابه والعمل على خدمتهم وتلبية حاجاتهم وتمكينهم(الزعتري، 2020).

وترى الباحثة من خلال قراءتها ومراجعتها للأدب التربويّ أنّ الخدمة في نظرية القيادة الخادمة تمثل معنًى ساميًا غير المتعارف عليه، فيمكن تمثيلها بدور الأب في تعامله مع أبنائه الذين يكبرون فهم بحاجة إلى أن يكون لهم صديقًا في الوقت ذاته الذي هو أب لهم.

مفهوم القيادة الخادمة:

تُعدّ القيادة الخادمة إحدى النظريات القيادية الحديثة، وتحديد مدى أهميّتها من خلال ما تحققه من نتائجَ إيجابيةٍ ملموسةٍ على مستوى الفرد والمؤسّسة التعليميّة (عواد وحتاملة، 2021).

هناك عدة تعريفات للقيادة الخادمة ومن هذه التعريفات ما يلي:

يُعرّف الديرية وسلامة (2018) القيادة الخادمة بأنها: هي عبارة عن نمط جديد في القيادة يدعو إلى إيلاء العاملين العناية المتزايدة، وتلبية حاجاتهم بوصفها الأولوية للمؤسّسة التعليميّة، ويطرح نفسه نمطًا قياديًا فعالًا، ونظرية معاصرة .

ويُعرّفها العنزي (2019) بأنها: هي أسلوب من أساليب القيادة الحديثة يقترح على القائد خدمة العاملين لتحسين الأداء داخل المؤسّسة.

ويُعرّفها أبو صعلوك (2021) بأنها: عبارة عن نمط قياديّ يعمل فيه المدير على وضع مصلحة المعلّمين قبل مصلحته، ويعمل هذا النمط على جعل المدير حريصًا على تطوير المعلّمين وتعزيز روح الجماعة لديهم، بهدف تحقيق مصالحهم ومصالح المدرسة.

ويُعرّفها عواد وحتاملة (2021) بأنها: فهمٌ وممارسةٌ لقيادة تضع مصلحة العاملين قبل مصلحتها حتى ترتقيَ بقيمة الأفراد ونموهم، وبناء روح الجماعة، ومشاركة العاملين في القوة والمكانة، لتحقيق مصلحة مشتركة لكل من الفرد والمؤسّسة.

وتعرفها الباحثة: هي مدخل للقيادة يتصف بالإيثار والأخلاق وتتطلب من مدير المدرسة أن يعطيَ الاهتمام والتعاطفَ لاحتياجات العاملين معه، كما يطلب منه الاعتناء والتأكد من نموّهم وتطورهم بشكل أفضلَ وأكثرَ حكمةً واستقلاليةً، وتشجيعهم على الإبداع والتنمية الذاتية وتقديم الدعم المطلوب للمعلمين لتحقيق الأهداف المنشودة للعمليّة التربويّة التعليميّة.

مبادئ القيادة الخادمة:

تقوم القيادة الخادمة على عدة مبادئ تُبنى عليها نظرية القيادة الخادمة ، وأهمّ هذه المبادئ كما ذكرتها الزعتري (2020):

١- **خدمة الآخرين** : تقوم القيادة الخادمة على فكرة ذكية، وهي أنّ القيادة عندما تقود الأفراد تخدمهم ليكونوا أكثرَ استعدادًا كي يقوموا هم أنفسهم بخدمة الآخرين، فالقادة الخادمون يقدمون النموذجَ في أن يخدموا أولًا، ومن ثَمّ يقودوا، ويكونوا محفّزين ومشجّعين على أن يقوم العاملون بخدمة الآخرين .

٢- **الإيثار**: تضع القيادة الخادمة مبدأ الإيثار الذي يُظهره المدير للمعلمين باعتباره عنصرًا أساسيًا لعملية القيادة، فالقائد الخادم يضع احتياجات المعلّمين في مقدمة أولوياته.

٣- **المنهج الشّامل للعمل:** القيادة الخادمة تُبنى على أساسِ تشجيع الأفراد كي يُكوّنوا أنفسهم، ويُعبّروا عن ذواتهم في حياتهمُ المهنيةِ والشّخصيّة.

٤- **تعزيز الشّعور بالانتماء للمجتمع:** تُعدّ خدمة المجتمع منَ المبادئ الأساسيّة الأولى للقيادة الخادمة، فهي تُسهم في تأسيس ثقافة خدمة المجتمع.

٥- **المشاركة في صُنع القرار** : تقوم القيادة الخادمة على مبدأ مهمّ، ألا وهو أن يتولّى القادةُ تمكينَ الآخرين منَ العمل، ليس عن طريق احتكار السلطة، وإنما عن طريق إعطائها، ويشار إلى الهيكل التنظيميّ في القيادة الخادمة "بالهرم المقلوب"؛ إذ يأتي المعلّمون في قمة الهرم، بينما القائد في قاعدته.

ومن مبادئ القيادة الخادمة أيضًا ما ذكرها عواد وحتاملة (2021) بحيث تمثلت بالآتي:

- دعم الاقتراحات للحلول المقدمة من قِبل المعلّمين مع السّماح بحريّة الرأي.
- يعامل القادة على أنّهم مُقدّمون للخدمات.
- اعتماد السرية ضمن حدود واضحة.
- التصرّف وَفْقَ مصلحة المؤسّسة ككلّ، وليس وَفق المصالح الفردية.

- السماح بالمزيد من فرص الاختيار في العمل للعاملين.
- صَهر الإدارة وأداء العمل معًا، حيث لا تُعتبر الإدارة وظيفةً مستقلة، بل هي مهام، والأنشطة يتشاركها مجموعة أفراد ويقوم كلّ فرد بجزء منها.

وترى الباحثة أنّ المبادئ الأساسيّة التي تقوم عليها القيادة الخادمة تتمثل في خدمة الآخرين من خلال ما يتمتّع به القائد من إيثارٍ وانتماءٍ للمؤسّسة التي يعمل بداخلها، ومشاركة العاملين معه في اتخاذ القرار، وتشجيعهم على خدمة المجتمع.

أهميّة القيادة الخادمة:

تظهر أهميّة القيادة الخادمة في كونها تهتمّ بالدرجة الأولى بالموارد البشرية، حيث تسعى إلى خدمة المعلّمين وتمكينهم وتشجيعهم على التطور والنموّ، كما أنها تعمل على استيعاب المتغيرات الداخلية والخارجيّة، وتطويعها لمصلحة المؤسّسة التعليميّة، وتشجّع أيضًا على العمل بروح الفريق، ممّا يزيد الإنتاجيّة والنموّ(الزعتري ، 2020).

وأشار مخامرة(2019) إلى أهميّة القيادة الخادمة من خلال : دور القائد من خلال تجاوز مصالحه الشّخصيّة والاهتمام بخدمة الآخرين، ومساعدة الآخرين في تحقيق النموّ والتطور، ومنح الآخرين فرصةً لتحقيق ما يطمحون إليه ماديًا واجتماعيًا، ومساعدة الآخرين والعمل معًا على بلوغ الأهداف التي يَسْعَوْنَ إليها.

ويرى رشيد ومطر(2016) أنّ أهميّة القيادة الخادمة تظهر من خلال ما تُحقّقه من نتائجَ على مستوى المعلّمين والمؤسّسة والمجتمع المحليّ وهي:

الأهميّة على مستوى المعلّمين:

تكمن أهميّة القيادة الخادمة في كونها تهتمّ بالدرجة الأولى بالمعلّمينَ فهي:

١- تحترم الذات الإنسانية، وتمنحهم الشّعور بالاستقلالية.

٢- تُشعِرُ المعلّمين بأهميّتهم ومكانتهم من خلال إشراكهم في اتخاذ القرارات.

٣- تعترف بإنجازاتهم، وتقدّر جهودهم، وتُقيّمُ أعمالهم، وتتعاطف معهم.

٤- تُمكّنهم منَ القدرة على الإنجاز.

٥- تحرص على النموّ المتزايد للمعلّمين من خلال توفير فرص التعلّم لهم، ممّا يزيد من إمكانات تطورهم.

٦- تخلق لدى المعلّمين شعورًا بأنهم شركاء في الأهداف التي يَسْعَوْنَ لتحقيقها، وأنّ مردوداتها لهم.

الأهميّة على مستوى المؤسّسة التربويّة:

تكمن أهميّة القيادة الخادمة للمؤسّسة في أنها تسعى إلى تحقيق مستوى أداء عالٍ من خلال:

- التركيز على القيمة والمهنة.
- الإبداع والابتكار.
- الاستجابة والمرونة.
- الالتزام إلى كلّ منَ الخدمة الداخلية والخارجيّة.
- ضمان الولاء التنظيميّ من قبل أفراد المؤسّسة التعليميّة.
- اختزال المستويات الهرمية والتعايش معها بسلوك واحد.
- تَفهّم كلّ ظروف العمل بواقعية.

- تقليل المشاكل والصّراعات.
- تحسين مستوى الإنتاجيّة.
- جني ثمار الاتصال الفاعل وما ينطوي عليه منَ احتياجات.

الأهميّة على مستوى المجتمع المحليّ:

تبرز أهميّة القيادة الخادمة على مستوى المجتمع كونها تنادي بالفضائل الإنسانية التي تحتاجها المجتمعات من خلال أنها:

١- تسهم في تأسيس ثقافة خدمة المجتمع.

٢- تسهم في تحقيق الخدمة الاجتماعيّة من خلال الاهتمام بمتطلبات الآخرين.

٣- تُعزّز القِيم المثلى التي تصبّ في الصّالح العام.

٤- تسهم في إنجاز المهامّ التي تلبي الحاجاتِ الإنسانيةَ الأصليةَ في المجتمع.

أهميّة القيادة الخادمة في المجال التربويّ:

١- تشكل القيادة الخادمة حلقةَ وصل بين المعلّمين وبين الخطط والتصوّرات المستقبلية في المؤسّسات التربوية.

٢- تؤدّي إلى تحقيق الأهداف المنشودة للمؤسّسة التربوية.

٣- تعمل على نشر المفاهيم الإيجابية في المؤسّسة التربوية.

٤- تَحدّ من مشكلات العمل، وتضع الخطط العلاجيّة اللازمة لها.

٥- تهتمّ بالمعلّمين داخل المدارس وتعمل على تدريبهم وتنميتهم.

٦- تعمل على مواكبة التغيرات والمستجدات بهدف توظيفها لصالح المؤسّسات التربوية(رشيد ومطر، 2016).

ومن خلال ما سبق ترى الباحثة أنّ (القيادة الخادمة) تحققُ إنجازاتٍ استثنائيةً على عدة مستويات، هي: (الفرد، القائد، المعلّمون، والمؤسّسة التعليميّة، والمستفيدون منها، والمجتمع بشكل عام)، وتُعززّ القِيم المثلى التي تصبّ في الصّالح العام، وتسهم في بناء نموذج لمجتمع أكثر قوةً اعتمادًا على مبادئ الإنصاف والعدل، وتبدو أهميّة القيادة الخادمة في استيعابها للمتغيرات التي تحدث في عالمنا اليوم لأنّ المطلب الأعلى للتغيير "قيادة أكثر مقابل إدارة أكثر".

وتستنتج الباحثة أنّ الميدانَ التربويَّ بحاجة ماسّة إلى القيادة الخادمة نظرًا لخصوصيّة أهدافه التربوية الأخلاقية وطبيعتها؛ حيث تُعدّ هذه المؤسّسات من أهمّ المؤسّسات الخدميّة في المجتمع، فهي بحاجة إلى نمطٍ قياديٍّ خادمٍ يطلق طاقات المعلّمين من أجل تحقيق الأهداف، فإذا كانتِ القيادة الخادمة مُهمّةً في كافة الميادين، فهي للميدان التربويّ تُعدّ أكثر نفعًا وأعظم أهميّةً.

خصائص القيادة الخادمة:

للقيادة الخادمة خصائص متعددة ومتنوعة ومن هذه الخصائص ما ذكرته حوشية(2022) في دراستها وهي كالآتي:

التواضع: يتواضع مدير المدرسة لمعلّميه من خلال مشاركتهم ومساهمتهم له في صنع القرار واتخاذه، والاستماع إلى أفكار المعلّمين، وتتمثل خاصيّة التواضع في القيادة الخادمة من خلال الاعتراف بدور المعلّمين في تنمية المؤسّسات التعليميّة وتحقيق أهدافها.

الإصغاء: يعتبر الإصغاء من أهمّ خصائص القيادة الخادمة، حيث يُعلّم القادة الخادمون مهارة الاستماع إلى مرؤوسيهم والتعرف على مشاكلهم وتطلّعاتهم ورغباتهم ومقترحاتهم، والعمل على تلبية تلك الرغبات والتطلعات وإشباعها من أجل تحقيق الرضا النفسيّ وزيادة الدافعيّة لدى المعلّمين.

النزاهة: هي قيام القائد الخادم بنشر القِيم الروحيّة السامية كالصّدق والوفاء والتعاون والعمل بروح الجماعة.

الخدمة: تُعدّ منَ الخصائص الأساسيّة للقيادة الخادمة، فهو خادم قبل أن يكون قائدًا، فعلى مدير المدرسة أن يظلّ خادمًا قائدًا قبل أن يكون قائدًا خادمًا، وأن يقدم خدمةَ معلّميه على خدمته وخدمة المدرسة.

الإقناع: تستعمل القيادة الخادمة عملية الإقناع في حال تحتاج منَ المعلمين القيام بعمل من الأعمال أو مَهمّة منَ المهامّ، فالقادة لا يعتمدون على الجانب السلطويّ واستخدام الصّلاحيات ولكن يستخدمون أسلوب الإقناع الذي يؤدّي إلى التأثير في الآخرين.

وهناك العديد منَ الخصائص منها: التعلّم والرعاية والثقة.

خصائص القائد الخادم:

اختلف الباحثون فيما بينهم في تحديد خصائص القائد الخادم، وذكر الديرية وسلامة(2018) مجموعةً منَ الخصائص التي يفترض توافرها في القائد الخادم وهذه الخصائص هي :

- **الاستماع:** ويعني امتلاك مدير المدرسة خِصّيصةَ الاستماع لجوءَ المعلّمين إليه لإطلاق أفكارهم ومشاعرهم دون خوف، ويستمع القائد إلى رسائل الآخرين بانتباه وتأمل.
- **التعاطف:** هو قَبول الآخرين والاعتراف بهم، بغضّ النظر عمّا يمتلكونه من خصائصَ متفردة، فالقائد الجيد يسعى إلى فهم التعاطف وتأكيده مع الآخرين، وحلّ المشاكل دونَ خلق مشاكل للآخرين.
- **معالجة المشكلات:** تتضمّن التقدير للأفراد حال معاناتهم من إيذاءاتٍ انفعاليةٍ، والاستعداد لصناعة وحدة بينهم وبين مَن هم على اتصال بهم.
- **الوعي:** هو المساعدة على فهم القضايا المشتملة على الأخلاقيات والقِيم، وتمكين الفرد منَ الوصول إلى المواقف، والحكم عليها من زوايا أكثر تكاملًا.
- **الاقناع:** هو السعي نحو التأثير في الآخرين بدلًا من إذعانهم بالإكراه أملًا ببناء إجماع بين أفراد المجموعة .
- **التصوّر المفاهيميّ:** هو قدرة القائد على إيصال الرؤية الكبرى إلى العاملين لديه، فتلهمهم للتصرف بطريقة إبداعيّة، وينبغي للقائد أن يكون قادراً على وضع الأهداف، وتقييمها وتوقّع النتائج.
- **نفاذ البصيرة:** تعني قدرة القائد على فهم دروس الماضي، وحقائق الحاضر، والعواقب المحتمل حدوثها مستقبلًا.
- **تقديم الخدمة:** هي أساس فلسفة القيادة الخادمة، وتتمثل في الالتزام بتلبية حاجات الآخرين أولًا بالاقناع بدلًا منَ السّيطرة والمراقبة.

- **الالتزام بنموّ الآخرين:** تتمثل في الاستجابة باحترامٍ للآخرين والسماح لكلّ فرد منهم بالتعبير بحرية عنِ اهتماماته الشّخصيّة، مع الالتزام التام بتنمية كلّ فرد في المؤسّسة شخصيًا ومهنيًا.
- **بناء روح الجماعات:** هو السعي نحو بناء احساس بروح الجماعة بين المعلّمين والعاملين داخل المدرسة، وهو يمثل خِصّيصةً مُهمّةً من خصائص القيادة الخادمة.

وتستنتج الباحثة ممّا سبق أنّ هناك عدّةَ خصائص للقيادة الخادمة منها، ما يتعلّق بالشّخصيّة، والمهامّ، والبيئة وهي: الخصائص الشّخصيّة: (الاستقامة ، التواصل ، الخدمة)، الخصائص الموجّهة نحو الآخرين:(الاهتمام بالآخرين وتمكينهم وتطويرهم)، الخصائص الموجّهة نحو المهام: (الرؤية، وضع الأهداف ، القيادة)، الخصائص الموجّهة نحو العمليات :(النمذجة ، بناء الفريق ، المشاركة في صُنع القرارات).

أبعاد القيادة الخادمة:

ذكرت الزعتري (2020) مجموعةً من أبعاد القيادة الخادمة، ألا وهي:

١- **التمكين:** يعني منح الآخرين السلطةَ والصلاحّيةَ لكي يتمكّنوا من إتمام أعمالهم على الوجه الأكمل، وتقديم التسهيلات، والتأكيد على العمل باعتباره فريقًا، والمشاركة في اتخاذ القرارات، وللتمكين فوائد متعددة تعود بالمنفعة على المعلّمين والمؤسّسة التربوية والمديرين.

٢- **الإيثار**: هو خلاص القائد من حبّه لذاته وتجاوز مصلحته الشّخصيّة من أجل تحقيق مصالح الآخرين، وهو يُعبر عن جوهر القيادة الخادمة، ويُعدّ الإيثار عنصرًا مُهمًّا من عناصر السلوك الإنساني التي يجب أن يلتزم بها القائد.

٣- **المحبّة (العاطفة الفعالة)**: تشير إلى اهتمام المدير بمعلّميه، وتقديم الرعاية الكاملة لهم، وتقدير أفكارهم واحترامها، فالمحبّة تُعدّ أداة رئيسيّةً لفلسفة القيادة الخادمة، وتضمّ المحبة: حبّ القائد للمؤسّسة، حبّ القائد للعاملين، حبّ القائد للمجتمع، حبّ القائد لنفسه.

٤- **التواضع**: يعني قدرة القائد على التغلّب على التكبر والاستعلاء، فتواضع المدير يجعله أقرب إلى معلّميه، ويزيل الفجوة بينه وبينهم، ويُعدّ التواضع من أبرز خصائص القائد الناجح.

٥- **التنظيم الإداريّ**: يتمثل في معرفة القائد كلَّ ما يتعلّق بخصوص المؤسّسة والمهام الموكلة إليه بحيث يكون في وضع يُمكّنه من التوزيع المناسب للأفراد والواجبات، وتقديم المساعدة والدعم الفعال، وتسهيل مَهامّ الآخرين، ويُعدّ التنظيم منَ الأمور الهامة التي تُسهم في النجاح وتساعد في تحقيق الأهداف المرجوة.

وترى الباحثة أنّ تمكين المعلّمين يسهم في رفع روحهمُ المعنوية، وتحفيزهم على العمل والإنجاز، وبالتالي تحقيق أهداف المدرسة، وترى أيضًا أنّ الإيثار هو جوهر القيادة الخادمة، والعنصر المميز لها، وإحدى قواعد السلوك التي يجب أن يلتزم بها مدير المدرسة من أجل تحقيق الأهداف والتطور والنجاح، ومن جهة أخرى ترى الباحثة أنّ تواضعَ المدير مع جميع العاملين في المدرسة يُعدّ منَ الأمور المهمّة التي ينبغي لمدير المدرسة الاهتمام بها للوصول إلى أفضل النتائج.

ومن خلال قراءة الباحثة واطّلاعها على العديد منَ الأبحاث والدراسات المتعلّقة بموضوع القيادة الخادمة رأت أنّ هناك أبعادًا أخرى للقيادة الخادمة، منها: المهارات المعرفية، مساعدة المعلّمين والاهتمام بهم أولًا، التصرّف بأخلاق، الرغبة في الخدمة، الرؤية، الثقة، الإقناع، الحكمة، المسؤولية .

فوائد القيادة الخادمة:

ورد في دراسة حوشية (2022) عدة فوائد للقيادة الخادمة ألا وهي: تطوير المؤسّسة، وبناء الفريق، وتطوير الموظّفين، والإنجاز، والرضا، والتغيير، وسأتحدث عن كلّ واحدة من هذه الفوائد كما يلي:

أولًا: تطوير المؤسّسة

يُعدّ تطوير المؤسّسات التربويّة والتعليميّة من أولى فوائد القيادة الخادمة، ويتمثل ذلك من خلال قيام مدير المدرسة بمشاركة المعلّمين والعاملين معه في المؤسّسات التربوية بدلاً منَ اللجوء إلى التلقين والسّيطرة، وبهذا فإنّ المعلّمين يعملون في جماعاتٍ مشتركةٍ ويُحقّقون أعمالًا جماعيّة بدلًا من تحقيق الأعمال الفردية، وكما هو متعارف عليه بأنّ نتائج العمل الجماعيّ دائمًا وأبدًا ما تكون أفضل من العمل الفرديّ، وبهذا فإنّ القيادة الخادمة تعمل على التعاون بين الأتباع والعاملين من ناحية وبين قائدهم من ناحية أخرى؛ وهذا كلّه يعمل على تطوير المؤسّسة و ازدهارها.

ثانيًا: بناء الفريق

إنّ عملية توظيف القيادة الخادمة في المؤسّسات التربويّة و التعليميّة يعمل على بناء فريق أكثر مشاركةً وفاعلية، لأنّ النمطَ القياديّ الخادم يأخذ بيد المعلّمين ليقدموا ما لديهم من قدراتٍ وخبراتٍ ومهاراتٍ لإنجاز أهداف المؤسّسة التربويّة التي ينتمون إليها وتحقيقها، وذلك بديلًا عن النمط الاستبداديّ الذي يَعتمد على إصدار الأوامر ودون مشاركة العاملين فيها، ويقضي على روح الفريق.

ثالثًا: تطوير الموظّفين

تهتمّ القيادة الخادمة بالمعلّمين في قيادتها، وبهذا فإنها تعمل على تطوير المعلّمين من خلال التعرف على نقاط الضّعف والقوه لديهم، وبهذا فإنّ المعلّمين يُفضّلون النمط القياديّ الخادم الذي يُشعرهم بالرضا والانتماء الوظيفيّ وهذا كلّه يعمل على تطويرهم وتنميتهم.

رابعًا: الإنجاز

يُعدّ الإنجاز من فوائد القيادة الخادمة؛ وذلك عن طريق قيام القائد الخادم بوضع أهداف المؤسّسة التربوية عن طريق مشاركة المعلّمين في تحقيق تلك الأهداف، من خلال إعطائهم التفويض والسلطة والصّلاحيّات في اتخاذ القرارات، وخَلق بيئةِ عملٍ إيجابيةٍ من خلال المشاركة والمبادرة واتخذ القرار، وهذا كله يؤدّي إلى إنجاز المهامّ والأعمال، وبالتالي تحقيق أهداف المؤسّسة التربوية و نجاحها على المدى البعيد.

خامسًا: الرضا

تَعتمد القيادة الخادمة على مشاركة المعلّمين في صُنع القرار وفي وضع الأهداف وطريقة تطبيقها؛ وهذا يؤدّي إلى شعورهم بالانتماء والولاء للمدرسة التي يعملون بها، وبهذا فإنّ القيادة

الخادمة تسعى إلى تحقيق حاجات المعلّمين واحتياجاتهم، وهذا يؤدّي إلى تحقيق الرضا الوظيفيّ لدى المعلّمين.

سادساً: التغيير

تُعدّ إدارة التغيير من أصعب النظريات الإدارية الحديثة وأهمّها؛ لأنها تعمل على إعطاء المعلّمين الحريّةَ في رسم أهداف المدرسة، وبالتالي تعمل على تحقيق التوازن بين متطلبات هؤلاء المعلّمين وبين رسم خططهمُ المستقبلية للمدرسة التي يعملون بها، وبهذا فإنّ المعلّمين الذين يساعدون في عملية التغيير و انتقال مدرستهم من نظام إلى نظام أحدث، يكونون أفضل ولاءً وانتماءً وإنتاجًا من غيرهم، وبهذا فإنِّ عملية التغيير لا تكون إلا عن طريق استخدام النمط القياديّ الخادم.

ومن وجهة نظر الباحثة ترى أنّ للقيادة الخادمة عدةَ فوائد، منها:

- القيادة الخادمة ترفعُ من معنويات الفريق.
- القيادة الخادمة تزيد من صُنع القرار التعاونيّ بمشاركة الموظّفين.
- القيادة الخادمة مثال قويّ على السّلوك الأخلاقيّ.
- القيادة الخادمة تتخذ قراراتٍ لصالح الجميع.
- القيادة الخادمة تُشجّع على التعاطف.

ثانيًا: دافعيّة الإنجاز

الدافعيّة والدوافع

يُعدّ مفهوم الدافعية منَ الموضوعات المعقدة، وهناك الكثير منَ العلماء والباحثين الذين عَرَضوا لكيفية هذا المفهوم في بيئات العمل المختلفة وكان منَ الصّعب الاتفاق على تعريف دقيق لمفهوم الدافعية وترجع هذه الصّعوبة إلى اختلاف فلسفة الباحثين.

يُعدّ موضوع الدافعية من أكثر موضوعات علم النفس أهميّةً ودلالة، وتُعدّ الدافعيّة منَ المكونات الأساسيّة للموهبة والتفوق (الدرابكة، 2021).

تقوم الدوافع بدور مهمّ وحيويّ في توجيه سلوك الأفراد والجماعات في المؤسّسات المختلفة، وتوجيه الأداء نحو التميّز والاتقان، فتميز الأداء في المؤسّسات التعليميّة المختلفة يعتمد على مقدرة الإدارة على توفير القدر الكافي منَ الدافعيّة لدى الأفراد (الديرية وسلامة ، 2018).

والدافعية هي "عبارة عن حافز ومشجّع داخليّ يوجه الإنسان ويحثّه إلى تحقيق بعض الأهداف" (الشرهان ،2021، 393).

تقسيمات الدوافع:

قسّمَ علماء السلوك الإنسانيّ الدوافع إلى عدةِ تقسيماتٍ، هي :

١- **الدوافع الأولية (الفطرية):** هي الدوافع التي يُولد فيها الفرد،وهي مرتبطة بإشباع حاجاتٍ فسيولوجيةٍ (جسمية) مُهمّة لحياة الإنسان وبقائه، مثل: حاجات الأكل والشّرب والجنس والمَلبس والمسكن، وتُعدّ هذه الدوافع أكثر أنواع الدوافع أهميّةٍ وأكثرها ثباتًا للإنسان.

٢- **الدوافع الثانوية (المكتسبة):** هي الدوافع المكتسبة منَ البيئة والخبرة، وهي تختلف من فرد إلى آخر، وهي أكثر قابليةً للتغيير والتبديل، ومن أمثلتها: الدافع الدينيّ، والدافع إلى جمع المال.

٣- **الدوافع الشّعورية:** هي الدوافع التي تدخل في وعي الفرد، ويكون قادرًا على معرفتها والتحكم بها وتوجيهها أو تعديلها أو إيقافها أو تأجيل التعبير عنها، ومثال عليها: الشّعور بالنعاس .

٤- **الدوافع اللاشّعورية:** تُسمّى بالدوافع المقنعة أو المكبوتة، وهي دوافع تكمن وراء تصرّفات الإنسان وسلوكه التي لا يعرف سببها، وتكون صادرةً عنِ اللاشعور أوِ العقل الباطن(الديرية وسلامة ، 2018).

وأشار المغربي(2016) إلى أنّ هناك تقسيماتٍ أخرى للدوافع وهي كالآتي:

- **دوافع تتعلّق بالحاجات النفسيّة للإنسان** كالرغبة في الإنجاز وتحقيق النتائج والمركز الاجتماعيّ وحاجات العاطفة كالحبّ والصّداقة.
- **دوافع تتعلّق بالحاجات الاجتماعيّة** وهي حاجات اجتماعيّة يسعى الفرد لإشباعها كتكوين العلاقات والحاجة لكسب الاحترام، وهي حاجات فردية، وتعتبر قوةً محركةً للسّلوك في اتجاهات معينة .
- **دوافع تتعلّق بحاجة الفرد إلى تحقيق التقدير والمركز** وهي حاجاتٌ ودوافع تحقيق الذات، وتعتبر هذه مرتبةً متقدمةً من حاجات الفرد، يسعى لإشباعها بعد إشباعه لكلّ الحاجات السابقة .

أسباب الاهتمام بدراسة الدافعيّة

تؤدي دراسة الدافعية إلى تفسير الخصائص السلوكية الآتية:

١- مسبّبات السلوك وتحريكه في اتجاهات معينة.

٢- أسباب شدة السلوك وفاعليته واختلافه من فرد إلى فرد آخر.

٣- اتجاه الإنسان نحو انتهاج سلوك معين.

٤- دراسة ظاهرة تكرار الفرد لسلوك محدد في مواقف متشابهة .

٥- دراسة أسباب إقلاع الفرد عن اتباع سلوك معين وامتناعه عن الاستمرار فيه.

٦- تحديد دوافع المديرين تجاه سلوك معين في عملهم الإداريّ (المغربي ، 2016).

وترى الباحثة أنّ الدافعية كانت ولا تزال محور اهتمام المديرين في المؤسّسات المختلفة، الذين يَسْعَون باستمرار لتحقيق إنتاجيّة أعلى، وتحسين في الأداء، وخاصّة فيما يتعلّق بزيادة تحصيل الطلبة، وللدافعيّة دور مهمّ في عملية استمرار الفرد في عمله أوِ العكس.

دافعيّة الإنجاز

تعريف دافعيّة الإنجاز:

نعرض فيما يأتي بعض التعريفات التي قدمها الباحثون لمفهوم دافعية الإنجاز على النحو الآتي :

دافعيّة الإنجاز: هي" الهدف والاستثارة التي تساعد على الوصول إلى النجاح أو السّعي في طريقٍ نهايته هدف معين ومرغوب" (الشرهان ، 2021، 394).

وعرف طراري (2022) دافعيّة الإنجاز بأنها: " عبارة عن مجموعة من الظروف التي قد تكون داخلية أو خارجية أو كليهما تعمل على توجيه سلوك الفرد للقيام بالمهامّ والأعمال الموكلة إليه بهمة وكفاءة عالية وبما يضمن النجاح والتفوق في تحقيق الأهداف" "ص 40"

وتعرف كاتبة (2019) دافعيّة الإنجاز بأنها:" ميل الفرد لبذل الجهد من أجل تحقيق النجاح والتفوق على الآخرين" "ص 52 "

وتُعرّف دافعية الإنجاز بأنها:" هي الجهد الذي يقوم المرؤوس ببذله عند أداء عمله ورغبته وثقته بإنجاز عمله ليصل لدرجة الإتقان والتميز" (عبد الله،2021،22).

وعرف الرويشد (2021) دافعية الإنجاز بأنها: "قدرة الفرد على تحقيق الأشياء التي يرى الآخرون أنها صعبة، والسيطرة على البيئة الفيزيقية والاجتماعية، والتحكم في المشاعر، وحسن تناولها وتنظيمها، وسرعة الأداء، والاستقلالية، والتغلب على العقبات، والتفوق على الذات" "ص 1112"

وتعرفها الباحثة بأنها: هي الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح فيه، ومواجهة المشكلات وحلها، بأقل وقت ممكن من الجهد والوقت، وبأفضل مستوى من الأداء.

أبعاد دافعيّة الإنجاز

يتكون دافع الإنجاز من عدد منَ الأبعاد وهي على النحو الآتي:

- **البُعد الشّخصيّ:** هو عبارة عن الجهد الذي يبذله الإنسان من أجل الوصول إلى التميز، والإنجاز هنا يكون بهدف الإنجاز .

- **البُعد الاجتماعيّ:** هو عبارة عن رغبة الشّخص في التفوق على كلّ المحيطين به في كلّ المجالات من خلال منافسته لهم، ويحتوي هذا البُعد على التعاون والمشاركة مع المحيطين بهدف الوصول إلى أهداف عظيمة وكبيرة.
- **بُعد المستوى العالي للإنجاز:** هو عبارة عن محاولة الشّخص الوصولَ إلى الأداء والدرجة العالية في كلّ الأعمال التي يقوم بها(الشرهان،2021).

ثَمّة اتجاهات متعددة يتمّ في ضَوئها تفسير أبعاد دافعية الإنجاز، ومن هذه الاتجاهات ما ذكرتها كاتبة (2019) في دراستها التي تتمثل بما يلي:

- الاتجاه التقليديّ: هو أنّ دافعيّة الإنجاز تُستثار بالفشل، وتُشبَعُ بالنّجاح.
- الاتجاه التفسيريّ: هو عبارة عن تفسير دافعية الإنجاز في ضَوءِ متغيرات جديدة مثل: التوقّع، والطّموح، والمثابرة، والقدرة، والقيمة.
- الاتجاه الحديث: هو عبارة عن تفاعل عدد من أبعاد دافعية الإنجاز مع بعضها البعض.

مكونات دافعيّة الإنجاز

ذكر الشرهان (2021) في دراسته خمسة مكونات رئيسيّة لدافع الإنجاز، وهي:

- الإحساس بالمسؤولية.
- بذل الجهد من أجل التميز.
- الصّبر.
- إدراك قيمة الوقت.
- وضع الخطط المستقبلية.

ومن وجهة نظر الباحثة، ترى أنّ دافعيّة الإنجاز تتكون من عدة مكونات، وهذه المكونات متداخلة بينها، ومن هنا فإنّ دافعيّة الإنجاز تأتي من خلال تفاعل هذه المكونات مع بعضها البعض.

أهداف دافعيّة الإنجاز

تختلف الأهداف الحقيقية لدافعيّة الإنجاز من شخص إلى آخر، ويمكن ذكر بعض هذه الأهداف كما وردت في طراري (2022):

- **هدف التعلّم:** يقوم هذا الهدف على وصف الاتجاه السائد لدى التلاميذ الذين يدركون خبرات التعلّم باعتبارها فرصةً لاكتساب المعرفة، و إتقان المعلومات والتمكّن منها، ومن خصائصهم رفع مستوى الكفاءة الشّخصيّة، والاتجاه الإيجابيّ نحو التعلّم، الرغبة المستمرة في التحسّن، وأهمّ ما يميز هذا الهدف هو تركيز التلميذ على المهمّة، بغضّ النظرِ عن النتيجة.
- **هدف الأداء:** يقوم هذا الهدف على الاتجاه السائد لدى التلاميذ الذين يهتمّون بالأداء فقط، ويعتبرونه سببًا لنشاطهم، ومن خصائصهم أنهم لا يبحثون عنِ المعلومات الجديدة، وليس لديهم أساليب تُميزهم في التعلّم، وأهمّ ما يميز هذا الهدف هو تركيز الشّخص على الذات مع التركيز الشّديد على نتيجة المَهمّة.

وترى الباحثة من خلال استعراض أهداف دافعيّة الإنجاز السابقة أنّ أهمّ هدف من وجهة نظرها هو الاهتمام بتطوير الذات وكذلك الاهتمام بالنتيجة.

تصنيفات دافعيّة الإنجاز:

ثَمّة نوعان من دوافع الإنجاز، يعتمدان على مقارنة الفرد بنفسه أو مقارنته مع المحيطين وهذان النوعان هما:

- **دافعيّة الإنجاز الذاتية:** هي التي تقوم على تفعيل الأسس الشّخصيّة التي تكون من ضمن الموقف، كما أنها تحتوي على معيار مطلق خاصّ بدافعيّة الإنجاز.
- **دافعيّة الإنجاز الاجتماعيّة:** هي التي تقوم على تفعيل أسس التميز والنجاح، والتي تكون عند عقد المقارنة في المواقف الاجتماعيّة(الشرهان ، 2021).

ومن خلال العرض السابق ترى الباحثة أنه يندمج الدافعان: الذاتيّ والاجتماعيّ ليشكّلا دافع إنجاز متكاملًا، ينمو مع تقدم السن والإحساس بالثقة بالنفس، و الاستفادة منَ الخبرات الناجحة، ويمكن أن يعمل كلّ من هذين النوعين في الموقف نفسِه، ولكنّ قوتهما تختلف وفقًا لأيهما أكثر سيادةً وسيطرةً على الموقف؛ فإذا كانت دافعيّة الإنجاز الذاتية لها وزن أكبر وسيطرة على الموقف فإنه غالباً ما تتبعها دافعيّة الإنجاز الاجتماعيّة والعكس صحيح.

النظريات المفسّرة لدافعيّة الإنجاز:

ثَمّة العديد منَ النظريات التي تناولت دافعيّة الإنجاز، منها:

- **نظريّة ماكليلاند (الحاجة للإنجاز):** تفترض هذه النظرية أنّ الدافع ما هو إلا رابطة انفعالية قوية تقوم على مدى توقّعنا للاستجابات عند التعامل مع أهداف معينة، وكذلك على أساس خبراتنا السابقة، وقد أكد ماكليلاند أنّ التعلّم السابق يؤدّي دورًا في الدافعيّة

للإنجاز، وقوة الدافع للإنجاز تختلف تبعًا للنشاط وطبيعة التحدّي، لذلك علينا أن نأخذ بعين الاعتبار العوامل الشّخصيّة والعوامل البيئية كلّها عندما نفسّر قوة دافع الإنجاز، ويُعدّ ماكليلاند من أوائل الذين درسوا دافعيّة الإنجاز(الدرابكة، 2021).

- **نظريّة أتكنسون:** وضع أتكنسون نظرية الدافعيّة للإنجاز في إطار منحى التوقّع – القيمة، وافترض دور الصّراع بين الحاجة للإنجاز والخوف منَ الفشل، وكذلك ألقى أتكنسون الضَّوء على العوامل المحددة للإنجاز القائم على المخاطرة، و أشار إلى أن مخاطرة الإنجاز في عمل ما تحدده أربعة عوامل، منها عاملان يتعلّقان بخصائص الفرد، وعاملان يرتبطان بخصائص المَهمّة أو العمل المراد إنجازه(طراري، 2022).
- **نظريّة العزو:** تُعدّ نظرية العزو من النظريّات المهمّة في دافعية الإنجاز وتهتمّ بالكيفية التي يدرك فيها الشّخص أسباب سلوكه وسلوك الآخرين، ويرى هايدر Heider الذي يُعدّ المؤسّس لنظرية العزو أنّ الأفراد يعزون الأحداث إلى قوى شخصيّةٍ، أو قوى بيئيةٍ، أو الاثنين معًا(الدرابكة، 2021).
- **نظريّة هرزبرج:** تشير هذه النظرية إلى أنّ هناك مجموعتين منفصلتين من العوامل تؤثّران على سلوك الفرد وهما:

١- **عوامل الدافعية (الداخلية):** وهي العوامل التي تتعلّق بالعمل مباشرة، وتتضمّن: الشعور بالإنجاز في العمل، والشّعور بالتقدير والاحترام، والرغبة في تحمّل المسؤولية، وأهميّة العمل نفسه وكونه إبداعيًا وفيه نوع من التحدّي، والتقدم في الوظيفة، والتطور والنموّ الشّخصيّ.

٢- **العوامل الوقائية (الخارجيّة):** هي مجموعة منَ العوامل التي تتعلّق بالبيئة وقد سُميّت بالوقائية لأنها تعمل على وقاية الفرد منَ الشّعور بعدم الرضا، بمعنى أن تجعله مرتاحًا، وتقوم هذه النظرية على أنّ غياب عوامل الدافعيّة في موقف العمل لا يؤدّي إلى الشّعور بعدم الرضا، ولكنّ وجودها يؤدّي إلى درجة عالية منَ الرغبة في العمل والرضا عنِ الوظيفة(طراري، 2022).

وتحدث العميان(2018) عن هذه النظرية التي تُسمّى أيضًا بنظرية ذات العاملين، وسُميّت ذات العاملين بهذا الاسم؛ لأنها تحتوي على مجموعتين من العوامل هما:

عوامل داخلية: هي العوامل التي تتعلّق بالعمل مباشرة، ويُطلق عليها عوامل دافعية أو حافزة انسجامًا مع هرم ماسلو للحاجات الاجتماعيّة والتقدير، وتحقيق الذات وتتضمّن العوامل الداخلية ما يلي:

- الإنجاز في العمل.
- التقدير والاحترام.
- المسؤولية لإنجاز العمل.
- الترقية.
- طبيعة العمل ومحتواه.
- التطور والتقدم.

عوامل خارجيّة: هي العوامل التي تتعلّق بالبيئة المحيطة بالعمل، ويُطلق عليها عوامل الصّحة أو الصّيانة أو الوقاية انسجامًا مع الحاجات الفسيولوجية والأمن والحماية في هرم ماسلو، وتشمل العوامل الخارجية ما يلي:

- أسلوب الإشراف.
- العلاقات بين قمة الهرم الإداريّ.
- سياسة المنظّمة وأسلوب إدارتها.
- العلاقات بين المرؤوسين.
- الأجور والرواتب.
- الأمن الوظيفيّ.
- ظروف العمل المادية من تهوية وإضاءة وحرارة.

- **نظريّة الهدف:** تحتوي دافعية الإنجاز على مجموعة منَ الأهداف وتُقسم إلى فئتين:

١- أهداف الإتقان: ينشد فيها الأفراد زيادة كفايتهم للفهم أو للتمكّن من أيّ شيء جديد.

٢- أهداف الأداء(كاتبة، 2019).

- **النظريّة المعرفية:** تقوم هذه النظرية على كيفية فهم الأحداث وتوقّعها من خلال التفكير أو الحكم أو الإدراك، ويرى أصحاب هذه النظرية أنّ أيّ كائن حيّ لديه ذاكرة يكون قادرًا على التعرف على بعض أشكال التشابه بين الماضي والحاضر، وعليه يكون قادرًا على توقّع المترتبات الناتجة عن سلوكه(الدرابكة، 2021).

ومن خلال اطّلاع الباحثة على العديد منَ الدراسات والأبحاث المتعلّقة بدافعيّة الإنجاز وجدت أنّ هناك نظرياتٍ أخرى تفسّر دافعيّة الإنجاز منها: نظرية التنافر المعرفيّ، نظرية التقرير الذاتيّ، النظرية السّلوكية، نظريّة الحاجات.

العوامل المؤثّرة في دافعيّة الإنجاز لدى المعلّمين:

ثَمّة عدة عوامل تؤثّر في درجة إنجاز الفرد، أي أنها تسهم في رفع درجة الإنجاز لديه أو خفضها وهذه العوامل هي :

الأسرة: تقوم الأسرة بالتأثير على إنجاز أبنائها من خلال اتباع أساليبَ معينةٍ في التنشئة عن طريق الدفء الوالديّ والأب غير المسيطر، بالإضافة إلى معايير الوالدين، وهذه منَ العوامل المؤثرة في إنجاز الأفراد، حيث إنّ الأفراد الذين لديهم درجة عالية منَ الإنجاز كان آباؤهم يحثونهم على الإنجاز العالي باستمرار مع تهيئة المناخ النفسيّ المستقرّ في البيت، بعكس الأفراد منخفضي الإنجاز، إذ كان المناخ لديهم يتسم بالسيطرة والتسلّط من جانب الأب، كما أنّ المناخ الأسريّ الذي تسوده أجواء التوتّر وعدم التفاهم يُفْضِي إلى تعطيل العمليات العقلية التي يعتمد عليها الإنجاز(كاتبة، 2019).

المؤسّسات التربوية: يقصَد بها المؤسسات التي يتمّ الاعتماد عليها حتّى يتطورَ المجتمع، لأنها تُسهم في تكوين الأجيال والموارد البشرية وتنشِئتها التي تعتمد عليها عملية التطور و النّموّ الاقتصاديّ في المجتمع(الشرهان، 2021).

الثقافة السائدة: إنّ الثقافة بنُظمها وأعرافها وتقاليدها ومؤسساتها تُشكّل سلوك الفرد بما يتناسب مع طبيعتها السائدة، فالثقافة التي تساعد على الإنجاز تحثّ على الالتزام بالأنظمة، ودقة العمل،

واحترام الزمن، ووفرة الإنتاج، وتوفير الخدمات، أما الثقافة الأخرى التي لا تدعو إلى الإنجاز فتنتشر فيها الفوضى، وبطء الإنتاج، و إهدار الموارد، وعدم مجاراة التطور.

الطبقة الاجتماعيّة: قسّم الباحثون في ميدان الاقتصاد وعلم الاجتماع درجات الطبقة الاجتماعية بناءً على كمية الدخل للأسرة، والدرجة التعليميّة لها، و مهنة الأب والأم، ونوعيّة المسكن، ومنطقته، وعدد الغرف، و عدد أفراد الأسرة، وقد أشارت العديد منَ الدراسات إلى أنّ دافعيّة الإنجاز تتأثر بالطبقة الاجتماعيّة، ومن خلال نتائج هذه الدراسات وُجِدَ أنّ الطّبقة الميسورة الحال هي أكثر الطبقات توجّهًا نحو الإنجاز وتحقيق التفوق والنجاح، وبعكس ذلك الطبقة الدنيا وهي التي تركّز على تحصيل الرزق(كاتبة، 2019).

ومن وجهة نظر الباحثة ترى أنّ هناك عدة عوامل تؤثّر في دافعيّة الإنجاز لدى المعلّمين، من أهمّها الاعتراف وذلك من خلال معرفة الإدارة المدرسيّة وإشادتها بجهد المعلّم عن طريق إظهار جهوده ومساهماته الفاعلة في الاجتماعات ومنح المعلّم المتميّز جوائزَ أو شهاداتٍ، وهناك عوامل أخرى، منها : التحدّي في العمل، والتحصيل، والمسؤولية، ويمكن زيادة المسؤولية من خلال إعطاء المعلّم مساحةً كافيةً للإبداع و تفويض السلطة الإدارية لبعض المعلّمين ذوي الخلفية الإدارية في حال غياب المدير.

أهميّة دافعيّة الإنجاز لدى المعلّم:

تُعدّ الدافعيّة المحرك الرئيسيّ في السلوك الإنسانيّ، أي أن الدافعيّة عملية مُهمّة لتعزيز سلوك الأفراد وتوجيههم نحو الأهداف المرجوّ تحقيقها، والمساعدة في التغيير والتطور، وتنبع أهميّة دافعيّة الإنجاز لدى المعلمين من خلال تحفيزهم على مواجهة المشكلات والتصدّي لها، ومحاولة

حلّها والتغلب على كلّ الصّعوبات والعقبات التي تعترضهم، وزيادة الطّموح، ووضع تصّورات مستقبلية معقولة، وزيادة الثقة بالنفس(عبد الله، 2021).

ومن وجهة نظر الباحثة ترى أنه يمكن أن يزيدَ المعلّم من دافعيّته للإنجاز من خلال:

١- أن يسعى المعلّم إلى تعديل انطباع عن نفسه من خلال وضع نفسه مكان شخص آخر بحاجة للنجاح.

٢- أن يتشبه بالأشخاص الذين عُرفوا بإنجازاتهمُ العالية.

٣- أن يتحدث مع نفسه بصورة إيجابية .

٤- أن يسعى المعلّم إلى الحصول على التغذية العكسيّة من أجل تعزيز نجاحه ودفعه إلى نجاح أكبر.

ثانيًا: الدراسات السابقة

يتضمّن هذا الجانب الدراساتِ العربيةَ والأجنبيةَ ذات العلاقة، سواء المباشرة أو غير المباشرة بموضوع درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس وعلاقتها بدافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية، وقد توصّلتِ الباحثة إلى بعض الدراسات التي لها علاقة بموضوع الدراسة، وقد تمّ عرض الدراسات حسب التسلسل الزمنيّ منَ الأحدث إلى الأقدم وتمّ تقسيم الدراسة إلى قسمين حسب متغيرات الدراسة وهي :

القسم الأول : الدراسات المتعلّقة بالقيادة الخادمة

دراسة حوشية (2022) التي هدفت إلى التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الخاصّة في محافظة الخليل للقيادة الخادمة وعلاقتها باندماج المعلّمين في العمل، واستخدمتِ الدراسة المنهجَ الوصفيّ الارتباطيّ، واستُخدِمتِ الاستبانة أداة للدراسة، وتكوّنَ مجتمع الدراسة من (883) معلّمًا ومعلّمةً في المدارس الخاصّة في المحافظة، وتكوّنت عينة الدراسة من (177) معلّمًا ومعلّمةً، وبينتِ النتائج أنّ درجة ممارسة مديري المدارس الخاصّة في محافظة الخليل للقيادة الخادمة بأبعادها جاءت بدرجة مرتفعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى مُتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى مُتغيرات (المؤهل العلميّ، سنوات الخدمة، المديرية)، وأشارتِ النتائج إلى وجود علاقة طردية بين ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة واندماج المعلّمين في العمل.

دراسة أبو صعلوك (2021) التي هدفت إلى التعرف إلى درجة ممارسة القيادة الخادمة من قبل مديري المدارس الثانوية في منطقة النقب من وجهة نظر المعلّمين، واستخدمتِ الدراسة المنهجَ

الوصفيّ التحليليّ، واستُخدمتِ الاستبانة أداةً للدراسة، وتكوّن مجتمع الدراسة من كافة المعلّمين من الذكور والإناث العاملين في المدارس الثانوية في منطقة النقب، وتكوّنت عينة الدراسة من (290) معلّمًا ومعلّمةً، وبينتِ النتائج أنّ درجة ممارسة القيادة الخادمة من قبل مديري المدارس الثانوية في منطقة النقب من وجهة نظر المعلّمين تُعدّ مرتفعة في جميع المجالات مجتمعة ومنفصلة.

وهدفت دراسة العنزي (2021) إلى التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة وعلاقتها بالروح المعنوية من وجهة نظر معلّمي ومعلّمات المرحلة المتوسّطة بدولة الكويت، واستخدمتِ الدراسة المنهجَ الوصفيّ بشقيهِ التحليليّ والارتباطيّ، واستُخدِمتِ الاستبانة أداةً للدراسة، وتكوّنَ مجتمع الدراسة من جميع معلّمي ومعلّمات المرحلة المتوسّطة بدولة الكويت، وبلغ عددهم (22351) معلّمًا ومعلّمة، وتكوّنت عينة الدراسة من (353) معلّمًا ومعلّمة في المرحلة المتوسّطة، وتمّ اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطّبقية، وبينتِ النتائج أنّ استجابات عينة الدراسة نحو القيادة الخادمة وأبعادها كانت مرتفعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى الجنس ولصالح الإناث، ووجود فروق دالة في تخصّص القسم العلميّ لصالح تخصّص المواد الأدبية، وعدم وجود فروق دالة تُعزى إلى المستوى التعليميّ والخبرة التدريسيّة، وتبين وجود علاقةٍ ارتباطيةٍ إيجابيةٍ بين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة وأبعادها الأربعة ودرجة الروح المعنوية للمعلّمين.

وهدفت دراسة عواد وحتاملة (2021) إلى التعرف إلى دور القيادة الخادمة في تطوير أداء معلّمي مدارس الأغوار الشّمالية، واستخدمتِ الدراسة المنهجَ الوصفيّ المسحيّ، واستُخدِمتِ الاستبانة أداةً للدراسة، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلّمي المرحلة الأساسيّة في لواء

الأغوار الشّمالية والبالغ عددهم (800) معلّمٍ ومعلّمةٍ، وتكوّنت عينة الدراسة من (300) معلّمٍ ومعلّمة وتمّ اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة، وبينتِ النتائج أنّ تقديراتِ أفراد عينة الدراسة حول دور القيادة الخادمة في تطوير أداء معلّمي مدارس الأغوار الشّمالية جاءت بدرجة مرتفعة، وكشفت النتائج عن وجود فروق تُعزى إلى مُتغير الجنس ولصالح الإناث، ووجود فروق تُعزى إلى أثر المؤهل العلميّ، وجاءت لصالح الدراسات العليا، ووجود فروق تُعزى إلى أثر سنوات الخبرة وجاءت لصالح كلّ من أقلّ من هو (5) سنوات ومن (5 إلى 10) سنوات.

دراسة السهلي (2021) هدفت إلى الكشف عن دور القيادة الخادمة في تحقيق الرضا الوظيفيّ لمنسوبات المدارس بمحافظة حفر الباطن، مع تقديم تصوّرٍ مقترحٍ لتفعيل هذا الدور في ضَوءِ رؤية المملكة 2030، واستخدمتِ الدراسة المنهجَ الوصفيّ الارتباطيّ، واستُخدِمتِ الاستبانة أداةً للدراسة، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع منسوبات المدارس في محافظة حفر الباطن والبالغ عددهنّ (4843)، وتكوّنت عينة الدراسة من (360) معلّمةً وإداريةً من منسوبات المدارس وتمّ اختيارهنّ بطريقة العينة العشوائية، وبينتِ النتائج أنّ درجة ممارسة قائدات المدارس للقيادة الخادمة جاءت بدرجة متوسّطة، ووجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين ممارسة قائدات المدارس للقيادة الخادمة ومستوى الرضا الوظيفيّ لدى المنسوبات.

دراسة الزعتري(2020) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الأساسّية الحكوميّة في محافظة الخليل وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية للمعلّمين من وجهة نظر المعلّمين أنفسهم، واستخدمتِ الدراسة المنهجَ الوصفيّ الارتباطيّ، واستُخدِمتِ الاستبانة أداةً للدراسة، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسيّة في المدارس الأساسّية الحكوميّة في محافظة الخليل والبالغ عددهم(7605) منِ المعلّمين والمعلّمات في

المديريات الأربع، وتكونت عينة الدراسة من (366) معلّمًا ومعلّمة وتمّ اختيارهم بالطريقةِ العشوائيةِ الطبقيةِ، وبينتِ النتائج أنّ درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة من وجهة نظر معلّميهم جاءت بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات تقديرات معلّمي المدارس لممارسة مديريهم للقيادة الخادمة تُعزى إلى مُتغيرات (الجنس، المؤهل العلميّ، سنوات الخبرة)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى مُتغير المديرية لصالح مديرية شمال الخليل، ووجود علاقة طردية موجبة بين القيادة الخادمة وسلوك المواطنة التنظيميّة لدى المعلّمين والمعلّمات.

دراسة هارجادون (Hargadon، 2018) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين القيادة الخادمة ومستوى الرضا الوظيفيّ لهذا الموظّف، بالإضافة إلى التأثير الوسيط المحتمل للقيادة الخادمة على العلاقة السلبية المقترحة بين الإجهاد الوظيفيّ والرضا الوظيفيّ، واستخدمتِ الدراسة المنهجَ الوصفيّ الارتباطيّ، وتكونت عينة الدراسة من (143) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في جامعة جنوب شرق الولايات المتّحدة، وكشفتِ النتائج عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيادة الخادمة والرضا الوظيفيّ، وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإجهاد الوظيفيّ والرضا الوظيفيّ.

دراسة فونج (Fung،2017) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين القيادة الخادمة والرضا الوظيفيّ للعاملين في المؤسّسات التعليميّة التي لا تدفع أجورًا لموظّفيها، واستخدمتِ الدراسة المنهجَ الوصفيّ الارتباطيّ، واستخدمت (OLA) أداة للدراسة، وتكوّنت عينة الدراسة من (70) معلّمًا من معلّمي أكاديميّة الغابة السوداء بألمانيا، وأظهرتِ النتائج وجود علاقةٍ ارتباطيةٍ إيجابيةٍ وبدرجة كبيرة بين القيادة الخادمة والرضا الوظيفيّ، كما أظهرتِ النتائج عدم وجود ارتباط بين

القيادة الخادمة والدعم الممول ذاتيًا، وأنّ الدعم الممول ذاتيًا لم يكن وسيطًا في العلاقة بين القيادة الخادمة والرضا الوظيفيّ.

دراسة جو ولو(Low،Goh 2014) هدفت إلى التعرف على مدى تأثير القيادة الخادمة على الالتزام التنظيميّ، ودور الثقة بالقائد بوصفه وسيطًا بين القيادة الخادمة والالتزام التنظيميّ في بعض المؤسّسات الماليزية التي بلغت (30) مؤسّسة عاملة في السوق الماليزية، واستخدمتِ الدراسة المنهجَ الوصفيّ الارتباطيّ، واستُخدِمتِ الاستبانة أداةً للدراسة، وتكوّنت عينة الدراسة من (177) موظّفًا وموظّفة، وأظهرتِ النتائج أنّ الثقة في القائد تعمل باعتبارها وسيطًا جزئيًا بين القيادة الخادمة والالتزام التنظيميّ، ووجود علاقة طردية قوية بين القيادة الخادمة والالتزام التنظيميّ.

القسم الثاني: الدراسات المتعلقة بدافعية الإنجاز

هدفت دراسة طراري (2022) إلى التعرف إلى مستوى ممارسة مديري المدارس الحكوميّة في مديرية التربية والتعليم شمال الخليل للشّفافية الإدارية وعلاقتها بدافعيّة الإنجاز لدى المعلّمين من وجهة نظرهم، واستخدمتِ الدراسة المنهجَ الوصفيّ التحليليّ، واستُخدِمتِ الاستبانةُ والمقابلةُ أداتينِ للدراسة، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلّمي ومعلّمات المدارس الحكوميّة التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية في مديرية تربية وتعليم شمال الخليل، والبالغ عددهم(1969) معلّمًا ومعلّمة، وتكوّنت عينة الدراسة من (396) معلّمًا ومعلّمة وتمّ اختيارهم بالطّريقة العشوائية، وكشفتِ النتائج عن وجود فروق تُعزى إلى مُتغيّر النوع الاجتماعيّ ولصالح الإناث، ومُتغير المرحلة لصالح المرحلة الأساسّية الدنيا والعليا، وعدم وجود فروق تُعزى إلى مُتغيّر المؤهل

العلميّ، ووجود علاقة طردية بين الشّفافية الإدارية وبين دافعيّة الإنجاز لدى معلّمي مديرية التربية والتعليم شمال الخليل.

دراسة عبد الله (2021) التي هدفت إلى التعرف إلى درجة رضا معلّمي المرحلة الأساسّية عن أساليب تقويمهم وعلاقتها بدافعيّة الإنجاز لديهم من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسّية في محافظة نابلس، واستخدمتِ الدراسة المنهجَ الوصفيّ، واستُخدمتِ الاستبانة أداةً للدراسة، وتكوّن مجتمع الدراسة من معلّمي المرحلة الأساسّية ومعلّماتها في المدارس الحكوميّة في محافظة نابلس، والبالغ عددهم(1589) معلّمًا ومعلّمةً في مديرية نابلس، وتكوّنت عينة الدراسة من (357) معلّمًا ومعلّمة وتمّ اختيارهم بطريقة العينة الطبقية العشوائية، وبينتِ النتائج أنّ درجة دافعيّة الإنجاز لدى معلّمي المرحلة الأساسّية جاءت مرتفعة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى مُتغيرات الجنس والمؤهل والتخصّص نحو دافعيّة الإنجاز.

دراسة الرويشد (2021) هدفت إلى التعرف إلى درجة الرضا الوظيفيّ وعلاقته بدافعيّة الإنجاز لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف، واستخدمتِ الدراسة المنهجَ الوصفيّ التحليليّ، واستُخدمتِ الاستبانة أداةً للدراسة، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف والبالغ عددهم (1383)عضوَ هيئة تدريس، وتكوّنت عينة الدراسة من (348) عضوَ هيئة تدريس وتمّ اختيارهم بالطّريقة العشوائية، وبينتِ النتائج أنّ مستوى دافعيّة الإنجاز لديهم كان كبيرًا، كما أظهرتِ النتائج وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الرضا الوظيفيّ وتقديراتهم على مجالات دافعيّة الإنجاز.

دراسة العجمي (2020) هدفت إلى التعرف إلى درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام في محافظة شرورة للقيادة التشاركية وعلاقتها بدافعيّة الإنجاز للمعلّمين، واستخدمتِ الدراسة المنهجَ الوصفيّ التحليليّ، واستُخدمتِ الاستبانةُ أداة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلّمين في إدارة تعليم محافظة شرورة والبالغ عددهم(1254) معلّمًا ومعلّمة، وتكونت عينة الدراسة من (162) معلّمًا ومعلّمة وتمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وكشفتِ النتائج أنّ مستوى دافعيّة الإنجاز لدى المعلّمين كان كبيرًا، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعيّة الإنجاز لدى المعلّمين تُعزى إلى مُتغيّرات (الجنس، المؤهل، الخبرة)، كما أظهرتِ النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين ممارسة قادة مدارس التعليم العام في محافظة شرورة للقيادة التشاركية ومستوى دافعية الإنجاز للمعلّمين.

دراسة آتش ويلماز (Ates and Yilmaz،2018) التي هدفت إلى الكشف عن مستويات دافعية الإنجاز لمعلّمي المدارس الابتدائية العاملين في مؤسّسات التعليم الابتدائيّ في مقاطعة إسطنبول في تركيا، واستخدمتِ الدراسة المنهج الوصفيّ المسحيّ، واستخدمتِ الاستبانة أداة للدراسة، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلّمي ومديري المدارس الابتدائية الحكوميّة التابعة لوزارة التربية الوطنية في مقاطعة إسطنبول في تركيا، وتكونت عينة الدراسة من (371) معلّمًا، وبينتِ النتائج أنّ متوسّط الدرجات التي حصل عليها معلّمو المدارس الابتدائية من استبانة تحفيز العمل والدافعية كان بدرجة منخفضة.

دراسة وايلدمان (Wildman،2015)التي هدفت إلى الكشف عن دافعيّة المعلّمين وعلاقتها بالإدارة المدرسيّة وروح الفريق، حيث إنّ الدراسة تتناول مجالات الفاعلية الذاتية، والرضا الوظيفيّ، والروح المعنوية، وعلاقتها بدافعيّة الإنجاز، واستخدمتِ الدراسة المنهجَ الكيفيّ،

واستُخدمتِ المقابلةُ أداةً للدراسة، وتكوّنت عينة الدراسة من (5) معلّمين، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ الدافعيّة مرتبطة ودالة إحصائية مع روح الفريق من حيثُ كونُها تتحسُّن في حال كانت الإدارة المدرسيّة تعمل بشكل تشاركيّ جماعيّ.

دراسة ليان(Lian،2014) هدفت إلى البحث عن أهمّ العوامل التي تؤثّر في دافعيّة الإنجاز لأعضاء هيئة التدريس المشاركين في برامج التطوير المِهنيّ، واستُخدمتِ الاستبانة أداةً للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (892) عضوِ هيئة تدريس، وتمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية، وأظهرتِ النتائج وجود علاقة إيجابية بين الدافعيّة والفائدة المتوقّعة من برامج التطوير المِهنية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تهدف هذه الدراسة إلى التّعرّف إلى درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة وعلاقتها بدافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية في مدارس مدينة الخليل، وأجرى عدد منَ الباحثين دراساتٍ حول القيادةِ الخادمةِ والدافعيّةِ، ومن خلال الاطّلاع على الدراسات السابقة، ومقارنتها بالدراسة الحالية، تمّ الوصول إلى مجموعةٍ من أوجه الاتفاق والاختلاف بينها، ويمكن ترتيبها على النحو الآتي:

يظهر من خلال استعراض الدراسات السابقة أنها تنوّعت في أهدافها، فبعض هذه الدراسات هدفت إلى التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الخاصّة في محافظة الخليل للقيادة الخادمة وعلاقتها باندماج المعلّمين في العمل، مثل دراسة حوشية(2022)، بينما هدفت دراسة العنزي (2021) إلى التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة وعلاقتها بالروح

المعنوية من وجهة نظر معلّمي ومعلّمات المرحلة المتوسّطة بدولة الكويت، فيما هدفت دراسة عواد وحتاملة (2021) إلى التعرف إلى دور القيادة الخادمة في تطوير أداء معلّمي مدارس الأغوار الشمالية من وجهة نظر المعلّمين، وهدفت دراسة العجمي (2020) إلى التعرف إلى درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام في محافظة شرورة للقيادة التشاركية وعلاقتها بدافعيّة الإنجاز للمعلّمين، فيما هدفت دراسة وايلدمان (Wildman،2015) إلى الكشف عن دافعيّة المعلّمين وعلاقتها بالإدارة المدرسيّة وروح الفريق.

تنوعت العيناتُ المستخدمةُ في الدراسات السابقة من حيث الفئةُ المستهدفةُ وطبيعتُها وحجمُها، وقد تضّمنتِ العينات في الدراسات السابقة فئاتٍ، مثل : معلّمي المدارس كدراسة العنزي (2021) ودراسة أبو صعلوك(2021) ودراسة عواد وحتاملة (2021)، أعضاء هيئة التدريس مثل دراسة هارجادون (Hargadon،2018) ودراسة الرويشد(2021) ودراسة ليان (2014)، في حين أنّ عينة البحث في الدراسة الحالية متمثلة في معلّمي اللغة العربية.

وتشابهتِ الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيثُ استخدامُ الاستبانة أداةً للدراسة مثل دراسة أبو صعلوك (2021)، ودراسة العنزي (2021)، دراسة عواد وحتاملة (2021)، بينما استخدمت دراسة طراري (2022) ودراسة وايلدمان (Wildman،2015) المقابلة أداةً للدراسة، واستخدمت دراسة فونج (Fung،2017) OLA أداة للدراسة.

واتبعتِ الدراسات الآتية: كدراسة حوشية(2022)، ودراسة السهلي(2021)، ودراسة الزعتري (2020)، ودراسة هارجادون Hargadon، (2018)، ودراسة فونج (Fung،2017)، ودراسة جولو (Low،Goh 2014) المنهجَ الوصفيّ الارتباطيّ، فيما استخدمت دراسة طراري(2022)، ودراسة أبو صعلوك (2021)، ودراسة الرويشد(2021)، ودراسة العجمي (2020) المنهجَ

الوصفيّ التحليليّ، فيما استخدمت دراسة عواد وحتاملة(2021)، ودراسة آتش ويلماز (Ates and Yilmaz،2018) المنهجَ الوصفيّ المسحيّ، بينما استخدمت دراسة العنزي (2021) المنهجّ الوصفيّ التحليليّ والارتباطيّ، فيما استخدمت دراسة عبد الله (2021) المنهج الوصفيّ، بينما انفردت دراسة(Wildman،2015) بالمنهجِ الكيفيّ.

أوجه الاستفادة منَ الدراسات السابقة:

كانت أوجه الاستفادة كما يأتي:

١- الاستفادة في تطوير أداة الدراسة، حيث اطّلعت الباحثة على أدوات الدراسات السابقة، واستفادت من مجالاتها وفقراتها، ومناسبتها لموضوع دراستها.

٢- أعانتِ الدراسات السابقة – التي اتفقت نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية – الباحثة في تفسير نتائج دراستها .

٣- التأكد من أنّ الاستبانة أداة جيّدة ومناسبة لجمع بيانات الدراسة الحالية .

٤- أرشدتِ الدراسات السابقة الباحثة إلى مجموعةٍ منَ الرسائل والكتب والمجلّات التي أعانتها في بناء الإطار النظريّ.

٥- استفادتِ الدراسة الحالية منَ الدراسات السابقة في التحديد الدقيق لمشكلة الدراسة، وذلك من خلال تركيز الدراسة على جوانبَ جديدةٍ لم تتطرق إليها الدراسات السابقة حيث ركّزت الدراسة الحالية على بيان العلاقة بين ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس وعلاقتها بدافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية، كما تمّتِ الاستفادة من الدراسات السابقة في وَضْعِ الإطار العام للدراسة، تصميم مقياس الدراسة.

ما تميزت به الدراسة عن الدراسات السابقة

تتميّز هذه الدراسة عن سابقاتها، كونها الأولى من نوعها –على حدّ علم الباحثة– التي بحثت في موضوع العلاقة بين ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس ودافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية، وللدراسة الحالية ميزة تجعلها تسدّ فراغًا في البحث التربويّ الفلسطينيّ، عندما تناولتِ الكشف عن درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس وربطها بدافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية.

الفصل الثالث

الطّريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطّريقة والإجراءات

مقدّمة:

يتضمّن الفصل وصفًا مفصلًا وكاملًا لمنهجية الدراسة وإجراءاتها التي اتّبعتها الباحثة في تنفيذ الدراسة من حيثُ تحديدُ منهج الدراسة، وصفُ مجتمع الدراسة وعيّنتُها، وإعداد أداة الدراسة التي استُخدمت، وإجراءات التحقّق من صدقها وثباتها (خصائصها السّيكومترية) والتحليل الإحصائيّ لخصائص العينة" المعالجات الإحصائية" للدراسة، وفيما يلي وصفٌ لهذه الإجراءات.

منهج الدّراسة:

بناءً على البيانات والمعلومات اللازمة لهذه الدراسة وطبيعتها، ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ استخدام المنهجِ الوصفيّ الارتباطيّ، عن طريق أداة الاستبانة، وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة من خلال جمعِ البياناتِ وتصنيفِها وتحليلِها وتفسيرِها لاستخلاص الدلالات، والوصول إلى النتائج التي يمكن تعميمها، إذ إنّ المنهجَ الوصفيّ يرتبط غالبًا بدراسات العلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة، ويعتمدُ على وصف الظّاهرة كما هي في الواقع، وجمع البيانات والمعلومات اللّازمة عنها، وتصنيف هذه المعلومات وتنظيمها، بالإضافة إلى الكتب والمراجع والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلّمي اللغة العربية في المدارس الحكوميّة الأساسيّة(5–10) في مديرية تربية الخليل، والبالغ عددهم (562) مُعلّمًا ومعلّمة، خلال الفصل الدراسيّ الأول للعام 2023–2024م؛ وذلك وفقًا لإحصاءات مديرية التربية والتعليم/ الخليل، والجدول الآتي يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقًا للجنس.

جدول (1): خصائص مجتمع الدراسة حسب الجنس

المتغير	العدد	النسبة المئوية
معلّم	214	%38.1
معلّمة	348	%61.9
المجموع	**562**	**100%**

من خلال الجدول السابق نلاحظ أنّ نسبة المعلّمات بلغت (61.9%) من مجتمع الدراسة، بينما يشكل المعلّمين (38.1%) من مجتمع الدراسة.

عيّنة الدراسة:

العينة الاستطلاعيّة: استخدمت الباحثة عينةً استطلاعيّةً منَ المجتمع الإحصائيّ، تكونت من (40) مُعلّمًا ومُعلّمة من خارج العينة الأساسيّة، وذلك للتحقّق من صلاحيّة أداة الدراسة ومناسبة فقراتها، كذلك للتأكد من ثباتها قبل تطبيق الأداة على عينة الدراسة الفعلية.

عينة الدراسة الفعليّة:

اختارتِ الباحثة أفراد العينة من معلّمي اللغة العربية في مدارس مديرية تربية الخليل خلال الفصل الدراسيّ الأول للعام 2023–2024م، حيث بلغت (228) مُعلّمًا ومُعلّمة، بأسلوب العينة الطبقية وحسب جدول مورجان، والجدول الآتي يبين خصائص العينة الديموغرافية.

جدول (2): خصائص العينة الديموغرافية

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	87	38.2
	أنثى	141	61.8
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	39	17.1
	5–10 سنوات	59	25.9
	أكثر من 10 سنوات	130	57.0
المؤهل العلميّ	بكالوريوس فأقل	172	75.4
	ماجستير فأعلى	56	24.6
التقدير السّنويّ	جيد فأقل	17	7.5
	جيد جداً فأعلى	211	92.5

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى أنّ عينة الدراسة النهائية التي خضعت للتحليل الإحصائيّ بلغت (228) مُعلّمًا ومُعلّمةَ لغة عربية في مدارس مديرية تربية الخليل، وتشير المعطيات الواردة أيضًا إلى أنّ (38.2%) من أفراد العينة هم منَ الذكور، مقابل (61.8%) منهم إناث، وتبلغ نسبة أفراد العينة من ذوي الخبرة أقلّ من (5) سنوات (17.1%) بينما تبلغ نسبة معلّمي اللغة العربية الذين خبرتهم بين (5 إلى 10) سنوات (25.9%) ونسبة ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات (57.0%) من أفراد عينة الدراسة، ونسبة معلّمي اللغة العربية الذين يحملون درجة بكالوريوس فأقل (75.4%) و(24.6%) يحملون درجة ماجستير فأعلى، ونجد أن

(7.5%) من أفراد عينة الدراسة تقديرهم السنويّ أقلّ من جيّد، وفي المقابل (92.5%) تقديرهم أكثر من جيد.

أدوات الدراسة:

استخدمتِ الباحثة الاستبانة أداةً لجمع البيانات والمعلومات، وتمّ تطويرها بعد الرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة والكتب والمراجع العلميّة والأطروحات ذات العلاقة موضع الدراسة الحاليّ من أجل بناء أداة الدراسة، وذلك لدراسة درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة وعلاقتها بدافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية في مدارس مدينة الخليل، ومن هذه الدراسات دراسة السقا (2018) ودراسة الزعتري (2020)

وتضمّنتِ الاستبانة قسمين رئيسيين، كما هو موضّح في الملحق رقم (3)، حيث تناول القسم الأول المعلوماتِ العامةَ لأفراد عينة الدراسة، وهي (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلميّ، التقدير السنويّ)، في حين ضمّ القسم الثاني (42) فقرة كانت مُوزّعةً على محورين، فقد تكوّنَ المحور الأول من (28) فقرة تقيس متغير القيادة الخادمة موزّعةً على (5) مجالات: المجال الأول، تناول التمكين وضمّ (6) فقرات، والمجال الثاني، تناول الإيثار وضمّ (5) فقرات، والمجال الثالث المحبّة وضمّ (5) فقرات، والمجال الرابع التواضع وضمّ (5) فقرات، والمجال الخامس التنظيم الإداريّ وضمّ (7) فقرات، والمحور الثاني تكوّن من (14) فقرة تقيس دافعيّة الإنجاز، موزّعةً على ثلاثة مجالات، المجال الأول تناول البُعد الشّخصيّ للإنجاز وضمّ (4) فقرات، والمجال الثاني تناول البُعد الاجتماعيّ للإنجاز وضمّ (5) فقرات، والمجال الثالث التمّيز في الإنجاز وضمّ (5) فقرات، وكانت جميعها تشترك في درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة وعلاقتها بدافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية في مدارس مدينة الخليل، علمًا بأنّ

طريقة الإجابة تركّزت في الاختيار من سُلّم ليكرت الخماسيّ (Likert Scale)، وذلك كما في الجدول (3):

جدول (3): سُلّم ليكرت الخماسيّ(Likert Scale)

التصنيف	كبيرة جدَاً	كبيرة	متوسّطة	قليلة	قليلة جداً
الترميز	5	4	3	2	1

الخصائص السّيكومتريّة للأداة:

صدق أداة الدراسة:

صدق الاستبانة يعني التأكد من أنها صالحة لقياس ما أُعِدّت لقياسه، وأن تكون فقراتُها ومفرداتُها واضحةً لكلّ مَن يستخدمها، وقد تمّ التأكد من صدق فقرات الاستبانة بطريقتين، هما:

الأولى: الصّدق الظاهريّ للأداة (صدق المحكّمين):

صمّمتِ الباحثة الاستبانة بالصّورة الأولية، ومن ثمّ عُرِضت على المشرف، ومجموعةً من المحكّمين من ذوي الاختصاص والخبرة، تألفت من (7) مُحكّمين من مُدرّسين ومُشرفين وأعضاء هيئة تدريس في الجامعات الفلسطينية، ويوضّح الملحق رقم (2) أسماء المحكّمين الذين حَكّمُوا أداة الدراسة، حيث أبْدَوْا مشكورينّ آراءَهم وملاحظاتِهم حولها من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغويّاً، ومدى شُمول الفقرات للجانب المدروس، وإضافة أيّة معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونَها مناسبة، وتمّ أخذها بعين الاعتبار عند إخراج الأداة بشكلها النهائيّ.

صدق الاتساق الداخليّ:

تحقّقت الباحثة من صدق أداة الدراسة بحساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) من خلال تطبيقها على عينة استطلاعيّة تكونت من (40) مُعلّمًا ومُعلّمةً من معلّمي اللغة العربية، وتمّ حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لفقرات المقياس مع الدرجة الكلّية لكلّ مجال من مجالات أداة الدراسة، وذلك كما هو واضح في الجدول (4).

جدول (4): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات كلّ مجال من مجالات الدراسة مع الدرجة الكلّية له.

الرقم	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية	الرقم	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية
القيادة الخادمة					
1	0.594	0.000	15	0.673	0.000
2	0.599	0.000	16	0.674	0.000
3	0.713	0.000	17	0.597	0.000
4	0.780	0.000	18	0.568	0.000
5	0.725	0.000	19	0.734	0.000
6	0.706	0.000	20	0.790	0.000
7	0.718	0.000	21	0.761	0.000
8	0.715	0.000	22	0.714	0.000
9	0.651	0.000	23	0.680	0.000
10	0.600	0.000	24	0.821	0.000
11	0.718	0.000	25	0.528	0.000
12	0.739	0.000	26	0.690	0.000
13	0.646	0.000	27	0.674	0.000
14	0.635	0.000	28	0.553	0.000

دافعية الإنجاز					
1	0.794	0.000	8	0.682	0.000
2	0.582	0.000	9	0.618	0.000
3	0.742	0.000	10	0.522	0.000
4	0.477	0.000	11	0.780	0.000
5	0.582	0.000	12	0.589	0.000
6	0.729	0.000	13	0.638	0.000
7	0.727	0.000	14	0.548	0.000

تشير المعطيات في الجدول السابق إلى أنّ جميع قِيَمِ مصفوفة ارتباط فقرات أداة الدراسة مع الدرجة الكلّية لكلّ مجال من أداة الدراسة دالة إحصائيًا، ما يشير إلى قوة الاتساق الداخليّ، وأنها تشترك معًا في قياس درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة وعلاقتها بدافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية في مدارس مدينة الخليل.

ثبات أداة الدراسة:

استخدمتِ الباحثة طريقة ألفا كرونباخ لحساب الثبات، تمّ تطبيقها على عينةٍ استطلاعيّةٍ، وذلك بغرض التحقّق من ثبات أداة الدراسة، ويعتمد ألفا كرونباخ على حساب تباينات الفقرات، حيث بلغت قيمة الثبات (0.98) للفقرات التي تقيس القيادة الخادمة، و(0.81) للفقرات التي تقيس دافعيّة الإنجاز، بينما بلغت قيمة الثبات (0.96) للاستبانة ككلّ، وهذا يشير إلى أنّ أداة الدراسة تتمتّع بدرجة منَ الثبات، قادرة على تحقيق أهداف الدراسة.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات التصنيفية: الجنس (ذكر، أنثى)، سنوات الخبرة (أقلّ من 5 سنوات، 5–10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)، المؤهل العلميّ (بكالوريوس فأقلّ، ماجستير فأعلى)، التقدير السّنويّ (جيد فأقلّ، جيد جدًا فأعلى).

المتغير المستقلّ الأساسيّ: القيادة الخادمة.

المتغير التابع الأساسيّ: دافعيّة الإنجاز.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة أجرت الباحثة العديد منَ الاجراءات المنظّمة، وهي كالآتي:

١. تحديد موضوع الدراسة، المتمثل في التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة وعلاقتها بدافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية في مدارس مدينة الخليل.

٢. ثمّ الرجوع إلى الأدب التربويّ والاطّلاع على العديد منَ الدراسات ذات الصّلة، والاسترشاد بها.

٣. بناء أدوات الدراسة والتأكد من صِدقها وثباتها، والحصول على كتاب التوزيع من جامعة الخليل. وإعداد استبانة وُزِّعت على مجموعةٍ من معلّمي اللغة العربية في مدارس مدينة الخليل.

٤. تعبِئة معلمي اللغة العربية في مدارس مدينة الخليل الاستبانةَ بما هو مطلوب منهم، وبعد ذلك تحقّقتِ الباحثة منَ الاستجابات، وذلك تمهيدًا لتفريغها إلى برنامج التحليل الإحصائيّSPSS.

٥. التوصل إلى النتائج وتفسيرها واستخلاصها؛ وصولًا إلى التوصيات.

المعالجة الإحصائية:

بعد جمع الاستبانات الإلكترونية، والتأكد من صلاحيتها للتحليل، راجعتها الباحثة؛ تمهيداً لإجراء المعالجات الإحصائية للبيانات، وقد أُدخِلت إلى الحاسوب بإعطائها أرقامًا مُعيّنة، أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى رَقميّة، حيث أُعطِيت الإجابة بدرجة كبيرة جداً (5) درجات، وبدرجة كبيرة

(4) درجات، وبدرجة متوسّطة (3) درجات، وبدرجة قليلة (2) درجتين، وبدرجة قليلة جدًا(1) درجة واحدة، بحيث كلّما زادت الدرجة زادت درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة وعلاقتها بدافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية في مدارس مدينة الخليل.وقد تمتِ المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج الرّزم الإحصائية للعلوم الاجتماعيّة (Statistical Package for the Social Sciences،(25) Version :SPSS):

- باستخراج الأعداد، النسب المئوية، المتوسّطات الحسابية، الانحرافات المعيارية.
- معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation).
- اختبار ت (t–test)، لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلميّ، التقدير السّنويّ).
- اختبار التباين الأحاديّ (One Way ANOVA)، لمتغير سنوات الخبرة
- معادلة الثبات كرونباخ ألفا.

تصحيح المقياس (مفتاح المتوسّطات الحسابيّة لنتائج الدراسة):

تمّ استخدم مقياس ليكرت الخماسيّ، وهو أسلوب لقياس السّلوكات، ويُستعملُ في الاستبانات وبخاصّةٍ في مجال الإحصاء، ويَعتمدُ المقياس على ردود تدلّ على درجة الموافقة أوِ الاعتراض على درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة وعلاقتها بدافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية في مدارس مدينة الخليل، بناءً على المتوسّطات الحسابية كما في الجدول الآتي:

جدول(5): مفاتيح التصحيح

المتوسّط الحسابيّ	الدرجة
2.33 – 1.00	منخفضة
3.67 – 2.34	متوسّطة
5.00 – 3.68	مرتفعة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

تحليل نتائج الدراسة

مقدمة:

يتضمّن الفصل عرضًا كاملًا ومُفَصّلًا لأهمّ النتائج التي توصّلت إليها الدراسة التي بُنيت حول درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة وعلاقتها بدافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية في مدارس مدينة الخليل، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، والتحقّق من صِحّة فَرضيّاتها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

نتائج الدراسة:

نتائج سؤال الدراسة الرئيس: ما درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة وعلاقتها بدافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية في مدارس مدينة الخليل؟

أجِيبَ عنِ السؤال الرئيس من خلال الإجابة عن الأسئلة الفَرعيّة:

نتائج السؤال الأول: ما درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلّميهم؟

للإجابة عن السؤال تمّ استخراج المتوسّطاتِ الحسابيةِ والانحرافاتِ المعياريةِ لدرجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلّميهم، وذلك كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول (6): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلّميهم.

الرقم	الفقرات	متوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياري	الدرجة
1	التمكين	3.57	0.80	متوسّطة
2	الإيثار	3.49	0.84	متوسّطة
3	المحبة	3.42	0.89	متوسّطة
4	التواضع	3.59	0.89	متوسّطة
5	التنظيم الإداريّ	3.55	0.78	متوسّطة
الدرجة الكلية		**3.52**	**0.80**	**متوسّطة**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (6) إلى أنّ درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلّميهم جاءت متوسّطة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (3.52) مع انحراف معياريّ (0.80).

وجاءت أهمّ مؤشّرات درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلّميهم مُرتّبةً تنازليًا هي:(التواضع) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (3.59)، مع انحرافٍ معياريّ (0.89)، تلاها (التمكين) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (3.57)، مع انحراف معياريّ (0.80)، تلاها (التنظيم الإداريّ) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (3.55)، مع انحراف معياريّ (0.78)، تلاها (الإيثار) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (3.49)، مع انحراف معياريّ (0.84)، وكان أقلّها (المحبّة) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (3.42)، مع انحراف معياريّ (0.89).

وفيما يلي عرض لنتائج مجالات ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلّميهم:

أولاً: التواضع

تمّ استخراج المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة (التواضع) لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلّميهم وذلك كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول (7): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة (التواضع) لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلّميهم، مرتبة تنازليًا حسب المتوسّط الحسابيّ

الرقم	الفقرات	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياري	الدرجة
4	يرى المدير إنجازات المعلّمين نجاحًا ودعمًا لمهماته الإدارية والتربوية.	3.84	0.93	مرتفعة
3	يفخر المدير بما يقدمه المعلّمون من إنجازات تربوية.	3.77	1.00	مرتفعة
1	يعتبر المدير نفسه واحدًا من فريق العمل في المدرسة.	3.75	1.04	مرتفعة
2	يعتذر المدير عن كلّ خطأ يَصدر عنه اتجاه أيّ معلّم.	3.32	1.14	متوسّطة
5	يستشير المدير المعلّمين قبل اتخاذ القرارات.	3.28	0.99	متوسّطة
التواضع		**3.59**	**0.89**	**متوسّطة**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (10) إلى أنّ درجة (التواضع) لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلّميهم جاءت متوسّطة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (3.59) مع انحراف معياريّ (0.89).

وجاءت أهمّ فقرات (التواضع) لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلّميهم الفقرة (يرى المدير إنجازات المعلّمين نجاحًا ودعمًا لمَهمّاته الإدارية والتربوية) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (3.84)، مع انحرافٍ معياريٍّ (0.93)، تلاها الفقرة (يفخر المدير بما يقدمه المعلّمون من إنجازات تربوية) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (3.77)، مع انحرافٍ معياريّ (1.00)، وأقلّ الفقرات أهميّة الفقرة (يستشير المدير المعلّمين قبل اتخاذ القرارات) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (3.28)، مع انحراف معياريّ (0.99).

ثانياً: التمكين

تمّ استخراج المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة (التمكين) لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلّميهم، وذلك كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول (8): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة (التمكين) لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلّميهم، مرتبة تنازليًا حسب المتوسّط الحسابيّ

الرقم	الفقرات	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الدرجة
2	يدعم المدير المعلّمين من أجل تحقيق أهداف المدرسة ورسالتها.	3.80	0.81	مرتفعة
4	يُشجّع المدير المعلّمين على العمل التعاونيّ.	3.75	0.86	مرتفعة
3	يساعد المدير المعلّمين على تنمية مهاراتهم وتطوير أدائهمُ الأكاديميّ.	3.57	0.97	متوسّطة
5	يساعد المدير المعلّمين في التغلّب على المشكلات المِهنية والأكاديمية.	3.51	0.97	متوسّطة
1	يأخذ المدير بآراء المعلّمين عند اتخاذ القرارات.	3.42	0.99	متوسّطة
6	يُشجّع المدير المعلّمين على ممارسة بعض الأدوار القيادية.	3.39	0.98	متوسّطة
الدرجة الكلية		**3.57**	**0.80**	**متوسّطة**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (7) إلى أنّ درجة (التمكين) لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلّميهم جاءت متوسّطة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (3.57) مع انحراف معياريّ (0.80).

وجاءت أهمّ فقرات (التمكين) لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلّميهم الفقرة (يدعم المدير المعلمين من أجل تحقيق أهداف المدرسة ورسالتها) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (3.80)، مع انحرافٍ معياريّ (0.81)، تلاها الفقرة (يُشجّع المدير المعلّمين على العمل التعاونيّ) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (3.75)، مع انحراف معياريّ (0.86)، وأقلّ الفقرات أهميّةً الفقرة (يُشجّع

المدير المعلّمين على ممارسة بعض الأدوار القيادية) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (3.39)، مع انحراف معياريّ (0.98).

ثالثاً: التنظيم الإداريّ

تمّ استخراج المتوسّطاتِ الحسابيةِ والانحرافاتِ المعياريةِ لدرجة (التنظيم الإداريّ) لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلّميهم، وذلك كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول (9): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة (التنظيم الإداريّ) لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلّميهم، مرتبة تنازليًا حسب المتوسّط الحسابيّ

الرقم	الفقرات	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الدرجة
4	يحرص المدير على تفعيل مجلس أولياء الأمور في تحقيق أهداف المدرسة.	3.70	1.06	مرتفعة
5	يقدر المدير العواقب المختلفة للقرارات الإدارية التي يصدرها .	3.61	0.91	متوسّطة
3	يسعى المدير إلى تقديم الخدمة للأفراد و للمجتمع.	3.57	0.96	متوسّطة
6	يسعى المدير إلى مواكبة التطورات التكنولوجية وتوظيفها لخدمة العمل المدرسيّ .	3.52	0.88	متوسّطة
2	يستخدم المدير الإقناع في التأثير عوضًا عنِ الإجبار والإكراه.	3.49	1.02	متوسّطة
1	يستطيع المدير حلّ مشكلات العمل بأفكار جديدة ومبتكرة.	3.43	0.89	متوسّطة
7	يلتزم المدير بنظام عادل للحوافز وتقدير المعلّمين.	3.28	0.95	متوسّطة
التنظيم الإداري		**3.55**	**0.78**	**متوسّطة**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (11) إلى أنّ درجة (التنظيم الإداريّ) لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلّميهم جاءت متوسّطة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (3.55) مع انحراف معياريّ (0.78).

وجاءت أهمّ فقرات (التنظيم الإداريّ) لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلّميهم الفقرة (يحرص المدير على تفعيل مجلس أولياء الأمور في تحقيق أهداف المدرسة) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (3.70)، مع انحرافٍ معياريّ (1.06)، تلاها الفقرة (يقدر المدير العواقب المختلفة للقرارات الإدارية التي يُصدرها) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (3.61)، مع انحرافٍ معياريّ (0.91)، وأقلّ الفقرات أهمّيةً الفقرة (يلتزم المدير بنظام عادل للحوافز وتقدير المعلّمين) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (3.28)، مع انحرافٍ معياريّ (0.95).

رابعاً: الإيثار

تمّ استخراج المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة (الإيثار) لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلّميهم وذلك كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول (10): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة (الإيثار) لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلّميهم مرتبة تنازليًا حسب المتوسّط الحسابيّ

الرقم	الفقرات	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياري	الدرجة
4	ينظر المدير إلى خدمة المعلمين على أنها مسؤولية إنسانية.	3.64	1.04	متوسّطة
5	يقدم المدير الخدمة إلى المعلّمين دون انتظار أيّ مقابل.	3.57	1.02	متوسّطة
1	يسعى المدير إلى خدمة المعلّمين.	3.55	0.88	متوسّطة
3	يدافع المدير عن حقوق المعلّمين.	3.49	1.00	متوسّطة
2	يضع المدير احتياجات المعلّمين في مقدمة أولوياته.	3.25	1.04	متوسّطة
الدرجة الكلية		**3.49**	**0.84**	**متوسّطة**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (8) إلى أنّ درجة (الإيثار) لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلّميهم جاءت متوسّطة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (3.49) مع انحراف معياريّ (0.84).

وجاءت أهمّ فقرات (الإيثار) لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلميهم الفقرة (ينظر المدير إلى خدمة المعلّمين على أنها مسؤولية إنسانية) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (3.64)، مع انحراف معياريّ (1.04)، تلاها الفقرة (يقدم المدير الخدمة إلى المعلّمين دون انتظار أيّ مقابل) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (3.57)، مع انحراف معياريّ (1.02)، وأقلّ الفقرات أهمّيةً الفقرة (يضع المدير احتياجاتِ المعلّمين في مقدمة أولوياته) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (3.25)، مع انحراف معياريّ (1.04).

خامساً: المحبّة

تمّ استخراج المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة (المحبّة) لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلّميهم ، وذلك كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول (11): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة (المحبة) لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلّميهم، مرتبة تنازليًا حسب المتوسّط الحسابيّ

الرقم	الفقرات	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الدرجة
1	يُظهر المدير اهتمامه بالمعلّمين باستمرار.	3.51	0.94	متوسّطة
4	يصغي المدير باهتمام إلى آراء المعلمين ومقترحاتهم.	3.46	0.99	متوسّطة
3	يتفهم المدير الظروف الاجتماعيّة التي يمرّ بها المعلّمون.	3.45	1.02	متوسّطة
5	يلتزم المدير بتنفيذ وعوده للمعلّمين.	3.39	1.00	متوسّطة
2	يوفّر المدير الراحة النفسّية للموظّفين.	3.33	1.05	متوسّطة
المحبة		**3.42**	**0.89**	**متوسّطة**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (9) إلى أنّ درجة (المحبّة) لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلّميهم جاءت متوسطة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (3.42) مع انحرافٍ معياريّ (0.89).

وجاءت أهمّ فقرات (المحبّة) لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلّميهم الفقرة (يُظهِر المدير اهتمامه بالمعلّمين باستمرار) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (3.51)، مع انحراف معياريّ (0.94)، تلاها الفقرة (يصغي المدير باهتمام إلى آراء المعلّمين ومقترحاتهم) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (3.46)، مع انحراف معياريّ (0.99)، وأقل الفقرات أهمّيةً الفقرة (يوفّر المدير الراحة النفسيّة للموظّفين) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (3.33)، مع انحراف معياريّ (1.05).

نتائج السّؤال الثاني: ما مستوى دافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن السؤال تمّ استخراج المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى دافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية من وجهة نظرهم، وذلك كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول (12): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى دافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية من وجهة نظرهم، مرتبة تنازليًا حسب المتوسّط الحسابيّ

الرقم الفقرة	الفقرات	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الدرجة
1	البُعد الشّخصيّ للإنجاز	4.22	0.51	مرتفعة
2	البُعد الاجتماعيّ للإنجاز	3.84	0.62	مرتفعة
3	التميّز في الإنجاز	4.10	0.58	مرتفعة
الدرجة الكلية		**4.05**	**0.44**	**مرتفعة**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (12) إلى أنّ مستوى (دافعيّة الإنجاز) لدى معلّمي اللغة العربية من وجهة نظرهم جاءت مرتفعة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (4.05) مع انحراف معياريّ (0.44).

وجاءت أهمّ مؤشّرات (دافعيّة الإنجاز) لدى معلّمي اللغة العربية من وجهة نظرهم هي (البُعد الشّخصيّ للإنجاز)، حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (4.22)، مع انحرافٍ معياريّ (0.51)، تلاها (التميّز في الانجاز) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (4.10)، مع انحرافٍ معياريّ

(0.58)، وكان أقلها (البُعد الاجتماعيّ للإنجاز) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (3.84)، مع انحرافٍ معياريّ (0.62).

أولاً: البُعد الشّخصيّ للإنجاز

تمّ استخراج المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى (البُعد الشّخصيّ) للإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية من وجهة نظرهم، وذلك كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول (13): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى (البُعد الشّخصيّ) للإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية من وجهة نظرهم ، مرتبة تنازليًا حسب المتوسّط الحسابيّ

الرقم الفقرة	الفقرات	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الدرجة
1	أقوم بعملي كما يمليه عليّ واجبي وضميري.	4.38	0.68	مرتفعة
2	أحبّ القيام بما هو متوقّع مني مهما كلفني ذلك من جهد.	4.22	0.72	مرتفعة
3	ألتزم بالمعايير في تحديد دقة الإنجاز لما أقوم به.	4.17	0.64	مرتفعة
4	أعمل بجدٍ واجتهادٍ خوفًا منَ الفشل.	4.13	0.90	مرتفعة
البُعد الشّخصيّ للإنجاز		**4.22**	**0.51**	**مرتفعة**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (13) إلى أنّ مستوى (البُعد الشّخصيّ) للإنجاز لدى معلّمي اللغة العربيّة من وجهة نظرهم جاءت مرتفعة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (4.22) مع انحراف معياريّ (0.51).

وجاءت أهمّ فقرات (البُعد الشّخصيّ) للإنجاز لدى معلّمي اللغة العربيّة من وجهة نظرهم الفقرة (أقوم بعملي كما يمليه عليّ واجبي وضميري) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (4.38)، مع انحرافٍ معياريّ (0.68)، تلاها الفقرة (أحبّ القيام بما هو متوقّع منّي مهما كلفني ذلك من جهد) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (4.22)، مع انحرافٍ معياريّ (0.72)، وأقلّ الفقرات أهمّيةً

الفقرة (أعملُ بجدٍّ واجتهادٍ خوفًا منَ الفشل) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (4.13)، مع انحرافٍ معياريّ (0.90).

ثانياً: البُعد الاجتماعيّ للإنجاز

تمّ استخراج المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى (البُعد الاجتماعيّ) للإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية من وجهة نظرهم، وذلك كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول (14): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى (البُعد الاجتماعيّ) للإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية من وجهة نظرهم، مرتبة تنازليًا حسب المتوسّط الحسابيّ

الرقم الفقرة	الفقرات	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الدرجة
2	أبذل كلّ جهدي لأكونَ متفوقًا بين زملائي.	4.12	0.79	مرتفعة
3	أحبّ إنجاز الأعمال التي يعتقد الآخرون أنها تتطلب وقتًا وجهدًا.	4.06	0.74	مرتفعة
1	أسعى للوصول إلى مركز مرموق في المجتمع.	3.87	0.87	مرتفعة
4	أفضّل الأعمال التي يتطلب إنجازها عملًا تعاونيًا.	3.80	1.06	مرتفعة
5	أشعر بالفتور حين أقوم بعملي دون وجود منافسة.	3.36	1.04	متوسطة
البُعد الاجتماعيّ للإنجاز		**3.84**	**0.62**	**مرتفعة**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (14) إلى أنّ مستوى (البُعد الاجتماعيّ) للإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية من وجهة نظرهم جاءت مرتفعة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (3.84) مع انحراف معياريّ (0.62).

وجاءت أهمّ فقرات (البُعد الاجتماعيّ) للإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية من وجهة نظرهم الفقرة (أبذل كلّ جهدي لأكونَ متفوقًا بين زملائي) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (4.12)، مع انحرافٍ معياريّ (0.79)، تلاها الفقرة (أحبّ إنجاز الأعمال التي يعتقد الآخرون أنها تتطلب وقتًا وجهدًا) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (4.06)، مع انحراف معياريّ (0.74)، وأقلّ الفقرات أهمّية الفقرة

(أشعر بالفتور حين أقوم بعملي دون وجود منافسة) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (3.36)، مع انحرافٍ معياريّ (1.04).

ثالثاً: التميز في الإنجاز

تمّ استخراج المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى (التميز في الإنجاز) لدى معلّمي اللغة العربية من وجهة نظرهم، وذلك كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول (15): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى (التميز في الإنجاز) لدى معلّمي اللغة العربية من وجهة نظرهم، مرتبة تنازليًا حسب المتوسّط الحسابيّ

الرقم الفقرة	الفقرات	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الدرجة
5	أحرص على أن أكون مميزًا ومبدعًا في جميع إنجازاتي.	4.35	0.63	مرتفعة
3	أرغبُ دائمًا بالاطّلاع على ما يجري من تطور في مجال عملي.	4.19	0.77	مرتفعة
4	أحاول دومًا أن أكون في المقدمة.	4.16	0.76	مرتفعة
2	أسعى نحو التفوق لأنه يحقق ليَ الاحترام والتقدير.	4.12	0.81	مرتفعة
1	أعمل ساعاتٍ إضافيةً لإتمام العمل الذي كُلِّفت به.	3.70	1.03	مرتفعة
التميز في الإنجاز		**4.10**	**0.58**	**مرتفعة**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (15) إلى أنّ مستوى (التميز في الإنجاز) لدى معلّمي اللغة العربية من وجهة نظرهم جاءت مرتفعة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (4.10) مع انحرافٍ معياريّ (0.58).

وجاءت أهمّ فقرات (التميز في الإنجاز) لدى معلّمي اللغة العربية من وجهة نظرهم الفقرة (أحرص على أن أكونَ مميزًا ومبدعًا في جميع إنجازاتي) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (4.35)، مع انحراف معياريّ (0.63)، تلاها الفقرة (أرغبُ دائمًا بالاطلاع على ما يجري من تطور في مجال عملي) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (4.19)، مع انحرافٍ معياريّ (0.77)، وأقل الفقرات أهمّية

الفقرة (أعمل ساعاتٍ إضافيةً لإتمام العمل الذي كُلِفت به) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (3.70)، مع انحراف معياريّ (1.03).

نتائج السؤال الثالث: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مفهومي القيادة الخادمة ودافعية الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية؟

تمّ حساب قيمة معامل ارتباط بيرسون(ر) والدلالة الإحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على العلاقة بين مفهومي القيادة الخادمة ودافعية الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية والجدول (16) يبين ذلك:

جدول رقم (16): نتائج ارتباط بين مفهومي القيادة الخادمة ودافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية

المتغيرات		قيمة معامل الارتباط (ر)	الدلالة الإحصائية
القيادة الخادمة	دافعيّة الإنجاز	0.366	0.000**

يُلاحظ منَ الجدول (16) أنّ معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلّية (0.366)، وبلغ مستوى الدلالة الإحصائية (0.000) وهي قيمة دالة إحصائيًا، لذا توجد علاقة إيجابية بين مفهومي القيادة الخادمة ودافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية.

نتائج السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات معلّمي اللغة العربية لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة تُعزى إلى مُتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلميّ، التقدير السّنويّ)؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال الإجابة عن فَرضيّات الدراسة وهي:

نتيجة الفَرضيّة الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات معلّمي اللغة العربية لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة تعزى إلى متغير الجنس.

للإجابة عن الفَرضيّة السابقة تمّ استخدام اختبار(ت) بين متوسّطات درجة ممارسة (القيادة الخادمة) لدى مديري المدارس تُعزى إلى مُتغير الجنس، وقد حصلتِ الباحثة على النتائج كما هي موضّحة في جدول (17):

جدول (17): نتائج اختبار(ت) بين متوسّطات درجة ممارسة (القيادة الخادمة) لدى مديري المدارس تُعزى إلى متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجات الحريّة	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
التمكين	ذكر	87	3.39	0.84	226	-2.627	0.009**
	أنثى	141	3.68	0.79			
الإيثار	ذكر	87	3.29	0.93	226	-2.846	0.005**
	أنثى	141	3.62	0.78			
المحبة	ذكر	87	3.29	0.90	226	-1.920	0.056
	أنثى	141	3.53	0.89			
التواضع	ذكر	87	3.51	0.90	226	-1.072	0.285
	أنثى	141	3.64	0.90			
التنظيم الإداريّ	ذكر	87	3.46	0.78	226	-1.455	0.147
	أنثى	141	3.61	0.76			
الدرجة الكلّية	**ذكر**	87	3.39	0.83	226	**-2.087**	**0.038***
	أنثى	141	3.62	0.78			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (17) إلى أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس تُعزى إلى مُتغير الجنس، وذلك لأنّ قيمة الدّالة الإحصائيّة بلغت (0.038)، أي أنّ هذه القيمة أقلّ من قيمة ألفا

(0.05)، وكانت الفروق لصالح الإناث بمتوسّط حسابيّ (3.62) مقابل الذكور بمتوسّط حسابيّ (3.39) أي أنّ الفروق لصالح المعلّمات، لأنّ المتوسّط الحسابيّ لديهن أكبر، وبذلك يتمّ رفض الفَرضيّة الصّفرية، وكانتِ الفروق دالة إحصائياً في مجالي (التمكين والإيثار) لصالح الإناث، حيث بلغت في مجال التمكين (0.009)، وفي مجال الإيثار(0.005).

نتيجة الفَرضيّة الثانية: : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسّطات تقديرات معلّمي اللغة العربية لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة تُعزى إلى مُتغير الخبرة.

تمّ استخدام اختبار تحليل التّباين الأحاديّ (One Way ANOVA) للفروق بين متوسّطات درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس تُعزى إلى مُتغير سنوات الخبرة، وقد توصّلتِ الباحثة إلى النتائج كما هو موضّح في الجدول رقم (18).

جدول (18): نتائج تحليل التباين الأحاديّ (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس تُعزى إلى مُتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التّباين	مجموع المربّعات	درجات الحريّة	المتوسّط المربّعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة
التمكين	بين المجموعات	6.256	2	3.128	4.780	0.009**
	داخل المجموعات	147.223	225	0.654		
	المجموع	153.479	227			
الإيثار	بين المجموعات	1.585	2	0.792	1.086	0.339
	داخل المجموعات	164.127	225	0.729		
	المجموع	165.711	227			
المحبة	بين المجموعات	2.966	2	1.483	1.858	0.158
	داخل المجموعات	179.654	225	0.798		
	المجموع	182.620	227			

التواضع	بين المجموعات	9.370	2	4.685	6.057	0.003**
	داخل المجموعات	174.022	225	0.773		
	المجموع	183.391	227			
التنظيم الإداري	بين المجموعات	3.921	2	1.961	3.338	0.037*
	داخل المجموعات	132.170	225	0.587		
	المجموع	136.091	227			
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	4.315	2	2.157	3.408	0.035*
	داخل المجموعات	142.421	225	**0**.633		
	المجموع	146.735	227			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (18) إلى أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس تُعزى إلى مُتغير سنوات الخبرة، وذلك لأنّ قيمة الدّالة الإحصائيّة بلغت (0.035) أي أنّ هذه القيمة أقلّ من قيمة ألفا (0.05)، وبذلك يتمّ رفض الفَرضيّة الصّفرية.

وكانت الفروق دالة إحصائياً في مجالات التمكين حيث بلغت (0.009)، والتواضع (0.003)، والتنظيم الإداريّ (0.37).

ولمعرفة الفروق في متوسّطات درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس تُعزى إلى مُتغير سنوات الخبرة، تمّ استخدام اختبار توكي(Tukey) للمقارنات الثنائية البُعدية، حيث تمثل الأرقام في الجدول الفروق في الأوساط الحسابية.

جدول (19) نتائج اختبار توكي(Tukey) للمقارنات الثنائية البُعدية في متوسطات درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس تُعزى إلى مُتغير سنوات الخبرة.

المجال	المتغير	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	5–10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
التمكين	أقلّ من 5 سنوات	3.88			0.442308
	5–10 سنوات	3.63			
	أكثر من 10 سنوات	3.44	−0.442308		

التواضع	أقلّ من 5 سنوات	4.00			0.554359
	5–10 سنوات	3.63			
	أكثر من 10 سنوات	3.45	−0.554359		
التنظيم الإداري	أقلّ من 5 سنوات	3.82			0.360684
	5–10 سنوات	3.56			
	أكثر من 10 سنوات	3.46	−0.360684		
الدرجة الكلية	أقلّ من 5 سنوات	3.80			0.373829
	5–10 سنوات	3.56			
	أكثر من 10 سنوات	3.42	−0.373829		

* الفروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05.

من خلال الجدول (19) كانتِ الفروق بين ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات من جهة وبين ذوي الخبرة من أقلّ من (5) سنوات، لصالح ذوي الخبرة أقلّ من (5) سنوات لأنّ المتوسّط الحسابيّ لديهم أكبر.

نتيجة الفَرضيّة الثالثة: : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات معلّمي اللغة العربية لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة تُعزى إلى مُتغير المؤهل العلميّ.

للإجابة عنِ الفَرضيّة السّابقة تمّ استخدام اختبار(ت) بين متوسّطات درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس تُعزى إلى مُتغير المؤهل العلميّ ، وقد حصلتِ الباحثة على النتائج كما هي موضّحة في جدول (20):

جدول (20): نتائج اختبار(ت) بين متوسّطات درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس تُعزى إلى مُتغير المؤهل العلميّ

المجال	المؤهل العلميّ	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجات الحريّة	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
التمكين	بكالوريوس فأقلّ	172	3.51	0.85	226	−1.783	0.076
	ماجستير فأعلى	56	3.74	0.70			
الإيثار	بكالوريوس فأقلّ	172	3.46	0.85	226	−1.034	0.302
	ماجستير فأعلى	56	3.60	0.88			
المحّبة	بكالوريوس فأقلّ	172	3.36	0.95	226	−2.434	*0.016
	ماجستير فأعلى	56	3.69	0.64			
التواضع	بكالوريوس فأقلّ	172	3.54	0.91	226	−1.570	0.118
	ماجستير فأعلى	56	3.76	0.84			
التنظيم الإداريّ	بكالوريوس فأقلّ	172	3.54	0.79	226	−0.374	0.709
	ماجستير فأعلى	56	3.59	0.74			
الدرجة الكّلية	بكالوريوس فأقلّ	172	3.48	0.83	226	**−1.547**	**0.123**
	ماجستير فأعلى	56	3.67	0.71			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (20) إلى أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس تُعزى إلى مُتغير المؤهل العلميّ، وذلك لأنّ قيمة الدّالة الإحصائيّة بلغت (0.123)، أي أنّ هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05)، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية.

وكانت الفروق دالة إحصائياً في مجال المحّبة حيث بلغت (0.016).

نتيجة الفَرضيّة الرابعة: : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات معلّمي اللغة العربية لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة تُعزى إلى مُتغير التقدير السنويّ.

للإجابة عن الفَرضيّة السّابقة تمّ استخدام اختبار(ت) بين متوسّطات درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس تُعزى إلى مُتغير التقدير السّنويّ، وقد حصلتِ الباحثة على النتائج كما هي موضّحة في جدول (21):

جدول (21): نتائج اختبار(ت) بين متوسّطات درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس تُعزى إلى مُتغير التقدير السّنويّ

المجال	التقدير السّنويّ	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجات الحريّة	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
التمكين	جيد فأقلّ	17	3.91	1.35	226	1.797	0.074
	جيد جداً فأعلى	211	3.54	0.76			
الإيثار	جيد فأقلّ	17	3.94	1.27	226	2.264	*0.025
	جيد جداً فأعلى	211	3.46	0.81			
المحّبة	جيد فأقلّ	17	3.66	1.73	226	1.053	0.294
	جيد جداً فأعلى	211	3.42	0.80			
التواضع	جيد فأقلّ	17	3.87	1.37	226	1.322	0.188
	جيد جداً فأعلى	211	3.57	0.85			
التنظيم الإداري	جيد فأقلّ	17	3.95	1.26	226	2.224	*0.027
	جيد جداً فأعلى	211	3.52	0.72			
الدرجة الكلية	جيد فأقلّ	17	3.87	1.37	226	**1.806**	**0.072**
	جيد جداً فأعلى	211	3.50	0.74			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (21) إلى أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجة ممارسة (القيادة الخادمة) لدى مديري المدارس تُعزى إلى مُتغير التقدير السّنويّ، وذلك لأنّ قيمة الدّالة الإحصائيّة بلغت (0.072)، أي أنّ هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05)، وبذلك يتمّ قَبول الفَرضيّة الصّفرية.

وكانتِ الفروق دالة إحصائياً في مجالي الإيثار والتنظيم الإداريّ، حيث بلغت في مجال الإيثار(0.025)، وفي مجال التنظيم الإداريّ (0.027).

نتائج السؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجة دافعية الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلميّ، التقدير السّنويّ)؟

تمّتِ الإجابة عن هذا السؤال من خلال الإجابة عَن فَرضيّات الدراسة وهي:

نتائج الفَرضيّة الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات مستوى دافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية من وجهة نظرهم تّعزى إلى مُتغير الجنس.

للإجابة عنِ الفَرضيّة السّابقة تمّ استخدام اختبار(ت) بين متوسّطات درجة دافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغير الجنس، وقد حصلتِ الباحثة على النتائج كما هي موضّحة في جدول (22):

جدول (22): نتائج اختبار(ت) بين متوسّطات درجة (دافعيّة الإنجاز) لدى معلّمي اللغة العربية من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجات الحريّة	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
البُعد الشّخصيّ للإنجاز	ذكر	87	4.22	0.60	226	−0.514	0.608
	أنثى	141	4.26	0.45			
البُعد الاجتماعيّ للإنجاز	ذكر	87	3.93	0.65	226	1.421	0.157
	أنثى	141	3.82	0.58			
التميز في الإنجاز	ذكر	87	4.07	0.69	226	−0.779	0.437
	أنثى	141	4.13	0.46			
الدرجة الكلّية	**ذكر**	87	4.08	0.53	226	**0.126**	**0.900**
	أنثى	141	4.07	0.36			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (22) إلى أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجة دافعية الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية من وجهة

نظرهم تُعزى إلى مُتغير الجنس، وذلك لأنّ قيمة الدّالة الإحصائيّة بلغت (0.900)، أي أنّ هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05)، وبذلك يَتم قَبول الفَرضيّة الصفريّة.

نتائج الفَرضيّة السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغير سنوات الخبرة.

تمّ استخدام اختبار تحليل التّباين الأحاديّ (One Way ANOVA) للفروق بين متوسّطات درجة دافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغير سنوات الخبرة، وقد توصلتِ الباحثة إلى النتائج كما هو موضّح في الجدول رقم (23).

جدول (23): نتائج تحليل التباين الأحاديّ (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التّباين	مجموع المربعات	درجات الحريّة	المتوسّط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة
البُعد الشّخصيّ للإنجاز	بين المجموعات	5.656	2	2.828	11.874	0.000**
	داخل المجموعات	53.584	225	0.238		
	المجموع	59.240	227			
البُعد الاجتماعيّ للإنجاز	بين المجموعات	0.645	2	0.322	0.869	0.421
	داخل المجموعات	83.520	225	0.371		
	المجموع	84.165	227			
التميز في الإنجاز	بين المجموعات	2.483	2	1.241	4.026	0.019*
	داخل المجموعات	69.372	225	.308		
	المجموع	71.855	227			
الدرجة الكلّية	**بين المجموعات**	1.863	2	0.932	5.275	0.006**
	داخل المجموعات	39.739	225	0.177		
	المجموع	41.602	227			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (23) إلى أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة (دافعيّة الإنجاز) لدى معلّمي اللغة العربية من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغير سنوات الخبرة، وذلك لأنّ قيمة الدّالة الإحصائيّة بلغت (0.006) أي أنّ هذه القيمة أقل من قيمة ألفا (0.05)، وبذلك يتم رَفض الفَرضيّة الصفريّة، وكانتِ الفروق في البُعد الشّخصيّ للإنجاز دالة إحصائياً وقد بلغت (0.000)، وفي بُعد التميز في الإنجاز بلغت (0.019) .

ولمعرفة الفروق في متوسّطات درجة (دافعيّة الإنجاز) لدى معلّمي اللغة العربية من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغير سنوات الخبرة، تمّ استخدام اختبار توكي(Tukey) للمقارنات الثنائية البُعديّة، حيث تمثل الأرقام في الجدول الفروق في الأوساط الحسابية.

جدول (24) نتائج اختبار توكي(Tukey) للمقارنات الثنائية البُعديّة في متوسّطات درجة (دافعيّة الإنجاز) لدى معلّمي اللغة العربية من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغير سنوات الخبرة.

المجال	المتغير	المتوسّط الحسابي	أقل من 5 سنوات	5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
البُعد الشّخصيّ للإنجاز	أقل من 5 سنوات	3.89			-0.470122
	5-10 سنوات	4.00			
	أكثر من 10 سنوات	4.47	0.470122		
التميز في الإنجاز	أقل من 5 سنوات	3.96			-0.235750
	5-10 سنوات	4.04			
	أكثر من 10 سنوات	4.19	0.235750		
الدرجة الكلّية	أقل من 5 سنوات	3.91			-0.210176
	5-10 سنوات	4.01			
	أكثر من 10 سنوات	4.12	0.210176		

* الفروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05.

من خلال الجدول (24) كانت الفروق بين ذوي الخبرة أكثر من(10) سنوات من جهة وبين ذوي الخبرة من أقلّ من(5) سنوات، لصالح ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات، لأنّ المتوسّط الحسابيّ لديهم أكبر.

نتائج الفَرضيّة السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجة دافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربيّة من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغير المؤهل العلميّ.

للإجابة عن الفَرضيّة السابقة تمّ استخدام اختبار(ت) بين متوسّطات درجة (دافعيّة الإنجاز) لدى معلّمي اللغة العربية من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغير المؤهل العلميّ، وقد حصلتِ الباحثة على النتائج كما هي موضّحة في جدول (25):

جدول (25): نتائج اختبار(ت) بين متوسّطات درجة (دافعيّة الإنجاز) لدى معلّمي اللغة العربية من وجهة نظرهم تُعزى إلى متغير المؤهل العلميّ

المجال	المؤهل العلميّ	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجات الحريّة	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
البُعد الشّخصيّ للإنجاز	بكالوريوس فأقلّ	172	4.30	0.49	226	1.712	0.104
	ماجستير فأعلى	56	4.08	0.55			
البُعد الاجتماعيّ للإنجاز	بكالوريوس فأقلّ	172	3.82	0.61	226	1.977-	0.095
	ماجستير فأعلى	56	3.98	0.59			
التميز في الإنجاز	بكالوريوس فأقلّ	172	4.09	0.55	226	-0.152	0.250
	ماجستير فأعلى	56	4.19	0.59			
الدرجة الكلّية	بكالوريوس فأقلّ	172	4.07	0.41	226	**0.232-**	**0.817**
	ماجستير فأعلى	56	4.08	0.48			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (25) إلى أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجة (دافعيّة الإنجاز) لدى معلّمي اللغة العربيّة من وجهة

نظرهم تعُزى إلى مُتغير المؤهل العلميّ، وذلك لأنّ قيمة الدّالة الإحصائيّة بلغت (0.817)، أي أنّ هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05)، وبذلك يتم قبول الفَرضيّة الصّفرية.

نتائج الفَرضيّة الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجة (دافعيّة الإنجاز) لدى معلّمي اللغة العربيّة من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغير التقدير السّنويّ.

للإجابة عن الفَرضيّة السّابقة تمّ استخدام اختبار(ت) بين متوسّطات درجة (دافعيّة الإنجاز) لدى معلّمي اللغة العربيّة من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغير التقدير السّنويّ، وقد حصلتِ الباحثة على النتائج كما هي موضّحة في جدول (26):

جدول (26): نتائج اختبار(ت) بين متوسّطات درجة (دافعيّة الإنجاز) لدى معلّمي اللغة العربيّة من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغير التقدير السّنويّ

المجال	التقدير السّنويّ	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجات الحريّة	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
البُعد الشّخصيّ للإنجاز	جيد فأقلّ	17	4.47	0.47	226	1.917	0.056
	جيد جداً فأعلى	211	4.23	0.51			
البُعد الاجتماعيّ للإنجاز	جيد فأقلّ	17	3.45	0.81	226	2.960-	**0.003
	جيد جداً فأعلى	211	3.89	0.58			
التميز في الإنجاز	جيد فأقلّ	17	3.99	0.46	226	-0.931	0.353
	جيد جداً فأعلى	211	4.12	0.57			
الدرجة الكلية	جيد فأقلّ	17	3.97	0.46	226	**-1.030**	**0.304**
	جيد جداً فأعلى	211	4.08	0.43			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (26) إلى أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجة (دافعيّة الإنجاز) لدى معلّمي اللغة العربيّة من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغير التقدير السّنويّ، وذلك لأنّ قيمة الدّالة الإحصائيّة بلغت (0.304)، أي

أنّ هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05)، وبذلك يتمّ قَبول الفَرضيّة الصّفرية، وكانتِ الفروق دالة إحصائياً في مجال البُعد الاجتماعيّ حيث بلغت (0.003).

الفصل الخامس

تفسير النتائج ومناقشتها

الفصل الخامس

تفسير النتائج ومناقشتها

تمهيد

بعد إجراء هذه الدراسة التي هدفت إلى دراسة درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة وعلاقتها بدافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربيّة في مدارس مدينة الخليل، فإنّ الباحثة قد توصّلت إلى النتائج الآتية:

أولاً: مناقشة نتائج الدراسة

مناقشة نتائج سؤال الدراسة الرئيس: ما درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة وعلاقتها بدافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربيّة في مدارس مدينة الخليل؟

لمناقشة نتيجة السؤال الرئيس لا بدّ من مناقشة نتائج سؤال الدراسة الفَرعيّ الأول: ما درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلّميهم؟

تشير النتائج إلى أنّ درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلّميهم جاءت متوسّطةً، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (3.52) مع انحرافٍ معياريّ (0.80).

وجاءت أهمّ مؤشّرات درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلّميهم هي:(التواضع) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (3.59)، مع انحراف معياريّ (0.89)، تلاها (التمكين) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (3.57)، مع انحراف معياريّ (0.80)، تلاها (التنظيم الإداريّ) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (3.55)، مع انحراف معياريّ (0.78)، تلاها (الإيثار)

حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (3.49)، مع انحراف معياريّ (0.84)، وكان أقلّها (المحّبة) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (3.42)، مع انحراف معياريّ (0.89).

وتعزو الباحثة ذلك إلى كثرة المهامّ والأدوار المنوطة بمدير المدرسة، وفي الوقت نفسه، ثَمّة ناحية إيجابية تتمثل بالانتماء الوظيفيّ والأمانة الوظيفية.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة المعشر (2014)، ودراسة النشاش والكيلاني(2015)، ودراسة مخامرة(2019)، ودراسة السهلي(2021)، التي أظهرت أنّ درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة كانت متوسّطة، واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة أبو شريخ (2019)، ودراسة الزعتري (2020)، ودراسة أبو صعلوك (2021)، ودراسة حوشية (2022)، التي أظهرت أنّ درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة كانت مرتفعة.

مناقشة نتائج سؤال الدراسة الفَرعيّ الثاني: ما مستوى دافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربيّة من وجهة نظرهم؟

تشير النتائج إلى أنّ مستوى دافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربيّة من وجهة نظرهم جاءت مرتفعة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (4.05) مع انحرافٍ معياريّ (0.44).

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ معظم المعلّمين يتمّتعون بِقيَمٍ دينيةٍ عاليةٍ، فتجد أنهم يحاسبون أنفسهم عن أيّ تقصير متعلّق بأيّ حقّ من حقوق الطلبة، وأنّ التعليم أمانة، وكذلك معرفة الإدارة المدرسيّة وإشادتها بجهد المعلّم عن طريق إبراز جهوده وإسهاماته الفاعلة في الاجتماعات وتحفيز المعلّم المتميّز بالجوائز أو بالشهادات، وهناك عوامل أخرى منها : التحدّي في العمل، و الإحساس بالمسؤوليّة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الغريب وآخرون (2020)، ودراسة طراري(2022)، حيث أظهرت أنّ دافعيّة الإنجاز عند المعلّمين كانت مرتفعة، واختلفت نتيجة الدراسة مع دراسة الكيومي والمقبالية (2021)، حيث أظهرت أنّ دافعيّة الإنجاز عند المعلّمين كانت منخفضة.

مناقشة نتائج سؤال الدراسة الفَرعيّ الثالث: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مفهومي القيادة الخادمة ودافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربيّة؟

أشارتِ النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين مفهومي القيادة الخادمة ودافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربيّة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه كلّما كان القائد المدرسيّ يمارس القيادة الخادمة بشكل أكبر، أَفْضَى ذلك إلى ارتفاع مستوى دافعيّة الإنجاز عند المعلّمين، فمشاركتهم في صُنع القرار، ومنحهم للصّلاحيات المختلفة، وتنمية مهاراتهم، وتحفيزهم على الإبداع والابتكار، وتوفير جوّ يسوده الودّ والمشاركة مع المعلّمين، وبناء الثقة معهم وتقبّل آرائهم وأفكارهم، ما يشّكل ذلك دافعًا للمعلّمين نحو إنجاز أعمالهم بإتقان ودافعيّة عالية، وصولًا إلى تحقيق الأهداف المنشودة.

ويُستدلّ من هذه النتيجة أنّ مستوى دافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربيّة يتأثر إيجابًا بمستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة، حيث يرتفع مستوى دافعيّة الإنجاز لديهم تبعًا لارتفاع مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة، ممّا يشير إلى وجود علاقة طردية إيجابية بين متغيري (القيادة والخادمة ، دافعيّة الإنجاز).

وهذا ما أكدته دراسة القرشي(2015) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أنماط القيادة ومستوى دافعيّة الإنجاز.

مناقشة نتائج سؤال الدراسة الفَرعيّ الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات معلّمي اللغة العربيّة لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة تُعزى إلى مُتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلميّ، التقدير السّنويّ)؟

ولمناقشة نتائج سؤال الدراسة الفَرعيّ الرابع يجب مناقشة نتائج فَرضيّات الدراسة.

مناقشة نتيجة الفَرضيّة الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسّطات تقديرات معلّمي اللغة العربيّة لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة تُعزى إلى مُتغير الجنس.

أشارتِ النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس تُعزى إلى مُتغير الجنس، وذلك لأنّ قيمة الدّالة الإحصائيّة بلغت (0.038)، أي أنّ هذه القيمة أقلّ من قيمة ألفا (0.05)، وكانت الفروق لصالح الإناث بمتوسّط حسابيّ (3.62) مقابل الذكور بمتوسّط حسابيّ (3.39) أي أنّ الفروق لصالح المعلّمات، لأنّ المتوسّط الحسابيّ لديهنّ أكبر.

وتعزو الباحثة ذلك إلى امتلاك مديرات المدارس قدرةً أكبر للتعامل مع الآخرين في مجال العلاقات الاجتماعيّة والإنسانية، وقد يتعلّق ذلك بأسبابٍ نفسّيةٍ و فسيولوجيّةٍ تتعلّق بطبيعة الأنثى أنها تحبّ تقديم الخدمة للآخرين ومساعدتهم، وطبيعة الذكور تميل إلى السّيطرة والتحكّم بشكل أكثر، وتعزو الباحثة ذلك أيضًا إلى أنّ طبيعة الإناث تجتهدُ وتُنجز الأعمال أكثرَ منَ الذكور، وقدرة الإناث على التحمّل والصّبر أكثر منَ الذكور، حيث يمتلكنَ انتماءً مهنيًا أكثر منَ الذكور.

وقدِ اتفقت هذه النتيجة مع دراسة حلبي(2016)، ودراسة أبو الغنم (2019)، وحوشية (2022) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى مُتغير الجنس لصالح الإناث، بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة علي والقرني (2017)، ودراسة السر(2019)، ومخامرة (2019) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى مُتغير الجنس لصالح الذكور.

مناقشة نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسّطات تقديرات معلّمي اللغة العربيّة لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة تُعزى إلى مُتغير الخبرة.

أوضحت نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس تُعزى إلى مُتغير سنوات الخبرة، وذلك لأنّ قيمة الدّالة الإحصائيّة بلغت (0.035) أي أنّ هذه القيمة أقل من قيمة ألفا (0.05)، وكانتِ الفروق بين ذوي الخبرة أكثر من(10) سنوات من جهة وبين ذوي الخبرة من أقل من (5) سنوات، لصالح ذوي الخبرة أقلّ من (5) سنوات لأنّ المتوسّط الحسابيّ لديهم أكبر.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ المعلّمين والمعلّمات من ذوي الخبرة القليلة ينظرون إلى مديرهم بصورة أكثر إيجابية من زملائهم من ذوي الخبرة المتوسّطة والطويلة، وتَعزو الباحثة هذه النتيجة أيضًا إلى أنّ المعلّمين والمعلّمات من ذوي الخبرة القليلة لا يمتلكون حكمًا دقيقًا على الأداء القياديّ لمديرهم بسبب قلة خبرتهم، ولأنه لم يتعاقب عليهم أنماط قيادية متعددة تجعل نظرتهم للأداء القياديّ لمديرهم أكثر واقعيّةً.

وقدِ اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الديرية وسلامة (2018) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى مُتغير الخبرة لصالح الفئة ذات الخبرة (أقلّ من 5 سنوات)، وقد اختلفت هذه

النتيجة مع دراسة مخامرة (2019) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تُعزى إلى مُتغير الخبرة.

مناقشة نتائج الفَرضيّة الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسّطات تقديرات معلّمي اللغة العربيّة لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة تُعزى إلى مُتغير المؤهل العلميّ.

أوضحتِ النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس تُعزى إلى مُتغير المؤهل العلميّ، وذلك لأنّ قيمة الدّالة الإحصائيّة بلغت (0.123)، أي أنّ هذه القيمة أكبرُ من قيمة ألفا (0.05).

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ المؤهل العلميّ الأساسيّ للمعلّم كافٍ لتزويده بما يُمّكنه من إدراك النمط القياديّ عند مديره، وتعزو الباحثة هذه النتيجة أيضًا إلى البرامج التدريبيةِ التي يتلقاها المعلّمون، والتي تؤدي إلى اكسابهم خبراتٍ تتقارب لخبرات المعلّمين أصحاب السّنوات الأكثر خِبرةً وخِدمةً.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الزعتري(2020)، وحوشية(2022)، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة العدوان (2017) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى مُتغير المؤهل العلميّ لصالح حملة البكالوريوس.

مناقشة نتائج الفَرضيّة الرابعة: : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسّطات تقديرات معلّمي اللغة العربيّة لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة تُعزى إلى مُتغير التقدير السّنويّ.

أشارت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس تُعزى إلى مُتغير التقدير السّنويذ، وذلك لأنّ قيمة الدّالة الإحصائيّة بلغت (0.072)، أي أنّ هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05).

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ المعلّمين يقومون بأعمالهم على أكمل وجه .

مناقشة نتائج سؤال الدراسة الفَرعيّ الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجة دافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربيّة من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلميّ، التقدير السّنويّ)؟

ولمناقشة نتائج سؤال الدراسة الفَرعيّ الخامس يجب مناقشة نتائج فَرضيّات الدراسة.

مناقشة نتيجة الفَرضيّة الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات مستوى دافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربيّة من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغير الجنس.

أشارتِ النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجة دافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربيّة من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغير الجنس، وذلك لأنّ قيمة الدّالة الإحصائيّة بلغت (0.900)، أي أنّ هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05).

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ الذكور والإناث لا يختلفون في درجة دافعيّة الإنجاز، لأنّ المحفّزاتِ واحدة، والبيئةُ واحدة، وخاصّةً أننا نعيش في فلسطين تحت ظلّ الاحتلال، كما أن المعلّمين جميعَهم يخضعون للدورات التدريبية واللقاءات الإشرافية التي تحدد مستوى الإنجاز المطلوب من كلا الجنسين، وبالتالي فإنّ دافعيّتهم إلى الإنجاز تجعلها متقاربةً ولا يوجد اختلاف كبير بينهما.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة عبد الله (2019)، ودراسة العجمي (2020)، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات استجابة المعلّمين لمقياس دافعيّة الإنجاز تُعزى إلى مُتغيّر الجنس، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة حجازي(2019) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى مُتغير الجنس، ولصالح الإناث.

مناقشة نتيجة الفَرضيّة السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجة دافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربيّة من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغير سنوات الخبرة.

أشارتِ النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة دافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغير سنوات الخبرة، وذلك لأنّ قيمة الدّالة الإحصائيّة بلغت (0.006) أي أنّ هذه القيمة أقلّ من قيمة ألفا (0.05)، وكانتِ الفروق بين ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات من جهة وبين ذوي الخبرة من أقلّ من (5) سنوات، لصالح ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات لأنّ المتوسّط الحسابيّ لديهم أكبر.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ المعلّم ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات أصبح لديه أسلوبُه ورؤيتُه الخاصّة التي يستطيع استثمارها في تجنّب الأخطاء واستغلال الفرص أكثر منَ المعلّمين ذوي سنوات خبرة أقلّ.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الغريب وآخرون (2020) ، ودراسة كيومي والمقبالية (2021) حيث لا توجد فروق في تقديرات أفراد العينة لمتغير سنوات الخبرة.

مناقشة نتيجة الفَرضيّة السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجة دافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربيّة من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغير المؤهل العلميّ.

أشارتِ النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجة دافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربية من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغير المؤهل العلميّ، وذلك لأنّ قيمة الدّالة الإحصائيّة بلغت (0.817)، أي أنّ هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05).

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ المعلّمين بغضّ النظر عن المؤهل العلميّ الذي حصلوا عليه، لا يوجد فرق بينهم في مستوى دافعيّة الإنجاز، فالمعلّم الذي يحمل درجة البكالوريوس لا تختلف دافعيّة الإنجاز لديه من معلم يحمل درجة الماجستير، أي أنه لا يوجد أثر واضح لدرجة المؤهل العلميّ على مستوى دافعيّة الإنجاز للمعلّم.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الغريب وآخرون (2020)، وطراري (2022)، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة السيد (2017) التي أظهرت نتائجها فروقًا دالةً إحصائيًا تُعزى إلى مُتغير المؤهل العلميّ.

مناقشة نتيجة الفَرضيّة الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجة دافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربيّة من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغير التقدير السّنويّ.

أشارتِ النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجة دافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربيّة من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغير

التقدير السّنويّ، وذلك لأنّ قيمة الدّالة الإحصائيّة بلغت (0.304)، أي أنّ هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05)، وتَعزو الباحثة ذلك إلى أنّ المعلّمين يقومون بأعمالهم على أكمل وجه، وانتمائهم العميق لمهنة التدريس.

ثانيًا: التوصيات

في ضَوء النتائج التي توصّلت إليها الدراسة الحالية، تُوصِي الباحثة بالآتي:

- تأكيد على أهميّة إجراء مزيدٍ منَ الدراسات حول موضوع القيادة الخادمة وعلاقتها بمتغيرات أخرى كتحصيل الطلبة، ثقة المعلّمين وولائهم، جَودة حياة العمل.
- عقد دورات تدريبية لتعزيز ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس.
- عقد لقاءات إشرافية ودورات تدريبية للمعلّمين ذوي الخبرة القليلة، لرفعِ درجة دافعيّة الإنجاز لديهم.
- العمل على إجراء دراساتٍ تبحثُ في أثر متغيرات أخرى على دافعيّة الإنجاز.
- ضرورة تقديم المحفّزات المادية والمعنوية بشكلٍ مستمرّ للمعلّمين، لِمَا له من أثرٍ كبيرٍ على دافعيّة الإنجاز.
- ضرورة تقديم إرشادات عن القيادة الخادمة لمديري المدارس لزيادة قدرتهم على ممارسة القيادة الخادمة.

ثالثًا: المقترحات

- إجراء دراسة حول فاعلية برنامج تدريبيّ في تنمية القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الحكوميّة.
- إجراء دراسة حول القيادة الخادمة وعلاقتها بالذكاء الاصطناعيّ.
- إجراء دراسة حول القيادة الخادمة وعلاقتها بتحصيل الطلبة.

المراجع العربية

القرآن الكريم

أبو الغنم، علا.(2019). القيادة الخادمة التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية الحكومية في محافظة مأدبا وعلاقتها بالمناخ التنظيمي في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين ومساعدي المديرين، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

أبو شريخ، أسمهان.(2019). نمط القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الحكومية في العاصمة عمان وعلاقته بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر مساعدي المديرين، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

أبو صعلوك ، خميس. (2021). درجة ممارسة القيادة الخادمة من قبل مديري المدارس الثانوية في منطقة النقب من وجهة نظر المعلمين(دراسة تطبيقية). **مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع** ، العدد (69) ، 208 – 222 .

حجازي، إحسان(2019). التضمين الوظيفي وعلاقته بالرضا الوظيفي ومستوى كل منهما لدى المعلمين بمراحل التعليم العام، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، رابطة التربويين العرب، العدد (116)، 275 – 309.

حلبي، منال.(2016). درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية للقيادة الخادمة وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين من وجهات نظر مديريها ومعلميها، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة النجاح.

حوشية، ربا.(2022). درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة الخادمة وعلاقتها باندماج المعلمين في العمل، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الخليل.

خضير، رائد والخوالدة ،محمد، ومقابلة نصر ، وبني ياسين ،محمد. (2012). خصائص معلم اللغة العربية الفعال : دراسة مقارنة، **المجلة الأردنية للعلوم التربوية**، المجلد (8) ، العدد (2)، 167 – 181.

الدرابكة، محمد.(2021). الثقة بالنفس وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في منطقة حائل، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، المجلد(12)، العدد (34)، 162- 173.

الديرية ،لانا وكايد ، سلامة .(2018). 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** ، المجلد (7) ، العدد (22) ، 148 - 159.

رشيد ، صالح ومطر، ليث . (2016). **القيادة الخادمة منظور جديد للقيادة في القرن الحادي والعشرين** ، الطبعة الأولى ، دار ينبور للطباعة والنشر والتوزيع ، العراق.

الرويشد، فيصل. (2021). درجة الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث** ، المجلد (35)، العدد (7)، 1105- 1134.

الزعتري، دنيا .(2020) . القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في محافظة الخليل وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة الخليل . فلسطين.

الزهور، رائد.(2021). القيادة التحويلية لمديري المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل وعلاقتها بالصلابة النفسية للمعلمين من وجهة نظرهم . **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة الخليل. فلسطين.

السر، محمد.(2019). درجة ممارسة رؤساء الأقسام في الكليات الجامعية بمحافظات غزة للقيادة الخادمة وعلاقتها بدورهم في تنمية الموارد البشرية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأقصى.

السقا، عبد الله.(2018). الأمن النفسي والاتجاه نحو المخاطرة وعلاقتهما بدافعية الإنجاز لدى رجال الإعلام، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية.

السهلي، نورة.(2021). تصور مقترح لتفعيل دور القيادة الخادمة في تحقيق الرضا الوظيفي لمنسوبات المدارس بمحافظة حفر الباطن في ضوء رؤية المملكة تصور مقترح لتفعيل دور القيادة الخادمة في تحقيق الرضا الوظيفي لمنسوبات المدارس بمحافظة حفر الباطن في ضوء رؤية المملكة 2030، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، المجلد (1)، العدد(45)، 353- 404.

السيد، حسام.(2017). الأنماط الإدارية لمديري المدارس وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلمين بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان، **مجلة الثقافة والتنمية**، المجلد (17)، العدد(114)، 281 – 339.

الشرهان، فواز.(2021). الاحتراق النفسي لصعوبات التعلم وعلاقتها بتقدير الذات والدافعية للإنجاز، **مجلة العلوم التربوية**، العدد (1)، 371- 438.

طراري ، محمود . (2022). الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى معلمي مديرية التربية والتعليم شمال الخليل . **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة الخليل. فلسطين.

الطويل، هاني .(2018). **الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق**، الطبعة الثانية، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان.

عبد الله ، نجوى.(2021). درجة رضا معلمي المرحلة الأساسية عن أساليب تقويمهم وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهم من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في محافظة نابلس . **رسالة ماجستير غير منشورة** . جامعة النجاح .فلسطين

عبد الله، أسماء.(2019). درجة رضا خريجي كلية التربية بمحافظة الوادي الجديد عن دور الكلية في إعداد وتدريب المعلمين، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، المجلد(35)، العدد (9)، 94 – 103.

العجمي، هادي.(2020). درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام في محافظة شرورة للقيادة التشاركية وعلاقتها بدافعية الإنجاز للمعلمين، **مجلة الجامعة الإسلامية**، المجلد(28)، العدد(4)، 728- 750.

العدوان، هديل.(2017). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للقيادة الخادمة وعلاقتها بدرجة تطبيق استراتيجيات الصراع من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، **كلية العلوم التربوية**، جامعة الشرق الأوسط.

العزايزة ، شهد .(2020). القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بالسلوك الإبداعي للمعلمين . **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة الأقصى . فلسطين.

عطوي، جودت عزت. (2010). **الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها**، الطبعة الرابعة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن .

علي، صالح. (2019). الوصف الوظيفي لمهنة مدرس لغة عربية. تم الاسترداد بتاريخ : 2022/11/2 /https://www.tanqeeb.com

علي، محمد والقرني، عبد الله.(2017). القيادة الخادمة لدى رؤساء ومشرفات الأقسام الأكاديمية بجامعة تبوك وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، المجلد (6)، العدد (11)، 46- 62.

العميان ، محمود سلمان .(2018). **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال** ، الطبعة السادسة ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان.

العنزي ، أحمد.(2019).القيادة الخادمة لمديري المدارس وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين. **المجلة الأردنية للعلوم التربوية** ،المجلد (17)، العدد (3)، 325 – 341.

عواد ، فتحية، وحتاملة ، حابس.(2021). دور القيادة ال–خادمة في تطوير أداء معلمي مدارس الأغوار الشمالية . **المجلة العربية للنشر العلمي**، العدد 28 ، 232 – 254.

الغريب، طارق، الصويلح، بدر، المهيري، عبدالله.(2020). الأنماط القيادية السائدة لمديري مدارس التعليم الثانوي العام في الكويت والإمارات العربية المتحدة وعلاقتها بمستوى دافعية الإنجاز للمعلمين، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر،المجلد(39)،العدد(186)، 227- 277.

القرشي، وليد .(2015). الممارسات الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المعلمين. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

كاتبة، ريم.(2019). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى عينة من المرشدين التربويين بمحافظة الخليل، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الخليل.

الكيومي، محمد والمقبالية، مرهونة.(2021). العلاقة بين الشفافية الإدارية ودوافع الإنجاز للمعلمين في مدارس مدينة صحار، **المجلة الدولية للبحوث التربوية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، المجلد(45)، العدد (1)، 158- 188.

مخامرة، كمال. (2019).ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الخادمة وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية للمعلمين، **مجلة جامعة الخليل للبحوث**، المجلد (14)، العدد (2)، 240 - 230.

مركز المعلومات الوطني الفلسطيني وفا،(2023) ، تم الاسترداد بتاريخ: 10/9/2023

/https://info.wafa.ps

المعشر، فاتن. (2014). القيادة الخادمة التي يمارسها مديرو مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في في عمان وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين من وجهة نظرهم، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

المغربي ، محمد . (2016) . **السلوك التنظيمي** ، الطبعة الأولى ، دار الجنان للنشر والتوزيع ، عمان.

النشاش، فاطمة والكيلاني، أنمار.(2015). تطوير مدونة أخلاقية للقيادة الخدمية التربوية في الأردن، **مجلة دراسات للعلوم التربوية**، المجلد(42)، العدد(2)، 357 – 359.

Ates، O. T.، and Buluc، B. (2015). **The Relationship between the Emotional Intelligence، Motivation and Organizational Commitment of Primary School Teachers**. Middle Eastern and African Journal of Educational Research، (17)، 31-49.

Fung، H .(2017). **The Relationship between Servant Leadership and Staff Job Satisfaction in Boarding Schools**، Thesis PhD، Northcentral University، United States.

Hargadon، J. (2018). **The effects of Servant Leadership and Job Stress on Job Satisfaction among Online University Administrators and Faculty**، Thesis PhD، Regent University، United States.

Lian، X. (2014). **Factors that motivate faculty to participate in professional development activities**. Unpublished dissertation، California state university، California، USA.

Wildman، R. H. (2015). **A Phenomenological Study of High School Teachers' Motivation as Related to Teacher Performance Management**، Doctoral dissertation ،Walden University

الملاحق

ملحق (1) : الاستبانة في صورتها الأولية

جامعة الخليل

كلية الدراسات العليا والبحث العلمي

برنامج الإدارة التعليمية

حضرة المعلم / ة:

تحية طيبة وبعد :

تقوم الباحثة بإعداد دراسة حول(درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى معلمي اللغة العربية في مدارس مدينة الخليل). لذا، أرجو التعاون بالإجابة عن فقرات الاستبانة مع مراعاة الدقة والموضوعية، حيث أن إجاباتكم الدقيقة هي عنصر هام في نتائج هذه الدراسة، والتي هي جزء من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التعليمية، علماً بأن هذه الإجابات سرية، وأعدت لأغراض البحث العلمي فقط .

مع وافر الاحترام والتقدير

الباحثة : سندس ناصر الدين

إشراف : د. إبراهيم أبو عقيل

تعرف القيادة الخادمة بأنها: " فهم مدير المدرسة وممارسته للأسلوب القيادي الذي يضع مصلحة المعلمين قبل مصلحته، ويقدم إليهم الخدمة، ويحرص على نموهم وتقدمهم، وتلبية احتياجاتهم من خلال تطبيق مبادئ: التمكين، والإيثار، والمحبة، والتواضع، والتنظيم الإداري" (الزعتري،2020، 10).

تعرف دافعية الإنجاز بأنها: "عبارة عن مجموعة من الظروف التي قد تكون داخلية أو خارجية أو كليهما تعمل على توجيه سلوك الفرد للقيام بالمهام والأعمال الموكلة إليه بهمة وكفاءة عالية، وبما يضمن النجاح والتفوق في تحقيق الأهداف" (طراري،2022،13).

أولاً: البيانات الأولية

- **الجنس:** ( ) ذكر ( ) أنثى
- **سنوات الخبرة:** ( ) أقل من 5 سنوات ( ) 5 – 10 سنوات ( ) أكثر من 10 سنوات
- **المؤهل العلمي:** ( ) بكالوريوس فأقل ( ) ماجستير فأعلى
- **التقدير السنوي:** ( ) مرتفع ( ) متوسط ( ) منخفض

ثانياً: الاستبانة ومحاورها:

	الفقرات	درجة الموافقة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المحور الأول: القيادة الخادمة						
المجال الأول: التمكين						
1.	يأخذ الرئيس بآراء المرؤوسين عند اتخاذ القرارات.					
2.	يدعم الرئيس المرؤوسين من أجل تحقيق أهداف المدرسة ورسالتها.					
3.	يساعد الرئيس المرؤوسين على تنمية مهاراتهم وتطوير أدائهم.					
4.	يشجع الرئيس المرؤوسين على العمل التعاوني.					
5.	يساعد الرئيس المرؤوسين في التغلب على المشكلات المهنية.					
6.	يشجع الرئيس المرؤوسين على ممارسة بعض الأدوار القيادية.					
المجال الثاني:: الإيثار						
1.	يسعى الرئيس إلى خدمة المرؤوسين.					
2.	يضع الرئيس احتياجات المرؤوسين في مقدمة أولوياته.					
3.	يدافع الرئيس عن المرؤوسين وحقوقهم.					
4.	ينظر الرئيس إلى خدمة الآخرين على أنها مسؤولية إنسانية.					
5.	يقدم الرئيس الخدمة للمرؤوسين دون انتظار أي مقابل.					
المجال الثالث: المحبة						
1.	يظهر الرئيس اهتمامه بالمرؤوسين باستمرار.					
2.	يتقبل الرئيس المرؤوسين كما هم على حقيقتهم.					
3.	يتفهم الرئيس الظروف الاجتماعية التي					

	يمر بها المرؤوسون.					
4.	يصغي الرئيس باهتمام لآراء المرؤوسين ومقترحاتهم.					
5.	يلتزم الرئيس بتنفيذ وعوده للمرؤوسين.					
المجال الرابع: التواضع						
1.	يعتبر الرئيس نفسه واحداً من فريق العمل في المدرسة.					
2.	يعتذر الرئيس عن كل خطأ يصدر عنه اتجاه أي مرؤوس .					
3.	يفخر الرئيس بما يقدمه المرؤوسون من إنجازات تربوية .					
4.	يرى الرئيس إنجازات المرؤوسين نجاحاً ودعماً لمهماته الإدارية والتربوية.					
5.	يستشير الرئيس المرؤوسين قبل اتخاذ القرارات.					
المجال الخامس: التنظيم الإداري						
1.	يستطيع الرئيس حل مشكلات العمل بأفكار جديدة ومبتكرة.					
2.	يستخدم الرئيس الإقناع في التأثير بدل الإجبار والإكراه.					
3.	يسعى الرئيس إلى تقديم الخدمة للمجتمع.					
4.	يقدر الرئيس العواقب المختلفة للقرارات الإدارية التي يصدرها .					
5.	يسعى الرئيس إلى مواكبة التطورات التكنولوجية وتوظيفها لخدمة العمل المدرسي .					

الفقرات		**درجة الموافقة**				
		كبيرة جداً	**كبيرة**	**متوسطة**	**قليلة**	**قليلة جداً**
المحور الثاني: دافعية الإنجاز						
المجال الأول: البعد الشخصي للإنجاز						
1.	أقوم بعملي كما يمليه علي واجبي وضميري.					
2.	أحب القيام بما هو متوقع مني مهما كلفني ذلك.					
3.	أخطط لمستقبلي جيداً.					
4.	أعمل بجد واجتهاد خوفاً من الفشل.					
المجال الثاني: البعد الاجتماعي للإنجاز						
1.	أسعى للوصول إلى مركز مرموق في المجتمع.					
2.	أبذل كل جهدي لأكون متفوقاً بين زملائي.					

3.	أحب إنجاز الأعمال التي يعتقد الآخرون أنها تتطلب وقتاً وجهداً.					
4.	أفضل الأعمال التي يتطلب إنجازها عملاً تعاونياً.					
5.	أشعر بالفتور حين أقوم بعملي دون وجود منافسة.					
المجال الثالث: بعد التميز في الإنجاز						
1.	أعمل ساعات إضافية لإتمام العمل الذي كلفت به.					
2.	أسعى نحو التفوق لأنه يحقق لي الاحترام					
3.	أرغب دائماً بالاطلاع على ما يجري من تطور في مجال عملي.					
4.	أحاول دوماً أن أكون في المقدمة.					

ملحق (2): قائمة المحكمين

الرقم	اسم المحكم	المؤهل العلمي	جهة العمل
1	منال أبو منشار	دكتوراه	جامعة الخليل
2	حسن تيم	دكتوراه	جامعة النجاح الوطنية
3	محمد عجوة	دكتوراه	جامعة الخليل
4	عزام احدوش	دكتوراه	وزارة التربية والتعليم
5	ميسون التميمي	دكتوراه	مركز الكامل التعليمي الثقافي
6	كمال مخامرة	دكتوراه	جامعة الخليل
7	انتصار العواودة	دكتوراه	مديرة لدى المجلس العربي للتعليم والتدريب الالكتروني

ملحق (3): الاستبانة في صورتها النهائية

جامعة الخليل

كلية الدراسات العليا والبحث العلمي

برنامج الإدارة التعليمية

حضرة المعلم / ة المحترم / ة:

تحية طيبة وبعد :

تقوم الباحثة بإعداد دراسة حول(**درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى معلمي اللغة العربية في مدارس مدينة الخليل**). لذا، أرجو التعاون بالإجابة على فقرات الاستبانة مع مراعاة الدقة والموضوعية، حيث أن إجاباتكم الدقيقة هي عنصر هام في نتائج هذه الدراسة، والتي هي جزء من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التعليمية، علماً بأن هذه الإجابات سرية، وأعدت لأغراض البحث العلمي فقط .

مع وافر الاحترام والتقدير

الباحثة : سندس ناصر الدين

إشراف : د. إبراهيم أبو عقيل

تعرف القيادة الخادمة بأنها: " فهم مدير المدرسة وممارسته للأسلوب القيادي الذي يضع مصلحة المعلمين قبل مصلحته، ويقدم إليهم الخدمة، ويحرص على نموهم وتقدمهم، وتلبية احتياجاتهم من خلال تطبيق مبادئ: التمكين، والإيثار، والمحبة، والتواضع، والتنظيم الإداري" (الزعتري،2020، 10).

تعرف دافعية الإنجاز بأنها: "عبارة عن مجموعة من الظروف التي قد تكون داخلية أو خارجية أو كليهما تعمل على توجيه سلوك الفرد للقيام بالمهام والأعمال الموكلة إليه بهمة وكفاءة عالية، وبما يضمن النجاح والتفوق في تحقيق الأهداف" (طراري،2022،13).

أولاً: البيانات الأولية

- **الجنس:** ( ) ذكر ( ) أنثى
- **سنوات الخبرة:** ( ) أقل من 5 سنوات ( ) 5 – 10 سنوات ( ) أكثر من 10 سنوات
- **المؤهل العلمي:** ( ) بكالوريوس فأقل ( ) ماجستير فأعلى
- **التقدير السنوي:** ( ) جيد فأقل ( ) جيد جداً فأعلى

ثانياً: الاستبانة ومحاورها:

الفقرات		درجة الموافقة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المحور الأول: القيادة الخادمة						
المجال الأول: التمكين						
يأخذ المدير بآراء المعلمين عند اتخاذ القرارات.	**1.**					
يدعم المدير المعلمين من أجل تحقيق أهداف المدرسة ورسالتها.	**2.**					
يساعد المدير المعلمين على تنمية مهاراتهم وتطوير أدائهم الأكاديمي.	**3.**					
يشجع المدير المعلمين على العمل التعاوني.	**4.**					
يساعد المدير المعلمين في التغلب على المشكلات المهنية والأكاديمية.	**5.**					
يشجع المدير المعلمين على ممارسة بعض الأدوار القيادية.	**6.**					
المجال الثاني: الإيثار						
يسعى المدير إلى خدمة المعلمين.	**1.**					
يضع المدير احتياجات المعلمين في مقدمة أولوياته.	**2.**					
يدافع المدير عن حقوق المعلمين.	**3.**					
ينظر المدير إلى خدمة المعلمين على أنها مسؤولية إنسانية.	**4.**					
يقدم المدير الخدمة للمعلمين دون انتظار أي مقابل.	**5.**					
المجال الثالث: المحبة						
يظهر المدير اهتمامه بالمعلمين باستمرار.	**1.**					
يوفرالمدير الراحة النفسية للموظفين.	**2.**					
يتفهم المدير الظروف الاجتماعية التي يمر بها المعلمون.	**3.**					
يصغي المدير باهتمام لآراء المعلمين	**4.**					

	ومقترحاتهم.					
5.	يلتزم المدير بتنفيذ وعوده للمعلمين.					
المجال الرابع: التواضع						
1.	يعتبر المدير نفسه واحداً من فريق العمل في المدرسة.					
2.	يعتذر المدير عن كل خطأ يصدر عنه اتجاه أي معلم .					
3.	يفخر المدير بما يقدمه المعلمون من إنجازات تربوية .					
4.	يرى المدير إنجازات المعلمين نجاحاً ودعماً لمهماته الإدارية والتربوية.					
5.	يستشير المدير المعلمين قبل اتخاذ القرارات.					
المجال الخامس: التنظيم الإداري						
1.	يستطيع المدير حل مشكلات العمل بأفكار جديدة ومبتكرة.					
2.	يستخدم المدير الإقناع في التأثير عوضاً عن الإجبار والإكراه.					
3.	يسعى المدير إلى تقديم الخدمة للأفراد و للمجتمع.					
4.	يحرص المدير على تفعيل مجلس أولياء الأمور في تحقيق أهداف المدرسة.					
5.	يقدر المدير العواقب المختلفة للقرارات الإدارية التي يصدرها .					
6.	يسعى المدير إلى مواكبة التطورات التكنولوجية وتوظيفها لخدمة العمل المدرسي .					
7.	يلتزم المدير بنظام عادل للحوافز وتقدير المعلمين.					

الفقرات	**درجة الموافقة**				
	كبيرة جداً	**كبيرة**	**متوسطة**	**قليلة**	**قليلة جداً**
المحور الثاني: دافعية الإنجاز					
المجال الأول: البعد الشخصي للإنجاز					
1. أقوم بعملي كما يمليه علي واجبي وضميري.					
2. أحب القيام بما هو متوقع مني مهما كلفني ذلك من جهد.					
3. ألتزم بالمعايير في تحديد دقة الإنجاز لما أقوم به.					
4. أعمل بجد واجتهاد خوفاً من الفشل.					

المجال الثاني: البعد الاجتماعي للإنجاز						
1.	أسعى للوصول إلى مركز مرموق في المجتمع.					
2.	أبذل كل جهدي لأكون متفوقاً بين زملائي.					
3.	أحب إنجاز الأعمال التي يعتقد الآخرون أنها تتطلب وقتاً وجهداً.					
4.	أفضل الأعمال التي يتطلب إنجازها عملاً تعاونياً.					
5.	أشعر بالفتور حين أقوم بعملي دون وجود منافسة.					
المجال الثالث: بعد التميز في الإنجاز						
1.	أعمل ساعات إضافية لإتمام العمل الذي كلفت به.					
2.	أسعى نحو التفوق لأنه يحقق لي الاحترام والتقدير.					
3.	أرغب دائماً بالاطلاع على ما يجري من تطور في مجال عملي.					
4.	أحاول دوماً أن أكون في المقدمة.					
5.	أحرص على أن أكون مميزاً ومبدعاً في جميع إنجازاتي.					

ملحق(4): كتاب تسهيل مهمة موجه إلى مركز البحث والتطوير التربوي

HEBRON UNIVERSITY

جامعة الخليل

Ref.

Date

بسم الله الرحمن الرحيم

الرقم : م خ/59 ت/2023

التاريخ : 2023/06/05

السيد / أ. مدير مركز البحث والتطوير التربوي المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

يفيد برنامج ماجستير (الإدارة التعليمية) في جامعة الخليل أن الطالبة **سندس رفيق ناصر الدين** الرقم الجامعي (**22119008**) هي احدى طلبة برنامج الماجستير، وهي في طور جمع المعلومات لدراسة بعنوان:

درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى معلمي اللغة العربية في مدارس مدينة الخليل

يرجى مساعدتها في تسهيل مهمتها لإعداد الدراسة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

د. صلاح الزرو

عميد كلية التربية

رئيس لجنة الدراسات العليا

جامعة الخليل
HEBRON UNIVERSITY
1971
كلية التربية
COLLEGE OF EDUCATION

P.O.Box 40 , Hebron , West Bank , Palestine
www.hebron.edu

ص.ب ٤٠ الخليل - فلسطين
هاتف : 0995-222-(0)2 970
Tel: 970 (0)2-222-0995
فاكس : 9303-222-(0)2 970
Fax: 970 (0)2-222-9303

ملحق (5): كتاب وزارة التربية والتعليم بالموافقة على تسهيل مهمة الطالب

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry of Education
Center for Educational Research and Development

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مركز البحث والتطوير التربوي

الرقم: و ت / ٣٩٤/١٣
التاريخ: 18 / 09 /2023 م

لمن يهمه الأمر

" تسهيل مهمة بحثية "

يهديكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة:

"سندس رفيق زهدي ناصر الدين"

من **جامعة الخليل** للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراسة بعنوان:

" درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى معلمي اللغة العربية في مدارس مدينة الخليل ".

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة تطبيق **استبانة** على عينة من معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية في مديرية **الخليل**.
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.
- سنرسل العينة لإيميل الباحثة للتواصل عبر الإيميل مع العينة برابط الأداة البحثية المحوسب.

ملاحظة: مركز البحث غير مسؤول عن جودة أدوات الدراسة.

مع الاحترام،

د. محمد مطر
/مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي

دولة فلسطين وزارة التربية والتعليم

نسخة: عطوفة وكيل الوزارة المحترم.
عطوفة الوكيل المساعد للشؤون التعليمية المحترم.
السيد المدير العام لمديرية التربية والتعليم في الخليل المحترم.
د. إبراهيم أبو عقيل /المحترم/المشرف على الدراسة- بريد الكتروني ibrhimq@hebron.edu

Tel (+ 970-562-501092) E-mail (ncerd@moe.edu.ps)

ملحق (6) : التدقيق اللغويّ

بسم الله الرّحمن الرّحيم

جامعة الخليل

كلّية الدّراسات العليا

ماجستير

نموذج رقم (١٩)

تدقيق لغويّ(عربي، إنجليزي)

قبل مناقشة الرّسالة

اسم الطالب/الطالبة: يسندس رفيق زهدي ناصر الدين الرّقم الجامعيّ 22119008

رقم الهاتف 0594800787 البرنامج الإدارة التعليمية

التّوقيع التّاريخ 14/1/2024

أفيدُ سيادتكم علمًا بأنّ الرّسالة الموسومة ب :

عنوان الرّسالة باللغة العربيّة:

درجة ممارسة مديري المدارس القيادة الخادمة وعلاقتها بدافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربيّة في مدارس مدينة الخليل.

عنوان الرّسالة باللغة الإنجليزيّة:

The Degree of School Principals Practicing Servant Leadership and its Relationship to Achievement Motivation Among Arabic Language Teachers in Hebron City Schools.

تمّ تدقيقُها لغويًا من حيث:(الصّياغة اللغويّة السّليمة، والتّشكيل، والتّرقيم)، وهي صالحةٌ بصورتها اللغويّة الحاليّة.

اسم المُدقّق و التّوقيع

إسحق محمّد يحيى الجعبري

الرّتبة العلميّة أستاذ مساعد

عنوان العمل جامعة الخليل

رقم الجوّال 0599/291562

الإيميل ishaqj@hebron.edu

التّاريخ 2024/1/14

ملاحظة: يُعبّأ هذا النّموذج من قِبل (مُتخصّص في اللغة العربيّة/الإنجليزيّة) برتبة ماجستير على الأقلّ.