علاقة نمطي القيادتين الخادمة والموزعة بصنع القرار الأخلاقي لدى مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمات

The Relationship of the Servant and Distributed Leadership Styles with Ethical Decision – Making by Female Principals of Basic Education Schools in Muscat at the Sultanate of Oman from Female Teachers' Point of View

إعداد

نعيمة بنت سيف بن زاهر العَبرية

إشراف

الأستاذ الدكتور عباس عبد مهدي الشريفي

قُدِّمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في

الإدارة والقيادة التربوية

قسم الإدارة والمناهج

كلية العلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط

حزيران–2017

تفويض

لا مانع لديَّ أنا نعيمة بنت سيف بن زاهر العبرية من أنْ تقوم جامعة الشرق الأوسط بالمملكة الأردنية الهاشمية بتزويد نُسَخ ورقيَّة أو إلكترونيَّة للمكتبات أو المنظَّمات أو الأشخاص أو المؤسسات المَعْنيَّة بالدِّراسات والبحوث العلميَّة عند طلبها.

وهذا تفويض مني بذلك

الاسم: نعيمة بنت سيف بن زاهر العبرية

التاريخ: 2017/6/5م

التوقيع:

قرار لجنة المناقشة

نُوقشت هذه الرسالة وعنوانها "علاقة نمطي القيادتين الخادمة والموزعة بصنع القرار الأخلاقي لدى مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمات".

وأُجيزت بتاريخ: 2017/6/5م

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم	الدور في اللجنة	التوقيع
الأستاذ الدكتور عبد الحافظ سلامة	رئيسًا	
الأستاذ الدكتور عباس عبد مهدي الشريفي	مشرفًا وعضوًا	
الأستاذ الدكتور أحمد محمد أحمد بدح	عُضْوًا/ ممتحنًا خارجيًّا	

إهداء

إلى وطني الغالي عُمان، دار العِزّة والأصالة والأمن والأمان . . .

ومن بلاد الهاشميين دار النشامى والكرامة . . .

تتناثر الكلمات لكما شكرًا وثناءً على جميل العطايا وحبًّا يستوطن قلبي بأجمل الذكريات .

إلى روح والديّ الغاليين رَحِمَهُما ربّي وأسْكَنَهُما فَسيحَ جَنّاتِهِ

إلى زوْجي رفيقِ دَرْبي

إلى أوْلادي وإخْوَتي وأخَواتي

إلى كُلِّ مَنْ أَسْدَى إليّ علْمًا أو خِدْمَةً أوْ نُصْحًا

أو إرْشادًا أوْ تَوْجيهًا وأخصُّ بذلك أستاذي الفاضل الدكتور

عباس عبد مهدي الشريفي

وإلى كُلِّ طالبِ عِلْمٍ

أُهْدي ثَمَرَةَ وخُلاصَةَ جُهْدي المُتواضِعَ هذا

جعله الله من العلوم النافعة الخالصة لوجهه الكريم

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
العنوان	أ
تفويض	ب
قرار لجنة المناقشة	ج
الإهداء	د
قائمة المحتويات	هـ
قائمة الجداول	ح
قائمة الملحقات	ي
الملخص باللغة العربية	ك
الملخص باللغة الانجليزية	م
الْفَصْلُ الْأَوَّل **خَلْفِيَّة الدِّراسَةِ وأَهَمِّيَّتها**	
مقدمة	2
مشكلة الدراسة	13
هدف الدراسة وأسئلتها	15
أهمية الدراسة	17
مصطلحات الدراسة	18
حدود الدراسة	20
محددات الدراسة	20
الْفَصْلُ الثَّاني **الْأَدَبُ النَّظَرِي والدِّراساتِ السَّابِقَة**	
أوّلاً: الأدب النظري	22
ثانيًا: الدراسات السابقة ذات الصلة	57
ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها	81

الموضوع	الصفحة
الْفَصْلُ الثَّالِث **الطريقة والإجراءات**	
منهج البحث المستخدم	86
مجتمع الدراسة	86
عينة الدراسة	87
أدوات الدراسة	89
متغيرات الدراسة	94
المعالجة الإحصائية	95
إجراءات الدراسة	96
الْفَصْلُ الرَّابِع **نَتـــائِجُ الدِّراسَـــةِ**	
أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول	99
ثانيًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني	101
ثالثًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث	103
رابعـًا:النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع	105
خامسًا:النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس	107
سادسًا:النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السادس	108
سابعًا:النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السابع	111
ثامنًا:النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثامن	115
تاسعًا:النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال التاسع	119

الموضوع	الصفحة
الْفَصْلُ الخامس **تفسير النتـــائج**	
أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول	123
ثانيًا: مناقشة نتائج السؤال الثاني	128
ثالثًا: مناقشة نتائج السؤال الثالث	131
رابعـًا: مناقشة نتائج السؤال الرابع	136
خامسًا: مناقشة نتائج السؤال الخامس	137
سادسًا: مناقشة نتائج السؤال السادس	138
سابعًا: مناقشة نتائج السؤال السابع	140
ثامنـًا: مناقشة نتائج السؤال الثامن	143
تاسعًا: مناقشة نتائج السؤال التاسع	146
التوصيات	148
المراجع العربية	150
المراجع الأجنبية	161
الملحقات	173

قائمة الجداول

الرقم	محتوى الجـــداول	الصفحة
3-1	توزيع أفراد مجتمع الدراسة من معلمات مدارس التعليم الأساسي على ولايات محافظة مسقط بسلطنة عُمان	87
3-2	تَوَزُّع أفراد عينة الدراسة من معلمات مدارس التعليم الأساسي على ولايات محافظة مسقط بسلطنة عُمان	88
3-3	تَوَزُّع أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة والمؤهل العلمي	88
3-4	قيم معاملات الثبات بيرسون (Pearson) والاتساق الداخلي للدرجة الكلية لأدوات الدراسة	91
4-5	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات استبانة القيادة الخادمة، مرتبة تنازليًّا حسب المتوسطات الحسابية	100
4-6	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات استبانة القيادة الموزعة، مرتبة تنازليًّا حسب المتوسطات الحسابية	102
4-7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات استبانة صنع القرار الأخلاقي، مرتبة تنازليًّا حسب المتوسطات الحسابية	104
4-8	معامل ارتباط بيرسون(Pearson) للعلاقة بين درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان للقيادة الخادمة ودرجة ممارستهن لعملية صنع القرار الأخلاقي	106
4-9	معامل ارتباط بيرسون(Pearson) للعلاقة بين درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان للقيادة الموزعة ودرجة ممارستهن لعملية صنع القرار الأخلاقي	107
4-10	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإيجاد دلالة الفروق لأثر متغير الخبرة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان للقيادة الخادمة	108
4-11	تحليل التباين الأحادي(ANOVA) لإيجاد دلالة الفروق لأثر متغير الخبرة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان للقيادة الخادمة	109
4-12	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإيجاد دلالة الفروق لأثر متغير المؤهل العلمي لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان للقيادة الخادمة	110
4-13	تحليل التباين الأحادي(ANOVA) لإيجاد دلالة الفروق لأثر متغير المؤهل العلمي لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان للقيادة الخادمة	111

الرقم	الجـــــدول	الصفحة
4-14	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإيجاد دلالة الفروق لأثر متغير الخبرة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان للقيادة الموزعة	112
4-15	تحليل التباين الأحادي(ANOVA) لإيجاد دلالة الفروق لأثر متغير الخبرة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان للقيادة الموزعة	113
4-16	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإيجاد دلالة الفروق لأثر متغير المؤهل العلمي لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان للقيادة الموزعة	114
4-17	تحليل التباين الأحادي(ANOVA) لإيجاد دلالة الفروق لأثر متغير المؤهل العلمي لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان للقيادة الموزعة	115
4-18	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإيجاد دلالة الفروق لأثر متغير الخبرة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان لعملية صنع القرار الأخلاقي	116
4-19	تحليل التباين الأحادي(ANOVA) لإيجاد دلالة الفروق لأثر متغير الخبرة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان لعملية صنع القرار الأخلاقي	117
4-20	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإيجاد دلالة الفروق لأثر متغير المؤهل العلمي لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان لعملية صنع القرار الأخلاقي	118
4-21	تحليل التباين الأحادي(ANOVA) لإيجاد دلالة الفروق لأثر متغير المؤهل العلمي لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان لعملية صنع القرار الأخلاقي	119
4-22	قيم معامل الارتباط بيرسون بين القيادة الخادمة والقيادة الموزعة وصنع القرار الأخلاقي	120
4-23	معاملات الارتباط بين القيادة الخادمة والقيادة الموزعة وصنع القرار الأخلاقي وقيم "Z" المناظرة لها ومستوى دلالتها	120

قائمة الملحقات

الرقم	المحتوى	الصفحة
1	استبانات الدراسة بصورتها الأولية	173
2	أسماء المحكمين	181
3	استبانات الدراسة بصورتها النهائية	182
4	كتاب تسهيل مهمة من رئيس جامعة الشرق الأوسط إلى وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان	190
5	كتاب تسهيل مهمة من المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط إلى مدارس التعليم الأساسي بالمحافظة	191
6	القرار الوزاري رقم 19/ 2006 لتطوير الأداء المدرسي	192

علاقة نمطيّ القيادتين الخادمة والموزّعة بصنع القرار الأخلاقيّ لدى مديرات مدارس التّعليم الأساسيّ في محافظة مسقط بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلّمات

إعداد

نعيمة بنت سيف بن زاهر العبريّة

إشراف

الأستاذ الدّكتور عبّاس عبد مهدي الشّريفي

الملخّص

هدفت هذه الدّراسة إلى تعرُّف علاقة نمطيّ القيادتين الخادمة والموزّعة بعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ لدى مديرات مدارس التّعليم الأساسيّ في محافظة مسقط بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلّمات. ولتحقيق هذا الهدف تمّ اختيار عيّنة طبقيّة عشوائيّة نسبيّة بلغ عدد أفرادها (306) معلّمات، ووظِّفَت استبانات ثلاث كأدوات لجمع البيانات للمتغيّرات الثّلاثة وهي: القيادة الخادمة، والقيادة الموزّعة، وصنع القرار الأخلاقيّ، وذلك بعد التّحقّق من صدقها وثباتها.

وأسفرت نتائج الدّراسة عن ما يأتي:

- كانت درجة ممارسة مديرات مدارس التّعليم الأساسيّ للقيادة الخادمة مرتفعة من وجهة نظر المعلّمات بمتوسّط حسابيّ (4.41)، وانحراف معياريّ (0.59).
- كانت درجة ممارسة مديرات مدارس التّعليم الأساسيّ للقيادة الموزّعة مرتفعة من وجهة نظر المعلّمات، بمتوسّط حسابيّ (4.38)، وانحراف معياريّ (0.64).

- كانت درجة ممارسة مديرات مدارس التّعليم الأساسيّ لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ مرتفعة من وجهة نظر المعلّمات، بمتوسّط حسابيّ (4.46)، وانحراف معياريّ (0.61).
- وجود علاقة ارتباطيّة موجبة ودالّة إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين درجة ممارسة مديرات مدارس التّعليم الأساسيّ بسلطنة عُمان للقيادة الخادمة ودرجة ممارستهنّ لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ.
- وجود علاقة ارتباطيّة موجبة ودالّة إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين درجة ممارسة مديرات مدارس التّعليم الأساسيّ بسلطنة عُمان للقيادة الموزّعة ودرجة ممارستهنّ لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ.
- لا توجود فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى لأثر متغيريّ الخبرة والمؤهّل العلميّ في درجة ممارسة مديرات مدارس التّعليم الأساسيّ بسلطنة عُمان للقيادتين الخادمة والموزّعة وصنع القرار الأخلاقيّ.
- وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) بين معاملي الارتباط للقيادة الخادمة والقيادة الموزعة، إذ بلغت قيمة "Z" (3.639−) وبمستوى ($\alpha \leq 0.05$) ولصالح معامل الارتباط بين القيادة الموزّعة وعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ.

الكلمات المفتاحيَّة: القيادة الخادمة، القيادة الموزَّعة، صنع القرار الأخلاقي، مدارس التعليم الأساسي.

م

The relationship of the servant and distributed leadership styles with the ethical decision – making by female principals of the basic education schools in Muscat at the Sultanate of Oman from the female teachers' point of view

Prepared by

Naeema bint Saif bin Zahir ALabria

Prof. Abbas A. Mahdi Al-Sharifi

Abstract

This study aimed at finding out the relationship of the servant and distributed leadership styles with the ethical decision – making process by female principals of the basic education schools in Muscat at the Sultanate Oman from female teachers` point of view. To achieve this goal a proportional stratified random sample was used. The number of the subjects sample was (306) female teachers. Three questionnaires were used to collect data regarding the three variables: servant leadership, distributed leadership, and ethical decision – making process. Validity and reliability of the three questionnaire were assured. The findings of the study were as the following:

- The degree of practicing servant leadership by the basic education schools female principals was high, from female teachers` point of view. The mean was (4.41) with a standard deviation pf (0.59).
- The degree of practicing distributed leadership by the female principals of the of the basic education schools was high, from female teachers` point of view. The mean was (4.38) with a standard deviation of (0.64).

- The degree of practicing ethical decision – making process by the female principals of the basic education schools was high, from female teachers` point of view. The mean was (4.46) with a standard deviation of (0.61).
- There was a positive significant correlational relationship at ($\alpha \leq 0.01$) between the degree of practicing servant leadership by female principals and their practicing of ethical decision – making process.

- There was a positive significant correlational relationship at ($\alpha \leq 0.01$) between the degree of practicing distributed leadership by female principals and their practicing ethical decision – making process.

- There were significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the degree of practicing servant and distributed leaderships and ethical decision-making process attributed to the effect of experience and academic qualification variables.

- There were significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) between the values of the two correlations. The "Z" vales was (-3.639) was in favor of the correlation between the distributed leadership and ethical decision – making process.

Keywords: Servant Leadership, Distributed Leadership, Ethical Decision – Making Process, Basic Education Schools.

الْفَصْلُ الْأَوَّل

خَلْفِيَّة الدِّراسَةِ وأَهَمِّيَّتها

الْفَصْلُ الْأَوَّل

خَلْفِيَّة الدِّراسَةِ وأَهَمِّيَّتها

مُقَدِّمَة

إنَّ النَّجاحات التي تحققت في العالم المعاصر كانت نتيجة عوامل إنتاجية متنوعة ومُتّحِدَةً، تُحَرِّكها عقول قادة بارعين في إدارة مجتمعاتها ومنظماتها لتحقيق الأهداف الخاصة والعامة، فالقيادة هي العنصر البشري الذي يربط الأفراد والجماعات بعضهم ببعض، وهي بذلك تكون عنصرًا فاعلاً ومؤثرًا. وتَحْتَلُّ القيادة مكانة بارزة في حياة المجتمعات والشعوب، فقد حظيت باهتمام استثنائي لدى المنظمات والمؤسسات على اختلاف أهدافها؛ لذا تُعَدُّ عاملاً من أهم عوامل النجاح، فضلاً عن عوامل أخرى مُتعدِّدة، وهي أكثر إلحاحًا وضرورة في المجال التربوي، الذي يتطلب وجود قيادة فاعلة تعمل على دفع العمليات الإدارية إلى أعلى درجة من الكفاءة والفاعلية والإنتاجية.

إن القيادة في المؤسسات التربوية – وفي المدارس تحديدًا – لا تقل من حيث الأهمية عن مثيلاتها من المؤسسات الأخرى، بل ربما تتعداها لأنها تتعامل مع الإنسان فكرًا وسلوكًا، وتتحقق آمال الأمة وطموحاتها من خلال تلك المؤسسات التربوية، لذلك احتلت القيادة التربوية مركزًا مهمًا في النظام التعليمي، ونجاح الإدارة المدرسية يعتمد بالدرجة الأولى على مديريها (طاهر،2006)، وأنَّ الكيفية التي يدير بها القائد المؤسسة التربوية لتحقيق أهدافها ورسالتها مرتبطة بالنَّمَط القياديّ الذي يمارسه، وبالصفات القيادية الناجحة المتمثلة في شخصيته ومقدرته على توظيف إمكاناته وتهيئة الظروف نحو العمل البنّاء، لتحسين أداء العمل، بإيجاد علاقات إنسانية إيجابية بين

العاملين تُحَفِّزَهُم على العطاء المستمر(أبو عيدة ،2005). لذا فإن المختصين في الإدارة التربوية يُعدُّونَ مدير المدرسة هو القائد والمسؤول المباشر عن نجاح المدرسة في تحقيق رؤيتها ورسالتها(طاهر، 2006).

إنَّ مهمة القيادة بكل أشكالها هي تحسين أداء العاملين ليكونوا منتجًا ذا رواجٍ كبيرٍ في سوق العمل حسب العرض والطلب، وكذلك الحال في المؤسسات التعليمية على اختلاف القيادات وتنوُّعها.

والقيادة التربوية تقوم بدورٍ مهمٍّ ومحوريٍّ في المؤسسات التربوية؛ لتحسين مستوى العمل وتطوره، ولتحقيق الأهداف المرجوة، وهي في الوقت ذاته معيارًا دقيقًا يُحَدِّدُ نجاح تلك المؤسسات، فدورها يتمثل في توفير مناخٍ صحيٍّ تسوده علاقات طيبة، ويعمل العاملون فيه بارتياحٍ، كما أنها تُلْزِم كل فردٍ في المؤسسة التربوية بالقواعد والأصول التربوية، وهذا بدوره يُسْهِمُ بشكلٍ فاعلٍ في رفع الروح المعنوية للعاملين وزيادة مستوى الدافعية لديهم لبذل مزيدٍ من الجهد نحو العطاء المثمر، كما يُنْظر للقيادة التربوية على أنها عملية تُحْدث تغييرًا وتطويرًا إيجابيًّا للإسهام في بناء المجتمع ورقيِّه وبدونها لا يمكن إحداث أي تغيير أو إصلاح في المؤسسة التربوية وإلى تلك القيادات وإلى الكيفية التي يديرون بها مؤسساتهم يُعزى تَخَلُّف التعليم مِثْلَما يُعزى إليها تَقَدُّمَه ونجاحاته (بني مصطفى ،2014).

وتواجه المؤسسات التربوية في هذا العصر تحدِّياتٍ عِدَّة نظرًا للتطورات المُتسارعة والَّتي يُعدُّ اختيار الأنماط القيادية المناسبة من ضِمْنها للقيام بالمهمات التعليمية التعلمية المطلوبة على أكمل وجهٍ، إذ أنَّ النَّمط المُتَمَرْكِز حول المدير أو على أفرادٍ محددين لم يعد قياديًّا ولا مناسبًا لتسيير الأعمال الإدارية في المدرسة، خاصة في ظل التحولات السريعة والمتلاحقة للتوجه من المركزية إلى ممارسة أنماط متعددة من اللامركزية؛ بهدف صنع قرارات تشاركية بين جميع

الأطراف المعنية من داخل المؤسسة التربوية، يكون هدفها الإصلاح والتطوير والتحسين للأداء المدرسي، وليتحمل المسؤولية جميع الأفراد داخل المنظمة الواحدة لتحقيق كفاءة عالية من الأداء(اليعقوبية، العاني، والغنبوصي، 2015)

يؤدي النَّمط القيادي دوراً كبيراً فى نجاح المؤسسات أو فشلها بشكل عام، والمؤسسات التربوية بشكل خاص؛ لِذا أصبح التَّعَرُّف إلى الأنماط القيادية أمراً بالغ الأهمية وبِخاصة في ضوء الاهتمام بأمر الإدارة التربوية، فالقادة يُمارِسون أنماطًا مختلفةً، فمنهم من يَحْرص على العلاقات الإنسانية، ومنهم من يَعمل على مشاركة العاملين في صنع القرارات، وتَشْجيعهم على تحمل المسؤولية، ومنهم من يُحَفِّز العاملين بتهيئة المناخ الملائم؛ لتوجيه جُهودهم نحو تحقيق الأهداف المرجوة (أبو عيدة، 2005).

وتسعى المؤسسات التعليمية بمراحلها المتنوعة وعلى اختلاف مستوياتها إلى تحقيق أهدافها على أكمل وجه، لذا فإنها تحتاج إلى قادة واعينَ قادرين ومسؤولين عن تحقيق الطُّموح والآمال، وأَنَّ اختيار النَّمط القيادي الملائم لكل مؤسسة يحتاج إلى دراسة ظروف المؤسسة التعليمية الَّتي تُمارَسُ فيها القيادة واختلاف العاملين واختلاف مؤهلاتهم العلميَّة (التويجري،2005).

وتَتَمَيَّزُ القيادة بأنها عملية مستمرة وذات فاعليَّة، ونجاحها مُرتبِطٌ بثمار العلاقة الوطيدة بين الرئيس والمرؤوسين وعلى مقدرته للتأثير فيهم، وفي الوقت ذاته هم يَمُدُّونَهُ بالبيانات والمعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات (الشريف، 2004).

وأشار جرينليف (Greenleaf, 2002) إلى أن الباحثين في مجال القيادة بذلوا جهدًا في وضع نظريات تُحَقِّق الهدف، بنسب متفاوتة، ومن تلك النظريات التي حظيت بالمزيد من الاهتمام نظرية قيادية إنسانية سميت بنظرية " القيادة الخادمة " ظهرت عام (1977م)، والَّتي هدفت إلى الاهتمام بالأتباع وخدمتهم ورعايتهم ووضع مصالحهم في المقام الأول.

وتَتَضمن عملية القيادة في جَوْهَرِها، مَقْدِرَة القائد على التاثير في الأتباع وتحفيزهم وإلهامهم، كما تتضمن تشكيل علاقات إيجابية ومُنْفَتِحَة مع الآخرين، وهذا ما أكدت عليه النظريات القيادية من خلال التركيز على العلاقة بين طرفي العلاقة وهما: القائد والأتباع، بحيث تجعل الأتباع (العاملين) في الأولوية، وهذا ما جَسْدَتْهُ نظرية القيادة الخادمة في فلسفتها(عبدالرسول، وعبدالسادة، 2012).

فقد عَرَّفَ جرينليف القيادة الخادمة بأنها الميل الفطري للقائد لخدمة الأتباع، وأن لقب القيادة يُوَهَبُ لشخصٍ خادمٍ بطبيعتهِ، يَهْتَمُّ بأتباعه ليكونوا أكثر معرفة واستقلالاً، وأن يصبحوا هم أنفسهم على الأغلب خدمًا للآخرين (القرني، 2014).

وعرَّفها عبوي (2007) بأنها" أرقى أنواع القيادة؛ لأن اتِّباع العاملين للقائد لا يكون مفروضًا عليهم، بل يكون نابعًا من تقديرهم واحترامهم لشخصه".

وذكر فاليري (Valeri ,2007) أن القيادة الخادمة نّهْجٌ قويمٌ للقيادة الأخلاقية مُدَعَّمًا بالإيثار القوي، إذ يكون القائد مدرِكًا لاحتياجات العاملين ومتعاطفًا معهم بحيث يكونوا أكثر صحةً وحِكْمَةً، وأكثر حريَّةً واستقلالاً، وفي ضوء تلك الممارسات يكون قائدًا خادمًا.

وأشار سبيرز(Spears, 2004) إلى أن اتِّباعَ أسلوب قيادي خَدَميّ، يَهْتَمُّ بالأتباع، يعمل على بناء علاقات قوية وآمنة بين العاملين داخل المنظمة، وأنَّ الهدف الأسمى للقائد الخادم يتمثل في خدمته للعاملين ورفاهيتهم، وأصبح هذا النمط يُمارس على نطاق المؤسسات التربوية وليس على مستوى المنظمات الاقتصادية فقط، خاصة مع زيادة الوعي بأهمية نظرية القيادة الخادمة. واعتقد جرينليف (Greenleaf, 1977) أنَّ القادة الذين يُمارِسون هذا النوع من القيادة يرفضون فكرة استغلال مرؤوسيهم أو التَّحَكُّمِ فيهم أو حتى التنافس معهم، وأنَّ القوة لا تُسْتَخْدَمُ إلا عند

الضرورة لِحَثِّ الأتباع على عمل الخير، فنظرتهم إلى الأتباع تكون على أنهم شركاء في النُّموِّ والتَّقدُّمِ ولذلك فإن جميع الأفراد المُتأثِّرينَ بممارسة القيادة الخادمة سوف يصبحون أقوى، وأكثر صحة واستقلالاً، وأكثر رغبة في القيام بواجباتهم.

ودور القائد الخادم يَتَجَسَّدُ في رغبتهِ الصَّادقة لِخدمةِ المُنَظِّمَة والعاملين فيها، وتقديم الرعاية لهم لإشباع رغباتهم، فهو لا يُقدِّم الأفكار ويُجْبِرُ العاملين معه على قبولها وتنفيذها، قناعةً منه أن العاملين لديهم أفكارًا قد تكون أفضل من أفكاره (أبو النصر،2012).

ووضَّح سبيرز(Spears,2010) بعضًا من خصائص القيادة الخادمة، التي كان من أهمها: مشاركة القائد للعاملين في عملية صنع القرارات، واهتمامه بالتَّرْويجِ للعمل الجماعي مُعْتَرِفًا أنَّ النَّاس لديهم قيمة فعليَّة تتجاوز كَوْنهم أتباعًا فقط؛ لذا فإنه يهتم بِتَغْذيَةِ نمو النَّواحي الشَّخْصيَّة، والمهنيَّة، والروحيَّة لهم.

ومدير المدرسة بِوَصْفِهِ قائدًا يحتاج إلى صلاحيات تُسْتمد من التَّعْيين الرَّسْمي، وتلك الصلاحيات تُعْطيهِ الحق في توزيع المهمات على المعلمين ومتابعتهم وتوجيههم وتقويمهم، وبذلك يتولى كل معلم مسؤولية تنفيذ تلك المهمات، إذ يُعدُّ مسؤول عن انجاز تلك المهمات المُوكلة إليه، كما أنه مُلْزَمٌ بتنفيذ الأوامر والتعليمات التي تصدر من المدير، فالصلاحية هي إحدى قوى الارتباط ذات تأثير كبير في المدرسة، وعن طريقها يتم تحقيق الأهداف المرجوة، فضلاً عن التعاون البنَّاء المثمر والعمل المنظم (الحريري، 2006).

لذلك ظهرت الحاجة إلى توظيف مداخل قيادية ذات اتِّجاهاتٍ حديثة، من بينها مدخل القيادة الموزعة، الذي ينطوي على قَدَرٍ كبيرٍ من الاحترام والثِّقة المتبادلة والدعم والاستقصاء

والتَّعاون بين العاملين في المدرسة، وأنَّ ممارسة هذا المدخل القيادي في المدرسة من شأنه أن يُدعِّمَ المقدرة على التغيير والتحسين والتطوير المستمر للمدرسة (Harris,2002).

ففي أواخر الخمسينيَّات أُثيرَت في الطبعة الأولى من دليل علم النفس الاجتماعي إمكانية اتخاذ القيادة شكلاً أو نَمطًا موزعًا، ولقد ناقش جيب (Gibb, 1954) هذه الفكرة أوَّل مرَّة موضحًا أنَّ القيادة الموزعة وظيفة تَقومُ بها الجماعة (خليفة، 2013). وفي مُنْتَصَفِ الثَّمانينيات بدأ تطوير نظرية تَشْتَمِلُ على نوع من الممارسات القياديَّة القابلة للتَّطْبيق الفعلي، وتَتَطَلَّبُ توزيعًا واسعًا للمستويات القياديَّة الأساسية لنظام المؤسسات ككل، وتَغَيَّرَ التَّرْكيز في بحوث القيادة المدرسية عَبْرَ الارتقاء بالمصطلحات التربوية، وتَمَّ التركيز على الأنشطة القياديَّة لمدير المدرسة، فضلًا عن القيادة التي يُمارسها المعلمون والتي أطلق عليها اسم القيادة الموزعة (عبدالله، 2015).

وأشار القرني (2014) إلى أنَّ التَّحديات المختلفة التي تواجه قادة المنظمات هي صعوبة وجود جميع المهارات والكفاءات والمقدرات المطلوبة لقيادة منظمة ما بشكلٍ فاعلٍ لدى شخصٍ لقد عرف القحطاني (2008) القيادة الموزعة بأنها: مّنْحُ الثِّقة التَّامة للعاملين ومشاركتهم في صنع القرارات، وتَشْجيعهم على إبداء الرأي بما يفيد الجماعة ويخدمها، وذلك بترك قنوات المدرسة مفتوحة تمامًا لهم.

وتُعدَّ القيادة الموزعة أحد العوامل المُهمة والمؤثرة في حياة المنظمة التعليمية لاستدامة جهود التحسين والتطوير فيها، بوصفها أحد أشكال القيادة التي تُسْهِمُ بشكلٍ كبيرٍ في التصدي للتحديات التي تواجه المديرين، ويكون إسهام القائد من خلال تَمَكينِهِ ودَعَمِهِ للعاملين وتنسيق جهودهم نحو التحسين والتطوير، ويتم ذلك في بيئة صحيَّةٍ وودِّيَّةٍ (عجوة، 2012).

وذكر ليزوتي (Lizotti, 2013) أن القيادة الموزعة عززت الاهتمام بالأفراد والجماعات وأخذت بالتوسع والاتجاه نحو المؤسسات التربوية؛ من أجل تلبية المتطلبات المتزايدة والتَّحسين المستمر في السياسات العامة لهذه المؤسسات، فهي تُمَهِّدُ الطريق للمديرين لقيادة الممارسات التَّطويرية للمجتمع المدرسي نحو الانجاز من خلال اتِّبَاع القادة لاستراتيجيات تُدَعِّمُ رؤية المدرسة ورسالتها وتقديم المبادرات للتَّطْوير المِهني وإعادة هيكلة المؤسسة وإدارة التَّعْليم ذاته.

إنَّ القيادة الموزعة تَعَرِضُ دور القائد كنشاط جماعي تَجَمَعُها علاقات مُتَشابِكَة مع الآخرين بوصفها منظوراً منهجيًّا (Kempster, Higgs Wurez & 2013). ويُرَكِّزُ تَبَنِّي مدخل القيادة الموزعة على توسيع دور العاملين ليتجاوز حدود حجرة الدراسة بِمَنْحِهُم فرصة أكبر لممارسة أدوار قيادية بالمدرسة وبشكل مُنْتَظِمٍ، ومشاركتهم في عملية صنع القرار، وممارسة أدوار غير متوقَّعة منهم، وأنَّ ذلك سيعود بكثيرٍ من الفوائد الإيجابية والتي تَنْعَكِسُ على المناخ التَّنْظيميّ في المدرسة، مثل : تعزيز مبادئ الديمقراطية في مثمارسة العمل الإداري داخل المدرسة، وشعور المعلمين باحتراف المهنة، ونشر ثقافة التَّغيير التنظيمي، وتَفاعل المعلمين مع زملائهم بمزيدٍ من الحيوية (اليعقوبية وآخرون، 2015).

وأوضح أبو زر(2015) أنَّ تطبيق هذا النوع من القيادة مَبْنِيٌّ على تعاون ملموس في عملية صنع القرار بين مدير المدرسة والهيئة التدريسية، عن طريق المشاركة الفاعلة، وهذا يتّطلَّبُ وجود ثقافة مدرسية تَسْمَح بتبادل الأفكار المطروحة من قبل العاملين في المؤسسة التربوية، وتُوَلِّد الثِّقة والفاعلية الْعالية، وتُتيَح جوًّا من الصِّراحة والأمانة بين العاملين، الأمر الَّذي يُعَوَّلُ عليه في اتخاذ القرارات لانجاز المهمات الإدارية الإبداعية، وتَجْعَلُ العمل أكثر تطوّرًا وسلامةً. كما أنَّ القيادة الموزعة تحتاج عند تطبيقها إلى رؤية مُسْبَقَةٍ للقائد حول الآلية التي سَيَعْتَمِدها في تطبيق

مثل هذا النوع من القيادة داخل المدرسة، ومَقْدِرَتِهِ على اتِّباعِ ممارسات قيادية تَجْعَلَهُ قادرًا على تمرير قراراته الإدارية على المعلمين بكل مرونة بهدف تطوير العمل الإداري بشكل عام.

فالقادة لا يمتلكون نَمَطًا واحدًا في الإدارة، وإنما يَسْلِكُ كل منهم نَمطًا مُعيّنًا مختلفًا عن الآخر؛ لأنهم مختلفون عن بعضهم بَعْضًا في تعاملهم الشَّخْصيّ، والمِهَنيّ، وفي إجراءاتهم، ووسائلهم الإدارية باختلاف فلسفاتهم التَّرْبويَّة من جهة، وباختلاف إعدادهم وتدريبهم واتساع خبراتهم ونظرتهم إلى الإدارة من جهة أخرى، وكل ذلك بدوره ينعكس على الإجراءات التي يتم اعتمادها في عملية صنع القرار واتخاذه داخل المؤسسة التربوية (أبو عيدة ،2005).

وتُعَدُّ عملية صنع القرار عملية رشيدة ورصينة وبصيرة العواقب إذا اسْتُخْدِمَ فيها التَّمْييز، وحُسْ التقدير، فهي تَمُسُّ الحاضر، وتُغيِّر الواقع، وتَمْتدُ بآثارها إلى المستقبل، تَنْطَلِقُ من استراتيجية تطوير القرار ومُتَّجهةً نحو تقييم النتائج. وتظهر عملية صنع القرار في جميع المنظمات بغضّ النَّظَر عن نوعها وطبيعتها، عسكريَّة، أو صِناعيَّة، أو تربويَّة، أوخدماتيَّة بوصفها من العمليات الأساسية الضرورية في حياة الأفراد والجماعات سواءً أكان على مستوى المنظمات الصغيرة كالأسرة أم المنظمات الكبيرة كالجهاز الإداري أو السِّياسيِّ. وعملية اتخاذ القرار عملية إداريَّة يقوم بها صاحب الصلاحية، ولكنها ترتبط بالعمليات الإدارية الأخرى: كالتَّخطيط، والتَّنظيم، والتَّوجيه، والتَّدريب، والرقابة، والمتابعة وتؤثر فيها، وبذلك فعملية اتخاذ القرار من أهم العمليات الإداريَّة وأكثرها فاعلية في مجالات الحياة المختلفة (الألمعي ،2006).

ويُعَدُّ صنع القرار أَحَد الأنشطة المُهِمَّة في حياة المديرين، فالمواقف التي يواجهونها تَنْبُعُ من أمورٍ بسيطةٍ روتينية، يُحاوِلُونَ اتخاذ قراراتٍ بِشأنِها، وإيجاد حلول لها، تَرْتَكِزُ على هدف معين لتحقيقه، وتَسْتَنِدُ إلى قاعدة يوميَّة تَتَضَمَّنُ المصادر التي يستطيع الفرد من خلالها التَّعرف إلى

وجود المشكلة عن طريق الملاحظات الشخصيَّة، وتحليل البيانات، والوثائق المتاحة في المؤسسة، كما أنَّ أقران المدير ومرؤوسيه لهم دور بارز في تحديد المشكلة (عامر، 2010).

وعملية صنع القرار يجب أن لا تستند إلى الحدس، أو إلى احتماليَّة الصُّدْفة، أو إلى الحالة النَّفْسِيَّة أو المزاجيَّة لصانع القرار، كما يجب تَجَنُّبِ انفراد شخصٍ في صنعِ قرارٍ ما يؤثر في غيره (عبد الفتاح، 1985)، ونتيجة لنمو المنظمات و تضخم حجمها فقد تَنَبَّهَت الادارة في المنظمات الحديثة إلى ضرورة الأخذ بمبدأ المُشاركة في صنع القرار، مع الأخذ بِمبدأ توسيع دائرة المشاركين حتى لا يتركز القرار في يدِ فردٍ واحدٍ، فالحقيقة المنطقيَّة تُؤَكِّدُ أنَّ الفرد يَعْجِزُ عن الإحاطة بكل الظروف في كل الأوقات مهما توافرت له من مَقْدِراتٍ ذاتية، كما أَكَّدَ الخبراء أهمية الشورى والأسلوب الديمقراطي في القيادة الادارية لتوسيع قاعدة المُشاركة في صنع القرار بما يضمن تعاونهم والتزامهم، بَخاصة فيما يتعلق بتلك القرارات الَّتي تَخُصُّ أو تُؤَثِّرُ في المشاركين أو في أعْمالِهم (الغنوم، 2014).

إنَّ مدير المدرسة في سلطنة عُمان مسؤول عن إدارة مدرسته وِفْقَ معايير أخلاقية، فالقائد في المجال التربوي هو إنسان يَتَّسِمّ ويَتَمَثَّلُ المعايير الأخلاقية، وهذا يتطلب منه معرفة فلسفة التربية النابعة من فلسفة المجتمع العماني ومبادئه وأخلاقياته؛ ليستحضرها عند صنع القرارات لتكون القرارات ذات طبيعة أخلاقيَّةً.

ويؤدي السلوك الأخلاقي الْمُنْبَثِق من المنظومة الأخلاقيَّة دورًا مُهِمًّا في أداء المنظمات وأداء قادتها، فالتعامل الناجح مع الأمور والمشكلات يكون أنجح وأكثر فاعلية إذا كان بطريقة أخلاقية، وتتجسد أخلاقيات القادة في صنع قرار أخلاقي يحْكُمه سلوك أخلاقي. ونظرًا للدور الذي يَشْغُله مدير المدرسة وأهميته لابد أن تكون له معايير ومبادئ وقيم وأخلاق تَحْكُم سلوكه، لإنَّ

صنع القرارات هو نتيجة جهود مشتركة من الآراء والأفكار تُكَمِّلُها الأخلاق، وهذا يجعل عملية صنع قرارات أخلاقية ذات جهد مشترك، لا نتيجة جُهْد فَرْدٍ واحدٍ (عامر، 2010).

لقد أشارت الدرويش (2012) إلى أنَّ عملية صنع القرار الأخلاقي تعتمد على وجود عدد من العوامل التي تتأثر بها، لأنَّ هذه العملية تُعدُّ جزءًا مهمًّا في عمل المنظمات في المجالات المتعددة. وإنَّ الدراسات ركَّزَت على مجالين وباختيارين، هما: إما اختيار أنماط الشخصية للأفراد مشيرين فيه إلى حكمهم على سلوك ما على أنه غير أخلاقي، وإما اختيار عملية صنع القرار الأخلاقي على أنَّها عملية تهتم بالقضايا الأخلاقية، وفي الوقت ذاته تدفع صانع القرار إلى إجراء حكم أخلاقي عادل يدل على ولائه وانتمائِه التنظيمي.

وفي ضوء ما تقدم فأنّ الأنماط القياديَّة الَّتي يمارسها مديرو المدارس على وجه التّحْديد تُؤْثِّر بشكل أو بآخر في عملية صنع القرار الأخلاقي داخل المؤسسات التربوية، لذا تزايد الشُّعور بالإدارة التربوية؛ نظرًا لأهميتها وبوصفها تُمَثِّلُ القيادة المسؤولة بشكل مباشر عن سير العملية التربوية والتعليمية، وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف المرجوة منبثقة من الاعتقاد السائد بين الأوساط المختصة بأن (طبيعة القيادة التي تقود العمل الإداري فيه يعتمد عليها نجاح أي منظمة) وحتى تكون القيادة أداة ناجحة وفاعلة فلا بد من توجيه الجهود نحو تحسين وظائفها وتنمية أساليبها بغرض رفع كفاءة الأداء وزيادة الانتاجية (حيدر،2010).

ويمكن الوصول إلى مدرسة ناجحة متميزة، باختيار القائد المناسب الذي يسعى إلى الأخذ بيد معلميه نحو التغيير والمشاركة الفاعلة، القادرة على توزيع الأدوار القيادية بين المعلمين بشكل يُسْهِمُ في تطوير ذواتهم، وتنمية مواهبهم للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة، ويمكن تحقيق كل ذلك باختيار بعض الأنماط القيادية الحديثة.

وانطلاقًا ممّا سبق وعبْرَ الخبرة الميدانية للباحثة في المجال التربوي كمساعدة مديرة مدرسة رأت أن دراسة علاقة نمطي القيادتين الخادمة والموزعة بصنع القرار الأخلاقي لدى مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عُمان من وجهة نظر معلمات الصفوف (1-4) يستحق البحث، وفي الوقت ذاته تبرز حاجة الميدان التربوي إلى أنماط قيادية فاعلة تتميز بمقدرات عالية وأخلاقيات مهنية راقية منها صنع القرار الأخلاقي حسب أُطُرٍ أخلاقية تتناسب وطبيعة العمل الإداري التربوي، وبذلك يمكن تحقيق الأهداف حسب خطط مرسومة بوضوح من حيث حداثة الأنماط القيادية وتطبيقها الفعلي للمشاركة في صنع القرارات الأخلاقية لتحقيق الأهداف المنظميَّة.

مشكلة الدراسة :

إنَّ النَّمط القيادي الذي يسلكه مدير المدرسة يؤثر تأثيرًا مباشرًا في انجاز المهمات وتحقيق الأهداف المرجوة (صفحي، 2011)، لذا لابد من التأكيد على أهمية مهنة مدير المدرسة وأن يتم تعيين الأشخاص المُعدِّين مهنيًّا وتربويًّا في تلك المناصب (حاردان، 2000). ومع تنوع الأنماط القيادية التي تُمارس فإنَّ القيادة الخادمة والقيادة الموزعة من بين الأساليب القيادية التي يمكن استخدامها في القيادة المدرسية، على اعتبار أنَّهما تضمنان إعادة توزيع السلطة، والمهمات القيادية داخل المؤسسة التربوية، كما تضمنان مشاركة أكبر عدد ممكن من أعضاء المجتمع المدرسي في القيادة وصنع القرار الأخلاقي، وعلى الرّغم من الحظوة التي اكتسبها هذان النمطان القياديان في السياقات التربوية الغربية التي ظَهَرا فيها، فإنَّهما لم يَحْظَيا بالقدر الكافي من الاهتمام من قبل الباحثين العرب عمومًا، وفي السياق التربوى على وجه الخصوص، وبالأخص فيما يتعلق بعلاقتيهما بعملية صنع القرار الأخلاقي، فقد أوصت دراسة حاردان (2000)، بضرورة توفير الدراسات المتعلقة بميدان التربية والتعليم والأساليب الإدارية الحديثة والمتبعة في معالجة القضايا التربوية لمديري المدارس.

إنَّ مستقبل الحضارة الإنسانية يتأثر بشكل كبير بالإداريين القائمين عليها عامةً، وبالقادة التربويين خاصةً، وبما أن ما يؤمن به القادة وما يعتقدونه وما يحملونه من قيم وما يتحلون به من أخلاق، وما يمارسونه من سلوك له أثر كبير في الؤسسات التربوية، وعلى العاملين فيها، ويظهر أثرها الواضح في صنع القرارات الأخلاقية فيها، كما يكون لها دور حاسم في تحديد الأهداف، ورسم السياسات، وتحقيق الرسالة (حمايل، 2012).

لقد أوصت بعض الدراسات مثل دراسة الديرية (2011)، ودراسة عبد الوهاب (2011)، ودراسة إبراهيم (2013)، ودراسة كافي (Caffey, 2013)، ودراسة المعشر (2014)، ودراسة غالي (2015)، بإجراء دراسة مماثلة لدراساتهم عن القيادة الخادمة في بيئات مختلفة لِتَعَرُّفِ ماهيتها، وأهميَّتِها ودرجة ممارستها في المؤسسات التربوية، وكيفية توظيفها في العمل الإداري التربوي.

كما أوصت دراسة أبو حسب الله (2014)، ودراسة اليعقوبية وآخرون (2015)،)، ودراسة أبو زر (2015)، ودراسة عبدالله (2015)، إلى إجراء دراسات مماثلة لدراساتهم عن القيادة الموزعة للتَّعَرُّفِ إلى ماهيتها وأهميتها ودرجة ممارستها في المؤسسات التربوية، وكيفية توظيفها في العمل الإداري التربوي، بينما أوصت دراسة أبو هندي (2012)، ودراسة الدرويش (2012) ودراسة الشريفي والصرايرة والناظر (2012)، ودراسة العبيدي (2013)، بإجراء دراسات مماثلة عن صنع القرار الأخلاقي لِتَعَرُّفِ أهميته وخطواته وأبعاده ومعوقات تنفيذه وآلية تفعيله في المنظمات التربوية.

ومن خلال استقراء الباحثة لواقع الميدان التربوي وخبرتها في العمل الإداري وملاحظتها قِلَّة مشاركة المعلمات في صنع القرار الأخلاقي نظراً لمركزية القرارات (اليعقوبية وآخرون، 2015)، فضلاً عن ندرة الدراسات المتعلقة بمتغيرات الدراسة الثلاثة في الوطن العربي بشكل عام وفي سلطنة عُمان بشكل خاص، نبعت الحاجة إلى دراسة هذا الموضوع، وفي ضوء خلفية الدراسة والدراسات السابقة فقد جاءت هذه الدراسة لِتَّعَرُّفِ علاقة نمطي القيادتين الخادمة والقيادة الموزعة لدى مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بصنع القرار الأخلاقي من وجهة نظر المعلمات بسلطنة عُمان.

وبناءً على ما تقدم يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الآتي :

ما علاقة نمطي القيادتين الخادمة والموزعة بصنع القرار الأخلاقي لدى مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمات؟

هدف الدراسة وأسئلتها :

هدفت هذه الدراسة إلى تَعَرُّفِ علاقة نمطي القيادتين الخادمة والموزعة بصنع القرار الأخلاقي لدى مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط من وجهة نظر المعلمات بسلطنة عُمان، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

س1- ما درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عُمان للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمات؟

س 2- ما درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عُمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمات؟

س3- ما درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عُمان لعملية صنع القرار الأخلاقي من وجهة نظر المعلمات؟

س 4- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عُمان للقيادة الخادمة ودرجة ممارستهن لعملية صنع القرار الأخلاقي؟

س5- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عُمان للقيادة الموزعة ودرجة ممارستهن لعملية صنع القرار الأخلاقي ؟

س6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عمان للقيادة الخادمة تعزى لمتغيري الخبرة، والمؤهل العلمي؟

س 7- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عمان للقيادة الموزعة تعزى لمتغيري الخبرة، والمؤهل العلمي؟

س 8- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عمان لعملية صنع القرار الأخلاقي تعزى لمتغيري الخبرة، والمؤهل العلمي؟

س 9- هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في العلاقة بين القيادة الخادمة لمديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عمان، والقيادة الموزعة لهذه المديرات وصنع القرار الأخلاقي؟

أهمية الدراسة :

تَتَمَثَّلُ أهمية هذه الدراسة في معرفة علاقة نوعين من أنماط القيادة (الخادمة، الموزعة) بصنع القرار الأخلاقي، وتَكْمُنُ الأهمية النَّظريَّة لهذه الدراسة في حداثة موضوعها، والحاجة للبحث فيه، والمتوقع إضافته من نتائج للمعرفة العلمية في هذا المجال. إذ لم تتم دراسة نمطي القيادة الخادمة والقيادة الموزعة وكذلك صنع القرار الأخلاقي بالدرجة الكافية والمناسبة في سلطنة عُمان – على حد علم الباحثة – أما الأهمية العملية لهذه الدراسة فتكمن في الفائدة التي تعود بها نتائجها على الميدان التربوي، وقد يستفاد من ذلك في مجالات أخرى مشابهة؛ لذا فأنه يؤمل أن تسهم نتائج هذه الدراسة بما يأتي:

- تعَرُّف الأطر النظرية للقيادة الخادمة والقيادة الموزعة وصنع القرار الأخلاقي.
- مساعدة مديرات مدارس التعليم الأساسي على اختيار الأنماط القيادية الحديثة التي تُسْهِم في مشاركة العاملين في عملية صنع القرار الأخلاقي؛ وذلك لبناء أجواء تتميز بالفاعلية والكفاءة الانتاجية مُحَقِّقَةً بذلك الأهداف المنظميَّة المرجوة في أسرع وقت وأقل كلفة.
- تشجيع المعلمين والمعلمات على المشاركة الفاعلة في عملية صنع القرار الأخلاقي.
- التَّوَصُّل إلى أفكار محددة، ومعايير معينة تتعلق بالقيادة مما يَكْفل اختيار العناصر ذات الكفاءة، والقادرة على قيادة العمل التربوي والتعليمي في المدارس، أو تنظيمه وتوجيهه تحقيقاً لأهدافها؛ لتطوير واقع القيادة المدرسية.
- قد تُسْهِم في تعزيز تصورات متخذي القرار في الإدارة التربوية عند اختيارهم للقيادات وصولاً إلى وضع الشخص المناسب في المكان المناسب.

- استفادة القائمين في وزارة التربية والتعليم في تدريب مديرات مدارس التعليم الأساسي على الأنماط القيادية الحديثة والطرق المثلى لعملية صنع القرار الأخلاقي من خلال الدورات التدريبية والندوات والمؤتمرات.
- إثراء المكتبات العربية بشكل عام والمكتبتين الأردنية والعمانية بشكل خاص .
- قد تثير نتائج الدراسة الحالية اهتمام الباحثين في المجال التربوي؛ لدراسة أنماط أخرى للقيادات التربوية وعلاقتها بمتغيرات أخرى لم تشملها أهداف الدراسة الحالية .
- يتوقع من هذه الدراسة أن تكون نقطة انطلاق تثير اهتمام الباحثين لإجراء أبحاث جديدة في هذا المجال من خلال ما توفره من أدب نظري ودراسات سابقة عن متغيرات الدراسة الثلاثة، وأدوات الدراسة التي تم التأكد من صدقها وثباتها.

مصطلحات الدراسة :

اشتملت هذه الدراسة على المصطلحات الآتية التي تَمَّ تعريفها مفاهيميًّا وإجرائيًّا، وهي:

القيادة الخادمة (Servant Leadership):

عرّف جرينليف (Greenleaf, 2015) القيادة الخادمة بأنها: قيادة تعمل على بناء منظمات أفضل عبر فلسفة ومجموعة من الممارسات التي تؤدي إلى العدالة بين الأفراد والعناية بهم.

وتعرف القيادة الخادمة إجرائيًّا بأنها: فلسفة إدارية يتبناها القائد لتحقيق أهداف المدرسة، تقوم فكرتها على أن يعمل القائد على خدمة المرؤوسين وتشجيعهم على المشاركة الفاعلة والمبادرة والابتكار ضمن فرق العمل، مستخدمًا أساليب الإقْناع والتَّعزيز، وكما تقاس بالاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة.

القيادة الموزعة (Distributed Leadership) :

عرفتها اليعقوبيَّة وآخرون (2015) بأنها مدخل قيادي إجرائي يقوم على توزيع عدد من الأدوار القيادية الرسمية وغير الرسمية على المعلمين والإداريين، وذلك بتفويض السُّلْطة والمشاركة في صنع القرار واتخاذه، وممارسة الأنشطة المدرسية، وتفعيل الشراكة المجتمعية؛ بهدف تطوير الأداء المدرسي.

وتُعَرَّفُ القيادة الموزعة إجرائيًّا بأنها: قيادة ترتكز فكرتها على الحد من مركزية القائد وذلك بإتاحة الفرصة لأي شخص في المدرسة بممارسة أدوار قيادية رسمية وغير رسمية، بتفويض السلطة إليهم ومشاركتهم في عملية صنع القرارات، على أن تتوزع الأدوار في ظل المساءلة الدائمة.

صنع القرار الأخلاقي (Ethical decision making):

عرفه تنبرسيل وسميث – كرو (Tenbrunsel & Smith– Crowe. 2008) بأنه حكم يتضمن اختيار البديل المناسب من الأبدال المتاحة يتوافق مع المعايير والمبادئ والقيم التي تحكم سلوك الفرد أو المجتمع.

ويُعَرّف صنع القرار الأخلاقي إجرائيًّا بأنه: اختيار أفضل بديل من الأبدال المتاحة بعد تقييمها، ويتم صنع ذلك القرار مرورًا بخطوات عملية ذات طابع أخلاقي بناءً على معايير وقواعد وأدوات مناسبة.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على معلمات مدارس التعليم الأساسي للصفوف (1–4) في محافظة مسقط بسلطنة عُمان، للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي : 2016 /2017م.

محددات الدراسة

تحددت نتائج هذه الدراسة بدرجة صدق أدوات الدراسة وثباتها، ودرجة دقة أفراد العينة وموضوعيتهن في الإجابة عن فقرات الاستبانات الثلاث، ومدى تمثيل أفراد العينة للمجتمع الذي سحبت منه العينة، وأنَّ نتائج هذه الدراسة لا يمكن تعميمها إلَّا على المجتمع الذي سُحِبَت منه العينة والمجتمعات المماثلة له.

الْفَصْلُ الثَّاني

الْأَدَبُ النَّظَري والدِّراساتِ السَّابِقَة

الْفَصْلُ الثَّانـي

الْأَدَبُ النَّظَرِي والدِّراساتِ السَّابِقَة

تمهيد

تَضَمَّنَ هذا الفصل عرضًا للأدب النظري ذي العلاقة بِمُتَغَيِّراتِ الدراسة المتمثلة في القيادة الخادمة والقيادة الموزعة وصنع القرار الأخلاقي، فّضْلاً عن عرض الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع وعلى النحو الآتي:

أولاً : الأدب النظري

اشْتَمَلَ الأدب النظري على الموضوعات ذات الصِّلة بكلٍّ مِنْ: القيادة الخادمة والقيادة الموزعة وصنع القرار الأخلاقي من حيث المفهوم والنشأة والأهمية والخصائص والأبعاد، فّضْلاً عن التَّطَرُّقِ إلى العوامل المؤثرة في صنع القرار الأخلاقي، ومراحل صُنْعِهِ، وخطواته، ومحدداته، ومبادئه، وكما يأتي:

القيادة الخادمة وتشمل ما يأتي:

مفهوم القيادة الخادمة

لقد تعددت تعريفات القيادة الخادمة لدى الباحثين في العلوم الإدارية تبعًا لتنوع الدراسات التي تعرضت لهذا المفهوم، إلا أن الباحثين والدارسين من تلامذة جرينليف – مؤسس هذا النوع من القيادة – حاولوا أن يَضَعوا تعريفات لها بمصطلحات يَغْلِبُ على مفرداتها الطابع الأخلاقي والدِّيني، على الرغم من انْتَفَاء وجود تعريف شامل للقيادة الخادمة، إذ عُرِّفت بأنها:

- ذلك النَّمط من القيادة الذي يُعْلي من شأن الفرد، ويُومِضُ فيه ما أمكن النَّزْعة الإبداعية الفطرية للقيادة (Sims,1997).
- عملية إلهام الأفراد، وتوجيههم التوجيه السليم ليُقدِّموا أفضل ما لديهم لتحقيق النتائج المرجوة عن طريق التَّحفيز (أرمسترونج،2001).
- القيادة التي يُركِّزُ فيها القادة بشكل كبير على خدمة مرؤوسيهم قبل مصلحة المنظَّمة. وهي بذلك تحترم الأفراد وترتقي بِقِيَمتِهِم ونُمَوِّهِم، فهي تَهْتَمُّ بِبِناءِ روح الجماعة، ومشاركة المرؤوسين في القوة والمكانة، وممارسة الأصالة، كل ذلك لمصلحة مشتركة للمنظمة بِرِمَّتها ولكل فرد فيها، ولأولئك الذين تَخْدِمَهُمُ المنظمة (Patterson, 2003).
- مهارة تعمل على تحقيق أهداف محددة بوصفها تحقق المصلحة العامة المشتركة، من خلال شخصية أخلاقية قويمة، توحي بالثِّقة وتعمل بحماس على التأثير في الآخرين (هانتر، جيمس سي ،2006).
- القيادة التي تركز على تنمية الأتباع بجعل مصالحهم فوق المصلحة الشخصية للقائد Hale & Field.2007).)
- أسلوب قيادي يعتمد على العمل الجماعي، والشعور بالانتماء للمجتمع، فضلاً عن المشاركة في صنع القرار، والحرص على الاهتمام بنمو الأفراد ورعايتهم (English,2011).
- قيادة تُظْهِر الأبعاد الارتباطية والعاطفية والأخلاقية (Reed, Vidaver –Cohen, & Colwell, 2011).
- مجموعة من الممارسات التي تُثْري حياة الأفراد بفلسفتها، وتُؤْدِّي إلى غرس العدالة بين الأفراد والعناية بهم، فهي بذلك تَعْمَلُ على بناءِ منظماتٍ أفضل (مركز جرينليف، 2015).

- تبني القائد لفلسفة إدارية من أجل تحقيق أهداف المنظمة، المبنية على القيام بخدمة الأتباع مع الإقناع والتشجيع على المشاركة والمبادرة والابتكار، ضمن فريق العمل (أبو فراس، 2016).
- وضع مصلحة المَقُودين فوق المصلحة الذاتية للقائد (Lube, 2004). وقد وضع " لوب " مُتغيِّرات ستة رئيسة لقيادة خادمة فَعَّالة لمنظمة ما، وهي :

(أ) تقييم الآخرين: بالتَّصديق، والاستماع إلى الآخرين وخدمتهم.

(ب) تنمية الأفراد: بتقديم المعلومة، وتشجيعهم على التَّطوير وتوكيد الذات.

(ج) بناء المجتمع: بتكوين علاقات شخصيَّة قوية مبنيَّة على التَّعاون.

(د) إظهار الثقة: باستعداده للتعلم من الآخرين كونه منفتحًا، ومسؤولًا.

(هـ) تقديم القيادة: بتحديد الأهداف، واستشراف المستقبل، والمبادأة.

(ز) مشاركة القيادة: بتسهيل السُّلْطة وتَقاسُمها.

وفي ضوء ما تقدم تُعَرِّفُ الباحثة القيادة الخادمة بأنها: نمط قيادي يهدف إلى بناء مدارس أفضل مبنيَّة على خدمة الأتباع وتقديم مصالحهم على المصالح الشخصيَّة ومشاركتهم في صنع القرارات بفاعلية وتشجيعهم على المبادأة والمبادرة والابتكار.

نشأة القيادة الخادمة

تَرْجِعُ جُذور القيادة الخادمة إلى النَّبيِّ محمد – صلى الله عليه وسلم– الَّذي قال عنه الله تعالى "وإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ" فقد كان – عليه الصلاة والسلام – نِعْمَ القائد الخادم لأصحابه ومساعدًا لهم في جميع الأعمال سِلْمًا كان أم حَرْبًا، وكان يأخذ بمشورتهم، وبِأُسلوبه القيادي الْفَذِّ تَأَسَّسَ للمسلمين أعظم دولة في التاريخ في مُدَّةٍ قصيرة لا تساوي شيئًا في حساب الزمن (العبد

السلام، 2009). وقد تَمَّ التَّعارف بين الناس منذ القدم أنَّ من يَقُوم بخدمة الناس وتحفيزهم على الأعمال الإيجابية فأنَّه هو سيِّد عليهم، وكما قيل في المثل: " سَيِّدُ القومِ خادِمُهم" (حسن، 2014)، أيّ أنَّ ذلك ظاهِر منذ الفكر العربي قديمًا، وفي الفكر الإداري المعاصر فإنَّ له مرادفًا، ويتَّضِحُ ذلك جليًّا من خلال ترجمة المقولة المستخدمة في الفكر الأمريكي الأوروبي وهي:

“The first responsibility to the leader is to clarify the goals to his subordinates, finally to tell them thank you, in between he is as a servant.”

والَّتي مفادها "أنَّ مسؤولية القائد بدايةً تَكْمُنُ في توضيح الأهداف للأتباع، ثمَّ في النهاية يشكرهم على إنجازاتهم، وهو ما بين البداية والنهاية يعمل معهم كخادم" (الفريحات، 1990).

ويُعَدّ روبرت جرينليف (Robert–Greenleaf) في عام 1970م أوَّل من تحدث عن مفهوم القيادة الخادمة والتي قَصَدَ بها أن الأتباع يكونون هم مِحْوَر اهتمام القائد وتركيزه. وأنَّ القائد الخادم هو خادم أولاً " The great leader is seen as a servant first". وأنَّ قيادته ما هي إلا تعبير عن الرغبة في خدمة الآخرين، فهو يَضَعُ مصالح الأتباع أولاً، ليُساعدهم على الوصول إلى أعلى مقدراتهم، فَيَهْتَّم بهم ويُمَكِّنَهم ويوفِّر لهم الدعم اللازم (القرني، 2014).

وكانت بداية بزوغَ نمط القيادة الخادمة عندما نُشِرت مقالة لجرينليف (Greenleaf) بعنوان "القائد خادماً"، مُسْتَوْحَىً تسمية هذا النمط من أحداث رواية قصيرة لِهرمان هيرسي(Herman Hersse)، عنوانها "رحلة الشرق"، كتبها عام 1956م، تَتَحَدَّثُ الرِّواية عن عُصْبَةٍ مُنْتَقاةٍ من الرجال خرجوا في رحلة دينية أسطورية يرافقهم (خادم) يُدْعَى ليو(Leo)، كانت مهمَّته الاعتناء بِتِلْكَ العُصبة من الرِّجال، والسَّهر على راحتهم، وذاتَ يومٍ اخْتَفَى الخادم " ليو"، وبِمُجَرَّدِ غيابه وقَعَت العصبة في فوضى وتَيهانٍ دفَعَها لإلغاء الرِّحلة. وبعد سنوات عدة من الاختفاء الْتَقَى أَحَد

الرِّجال الَّذين كانوا في الرِّحلة بـ " ليو"، وذهب به إلى مُنْظِّم الرحلة (رجل الدين)، ليكتشف أنَّ " ليو" خادم الْعُصْبَةِ هو قائد عظيم وشريف، وهو كبير رِجالُ الدَّين ومرشدهم الروحي (Sergiovanni, 2000). وتُعَدُّ تلك الفترة بأنها فترة نُشوء مفهوم القيادة الخادمة وفترة احتضانه (ندا، 2012).

وقد صاغ جرينليف (Greenleaf) من أحداث تلك القصة دروسًا عن دور القائد، وبمرور الوقت تَطَوَّرِ منها مفهومه للقيادة الخادمة، خاصّة أنّه لم يُقدِّم تعريفًا كاملًا لمفهوم القيادة الخادمة، واقترح تعريف" **القائد الخادم هو خادم أولًا** " وهذا التَّعريف ترك الباحثين مع قضية مفتوحة للبحث ومع كثير من الأسئلة التي تحتاج إلى إجابات (Reinke, 2004)، وقد توصل جرينليف إلى مغزىً رئيسٍ من تلك القصة الأسطورية مفاده أنَّ القائد العظيم هو خادم أولاً لمجموعته أو مجتمعه أو منظمته وهذه الحقيقة البسيطة تُؤَهِّلَهُ للاعتراف به قائدًا هي مفتاح عظمته Joseph& (Winston) 2005.

وبدأت حركة القيادة الخادمة الحديثة في عام 1977م بعد أن تَمَّت صياغة "القائد– كخادم" من قِبَلِ جرينليف (Greenleaf) في مقالته الكلاسيكية 'القيادة الخادمة". ومع بدايات الألفية الجديدة ظهر توجُّه جديد في المنظمات الاقتصادية العالمية، ومن ثُمَّ في المؤسسات الأكاديمية، يدعو إلى التَّخَلّي عن المفهوم التقليدي للقيادة القائم على الهرمية وسلطة المركز، موضِّحًا أنماطًا ونماذجَ قيادية جديدة، تشجع العمل التعاوني بروح الفريق، وتدعو إلى المشاركة في صنع القرار، والاهتمام بالعاملين وتعزيزهم ضمن إطار أخلاقي إنساني يعمل بتزامن على الإرتقاء بأداء المنظمة ونوعية إنتاجها مع الإعتناء بالعاملين والاهتمام بهم (Spears,1996).

ووَضّعَ باترسون (Patterson, 2003) أنموذجًا للقيادة الخادمة يقوم على عدةِ أسسٍ بوصفها إضافة نظرية للقيادة، كما وضَّحَ دنيس (Dennis & Bocarnea, 2005) أنَّ تلك الأسس كان لها دور بارز في تطوير مفاهيم أكثر دقة وتحديدًا للقيادة الخادمة والَّتي منها: الحبّ الأخلاقيّ (agapolove)، والرُّؤية (vision)، والتَّمكين (empowerment)، والتَّواضع (humility).

وجاءت الحكمة اليونانية مشيرة إلى أن الحبَّ الأخلاقي يتمثَّلُ في قيام الأفراد بالأعمال الصحيحة في الوقت الصحيح (Winston ,2002)، والحبُّ الأخلاقيّ مرافق للقيادة الخادمة كما بَيَّنَهُ باترسون (Patterson, 2003)، مؤكدًا على حبِّ القائد لأتباعه واستعداده ورغبته في معرفة احتياجاتهم ورغباتهم والسعي لتلبيتها.

والقائد الخادم يرى نفسه قائداً يحتل مركزًا مرموقًا بين أتْباعه، بما يوفِّره لهم من المصادر وما يُقدِّمه لهم من الدعم ولا يتوقع منهم شكرًا أو تقديرًا، فضلاً عن أن سلوكه الخدميَّ لمجموعته يُظْهِرُ دوره المحوري لنَجاحِها فتدفع به إلى مركز القيادة، وهو يتولى القيادة بناءً على رغبة الأتباع وحاجتهم إلى النجاح (Smith, Montagn & Kuzmenko, 2004).

وأوضح لوبِن (Lubin, 2001)، أنَّ القيادة الخادمة تبدأ بنزعة داخلية وطبيعية لِخِدْمَةِ الآخرين أوَّلاً، تَتَبَعُها قوة دافعة للقيادة بِفِعْلٍ ما، تَنْتَجُ عنها قوة دافعة تجْذِبُ الفرد للقيادةِ، فتزداد الفرص لِأن يكون المخدومون سابقًا هم خدمًا لغيرهم فيما بعد. وإنَّ تَفَهُّم القائد الخادم لأتباعه ومعرفته وعنايته بهم، وتلبيته لاحتياجاتهم الأولية، يّخْتَلَفُ بِوضوح عن القادة الذين يَتُوقونَ ليكونوا قادة أولاً.

وتقوم القيادة الخادمة (Servant Leadership) على فكرة ذكيَّة وهي أن القيادة التي تَهْتَمّ بخدمة التابعين بحيث يكونوا فيما بعد أكثر استعدادًا لخدمة الآخرين، ويتم ذلك بتحفيزهم وتشجيعهم، ويُشْتَرَطُ أنْ يكون أولئك الأفراد ممن لديهم الاستعداد والميل للخدمة أولاً(نجم،2011).

وتُرَكِّزُ القيادة الخادمة على تهيئة وتوفير مناخٍ داخل المنظمات يكون متماسكًا بين التَّابعين يؤدي إلى تحقيق الألفة والوحدة بينهم (Searle & Barbuto, 2010). وتقوم العقيدة الرئيسة للقيادة الخادمة على أن المرؤوسين سيكونوا أكثر ازدهارًا وحكمة، وفي أداء أعمالهم سيصبحوا أكثر حرية واستقلالية (Greenleaf, 1970). وغالبًا ما يكون نمط القيادة الخادمة مُحَبَّبًا للآخرين لارتباطه بشكل كبير بالبيئة، ولأنه يُسْهِمُ في تطوير الاتجاهات الإيجابية لدى الأتباع (Sendjaya, Sarros & Santora, 2008)

يعتقد كثيرٌ من الناس في أنَّ مصطلح (القائد – خادم) هو لا يمكن أن يكون القائد قائدًا وخادمًا في الوقت ذاته بوصفهما أمران مختلفان وعلى النَّقيض من بعضهما، ذلك أن المرء يعتقد بأن الخادم يكون مُجاملاً ومُتمَلِّقًا، بينما يرون في الوقت ذاته أن القائد هو صاحب القوة والسيطرة؛ لذا يعتقدون بتناقضهما. وقد وضحّت كيث (Keith, 2010) أن هذا تيار مُتَرَدِّد للقيادة الخادمة يكثر شيوعه في فلسفات الفكر الغربي. وأضافت أن هذا التَّيار قلمّا يحصل في الحياة الواقعية، بوصف أنَّ القائد الخادم قد يَمُر بمواقف وظروف صعبة تجعله يبتعد عن " أنموذج الخدمة في القيادة " ويقترب في قيادته من " أنموذج السلطة" ليعود بعد ذلك في قيادته إلى أنموذج الخدمة.

وتعمل القيادة الخادمة على إحداث التوازن في حياة الأفراد بين القيادة وخدمة الآخرين، كما تعمل على استثمار المواقف لممارسة أدوار قيادية فيها، لتكون المحصلة النهائية من تلك الحركة هي تحسين حياة الأفراد أولاَ، ومن ثم رفع مستوى مؤسساتهم (Spears, 1996).

وأشار ندا (2010) إلى أنَّ القيادة الخادمة قيادة متفردة بذاتها عن باقي أنواع القيادة الأخرى، مع وجود بعض التشابهات بينها وبين القيادة التحويلية على وجه الخصوص.

ولذا ينبغي الحذر من أن يُنْظَرُ إلى القيادة الخادمة على أنها أنموذج للقائد الضعيف والفاشل، عند البت في الأمور الصعبة أوعند اتخاذ القرارات، كما يجب أن تكون عقليَّة القائد الخادم حازمة، وأنَّ ما يُمَيِّزُه عن غيره من القياديين هو الأساليب التي يستخدمها والكيفية التي يتم من خلالها ممارسة مسؤولياته وعلى مشاركته للأشخاص الذين تتم استشارتهم للوصول إلى قرارات صائب (Covery, 2006).

وافترض سيرال وباربوتو (Searle & Barbuto, 2010)، وجود تأثير إيجابي للقيادة الخادمة في المنظمة التي كانت قد خضعت في الماضي لإدارة ضعيفة أخلاقيًّا.

وخلاصة القول أنَّ القيادة الخادمة تفوق أساليب القيادة الأخرى، لأن هدفها الأسمى يتخطى المصالح الفردية الضَّيقة وتسعى إلى رفع مستوى المنظمة، وبذلك فإن المعنى الحقيقي لها يكون قد تحقق (مصطفى ،2015).

مراحل تطور مفهوم القيادة الخادمة

مّرَّ تطور مفهوم القيادة الخادمة بعددٍ من المراحل، وقد قسَّمها لِخْضُر وَ حِدَّة (2006) إلى المراحل الست الآتية:

المرحلة الأولى: الإدارة بالقيم

تُعَدُّ القيم والمعتقدات من المداخل الملائمة للتأثير في الأتباع، فالنفس بطبيعتها قابلة لتقديم العون تحت مظلة القيادة بوصفها تُحَقِّقُ القيم الَّتي يؤمن الأفراد بها، وتُمَثِّلُ الشريعة الإسلامية نظامًا ربَّانيًّا ودليلاً متكاملاً لجوانب الحياة الإدارية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية، فضلاً عمَّا تَزْخَرُ به من القيم التي تُكْسِبُه ذاتيته المُمَيَّزَة، وهذا ما يميزها عن الشرائع والديانات الأخرى. والإدارة بالقيم جزء من الدين الإسلامي ونِظامِه القَويَم، ويمكن تطبيقه في جميع الممارسات والعمليات والجوانب الإدارية.

المرحلة الثانية: القيادة الخادمة بإدارة التحفيز

اتَّجَه القادة الخدم في هذه المرحلة إلى الموازنة بين القيادة الخادمة والإدارة بالتَّحفيز في ظلِّ طغيان الجوانب المادية، والضعف المعياري للقيم في بعض المجتمعات، مما تطلَّب الأمر من القادة رّفْع نسبة التَّحْفيز لدى الأتباع بغرض تحقيق أهداف المؤسسة وتَمَيُّزهُم الذَّاتي والْمُؤَسَّسي.

المرحلة الثالثة : تلمس حاجات المحيطين وحل مشكلاتهم

إنَّ التَّعرف إلى حاجات الأتباع وإشباعها والتَّعرف إلى مشكلاتهم ومساعدتهم في التَّغلب عليها والحدُّ منها تُعّدُّ من الخطوات الأولى للقائد الخادم.

المرحلة الرابعة: الخدمة

الخدمة مفهوم مجرد له أهميته التَّي يّنُمُّ عن ضرورة الاهتمام بترسيخ الجانب التطبيقي، والبعد كل البُعد في أن تكون القيادة الخادمة مجرد شعارات تُطْلَقُ بين الحين والآخر يَسْتَظِلُّ تّحْتَ

تلك الشِّعارات قادة لا يعرفون لخدمة الأتباع طريقًا. فقد ذكر بيتر دراكر(Beter Drucker): "لا قيمة لقائدٍ لا يخدم تابعيهِ ومرؤوسيهِ".

المرحلة الخامسة: محددات إعداد القائد وصفاته

بعد ظهور مفهوم القيادة الخادمة تبين أنَّ بعض القادة تَنْقُصُهُم مهارات القائد الخادم التي تُساعده على التكيف ليصبح قائدًا خادمًا عبر سلسلة متنوعة من الإعداد والتأهيل والتدريب، ويَتَقَدَّم ذلك كله الرغبة الأكيدة في ذلك مع وجود محددات تُعِينَهُ، "لِيَكُونَ قادرًا على الْخِدْمَةِ والبذلِ والعطاءِ والإيمانِ بالقيمِ الأخلاقيةِ، والتمتع بالروح المرحة والإبتسامة التي يملؤها التفاؤل والأمل، وقبول الأفكار الإبداعية (السويدان وباشراحيل، 2003).

المرحلة السادسة :الْمُضِيِّ قُدُمًا (استمرارية التطبيق للقيادة الخادمة)

وهي المرحلة الأخيرة من مراحل تطور مفهوم القيادة الخادمة، خاصة بعد تبلور الفكرة من مرحلة الإدارة بالقيم، والتحفيز، وتلمس حاجات الأتباع والمباشرة في خدمتهم، وبعد العمل على سَدِّ جوانب القصور لدى بعض القادة عن طريق الإعداد والتدريب، فيتأتى في هذه المرحلة تقويم عملية الخدمة وتوجيهها والمحافظة على استمراريتها نحو الأفضل وباتجاه التَّميُّز وعدم التَّكاسل أو التَّراجع عنها.

خصائص القيادة الخادمة

أشار عبدالرحمن (2014) إلى أن خصائص القيادة الخادمة تتمثل في الآتي :

أ. **الخصائص الشخصية:** ويُقصد بها الخصائص التي تتعامل مع القائد وتُبْنى عليها نظرية القيادة الخادمة بوصفها أساسًا لها، وهي تَهْتَمُّ بموقف القائد والعواطف والمشاعر التي يحملها والقيم الَّتي يَنْطَلِقُ منها ومواقفه مثل: الاستقامة، والتواضع، والخدمة.

ب. الخصائص الموجهة نحو الأتباع: ويُقصد بها الخصائص الَّتي تؤثر في المجتمع وثقافته ومن ضمنهم التابعين، وهذه الخصائص تبين الكيفية الَّتي يتعامل بها القائد مع الأتباع، مثل: الاهتمام بالأتباع وتمكينهم وتطويرهم.

ج. الخصائص الموجهة نحو المَهمَّاتِ: ويُقصد بها الخصائص التي تكون ضمن المنظمة وتهتم بالفعاليات القيادية، وتركز على مهمات القائد الخادم والمعارف والمهارات الَّتي يمتلكها والَّتي تضمن له النجاح كالرؤية والرسالة ووضع الأهداف والقيادة .

د. **الخصائص الموجهة نحو العمليات:** ويُقصد بها خصائص القائد الَّتي تُؤثر في كيفية تنفيذ العمليات في المنظمة بكفاءة وفاعلية، وتُرَكِّزُ على مقدرة القائد على تطوير نظام كَفِيٍّ ومرنٍ، مثل: النَّمْذجة وبناء الفريق والمشاركة في صنع القرار.

وذكر زوهار (Zohar, 2002) خصائص مهمة يجب أن يتحلى بها الفرد ليتأهل إلى مرتبة القائد الخادم، وهي:

- الاحساس العميق بتشابك الحياة وتواصلها في كافة الجوانب
- المشاركة الفاعلة
- الاحساس بالمسؤولية
- الاقتناع بحتمية تحقيق النجاح
- القناعة بأن النشاط والمحاولات والتجارب في العمل ما هي إلا جزء من النسيج الأكبر في محيط الكون والأكثر ثراءً له
- المعرفة العميقة بمن سيقوم على خدمتهم

أهمية القيادة الخادمة في المجال التربوي

أشار العجمي (2008) إلى مجموعة من النقاط التي تبرز أهمية القيادة الخادمة في المجال التربوي والمتمثلة في الآتي :

- تعمل كحلقة وصل بين العاملين وبين الخطط والتَّصورات المستقبلية للمؤسسة التربوية
- تقود إلى تحقيق الأهداف المنشودة للمؤسسة
- تُعدُّ بمثابة بوتقة تَنْصَهِرُ داخلها مفاهيم المؤسسة التربوية وسياساتها واستراتيجياتها
- تَنْشُرُ المفاهيم الإيجابية في المؤسسة التربوية وتُبْعِدُ المفاهيم السَّلبيَّة
- تَحُدُّ من مشكلات العمل وتَضَعُ الخطط اللازمة لمعالجتها إن وجدت
- تَهْتَمُّ بالعاملين في المؤسسة التربوية وتَعْمَلُ على تدريبهم وتنميتهم
- تُواكب التَّغيرات والمستجدات وتُوَظِّفُها لصالح المؤسسة التربوية

وفي ضوء ما تقدم، يمكن إضافة النقاط الآتية لإبراز أهمية القيادة الخادمة في المؤسسات التربوية:

- طبيعة العمل التربوي والحاجة إلى هذا الأسلوب القيادي الحديث من أساليب القيادة.
- رفع الروح المعنوية للعاملين باسهاماتها الفاعلة في تحقيق أعلى مستويات المشاركة.
- تشكيل صفوف ثانية من القيادة ليكونوا أكثر فاعلية واستقلالاً عن طريق إلهامهم الرضا والتَّفاني في خدمة طَلَبَتِهِم.

أبعاد القيادة الخادمة

قام كل من ليدن (Liden)، وواين (Wayne)، تشاو (Zhao)، وهندرسون (Henderson) في عام (2008)، بتطوير أنموذج للقيادة الخادمة، ووضعوا تسعة أبعاد لها، واعْتُمِدَ من هذه الأبعاد سبعة تمثلت في الآتي:

1. المهارات المفاهيمية (Conceptual skills)

وتَعْني امتلاك معرفة كافية عن المنظَّمة والمهمَّات الموكلة، بحيث يكون القائد في وضع يُمْكِنَه من تقديم الخدمات والدَّعم اللازم لتسهيل مهمات الآخرين، وبخاصة المرؤوسين المباشرين.

2. التَّمْكين (Empowering)

أي تقديم التَّسْهيلات للآخرين عبر تحديد المشكلات وحلِّها، فضلًا عن تحديد متى وكيف يَتِمّ إتمام المهمّات الموكلة على الوجه الأكمل.

3. مساعدة المرؤوسين على النجاح (Helping subordinates on succeed)

وتَعْني توفير الدعم والتوجيه اللازم لنمو المرؤوسين بما يفيد بالاهتمام الحقيقي بهم.

4. الاهتمام بالمرؤوسين أولاً (Putting subordinates first)

تلبية احتياجات العمل للمرؤوسين، واعتبار ذلك أولوية قصوى.

5. التَّصرُّف الأخلاقي (Behaving ethically)

التعامل مع الآخرين بشكل صريح وبإنصاف وبصدق وبعدالة تنظيمية.

6.الشِّفاء العاطفي (Emotional healing)

إظهار الاهتمام بالآخرين وباهتماماتهم الشخصية.

7. الالتزام بتطوير المجتمع (Creating value for the community)

الوعي الحقيقي تجاه تطوير المجتمع وتقديم المساعدة والخدمة له.

مبادئ القيادة الخادمة

وضع بلوك (Block,1993) تسعة مبادئ للقيادة الخادمة، تدل على تصرف القائد خادمًا لا قائدًا، وهي كما يأتي:

- إتاحة مزيد من فرص الاختيار في العمل لمن هم أكثر قربًا من القائد
- الدَّمْجُ بين الإدارة وأداء العمل، باعتبار أن الإدارة ليست وظيفة مستقلة وأنما هي مجموعة من المهمات والأنشطة التي يتوجب على كل فرد القيام بجزء منها
- الاهتمام بقياس الأداء والضوابط لتكون لصالح المرؤوسين وفي خدمتهم
- دعم الحلول الدَّاخلية المقترحة مع حرِّيَّة الرَّأي وعدم فرض ذلك عليهم
- على جماعة العمل أنْ تُقْنِع الآخرين بما يقدمونَّهُ من خدمات، باعتبار أنَّهم يُضيفون قيمة حقيقية لفرق العمل
- الكل مسؤول أمام من يخدمونهم أتباعًا كانوا أم رؤساء، ويعامل الرؤساء كمقدمين للخدمات
- اعتماد السِّرِّيَّة والكتمان بحدود واضحة
- التَّعَهُّد في الالتزام عند التَّصرف وفق مصلحة المؤسسة ككل
- إعادة توزيع الثَّروات

الخصائص الأساسية للقائد الخادم

قدَّم سبيرز (Spears,2005)، المدير والرئيس التنفيذي لمركز جرينليف (Greenleaf) للقيادة الخادمة منذ (1990)، عددًا من الخصائص الأساسية لتنمية القائد الخادم، والمُتَمَثِّلة في الآتي:

1. **الاستماع:** يتوجب على القائد الخادم أن يستمع للأتباع، ويقدم لهم الدعم اللازم، والحرص على امتلاكهم لمهارات الاتصال والصلاحيَّات لصنع القرارات.
2. **التَّعاطف:** يَفْهَمُ القائدُ الخادم الآخرين ويتعاطف معهم، بوصفهم يحتاجون ذلك للتنمية الشخصية ولتحقيق الميزة التنافسية.
3. **الشِّفاء:** يمتلك القائد الخادم المقدرة على شفاء النفوس والتَّغلب على معاناة الآخرين وآلامهم، فيسعى لحل المشكلات والصراعات التي يواجهونها من أجل تشكيل بيئة عمل ديناميكية.
4. **الوعي:** أن يكون لدى القائد الخادم وعي عام ووعي ذاتي، ولديه مقدرة ونظرة تكاملية وشمولية للمواقف.
5. **الإقناع:** على القائد أن يمتلك مهارة إقناع الآخرين بصواب مسار معين في العمل بدلاً من استغلال سلطته ومقدرته وأساليب القهر والإرغام، وهذا ما يميز القيادة الخادمة عن غيرها من أنواع القيادة.
6. **الرُّؤْية:** مقدرة القائد الخادم على توقع النتائج المحتملة لعمل ما، وتحديد العواقب المستقبلية.

7. **الإشراف:** يتطلب من القائد الخادم المحافظة على ثروات المؤسسة ومواردها لمصلحة العمل.
8. **الارتقاء بالآخرين:** على القائد الخادم أَنْ يلتزم الارتقاء بالآخرين، قناعة منه بأنهم قيمة فعلية، فيعمل على الاهتمام بتنمية النواحي الشَّخْصية والمهنية والروحية لهم.
9. **بناء المجتمع:** يسعى القائد الخادم إلى تحديد وسيلة أساسية لبناء مجتمع مُنظمِّي قوي ومتطور.

أما دنيس (Dennis, 2004) فقد وضع خمس خصائص للقائد الخادم، تمثَّلت فيما يأتي:

- **الْحُبُّ:** ويقصد به الحبُّ المعنوي (الأخلاقيّ) بمعنى أداء الأشياء الصحيحة في الأوقات الصحيحة وللأسباب الصحيحة، كما تَعْني الحبُّ الاجتماعي أيْضًا
- **التَّمْكين:** ويتعلق بمهارة الانصات للآخرين ليشعروا بأهميتهم، مع التَّركيز على العمل بروح الفريق والتعامل بالحب والمساواة
- **الرُّؤْيَة:** وتهدف إلى دفع أداء الفريق
- **التَّواضِعُ:** التعامل مع المرؤوسين باحترام وإظهار ذلك لهم، وتقديم الشكر والثَّناء إليهم
- **الثِّقَة:** اظهار الثقة بالمرؤوسين، وتهيئة البيئة المُشَجِّعَة على ذلك

بينما حدَّدَ الجارودي (2001) ست صفات يجب توافرها في القائد ليكون خادمًا لمنظمته وللعاملين فيها، وهي: الإصغاء، والتعاطف، والإقناع، والمقدرة على مساعدة الآخرين، وبناء المجتمع، والاستخدام الأخلاقي للسلطة، وفي ضوء تلك الصفات أشار إلى ثلاث مسلمَّات لنظرية القائد الخادم، وهي:

- لدى القائد مسؤوليات تجاه التَّابعين.
- القائد مسؤول تجاه المجتمع.
- الأفراد الَّذين يرغبون بمساعدة الآخرين لهم الأفضلية في القيادة.

وفضلاً إلى ما سبق من صفات للقيادة الخادمة يمكن إضافة صفات أخرى تَتَمَثَّلُ في الآتي:

المشاركة الفاعلة للعاملين، ومنحهم الثقة لتقديم الأفضل، وتقديم الدعم اللازم لهم، والحرص على التَّمَيُّزِ في الخدمات التي تُقَدَّمُ لهم.

أخلاقيات القيادة الخادمة

بَيَّنَ محمد (1983) عددًا من القواعد الأخلاقية التي يبرز معها بيان أساسيَّات القائد الخادم، منها ما يأتي:

- إدْراكِه أنَّ مسوؤليته الأساسية تكمن في العمل على رفاهية من يقوم بخدمتهم
- تعدُّ مسؤولياته المهنية ذات أسبقية على مصالحه الشخصية
- يُعِدُّ نفسه مسؤولاً عن مقدار الخدمة التي يقدمها للآخرين ومستواها بحيث تكون بكفاءة وفاعلية.

ويمكن إضافة أخلاقيات أخرى، تُعَدُّ ذات أهمية في ممارسات القائد الخادم، وهي:

- المهارة في تَلَمُّسِ الاحتياجات الأساسية للمرؤوسين والسعي لتلبيتها.
- المشاركة الفاعلة للعاملين في صنع القرارات.
- التزام القائد الخادم بالأخلاقيات اللازمة لصنع القرار الأخلاقي.

القيادة الموزعة

تَضَمَّن موضوع القيادة الموزعة ما يأتي:

مفهوم القيادة الموزعة

تعددت مفاهيم القيادة الموزعة وتنوعت طبقاً لخلفية صاحب التعريف، وفيما يأتي عرض لبعض هذه المفاهيم في إطار مفهوم القيادة الموزعة:

- طريقة تنظيمية للتفكير تُعيد صياغة القيادة وصياغة مسؤولية الأفراد في المنظمة (Elmore, 2000).
- خصائص جماعية لمجموعة من القادة يعملون معًا على تطوير ممارسة القيادة، التي تُعَدُّ أكثر من مجرد مجموعة من الممارسات الفردية (Spillane, Halverson, & Diamond,. 2001).
- صيغة من صيغ القيادة تتيح فرصة تَقَلُّد أدوار قيادية لأعضاء آخرين في المجتمع المحلي، وأن يشاركوا بفاعلية في عملية صنع القرار، فتظهر كفاءتهم على المدرسة، بوصفهم جزءًا من إطار القيادة (Bennet, Christine, Philip A, & Janet A. 2003).
- ديناميكية إضافية تكوَّنت نتيجة للنشاط الموحد لأشخاص يعملون معًا بطريقة تجمع خبراتهم ومبادراتهم، بحيث يكون المنتج أو الطاقة أكبر من مجموع أعمالهم الفردية (Woods, Bennett, Harvey & Wise,2004).

- ممارسة قيادية تعتمد على التوجيه والإرشاد من مصادر بشرية متعددة تسمح للمنظمة بالاستفادة من الخبرات الموجودة والتفاعل المشترك بين قادة المدرسة والمرؤوسين لتحقيق أهداف مشتركة (Spillane,2005).
- تأثيرات مباشرة أو مفوضة بالوكالة، تُعْزى إلى فرد معين، أو أفراد منفصلين، أو مجموعة متعاونة من الأفراد، أو إلى وحدات تنظيمية داخل المنظمات (Zhang & Faerman, 2007).
- منح الثِّقة التَّامَّة للعاملين ومشاركتهم في صنع القرارات، وتشجيعهم على إبداء الرأي بما يفيد الجماعة ويخدمها، وذلك بترك قنوات المدرسة مفتوحة لهم (القحطاني، 2008).
- إشراك عددٍ من الأفراد في النشاط القيادي والمسؤوليات القيادية بالتبادل، التي كانت عادةً تقع في يدِ فردٍ واحدٍ (Mascall& Sacks, 2008).
- القيادة التي تَعْتَمِدُ على الانتقال بالمعلم من القيادة الهرمية الفوقية إلى القيادة الجماعية الأفقية عبر المشاركة الفاعلة، بحيث تَتَنَوَّعُ القيادة في ظلِّ شرط المساءلة الدائمة (الشهراني،2010).
- مدخل إجرائي فاعل يمنح مديري المدارس لمعلميهم عددًا من الأدوار الرسمية وغير الرسمية، وذلك بمشاركتهم في صنع القرار، والتَّعاون لغرض تحقيق أهداف المدرسة، وتحسين أدائها وتطويرها (خليفة، 2013).
- الممارسة التي تُدرك في التَّجمعات الواسعة، الرسمية منها وغير الرسمية، في أثناء عملهم لحل مجموعة المشكلات التي تواجه المدرسة، وتظهر ذلك في تصرُّفاتِهم (أبو حسب الله، 2014).

وفي ضوء ما تقدَّمَ يمكن تعريف القيادة الموزعة بأنها: ممارسة قيادية تعتمد على مشاركة التابعين في القيادة وصنع القرارات لتحقيق أهداف المدرسة وتطويرها.

وقد أوضح وودز وآخرون (Woods, Bennett, Harvey & Wise,2004) بأنَّ القيادة الموزعة لها معانٍ مختلفة، ارْتَبَطَت بمفاهيم سابقة مثل الزَّمالة والشَّراكة، وهذا ما يتَّفِقُ مع ما ذكره جيب (Gibb,1954)، وفي الوقت ذاته يتناقض مع القيادة التحويلية التي تركز على الفرد.

وهذا يعني أنَّ القيادة الموزعة من المنظور النَّظري ذات مصادر متعددة للتوجيه والإرشاد تَتَّبِعُ الخبرة والمنحنيات المحيطة بها في منظمة ما، لتكتسب التلاحم والتماسك لِثقافة مشتركة، إنّها صمغ المهمات أو الأهداف المشتركة، وإطار مشترك من القيم يُحدّد آلية تلك المهن

نَشْأة القيادة الموزعة

تَبَنَّت النّماذج التَّقْليدية في القيادة افْتِراضًا يَكْمُنُ فَحْواه في أنَّ الدَّوْرَ القيادي يقوم به فرد، أو مجموعة من الأفراد لديهم مسؤوليات مختلفة أو يَتَقَلَّدونَ مناصب قيادية رسمية في مؤسستهم بحسب الترتيب الهرمي لتدرج السلطة والقيادة، مُركِّزَةً على السمات الواجب توافرها فيهم ليكونوا قادة ناجحين (Zhang & Faerman,2007).

ويرجع مفهوم القيادة الموزعة إلى خمسينيات القرن الماضي ففي عام (1950)، تم خلاله توسع مفهوم القيادة الموزعة وانتشاره لِتُصْبِحَ له الصدارة والتأثير، وفي السَّبْعِينيَّات طُرِحت فكرة القيادة الموزعة من قِبل بعض المنظِّرين، ومنهم ألما هاريس(Alma Harris)، التي أوْلَت اهتمامًا كبيرًا لِنماذج المعرفة الموقفية وأنماط التوزيع، وقد برزت نتيجة هذا الاهتمام صعوبة فصل العمل عن سياقه، مقترحةً أهمية الموقف من حيث جوهره في تشكيل القيادة ومستندَةً إلى الدور المحوري في العلاقة بين الوكالة والهيكل (Harris, 2007).

ولم تكن فكرة القيادة الموزعة هي مركزًا للبحث الأدبي حتى بداية التّسعينيّات (Timperley, 2005). وقد أشار كوبلاند و كَناب (Copland & Knapp, 2003) إلى أن القيادة تظهر عبر شريحة ما على نطاق واسع في المجتمع المدرسي الذي يشمل المديرين، والمعلمين، والمهنيين، وأعضاء المجتمع داخل المدرسة أو خارجها على شكل مجموعة من الوظائف أو المهمات المشتركة.

ومع بداية القرن الحادي والعشرين سَعَت المنظمات بشكل عامٍّ إلى تنمية مقدراتها الإبداعية والتجديدية والتدريبية بتوظيف مداخل وأساليب تعاونية، وتزايد الاهتمام بالمعرفة والمعلومات والتشارك فيها بحيث يتم توزيعها بين مختلف أفراد المنظمة وفي إطار الحدود التنظيمية لها، ومع بروز المداخل التنظيمية الجديدة ظهرت نماذج جديدة للقيادة تنادي بضرورة وجود نمط مختلف للقيادة يتناسب مع وجود العديد من القادة داخل المؤسسة الواحدة، ومن هنا ظهر المنظور التوزيعي للقيادة والذي عُرِفَ بعد ذلك بالقيادة الموزعة (Gronn, 2000).

أسباب ظهور القيادة الموزعة

اخْتَلَفَت أسباب ظهور القيادة الموزعة وتنوَّعت، ولكن بحسب هارتلي (Hartely, 2009) فإنَّ هناك سببين أساسيين هما:

- عدم صلاحية كاريزما البطل وفشلها
- زيادة الطلب على المديرين وما يتبع ذلك من تعقيدات

خصائص القيادة الموزعة

قام ودز وآخرون (Woods et al., 2004) بتحديد ثلاثة ملامح رئيسة للقيادة الموزعة وهي كالآتي:

1. أنَّها نتيجة ناشئة عن التفاعل

إنَّ القيادة الموزعة عبارة عن خصيصة ناتجة عن تفاعلات الأفراد، نتيجة تجمُّع طاقاتهم ومبادراتهم وخبراتهم أي يعمل الأفراد فيها بشكل حماعي وهم عنصر رئيس في القيادة الموزعة.

وترى الباحثة أنَّ القيادة الموزعة تُشجع المشاركة الفاعلة والتعاون ضمن فرق العمل لإنجاز المهمات ومع ذلك فهي لا تعفو أيّ فردٍ من تحمل المسؤولية.

2. أنَّها تَعْتَرِفُ بالخبرات

تعترف القيادة الموزعة في توزيع القيادة تبعًا للخبرة، كما أنها تعترف بأنَّ المهمات القيادية تَتَطَلَّب تنوُّع الخبرات، وأنَّ كل الخبرات المطلوبة لا يشترط توافرها في فردٍ واحد، ولا يمكن أن يقوم بتلك المهمات بمفرده بدون مساعدة من زملائه سواءً من المعلمين أم الإداريين، خاصة مع التعقيدات الجديدة في المدارس.

وترى الباحثة أنَّ القيادة الموزعة باعترافها بالخبرات فهي تُسْهِمُ في تحقيق التعاون لجميع الأفراد بما يلبي ما لديهم من معارف ومهارات ومَقْدِرات متنوعة تُعين على إنجاز المهمات المشتركة بسرعة وفاعلية أكبر.

تَشَجِّعُ على فتح الحدود

تُشجع القيادة الموزعة الجميع على القيادة بحيث لا تقتصر على المدير والمعلمين بل قد تشمل الطلبة وأولياء أمورهم على أن تتوفر لديهم الامكانات التي تؤهلهم لذلك.

وترى الباحثة أنه بالامكان تحقيق التكامل في مجال العمل بمشاركة الجميع في ممارسة الأدوار القيادية بحيث يتم توزيعها وفق امكانات كل فرد، فهي بالأصل نتاج تفاعل مشترك، وتُعدُّ هذه الخصيصة من أهم الخصائص وهي مكملة لما سبق ذكره من خصائص.

أهمية القيادة الموزعة في المجال التربوي

تؤدي القيادة دورًا مُهِمًّا ورئيسّا في مجال التربية والتعليم، بوصفها حلقة الوصل القائمة بين المعلمين وخطط المدرسة وتصوراتها المستقبلية، وهي التي يؤثر فيها القائد في العاملين بطريقة تُمَكِّنَهُ من استنهاض هِمَمِهُم وكسب طاعتهم وولائهم، وتوفير المناخ المدرسي المُحفِّز على العمل، وقد وجِدَ أنَّ هُناك ثلاثة أسباب رئيسة للشعبية والشهرة الحالية التي حظيت وتحظي بها القيادة الموزعة فهي تملك السلطة المعيارية، إذ أنَّها تعكس التَّغيرات والتَّأثيرات التي تحدث في ممارسة القيادة في المدارس، والتَّطوُّر المستمر الَّذي ظهر نتيجة التوسع في المهمات والمسؤوليات القيادية، وهذا يتطلب من القيادة أن تكون موزعة بطريقة هادفة وفاعلة على شكل أنشطة متنوعة داخل المدرسة، فقد تم استبدال الأنموذج الأحادي للقائد البطل بالقيادة التي تركز على فرق العمل (العمل ضمن فريق) أكثر من العملِ الفرديِّ وتُركز بشكل أكبر على المعلم، وعلى دعم الموظفين كقادة (Harris, 2004).

وتَنْبُع أهمية القيادة الموزعة في أنها تمتلك سلطة تمثيلية وتأثيرية في الوقت ذاته، وتُقَدِّم نماذج بديلة للقيادة التي أُثيَرت نتيجة زيادة الطلبات الخارجية، وزيادة الضغوط الداخلية والخارجية في المدارس، لذا قامت كثيرٌ من المدارس بإعادة هيكلة فريق القيادة فيها، وإيجاد أدوار جديدة تُلَبِّي احتياجات العاملين من المعلمين والطلبة، لأنَّه بإعادة هيكلية المدارس سَتَكون ممارسة القيادة الموزعة أكثر شيوعًا وانتشارًا، وعندما ترتبط المدارس بترتيبات وطلبات معقدة فستكون القيادة

الموزعة مطلوبة لعبور الحدود المتنوعة والمشاركة بالأفكار والرؤى المستقبلية Wenger, 2002 (McDermott, &Snyder).

إنَّ من أهمِّ بصمات القيادة الموزعة هي المقدرة على القيادة، فالمنظمات التي تعتمد مبدأ توزيع العمل تَكُونُ انجازاتها جماعية وذات فاعلية وهادفة، تَسْتَنِدُ إلى إسهامات ومشاركات كل مُشْتَرِكٍ، وَتَتَمَثَّلُ المقدرات القيادية فيها بالمعرفة الجماعية والمهارات والتَّصرفات التي يُظْهِرُها أعضاء هذه المنظمات، فالأفراد الَّذين يمارسون القيادة الموزعة يُسَخِّرونَ أنفسهم والآخرين كأدوات لتحقيق الأهداف المنشودة، وتحمل المسؤولية في كل مرحلة، والانتباه للتَّقليد السلبي والابتعاد عنه، ويَظَلُّ ممارسو القيادة الموزعة في حالة تأهب واستعداد دائم؛ لتنشيط فرص التآزر والتعاون واستثمارها، وتفعيل الاتصال بين الأعضاء والأفكار والعمليات المؤدية لذلك (Lipman, 1996).

وتَسْتندُ النماذج الجديدة في القيادة بشكل عامٍ وفي القيادة التربوية بشكل خاصٍّ منذ نشأتها إلى التعاون والشراكة، والعمل المتعدد القوى مثل الاتحادات، والشركات، ومجتمعات التعليم المتصلة بالشبكات، وهذه النماذج الجديدة والمعقدة للتعليم تتطلب وجود أنماط قيادية جديدة تكون أكثر استجابةً وفاعليةً، لاجتياز العمل التَّنْظيمي الَّذي يزداد اختلافًا وتعقيدًا وتطورًا، وقد برهنت دراسات كثيرة أشارت إليها هاريس (Harris, 2007) على أنّ القيادة الموزعة لها سلطة أو قوة تجريبيّة، تؤدي إلى حدوث تغيير إيجابيّ في نتائج المدارس، وفي تعلم الطلبة وتحصيلهم.

وذكر بعض الباحثين أنَّ القيادة الموزعة لها إسهامات بارزة في المجال التربوي تتمثل في الآتي :

- العمل على تنمية المدارس وتطويرها وتحقيق التحسين المستمر في أدائها(Heck & Hallinger, 2009).
- تنميَة روح المبادأة والمبادرة لدى العاملين (Ancona & Blackman,2010).

– تحقيق الفاعلية في مواجهة التحديات التي تعترض المدارس (Shakir, Issa ,& Mustafa, 2011).

– تعمل على توزيع القيادة أثناء تفاعل المدير مع العاملين في المواقف والأنشطة المختلفة (خليفة ،2013).

أبعاد القيادة الموزعة

ذَكَرَ ديفز (Davis, 2009) أنَّ للقيادة الموزعة سبعة أبعاد تتمثل في الآتي:

1 . بُعْد تنظيم المدرسة: ويتعلق بالهيكل الرسميّ للمدرسة الذي يتيح للمعلمين فرص التعاون معًا وبمشاركة إدارة المدرسة في وضع الاستراتيجيات التعليمية والرؤى المستقبلية.

2. بُعْد رؤية المدرسة: ويتعلق بالرؤى والمعتقدات الجماعية لفرق العمل في المدرسة، الذي يُساعد المعلّمين على صياغة رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها التعليمية العامة والخاصة.

3. بُعْد ثقافة المدرسة: ويتعلق بالمبادئ التي تحدد المناخ التنظيمي للعمل في المدرسة مثل تكليف إدارة المدرسة المعلمين للقيام بالأدوار القيادية والتعاون في حل المشكلات التي تواجهها.

4. بُعْد البرنامج التعليمي: ويتعلق بمقدرة جميع العاملين في المدرسة على تطوير العمليات التعليمية وتحسينها اعتمادًا على البيانات التي يقوم مدير المدرسة والمعلّمون بتحليلها، لتحقيق الأهداف المحددة مسبقًا.

5. بُعْد النتائج: ويتعلق بمقدرة الأدوات التي يوظِّفُها مدير المدرسة والمعلم مثل تقييم المنطقة التعليمية، وتقييم المعلم، وتقييم الطلبة وأعمالهم، والخطط الدراسية؛ لتقييم البرنامج التعليمي، فضلاً عن توظيف التغذية الراجعة؛ لتطوير عملية التدريس وتحسينها.

6. بُعْد المعلمين القادة: ويتعلق بالفرص المتاحة للمعلمين في المدرسة للقيام بأدوار قيادية سواءً اقترن ذلك بألقاب قيادية أم لم يقترن بغرض التأثير بشكل فاعلٍ في تحسين العملية التعليمية وتحسين نتائج الطلبة.

7. بُعْد قيادة المدرسة: ويتعلق بضرورة مشاركة مدير المدرسة المعلمين في اجتماعاتهم لتحسين المستويات التحصيلية للطلبة.

وأورد ماكبيث (Macbeath, 2005) ستة أنماط للقيادة الموزعة، وهي كالآتي:

- **النَّمط الوظيفي للمسميات:** ويقصد به الأدوار الوظيفية ومسمياتها في كل مؤسسة
- **النَّمط الواقعي (البراجماتي):** ويقصد به توزيع القيادة وفقًا لأولوية العاملين في المؤسسة
- **النَّمط الاستراتيجي:** وهو أفضل الأنماط لأنَّه يعتمد على تعيين العاملين بطريقة مخطط لها بحيث يكون لهم دور إيجابي للإسهام في تحسين المدرسة وتطويرها بشكل عام.
- **النَّمط التَّدريجي:** وهو نمط يتيح للعاملين فرص الإحساس بمسؤولية القيادة وما يترتب عليها.
- **النَّمط الفُرَصِي:** وهو نمط يتيح للعاملين فُرَصِ ممارسة الأدوار القيادية بوصفهم أكفياء ولديهم المقدرة التي تؤهلهم لقيادة المدرسة
- **النَّمط الثَّقافي:** وهو نمط يركز على ثقافة المدرسة بوصفها انعكاسًا لما يتبنونه من أفكار ولتأثيرها الكبير على الممارسات القيادية في المدرسة.

مزايا القيادة الموزعة

يمتاز النمط القيادي الحديث الذي يطلق عليه " القيادة الموزعة " بالعديد من المزايا والفوائد، وبتأثيره الكبير على التخفيف من ضغوط العمل، والحد من ضغوط العمل (Rabindarang, Wai & Yin, 2014).

فضلاً عن مميزات أخرى تتمتع بها القيادة الموزعة التي ذكرها جرانت (Grant, 2008)، وهي على النحو الآتي:

- انجاز الأعمال بمقدرات عقلية سليمة بعيدًا عن التَّوتر والقلق، يمكن من خلالها الكشف عن الإدارة المدرسية الناجحة.
- سرعة اتخاذ القرارات والحد من الصدام بين المستويات الإدارية المختلفة.
- الابتعاد عن المركزية والتَّفَرُّد باتخاذ القرارات، مما يُحقِّق الانسجام في جو تسوده العلاقات الإنسانية بين العاملين والمديرين، وتحقيق مبدأ العدالة بمُكافأة كل فرد حسب انجازه

وقد أشار ماكبيث (MacBeath, 2005) إلى أنَّ القيادة الموزعة تعمل على:

- تَفَرُّغ الرئيس لمهماته القيادية الرئيسة وتنمية مقدرات المرؤوسين، ورفع الروح المعنوية لديهم والإحساس بالمسؤولية وتنمية روح المبادأة وانجاز الأعمال والمهمات على أكمل وجه.
- تُعَدُّ بمثابة وسيلة للتعبير عن الذات والتدرب على تحمل المسؤولية

ويمكن إضافة مميزات أخرى للقيادة الموزعة تُحدّدُ كما يأتي:

- إنجاز المهمات والأعمال وِفْق الخطط المرسومة لها مع توفير الوقت والجهد
- تحقيق الجودة والاتقان في تنفيذ الأعمال
- صقل المهارات وإعداد القيادات التربوية بما يتناسب مع الحاضر ومتطلبات المستقبل

صنع القرار الأخلاقي

اشْتَمَلَ موضوع صنع القرار الأخلاقي على ما يأتي:

مفهوم القرار

تعددت تعريفات القرار ونذكر منها ما يأتي:

- القرار هو طريقة تحريك العمل لبلوغ المهمات والأهداف، بوضع العوامل المفيدة والخيارات المتاحة، وتحديد أهميتها وأولوياتها بشكل صحيح لتكون النّتائج أكثر ملاءمة (العامري، 2010).
- القرار هو عبارة عن أداة من أدوات ممارسة السلطة إن لم يكن أداة مدير المدرسة الوحيدة لممارسة حقه الشرعي يُحَقِّقُ عبره نتائج ملموسة له وللعاملين معه في المنظمة (درة، والمدهون، والجزراوي، 1994).

الأخلاق وصنع القرار

ذكر الماشي (2008) أن الأخلاق هي مجموعة المعايير والمبادئ والقيم التي تَحْكُم سلوك الفرد والجماعة. وتُعَدُّ الأخلاق من الأمور المُهِمَّة في حياة كلٍّ من الافراد والمجتمعات؛ لأنها تتصل اتصالاً وثيقاً بعملية التنشئة الاجتماعية وبالعملية التربوية المصاحبة لها، ولأنها تتعامل مع السلوك الإنساني وما ينتج عن هذا السلوك من تأثيرات إيجابية أو سلبية في الحياة، فالأخلاق أينما وجدت تُعَدُّ الأساس في استقرار المجتمعاتِ وبقائها.

ويرتبط القرار الأخلاقي بالمهارة في صنعه، ذلك أنَّ صنع القرار الأخلاقي عملية فكرية، ونفسية، وسلوكية، معقدة، تتضمن مواجهة خيارات متعددة تهدف لجمع أكبر قدر ممكن من

المعلومات المتعلقة بتلك الخيارات، ومن ثم اختيار البديل الأنسب من الأبدال المتاحة؛ للوصول إلى القرار المناسب مصبوغًا بالصبغة الأخلاقية (رزق الله، 2002).

مفهوم صنع القرار الأخلاقي

تنوعت تعريفات صنع القرار الأخلاقي لدى الباحثين تبعًا لتنوع الدراسات وأهدافها وأزمنتها، وفيما يأتي بعض من هذه التعريفات:

- تطبيق المبادئ الأخلاقية على مشكلات واضحة ومحددة (Kirby, Paradise & Protti 1992).
- عملية تقوم على تصنيف ما هو مُهِم من القيم والقواعد العامة لتوجيه الإجراءات كمكونات عاطفية في عملية صنع القرار (آل مذهب،2001).
- محك حقيقي يوضح مقدرة الإداريين على القيادة وهي العملية الأساسية التي يقوم بها مديرو المؤسسات التربوية وتستغرق معظم وقتهم وطاقاتهم (حسون،2001).
- عملية يستخدم فيها الأشخاص مبادءهم وقيمهم لتحديد ما إذا كانت مسألة معينة أو موقف معين صوابًا أم خطأً (Carlson, Kacmar, & Wadsworth, 2002).
- محك حقيقي يبين مقدرة الإداريين على القيادة، بوصف عملية صنع القرارات الأخلاقية هي محك حقيقي لمقدرة الإداريين على القيادة، وهي الوظيفة الأساسية والرئيسة التي يتولاها المديرون وتستخوذ معظم أوقاتهم وطاقاتهم (الدرويش، 2012).

وفي ضوء ما تقدم من تعريفات يمكن تعريف صنع القرار الأخلاقي بأنه: عملية أساسية تتطلب مقدرة على اختيار أفضل الأبدال المتاحة لحل المشكلات التي تواجه المنظمات تكون مبنية على مبادئ وقيم أخلاقية ومعايير محددة.

أهمية صنع القرار الأخلاقي

تُعَدُّ عملية صنع القرار في الإدارة التربوية من العمليات المهمة وأحد مكوناتها الأساسية، فقد تم تصنيفها في مقدمة عناصر الإدارة، لأهميتها واعتماد بقية العمليات الإدارية عليها (حسين، 2005).

وتَرْتَبِطُ القرارات الإدارية ارتباطًا وثيقًا بالأخلاق، فقائد المؤسسة التربوية يضطر الرجوع إلى المبادئ الأخلاقية وإلى تحكيم ضميره في الحالات الإدارية التي تواجهه، لأنَّ الأخلاق هي معايير تَحْكُمُ سلوك الفرد والجماعة، وأنَّ أخلاقيات القرارات مستمدة من الجانب القانوني الذي تستند إليه تلك القرارات (الطراونة، 2010).

وترى الباحثة أنَّ عملية صنع القرار الأخلاقي من الوظائف الإدارية الأساسية التي تدخل في جميع الوظائف والأنشطة الإدارية التي تحتاج إلى قرار إداري أخلاقي، لذا فإنَّ عملية صنع القرار الأخلاقي هي جوهر العمل الإداري في أي مكان.

كما ترى أنَّ عملية صنع القرار الأخلاقي منذ قِدَمِ الأزمنة يُعَدُّ من الموضوعات المرتبطة ارتباطًا وثيقًا بطبيعة السلوك البشري على الأصعدة كافة، وتتأثَّر بكيفية اتخاذها كلما أقبل الإنسان على المراحل التطورية المختلفة في حياته اليومية، الَّتي تتطلَّب منه أن يطوِّرَ آليات صنع القرار لتحقيق التفاعل والتَّكيُّف مع المستجدات العالمية بشكل عامٍ والمستجدات التربوية بشكل خاصٍ. إذ أنّ عملية صنع القرارات الأخلاقية جزءًا مُهِمًّا من عمل صانع القرار بوصفها محورًا أساسيًّا للعملية الادارية ذاتها، حتى أصبح مقدار النجاح الذي تُحقِّقَهُ أيّ هيئة أو مؤسسة رَهْن مقدرة الإداريين وكفاءتهم في ممارسة عملية صنع القرارات الأخلاقية بنجاحٍ.

معايير صنع القرار الأخلاقي

عملية صنع القرار ذات بُعد أخلاقي يرتبط بالدرجة الأولى بالنتائج المترتبة على تلك القرارات المتخذة، ويتم اشتقاق المعايير لاختيار مسار العمل المناسب من منظور أخلاقي ذو اعتبارات واسعة تتعلق بما يجسده ويترجمه السلوك الأخلاقي القويم، وترتبط تلك الاعتبارات بقيم القائد ومعتقداته إلى الْحدِّ الذي يُسهم في تحديد معتقدات العاملين بما هو صحيح منها وما هو خطأ، وهذا يتضمن مبدأً أساسيًّا قد تم اشتقاقه مما جاء في صحيح مسلم قوله صلى الله عليه وسلم: "من أحب أن يُزحزح عن النار ويدخل الجنة فلتأته مَنِيّته وهو يؤمن بالله واليوم الآخر، وليأتِ إلى الناس الذي يُحِبّ أن يُؤتَى إليه". وهذا معنى الحكمة القائلة :"عامِل النَّاسَ بِما تُحِبُّ أن يُعامِلُوكَ بِهِ"؛ لذا ينبغي أن تكون المعاملة مبنية على العدالة والتكافؤ لكل الأطراف التي ستتأثر بالقرار الذي يتم اتخاذه فيما بعد. وتتطلب عملية صنع القرارات الأخلاقية عمليات معرفية معقدة للمساهمة في تقييم فعالية البديل الذي تم اختياره من بين الأبدال المقترحة بعد الفهم الواعي للمشكلة والمبادئ والممارسات الواقعية عند اتخاذ القرار الأخلاقي. وصناعة القرارات الأخلاقية تحتاج إلى جهد ووقت لجمع المعلومات وتقييم الأبدال المطروحة لاختيار أفضل تلك الأبدال، ومن ثم اتخاذ الإجراءات اللازمة لتنفيذه (عمران، 2017).

ويمكن إضافة معايير أخرى ينبغي مراعاتها عند صنع القرارات الأخلاقية، وهي كالآتي:

1. مشروعية القرار: أي مدى مطابقته للأنظمة والقوانين المشروعة
2. الانصاف: مراعاة القرار للعدالة لكل من يتأثر به
3. الفاعلية: مدى استمرارية التأثير الإيجابي للقرار على المدى البعيد
4. احترام الذات: أنْ يكون صانع القرار راضيًا عن نفسه وعن القرار وتبعاته وتأثيراته

مراحل صنع القرار الأخلاقي

بَيَّنَت نماذج صنع القرار الأخلاقي مثل أنموذج هونت وفيتل (Hunt & Vitell, 1986 ;. 1986 ,1993, 2006)، وأنموذج رست (Rest, 1986) بأن عملية صنع قرار من هذا النوع تَمُرُّ بالمراحل الآتية: (العبيدي، 2013).

1. مرحلة الإدراك الأخلاقي

وهي مرحلة مهمة وتُعَدُّ أول مرحلة تبدأ بها عملية صنع القرار الأخلاقي من حيث إدراك الفرد لأهم الخصائص الأخلاقية التي تتضمنها المشكلة المواجهة؛ لأنَّ عدم إدراك الفرد للمأزق الأخلاقي في المشكلة سيؤدي حتمًا إلى فشله في تقييم المأزق ونتيجة لذلك فإنَّه لن يَتَّخِذَ القرار المناسب.

2. مرحلة الحكم الأخلاقي

وتُشيرُ هذه المرحلة إلى العملية العقلية التَّقْييميَّة التي بواسطتها يستطيع الفرد أن يحدد الخيارات والأبدال الأخلاقية وغير الأخلاقية المختلفة في المشكلة المواجهة. فقد أشار سِن وفيتال والخطيب وكلارك (Singh, Vitell, Al-Khatib, & Clark 2007)، إلى أنَّ متخذ القرار عند تقييمه للمأزق الأخلاقي يعتمد على المبادئ والقواعد الأخلاقية العامة التي يستمدها من فلسفته الأخلاقية الشخصيَّة التي تُعَدُّ ممثلاً ومؤشرًا رئيسًا على صنع القرار الأخلاقي. وأن النَّمو الأخلاقي يُسْهِمُ بشكل كبير في صياغة مرحلة الحكم الأخلاقي وبلورتها (Kohlberg, 1969).

3. مرحلة النِّيَّة الأخلاقية

تأتي هذه المرحلة بعد مرحلة الحكم الأخلاقي، وتشير إلى الاختيار المناسب لمتخذ القرار لأي من الأبدال المطروحة (Hunt & Vitell, 1986).

4. مرحلة تنفيذ القرار الأخلاقي

وهي المرحلة الأخيرة من مراحل صنع القرار الأخلاقي وتتميز بصعوبتها من حيث تجميع البيانات الخاصة وقياسها لتنفيذ السلوك او القرار المرغوب فيه. فقد ذكر فيشن واجزن (1975, Fishbein & Ajzen) أن المحدد الرئيس للقرار الأخلاقي يشتمل على الرغبة في اتخاذ القرار، أو تنفيذ السلوك.

العناصر الأساسية لصنع القرار الأخلاقي

ذكر مصطفى(2005) ثلاثًا من العناصر الأساسية الهامة لصنع القرار الأخلاقي، وهي كالآتي:

1. **وجود مشكلة:** إنَّ إرادة الإنسان لا تتحرك نحو صنع قرار معين إلا بوجود مشكلة أو صعوبة.
2. **تنوع الأبدال وتعددها:** عادة ما يكون القرار وليدًا لعملية المفاضلة الرشيدة بين الأبدال المتاحة والتي سبق طرحها.
3. **استمرارية القرار على المدى البعيد:** وذلك بتميزه بالمرونة والقابلية للتعديل والتطوير بما يتفق بطريقة منطقية مع الحل الأنسب والأمثل للمشكلة المواجهة.

خطوات صنع القرار الأخلاقي

لقد حدَّدَ مصطفى (2005)، ستة خطوات لصنع القرار الأخلاقي، المتمثلة في الآتي:

1. تحديد الموقف أو المشكلة التي تتطلب صنع قرار أخلاقي.

2. جمع البيانات والمعلومات عن الموقف أو المشكلة.
3. إدراك قيم الموقف أو المشكلة والنتائج المترتبة.
4. وضع الأبدال المتاحة للقرار المراد صنعه مع تحديد النتائج المتوقعة لكل بديل مقترح.
5. صنع القرار بناء على البيانات الصحيحة المتوفرة عنه والأبدال المتاحة.
6. الالتزام بالخطوات الإجرائية لتنفيذ القرار ومتابعته وتقييمه.

نماذج صنع القرار الأخلاقي

وردت في الأدب النظري نماذج عدة لصنع القرار الأخلاقي، من بينها ما يأتي:

1.أنموذج النمو المعرفي لكولبيرج (Kohlberg)

بين كولبيرج أنَّ مهارات التفكير الخلقي لدى الأفراد تنمو وتتطور مع مرور الوقت، ويتكون هذا الأنموذج من ست مراحل، كما أنَّ الحكم الخلقي له ثلاث فئات مميزة وهي: التفكير الخلقي لما قبل المرحلة التقليدية، التي يقوم فيها تفكير الفرد على مصلحته الشخصية محاولاً تجنب العقوبة قدر الإمكان عن طريق إتباعه للقواعد والأسس، أمَّا المرحلة الثانية فهي المرحلة التقليدية، يقوم فيها تفكير الفرد على عمل الشيء الصحيح بغرض التكيف مع المجتمع ليحصل على القبول فيه، والمرحلة الثالثة وهي مرحلة التفكير لما بعد المرحلة التقليدية وبقوم تفكير الفرد فيها على صنع قرار أخلاقي مبني على مبدأ العدالة والاهتمام بحقوق الإنسان (Kohlberg, 1996).

2. أنموذج تريفنو (Trevino)

شُرِحَ في هذا الأنموذج سلوك صنع القرار الأخلاقي في المنظمات والتأكيد على وجود عنصرين هما: الفرد والموقف بمعنى أن يتم تفسير صنع القرار الأخلاقي على أساس التفاعل بين

المتغيرات الفردية والموقفية معًا، كما اهتمت ترفينو بالبيئة الاجتماعية والثقافة التنظيمية وتأثيرها في سلوك صنع القرار الأخلاقي (Trevino, 1986).

3.أنموذج سانفورد كروتيخ (Sanford Krotich)

أشار الطويل (2006– ب) إلى أنموذج كروتيخ (Sanford Krotich) الذي يتكون من النقاط الآتية:

- **الفرداوية:** وتعني انطلاق القيم والأخلاق من مستوى الفرد نفسه بوصفها موجهة لسلوكه وقراراته، وباعتبار الفرد عنصرًا مبادرًا و فاعلاً ويعيش مستويات ومراحل متفاوتة من ترسيخ القيم والالتزام بها، وهي:

أ. مرحلة قبول القيمة Acceptance of Value

ب. مرحلة تفضيل القيمة Preference of Value

ج. مرحلة الالتزام بالقيمة Commitment for a Value

إذ تصبح القيمة جزءًا من قناعات الممارس وسلوكه.

- **الغيريَّة:** وتعني مراعاة تعددية المنظومات القيمية لمن يتأثرون بالقرار، أي أن يضع الفرد في الحسبان مستوى الاعتبارية لردود الفعل المتوقعة من الآخرين وكذلك في الإيثار ومحبة الآخرين.
- **الكيفيَّة:** طريقة ترجمة القرار وتفعيله عبر سبل ووسائل تتناسب مع المنظومة القيمية والمعتقدات التي يعيشها، مهتديًا بقيم عامة وأبعاد أخلاقية مهمة في التربية مثل: الإحسان والاحترام والعدل والالتزام بالواجبات.
- **المردوديَّة الهدفيَّة:** أي بعد القرار وما يترتب عليه من تأثير في تحقيق رسالة النظام وأهدافه.

ثانيًا : الدراسات السابقة ذات الصلة

تم عرض الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة وفقًا لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث وحسب متغيرات الدراسة: القيادة الخادمة، والقيادة الموزعة، وصنع القرار الأخلاقي، على النحو الآتي :

1. الدراسات السابقة ذات الصلة التي تناولت القيادة الخادمة

أجرى فوستر (Foster,2000) دراسة هدفت إلى تحديد المعوقات التي تحول دون ممارسة القيادة الخادمة، وشَمِلَت الدراسة (20) مشتركًا يعملون في منظمة كبيرة في ولاية ميتشجن الأمريكية تم تمييزهم على أنهم يمارسون القيادة الخادمة. وقد صُمِّمَت استمارة خاصة بالمقابلات لغرض جمع البيانات، وبعد تحليل البيانات تم التوصل إلى تحديد (180) عائقًا صُنّفت ضمن فئات اشتملت على: الأساليب القيادية المتناقضة، وعدم فهم القيادة الخادمة، وعوائق الإدارة الوسطى، وضعف الثقة، ونقص التمكين، وانخفاض مستوى التطوير، ومحدودية التواصل، والمعاملة الأبوية، والأجندات لخدمة المصالح الشخصية، وضعف الإصغاء، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك خطوات عملية تستطيع المنظمة عن طريقها التغلب على هذه المعوقات، وإيجاد بيئة إيجابية لتحسين فاعلية القيادة الخادمة وتطويرها. وعلى المنظمات أن تُدْرِكَ هذه المعوقات، فالقيادة الخادمة لكي تكون فعّالة يجب أن تكون مدعومة بثقافة المنظمة.

وأجرى تايلور(Taylor,2002) دراسة هدفت إلى قياس الممارسات القيادية لمديري المدارس بوصفهم قادة خدمًا في كولومبيا، إذ أُجريت الدراسة على (82) مديرًا و(875) معلمًا، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس الَّذين صَنَّفوا أنفسهم قادة خدمًا يختلفون من وجهة نظر معلميهم بدرجة دالة إحصائيًّا عن أولئك الذين صَنَّفوا

أنفسهم غير ممتلكين لخصائص القائد الخادم، وبيَّنت الدراسة عدم وجود أثر لكل من الخبرة التربوية السابقة لمديري المدارس، وعمرهم، ومستواهم التعليمي، وخلفيتهم العرقية، ومستوى البناء المدرسي في ممارسة القيادة الخادمة.

أما دراسة هربست (Herbst, 2003) بعنوان القيادة الخادمة التنظيمية وعلاقتها بفاعلية المدرسة الثانوية بمدينة فلوريدا، فقد هدفت إلى تقرير ما إذا كانت المدارس الثانوية التي تمارس القيادة الخادمة بدرجة عالية أفضل أداءً من المدارس الثانوية التي تمارس فيها القيادة الخادمة بدرجة منخفضة، وتكوَّنَت عينة الدراسة من (1104) مديرًا ومديرة ومساعد مدير ومعلمًا ومعلمة، ووظِّفَت استبانة تقييم القيادة الخادمة التنظيمية للوب (Lube,1999). وقد تم دراسة العلاقة بين إجابات المشاركين في الدراسة ونتائج الطلبة في الامتحان التَّقْييمي الشَّامل (FCAT)، وأظْهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين القيادة الخادمة وتحصيل الطلبة، وأنَّ المدارس الثانوية التي تُمارس فيها القيادة الخادمة بدرجة عالية أفضل أداءً من المدارس الثانوية التي تمارس فيها القيادة الخادمة بدرجة منخفضة خاصة في مادتي الرياضيات والقراءة.

وقام مايرز (Miears,2004) بدراسة هدفت التأكد من أن استبانة تقييم القيادة التنظيمية هي أداة مفيدة لقياس مستوى القيادة الخادمة، كما هدفت إلى فحص العلاقة بين مستوى القيادة الخادمة المُدْرك ومستوى الرضا الوظيفي في المدارس الحكومية، ولتحديد هذه العلاقة الارتباطية تم توظيف متغيرين هما: مستوى القيادة الخادمة الممارسة في المدارس الحكومية والرضا الوظيفي للمعلمين، ووظفت الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة التي شملت معلمي المدارس الثانوية في تكساس بالولايات المتحدة الأمريكية، والبالغ عدد أفرادها (1526) مشاركًا في إحدى المناطق التعليمية في تكساس، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية قوية بين القيادة الخادمة والرضا الوظيفي، بمعنى أن هؤلاء الأشخاص الذين لديهم مستوًى عالٍ من القيادة الخادمة في

مدارسهم عندهم رضًا وظيفي أكثر، وأنَّ المعلمين يتجاوبون بشكل جيد لأسلوب القيادة الخادمة وهذا بدوره يؤدي إلى الاحتفاظ بالموارد التعليمية البشرية.

وأجرى أندرسون (Anderson,2006) دراسة هدفت إلى اختبار تأثير القائد الخادم في منظمات التعليم الحكومي عبر تحديد سلوك القيادة وتأثيره في المنظمة ككل والأفراد العاملين فيها، وتقييم القيادة التنظيمية في ولاية ميزوري بالولايات المتحدة الأمريكية على أعضاء إحدى المدارس الحكومية في الغرب الأوسط، وقد بلغ عدد المشاركين في التقييم (50) مشاركًا. وتم تحليل الإجابات بناءً على المقاييس الفرعية الآتية: مشاركة القيادة، وإظهار الأصالة، وتقدير العاملين وتطويرهم، وبناء المجتمعات المحلية. وأظهرت نتائج تحليل البيانات أن سلوك مشاركة القيادة قد احتلَّ أعلى رتبة للقائد الخادم، بينما احتلَّ بناء المجتمعات المحلية وإظهار الأصالة الرتبتين الثانية والثالثة على التوالي، واحتلَّ تقدير العاملين وتطويرهم الرُّتبة الأخيرة، وأكَّدَت الدراسة على أنَّ سلوك القائد الخادم له تأثير إيجابي في صحة المدرسة، وتأثيره الكبير في العاملين.

أما الدراسة الاستطلاعية التي أجراها أبو تينة، وخصاونة، والطحاينة (2007) فَقَد هدفت التَّعَرُّف إلى درجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء ومديراتها للقيادة الخادمة في مدارسهم، من وجهة نظرهم ووجهة نظر معلميهم ومعلماتهم، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (300) معلمٍ ومعلمة، و(95) مديرًا ومديرة. وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ ممارسة القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات جاءت بدرجة عالية، كما بَيَّنَت عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا لأثر النوع، أوالمرحلة الدراسية، أوالمؤهل العلمي للمعلمين والمعلمات في إدراكهم لواقع ممارسة مديريهم ومديراتهم للقيادة الخادمة، بخلاف الخبرة التدريسية فقد كان أثرها ذا دلالة احصائيَّة لصالح المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة الطويلة.

وقام ستيفن (Stephen ,2007) بدراسة هَدَفَت إلى اختبار نجاح القيادة الخادمة كأسلوب قيادي لمديري المدارس الحكومية في تكساس بالولايات المتحدة الأمريكية، وتم توظيف الاستبانة لغرض جمع البيانات، وقد تمَّ توزيع الاستبانة على مجموعتين من مديري المدارس الحكومية: المجموعة الأولى تم ترشيحهم كأفضل مديرين في تلك السنة بسبب تفوُّق مدارسهم، أمَّا المجموعة الثانية فقد كانت من المديرين الذين لم يترشحوا لهذا المستوى، وأسفرت النتائج الإحصائية عن عدم وجود اختلاف كبير في التَّصور الشخصي للقيادة الخادمة بين المجموعتين الأولى والثانية من المديرين، بينما أظهرت أن هناك اختلافًا كبيرًا في التصور الشخصي للقيادة الخادمة يُعزى لمتغير الجنس والمرحلة الدراسية، وكذلك الاختلافات العرقية. وأكَّدَ المديرون الذين تمت مقابلتهم والبالغ عددهم (12) مديرًا على نجاح القيادة الخادمة كأسلوب قيادي، كما تم تحديد (60) إجراء للقيادة الخادمة، وأكَّدت هذه الدراسة أن مديري المدارس الحكومية يعدون أنفسهم قادة خدمًا.

الخادمة وفاعلية مديري المدارس الثانوية للسنوات من (2005–2009)، وذلك باختيار عينة عشوائية من (1200) مدير مدرسة ثانوية في ست مناطق جغرافية في نيجيريا، وقد تم جمع البيانات عن طريق استبانة القيادة الخادمة للمديرين (PSLQ)، واستبانة القيادة للمديرين (PLQ). وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط القيادة وفاعلية مديري المدارس الثانوية الخاصة مع نمط القيادة الخادمة التي كانت أكثر فاعلية من أنواع القيادة الاستبدادية والديمقراطية والمتساهلة (الترسلية)، كما أظْهرت النتائج وجود علاقة سلبية وغير دالة إحصائيًّا بين القيادة الخادمة وانضباط الطلبة، إذ وُجِدَ بأن لدى القيادة الخادمة علاقة تكافلية مع فاعلية مديري المدارس الثانوية الخاصة عبر المناطق الجغرافية في نيجيريا.

أما دراسة براون (Brwon, 2010) فقد كان هدفها التَّعَرُّف إلى تصورات المعلمين لأهمية تحديد صفات القيادة الخادمة لمديري المدارس الثانوية بولاية فرجينيا في الولايات المتحدة الأمريكية

في منطقتين مختلفتين تقع إحداهما في المنطقة الساحلية الحضرية، والثانية تقع في المنطقة الريفية، وقد تكونت عينة الدراسة من (52) معلمًا من مدرسة ثانوية في المنطقة الحضرية، و(31) معلمًا من مدرستين ثانويتين في المنطقة الريفية، ووظِّفت استبانة خصائص القيادة الخادمة التي أعدها (Abel ,2000) لجمع البيانات، وتم تطبيقها على المعلمين في كلا المنطقتين، وأظهرت نتائج الدراسة أن قادة المدارس الحالية لديهم المقدرة على تحسين إدارة المؤسسات المدرسية وقيادتها، عند قيامهم بتكييف ممارساتهم طِبْقًا لخصائص معينة للقيادة الخادمة في منظماتهم في مدارسهم.

وكان الغرض من دراسة باتسون (Patteson,2010) هو توضيح العلاقة بين القيادة الخادمة لمديري المدارس الثانوية ذات الانجاز المرتفع والمنخفض والتحصيل العلمي للطلبة على النحو الذي تحدده نتائج الامتحانات النهائية في مقررات الجبر 1، والأحياء، واللغة الانجليزية (2)، وقد شملت العينة (70) معلمًا ومعلمة من خمس مدارس لكل من المدارس ذات الانجاز المرتفع والمدارس ذات الانجاز المنخفض، ووظَّف أسلوبا البحث الكمي والنوعي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس ذات الانجاز المرتفع والمنخفض على حد سواء في صفتين من صفات القيادة الخادمة هما: الرؤية والتواضع لصالح المدارس ذات الانجاز المرتفع إذ تبين أنهم قادة متواضعون ويشجعون على مشاركة العاملين إلى وضع رؤية مشتركة.

بينما هدفت دراسة جاكسون (Jackson,2010) إلى توضيح مدى توافر القيادة الخادمة في إعداد البحوث التربوية، وتحديد العلاقة بين القيادة الخادمة وبعض المتغيرات الديموغرافية والمهنية، فضلاً عن تصورات قادة المدارس للقيادة الخادمة وممارساتها المهنية، وتكونت عينة

الدراسة من (74) مشاركًا من قادة مدارس المناطق الحضرية في الولاية الجنوبية، وتم توظيف مقياس SLPR لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق واضحة بين مديري مدارس الذكور والإناث وبين مديري المدارس الإبتدائية والثانوية أو بين مديري المدارس الأمريكية الأفريقية والقوقازيين في التصورات الذاتية للقيادة الخادمة، وأن ما يقارب(30%) من العينة صُنِّفوا على أنهم قادة خدم، وحددوا خمسة أبعاد للقيادة الخادمة وهي: التواضع، وخدمة الآخرين، والقيادة الإلهامية، وخدمة المجتمع، والإيمان. بينما وصلت نسبة الذين لم يسجلوا كقادة خدم نسبة (69%) أي أكثر من ضعف الذين سجلوا بشكل إيجابي كقادة خادمين.

وأجرى ندا (2010) دراسة هدفت إلى قياس خصائص القيادة الخادمة لدى المشرفين على الرسائل الجامعية من وجهة نظر المعيدين والمدرسين المساعدين بجامعتي القاهرة وعين شمس، وتم جمع البيانات لأهداف الدراسة بالمقابلات الفردية والجماعية لعينة بلغ عدد أفرادها(384)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب وقوي بين الخصائص الذاتية للقيادة الخادمة وبين خصائص الممارسة الإشرافية للقيادة الخادمة، ووجود اتفاق بين خصائص القيادة الخادمة في بعضها مع وجود اختلاف في بعض خصائصها لدى المشرفين على الرسائل الجامعية.

وهدفت دراسة الدّيرية (2011) إلى تَعَرُّفِ درجة ممارسة عمداء كليات التربية في الجامعات الأردنية للقيادة الخادمة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية وعلاقتها برضاهم الوظيفي، مُقاسة باستبانة تقييم القيادة الخادمة التنظيمية، وتكونت عينة الدراسة من (189) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وقد توصلت الدراسة إلى أن عمداء كليات التربية في الجامعات الأردنية يمارسون القيادة الخادمة بدرجة متوسطة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، ولا توجد فروق دالة إحصائيًّا لأثر الجنس والخبرة ومصدر شهادة

الدكتوراه، بخلاف الرتبة الأكاديمية وطبيعة العمل في الكلية، إذ بدا واضحًا وجود دلالة إحصائية لأثر الرتبة الأكاديمية لصالح رتبة أستاذ مساعد، ووجود دلالة إحصائية لأثر طبيعة العمل الحالي لصالح الإداري وعضو هيئة التدريس، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيًّا بين درجة ممارسة عمداء كليات التربية للقيادة الخادمة والرضا الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية.

بينما هدفت دراسة عبدالرسول وعبدالسادة (2012) إلى الكشف عن أثر خصائص القيادة الخادمة في تعزيز ثقة المرؤوسين بالقائد، ووظَّفا في دراستهما الاستبانة كأداة لجمع البيانات وقد بلغ حجم عينة الدراسة (80) عضو هيئة تدريس في كلية الإدارة والاقتصاد بجامعة كربلاء، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة أثر وارتباط في القيادة بين خصائص القيادة الخادمة وبين الثقة، مما أكد أن حرص القائد على تلبية احتياجات العاملين قد يُسْهم في تعزيز ثقة اعضاء هيئة التدريس بمقدراتهم ومعارفهم.

وأجرى النشاش والكيلاني(2012) دراسة هدفت إلى تطوير مدونة أخلاقية للقيادة الخدمية في الأردن، شملت القادة التربويين في الأردن من مديري مديريات التربية والتعليم في الأردن ومساعديهم، ومديري المدارس الثانوية، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (1305) فردًا، ووظفت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن القادة التربويين في الأردن يمارسون القيادة الخدمية بدرجة متوسطة.

وهدفت دراسة إبراهيم (2013) إلى تَعَرُّف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة للقيادة الخادمة وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية السائدة في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين، وقد شمِلَت عينة الدراسة (327) معلمًا ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية النسبية من

ثلاث مديريات للتربية والتعليم، تم اختيارها بالطريقة العنقودية من مجموع مديريات التربية والتعليم في محافظة العاصمة عمّان، وقد وظفت اداتان لجمع البيانات بعد التأكد من صدقهما وثباتهما: الأولى لقياس درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمّان للقيادة الخادمة، والثانية لقياس الثقة التنظيمية السائدة في المدارس الثانوية الخاصة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، بينما كان مستوى الثقة التنظيمية السائدة في المدارس الثانوية الخاصة من وجهة نظر المعلمين مرتفعًا بشكل عامٍ، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًّا بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة للقيادة الخادمة ومستوى الثقة التنظيمية السائدة في تلك المدارس، ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًّا بين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة وبين مستوى الثقة التنظيمية ووجود فروق دالة إحصائيًّا تُعْزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولمتغير الخبرة ولصالح فئة (5– أقل من 10 سنوات)، ولمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة البكالوريوس.

وقام بوير (Boyer.2013) بدراسة هَدَفَت إلى تحديد ما إذا كانت هناك علاقة بين مستويات تصور المعلمين للقيادة الخادمة لمديري المدارس ومستوى تصور المعلمين لثقافة المدرسة وتحصيل الطلبة في إحدى المناطق التعليمية الريفية في الأسكا بالولايات المتحدة الأمريكية، ووظِّفت أداة تقييم القيادة الخادمة (SLAI) فضلاً عن أداة أخرى لِتَعَرُّفِ تصورات المعلمين عن ثقافة المدرسة، وتقارير عن تحصيل الطلبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًّا بين القيادة الخادمة وثقافة المدرسة وبين القيادة الخادمة وتحصيل الطلبة العلمي وبين ثقافة المدرسة وتحصيل الطلبة العلميّ.

وأجرى كافي (Caffey, 2013) دراسة هدفت إلى تَعَرُّف العلاقة بين القيادة الخادمة للمديرين والرضا الوظيفي للمعلمين المبتدئين في جنوب ووسط ولاية ميزوري الأمريكية، ورَغْبَتَهُم للبقاء في العمل، كما هدفت إلى تَعَرُّفِ خصائص القيادة الخادمة وتأثيرها في بناء المعلم المبتدئ. وتكونت عينة الدراسة من (123) معلمًا، ووظِّفت أساليب البحث الكمي لجمع البيانات عن إدراك المعلم المبتدئ لخصائص القيادة الخادمة التي أظهرها المدير وصفات القيادة الخادمة التي تُسْهِم في الرضا الوظيفي للمعلم ورغبته في البقاء بوظيفته، بينما وظِّفت أداة تقييم القيادة الخادمة لدنيس (Dennis, 2004) وأداة ثانية لقياس الرضا الوظيفي للمعلم المبتدئ، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود استجابة من المشتركين في الدراسة بنسبة عالية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي وجود تصور إيجابي لدى المعلمين المبتدئين لصفات القيادة الخادمة لدى مديريهم.

وفي دراسة أجرتها المعشر (2014) هدفت إلى تَعَرُّف درجة ممارسة مديري مدارس الأمانة العامَّة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمّان للقيادة الخادمة وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (278) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية النسبية، ولغرض جمع البيانات وظِّفت أداتان بعد التأكد من صدقهما وثباتهما: الأولى لقياس درجة ممارسة المديرين للقيادة الخادمة، والثانية لقياس سلوك المواطنة التنظيمية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين كان متوسطًا، ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًّا في ممارستهم للقيادة الخادمة ومستوى سلوك المواطنة التنظيمية، كما وجدت فروق ذات دالة إحصائيًّا بين مستوى ممارسة المديرين للقيادة الخادمة تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور في ثلاثة مجالات، هي: الإيثار، والتمكين، والتواضع. أما مجال المحبة فكان الفارق فيه لصالح الإناث، ولمتغير المؤهل

العلمي كان الفارق لصالح حملة البكالوريوس، ولمتغير المرحلة الدراسية كان الفارق لصالح المرحلة الأساسية وأما بالنسبة لمتغير الخبرة فقد كان الفارق لصالح الفئة (من 5 – أقل من 10سنوات).

وقام عطا الله (2014) بدراسة هدفت التَّعَرُّف إلى دور القيادة الخادمة في تفعيل التطوير الذاتي في المستشفيات الجامعية بمصر، وتم اختيار العينة باستخدام قانون العينة لبارتلبت وهيجنيز (Bartlett& Higgins, 2001)، والبالغ عدد أفرادها (120) مديرًا في المستويات الإدارية المختلفة بمستشفيات جامعة الزَّقازيق، ووظِّفت استمارة الاستقصاء أداة لجمع البيانات، وتوصَّلَت الدراسة إلى أن أبعاد القيادة الخادمة تختلف باختلاف المستويات الإدارية فقد توافرت بدرجة كبيرة في مستويات الإدارة العليا بينما توافرت في مستويات الإدارة المتوسطة والإشرافية بدرجة متوسطة.

أما دراسة غالي (2015) فكان هدفها تحديد العلاقة بين القيادة الخادمة والالتزام الوظيفي للعاملين الأكاديميين في جامعات قطاع غزة (الجامعة الإسلامية، جامعة الأزهر، جامعة الأقصى، جامعة فلسطين). واعْتُمِدَ المنهج الوصفي، وقد ظِّفت الاستبانة أداة لجمع البيانات بعد التأكد من صدقها وثباتها، وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية والبالغ عدد افرادها (400) فردٍ، وتوصلت الدراسة إلى حصول المسؤولين على درجة متوسطة على ممارستهم للقيادة الخادمة، ووجود علاقة ارتباطية بين القيادة الخادمة والالنزام التنظيمي.

وهدفت دراسة التَّمام (2016) إلى تعرف واقع القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (521) معلمًا، تم اختيارهم بالطريقة القصدية نظرًا لِكِبر مجتمع الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدم مقياس القيادة الخادمة (The servant leadership survery – sLs) بعد ترجمته و التأكد من صدقه وثباته. ووظِّفت الاستبانة لغرض حمع البيانات، وقد أسفرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس يمارسون القيادة الخادمة بدرجة مرتفعة.

وكان الهدف من دراسة صلاح الدين (2016) هو التعرف إلى واقع القيادة الخادمة لمديري المدارس والرضا الوظيفي للمعلمين في مصر(أنموذج بنائي مقترح)، وشملت عينة الدراسة (251) معلمًا بالمدارس الحكومية في أقليم القاهرة الكبرى، واعتمدت منهجية النمذجة بالمعادلة. وأسفرت نتائج الدراسة بأنَّ ممارسة مديري المدارس كانت منخفضَة إذ وصلت النسبة الكلية إلى (51,67%)، وبناءً على نتائج الدراسة تم بناء أنموذج إمبريقي للعلاقات بين القيادة الخادمة للمديرين والرضا الوظيفي للمعلمين في مصر من خلال منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية.

وأجرى عبدالفتاح وأبوسيف (2016) دراسة هدفت معرفة دور القيادة الخادمة في تحقيق التماثل مع الهوية التنظيمية بمدارس التعليم العام قبل الجامعي من وجهة نظر المعلمين في مدينة إهناسيا في محافظة بني سويف بمصر، وتمَّ توظيف المنهج الوصفي الارتباطي، وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية البالغ عدد أفرادها (399) معلمًا، ووظِّفت الاستبانة أداة لجمع البيانات بعد التحقق من الصدق صدقها و ثباتها، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ مديري المدارس يمارسون القيادة الخادمة بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين القيادة الخادمة والهوية التظيمية.

2. الدراسات السابقة ذات الصلة التي تناولت القيادة الموزعة

أجرى الشثري (2010)، دراسة هدفت إلى تَعَرُّف واقع ممارسات القيادة الموزعة لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض والبالغ عددهم (83) مديرًا، ومشرفي الإدارة المدرسية بمدينة الرياض وعددهم (39) مشرفًا، وقد اسْتُخْدِمَ المنهج الوصفي، ووظفت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتَمَثَّلَت متغيرات الدراسة في: (الوظيفة، والخبرة، والمؤهل العلمي)، وتوصّلت الدّراسة إلى ضرورة تدريب مديري المدارس على تطبيق مدخل القيادة الموزعة وتدريب المعلمين على المهارات

القيادية المختلفة، ونشر الثقافة التي تؤيد تطبيق مدخل القيادة الموزعة بين المعلمين والمديرين ومشرفي المدارس، وتقديم حوافز مادية ومعنوية لمديري المدارس الذين يطبقون هذا المدخل في مدارسهم وفق معايير محددة، وتخفيف العبء عن المعلمين ليتمكنوا من ممارسة أدوار قيادية مختلفة.

وقامت الشهراني (2010) بدراسة هدفت إلى تَّعَرُّفَ واقع الأداء الإداري في المدارس الثانوية الحكومية للبنات بجدة، وإعداد تصور مقترح لتطوير الأداء الإداري باستخدام مدخل القيادة الموزعة، ووظِّفت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية بلغ عدد أفرادها (370) من المديرات ومساعدات المديرات والمعلمات، وأظهرت نتائج الدراسة أن الممارسات القيادية للمعلمات في ضوء مدخل القيادة الموزعة كانت متوسطة، ووجود معوقات للقيادة الموزعة بدرجة كبيرة في المدارس الثانوية للبنات، بينما اتّفق أفراد العينة على أهمية تواجد متطلبات القيادة الموزعة في المدارس بدرجة كبيرة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الوظيفة وسنوات الخدمة والمؤهل العلمي.

وقام أبو نعيم (Abu Nayeem.2011) بدراسة هدفت الكشف عن فهم مديري المدارس في بنغلادش لنظرية القيادة ومدى تطبيق أسلوب القيادة الموزعة، ومدى إشراك المديرين لمعلميهم في الأدوار والأنشطة القيادية، وتكونت عينة الدراسة من مديري أربع مدارس، وعشرين معلمًا في المدارس الثانوية في دكا ببنغلادش، وقد تم اختيار المدارس الأربع من بين المدارس العشر الأوائل في مدينة دكا وفقًا لنتائج اختبار الثانوية للعام الدراسي (2009 – 2010) وتم إجراء مقابلات شبه منظمة مع المديرين مع تطبيق مسح على المعلمين، ووظَّفت الاستبانة أداة للدراسة، و التي أحتوت على أربعة مجالات هي: الرؤية، والرسالة، والأهداف، وثقافة المدرسة، والمسؤولية المشتركة، والممارسات القيادية، وأظهرت نتائج الدراسة: قلة إدراك مديري المدارس إلى المعرفة النظرية

والأساليب المختلفة ومفاهيم القيادة المدرسية؛ لعدم خضوعهم لبرامج تدريبية عن القيادة الموزعة، وأن ممارسة القيادة الموزعة في تلك المدارس كانت بدرجة متوسطة، كما أن نتائج هذه الدراسة كان لها دور في تطوير القيادة المدرسية في بنغلادش.

وأجرى الزَّكي وحَمّاد(2011) دراسة هدفت التَّعَرُّفَ إلى مفهوم القيادة الموزعة، والمبادىء التي تقوم عليها ومبررات الأخذ بها، وكذلك دور المعلم في القيادة الموزعة، وأهمّ التحديات قد تعترض تطبيق القيادة الموزعة، كما هدفت إلى تحديد متطلبات تطبيق القيادة الموزعة كنمط للقيادة المدرسية يُمْكن عَبْرَه تفعيل مبدأ المشاركة الديمقراطية في القيادة، وانطلاقًا منه يتم إحداث تغييرات إيجابية فى الأداء الإداري في المدارس المصرية، وقد اسْتُخْدِمَ المنهج الوصفي، فضلاً عن رصد واقع الممارسات القيادية فى المدراس المصرية وِفقًا لما ورد في الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المتعلقة بهذا المجال، وقد خلصت الدراسة إلى تحديد عددٍ من المتطلبات الضرورية لتطبيق القيادة الموزعة في المدارس المصرية تتمثل في تعديل بنية الهياكل المدرسية، وتعزيز الثقافة الإيجابية داخل المدرسة، وتدعيم مقدرة أعضاء المجتمع المدرسي على امتلاك مهارات القيادة الموزعة.

وأجرى عجوة (2012) دراسة هدفت تحديد درجة توافر أبعاد القيادة الموزعة في المدارس الإبتدائية السعودية، باستخدام أسلوب الدراسة الميداني، ولغرض جمع البيانات وظِّفت الإستبانة التي طورتها ديفز (Davis) عام 2009، وقد شَمِلَت الدراسة عينة من المعلمين والمعلمات بلغ عددهم (492) معلمًا ومعلمة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دالة إحصائيًّا بين المدارس الإبتدائية للبنين والبنات حول توافر أبعاد القيادة الموزعة في هذه المدارس وتم تقسيم ممارسات القيادة الموزعة إلى ممارسات منخفضة بلغ تكرارها(310) مرات، بينما بلغ تكرار

الممارسات المتوسط (182) مرة، وهذا يُشير إلى ضعف ممارسة أبعاد القيادة الموزعة في المدارس السعودية.

وهدفت دراسة خليفة (2013) إلى تَعَرُّف درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين وآليات تفعيلها، وتمَّ اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، بلغ عدد أفرادها(412) معلمًا ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة اسْتُخْدِمَ المنهج الوصفي، كما وظِّفَت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ درجة ممارسة امديري المدارس للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين كانت كبيرة بلغت نسبتها (78.33%)، حسب المعيار المعتمد في الدراسة، كما أظهرت ووجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الموزعة تُعْزى لمتغير الجنس وكانت لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الموزعة تُعْزى لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

أمَّا دراسة الحالة التي أجراها أونوكوفا (Onukwugha,2013) فقد هَدَفَت لاكتشاف العلاقة بين تطبيق أبعاد القيادة الموزعة وممارسات المُعَلِّم وتَعَلُّمِ الطلبة في المدارس ضمن إطار مجتمعات التعلم الصغيرة، ووظِّفَت الاستبانة لجمع البيانات، الَّتي تكونت من ثلاثة أسئلة بحثية وجِّهت لإدارات (50) مدرسة لدراسة ممارسة القيادة الموزعة والتحصيل العلمي للطلبة، وشَمِلَت عينة الدراسة: المدارس الإبتدائية، والإعدادية، والثانوية، في أربع مناطق من الولايات المتحدة: الشمال الشرقي، والجنوب، والغرب، والغرب الأوسط، وكذلك إدارات المناطق التعليمية في مختلف أنحاء البلاد، وبَيَّنَتْ نتائج الدراسة بأن الأداء المرتفع للمدارس يرتبط بأبعاد القيادة الموزعة مقارنة بأداء المدارس منخفضة الأداء الذي لا يرتبط بتلك الأبعاد، كما أن تحصيل الطلبة يتحدد عبر قرارات مشتركة للقيادة الموزعة.

وهدفت دراسة البشر (2013) إلى التَّعَرُّف إلى واقع ممارسة رؤساء الأقسام للقيادة الموزعة بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وشَمِلَتْ عيِّنَة الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية والبالغ عددهم (119) عضوًا في الأقسام التربوية، وأظهرت نتائج الدراسة: ارتفاع درجة ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة.

وقام نوليس (Knowles.2013)، بدراسة هَدَفَت إلى التحقق من أثر القيادة الموزعة في تحصيل الطلبة في الرياضيات والقراءة من أربع مدارس من مدارس كارتر الثانوية في مناطق حضرية في الولايات المتحدة الأمريكية. وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة الطبقية العشوائية، تم توزيعهم على عينتين أحداهما صغيرة الحجم والأخرى متوسطة أي أقل من(1300) طالب وطالبة لِتُقارَن مع المدارس العامة التقليدية, وقام المشاركون بتعبئة استبانة ممارسة القيادة الموزعة لتحديد تصورات المعلمين تجاه الممارسات القيادية للقادة التربويين، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية قوية بين تمكين السلوك القيادي وبين التحصيل في مادة الرياضيات ولم تكن هناك علاقة مباشرة بين سلوك القادة والإنجاز في القراءة.

وأجرى أبو حسب الله (2014) دراسة هَدَفَت إلى تَعَرُّفَ درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة وعلاقتها بالروح المعنوية لدى المعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة اتّبع الباحث المنهج الوصفي، وتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع مُعلميّ المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية ووكالة الغوث الدولية في محافظات غزة للعام الدراسي (2013–2014) والبالغ عددهم (8783) معلمًا ومعلمة، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية بلغ عدد أفرادها(460) معلماً ومعلمة، ووظِّفت الاستبانة أداة لجمع البيانات عن درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين، واشتملت الإستبانة على (40) فقرة تم تقسيمها إلى ثلاثة مجالات هي: المناخ المدرسي، والمسؤولية المشتركة، والممارسات

القيادية، واستبانة أخرى لقياس مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين اشتملت على (18) فقرة، وتم التأكد من صدق الأداتين وثباتهما. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين (76,21%) بدرجة كبيرة وِفْقَ المحك المعتمد في الدراسة، ووجود فروق دالة إحصائيًّا لدرجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ومتغير الجهة المشرفة ولصالح وكالة الغوث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا تُعزى لسنوات الخبرة، بينما كانت ممارسة مديري المدارس للقيادة الموزعة بدرجة ضعيفة، و كذلك ضعف مستوى الروح المعنوية للمعلمين.

وهَدَفَت دراسة درادكة (2014) إلى قياس درجة ممارسة القيادة الموزعة لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة الطائف، وشَمِلَت عينة الدراسة (930) وكيلاً ومعلِّمًا، وتم توظيف الاستبانة لغرض جمع البيانات بعد التحقق من صدقها وثباتها، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مديري مدارس التعليم العام بمدينة الطائف يمارسون القيادة الموزعة بدرجة متوسطة.

وأجرى أبو زر (2015) دراسة هَدَفَت إلى تَعَرُّف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة وعلاقتها بمستوى الفاعلية الذاتية لدى معلميهم، ولتحقيق أهداف الدراسة أُتَّبَعَ المنهج الوصفي، ووظِّفت استبانة قياس درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين، واستبانة أخرى لقياس مستوى الفاعلية الذاتية لدى المعلمين، وتَكّوَّنَ مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في المرحلة الثانوية بمحافظات غزة للعام الدراسي (2014 – 2015) والبالغ عددهم (4857) معلمًا ومعلمة، وتكوَّنَت عينة الدراسة من (400) معلم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة أن ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجة كبيرة حسب المحك المستخدم في الدراسة، ووجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة

ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الموزعة تُعْزَى لمتغير الجنس ولصالح الإناث. وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا تُعْزَى لمتغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الموزعة ومستوى الفاعلية الذاتية لمعلميهم.

أما دراسة عبدالله (2015) فقد هَدَفَت إلى تَعَرُّف مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمّان للقيادة الموزعة وعلاقتها بالتفاؤل الأكاديمي للمعلمين من وجهة نظرهم وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية النسبية والبالغ عددها (341) معلمًا ومعلمة، ولجمع البيانات وظِّفَت استبانتان بعد التأكد من صدقهما وثباتهما: الأولى لقياس مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمّان للقيادة الموزعة، والثانية لقياس مستوى التفاؤل الأكاديمي لدى المعلمين. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين كان متوسطاً، وكذلك مستوى التفاؤل الأكاديمي كان متوسطًا، ووجود علاقة دالة إحصائيًّا بين مستوى ممارسة المديرين للقيادة الموزعة والتفاؤل الأكاديمي للمعلمين في هذه المدارس، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا في مستوى ممارستهم للقيادة الموزعة ومستوى التفاؤل الأكاديمي يُعْزَى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، بينما لم تكن هناك فروق دالة إحصائيًّا تعزى لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي.

وقامت اليعقوبية وآخرون (2015) بدراسة هدفت إلى وضع آليات مقترحة لتوظيف القيادة الموزعة بين المعلمين ومساعدي المديرين والمعلمين الأوائل بمدارس سلطنة عُمان، كما هدفت الدراسة إلى تَعَرُّفِ الأطر النظرية للقيادة الموزعة وتطوير الأداء المدرسي، ومعرفة واقع الممارسات القيادية، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع ممارسة القيادة الموزعة حسب متغيرات الدراسة (النوع، والمسمى الوظيفي، والمحافظة،

والمؤهل العلمي)، وبَلَغَت عينة الدراسة (645) فردًا من مساعدي المديرين، والمعلمين، والمعلمين الأوائل، ووظِّفت الاستبانة أداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة القيادة المدرسية الموزعة بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان كانت متوسطة، ووجود فروق دالة إحصائيًّا بين واقع ممارسة القيادة المدرسية الموزعة تُعْزى لمتغير النوع ولصالح الذكور، ولمتغير المؤهل الدراسي ولصالح حملة البكالوريوس فأكثر، وأن هناك فروقًا دالة إحصائيًّا بين واقع ممارسة القيادة الموزعة ومتغير المحافظة ولصالح محافظة جنوب الباطنة. وقد تم وضع آليات مقترحة من عينة الدراسة لتوظيف القيادة الموزعة في المدارس بناءً على النتائج التي أظهرتها الدراسة.

3. الدراسات السابقة ذات الصلة التي تناولت صنع القرار الأخلاقي

أجرى كابيد ووندسور(Capped & Windsor. 1998) دراسة هدفت الكشف عن وجهات نظر كل من المعلمين والطلبة حول صنع القرارات الأخلاقية، وقد تكَوَّنَت عينة الدراسة من (50) معلمًا ومعلمة، و(100) طالب في الولايات المتحدة الأمريكية، وخَلُصَت الدراسة إلى صعوبة تنفيذ عمليات صنع القرار الأخلاقي، وعلى الرغم من صعوبتها إلا أنَّه بإمكان كل من المعلمين والطلبة الإفادة من القرارات الأخلاقية ونظم المعلومات في العملية التربوية، وذلك بِإيلاء هذا المجال اهتمامًا أكبر ودراسة أكثر عمقًا؛ حتى تتم الافادة منه على النحو المطلوب.

وقام أبو العلا (2003) بدراسة هدفت التعرُّف إلى عملية صنع القرار التربوي واتخاذه في الإدارة المدرسية، وقد تكوَّنت عيِّنة الدراسة من (52) مديرًا و(46) معلمًا في مدارس التعليم العام في أسوان، ووظِّفت الاستبانة وسيلة لجمع البيانات، وتوصَّلت الدراسة إلى أن أفراد الإدارة المدرسية في مدارس التعليم العام في أسوان يدركون أنَّ نجاح الإدارة المدرسية يتوقف على مقدرات المديرين على صنع القرارات التربوية واتخاذها، وأنَّ مجتمع البحث المتمثل في أفراد الإدارة المدرسية

تواجههم صعوبات عند تقييم الأبدال لاختيار أفضلها ليَكون هو القرار وذلك لعدم معرفتهم بالأسس العلمية لصنع القرار، فضلاً عن حاجتهم إلى اكتساب الأسس والمهارات العلمية اللازمة لصنع القرارات.

وهدفت دراسة فيتون (Viton,2009) إلى تقييم مستويات صنع القرار الأخلاقي لمديري المدارس الإبتدائية العامة في أربع ضواحٍ بمقاطعات الغرب الأوسط الأمريكي، واعْتُمِدَ اختبار القضايا المحددة المستند إلى الاطار المفاهيمي لِرِسْت (Rest) أداةً لجمع البيانات، الذي يتوقف على مفاهيم العدالة والإنصاف، والتَّعاون الاجتماعي في الحكم الخلقي وصنع القرار. وخَلُصَت الدراسة إلى أن هناك ثلاثة مستويات للحكم الخلقي، وأنَّ المديرين يوظِّفون عند ممارستهم صنع القرار الأخلاقي المرحلة الدنيا من الحكم الخلقي, كما بَيَّنَت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعْزَى لمتغيرات: الجنس، والعمر، ومستوى التعليم في مستوى صنع القرار الأخلاقي للمدير، وأنَّ هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين درجات المشاركين عن المستوى الأول للحكم الخلقي والمستويين الآخرين.

و هَدَفَت دراسة بو عباس (2010) إلى تَعَرُّف درجة التزام رؤساء الأقسام العلمية بأخلاقيات العمل الإداري وعلاقته بالرُّوح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس في كليات الهيئة العامة للتَّعليم التَّطبيقي والتَّدريب في دولة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أنفسهم، وقد تم اختيار عينة طبقية عشوائية بلغ عدد أفرادها (355) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بكليات الهيئة في جميع محافظات الكويت، ووظِّفَت الاستبانة أداة لجمع البيانات بعد التأكد من صدقها وثباتها، وأسفرت نتائج الدراسة عن التزام رؤساء الأقسام العلمية بأخلاقيات العمل الإداري بدرجة مرتفعة.

أمَّا دراسة محمد (2010) فقد هدفت التعرف إلى أبعاد التفكير الأخلاقي ومعرفة فعالية تدريس وحدة مقترحة في الحرب البيولوجية باستخدام مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية المقدرة على

اتخاذ القرار وتوضيح العلاقة بين المقدرة على اتخاذ القرار ومهارات التفكير الأخلاقي لدى الطلاب المعلمين للسنة الثانية والثالثة للشعب العلمية (كيمياء، وفيزياء، وبيولوجي) في كلية التربية بجامعة الزقايق بمصر، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعلمين قبليًّا وبعديًّا في اختبار المقدرة على اتخاذ القرار لصالح التطبيق البعدي، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المعلمين قبليًّا وبعديًّا في مقياس التفكير الأخلاقي لصالح التطبيق البعدي، ووجود علاقة ارتباطية بين أداء الطلاب المعلمين في اختبار المقدرة على اتخاذ القرار وأدائهم في مقياس مهارات التفكير الأحلاقي.

وأجرى الشَّريفي والصرايرة والناظر (2012) دراسة هَدَفَت الكشف عن درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لعملية صنع القرار الأخلاقي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الشرق الأوسط في الأردن، ولِغَرض جمع البيانات تم إعداد الاستبانة بالرجوع إلى دراسة كاوجر (Kaucher,2010)، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الأقسام الأكاديمية والبالغ عددهم (128) عضوًا، وقد اخْتيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية وبنسبة قدرها (70%) من مجتمع البحث، والبالغ عددهم (90) عضوًا من هيئة التدريس، وأسفرت نتائج الدراسة أنَّ درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لعملية صنع القرار الأخلاقي كانت متوسطة بِشكل عامٍ، كما بَيَّنَت النتائج وجود فروق دالة احصائيًّا تُعْزى لِمُتغَيِّرِ التَّخَصُّصات الأكاديمية ولصالح الكليات الإنسانية، وعدم وجود فروق دالة احصائيًّا تُعْزى لمتغير الخبرة، فضلاً عن عدم وجود فروق دالة احصائيًّا تُعْزى لمتغير الرُّتْبَة العلمية.

وهدفت دراسة أبو هندي (2012) إلى التعَرُّف إلى درجة توافر سمات الشخصية لدى مديري المدارس الأساسية التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن وعلاقتها بدرجة ممارستهم لصنع القرار

الأخلاقي من وجهة نظر المعلمين، وقد تم اختيار عينة الدراسة من (354) معلمًا ومعلمة بالطريقة الطبقية العشوائية النسبية، وتم اعتماد أداتين لجمع البيانات بعد التَّحقق من صدقهما وثباتهما: الأولى استخبار أيزنك (Eysenck) لقياس سمات الشخصية، والثانية استبانة صنع القرار الأخلاقي لكاوجر(Kaucher)، وأظهرت نتائج الدراسة أن جميع سمات الشخصية لمديري المدارس الأساسية التابعة من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، وأنَّ درجة ممارسة المديرين لصنع القرار الأخلاقي من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة أيضًا، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة احصائيًّا بين مجال الانبساط والانطواء لدى المديرين ودرجة ممارستهم لصنع القرار الأخلاقي، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.431)، ووجود علاقة ارتباطية سلبية دالة احصائيًّا بين مجال العصابية لدى المديرين ودرجة ممارستهم لصنع القرار الأخلاقي، إذ بَلَغَت قيمة معامل الارتباط (0.328−)، فضلاً عن عدم وجود علاقة دالة احصائيًّا بين كل من مجالي الذّهانية والكذب والدرجة الكلية لسمات الشخصية ودرجة ممارسة المديرين لصنع القرار الأخلاقي.

وهدفت دراسة الدرويش (2012) إلى تعرف مستوى صنع القرار الأخلاقي لدى مديري المدارس المتوسطة في دولة الكويت وعلاقته بمستوى الولاء التنظيمي للمعلمين من وحهة نظرهم، وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية النسبية والبالغ عدد أفرادها (337) معلمًا ومعلمة، ولغرض جمع البيانات وظِّفت أداتان بعد التأكد من صدقهما وثباتهما: الأولى لصنع القرار الأخلاقي والثانية للولاء التنظيمي، وخُلُصَت الدراسة إلى أن مستوى صنع القرار الأخلاقي لدى مديري المدارس المتوسطة كان متوسطًا، وكذلك مستوى الولاء التنظيمي لدى معلمي المدارس المتوسطة كان متوسطًا، فضلاً عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًّا بين مستوى صنع القرار الأخلاقي لدى مديري المدارس المتوسطة، ومستوى الولاء التنظيمي للمعلمين.

وأجرى العبيدي (2013) دراسة هدفت إلى تعرُّف دور بعض أبعاد شدة الموقف الأخلاقي وأثرها في عملية صنع القرار الأخلاقي لطلبة المحاسبة في بعض البلدان العربية (المملكة العربية السعودية وليبيا) والأوروبية (المملكة المتحدة وأسبانيا)، وكذلك إجراء بعض المقارنات العملية بين تلك البلدان، وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الغرضية، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (491) من طلبة السنة الرابعة بأربع جامعات ليبية (جامعة عمر المختار، وجامعة بنغازي، وجامعة مصراتة، وجامعة المرقب)، وجامعة سعودية (جامعة أم القرى)، وجامعة بريطانية (Huddersfield University)، وأثنين من الجامعات الاسبانية (University of the Basque Country, University of Cádiz)، ولتحقيق هدف الدراسة طُبِّقت الاستبانة وسيلة لجمع البيانات على طلبة المحاسبة بعدد من الجامعات في تلك البلدان تضمنت مجموعة من الحالات المحاسبية التي يمكن أن تواجه المحاسب عند تأديته لعمله بمنظمات الأعمال، وبتطبيق بعض الاختبارات الإحصائية المتقدمة مثل تحليل الانحدار المتعدد ثم تحليل البيانات المجمعة واختبار فرضيات الدراسة، وخلصت الدراسة إلى وجود العديد من العلاقات الإيجابية الدالة احصائيًّا بين أبعاد شدة المواقف الأخلاقي ومراحل صنع القرار الأخلاقي، كما بينت الدراسة وجود علاقة قوية دالة احصائيًّا بين مراحل صنع القرار الأخلاقي المقترحة من قبل، فضلاً عن وجود فروقٍ دالة احصائيًّا بين مراحل صنع القرار الأخلاقي لطلبة المحاسبة العرب والأوروبيين.

وهدفت دراسة العتيبي (2013) إلى التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بقيمهم التنظيمية من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (256) معلمًا ومعلمة، تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية، ولغرض جمع البيانات وظِّفت الاستبانة وسيلة لجمع البيانات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنَّ الدرجة الكلية للقيادة

الأخلاقية والقيم التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية بالكويت من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة.

وهدفت دراسة أبو أسنينة (2015) إلى التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس العامة لعملية صنع القرار الأخلاقي من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمَّان، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (120) معلمًا ومعلمة، ووظِّفت الاستبانة أداة لجمع البيانات التي تم تطويرها بعد التأكد من صدقها وثباتها، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة المديرين لعملية صنع القرار الأخلاقي من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة احصائيًّا في درجة ممارسة المديرين لعملية صنع القرار الأخلاقي تعزى لمتغيري الجنس والخبرة، ووجود فروق دالة احصائيًّا لمتغير الرتبة ولصالح رتبة (معلم خبير).

وأجرت الخزاعلة (2014) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى المناخ الأخلاقي السائد في المدارس الثانوية في محافظة عمّان وعلاقته بدرجة تمكين المعلمين من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (361) من المعلمين والمعلمات، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية النسبية، ولغرض جمع البيانات وظِّفت الاستبانة، وأسفرت نتائج الدراسة أن مستوى المناخ الأخلاقي السائد في المدارس الثانوية في محافظة عمَّان كان متوسطًا من وجهة نظر المعلمين.

وأجرى براون (Brown, 2016) دراسة هدفت التَّعرف إلى مدى قيام الجامعات الحكومية بولاية إلينوي في الولايات المتحدة الأمريكية بتدريس مادة صنع القرار الأخلاقي والمعنوي للمعلمين قبل الخدمة ليكونوا صانعي قرار ناجحين في بيئة التدريس اليوم، إذ تبين أنّ وراء كلّ قرار يتّخذه المعلّمون سببًا أخلاقيًّا، سواءً أكان تركيز القرار على (الطّلّاب، أم الأسر، أم الأقران، أم المجتمعات، أم الخدمة، أم السّياسة، أم القانون)، وقد اسْتُخْدِمَ في الدِّراسة منهجًا البحث النّوعي

والكميّ، ولغرض تحقيق أهداف الدراسة وظِّفت أدوات متعدّدة شمِلت دراسات استقصائية وإجراء مقابلات تضمَّنت المعلمين والأساتذة الجامعيين في جامعة ولاية إلينوي الذين يقومون بتدريس دورات تدريبية للمعلمين الجامعيين، أمّا العيّنة التي خضعت للدّراسة فقد تضمّنت معلّمين تربويّين وأساتذة في جامعة إلينوي العامَّة الذين يعلِّمون المساقات التَّربويَّة للمعلِّم في الجامعة إذ بلغ عدد أفراد عيِّنة الدِّراسة (7853) معلِّمًا، و(1007) أعضاء هيئة التدريس. وقد تم تحليل هذه البيانات وقُسِّمَت على ثلاث مناطق بِالتَّرتيب للإجابة عن أسئلة البحث. وأظهرت نتائج الدراسة بأن هناك وعيًا كبيرًا بصنع القرارات الأخلاقية والمعنوية لدى عينة الدراسة، إلا أنَّ ذلك الوعي لم يكن ناتجًا عن الدورات المخصصة لهم في المناهج الجامعية العامة لمرحلة ما قبل الخدمة.

وقام راشد (Rashid, 2016) بدراسة هدفت التَّعَرُّف إلى درجة ممارسة صنع القرارات الأخلاقية لدى المرشدين التربويين وعلاقته بنموِّ الأنا لديهم ما بعد التخرج في جامعة إيوا بالولايات المتحدة الأمريكية، وتمَّ تصنيف المرشدين التربويين إلى مجموعتين وفقًا للمستوى الوظيفي من الأساتذة الجامعيين والأساتذة المساعدين، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (50) مرشدًا، وبهدف جمع البيانات قام الباحث بقياس تطور الأنا لديهم موظِّفًا اختبار الإكمال في جامعة واشنطن لـ (WUSCT; Hy & Loevinger, 1996)، واختبار مقياس صنع القرار الأخلاقي المنقح لـ (EDMS-R; Dufrene, 2000)، وتمت المقارنة بين مراحل الاختبارين لكل من درجتَّي متوسط المجموعتين بتحليل التباين الاَحادي (ANOVA)، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ المرشدين التربويين متطورين جيِّدًا فيما يتعلق بنمو الأنا وصنع القرار الأخلاقي.

ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها

تنوعت أهداف الدراسات السابقة المتعلقة بالقيادة الخادمة إذ هدف بعضها إلى تعرف درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة كدراسة أبو تينة وآخرون (2007)، ودراسة إبراهيم (2013)، في حين هدف بعضها تعرف علاقة القيادة الخادمة ببعض المتغيرات مثل الفاعلية كدراسة هربست (Herbst, 2003)، ودراسة أولتونجي وأيومو (Olatunji & Iyiomo , 2009)، وهدفت دراسة تايلور (Taylor,2002) إلى قياس الممارسات القيادية لمديري المدارس بوصفهم قادة خدمًا. أمَّا دراسة فوستر (Foster,2000) فقد هدفت إلى تحديد المعوقات التي تحول دون ممارسة القيادة الخادمة، وهدفت دراسة البشاش والكيلاني (2012) إلى تطوير مدونة أخلاقية للقيادة الخدمية في الأردن.

أما دراسة المعشر(2014) فقد هدفت لمعرفة علاقة القيادة الخادمة بسلوك المواطنة التنظيمية، كما هدفت دراسة مايرز(Miears, 2004)، ودراسة الديرية (2011)، ودراسة كافي(2013)، ودراسة صلاح الدين (2016) إلى تحديد العلاقة بين القيادة الخادمة وبين الرضا الوظيفي، وقام باتسون (Pattesn ,2010) بدراسة العلاقة بين القيادة الخادمة والتحصيل العلمي، وهدفت دراسة جاكسون (Jackson, 2010) إلى تحديد مدى توافر القيادة الخادمة في إعداد البحوث التربوية وعلاقتها ببعض المتغيرات.

كما هدفت دراسة ستيفن (Stephen ,2007)، لاختبار نجاح القيادة الخادمة، أما دراسة أندرسون (Anderson,2006) فكان هدفها اختبار تأثير القائد الخادم في منظمات التعليم، بينما هدفت دراسة براون (Brwon ,2010)، أمَّا دراسة بوير (Boyer.2013) فقد هدفت إلى تعرُّف تصورات المعلمين عن أهمية تحديد صفات القيادة الخادمة. بينما هدفت دراسة عطا الله (2014)

إلى تحديد دور القيادة الخادمة في التطوير الذاتي، كما هدفت دراسة عبد الرسول وعبد السادة (2014) إلى معرفة أثر خصائص القيادة الخادمة في تعزيز ثقة المرؤوسين بالقائد.

بينما هدفت دراسة التَّمام (2016) إلى تحديد واقع القيادة الخادمة، وهدفت دراسة عبد الفتاح (2016) إلى التعرف على العلاقة بين القيادة الخادمة وتحقيق التماثل مع الهوية التنظيمية.

كما تنوعت أهداف الدراسات السابقة المتعلقة بالقيادة الموزعة فمنها ما هدف إلى تعرف درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الموزعة كدراسة الشثري (2010)، ودراسة الزكي وحمّاد (2011)، ودراسة أونوكوفا (Onukwugha,2013)، ودراسة خليفة (2013)، ودراسة أبو حسب الله (2014)، ودراسة أبو زر(2015)، ودراسة عبدالله (2015). بينما هدفت دراسة عطا الله (2014) إلى قياس دور القيادة الخادمة في التطوير الذاتي، أما دراسة الشهراني (2010) فقد هدفت إلى إعداد تصور مقترح لتطوير الأداء المدرسي باستخدام أسلوب القيادة الموزعة، بينما هدفت دراسة نواليس (Knowles.2013) إلى التَّحقق من أثر القيادة الموزعة.

أما الدراسات السابقة المتعلقة بصنع القرار الأخلاقي فقد تنوعت أهدافها أيضًا فمنها ما اقتصر هدفها على تعرف مستوى صنع القرار التربوي بوصفه قرارًا أخلاقيًّا كدراسة أبو العلا (2013)، ودراسة الدرويش (2013)، أما دراسة الشريفي وآخرون (2012)، ودراسة أبو هندي (2012) فكان هدفهما الكشف عن درجة ممارسة صنع القرار الأخلاقي، بينما هدفت دراسة كابيد ووندرسور (Capped & Windsor. 1998) إلى الكشف عن وجهات نظر المعلمين والطلبة عن صنع القرارات الأخلاقية، في حين هدفت دراسة فيتون (Viton, 2009) إلى تقييم مستويات صنع القرار الأخلاقي لمديري المدارس، بينما هدفت دراسة العبيدي (2013) إلى كشف أثر بعض أبعاد شدة الموقف الأخلاقي على صنع القرار الأخلاقي.

أمَّا دراسة الخزاعلة (2014) فقد هدفت إلى معرفة مستوى المناخ الأخلاقي السائد في المدارس الثانوية الحكومية. أما الدراسة الحالية فقد كان هدفها التعرُّف إلى علاقة نمطي القيادتين الخادمة والموزعة بصنع القرار الأخلاقي لدى مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمات.

وقد تباينت الدراسات السابقة من حيث حجم عينة الدراسة فقد تراوحت أحجام العينات بين (20) فردًا كما في دراسة دراسة فوستر (Foster, 200)، إلى (8783) فردًا كما في دراسة براون (أبو حسب الله، 2014).

أما حجم عينة الدراسة الحالية، فقد تم اختيارها بطريقة العينة الطبقية العشوائية النسبية من معلمات التعليم الأساسي للصفوف (1–4) في محافظة مسقط بسلطنة عُمان، إذ بلغ حجم المجتمع ككل (2459) معلمة، بينما بلغ حجم عينة الدراسة (306) معلمات.

أما عن أدوات الدراسة فقد اعتمدت معظمها على الاستبانات أدوات لجمع البيانات كدراسة تايلور(Taylor,2002)، ودراسة هربست (Herbst,2003)، ودراسة مايرز (Miears,2004)، ودراسة أندرسون (Anderson,2006)، ودراسة أبو تينة وآخرون (2007).

أمَّا دراسة عطا الله (2014) فقد اعتمدت على استمارة الاستقصاء، كوسيلة لقياس متغيرات البحث، واعتمدت دراسة براون (Brown, 2016) على الدراسات الاستقصائية و إجراء المقابلات، في حين اعتمدت دراسة فيتون (Vitton,2009) على الاختبار. ووظَّفت دراسة صلاح الدين (2016) المقاييس كأداة لجمع البيانات.

كما اعتمدت الدراسة الحالية على الاستبانة أداةً لجمع البيانات والتي تم تطويرها بالاستفادة من الدراسات السابقة، فضلاً عن الاستفادة منها في تطوير موضوع الدراسة والمشكلة وكيفية

اختيار العينة ومنهج الدراسة المستخدم، فضلاً عن الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة عند مناقشة نتائج الدراسة الحالية.

إنَّ ما يُمَيِّزُ هذه الدراسة عن غيرها من الدِّراسات هو جَمْعَها بين متغيراتٍ ثلاثة لمفاهيم تربوية مُهِمَّة وهي: القيادة الخادمة، والقيادة الموزعة، وصنع القرار الأخلاقي، وكان الهدف منها معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بينهم بعد تعرُّف درجة ممارسة هذه المتغيرات الثلاثة، وتَجْمَعُ تلك المتغيرات كمفاهيم بين الأصالة والتَّجديد وتُحَدِّدُ القواعد الَّتي يُحكم بها على المدير كقائد إداري وتربوي؛ نظرًا لأهمية وتميّز مِهْنَتِهِ وسُموِّ أهدافها لِبناء شخصية القائد التربوي بأبعادها المختلفة والشاملة، وكذلك كَوْن هذه الدراسة من أوائل الدراسات التي أُجْرِيَت عن القيادة الخادمة وصنع القرار الأخلاقي في سلطنة عُمان، إذ تُعَدُّ الدراسة الحالية في حدود علم الباحثة من حيث موضوعها من الدراسات التي تفتقرها البيئة العمانية، وتأمل الباحثة أن تكون هذه الدراسة بداية الطرَّيق لدراساتٍ أُخْرَى تَنْصَبُّ أَهْدَافها نحو إصلاح المؤسسات التربوية وقياداتها في السلطنة، فضلاً عن كونها إضافة جديدة لثقافة المجال التربوي والمهتمين به.

الْفَصْلُ الثَّالِث

الطريقة والإجراءات

الْفَصْلُ الثَّالِث

الطريقة والإجراءات

تضمن هذا الفصل عرضاً لمنهج البحث المسخدم في الدراسة، ومجتمع الدراسة الذي سحبت منه العينة والطريقة التي اختيرت بها، ووصف أدوات الدراسة التي وظِّفت لجمع البيانات، والاجراءات المتبعة للتأكد من صدق أدوات الدراسة وثباتها، ووصف لكيفية تطبيقها على أفراد العينة، ووصف لطريقة جمع البيانات وأسلوب التصحيح، فضلاً عن الإشارة إلى الإجراءات التي اتُّبِعَت والوسائل الإحصائية المستخدمة، وهي على النحو الآتي:

منهج البحث المستخدم

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطيّ بوصفه الأنسب لوصف الظاهرة – موضوع الدراسة– انطلاقًا من طبيعة الدراسة والمعلومات المطلوبة للإجابة عن أسئلتها وتحقيق أهدافها لِتَعَرُّفِ علاقة نمطي القيادتين الخادمة والموزعة بصنع القرار الأخلاقي لدى مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمات، من خلال إجاباتهن عن أدوات الدراسة الثلاث.

مجتمع الدراسة

تكوَّنَ مجتمع الدراسة من جميع معلمات مدارس التعليم الأساسي للصفوف (1–4) في محافظة مسقط بسلطنة عُمان للعام الدراسي 2017/2016 م، والبالغ عددهن (2459) معلمة، في(52) مدرسة موزعات على مدارس ولايات محافظة مسقط الست، وفق احصائية صادرة من دائرة الاحصاء بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط. والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة من معلمات مدارس التعليم الأساسي

على ولايات محافظة مسقط بسلطنة عُمان

الولاية	السيب	بوشر	مطرح	مسقط	العامرات	قريات	الإجمالي
عدد المعلمات	1188	383	248	31	444	165	2459

عينة الدراسة

تم اختيار عيِّنة طبقيَّة عشوائيَّة نسبيَّة من معلمات مدارس التَّعليم الأساسي للصفوف (1-4) في محافظة مسقط بسلطنة عُمان بالرجوع إلى جدول تحديد حجم العيِّنة من حجم المجتمع الذي أعده كرجيسي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970) في دراستهما، فقد بلغ عدد أفراد عيِّنة الدراسة (335) معلمة نسبة إلى عدد أفراد المجتمع الكلي والبالغ عددهن (2459) معلمة حسب احصائيَّات المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط للعام الدراسي 2017/2016م، والجدول (2) يوضح ذلك

الجدول رقم (2)

تَوَزُّع أفراد عينة الدراسة من معلمات مدارس التعليم الأساسي

على ولايات محافظة مسقط بسلطنة عُمان

الولاية	السيب	بوشر	مطرح	مسقط	العامرات	قريات	الاجمالي
عدد المعلمات	160	52	33	4	60	22	331

الجدول (3)

تَوَزُّع أفراد عيِّنة الدِّراسة حسب متغير سنوات الخبرة والمؤهل العلمي

سنوات الخبرة	المؤهل العلمي			المجموع
	دبلوم الكلية المتوسطة	بكالوريوس	ماجستير فأعلى	
أقل من خمس سنوات	0	35	1	36
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	3	93	2	98
من 10 سنوات فأكثر	47	114	11	172
المجموع العام	**51**	**242**	**13**	**306**

أدوات الدراسة

لغرض تحقيق أهداف الدراسة تعرُّف علاقة نمطي القيادة الخادمة والموزعة بصنع القرار الأخلاقي لدى مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمات؛ لذا كان لزامًا توظيف استبانات ثلاث فقامت الباحثة بتطوير الاستبانات الثلاث لجمع البيانات، الاستبانة الأولى حول القيادة الخادمة, والاستبانة الثانية حول القيادة الموزعة، والاستبانة الثالثة حول صنع القرار الأخلاقي.

أولاً: الأداة الأولى للدراسة: استبانة القيادة الخادمة

قامت الباحثة بتطوير استبانة القيادة الخادمة بالاستفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالقيادة الخادمة مثل: دراسة أبو تينة وآخرون (2007)، ودراسة الديرية (2011)، ودراسة إبراهيم (2013)، ودراسة المعشر (2014). وقد تكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (30) فقرة، وقد أعطي مقياس متدرج حسب مقياس ليكرت الخماسي (Likert– scale) لتقدير علاقة القيادة الخادمة بصنع القرار الأخلاقي لدى مديرات مدارس التعليم الأساسي في مدارس محافظة مسقط بسلطنة عُمان. وكانت أبدال الإجابات هي:(دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، مطلقًا).

وقد تم إعطاء البديل دائمًا خمس درجات، والبديل غالبًا أربع درجات، والبديل أحيانًا ثلاث درجات، والبديل نادرًا درجتان، والبديل مطلقًا درجة واحدة. والملحق (1) يوضح الاستبانة بصورتها الأولية.

صدق الأداة الأولى للدراسة: استبانة القيادة الخادمة

قامت الباحثة بعرض استبانة القيادة الخادمة للتأكد من صدق المحتوى (Content Validity) على عشرة محكمين من الأساتذة المختصين وذوي الخبرة والكفاءة في المجالات التربوية والإدارية من العاملين في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان (قسم تطوير الأداء المدرسي)، وأعضاء هيئة التدريس بجامعة السلطان قابوس (قسم الأصول والإدارة التربوية)، وأعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرق الأوسط بالمملكة الأردنية الهاشمية ممن يُشْهَدُ لهم بالكفاءة والدراية في مجال البحث العلمي والإشراف على الدراسات وتحكيم الاستبانات. والملحق (2) يوضح ذلك. للحكم على دقة صياغة الفقرات وصلاحيتها لقياس ما وضعت لقياسه، والإدلاء بملاحظاتهم ومقترحاتهم بما يرونه مناسبًا من تعديل أوحذف أو إضافة. وقد اعتمدت الباحثة موافقة المحكمين بنسبة (80%) فأكثر كمؤشر على صدق (30) فقرة، إذ تم حذف أربع فقرات منها ليصبح عدد فقرات الاستبانة (26). والملحق (3) يوضح استبانة القيادة الخادمة بصورتها النهائية.

ثبات الأداة الأولى للدراسة: استبانة القيادة الخادمة

تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test– retest) للتحقق من ثبات الاختبار لاستبانة القيادة الخادمة وقد تم تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من عشرين معلمة من خارج عينة الدراسة، وبعد أسبوعين تم إعادة تطبيق الاستبانة على أفراد العينة أنفسهم، وتم احتساب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين تقديرات أفراد العينة في المرتين على أداة الدراسة ككل، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.78)، بينما تراوحت قيم معامل الاتساق الداخلي للفقرات(0.81) باستخدام معادلة كرونباخ– ألفا (Cronbach– Alpha) وتُعَدُّ هذه القيم مقبولة في هذا النوع من الدراسات، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4)

قيم معاملات الثبات بيرسون(Pearson) والاتساق الداخلي للدرجة الكلية لأدوات الدراسة

الاستبانات	طريقة الاختبار وإعادة الاختبار	طريقة الاتساق الداخلي باستخدام كرونباخ ألفا
استبانة القيادة الخادمة	0.78	0.81
استبانة القيادة الموزعة	0.85	0.87
استبانة صنع القرار الأخلاقي	0.86	0.90

ثانيًا: الأداة الثانية للدراسة: استبانة القيادة الموزعة

قامت الباحثة بتطوير استبانة القيادة الموزعة بالاستفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالقيادة الموزعة مثل: دراسة خليفة (2013)، ودراسة أبو حسب الله (2014)، ودراسة أبو زر (2015), ودراسة عبدالله (2015), ودراسة اليعقوبية وآخرون (2015).

وقد تكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (30) فقرة، وقد أعطي مقياس متدرج حسب مقياس ليكرت الخماسي (Likert– scale) لتقدير علاقة القيادة الموزعة بصنع القرار الأخلاقي لدى مديرات مدارس التعليم الأساسي في مدارس محافظة مسقط بسلطنة عُمان. وكانت أبدال الإجابات هي:(دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، مطلقًا).

وقد تم إعطاء البديل دائمًا خمس درجات، والبديل غالبًا أربع درجات، والبديل أحيانًا ثلاث درجات، والبديل نادرًا درجتان، والبديل مطلقًا درجة واحدة. والملحق (2) يوضح الاستبانة بصورتها الأولية.

صدق الأداة الثانية للدراسة: استبانة القيادة الموزعة

قامت الباحثة بعرض استبانة القيادة الموزعة للتأكد من صدق المحتوى (Content Validity) على عشرة محكمين من الأساتذة المختصين وذوي الخبرة والكفاءة في المجالات التربوية والإدارية من العاملين في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان (قسم تطوير الأداء المدرسي)، وأعضاء هيئة التدريس بجامعة السلطان قابوس (قسم الأصول والإدارة التربوية)، وأعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرق الأوسط بالمملكة الأردنية الهاشمية ممن يُشْهَدُ لهم بالكفاءة والدراية في مجال البحث العلمي والإشراف على الدراسات وتحكيم الاستباناتة. والملحق (2) يوضح ذلك. وذلك للتأكد من دقة صياغة الفقرات وصلاحيتها لقياس ما وضعت لقياسه، والإدلاء بملاحظاتهم ومقترحاتهم بما يرونه مناسبًا من تعديل أوحذف أو إضافة. وقد اعتمدت الباحثة موافقة المحكمين بنسبة (80%) فأكثر كمؤشر على صدق (30) فقرة، إذ تم حذف فقرة واحدة، ليصبح عدد فقرات الاستبانة (29) فقرة، والملحق (3) يوضح استبانة القيادة الموزعة بصورتها النهائية.

ثبات الأداة الثانية للدراسة: استبانة القيادة الموزعة

تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار(test– retest) للتحقق من ثبات الاختبار لاستبانة القيادة الخادمة وقد تم تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من عشرين معلمة من خارج عينة الدراسة، وبعد أسبوعين تم إعادة تطبيق الاستبانة على أفراد العينة أنفسهم، وتم احتساب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين تقديرات أفراد العينة في المرتين على أداة الدراسة ككل، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.85)، بينما تراوحت قيم معامل الاتساق الداخلي للفقرات (0.87) باستخدام معادلة كرونباخ– ألفا (Cronbach– Alpha) وتُعَدُّ هذه القيم مقبولة في هذا النوع من الدراسات، والجدول (4) يوضح ذلك.

ثالثًا: الأداة الثالثة للدراسة: استبانة صنع القرار الأخلاقي

قامت الباحثة بتطوير استبانة صنع القرار الأخلاقي بالاستفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالقيادة الموزعة مثل: دراسة الشريفي والصرايرة والناظر (2011)، ودراسة أبو هندي (2012)، ودراسة العبيدي (2013)، ودراسة الدرويش (2015).

وقد تكونت الاستبانة بصيغتها الأولية من (30) فقرة، وقد أعطي مقياس متدرج حسب مقياس ليكرت الخماسي (Likert– scale) لتقدير علاقة القيادة الموزعة بصنع القرار الأخلاقي لدى مديرات مدارس التعليم الأساسي في مدارس محافظة مسقط بسلطنة عُمان. وكانت أبدال الإجابات هي:(دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، مطلقًا).

وقد تم إعطاء البديل دائمًا خمس درجات، والبديل غالبًا أربع درجات، والبديل أحيانًا ثلاث درجات، والبديل نادرًا درجتان، والبديل مطلقًا درجة واحدة. والملحق (3) بوضح استبانة صنع القرار الأخلاقي بصورتها الأولية.

صدق الأداة الثالثة للدراسة: استبانة صنع القرار الأخلاقي

قامت الباحثة بعرض استبانة القيادة الخادمة للتأكد من صدق المحتوى (Content Validity) على عشرة محكمين من الأساتذة المختصين وذوي الخبرة والكفاءة في المجالات التربوية والإدارية من العاملين في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان (قسم تطوير الأداء المدرسي)، وأعضاء هيئة التدريس بجامعة السلطان قابوس (قسم الأصول والإدارة التربوية)، وأعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرق الأوسط بالمملكة الأردنية الهاشمية ممن يُشْهَدُ لهم بالكفاءة والدراية في مجال البحث العلمي والإشراف على الدراسات وتحكيم الاستباناتة. والملحق (3) يوضح ذلك. وذلك للتأكد من دقة صياغة الفقرات وصلاحيتها لقياس ما وضعت لقياسه، والإدلاء بملاحظاتهم ومقترحاتهم بما يرونه مناسبًا من تعديل أوحذف أو إضافة. وقد اعتمدت الباحثة موافقة

المحكمين بنسبة (80%) فأكثر كمؤشر على صدق (26) فقرة، إذ تم حذف ست فقرات ليصبح عدد فقرات الاستبانة (24) فقرة، والملحق (3) يوضح الاستبانة القيادة الخادمة بصورتها النهائية.

ثبات الأداة الثالثة للدراسة: استبانة صنع القرار الأخلاقي

تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test– retest) للتحقق من ثبات الاختبار لاستبانة صنع القرار الأخلاقي وقد تم تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من عشرين معلمة من خارج عينة الدراسة، وبعد أسبوعين تم إعادة تطبيق الاستبانة على أفراد العينة أنفسهم، وتم احتساب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين تقديرات أفراد العينة في المرتين على أداة الدراسة ككل، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.86)، بينما تراوحت قيم معامل الاتساق الداخلي للفقرات (0.90) باستخدام معادلة كرونباخ– ألفا (Cronbach– Alpha)، وتُعَدُّ هاتان القيمتان مقبولتان في هذا النوع من الدراسات، والجدول (4) يوضح ذلك.

متغيرات الدراسة :

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية :

أولاً: المتغيرات المستقلة الوسيطة

أ. الخبرة ولها ثلاثة مستويات :

- أقل من خمس سنوات .
- خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات .
- عشر سنوات فأكثر .

ب. المؤهل العلمي وله ثلاثة مستويات :

- دبلوم .

- بكالوريوس .
- دراسات عليا .

ثانيًا : المتغيرات التابعة

- القيادة الخادمة .
- القيادة الموزعة .
- صنع القرار الأخلاقي.

المعالجة الإحصائية

1. استخدمت معادلة كرونباج ألفا (Cronbach's alpha)؛ لإيجاد معامل الإتساق الداخلي.

2. للإجابة عن الأسئلة الأول والثاني والثالث استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب.

3. للإجابة عن السؤالين الرابع والخامس استخدم معامل ارتباط بيرسون لايجاد العلاقة الارتباطية بين النتغيرات, والجداول الإحصائية لمعرفة دلالة قيمة معامل الإرتباط (مستوى الدلالة).

4. للإجابة عن السؤال السادس والسابع والثامن استخدم تحليل التباين الأحادي لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي.

5. للإجابة عن السؤال التاسع استخدم الاختبار الزّائي (Z– test) لإيجاد العلاقة الارتباطية بين المتغيرات.

إجراءات الدراسة

بعد تطوير استبانات الدراسة الثلاث: القيادة الخادمة، القيادة الموزعة، صنع القرار الأخلاقي والتحقق من صدقها وثباتها، قامت الباحثة بالإجراءات الآتية :

- تحديد مجتمع الدراسة الذي يتكون من جميع معلمات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عُمان .
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط موجه إلى وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان والملحق (4) يوضح ذلك.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط، موجّهًا إلى مدارس التعليم الأساسي والملحق(5) يوضح ذلك.
- تطبيق الاستبانات على العينة التي تم تحديدها للتحقق من ثبات الاستبانات والبالغ عددهن (20) معلمة.
- تطبيق الاستبانات على العينة التي تم تحديدها والبالغ عددهن (331) معلمة موزعة حسب النسب لكل ولاية من ولايات محافظة مسقط بعد أن تم توضيح الهدف من الدراسة، وأنه سيتم التعامل مع المعلومات التي يتم الحصول عليها بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط، كما طُلِبَ من أفراد العينة الاجابة عن فقرات الاستبانات الثلاث بدقة وموضوعية.
- جمع إجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمات، فكان عدد النسخ المسترجعة من المعلمات (306) نسخة، وبنسبة استرجاع وقدرها (92%).
- معالجة البيانات إحصائيًّا باستخدام الربنامج الاحصائي (SPSS61).

- تحديد درجة ممارسة نمطي القيادتين الخادمة والموزعة لدى مديري مدارس بصنع القرار الأخلاقي بتطبيق المعادلة الأتية:

$$\frac{\text{القيمة العليا للبديل} - \text{القيمة الدنيا للبديل}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{1-5}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

وبذلك يكون :

- المستوى المنخفض من :1 – 2.33
- المستوى المتوسط من : 2.34 – 3.67
- المستوى المرتفع من : 3.68 – 5

الْفَصْلُ الرَّابِع

نَتـــائِـــجُ الدِّراسَـــــــةِ

الْفَصْلُ الرَّابِع

نَتائِجُ الدِّراسَةِ

تضمن هذا الفصل عرضًا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة مرتبة حسب أسئلتها، وعلى النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول، ونصه:

" ما درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمات؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد الرتبة والدرجة لتقديرات عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمات ، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول(5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات استبانة القيادة الخادمة، مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط	الانحراف	الرتبة	الدرجة
2	تُعِدُّ خدمة العاملين مسؤولية إنسانية	4.61	0.71	1	مرتفعة
16	تُشَجِّعُ العاملين على التعاون لتقديم أفضل الخدمات	4.58	0.70	2	مرتفعة
12	تَغْرِس القيم الإيجابية لدى العاملين	4.58	0.72	2	مرتفعة
9	تَتَعامل مع العاملين بمصداقية	4.57	0.69	4	مرتفعة
10	تُراعي الظروف الخاصة للعاملين عند تعاملها معهم	4.56	0.71	5	مرتفعة
4	تَحرص على أن يكون قولها مطابقًا لفعلها	4.53	0.75	6	مرتفعة
22	تُعِدُّ نجاح الآخرين بمثابة نجاحًا لها	4.53	0.77	7	مرتفعة
26	تُعَزِّزُ القيم الإيجابية لدى العاملين	4.53	0.79	8	مرتفعة
8	تَفي بوعودها مع العاملين في المدرسة	4.52	0.73	9	مرتفعة
11	تُصْغي للعاملين باهتمام	4.50	0.74	10	مرتفعة
3	تُوْلي اهتمامًا بقضايا العاملين	4.48	0.77	11	مرتفعة
18	تُعِدُّ انجازات العاملين دعمًا لانجازاتها	4.47	0.75	12	مرتفعة
14	تَحْتَرِمُ آراء العاملين تقديرًا لهم	4.47	0.78	12	مرتفعة
13	تَمْتَلِكُ مقدرة ذاتية للتأثير في سلوك العاملين بالمدرسة	4.47	0. 81	12	مرتفعة
17	تُعَزِّز خدمات العاملين لبعضهم بعضًا	4.42	0.74	15	مرتفعة
5	تُقدِّم التعاون على التنافس مع الآخرين	4.37	0.78	16	مرتفعة
19	تُبادِرُ بتقديم الخدمات المجتمعية	4.37	0.84	16	مرتفعة
25	تُقَوِّم نفسها بمصداقية قبل أن تقوِّم العاملين	4.35	0.88	18	مرتفعة
15	تُفَوِّضُ بعض الصلاحيات للعاملين وفق مقدراتهم	4.31	0.91	19	مرتفعة
1	تُنوِّع في الخدمات التي تقدمها للعاملين	4.29	0.85	20	مرتفعة
23	تُفْهم احتياجات العاملين لسرعة بديهتها	4.29	0.88	20	مرتفعة
24	تهتم بنجاح العاملين أكثر من اهتمامها بنجاحها الشخصي	4.23	0.88	22	مرتفعة
21	تُعِدُّ نفسها مدينة للعاملين بخدمتهم	4.23	0.96	23	مرتفعة
6	تَقْبلُ العاملين على ما هُم عليه	4.16	0.90	24	مرتفعة
20	تَبْتَكِرُ أفكارًا جديدة لخدمة العاملين	4.15	0.91	25	مرتفعة
7	تَصفح عن العاملين حين يرتكبون خطأً	4.10	0.93	26	مرتفعة
	الدرجة الكلية	**4.41**	**0.59**		**مرتفعة**

يتبين من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمات كان مرتفعًا، إذ بلغ (4.41) بانحراف معياري (0.59). وجاءت جميع فقرات الإستبانة في الدرجة المرتفعة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (4.61) و(4.10). وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (2) التي تنص على " تعد خدمة العاملين مسؤولية إنسانية" بمتوسط حسابي (4.61) و إنحراف معياري (0.71). وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (12) التي تنص على " تَغْرِسُ القيم الإيجابيَّة لدى العاملين" والفقرة (16) التي تنص على "تشجع العاملين على التعاون لتقديم أفضل الخدمات" بمتوسط حسابي (4.58) وانحرافين معياريين (0.70) و(0.72). وفي الرتبة قبل الأخيرة جاءت الفقرة (20) التي تنص على " تبتكر أفكارًا جديدة لخدمة العاملين " بمتوسط حسابي (4.15) وانحراف معياري (0.91). وفي الرُّتبة الأخيرة جاءت الفقرة " تصفح عن العاملين حين يرتبكون خطأ " بمتوسط حسابي (4.10)، وانحراف معياري (0.93).

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني، ونَصِّه:

" ما درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمات؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد الرتب و الدرجة لتقديرات عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمات، والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتب لفقرات استبانة القيادة الموزعة، مرتبة تنازليًّا حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط	الانحراف	الرتبة	الدرجة
6	تَحُثُّ العاملين على تحقيق أهداف المدرسة	4.57	0.71	1	مرتفعة
1	تَعْمَلُ على وضع رؤية ورسالة واضحتين للمدرسة	4.51	0.74	2	مرتفعة
5	تَضَعُ خطة لتطوير الأداء المدرسي بمشاركة العاملين	4.49	0.78	3	مرتفعة
7	تتقبل مقترحات العاملين لتطوير الأداء المدرسي	4.48	0.78	4	مرتفعة
9	تُعزِّز الثقة بالنفس لدى العاملين نحو الانجاز	4.48	0.79	4	مرتفعة
3	تَعْمَلُ على دعم رؤية المدرسة ورسالتها	4.47	0.77	6	مرتفعة
19	تَنْتَهِجُ آليات فاعلة للتواصل مع أولياء الأمور بفاعلية	4.46	0.77	7	مرتفعة
4	تَحْرِصُ على أن تَنْبَثِق أهداف المدرسة من رؤيتها ورسالته	4.43	0.73	8	مرتفعة
2	تُعَمِّمُ رؤية المدرسة ورسالتها على العاملين	4.43	0.76	8	مرتفعة
29	تُحفز العاملين على المبادرة الجادة في العمل	4.43	0.84	8	مرتفعة
17	تُتيح المجال للعاملين لإنجاز المهمات المكلفين بها	4.41	0.74	11	مرتفعة
27	تُنَمِّي روح التعاون بين العاملين للإسهام في القضايا التعليمية	4.41	0.82	11	مرتفعة
8	تُشَجِّع العاملين على الابتكارات العلمية	4.40	0.86	13	مرتفعة
22	تستفيد من مقدرات العاملين لتحقيق أهداف المدرسة بفاعلية	4.39	0.78	14	مرتفعة
12	توفِّق بين احتياجات العاملين والاحتياجات المدرسية	4.38	0.79	15	مرتفعة
23	تُشجِّع الكفاءات الموجودة بالمدرسة لتحقيق الأهداف التنظيمية	4.38	0.84	15	مرتفعة
25	تُعْطي الأولوية لذوي الخبرة في ممارسة الأدوار القيادية	4.38	0.86	15	مرتفعة
10	تَضَع خطط الإنماء المهني وفق احتياجات العاملين	4.37	0.81	18	مرتفعة
28	تُلْهم العاملين التطلع لمستقبل أفضل	4.37	0.87	18	مرتفعة
11	تُتيحُ للعاملين فرصة للنمو المهني الذاتي	4.35	0.82	20	مرتفعة
16	تُراعي الفروق الفردية للعاملين لا سيما عند تَحْمِيلَهُم المسؤوليات	4.35	0.83	20	مرتفعة
20	تُحدِّدُ إطارًا واضحًا لمشاركة أولياء الأمور في تعليم أبنائهم	4.34	0.82	22	مرتفعة
14	تُشارك العاملين في عملية صنع القرار	4.32	0.87	23	مرتفعة
18	تُخصِّص وقتًا كافيًا لمناقشة القضايا المدرسية	4.31	0.87	24	مرتفعة
24	تُتيحُ للعاملين فرص ممارسة الأدوار القيادية	4.30	0.84	25	مرتفعة
15	تُراعي العدالة في توزيع المهمات الإدارية	4.29	0.83	26	مرتفعة
21	تُشارك كل من يتأثر بقرارات التغيير في البرامج التعليمية	4.29	0.93	26	مرتفعة
26	تأخذ بيد العاملين الجدد لشغل أدوار قيادية في المدرسة	4.15	1.01	28	مرتفعة
13	تُفوِّض بعض المعلمات لرئاسة الاجتماعات	4.06	1.08	29	مرتفعة
	الدرجة الكلية	**4.38**	**0.64**		**مرتفعة**

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمات كان مرتفعًا إذ بلغ (4.38) بانحراف معياري (0.64). وجاءت جميع فقرات الإستبانة في الدرجة المرتفعة، و تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (4.57 – 4.06) وجاءت الفقرة (6) التي تنص على " تَحُثُّ العاملين على تحقيق أهداف المدرسة بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.57)، وانحراف معياري (0.71)، و في الرتبة الثانية جاءت الفقرة (1) التي تنص على " تعمل على وضع رؤية ورسالة واضحتين للمدرسة " بمتوسط حسابي (4.51) ونحراف معياري (0.74). وفي الرُّتبة ما قبل الأخيرة جاءت الفقرة (26) التي تنص على " تأخذ بيد العاملين الجدد لشغل أدوار قيادية في المدرسة" بمتوسط حسابي (4.15)، وانحراف معياري (1.01) أما في الرتبة الأخيرة فقد جاءت الفقرة (13) التي تنص على " تفوّض بعض المعلمات لرئاسة الإجتماعات" بمتوسط حسابي (4.06) وانحراف معياري (1.08).

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث، ونصه:

" ما درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان لعملية صنع القرار الأخلاقي من وجهة نظر المعلمات؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد الرتب والدرجة لتقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان لعملية صنع القرار الأخلاقي من وجهة نظر المعلمات، والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات استبانة صنع القرار الأخلاقي، مرتبة تنازليًّا

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
19	تُدْرِك أهمية المسؤوليات الأخلاقية في العمل	4.63	0.67	1	مرتفعة
2	تتضمن القرارات المتخذة التزامًا بأخلاقيات المهنة	4.56	0.66	2	مرتفعة
11	تَتَّخَذ قرارات مُنْسجمة مع أنظمة الوزارة	4.56	0.69	2	مرتفعة
10	تَحْتَرم التشريعات الإدارية بوصفها خلاصة قرارات أخلاقية	4.56	0.71	2	مرتفعة
22	تلتزم بخطوات صنع القرار الأخلاقي	4.54	0.71	5	مرتفعة
7	تَتَعامَلُ بِحَزْمٍ مع الأخطاء التي تَمُسُّ سُمْعَة المدرسة	4.54	0.78	5	مرتفعة
18	تَنْقُل التعليمات للعاملين بأمانة	4.52	0.78	7	مرتفعة
1	تتعامل مع مستجدات العمل في ضوء رؤية المدرسة ورسالتها	4.49	0.73	8	مرتفعة
23	تَنْبَثِقُ القرارات التي تصنعها من ثقافة المنظمة	4.49	0.76	8	مرتفعة
15	تُعالج الخلافات التي تحدث في المدرسة بحكمة	4.48	0.83	10	مرتفعة
9	تَنْأى عن المصالح الشخصية عند اتخاذ القرارات	4.47	0.77	11	مرتفعة
8	تُشارِكُ المعلمات بشكل فاعل في تطبيق الأنظمة المدرسية	4.47	0.78	11	مرتفعة
20	تُوفر فرص النَّجاح للعاملين بالمدرسة	4.46	0.77	13	مرتفعة
21	تُنَوِّع سبل توجيه العمل لبلوغ الأهداف	4.44	0.76	14	مرتفعة
13	تَتَجَنَّبُ تأثيرات القوى الخارجيّة السّلبيّة عند اتخاذ القرارات المدرسية	4.43	0.79	15	مرتفعة
24	تُؤمن بأن صنع القرار حقٌّ تشاركي	4.42	0.86	16	مرتفعة
14	تَنْظُر إلى العاملين بروح المساواة	4.42	0.89	16	مرتفعة
12	تتَّسم القرارات المتخذة بالشفافية	4.41	0.83	18	مرتفعة
17	تَتَفَهَّم أولويات العمل لصنع قرارات أكثر ملاءمة	4.39	0.77	19	مرتفعة
6	تُعزِّز قيمة الولاء في القرارات التي تَتَّخذها	4.39	0.79	19	مرتفعة
16	تُوَزِّعُ مهمات العمل بعدالةٍ	4.35	0.85	21	مرتفعة
3	تُتيح الفرص للعاملين لمراجعة القرارات المُتَّخَذة	4.34	0.84	22	مرتفعة
4	تُقَدِّمُ مبررات واضحة لبعض القرارات المتخذة	4.32	0.86	23	مرتفعة
5	تُطْلِع العاملين على معايير تقييم الأداء قبل وقتٍ كافٍ	4.29	0.87	24	مرتفعة
	الدرجة الكلية	**4.46**	**0.61**		**مرتفعة**

حسب المتوسطات الحسابية

أشارت النتائج في الجدول (7) إلى أن المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان لعملية صنع القرار الأخلاقي كان مرتفعًا، بمتوسط حسابي(4.46)، وإنحراف معياري (0.61) وجاءت جميع فقرات الإستبانة في الدرجة المرتفعة. فقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (4.63 – 4.29) وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (19) التي تنص على " تدرك أهمية المسؤوليات الأخلاقية في العمل " بمتوسط حسابي (4.63)، و إنحراف معياري (0.67)، و في الرتبة الثانية جاءت الفقرة (2) التي تنص على" تتضمن القرارات المتخذة اِلتزامًا بأخلاقيات المهنة"، والفقرة (11) الَّتي تنص على " تتخذ قرارات منسجمة مع انظمة الوزارة " بمتوسط حسابي (4.56) و انحرافات معيارية (0.67) و (0.66) و(0.71) على التَّوالي. وفي الرتبة قبل الأخيرة جاءت الفقرة (4) التي تنص على" تقدم مبررات واضحة لبعض القرارات المتخذة" بمتوسط حسابي (4.32) وانحراف معياري (0.86). أما في الرتبة الأخيرة فقد جاءت الفقرة (5) التي تنص على "تُطْلِعُ العاملين على معايير تقييم الأداء قبل وقت كافي" بمتوسط حسابي (4.29) و انحراف معياري (0.87).

رابعًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع، ونصه:

"هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان للقيادة الخادمة ودرجة ممارستهن لعملية صنع القرار الأخلاقي؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج معامل ارتباط بيرسون(Pearson) لمعرفة طبيعة العلاقة بين درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان للقيادة الخادمة ودرجة ممارستهن لعملية صنع القرار الأخلاقي، والجدول (8)، يوضح ذلك.

الجدول(8)

معامل ارتباط بيرسون(Pearson) للعلاقة بين درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان للقيادة الخادمة ودرجة ممارستهن لعملية صنع القرار الأخلاقي

المتغير	علاقة الارتباط	صنع القرار الأخلاقي
القيادة الخادمة	معامل بيرسون (r)	0.86
	الدلالة الاحصائية	0.000
	العدد	306

يبين الجدول (8) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان للقيادة الخادمة ودرجة ممارستهن لعملية صنع القرار الأخلاقي؛ إذ بلغت قيمة معامل إرتباط بيرسون(pearson) (0.86) بمستوى دلالة (0.000).

خامسًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس، ونصه:

" هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان للقيادة الموزعة ودرجة ممارستهن لعملية صنع القرار الأخلاقي؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لمعرفة طبيعة العلاقة بين درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان للقيادة الموزعة ودرجة ممارستهن لعملية صنع القرار الأخلاقي، والجدول (9)، يوضح ذلك.

الجدول (9)

معامل ارتباط بيرسون(Pearson) للعلاقة بين درجة ممارسة مديرات مدارس لتعليم الأساسي بسلطنة عُمان للقيادة الموزعة ودرجة ممارستهن لعملية صنع القرار الأخلاقي

المتغير	علاقة الارتباط	صنع القرار الأخلاقي
القيادة الموزعة	معامل بيرسون (r)	0.92
	الدلالة الاحصائية	0.000
	العدد	306

يبين الجدول (9) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان للقيادة الموزعة ودرجة ممارستهن لعملية صنع القرار الأخلاقي؛ إذ بلغت قيمة معامل إرتباط بيرسون (Pearson) (0.92) و بمستوى دلالة (0.000).

سادسًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السادس، ونصه:

" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديرات المدارس بسلطنة عمان للقيادة الخادمة تعزى لمتغيري: الخبرة، والمؤهل العلمي؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل البيانات لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير القيادة الخادمة، ومقارنة هذه المتوسطات باستخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)؛ للتَّحقق من دلالة الفروق التي تعزى لمتغيري؛ الخبرة، والمؤهل العلمي، على النحو الآتي:

1- متغير الخبرة

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديرات المدارس بسلطنة عمان للقيادة الخادمة حسب متغير الخبرة (أقل من خمس سنوات)، و(من 5- 10 سنوات)، و(من 10 سنوات فأكثر)، والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإيجاد دلالة الفروق لأثر متغير الخبرة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان للقيادة الخادمة

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من خمس سنوات	36	4.47	0.55
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	98	4.32	0.67
من 10 سنوات فأكثر	172	4.45	0.55
الكلي	**306**	**4.41**	**0.59**

يبين الجدول (10) فروقًا ظاهرية في المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان للقيادة الخادمة تعزى لمتغير الخبرة.

وللتأكد من دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول(11) يوضح ذلك.

الجدول (11)

تحليل التَّباين الأحادي (ANOVA) لإيجاد دلالة الفروق لأثر متغير الخبرة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان للقيادة الخادمة

المتغير	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
القيادة الخادمة	بين المجموعات	1.122	2	0.561	1.594	0.205
	داخل المجموعات	106.678	303	0.352		
	الكلي	107.801	305			

يلاحظ من الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان للقيادة الخادمة تُعزى إلى متغير الخبرة، إذ بلغت قيمة ف (1.594)، وبدلالة إحصائية (0.205).

2- متغير المؤهل العلمي

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان للقيادة الخادمة حسب متغير المؤهل العلمي (دبلوم الكلية المتوسطة)، و(بكالوريوس)، و(ماجستير فأعلى)، والجدول (12) يوضح ذلك.

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإيجاد دلالة الفروق لأثر متغير المؤهل العلمي لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان للقيادة الخادمة

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم الكلية المتوسطة	51	4.57	0.48
بكالوريوس	242	4.38	0.61
ماجستير فأعلى	13	4.38	0.56
الكلي	306	4.41	0.59

يبين الجدول (12) فروقًا ظاهرية في المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان للقيادة الخادمة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وللتأكد من دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول(13) يوضح ذلك

الجدول (13)

تحليل التَّباين الأحادي (ANOVA) لإيجاد دلالة الفروق لأثر متغير المؤهل العلمي لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان للقيادة الخادمة

المتغير	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
القيادة الخادمة	بين المجموعات	1.516	2	0.758	2.160	0.117
	داخل المجموعات	106.285	303	0.351		
	الكلي	107.801	305			

يلاحظ من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان للقيادة الخادمة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، إذ بلغت قيمة ف(2.160)، وبدلالة إحصائية (0.117).

سابعًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السابع، ونصه:

" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديرات المدارس بسلطنة عمان للقيادة الموزعة تعزى لمتغيري؛ الخبرة، والمؤهل العلمي؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل البيانات لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير القيادة الموزعة، ومقارنة هذه المتوسطات باستخدام تحليل التباين الأحادي

(ANOVA)؛ للتحقق من دلالة الفروق التي تعزى لمتغيري؛ الخبرة، والمؤهل العلمي، على النحو الآتي:

1- متغير الخبرة

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان للقيادة الموزعة حسب متغير الخبرة (أقل من خمس سنوات)، (من 5- 10 سنوات)، (من 10 سنوات فأكثر)، والجدول (14) يوضح ذلك.

الجدول(14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإيجاد دلالة الفروق لأثر متغير الخبرة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان للقيادة الموزعة

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من خمس سنوات	36	4.45	0.60
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	96	4.30	0.70
من 10 سنوات فأكثر	174	4.41	0.60
الكلي	306	4.38	0.64

يبين الجدول (14) فروقًا ظاهرية في المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان للقيادة الموزعة تُعزى لمتغير الخبرة.

وللتأكد من دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول (15) يوضح ذلك.

الجدول(15)

تحليل التَّباين الأحادي (ANOVA) لإيجاد دلالة الفروق لأثر متغير الخبرة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان للقيادة الموزعة

المتغير	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
القيادة الموزعة	بين المجموعات	0.988	2	0.494	1.22	0.297
	داخل المجموعات	122.776	303	0.405		
	الكلي	123.765	305			

يلاحظ من الجدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان للقيادة الموزعة تُعْزى إلى متغير الخبرة، إذ بلغت قيمة ف(1.22)، وبدلالة إحصائية (0.297).

2- متغير المؤهل العلمي

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان للقيادة الموزعة حسب متغير المؤهل العلمي (دبلوم الكلية المتوسطة)، (بكالوريوس)، (ماجستير فأعلى)، والجدول (16) يوضح ذلك.

الجدول(16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإيجاد دلالة الفروق لأثر متغير المؤهل العلمي لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان للقيادة الموزعة

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم الكلية المتوسطة	51	4.50	0.58
بكالوريوس	242	4.35	0.64
ماجستير فأعلى	13	4.40	0.69
الكلي	306	4.38	0.64

يبين الجدول (16) فروقًا ظاهرية في المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان للقيادة الموزعة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وللتأكد من دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول(17) يوضح ذلك.

الجدول (17)

تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لإيجاد دلالة الفروق لأثر متغير المؤهل العلمي لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان للقيادة الموزعة

المتغير	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
القيادة الموزعة	بين المجموعات	0.973	2	0.487	1.201	0.302
	داخل المجموعات	122.791	303	0.405		
	الكلي	123.765	305			

يلاحظ من الجدول (17) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان للقيادة الموزعة تعزى إلى المؤهل العملي، إذ بلغت قيمة ف(1.201)، وبدلالة إحصائية (0.302).

ثامنًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثامن، ونصه:

" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديرات المدارس بسلطنة عمان لعملية صنع القرار الأخلاقي تعزى لمتغيري؛ الخبرة، والمؤهل العلمي؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل البيانات لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير صنع القرار الأخلاقي، ومقارنة هذه المتوسطات باستخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)؛ للتَّحقق من دلالة الفروق التي تعزى لمتغيري؛ الخبرة، والمؤهل العلمي، على النحو الآتي:

1- متغير الخبرة

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديرات المدارس بسلطنة عمان لعملية صنع القرار الأخلاقي حسب متغير الخبرة (أقل من خمس سنوات، من (5_10) سنوات، من 10 سنوات فأكثر)، والجدول رقم(18) يوضح ذلك.

الجدول(18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإيجاد دلالة الفروق لأثر متغير الخبرة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان لعملية صنع القرار الأخلاقي

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من خمس سنوات	36	4.50	0.56
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	96	4.41	0.66
من 10 سنوات فأكثر	174	4.48	0.60
الكلي	306	4.46	0.61

يبين الجدول (18) فروقًا ظاهرية في المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان لعملية صنع القرار الأخلاقي تعزى لمتغير الخبرة.

وللتأكد من دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول(19) يوضح ذلك.

الجدول(19)

تحليل التَّباين الأحادي (ANOVA) لإيجاد دلالة الفروق لأثر متغير الخبرة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان لعملية صنع القرار الأخلاقي

المتغير	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
صنع القرار الأخلاقي	بين المجموعات	0.341	2	0.17	0.451	0.638
	داخل المجموعات	114.425	303	0.378		
	الكلي	114.766	305			

يلاحظ من الجدول (19) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان لعملية صنع القرار الأخلاقي تُعْزى إلى متغير الخبرة، إذ بلغت قيمة ف(0.451)، وبدلالة إحصائية (0.638).

2- متغير المؤهل العلمي

تم استخراج المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان لعملية صنع القرار الأخلاقي حسب متغير المؤهل العلمي (دبلوم الكلية المتوسطة، بكالوريوس، ماجستير فأعلى)، والجدول (20) يوضح ذلك.

الجدول(20)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإيجاد دلالة الفروق لأثر متغير المؤهل العلمي لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان لعملية صنع القرار الأخلاقي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم الكلية المتوسطة	51	4.55	0.58
بكالوريوس	242	4.44	0.62
ماجستير فأعلى	13	4.46	0.71
الكلي	306	4.46	0.61

يُبين الجدول (20) فروقًا ظاهرية في المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان لعملية صنع القرار الأخلاقي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وللتأكد من دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التَّباين الأحادي (ANOVA)، والجدول(21) يوضح ذلك.

الجدول(21)

تحليل التَّباين الأحادي (ANOVA) لإيجاد دلالة الفروق لأثر متغير المؤهل العلمي لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان لعملية صنع القرار الأخلاقي

المتغير	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
صنع القرار الأخلاقي	بين المجموعات	0.485	2	0.243	0.643	0.526
	داخل المجموعات	114.28	303	0.377		
	الكلي	114.766	305			

يُلاحظ من الجدول (21) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان لعملية صنع القرار الأخلاقي تُعْزى إلى متغير المؤهل العلمي، إذ بلغت قيمة ف(0.643)، وبدلالة إحصائية (0.526).

تاسعًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال التاسع، ونصه:

هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في العلاقة بين القيادة الخادمة لمديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عمان، والقيادة الموزعة لهذه المديرات وصنع القرار الأخلاقي ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد معاملات الثبات باستخدام برنامج (Bilog-MG) لكل نموذج، والجدول (22) يبين ذلك.

الجدول (22)

قيم معاملات الارتباط بيرسون(Pearson) بين القيادة الخادمة والقيادة الموزعة وصنع القرار الاخلاقي

نوع القيادة	صنع القرار الاخلاقي
القيادة الخادمة	0.86
القيادة الموزعة	0.92

يُلاحظ من الجدول(22) وجود فروق ظاهرية بين معاملات الارتباط، ولاختبار دلالة الفروق بين قيم هذه المعاملات تم استخدام معادلة "فيشر" لتحويل معاملات الارتباط إلى قيم زائيّة وفحص دلالتها باستخدام معادلة "فيشر"(Fisher r–to–z transformation) كما هو موضّح في الجدول (23).

جدول (23)

معاملات الارتباط بين القيادة الخادمة والقيادة الموزعة وصنع القرار الاخلاقي وقيم "Z" المناظرة لها ومستوى دلالتها

نوع القيادة	صنع القرار الاخلاقي	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
القيادة الخادمة	0.86	−3.639	0.002
القيادة الموزعة	0.92		

يُلاحظ من الجدول (23) أن الفروق بين معاملي الارتباط ذات دلالة إحصائية بمستوى يقل عن (0.05). إذ بلغت قيمة "Z" (3.639−) وبمستوى ($\alpha \leq 0.05$) ولصالح معامل الارتباط بين القيادة الموزعة وصنع القرار الأخلاقي.

إنَّ حصول القيادة الخادمة على معامل الارتباط (0.86)، لارتباطها بصنع القرار الأخلاقي، وحصول القيادة الموزعة على معامل الاتباط (0.92)، لارتباطها بصنع القرار الأخلاقي، إذ تُشير تلك النتيجة إلى الفروق الإحصائية بين القيادة الخادمة والقيادة الموزعة وعلاقتهما بصنع القرار الأخلاقي وأنها كانت لصالح علاقة القيادة الموزعة مع صنع القرار الأخلاقي.

اَلْفَصْلُ الْخامِسِ

مُناقَشَةُ النَّتائِجِ

الْفَصْلُ الْخامِسِ

مُناقَشَةُ النَّتائِجِ

تَضَمَّنَ هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة وفقًا لأهدافها وأسئلتها، كما تضمن عددًا من التوصيات المنبثقة من النتائج وكذلك المقترحات.

أوَّلاً: مناقشة النتائج

مناقشة نتائج السؤال الأول:

ما درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عُمان للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمات ؟

أظْهَرَت النتائج في الجدول (4) أنَّ درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عُمان للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمات كانت مرتفعة، بمتوسط حسابي كلي(4.41)، وانحراف معياري (0.59)، وهذه النتيجة تُعطي مؤشرًا جيدًا وواضحًا على ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان للقيادة الخادمة نظرًا لإدراك المديرات أهمية نجاح القيادة، وأنَّها تَعْتَمِدُ على الكيفية التي تُدار بها المدارس، وعلى المقدرة في توظيف الإمكانات وتسخيرها لتحقيق أهداف المدرسة، وعلى ضرورة إقامة علاقات إيجابية مع العاملين؛ لذا فإنَّ مديرة المدرسة تحرِصُ على تقديم خدمات جليَّة للمعلمات فهي على قناعة بأن خدمة العاملين مسؤولية إنسانية، وتحرص في الوقت ذاته على تشجيع العاملين على التعاون؛ لتقديم أفضل الخدمات مما

يُساعد على تحسين أداء العمل وزيادة الإنتاجية، كونه وسيلة مهمة في محاولات اللِّحاق بركب التقدم التكنولوجي، ولتحقيق أهداف المدرسة بسرعة وبأقل وقت وكلفة.

وقد يَرْجِعُ السبب في ارتفاع مستوى ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان للقيادة الخادمة إلى إدراك تلك المديرات لأهمية القيادة الخادمة من حيث مفهومها ومتطلبات تطبيقها في المدارس كَتَرْجَمة فعلية على أرض الواقع؛ نتيجة لخضوع مديرات مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عُمان لدورات تدريبية عن المستجدات في مجال القيادة المدرسية الحديثة، وهذا يؤكد إخضاع المديرات للتدريب في مجال القيادة الإدارية نظرًا لأهمية التدريب بوصفه أحد أهم وسائل تنمية الأفراد وتطويرهم للقيام بأعمالهم وأدوارهم الجديدة على أفضل وجه، إذ تساعدهم تلك الدورات على تجديد معارفهم ومهاراتهم القيادية بما يكفل للمؤسسات التعليمية توفير كفايات قيادية قادرة على قيادة العمل التعليمي وفق السِّياسة التَّعليميَّة وتقديم خدمات تعليمية جيدة للمجتمع وأفراده.

أو رُبَّما كان السبب وراء هذه النتيجة هو حرص مديرات مدارس التعليم الأساسي على الإثراء الوظيفي الذي يساعد القيادات التربوية على الإلمام بمهارات القيادة الفكرية والفنية والإنسانية ومعرفتهم بآليات اتخاذ القرارات الإدارية، وهذا يتم بالبحث والاطلاع على أفضل السبل للوصول إلى قيادات ذات كفاءة عالية والسعي للتطبيق الفعلي لها في المدارس.

وقد يعود السبب في ارتفاع درجة ممارسة مديرات التعليم الأساسي للقيادة الخادمة بسبب إطلاع وزارة التربية والتعليم مديرات المدارس على التجارب التربوية الحديثة ونتائج الأبحاث والدراسات التي تتعلق بتطوير الأداء المدرسي في بعض الدول المتقدمة مثل اليابان وماليزيا وكوريا الشمالية.

وقد تُعْزى هذه النتيجة إلى معرفة مديرات المدارس بأهمية ممارسة القيادة الخادمة بشكلٍ كافٍ بما تعْنِيه هذه القيادة ومتطلباتها ليسهل تطبيقها في الميدان التربوي، وتُسْهِم بشكل فاعل في تعزيز المهارات المفاهيمية لأبعاد القيادة الخادمة بما يُحقق المطالب والأهداف والطموحات لكل من المدرسة والعاملين والطلبة وأولياء الأمور وكذلك متطلبات المجتمع وطموحاته.

فقد جاءت الفقرة (2) التي تَنُّصُّ على " تُعِدُّ خدمة الآخرين مسؤولية إنسانية " في الرُّتبة الأولى وبمستوى مرتفعٍ، بعد حصولها على متوسط حسابي بلغ(4.61)، وانحراف معياري بلغ (0.71)، وقد تُعْزَى هذه النتيجة إلى أهمية العلاقات الإنسانية بوصفها ليست شيئًا مستقلاً بذاته عن القيادة وأنَّما هي مضمونة بالديمقراطية ومرتبطة بها ارتباطًا وثيقًا لإسهامها في توفير جوٍّ مُحَفِّزٍ على العمل والابتكار ويُشجع على المبادرات الذاتية، فالمناخ التَّنْظيمي يَشْتَقُّ عناصره من القيم الإنسانية السائدة في المدرسة وهذا بدوره يَحُثُّ على الدافعية للعمل بإخلاص.

وجاءت الفقرة (16) التي تَنُصُّ على " تُشَجِّعُ العاملين على التعاون لتقديم أفضل الخدمات " في الرُّتبة الثانية أيضًا وبمستوى مرتفع، بعد حصولها على متوسط حسابي (4.58)، وانحراف معياري(0.72)، وهذا يدل على التزام مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بمبدأ التعاون البَنَّاء بين إدارة المدرسة والعاملين وهذا بدوره يكون حافزًا ودافعًا للعاملين على تقديم خدماتٍ أفضل مِمَّا تَتَوَقَّعُهُ منهن الإدارة، ذلك كَوْن إدارة المدرسة والمُمَثَّلَة بمديرة المدرسة نَجِدُها حريصة على اتباع أفضل الأساليب التربوية في تعاملها، فهي تتعامل مع العاملين بمصداقية، وتهتَّم بمراعاة الظروف الخاصة لهم، كما تحرص على أن تكون أعمالها وممارساتها اليومية والحياتيَّة مبنيَّةً على تطابق القول مع العمل، وتَفْرَحُ بِنجاحاتِ الآخرين وتُعِدُّ ذلك بِمثابَةِ نجاحٍ لها وللمدرسةِ كَكُلٍّ.

أما الفقرة (12) التي تنص على " تغرس القيم الإيجابية لدى العاملين " فقد جاءت في الرُّتبة الثانية وبمستوى مرتفع من الممارسة، بعد حصولها على متوسط حسابي(4.58)، وانحراف معياري (0.72)، ويُعزى ذلك إلى امتلاك مديرات المدارس لأبعاد القيادة الخادمة والالتزام بتفعيلها على الوجه الصحيح ويتجلى ذلك بوضوح في التزام مديرات المدارس بنشر القيم الإيجابية وتعزيزها وإبعاد القيم السلبية، وهذا ما تَهْدِفُ إليه القيادة الخادمة وأهميتها في التربية، فالإنسان بفطرته يُعجب بالخُلُقِ الحَسَنِ ويّشْمَئِزُ من القبيح السيئ، فلا تستوي عنده الظلمات والنور، كما لا تستوي عنده الحسنة ولا السيئة وهذا مصداقًا لقوله تعالى " وَلَا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيم" (34)، كما أنَّ نَمَطَ القيادة الخادمة يكون محببًا ومقبولاً من الآخرين لارتباطه بالبيئة وإسهامه الفاعل في تطوير القيم والاتجاهات الإيجابية لدى معلمات المدرسة. وقد يرجع ذلك إلى أنَّ مديرات المدارس في سلطنة عُمان يتَّسِمنَ بِسِماتٍ أخلاقية رفيعةٍ بوصف القيم والأخلاق منطلقةً من الدين الإسلامي الحنيف ومن سُنَّةِ نبيه محمد صلى الله عليه وسلم، وهي في الوقت ذاته المحرك الأساسي للأعمال بشكل عام وللأعمال التربوية بشكل خاصٍّ وجزء من ثقافة المجتمع العُماني الأصيل المترسخة فيه.

وربَّما يكون السَّبب في ذلك عائد إلى الاختيار الموَّفَقِ لمديرات المدارس في سلطنة عُمان وفق معايير محددة مسبقًا، إذ يتم اخضاع المُرشحات والمُتَقَدِّمات لشغل وظيفة مديرة مدرسة للاختبارات والمُقابلات الشَّخْصِيَّة، وتَتِمُّ بعد ذلك المُفاضَلة بينهن، فضلاً عن الدورات التدريبية التي تُقَدَّمُ لهنَّ في أثناء الخدمة، إلاّ أنَّ ذلك كله لا يكفي لضمان نجاح مديرات المدارس كقائدات تربويات إنْ لم يكن هناك التزام بأخلاقيات مهنة مدير المدرسة الرَّفيعة، خاصةً وأنَّهن قدوة للعاملين

ولمن حولهن في المجتمع، ولا يتأتى ذلك إلا بِالالتزام بمعايير أخلاقيَّة عالية وقيَم سامية يَتَمَثَّلنها في سُلُوكَهنَّ التَّربوي.

أمَّا الفقرة (7) التي تَنُصُّ على " تَصفح عن العاملين حين يرتكبون خطأً " في الرُّتبة الأخيرة، وحصولها على متوسط حسابي (4.10)، وانحراف معياري (4.06)، وجاءت بدرجة مرتفعة، فإنَّ يشير إلى ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي لعملية الصفح عن العاملين حين يرتكبون خطأً ولا يعني هذا ممارسة ذلك بشكل دائمٍ، كما أنه يؤكد على ندرة حدوث تلك الأخطاء التي تتطلب الصفح، وقد تُعْزى هذه النتيجة إلى كون مديرات المدارس على يقين بما أَرْشَدَنا به الدين الإسلامي الحنيف من أهمية التَّحلِّي بالخصال الفاضلة، فقد أوصى الرسول الكريم بالحلم في حديثه الشريف قائلاً : " إنَّما الْعِلْم بِالتَّعَلُّمِ وإنَّما الْحِلْم بِالتَّحَلُّمِ"، فضلاً عن أنَّ الممارسات السابقة لفقرات القيادة الخادمة تدلُّ على قوة شخصية مديرة المدرسة ولا توجد فقرة أثبتت نتائجها عن ضعف شخصية المديرة كقائدة تربوية، فالقائد لا يكون ضعيفًا وكما قال المهاتما غاندي: (الضَّعيْفُ لا يُمْكِنَهُ أَبْدًا أَنْ يَصْفَحَ، الصَّفْحُ سِمَة لِلْأَقْوِيَاءِ).

وقد اتفقت الدراسة الحالية في نتيجتها مع دراسة أبو تينة وآخرون (2007) في حصول مديري المدارس على درجة مرتفعة لممارستهم للقيادة الخادمة في مدارسهم من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر معلميهم ومعلماتهم، وكذلك دراسة عطا الله (2014)، ودراسة التّمام (2016)، ودراسة عبدالفتاح (2016).

بينما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة الديرية (2011)، ودراسة النشاش والكيلاني (2012)، ودراسة إبراهيم (2013)، ودراسة غالي (2015)، ودراسة مصطفى (2015)، ودراسة

المعشر (2015)، في حصول مديري المدارس ومديراتها على درجة متوسطة في درجة ممارسة القيادة الخادمة.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

ما درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عُمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمات ؟

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال في الجدول (5) أن درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عُمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمات كانت مرتفعة، بحصولها على متوسط حسابي (4.38)، وانحراف معياري (0.64)، وهذا يُشير إلى أنَّ مديرات مدارس التعليم الأساسي لديهن وعي كافٍ بالقيادة الموزعة، من حيث ماهيتها ومتطلبات تطبيقها، وميِّزاتها والمهمات المندرجة تحت مظلتها، ويرجع ذلك إلى أنَّ مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عُمان حريصات على تبني تلك الفلسفة الإدارية القائمة على خدمة الأتباع ومشاركتهم الفاعلة في وضع رؤية المدرسة ورسالتها، وتحديد أهدافها العامة والخاصة والعمل على تحقيقها من خلال العمل الجماعي ضمن فرق العمل عن طريق الاقناع والتشجيع على المشاركة والمبادرة والابتكار، وإتاحة فرص النمو المهني الذاتي للعاملين، وهذا ما تعنيه القيادة الموزعة، فضلاً عن مشاركة المعلمات في وضع خطة تطوير الأداء المدرسي آخذةً في الاعتبار مقترحات العاملين، بهدف متابعة التطورات التي يشهدها العالم بشكل عامٍّ والقطاع التربوي بشكلٍ خاصٍّ والمتمثلة في الانتقال والتَّحول من المركزيَّة إلى اللامركزيَّة، كل ذلك بهدف صنع قرارات تشاركيَّة يَسْهُلُ من خلالها تحقيق الأهداف والطُّموحات، والعمل على المواءمة بين

احتياجات العاملين بالمدرسة والاحتياجات المدرسية. إذ أنَّ نمط القيادة الموزعة لا يزدهر في ظل الهياكل المدرسيَّة التي تتسم بالمركزيَّة في صنع القرارات، الأمر الَّذي يؤدي إلى تقليل فرص مشاركة المعلمات في قيادة المدرسة وبالتَّالي لن تَتَحَقَّق لديهن الفاعلية الذاتية، الَّتي تُعَدُّ أحد أهم مبادئ القيادة الموزعة.

وقد جاءت الفقرة (6) والَّتي تَنُصُّ على " تَحُثُّ العاملين على تحقيق أهداف المدرسة " على الرُّتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، بعد حصولها على متوسط حسابي (4.57)، وانحراف معياري (0.71)، ويشير ذلك إلى جهود مديرة المدرسة في التشجيع المستمر وحثّ المعلمات على تحقيق أهداف المدرسة التي تم وضعها ضمن فرق العمل وبشكل تعاوني، وقد يكون السبب في ارتفاع درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي في حث معلمات المدرسة وتشجيعهن على تحقيق أهداف المدرسة نابعًا من حرصها على تحقيق مبدأ التعاون والمشاركة الفاعلة لمعلمات المدرسة بحيث تكون النتائج التي تحققها المدرسة مُرْضِيَةً للجميع، بوصف القيادة الموزعة نتاج تفاعل مشترك بين جميع الأطراف في المدرسة التي تؤثر فيها وتتأثر بها.

بينما احتلت الفقرة (1) والتي تنص على " تَعْمَلُ على وضع رؤية ورسالة واضحتين للمدرسة" على الرُّتبة الثانية وبدرجة مرتفعة، بعد حصولها على متوسط حسابي (4.51)، وانحراف معياري (0.74)، ويدل ذلك على وعي مديرات مدارس التعليم الأساسي بالتخطيط الاستراتيجي ، الذي يبدأ بوضع رؤية ورسالة واضحتين للمدرسة بمشاركة كل من يؤثر ويتأثر بهما مع تحديد الأهداف الاستراتيجية العامة والخاصة والمنبثقة من رؤية المدرسة ورسالتها، ورُبما تُعْزى هذه النَّتيجَة إلى سعي مديرات المدارس لتحسين الأداء المدرسي وتطويرها والذي تكون بداية انطلاقته من رؤية المدرسة ورسالتها، كما أنَّ مديرة المدرسة تُعَدُّ عنصرًا داعمًا لتنفيذ الرؤية والرسالة. وقد

يرجع السبب في ذلك إلى التزام مديرات المدارس بتطبيق القرارات الوزارية المتعلقة بتطوير الأداء المدرسي المستحدث بالقرار الوزاري رقم (2006/19)، الذي كان مشروع تقويم الأداء المدرسي وتطويره من أهم مشاريعه ومن أولوياته. ويهدف إلى الوقوف على أداء المدارس وما تُحَقِّقَهُ من نجاحات فيما يتعلق بأهدافها والأولويات الموضوعة لتطويرها وتشخيص كلّ من مجالات: التعلم والتعليم والإدارة المدرسية.

وجاءت الفقرة (5) والتي تنص على " تَضَعُ خطة لتطوير الأداء المدرسي بمشاركة العاملين" على الرُّتبة الثالثة وبدرجة مرتفعة، بعد حصولها على متوسط حسابي (4.49)، وانحراف معياري (0.78)، وهذا يؤكد حرص مديرات مدارس التعليم الأساسي على استكمال العمل بالتخطيط الاستراتيجي الذي تم البدء به منذ وضع رؤية المدرسة ورسالتها، وقيام مديرة المدرسة بوضع الخطة إنما هو خير دليل على ذلك، ويدل كذلك على الحرص على تطبيق مبدأ المشاركة في وضع الخطط التطويرية للمدرسة بهدف تحديد مدخلات النظام وعملياته وكذلك مخرجاته.

بينما جاءت الفقرة (13) والّتي تنص على " تُفوِّض بعض المعلمات لرئاسة الاجتماعات" على الرُّتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة، بعد حصولها على متوسط حسابي بلغ(4.06)، وانحراف معياري بلغ (1.08)، وهذا يشير إلى قيام مديرات المدارس بتفويض المعلمات لرئاسة الاجتماعات وتدريبهن لآداء بعض الممارسات القيادية وتفويضهن بعض الصلاحيات.

وربما يكون السبب في الحصول على هذه النتيجة راجعًا إلى المعرفة الوافية بمهمات التفويض لدى المديرة، وأنَّ التفويض لا يعفي مديرة المدرسة من المسؤولية، على الرغم من أنَّ مديرة المدرسة لا يمكنها القيام بجميع المهمات مجتمعةً، لذا كان من الأسهل أنَّ تفوض بعض الصلاحيات للعاملين مما يؤدي إلى تمازج الأفكار وتنوعها في التخطيط وفي التنفيذ وكذلك في

المخرجات. وربما يكون لدى مديرة المدرسة تَخَوُّف من الجوانب السلبية المترتبة عن التفويض إن لم يكن بطرق صحيحة تبث الإيجابيَّة لدى الجميع.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة البشر(2013)، ودراسة خليفة (2014)، ودراسة (Knowles.2013)، ودراسة أبو حسب الله (2014)، ودراسة أبو زر (2015).

واختلفت نتائج الدراسة مع دراسة الشهراني (2010)، ودراسة أبو نعيم (Abu, 2011 Nayeem,)، ودراسة اليعقوبية وآخرون (2015)، ودراسة عجوة (2012)، ودراسة درادكة (2014)، ودراسة عبدالله (2015).

مناقشة نتائج السؤال الثالث:

ما درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عُمان لعملية صنع القرار الأخلاقي من وجهة نظر المعلمات ؟

أظهرت النتائج في الجدول (6) أن درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عُمان لعملية صنع القرار الأخلاقي من وجهة نظر المعلمات جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي(4.46)، وانحراف معياري (0.61)، وهذا يدل على إدراك مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عُمان لأهمية المسؤوليات الأخلاقية في العمل، وقد يُعزى ذلك إلى التزام مديرات المدارس بأخلاقيات المهنة.

ورُبَّما يكون السبب في ارتفاع النَّتيجة يرجع إلى الالتزام الديني لمديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان، وتَحَلِّيَهُنَّ بتلك القيم الأخلاقية التي من شأنها تسيير منظومة العمل في

المدرسة وفق الأخلاقيات الدينية للمهنة النَّابعة من الدِّين الإسلامي الحنيف، الذي لا تَسْتَقيم الحياة إلا بإتباع ما جاء به من أوامر واجتناب ما جاء فيه من نواهٍ، والعمل على التَّوافق مع ما يتبناه المجتمع العُماني في منظومته القيميَّة والأخلاقيَّة التي تَسود بين أبنائه داخل المدارس وخارجها على نطاق أوسع، فالأخلاق جزء لا يتجزأ من شخصية الفرد أينما وجد خاصة، فالمسلم نفع أينما وقع.

وقد يرجع السبب في هذه النتيجة هو حرص مديرات المدارس على نجاح المؤسسة التربوية بصنع قرارات رشيدة ذات بُعْدٍ أخلاقي، والَّتي تُعَدُّ من المهمات الرئيسة لمديرة المدرسة، ويتوقف عليها نجاح تلك المؤسسات في تحقيق الأهداف المنشودة، وقد أثبتت نتائج الدراسة مسبقًا حرص مديرة المدرسة على أن تنبثق الأهداف من رؤية المدرسة ورسالتها، فهي تتعامل مع المستجدات التربوية في ضوء تلك الرؤية والرسالة، كما تحرص على أن تكون منسجمة مع أنظمة الوزارة، ومنبثقة من ثقافة المدرسة، والتوجه لبلوغ تلك الأهداف، وتتعامل مع العاملين بروح المساواة، مؤمنة بأنَّ صنع القرار حق تشاركي ويتمتع بالشفافية، وتتَّخِذُ قرارات تكون أكثر ملاءمة، وتَتَبّنَّى العدالة في توزيع المهمات، وتتيح الفرصة للعاملين في مراجعة القرارات المتخذة، مُقدِّمةً المبررات المقنعة لتلك القرارات، ولا تترك مجالاً للقوى الخارجية السلبية في التأثير على القرارات عند اتخاذها؛ لذا فهي تتعامل بحزم مع الأخطاء التي تمس سمعة المدرسة، خاصةً وأنها تنقل التعليمات بأمانة للعاملين معها، وتوفِّر لهم فرص النجاح مُقدمَةً مصالحهم على مصالحها الشخصية.

وقد يكون السبب الرئيس والأهم في ارتفاع درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي لعملية صنع القرارات الأخلاقية ناتجًا عن امتلاك مديرات المدارس للمهارات والكفايات اللازمة لصنع القرار الأخلاقي، وربما تعود هذه النتيجة إلى خضوع مديرات المدارس لدورات تدريبية وورش

عمل تتعلق بصنع القرارات وربطها بالأخلاق الفاضلة التي يتحلين بها، مما يُسْهِمُ في عملية صنع قراراتٍ ذات مواصفات ومعايير وطبيعة أخلاقية.

وقد يعْزى ارتفاع درجة ممارسة مديرات التعليم الأساسي لعملية صنع القرار الأخلاقي نابعًا من التنشئة الاجتماعية للمديرات، وتأثير الثقافة العربية الإسلامية في صقل الشخصية وبلورتها، فضلاً عن ما يتم تمثله من قيم واتجاهات وأعراف وتقاليد سائدة في المجتمع، التي يكون لها بالغ الأثر في الإرتقاء بدرجة ممارسة عملية صنع القرار الأخلاقي، وإلى ذلك يعول حصول جميع فقرات الاستبانة على درجة ممارسة مرتفعة.

بينما جاءت الفقرة (2) التي تنص على " تتضمن القرارات المتخذة التزامًا بأخلاقيات المهنة" في الرُتبة الثانية، وبدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (4.56)، وانحراف معياري (0.66) وهذا يُعطي مؤشرًا جيدًا على التزام مديرات المدارس بأخلاقيات المهنة، والالتزام بالمنظومة القيمية التي تعود أصولها إلى الدين الإسلامي الحنيف، المتمثل في كتاب الله وسنة نبيه محمد صلى الله عليه وسلم، فقد قال تعالى: "وإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ" (القلم:4)، وقال نبيه الكريم: " إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق" وقال أيضًا: " أَكْمَلُ الْمُؤْمِنِينَ إِيمَانًا أَحْسَنُهُمْ خُلُقًا"، لا سيما وأنَّ أهل عُمان قد عرفوا منذ عهد النبي الكريم بأنهم أهل علم وعفة وتثبت وفضائل وخُلُق فقد نالوا حظًّا من ثناء الرسول الكريم عليهم حين قال : " لوْ أَنَّ أَهْلَ عُمَانَ أَتَيْتَ مَا سَبُّوكَ وَلَا ضَرَبُوكَ" رواه مسلم (رقم/2544)، إذ أنَّ المجتمع العماني مجتمع عربي إسلامي له منظومة قيمية تُميزه عن غيره من المجتمعات منذ القِدَم وحتى الوقت الحاضر، إذ كلما أزداد أفراد مجتمعه عِلمًا ترسخت في نفوسهم تلك القيم، وقد تكون الدورات التدريبية التي تخضع لها مديرات المدارس سببًا رئيسًا في ترسيخ القيم وتَمَثُّلِها عَمَليًّا في ممارسات مديرات المدارس.

وجاءت الفقرة (11)، التي تنصُّ على " تَتَّخَذ قرارات مُنْسجمة مع أنظمة الوزارة " في الرُّتبة الثانية مكرر، وبدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (4.56)، وانحراف معياري (0.69)، وتدل هذه النتيجة على التزام مديرات المدارس باللوائح والقوانين والتشريعات الصادرة ضمن أنظمة الوزارة، والحرص كل الحرص على اتخاذ قرارات ذات انسجام وتوافق مع تلك الأنظمة، خاصة وأنهن مسبقًا قد أدركن أهمية المسؤوليات الأخلاقية للعمل، وأن كل قرار يَتَّخِذْنَهُ لابد أن يكون مُنْبَثِقًا ومُنْسَجِمًا مع الأنظمة الوزارية، إذ يُعد ذلك ضمن الالتزام بأخلاقيات المهنة فيما يتعلق بطبيعة القرارات المُتَّخَذة.

كما جاءت الفقرة (10)، التي تنصُّ على " تَحْتَرِم التشريعات الإدارية بوصفها خلاصة قرارات أخلاقية " في الرُّتبة الثانية مكرر، وبدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (4.56)، وانحراف معياري (0.71)، وهذه النتيجة تفيد بأنَّ مديرات المدارس تعودن على الاحترام، إذ أن احترام التشريعات الإدارية لها مبررات فهي ناتجة عن قرارات تمَّت صناعتها بشكل أخلاقي فكل قرار يسبقه قرار وكلما تمازجت القرارات وتوالت وصبغت بالصبغة الأخلاقية كلما كانت أكثر اهتمامًا وأشد إقبالاً عليها لتنفيذها ولتحقيق الأهداف المرجوة منها. وقد ظهر ذلك جليًّا في التزام المديرات باتخاذ قرارات تكون منسجمة مع أنظمة الوزارة وهذا أكبر دليل على احترام التشريعات الإدارية المستخلصة من القرارات الأخلاقية.

بينما جاءت الفقرة (5)، التي تنص على " تُطْلِع العاملين على معايير تقييم الأداء قبل وقتٍ كافٍ" في الرُّتبة الأخيرة، وبدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي(4.29)، وانحراف معياري(0.87)، وهذا يعطي مؤشرًا على ضرورة لفت انتباه مديرات مدارس التعليم الأساسي إلى ضرورة إطلاع العاملين على معايير تقييم الأداء قبل وقت كافٍ. إذ أنَّ ذلك سَيُسْهِم بشكل كبير في تحديد

المتطلبات التي سيتم في ضوئها تقييم أداء العاملين، مع ضرورة تحديد وقت مناسب وكافٍ لذلك، وكل تلك الأعمال مُجْتَمِعةً ستؤدي إلى توكيد الذات للعاملين وتحقيق نجاح المؤسسة وطموحاتها.

إنَّ تحديد معايير تقييم الأداء التي يخضع لها العاملون ويطيعونها ويلتزمون بها، تضفي الصِّفة الذَّاتية لكل عامل فيبذل قُصارى جهده للالتزام فَتَنْمو لديه الدَّافعية الذَّاتية للعمل والانجاز والتَّميز.

إنَّ التزام مديرات المدارس باطلاع العاملين على معايير تقييم الأداء له دور كبير في بث روح التنافس لإنجاز المهمات والأعمال كما هو مخطط لها وفي الوقت المناسب أيضًا.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة بو عباس (2010)، ودراسة الخميس (2013)، ودراسة العتيبي (2013)، التي أشارت نتائجها إلى ارتفاع درجة ممارسة صنع القرار الأخلاقي. بينما ختلفت الدراسة الحالية في نتيجتها عن دراسة كابيد ووندسور(Capped & Windsor 1998,)، ودراسة الشريفي والصرايرة والناظر (2012)، ودراسة أبو هندي (2012)، ودراسة الدرويش (2012)، ودراسة أبو أسنسية (2015)، ودراسة الخزاعلة (2014)، التي أشارت نتائجها إلى أنَّ درجة ممارسة صنع القرار الأخلاقي كانت متوسطةً.

مناقشة نتائج السؤال الرابع:

هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عُمان للقيادة الخادمة ودرجة ممارستهن لعملية صنع القرار الأخلاقي؟

أظهرت نتائج الدراسة في الجدول (7) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان للقيادة الخادمة ودرجة ممارستهن لعملية صنع القرار الأخلاقي؛ وتجدر الإشارة إلى أن قيم معامل الارتباط الخطي بينها قوية، وذات علاقة موجبة وطردية، إذ بلغ معامل الارتباط (0.86)، ومستوى الدلالة (0.000)، وهذا يدل على أن ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان للقيادة الخادمة لها تأثير في ممارستهن لعملية صنع القرار الأخلاقي، أي كلما ارتفعت درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديرات التعليم الأساسي ارتفعت ممارستهن لصنع القرار الأخلاقي، والعكس صحيح.

وهذه النتيجة تعطي مؤشرًا على عملية الاتساق بين القيادة الخادمة التي تمارسها مديرات مدارس التعليم الأساسي للصفوف(1–4) من وجهة نظر المعلمات وبين عملية صنع القرار الأخلاقي، إذ وجِدَ اتفاق بين بعض الفقرات في القيادة الخادمة وصنع القرار الأخلاقي، إذ اتفق المتغيران في تركيزهما على مبدأ التعاون.

مناقشة نتائج السؤال الخامس:

هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عُمان للقيادة الموزعة ودرجة ممارستهن لعملية صنع القرار الأخلاقي؟

أظهرت نتائج الدراسة في الجدول (8) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان للقيادة الموزعة ودرجة ممارستهن لعملية صنع القرار الأخلاقي. وتجدر الإشارة إلى أن قيم معامل الارتباط الخطي بينها قوية، وذات علاقة موجبة وطردية، إذ بلغ معامل الارتباط (0.92)، ومستوى الدلالة (0.000)، وهذا يدل على أن ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان للقيادة الموزعة لها تأثير في ممارستهن لعملية صنع القرار الأخلاقي، أي كلما ارتفعت درجة ممارسة القيادة الموزعة لدى مديرات التعليم الأساسي ارتفعت درجة ممارستهن لصنع القرار الأخلاقي، والعكس صحيح.

وهذه النتيجة تُعْطي مؤشرًا على عملية الاتساق بين القيادة الموزعة الَتي تمارسها مديرات مدارس التعليم الأساسي للصفوف(1–4) من وجهة نظر المعلمات وبين عملية صنع القرار الأخلاقي، حيث وجِدَ اتفاق بين بعض الفقرات في القيادة الموزعة وصنع القرار الأخلاقي، إذ اتفق المتغيران في التركيز على مبدأ التعاون، والاحترام، والمساواة والعدالة، والمشاركة الفاعلة في صنع القرارات.

مناقشة نتائج السؤال السادس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عمان للقيادة الخادمة تعزى لمتغيري الخبرة، والمؤهل العلمي؟

تمت مناقشة هذا السؤال وفقًا لمتغيراته على النحو الآتي:

أ. مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير الخبرة

أظهرت نتائج الدراسة في الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان للقيادة الخادمة تُعْزى لمتغير الخبرة، إذ بلغت قيمة ف (1.594)، وبدلالة إحصائية (0.205).

وقد تُعْزى هذه النتيجة إلى أن مديرات مدارس التعليم الأساسي على اختلاف سنوات خبرتهن يمارسن القيادة الخادمة بدرجة مرتفعة؛ نظرًا لقناعة جميع المستويات الثلاثة للخبرة بالقيادة الخادمة وأهميتها وأهدافها والمزايا التي تحققها للعاملين بصفة خاصة وللمدرسة بصفة عامة؛ لذا أظهرت النتائج عدم وجود أي دور أو تأثير لمتغير الخبرة في إحداث الاختلافات بين استجابات المعلمات عن درجة ممارسة القيادة الخادمة بوصف القيادة حجر الزاوية في العمليات الإدارية وتُعَدُّ سببًا رئيسًا في نجاح المدرسة لتحقيق أهدافها عبر عملية التأثير الإيجابي في الآخرين، وحيث أن للمعلمات أدوارًا ومَهَمَّات مَنُوَطة بهن يمارسْنَها بشكل إلزاميّ بغض النظر عن سنوات الخبرة في مجال العمل، لذلك لا يكون لهذا المتغير تأثير يُظهر فرقًا في النتائج.

وربما تكون سنوات الخبرة للمعلمات عاملاً فاعلاً ومؤثرًا في المهمات التدريسية المنوطة بهن، بحيث تظهر الفروق في سنوات الخبرة بتأثيرها في العملية التربوية كمحصلة نهائية لنتاجاتها، وعلى العكس في تأثير هذا المتغير ودوره في مجال الإدارة والقيادة التربوية، إذ أنَّ القادة التربويين يخدمون العاملين من منطلقات عدة وتكون في الوقت ذاته بعيدة عن عدد سنوات خبرتهن. وعليه فإنَّ متغير الخبرة لم يحدث تأثيرًا في إصدار الحكم على ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي للقيادة الخادمة.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة الديرية (2011)، بينما اختلفت مع نتائج دراسة تايلور(Taylor,2002)، ودراسة الشريفي وآخرون(2012)، ودراسة إبراهيم (2013)، ودراسة المعشر(2014).

ب. مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي

أظهرت نتائج الدراسة في الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان للقيادة الخادمة تُعْزى لمتغير المؤهل العلمي، إذ بلغت قيمة ف (2.160)، وبدلالة إحصائية (0.117).

وقد تُعْزى هذه النتيجة إلى أن مديرات مدارس التعليم الأساسي على اختلاف مؤهلاتهن العلمية يمارسن القيادة الخادمة بدرجة مرتفعة، مما يؤكد حرص هذه المديرات على ممارسة القيادة الخادمة والتنويع في تقديم تلك الخدمات بما يتناسب مع مقدراتهن ومقدرات العاملين في المدرسة ووفقًا للامكانات المتاحة، متخطيات في ذلك مصالحهن الشخصية لتحقيق المصالح المشتركة، بغض النظر عما تحمله المديرة من مؤهل علمي.

وهذا يعني أنَّ المؤهل العلمي لا يُعدُّ متغيرًا ذا تأثير في تحديد الفروق بين درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي للقيادة الخادمة وبين ممارستهن لصنع القرار الأخلاقي على الرغم من اختلاف المؤهلات العلمية التي يحملنها بوصف المهمات القيادية والخدمات المقدمة تُكرَّس لتحقيق أهداف المدرسة وتفي في الوقت ذاته باحتياجات العاملين، ويُعدُّ ذلك من أهم أهداف القيادة الخادمة، وسعي مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان إلى تلمس تلك الاحتياجات وتوجيه كل الجهود لتلبيتها بما يتوافق مع الإمكانات المتاحة.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة أبو تينة وآخرون(2007)، بينما اختلفت مع دراسة إبراهيم (2013)، ودراسة المعشر(2014).

مناقشة نتائج السؤال السابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عمان للقيادة الموزعة تعزى لمتغيري: الخبرة، والمؤهل العلمي؟

1. **مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير الخبرة**

أظهرت نتائج الدراسة في الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان للقيادة الموزعة تُعْزى لمتغير الخبرة، إذ بلغت قيمة ف (2.160)، وبدلالة إحصائية (0.117).

وتَّعطي هذه النتيجة مؤشرًا على عدم وجود دور أو تأثير لمتغير سنوات الخبرة في إحداث اختلافات بين استجابات المعلمات عن ممارسة القيادة الموزعة.

وقد تُعْزى هذه النتيجة إلى أن مديرات مدارس التعليم الأساسي على اختلاف سنوات خبرتهن يمارسن القيادة الموزعة نظرًا لقناعتهن بأهمية مشاركة الجميع في الأدوار والمهمات القيادية في المدرسة والأهم من ذلك حرصهن على مشاركة الجميع في المسؤولية وعدم تهميش بعض العاملين والابتعاد عن التحيز لفئة معينة من ذوات الخبرة، وذلك يتطلب المهارة في التعامل مع الجميع بأهم المبادئ الإدارية كالمساواة والعدالة.

وقد يرجع السبب في إدراك مديرات المدارس وقناعتهن بمقدرات العاملين، انطلاقًا من مبدأ المبادرة لدى المعلمات " أنا أستطيع" وهذا المبدأ مقترنًا بالمبادئ الإدارية الحديثة كفيل بتحقيق نجاح المدرسة ونجاحه مكفولٌ بما تُقدِّمَهُ القيادة الموزعة من إسهامات، التي هي نتاج تفاعلات مديرة المدرسة مع العاملين والمواقف المختلفة، إذ أنَّ القيادة الموزعة تركز في تحقيق القيادة على مستوى المدرسة وليس على مستوى الفرد.

إنَّ جميع هذه المهمات والخدمات لا تحتاج في التعامل مع سنوات خبرة محددة بذاتها، فالكل لديه ما يؤهله للاستجابة والتفاعل مع مديرة المدرسة؛ لذا فإنَّ سنوات الخبرة لم تحدث تغييرًا أو تأثيرًا في إجابات المعلمات، كما أنَّ التعامل مع جميع العاملين على أنهم لديهم المقدرة على العمل والانجاز يُسْهم بشكل كبير في تحقيق الأهداف المرجوة بسهولة نتيجة للدافعية الذاتية والرغبة في النجاح والتميز. فالمعلمة ذات الخبرة الطويلة أوالمتوسطة أوالقليلة تكون قادرة على تحقيق ما تصبو إليه نتيجة مشاركتها منذ البداية في ممارسة الأدوار القيادية مما يجعل كل معلمة تشعر بالمسؤولية الذاتية والمسؤولية المشتركة في آنٍ واحدٍ.

كما أنَّ سنوات الخبرة قد تلقى نفعًا أكبر في تأثيرها على المعلمات في مجال التدريس بشكل أكبر بكثير من تأثيرها على ممارسة القيادة الموزعة.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الشهراني(2010)، ودرسة أبو حسب الله (2014)، ودراسة أبو زر(2015) ، ودراسة عبدالله (2015). بينما اختلفت نتيجتها مع نتيجة دراسة خليفة(2013)، ودراسة اليعقوبية وآخرون(2015).

2. مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي

اظهرت نتائج الدراسة في الجدول (16) عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا لتقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان للقيادة الموزعة تعزى لمتغير المؤهل العملي.

ويُستدل من هذه النتيجة على عدم وجود أي دور أو تأثير لمتغير المؤهل العلمي في إحداث اختلافات بين استجابات المعلمات عن ممارسة القيادة الموزعة، على الرغم من الأدوار القيادية المنوطة بكل معلمة بحكم توزيع الأدوار القيادية فيها على المعلمات وارتفاع درجة ممارسة القيادة الموزعة وبغض النظر عن ما يحْمِلْنَهُ من مؤهل علمي، فالأدوار القيادية والمهمات توزع بين المعلمات وفق مقدراتهن وما يمتلكنه من معارف وخبرات ومهارات تؤهلهن للقيام بالمهمات الموكلة وليس وِفق مؤهلاتهن العلمية، فالأدوار التي يقوم بها القائد يمكن توزيعها والمشاركة فيها ؛ لذا فإنَّ المؤهل العلمي لم يحث أي تغيير أو اختلاف في الاستجابة عن فقرات استبانة الموزعة.

وقد يكون السبب في الحصول على هذه النتيجة هو أنَّ متغير المؤهل العلمي لم يحظَ بذلك الدور الذي قد يحظى به في الممارسات المتعلقة بالمهمات التدريسية والعمليات المصاحبة

لها؛ نظرًا لظهور تأثيره وفاعليته كمتغير في إحداث التغييرات والاختلافات المصاحبة لعمليات إعداد المعلمات وتدريبهن وتأهيلهن لممارسة مهنة التدريس بكفاءة وفاعلية.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أبو زر(2015)، ودراسة عبدالله (2015)، التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة القيادة الموزعة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي ،بينما اختلفت في نتيجتها مع دراسة خليفة (2015)، والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة القيادة الموزعة تُعزى لمتغير الخبرة.

مناقشة نتائج السؤال الثامن:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عمان لعملية صنع القرار الأخلاقي تعزى لمتغيري: الخبرة، والمؤهل العلمي؟

تمت مناقشة هذا السؤال وفقًا لمتغيراته على النحو الآتي:

أ. مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير الخبرة

أظهرت نتائج الدراسة في الجدول (18) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان لعملية صنع القرار الأخلاقي من وجهة نظر المعلمات تُعْزى لمتغير الخبرة، إذ بلغت قيمة ف(0.451)، وبدلالة إحصائية (0.638).

وتُعْزى هذه النتيجة إلى أنَّ متغير الخبرة لم يكن ذا أثر في إدراك المعلمات لدرجة ممارسة مديرات المدارس لعملية صنع القرار الأخلاقي، وقد يرجع السَّبب في ذلك إلى الثَّقافةِ الَّتي حَظَيَ

بها المجتمع العماني من صِفاتٍ وأخْلاقٍ قويمةٍ مكونةً ما يسمى بالثقافة الأخلاقية وهي ترتبط إرتباطًا وثيقًا بعملية صنع القرار الأخلاقي، تَعُودُ مدلولاتها إلى تَمَسُّكَهُم بكتاب الله وسنة نبيه الكريم، فقد عُرف عنْه أنَّهُ شعب أصيل ومتأصل بكل خُلُقٍ كريمٍ وصفاتٍ حميدةٍ، فإذا كان هذا نصيب الشعب العُماني بأكمله فليس ببعيد أن تكون القيادات التربوية فيه بهذه الدرجة من الكفاءة في ممارسة صنع القرار الأخلاقي وإلى ذلك يعزى السبب وليس إلى عدد سنوات الخبرة في مجال العمل، إذ أكَّدت هذه الدراسة على أنَّ أصحاب الخبرة بمستوياتها الثلاثة يمارسون صنع القرار الأحلاقي بفاعلية وبدرجة مرتفعة. وهذا لا يعني عدم تأثير الخبرة على المعلمات في المجال المهني وفي التدريس تحديدًا، إذ أنَّ المعلمات بما لديهن من معارف ومهارات وخبرات صقلت شخصياتهن بالأخلاق الفاضلة والصفات الحميدة، ونتيجة لما قَدَّمَتْهُ لهُنَّ القيادات التربوية من خدمات وخاصة في مجال المشاركة في صنع القرارات، ونتاجًا للممارسات اليوميَّة لعمليات صُنْعِ القرارات فقد تَشَكَّلَت لديهن المهارة في الدَّمْج بين الأخلاق والقرارات مكوِّنةً صُنَّاع قرار أخلاقي أكفياء، وعليه ارْتَفَعَت درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي لعملية صنع القرار الأخلاقي.

واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة فيتون(Viton,2009)، ودراسة الشريفي وآخرون(2012)، التي أكَّدت نتائجها على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة القيادة الموزعة تُعزى لمتغير الخبرة. كما اختلفت نتائجها أيضًا مع نتائج دراسة أبو أسنينة (2015)، التي أكَّدت نتائجها على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة القيادة الموزعة تُعزى لمتغير الخبرة.

ب. النتائج المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي في الجدول (20) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم

الأساسي بسلطنة عمان لعملية صنع القرار الأخلاقي تعزى إلى متغير المؤهل العملي، إذ بلغت قيمة ف(0.643)، وبدلالة إحصائية (0.526).

ويُستدل من هذه النتيجة عدم وجود أي دور أو تأثير لمتغير المؤهل العلمي في إحداث اختلافات بين استجابات المعلمات في ممارسة صنع القرار الأخلاقي من وجهة نظر المعلمات يُعْزى لمتغير المؤهل العلمي، ويرجع السبب في ذلك إلى أنَّ مديرات مدارس التعليم الأساسي يتعاملن مع المعلمات منطلقات من مبدأ يقوم على المساواة بين العاملين على الرغم من اختلاف المؤهلات العلميَّة، كما سبق أن طُبِّق ذلك المبدأ معهن في القيادتين الخادمة والموزعة.

وقد يُعزى السبب في الحصول على هذه النتيجة إلى أنَّه لدى مديرات المدارس المعرفة والمهارة الكافية لصنع القرار الأخلاقي من خلال مشاركة المعلمات في الأدوار القيادية وفي عمليات صنع القرار بوصف مديرات المدارس ذوات فاعلية وكفاءة، فضلاً عما لديهن من العلم بالممارسات اليومية والأعمال الإدارية بشكل عامٍّ، مما تسبب في عدم ظهور دور متغير المؤهل العلمي كمؤثر في عملية ممارسة مديرات المدارس لصنع القرار الأخلاقي.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الشثري(2010)، ودراسة الشهراني(2010)، ودراسة خليفة (2013)، إذ أكَّدت جميعها على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، بينما اختلفت نتائجها مع دراسة اليعقوبية وآخرون(2015)، إذ وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي وكان لصالح حملة الدبلوم.

مناقشة نتائج السؤال التاسع:

هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في العلاقة بين القيادة الخادمة لمديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عمان، والقيادة الموزعة لهذه المديرات وصنع القرار الأخلاقي ؟

أظهرت نتائج الدراسة في الجدول (21) أنَّ القيادة الخادمة قد حصلت على معامل الارتباط (0.86) في ارتباطها بصنع القرار الأخلاقي، بينما حصلت القيادة الموزعة على معامل الارتباط (0.92) في ارتباطها بصنع القرار الأخلاقي . إذ وجِدَ في الجدول (22) أن الفروق بين معاملي الارتباط ذات دلالة إحصائية بمستوى يقل عن ($\alpha \leq 0.05$). وقد بلغت قيمة "Z" (−3.639) وبمستوى ($\alpha \leq 0.05$) ولصالح معامل الارتباط بين القيادة الموزعة وصنع القرار الأخلاقي.

وتُشير تلك النتيجة إلى الفروق الإحصائية بين القيادة الخادمة والقيادة الموزعة وعلاقتهما بصنع القرار الأخلاقي وأنها كانت لصالح علاقة القيادة الموزعة بصنع القرار الأخلاقي. إذ كلما اهتمت القيادات المدرسية بتبنيها للقيادة الموزعة مفهومًا، وأهميةً، ومزايا، وأبعادًا، ومحددات، والإلمام بها من جميع الجوانب، وكلما كان اهتمام القيادات بالقيادة الموزعة أكبر إرتفع مستوى عملية صنع القرار الأخلاقي.

وقد يُعْزى السبب في إرتفاع معامل الارتباط بين القيادة الموزعة وبين صنع القرار الأخلاقي مقارنة بمعامل الارتباط بين القيادة الخادمة وبين صنع القرار الأخلاقي إلى أنَّ المعلمات لا يكتفين بالخدمات التي تُقَدِّمُها لهن مديرات المدارس بل يَطْمَحْنَ في الحصول على ميِّزات والأهم

من ذلك المشاركة الفاعلة وخاصةً في صنع القرارات التي اشتركت القيادتان فيها، إلاّ أنَّ من أهم الخصائص التي تميزت بها القيادة الموزعة عن نظيرتها القيادة الخادمة هي أنَّ القيادة الموزعة تركز بشكل مباشر على توزيع الأدوار القيادية في المدرسة بين العاملين فيها وهي بعيدة كل البعد في توزيع الأدوار وفق متغيرات كالخبرة والمؤهل العلمي وهذا ما أظهرته نتائج الدراسة الحالية، إذ أنَّ مديرات المدارس في سلطنة عُمان يحرصن على تعزيز الثقافة الإيجابية وخاصة الثقافة المتعلقة بالأخلاق، ثقافة تسمح بتبادل الأفكار المطروحة من قبل العاملين في المؤسسة التربوية. ونظرًا لكثرة الأعباء الإدارية الملقاة على عاتق مديرات المدارس فضلاً عن قناعتهن بما تمتلكه المعلمات من المقدرات والمعارف والمهارات فقد تشكل لديهن انطباع عن ذلك، فالمديرة بميولها الفطرية تُشارك المعلمات في المهمات الإدارية لتشكيل صفوف ثانية من القادة. على الرغم من وجود ظاهرة العزوف عن القيام بالمهمات الإدارية مما يشكل عائقًا وتحديًا كبيرًا لرؤية المدرسة المستقبلية ورسالتها؛ لذا تضطر مديرات المدارس إلى تذكير المعلمات بالطموحات والأهداف في كل مناسبة لغرض شحذ الهِمَم نحو تحقيق الطموحات والأهداف، فإذا ما تمت مشاركتهن في المهمات تكون بداية في القضايا الاستراتيجية بغرض رسم صورة مستقبلية للمدرسة تقوم فيها مديرة المدرسة وفرق العمل التي تتبناها القيادة الموزعة لإنجاز المهام.

وقد يرجع السبب في ارتفاع معامل الارتباط بين القيادة الموزعة وصنع القرار الأخلاقي أن البيئة التي تُطبق فيها القيادة الموزعة تُشْعِرُ المعلمات بالألفة والتجانس بينهن وبين مديرة المدرسة وهذا يؤدي بدوره إلى تقوية العلاقات الاجتماعية بين مديرة المدرسة والعاملين معها.

وربما يكون السبب قائمًا على إيمان مديرات المدارس بمقدرة المعلمات على الوصول إلى أقصى حَدٍّ من الطموحات والآمال.

وقد يكون السبب عائد إلى توجُّه القيادة الموزعة في الانتقال من المركزية إلى اللامركزية، فإن القيادة الموزعة لا تنمو ولا تتطور في ظلِّ نظام تَغْلُب على طابعه المركزية.

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة، خلصت الباحثة بالتوصيات الآتية:

– كانت نتائج الأسئلة الثلاثة الأولى مرتفعة وعليه يوصى بتقديم الدعم والمساندة لإدارات مدارس التعليم الأساسي للحفاظ على هذه الدرجة؛ تعزيزًا لجهود مديرات مدارس التعليم الأساسي المبذولة في الحصول على هذه الدرجات المرتفعة.

– تقديم الدعم المادي والمعنوي لمديرات مدارس التعليم الأساسي لتميّزهن في ممارسة نمطي القيادتين (الخادمة، الموزعة)، وصنع القرار الأخلاقي.

– وضع منظومة قيمية للقيادات التربوية في مدارس سلطنة عُمان، تتناسب مع معطيات الدِّين الإسلامي الحنيف وتراث السلطنة وعادات المجتمع العماني وتقاليده.

– إجراء دراسات مماثلة عن المتغيرات: (القيادة الخادمة والقيادة الموزعة وصنع القرار الأخلاقي) وربطها بمتغيرات أخرى وعلى مراحل دراسية مختلفة.

– دراسة دور الشراكة المجتمعية في تطبيق القيادتين الخادمة والموزعة لتطوير الأداء المدرسي.

– دراسة درجة امتلاك المعلمين والمعلمات بمدارس سلطنة عُمان للقيادة الخادمة والقيادة الموزعة وعملية صنع القرار الأخلاقي.

المـــراجـــــع

أوَّلاً: المراجع العربية

القرآن الكريم

آل مذهب، معدي بن محمد،(2001). **مدخل أخلاقي للدور الإداري**، الرياض: إدارة النشر العلمي والمطابع.

إبراهيم، منى عمر عقل، (2013). **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في عمّان للقيادة الخادمة وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية السائدة في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمّان، الأردن.

أبو أسنينة، عونية طالب، (2015). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة لعملية صنع القرار الأخلاقي من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمَّان، **مجلة جرش للبحوث والدراسات، الأردن**،16(2)، 389-421.

أبو تينة، عبدالله محمد، وخصاونة، سامر، والطحاينة، زياد لطفي (2007). القيادة الخادمة في المدارس الأردنية كما يدركها المعلمون والمديرون (دراسة استطلاعية)، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**،8(4)،138- 160.

أبو حسب الله، سامي سعيد، (2014). **درجة ممارسة مديري المدارس الإبتدائية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية للمعلمين** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية ،غزة ، فلسطين.

أبو زر، أيمن فؤاد عبد، (2015). **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للقيادة الموزعة وعلاقتها بمستوى الفاعلية الذاتية لدى المعلمين** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين .

أبو عيدة، كفاية يوسف، (2005). **الأنماط القيادية في الجامعات وانعكاسها على تفعيل أداء العاملين** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

أبو فراس، J (2016)، **القيادة الخادمة**. متوفر على الرابط :

http://alqiadah33.blogspot.com/2016/09/o.html

تم استرجاعه بتاريخ :2017/2/15م

أرمسترونج، ميشيل (2001)، **إذا كنت مديراً ناجحاً كيف تكون أكثر نجاحاً**،ط1، ترجمة مكتبة جرير للترجمة والنشر والتوزيع، الرياض: مكتبة جرير.

أبو النصر، مدحت محمد (2012). **قادة المستقبل: القيادة المتميزة الجديدة**، ط1. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

أبو هندي، نسرين عبدالعزيز خليل، (2012). **درجة توافر السمات الشخصية لدى مديري المدارس الأساسية التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن وعلاقتها بدرجة ممارستهم لصنع القرار الأخلاقي من وجهة نظر المعلمين**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمّان، الأردن.

البشر، فاطمة عبدالله (2016). "واقع ممارسة رؤساء الأقسام للقيادة الموزعة بكلية العلوم الإجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية" ، **مجلة العلوم التربوية**،(7)، 213-267.

بني مصطفى، محمد أحمد عقله (2014). **القيادة التربوية في الفكر الإسلامي علم، سلوك**، موقف،ط1، عمّان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

بوعباس، فوزية عباس يوسف (2010). **درجة التزام رؤساء الأقسام العلمية بأخلاقيات العمل الإداري وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس في كليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في دولة الكويت كما يراها الأعضاء أنفسهم** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، عمّان، الأردن.

التَّمام، عبدالله بن علي بن سالم، (2016). " تعرف واقع القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين(دراسة ميدانية)"، **مجلة العلوم التربوية**، 24(2)،255- 309.

التويجيري، فردوس محمد (2005)، **القيادة في المؤسسات التعليمية ودورها في العملية التعليمية. متوفر على هذا الرابط :** http://diae.net/8638

تم استرجاعه : 14 / 1 / 2017م س : 12:57

الجارودي، ماجدة بنت إبراهيم (2001)، **قيادة التحويل في المنظمات مدخل إلى نظريات القيادة**، الرياض: قرطبة للنشر والتوزيع.

حاردان، أحمد فرج علي ،(2000). **تصورات المعلمين لنمط القيادة السائد في المدارس الثانوية بسلطنة عُمان،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

حسن، تسنيم، (2014). **سيد القوم خادمهم،** متوفر على الرابط : http://mawdoo3.com

تم استرجاعه بتاريخ : 2017/2/25م

حسون ،هيثم عبدالله ،(2001). "ظاهرة التردد في صنع القرار وانعكاساتها على العمل الإداري والتربوي"، **مجلة التربية الرياضية** .10(4): 123- 138.حسين، سلامة عبدالعظيم، (2005). "المحاكاة: الكمبيوتر كمدخل لفعالية صنع القرار المدرسي"، **مستقل التربية العربية،** 11(39): 56-57.

الحريري، رافدة (2006). **الإدارة المدرسية،** القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

حمايل، عبد عطا الله (2012):**القيادات التربوية ومتطلبات تأهيلها لمواجهة مستجدات العصر،** جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.

الخزاعلة، أمل راضي دخيل،(2014). **مستوى المناخ الأخلاقي في المدارس الثانوية في محافظة عمّان وعلاقته بدرجة تمكين المعلمين من وجهة نظرهم** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمّان، الأردن.

خليفة، رندة عبدالله صابر (2013). **درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة وآليات تفعيلها** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

درادكة، أمجد محمود محمد(2016). "درجة ممارسة القيادة الموزعة لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة الطائف"، **مجلة البحث العلمي في التربية**، 4(15)، 399- 426.

درة، عبد الباري؛ والمدهون، موسى توفيق؛ والجزراوي، إبراهيم محمد علي، (1994). **الإدارة الحديثة: المفاهيم والعمليات منهج علمي تحليلي**، ط1، عمَّان ،المركز العربي للخدمات الطلابية، عمّان، الأردن.

الدرويش، دلال عبد المحسن ياسين،(2012). **مستوى صنع القرار الأخلاقي لدى مديري المدارس المتوسطة في دولة الكويت وعلاقته بمستوى الولاء التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمّان، الأردن.

الديرية، لانا فوزي فهد ،(2011). **درجة ممارسة عمداء كليات التربية في الجامعات الأردنية للقيادة الخادمة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية وعلاقتها برضاهم الوظيفي** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

رزق الله، رندا، (2002). **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارة اتخاذ القرار لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

الزكي، أحمد عبدالفتاح، وحماد، وحيد شاه بور (2011)." القيادة الموزعة أسسها ومتطلبات تطبيقها في مدارس التعليم العام بمصر"، دراسة تحليلية. **مجلة كلية التربية**، جامعة بور سعيد (10)، 453 –490.

السويدان، طارق، وباشراحيل، فيصل، (2003). **صناعة القائد**، ط1، الرياض : مكتبة العبيكان.

الشثري، عبدالعزيز بن ناصر بن عبدالعزيز(2010), "واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض للقيادة الموزعة"، **مجلة التربية**، 13(28)، 13- 56.

الشريف، طلال عبد الملك محمد، (2004). **الأنماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة العاملين بإمارة مكة المكرمة،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأمير نايف للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الشريفي، عباس عبد مهدي؛ الصرايرة، خالد؛ الناظر، ملك، (2012). " درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لعملية صنع القرار الأخلاقي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الشرق الأوسط في عمّان"، **مجلة العلوم التربوية،** 20 (2)، 117- 147.

الشهراني، ندى،(2010). **تطوير الأداء بالمدارس الثانوية للبنات في ضوء مدخل القيادة الموزعة، تصور مقترح** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك خالد، الرياض، المملكة العربية السعودية.

صفحي، يحيى بن موسى بن عبدالله، (2011). **الأنماط القيادية وعلاقتها بإدارة الصراع التنظيمي بالمنظمات الخاصة،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الافتراضية ، المملكة المتحدة البريطانية.

صلاح الدين، نسرين صالح محمد(2016). واقع القيادة الخادمة والرضا الوظيفي للمعلمين في مصر(نموذج بنائي مقترح)، **مجلة كلية التربية في العلوم التربوية،** 4(1)، 65- 166.

طاهر، علوي عبدالله (12006) . **القيادة التربوية في الإسلام. متوفر على الرابط :**

http://dr-meshaal.com/leadership/wp-content/uploads/2013/12

تم استرجاعه 2017/1/14م س : 12:09.

الطراونة، تحسين (2010)، **الأخلاق والقيادة**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الطويل، هاني عبدالرحمن صالح (2006 – ب). **أبدال في النظم التربوية وقيادتها– الإدارة بالإيمان**، عمّان: دار وائل للنشر.

العامري، محمد علي شيبان(2010). **حول عملية صنع القرار**. متوفر على الرابط: http://sst5.com/readArticle.aspx?ArtID=896&SecID=24

تم استرجاعه: 2016/10/18م س: 12:28

عبد الفتاح، محمد زين العابدين، وأبو سيف، محمود سيد علي (2016). "دور القيادة الخادمة في تحقيق التماثل مع الهوية التنظيمية بمدارس التعليم العام قبل الجامعي بمصر من وجهة نظر المعلمين"، **مجلة العلوم التربوية**، 24،(2)، 263– 310.

عبدالرحمن، طارق عطية، (2014). "الرضا الوظيفي للعاملين في ظل نظرية القيادة الخادمة (دراسة ميدانية على عينة من العاملين بالأجهزة الحكومية في مدينة الرياض)" ، **مجلة الإدارة العامة**، 55 (1) ، 55– 63.

العبد السلام، خالد بن صالح (2009). **القيادة الخدمية (أنماط القيادة ومفاتيح التغيير) في ضوء النظريات والنماذج القيادية**. الرياض: الرئاسة العامة لرعاية الشباب بالرياض.

عبدالرسول، حسين علي وعبدالسادة، ميثاق هاتف، (2012)." خصائص القيادة الخادمة وأثرها في تعزيز ثقة المرؤوسين بالقائد دراسة تحليلية في كلية الادارة والاقتصاد / جامعة كربلاء"، **المؤتمر العلمي السادس – أهمية استراتيجيات التعليم العالي والبحث العلمي في تدعيم العملية الإنمائية – كلية الإدارة والإقتصاد بجامعة البصرة** – العراق، 225–245.

عبدالله، إيناس محمد إسماعيل (2015).**القيادة الموزعة لمديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمّان وعلاقتها بالتفاؤل الأكاديمي للمعلمين من وجهة نظرهم،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمّان، الأردن.

عبد الوهاب، محمد أبو القمصان ،(2011) . **القيادة الخادمة في المنظمات الحكومية بعد ثورة 25 يناير** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة كفر الشيخ، كفر الشيخ، جمهورية مصر العربية.

العبيدي، أحمد يوسف (2013). "أثر شدة الموقف الأخلاقي على عملية صنع القرار الأخلاقي(دراسة ميدانية لطلبة المحاسبة في بعض الدول العربية ودول غرب أوروبا"، **مجلة العلوم السياسية والاقتصادية،** (1)، 293- 346.

عبوي، زيد منير (2007). **القيادة ودورها في العملية الإدارية،** ط1. عمّان: دار البداية.

العتيبي، أحمد بركي مبارك (2013). **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بقيمهم التنظيمية من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمّان، الأردن.

العجمي، محمد حسنين (2008). **الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية والتنمية البشرية،** عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عجوة، أحمد محمد فتحي أحمد (2012)." القيادة الموزعة: دراسة تطبيقية على المدارس الإبتدائية السعودية"، **المجلة المصرية للدراسات التِّجارية،** 36(1)، 1 - 30.

عطا الله، عبير محمود (2014). "دور القيادة الخادمة في التطوير الذاتي (دراسة مقارنة بالمستشفيات الجامعية"، **المجلة العلمية للتجارة والاقتصاد**(3)،227- 199.

عمران، حسن عبدالسلام علي (2017). **معايير صنع القرارات الأخلاقية**، جامعة سبها، الجمهورية الليبية. متوفر على : http://diae.net/46760

غالي، محمد أحمد سعد، (2015). **القيادة الخادمة وعلاقتها بالالتزام التنظيمي: دراسة تطبيقية على الجامعات في قطاع غزة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة ، فلسطين.

الفريجات، خضير كاظم حمود (1990)."القائد واتخاذ القرار"، **مجلة الصناعة**، 1 (1)، 18-29.

القحطاني، سالم (2008): **القيادة الإدارية: التحول نحو نموذج القياديّ العالمي**، الرياض: مكتبة الملك فهد، المملكة العربية السعودية.

القرني، محمد بن عبدالرجمن (2014)،**نظريات القيادة: القيادة المشتركة**. متوفر على الرابط : http://saudileadership.org/%D9%86%D8%B8

تم استرجاعه بتاريخ : 2016/7/20م

لَخْضُر، مرغاد، و حِدَّة، رايس (2006). **الإدارة بالأهداف والإدارة بالقيم في منظمات الأعمال**، ط1 القاهرة :إيتراك للنشر والتوزيع.

الماشي، أحمد سمير (2008). **محددات القرارات الأخلاقية**، متوفر على الرابط:

http://elmashy-3ajabi.blogspot.com/2008/08/blog-post.html

تم استرجاعه: 2016/8/29م س: 01:50

محمد، تهاني محمد سليمان(2010). " فاعلية وحدة مقترحة في الحرب البيولوجية باستخدام مدخل التحليل الاخلاقي في تنمية القدرة على اتخاذ القرار وبعض مهارات التفكير الاخلاقي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية"، **مجلة التربية العلمية**، 16(2)، 1- 32.

محمد، محمود حسن (1983). **ممارسة خدمة الفرد**، ط1، بيروت: دار النهضة العربية.

مصطفى، إيمان محفوظ، (2015). "أثر خصائص القيادة الخادمة على جودة الحياة الوظيفية"، دراسة مقارنة على قطاع البنوك، **المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة**، (1)، 113-143.

مصطفى، فهيم (2005). **الطفل ومهارات التفكير في رياض الأطفال والمدرسة الإبتدائية رؤية مستقبلية في الوطن العربي**، القاهرة: دار الفكر العربي.

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

نجم، نجم عبود (2011). **القيادة الإدارية في القرن الواحد والعشرين**، عمّان : دار الصفاء للنشر والتوزيع.

ندا، فوزي شعبان مدكور،(2010). "قياس خصائص القيادة الخادمة لدى المشرفين على الرسائل الجامعية من وجهة نظر المعيدين والمدرسين المساعدين بجامعتي القاهرة وعين شمس"، **المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة**، (2)، 355-429.

النشاش، فاطمة محمود، والكيلاني، أنمار مصطفى، (2012). تطوير مدونة أخلاقية للقيادة الخدمية في الأردن، دراسات: **العلوم التربوية**،42(2)، 347- 359.

هانتر، جيمس سي، (2006)، **مبدأ القيادة الأكثر فعالية في العالم(كيف تصبح قائداً خادماً)**، الرياض: مكتبة جرير.

وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان (2006)، القرار الوزاري رقم 2006/19 لتطوير الأداء المدرسي.

اليعقوبية، سوسن؛ العاني، وجيهة؛ الغنبوصي، سالم (2015). درجة ممارسة القيادة المدرسية الموزعة في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، 4 (3)، 79-99.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Abu Nayeem, M (2011):" **Perceptions of effective leadership in Bangladesh secondary schools**: Moving towards distributed leadership ".Degree of Master of Education , College of Education, University of Canterbury Christ church , Newzeland.

Ancona, A. and Blackman, E. (2010). Distributed leadership: Going from pyramids to networks, **Leadership Excellence**, 27(1). 11-12.

Anderson, J. D. (2006). Servant leadership in public schools: A case study. **DAI-A** 67/11(A).

Bass. K , Barnett. T & Brown. G. (1998) . The moral philosophy of sales managers and its influence on ethical decision making. **The Journal of Personal Selling & Sales Management,** (18), 1-17.

Bennet, N., Christine, W., Philip A, W, & Janet A, H. (2003). **Distributed leadership: A review of literature**. National College for School Leadership.

Block, P. (1993). **Stewardship**, San Francisco, CA: Berrett Koehler.

Boyer, D. P.(2013). A study of the relationship between the servant leader principal on school culture and student achievement in the lower Kuskok wim school district, **DAI-A**, 73/07 (E).

Brown, G. A. (2010).Teachers' perceptions of the importance of identified servant leadership characteristics for high school principals in two diverse communities. **DAI-A**, 73(10).

Brown, T.T.D. (2016)." Ethical and moral decision making: curriuclum exposure for Illinois pre-service teachers`", **DAI-A**, 77/10 (E) .

Caffey, R. D. (2013).The relationship between servant leadership of principals and beginning teacher job satisfaction and intent to stay, **DAI-A**, 74/0_ (E).

Camburn, E., Rowan, B., and Taylor, J.E. (2003). Distributed leadership in schools: The case of elementry schools adopting comprehensive schools reform models, **Educational and Policy Analysis**, 25(4), 347-373.

Carlson, D.S., Kacmar. K. M. & Wadsworth. L.L. (2002). "The impact of moral intensity dimensions on ethical decision making: Assessing the relevance of orientation" **Journal of Managerial Issues**, 14(1), 15-30.

Copland, M & Knapp, M. (2003). **Connecting leadership with A learning: Framework for reflection, planning, and action**. Center for the study of teaching and policy (CTP) University of Washington. https://books.google.jo/books?hl=ar&lr=&id=7A5RBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=Connecting+leadership+with+A+learning:

Davis, M. W. (2009) Distributed leadership and school performance, **DAI-A,** 70 (02).

Dennis, R.S., & Bocarnea, M. (2005). Development of the servant leadership assessment instrument. **Leadership & Organization Development Journal,** 26(8), 600-615.

Duif, T., Harrison, C., & Dartel, N, V. (2013): " Distributed leadership in practice: A descriptive analysis of distributed leadership in European Schools, **European Policy Network of School Leaders**, **European School Heads Association.**1-49.

Elmore, R.(2000). Building a new structure for school leadership. **American Educator**, 23(1). 6 -13.

English, E. Marie (2011). Principals' Servant leadership and teachers` job satisfaction**, DAI-A 73(04)**.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). **Belief, attitude, intention, a behavior: An introduction to theory and research. Reading: MA: Addison Wesley.**

Foster, B. A.(2000). **Barriers to servant leadership: Perceived organizational elements that impede servant leader effectiveness**, Ann Arbor, Michigan: Fielding Institute.

Gibb, C.A, (1954): **Leadership: Handbook of social psychology** 12, Reading, MA: Addison – Wesley.

Grant, C. (2008): We did not put our pieces together' :Exploring

a professional development lens initiative through a distributed leadership, **Journal of Education**, (44),10 – 85.

Greenleaf, R.K. (1970). **The servant as a leader**. Cambridge, Mass: Center for Applied studies.

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

Greenleaf, R. K. (2002). **Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness** . New York: Paulist Press.

Greenleaf, R.K. (2015). **Servant-leaders.** The Robert K. Greenleaf Center. https://www.greenleaf.org/THE-GREENLEAF-NEWSLETTER-SEPTEMBER-2015.

Groon, P. (2000). Distributed properties: A new architechure for leadership. **Educational Management & administration** 28(3): 317–38.

Gronn, p (2002): Distributed leadership. In K. Leithwood & P.Hallinger (Eds.)**., Second international handbook of educational leadership and Administration**, 653-696. London: Klewer Academic Publishers.

Hale, J.R., & Fields, D.L. (2007). Exploring servant leadership across cultures: A study of followers in Ghana and the USA. **Leadership**, 3(4):397-417.

Harris, A. (2002). Distributed leadership in schools ,Leading or misleading, **Paper presented at the British Educational Leadership Management and Administration Society Conference, Birmingham, England.**

Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement leading or misleading? . **Educational Management Administration & Leadership**, 32(1), 11-24.

Harris, A. (2007). " Distributed leadership: Conceptual confusion and empirical reticence, **International Journal of Leadership in Education,** 10 (3), 1-11.

Hartley, D. (2009). Education policy, distributed leadership and socio-culture theory, **Journal of Education** (61)2.139-150.

Heck, R. and Halinger, P.(2009) Assessing the Contribution of Distributed Leadership to school Improvement. and Growth in Math Achievement, **American Education Research Journal**, 46(3), 659-689.

Herbst, J.D. (2003). Organizationl servant leadership and its relationship to secondary school effectiveness, **DAI-A**, 64(11),.4001

Hunt, S. D., & Vitell, S. J. (1986). A general theory of marketing ethics. **Journal of Macro marketing**, 6(1), 5-16.

Hunt, S. D., & Vitell, S. J. (1993). The general theory of marketing ethics: A revision and three questions. In N. C. Smith & J. A. Quelch (Eds.), **Ethics in marketing** .775–784 :Homewood learning.

Hunt, S. D., & Vitell, S. J. (2006). The general theory of marketing ethics: A revision and three questions. **Journal of Macromarketing,** 26 (2), 143-153.

Jackson, H. C. (2010). **An exploratory study of servant leadership among school leaders in an urban school district, The University of Alabama At Birmingham.**

Jaramillo, F., Grisaffe, D.B., Chonko, L.B., & Roberts, J.A. (2009). Examining the impact of servant leadership on sales person's turnover intention. **Journal of Personal Selling and Sales Management,** 4, 351-365.

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

Keith, K. M. (2010). **The meaning of the compound word "servant-leader**", Indiana: The Greenleaf Center for Servant Leadership.

Kirby. P.. Paradise. L. and Protti. R. (1992). "Ethical reasoning of educational administrators: Structuring inquiry around the of practice". **Journal of Educational Administrator**. 30 (4). 25-32.

Kempster, S. Higgs, M. & Wuerz, T. (2013) "Pilots for change: Exploring organizational change through distributed leadership", **Leadership and Organization Department.** 35 (2) 152-167.

Knowles, P. L. (2013) Impact of instructional leaders' distributed leadership practices on student achievement in Charter High Schools, **DAI-A,** 74

Kohlberg, L. (1969). **Stages in the development of moral thought and action.** New York: Holt, Rinehart and Winston.

Krejcie, Robert V., Morjan, Darle W.(1970)."Determining Sample Size For **research activities**", Educational and Psychological Measurement.30(3),607-610.

Laub, J. A. (2004). Defining servant leadership: A recommended typology for servant leadership studies. School of Leadership Studies**,** Regent University**. Indiana Wesleyan University.**

http://www.strandtheory.org/images/Laub__Defining_Servant_Leadership.pdf

Lipman – blumen, J (1996). **Connective leadership**: **Managing in a changing world**. New York: Oxford University Press.

Lizottle, J, (2013):" Aqualitative analysis of distributed leadership and teacher prespective of principal leadership effectiveness" **DAI-A76(05).**

Liden, Robert C., Wayne, S. J., Zhao, Hao, & Henderson, D. (2008). "Servant leadership: Development of a multidimensional measure and multi-level assessment." **Leadership Quarterly,** 19,(2), 77-161.

Lubin, K. A. (2001). "**Visionary leader behaviors and their congruency with servant leadership characteristics**." DAI-A62(08).

Lyuck, O. (2009). Generative: Leadership. A case study of distributed leadership and leadership sustainability at NewYork City high schools, **DAI-A 70(11)**.

MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: a matter of practice, **School Leadership & Management**, 25(4): 349-366.

Mascall, B., Leithwoo, K., Straus, T.,& Sacks, R. ,(2008): The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism, **Journal of Educational Administration**, 46(2),214-228.

Martinez, M. (2006): **School matters**: The report of the task force on student behavior in second level schools. Dublin: Department of education and science.

Miears, L. D. (2004).Servant-leadership and job satisfaction: A correlational study in Texas education agency region X public schools. **DAI-A** 65(09).

Olatunji, A. & Iyiomo, A. O. (2009)."Servant-leadership and secondary schools principals' effectiveness in Nigeria", **International Journal of Humanities and Social Science,** 2, (13),

Patterson, K. A. (2003). **Servant leadership: A theoretical model**. https://www.regent.edu/acad/global/publications/sl_proceedings/2003/patterson_servant_leadership.pdf.

Pattison, T. R. (2010). **The difference between secondary school principals' servant leadership in lower achieving and higher achieving secondary**.

Rashid, G. J., (2016). Counselor educator ego development and ethical decision- making post graduation**. DAI-A**, 78(8)E.

Rest, J. (1986). Moral Development: Advances in research and theory. New York: Praeger.

Reed, L.L., Vidaver- Cohen, D., & Colwell, S.R. (2011). A new scale to measure executive servant leadership: Development, analysis, and implications for research. **Journal of Business Ethics**, 101(3),415_434.

Reinke, S. J. (2004). Service before selfe: Towards a theory of Servant-leadership. **Global Virtue Ethics Review.** 5 (3), 30-57.

Robindarang, S., Wai, B, K.,& Yin, K,Y, (2014): The influence of distributed leadership on job stress in technical and vocational education.**International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences**, 4(1). 490- 499.

Searle, T.P., & Barbuto, J.E. (2010). Servant leadership, hope, and organizational virtuousness: A framework exploring positive micro and macro behaviors and performance impact. **Journal of Leadership & Organizational Studies**, 18(1), 107-117.

Sendjaya, S., Sarros, J.C., & Santora, J.C. (2008). Defining and measuring servant leadership behaviour in organizations. **Journal of Management Studies,** 45(2), 404 -424.

Sergiovanni, T. J. (2000). Leadership as stewardsship In the Jossey-Bass Reader on **Educational leadership** Newyork: Jon wiloy & sons.

Shakr, F., Issa, J. and Mustafa, P. (2011). Perceptions towards distributed leadership in school imrovement, **International Journal of Business and Management**, 6(10), 256-264.

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

Singh, J. J., Vitell, S. J., Al-Khatib, J., & Clark, I. (2007). The role of moral intensity and personal moral philosophies in the ethical decision making of marketers: A cross-cultural comparison of China and the United States. **Journal of International Marketing**, 15 (2), 86-112.

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

Spears, L. C. (1996). Reflections on Robert K. Greenleaf and servant-leadership**, Leadership & Organization Development Journal.** 17 (7), 33-45.

Spillane, J., Halverson, R., Diamond, J,B.(2001): "Investigating school leadership practice adistributed perspective". **Educationa Research**. 30 (3).23-28.

Spears, L. C. (2004). Practicing servant-leadership. **Leader to Leader,** 34 (1), 7-11.

Spears, L. C. (2005). **The understanding and practice of servant leadership.** Regent University, Virginia Beach,VA . http://www.regent.edu/acad/global/publications/sl_proceedings/2005/ spears_practice.pdf

Spears, L. C. (2010). Character and servant leadership: Ten characteristics of Effective, Caring Leaders. **The Journal of Virtues & Leadership,** 1 (1) 25-30.

Spillane, James. (2005): Distributed leadership: **What's All the Hoopla? Institute for Policy**, Research of Education and Social policy, North western.

Stephen, M. J. (2007). "**Servant leadership: an examination of public school principals' perceptions of servant leadership as a successful leadership Style"**, DAI-A, 68(03).

Taylor, T.A. (2002). Examination of leadership practices for principals identified as servant leaders. **DAI-I**, 68(09).

Tenbrunsel, A. E., & Smith - Crowe, K.(2008). Ethical decision. making: Where we've been and where we're going. **The Academy of Management Annals,** 1 (2), 545- 607.

Timperley, Helens (2005): Distributed leadership, developing theory form practice, J**. Curriculum Studies**, 37 (4) ,395-420.

Trevino. L. K. (1986). "Ethical decision-making in organization: A person situation interactionist model". **Academy of Management review**. 11. 601-617.

Valeri, D. P. (2007).' **The origins of servant leadership** , A Dissertation Submitted to The Faculty of Greenleaf University In Partial Satisfaction of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in Leadership and Administration

.Wenger,E., McDermott, R & Snyder,W. M. (2002). **Cultivating communities of practice: Learning, meaning and identity**, Boston: Harvard Business School Press.

Winston, B. (2002). **Be a leader for God's sake**.Virgina Beach . school of Global Leadring & Entrepreneuship.

Woods, P. A., Bennett, N., Harvey, J. A., & Wise, C. (2004).Variabilities and dualities in distributed leadership: findings from a systematic literature review, **Educational Management and Administration and leadership**, 32 (4),439-457.

Zhang, J. and Faerman, S. (2007). Distributed leadership in the development of a knowledge sharing system, **European Journal of Information Systems**.16: 479-493.

.Zohar, D. (2002). **Servant – leadership and rewiring the corporate brain. InL**. http://sis.ashesi.edu.gh/courseware/cms/file.php/727/Resources/Zohar_Servant Leadership_and_Rewiring_the_Corporate_Brain

الملحقات

الملحق (1)

الاستبانات بصورتها الأولية

الموضوع: تحكيم استبانة

علاقة نمطي القيادتين الخادمة والموزعة بصنع القرار الأخلاقي لدى مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمات

الأستاذ الدكتور / ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بهدف التعرف إلى علاقة نمطي القيادتين الخادمة والموزعة بصنع القرار الأخلاقي لدى مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمات؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على ماجستير الإدارة والقيادة التربوية من جامعة الشرق الأوسط بالمملكة الأردنية الهاشمية، ويتطلب الجزء الميداني من الدراسة إعداد ثلاث استبانات: الأولى للقيادة الخادمة، والثانية للقيادة الموزعة، والثالثة لصنع القرار الأخلاقي .

علمًا بأن القيادة الخادمة تُعرف بأنها: نوع جديد من نماذج القيادة يضع خدمة الآخرين في المقام الأول، ويُشدِّد على تعزيز خدمة الآخرين منهجاً شاملاً للعمل، مع تعزيز الاحساس والانتماء للجماعة والمشاركة في عملية صنع القرار.

وتعرف القيادة الموزعة بأنها: مدخل قيادي إجرائي يقوم على توزيع عدد من الأدوار القيادية الرسمية وغير الرسمية على المعلمين والإداريين ، وذلك بتفويض السلطة والمشاركة في صنع القرار واتخاذه، وممارسة الأنشطة المدرسية، وتفعيل الشراكة المجتمعية، بهدف تطوير الأداء المدرسي.

أما صنع القرار الأخلاقي فيعرف بأنه: العملية التي من خلالها يستخدم الأشخاص مبادئهم وقيمهم لتحديد ما إذا كانت مسألة معينة أو موقف معين خطأ أو صواب.

ونظرًا لما تتمتعون به من دراية ومعرفة وخبرة في مجال البحث العلمي، وسمعة علمية في التخصص فإنني أرجو منكم التكرم بإبداء رأيكم حول: صلاحية الفقرات الواردة في كل استبانة، ومدى صلاحيتها، ومدى وضوحها، ودقة صياغتها اللغوية، ومدى ملاءمة أبدال الاستجابة، وإضافة أي عبارات تقترحونها، فضلاً عن ذكر التعديلات والملاحظات المناسبة من وجهة نظركم .

علمًا بان الاستبانة سوف تَعْتَمِد على المقياس الخماسي الآتي :

دائمًا = 5	غالبًا = 4	أحيانًا = 3	نادرًا = 2	مطلقًا = 1

شاكرةً ومثمنةً لكم تعاونكم وجهودكم العلمية المبذولة في تحكيم الاستبانة.

الباحثة : نعيمة بنت سيف بن زاهر العبرية

تكرمًا يرجى تعبئة البيانات الآتية :

الاسم الرباعي : .....

الدرجة العلمية : .....

التخصص: .....

مقر العمل:.....

أولاً: الصورة الأولية لاستبانة القيادة الخادمة

م	العبارات	صلاحية الفقرة		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
	تقوم مديرة المدرسة بالممارسات الآتية :	صالحة	غير صالحة		
1	تُنوِّع في الخدمات التي تقدمها للعاملين				
2	تَحرص على أن يكون قولها مطابقًا لفعلها				
3	تُقدم للعاملين خدمات لا تتوقع منهم ردَّ الجميل				
4	تُعد خدمة العاملين مسؤولية إنسانية				
5	تولي اهتمامًا بقضايا العاملين				
6	تَتَقبل العاملين على حقيقتهم				
7	تَصفح الصفح الجميل عن العاملين حين يرتكبون خطأً				
8	تَفي بوعودها مع للعاملين				
9	تَتَعامل مع العاملين بمصداقية				
10	تُراعي الظروف الخاصة للعاملين عند تعاملها معهم				
11	تُراعي الفروق الفردية للعاملين لا سيما عند تَحْمِيلَهُم المسؤوليات				
12	تُصْغي للعاملين باهتمام				
13	تَغْرِس القيم الإيجابية لدى العاملين				
14	تَمْتَلِكُ مقدرة تأثيرية في العاملين بالمدرسة				
15	تَحْتَرِمُ آراء العاملين تقديرًا لهم				

م	العبارات	صلاحية الفقرة		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
	تقوم مديرة المدرسة بالممارسات الآتية :	صالحة	غير صالحة		
16	تُفَوِّضُ بعض الصلاحيات للعاملين وفق مقدراتهم				
17	تشجع العاملين على التعاون لتقديم أفضل الخدمات				
18	تُعَزِّز خدمات العاملين لبعضهم بعضًا				
19	تُعِدُّ انجازات العاملين دعمًا لانجازاتها				
20	تُبادِرُ بتقديم الخدمات المجتمعية				
21	تَبْتَكِرُ أفكارًا جديدة لخدمة العاملين				
22	تجعل نفسها مثالًا لخدمة العاملين قولاً وفعلاً				
23	تُعِدُّ نجاح الآخرين بمثابة نجاحًا لها				
24	لديها سرعة بديهة لفهم احتياجات العاملين				
25	تهتم نجاح العاملين أكثر من اهتمامها بنجاحها الشخصي				
26	لديها قناعة بأهمية خدمة العاملين				
27	تُعِدُّ نفسها مَدينَة للعاملين بخدمتهم				
28	تُقوِّم نفسها بمصداقية قبل أن تقوِّم العاملين				
29	تُشجِّعُ العاملين على ممارسة القيادة				
30	تُعَزّس القيم الإيجابية لدى العاملين				

ثانيًا: الصورة الأولية لاستبانة القيادة الموزعة

م	العبارات	صلاحية الفقرة		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
	تقوم مديرة المدرسة بالممارسات الآتية :	صالحة	غير صالحة		
1	تعمل على وضع رؤية ورسالة واضحتين للمدرسة				
2	تُعمِّم رؤية المدرسة ورسالتها على العاملين				
3	تُسْهِم بشكلٍ فاعلٍ في دعم رؤية المدرسة ورسالتها				
4	تَحْرِصُ على أن تَنْبَثِق أهداف المدرسة من رؤيتها ورسالتها				
5	تَضَعُ خطة لتطوير الأداء المدرسي بمشاركة العاملين				
6	تُشارك العاملين في تقييم التقدم لخطة تطوير الأداء المدرسي				
7	تعمل على حث العاملين لتحقيق أهداف المدرسة				
8	تتقبل مقترحات العاملين لتطوير الأداء المدرسي				
9	تُشَجِّع العاملين على الابتكارات العلمية لتحقيق الأهداف المدرسية				
10	تُعزِّز الثقة بالنفس لدى العاملين في ضوء ما يمتلكونه من مقدرات				
11	تَضّع خطط الإنماء المهني وفق احتياجات العاملين				
12	تُتيحُ للعاملين فرصة للنمو المهني الذاتي				
13	توفِّق بين احتياجات العاملين والاحتياجات المدرسية				
14	لديها دراية تامة بالقضايا التعليمية				
15	تُفوِّض بعض المعلمات لرئاسة الاجتماعات المدرسية				

م	العبارات	صلاحية الفقرة		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
	تقوم مديرة المدرسة بالممارسات الآتية :	صالحة	غير صالحة		
16	مشاركة العاملين في عملية صنع القرار				
17	تُراعي العدالة في توزيع المهمات الإدارية				
18	تُخصِّص وقتًا كافيًا لمناقشة القضايا المدرسية				
19	تَضَعُ آليات للتواصل مع أولياء الأمور بفاعلية				
20	تُحدِّدُ إطارًا واضحًا لمشاركة أولياء الأمور في تعليم أبنائهم				
21	تُشارك كل من يتأثر بقرارات التغيير في البرامج التعليمية				
22	تُنسق بين مقدرات العاملين ومهماتهم لتحقيق أهداف المدرسة				
23	تُشجِّع الكفاءات الموجودة بالمدرسة لتحقيق الأهداف التنظيمية				
24	توفِّر الوقت الكافي لتقديم العاملين للاسهامات المفيدة				
25	توفِّر للعاملين فرص ممارسة الأدوار القيادية				
26	تُعْطي الأولوية لذوي الخبرة في ممارسة الأدوار القيادية				
27	تأخذ بيد العاملين الجدد لشغل أدوار قيادية في المدرسة				
28	تُنَمِّي روح التعاون بين العاملين للإسهام في القضايا التعليمية				
29	تُنمّي لدى العاملين روح التطلع لمستقبل أفضل				
30	تُحفِّزُ العاملين على المبادرة بالعمل				

ثالثًا: الصورة الأولية لاستبانة صنع القرار الأخلاقي

م	العبارات	صلاحية الفقرة		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
	تقوم مديرة المدرسة بالممارسات الآتية :	صالحة	غير صالحة		
1	المشاركة الفاعلة في تطبيق الأنظمة المدرسية				
2	تُطْلِع العاملين على معايير تقييم الأداء قبل وقتٍ كافٍ				
3	تُقدِّم مبررات واضحة لكل قرار يُتَّخَذ				
4	تُتيح الفرص للعاملين لمراجعة القرارات المُتَّخَذة				
5	القرارات التي تتخذها تَدُلُّ على ولائها للمدرسة				
6	تَبْتَعِدُ عن المصالح الشخصية عند اتخاذ القرارات				
7	القرارات التي تتخذها خالية من التحيز				
8	تتعامل مع مستجدات العمل في ضوء رؤية المدرسة ورسالتها				
9	تتعامل بحزم عندما تُرْتكب أخطاء تمس سمعة المدرسة				
10	تتمتع بروح المبادأة عند صنع القرارات في المدرسية				
11	تُتيح المجال للعاملين لانجاز المهمات المكلفين بها				
12	إثارة اهتمام العاملين للمشاركة في صنع القرارات المدرسية				
13	تَحْتَرم التشريعات الإدارية بوصفها خلاصة قرارات أخلاقية				
14	تَّسم قراراتها بالشفافية				
15	تلتزم بأخلاقيات المهنة				

م	العبارات	صلاحية الفقرة		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
	تقوم مديرة المدرسة بالممارسات الآتية :	صالحة	غير صالحة		
16	تتجنب تأثيرات القوى الخارجيّة السّلبيّة عند اتخاذ القرارات المدرسية				
17	تنظر إلى العاملين على أنهم متساوون من حيث الأهمية				
18	تُعالج الخلافات التي تحدث في المدرسة بحكمة				
19	تُمارس العدالة عند توزيع المهمات				
20	تَتَفَهَّم أولويات العمل لصنع قرارات أكثر ملاءمة				
21	تَنْقُل التعليمات للعاملين بأمانة				
22	تُدْرِك أهمية المسؤوليات الأخلاقية في العمل				
23	تُوَفِّر فرص النجاح للعاملين بالمدرسة				
24	تُحدِّد ما يمكن وما لا يمكن فعله من مهمات للوصول إلى قرار معين				
25	تُنَوِّع سبل توجيه العمل لبلوغ الأهداف				
26	تلتزم بخطوات صنع القرار الأخلاقي				
27	تَتَيَقَّنُ القرارات التي تصنعها من ثقافة المنظمة				
28	قناعتها بأن صنع القرار حقٌّ تشاركي				
29	الجرأة في اتخاذ القرارات بما يتماشى مع أنظمة الوزارة				
30	تُقَدِّم التعاون على التنافس مع الآخرين				

الملحق (2)

أسماء المحكمين

م	اسم الْمُحكِّم	التخصص	العنوان
1	د. رجب بن علي العويسي	إدارة وتخطيط تربوي	خبير تربوي بوزارة التربية والتعليم
2	د. سلطان بن صالح البلوشي	فلسفة إدارة تربوية	وزارة التربية والتعليم /الإشراف الإداري
3	أ.د. عبدالجبار توفبق البياتي	تخطيط تربوي	جامعة الشرق الأوسط/ المملكة الأردنية الهاشمية
4	د. عبدالله بن عيسى الكيومي	إدارة تربوية	وزارة التربية والتعليم/ دائرة تطوير الأداء المدرسي
5	د.عائشة بنت سالم الحارثية	التَّعلم عن بعد	جامعة السلطان قابوس/ أصول وإدارة تربوية
6	د. إبراهيم بن خلفان الهادي	إدارة موارد بشرية	المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط مركز التدريب والإنماء المهني
7	أ.د. علي مهدي كاظم	قياس وتقويم	جامعة السلطان قابوس/ علم النفس
8	د. سلوى بنت عبدالأمير اللواتية	تربية	مديرة مدرسة خاصة
9	د. زهرة بنت ناصر الراسيبة	إدارة تربوية	جامعة السلطان قابوس
10	أ.د. عبدالله بن خميس أمبوسعيدي	مناهج وطرق تدريس	جامعة السلطان قابوس/ عميد الدراسات العليا

جـامـعـة الـشـرق الأوسـط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

الملحق (3)

الاستبانات بصورتها النهائية

استبانة علاقة نمطي القيادتين الخادمة والموزعة بصنع القرار الأخلاقي لدى مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمات

الأستاذة الفاضلة ..... المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ..... وبعد

إن الاستبانة التي بين يديك جزء من دراسة ميدانية، تقوم بها الباحثة بهدف التعرف إلى علاقة نمطي القيادتين الخادمة والموزعة بصنع القرار الأخلاقي لدى مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمات .

ويوصفك عضواً فاعلاً في المدرسة تم اختيارك للإجابة عن فقرات الاستبانات الثلاث .

إذ تأمل منك الباحثة التعاون بالإجابة عن فقرات الاستبانة بصدقٍ وموضوعيةٍ، علمًا بأن إجاباتك ستُعامل بِسِرِّيَّةٍ تامَّةٍ، ولن تُسْتَخْدَم إلاَّ لأغراض البحث العلمي.

راجية منك مراعاة ما يأتي :

1- الإجابة عن جميع فقرات الاستبانة .

2- إعطاء حكم واحد فقط لكل فقرة من بين التدرجات الخمسة للمقياس .

شاكرين ومثمنين لكم جهودكم الطيبة

الباحثة : نعيمة بنت سيف بن زاهر العبرية

أولاً : البيانات العامة :

1-سنوات الخبرة :

أقل من خمس سنوات ☐

من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات ☐

من عشر سنوات فأكثر ☐

2-المؤهل الدراسي :

دبلوم الكلية المتوسطة ☐

بكالوريوس ☐

ماجستير فأعلى ☐

أولاً: الصورة النهائية لاستبانة القيادة الخادمة

م	العبـــــــــــــارات	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	مطلقًا
	تقوم مديرة المدرسة بالممارسات الآتية :	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
1	تُنوِّع في الخدمات التي تقدمها للعاملين					
2	تُعِدُّ خدمة العاملين مسؤولية إنسانية					
3	تُوْلي اهتمامًا بقضايا العاملين					
4	تَحرص على أن يكون قولها مطابقًا لفعلها					
5	تُقدِّم التعاون على التنافس مع الآخرين					
6	تَقْبلُ العاملين على ما هُم عليه					
7	تَصفح عن العاملين حين يرتكبون خطأً					
8	تَفي بوعودها مع العاملين في المدرسة					
9	تَتَعامل مع العاملين بمصداقية					
10	تُراعي الظروف الخاصة للعاملين عند تعاملها معهم					
11	تُصْغي للعاملين باهتمام					
12	تَغْرِس القيم الإيجابية لدى العاملين					
13	تَمْتَلِكُ مقدرة ذاتية للتأثير في سلوك العاملين بالمدرسة					
14	تَحْتَرِمُ آراء العاملين تقديرًا لهم					
15	تُفَوِّضُ بعض الصلاحيات للعاملين وفق مقدراتهم					

تابع الصورة النهائية لاستبانة القيادة الخادمة

م	العبـــــــــــارات	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	مطلقًا
	تقوم مديرة المدرسة بالممارسات الآتية :	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
16	تُشَجِّعُ العاملين على التعاون لتقديم أفضل الخدمات					
17	تُعَزِّز خدمات العاملين لبعضهم بعضًا					
18	تُعِدُّ انجازات العاملين دعمًا لانجازاتها					
19	تُبادِرُ بتقديم الخدمات المجتمعية					
20	تَبْتَكِرُ أفكارًا جديدة لخدمة العاملين					
21	تُعِدُّ نفسها مدينة للعاملين بخدمتهم					
22	تُعِدُّ نجاح الآخرين بمثابة نجاحًا لها					
23	تُفْهم احتياجات العاملين لسرعة بديهتها					
24	تهتم بنجاح العاملين أكثر من اهتمامها بنجاحها الشخصي					
25	تُقَوِّم نفسها بمصداقية قبل أن تقوِّم العاملين					
26	تُعَزِّزُ القيم الإيجابية لدى العاملين					

ثانيًا: الصورة النهائية لاستبانة القيادة الموزعة

م	العبـــــــــــارات	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	مطلقًا
	تقوم مديرة المدرسة بالممارسات الآتية :	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
1	تَعْمَلُ على وضع رؤية ورسالة واضحتين للمدرسة					
2	تُعَمِّمُ رؤية المدرسة ورسالتها على العاملين					
3	تَعْمَلُ على دعم رؤية المدرسة ورسالتها					
4	تَحْرِصُ على أن تَنْبَثِق أهداف المدرسة من رؤيتها ورسالتها					
5	تَضَعُ خطة لتطوير الأداء المدرسي بمشاركة العاملين					
6	تَحُثُّ العاملين على تحقيق أهداف المدرسة					
7	تتقبل مقترحات العاملين لتطوير الأداء المدرسي					
8	تُشَجِّع العاملين على الابتكارات العلمية					
9	تُعزِّز الثقة بالنفس لدى العاملين نحو الانجاز					
10	تَضّع خطط الإنماء المهني وفق احتياجات العاملين					
11	تُتيحُ للعاملين فرصة للنمو المهني الذاتي					
12	توفِّق بين احتياجات العاملين والاحتياجات المدرسية					
13	تُفوِّض بعض المعلمات لرئاسة الاجتماعات					
14	تُشارك العاملين في عملية صنع القرار					
15	تُراعي العدالة في توزيع المهمات الإدارية					

تابع الصورة النهائية لاستبانة القيادة الموزعة

م	العبـــــــــــارات	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	مطلقًا
	تقوم مديرة المدرسة بالممارسات الآتية :	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
16	تُراعي الفروق الفردية للعاملين لا سيما عند تَحْمِيلَهُم المسؤوليات					
17	تُتيح المجال للعاملين لانجاز المهمات المكلفين بها					
18	تُخصِّص وقتًا كافيًا لمناقشة القضايا المدرسية					
19	تَنْتَهِجُ آليات فاعلة للتواصل مع أولياء الأمور بفاعلية					
20	تُحدِّدُ إطارًا واضحًا لمشاركة أولياء الأمور في تعليم أبنائهم					
21	تُشارك كل من يتأثر بقرارات التغيير في البرامج التعليمية					
22	تستفيد من مقدرات العاملين لتحقيق أهداف المدرسة بفاعلية					
23	تُشجِّع الكفاءات الموجودة بالمدرسة لتحقيق الأهداف التنظيمية					
24	تُتيحُ للعاملين فرص ممارسة الأدوار القيادية					
25	تُعْطي الأولوية لذوي الخبرة في ممارسة الأدوار القيادية					
26	تأخذ بيد العاملين الجدد لشغل أدوار قيادية في المدرسة					
27	تُنَمِّي روح التعاون بين العاملين للإسهام في القضايا التعليمية					
28	تُلْهم العاملين التطلع لمستقبل أفضل					
29	تُحفز العاملين على المبادرة الجادة في العمل					

ثالثًا: الصورة النهائية لاستبانة صنع القرار الأخلاقي

م	العبـــــــــــــارات	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	مطلقًا
	تقوم مديرة المدرسة بالممارسات الآتية :	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
1	تتعامل مع مستجدات العمل في ضوء رؤية المدرسة ورسالتها					
2	تتضمن القرارات المتخذة التزامًا بأخلاقيات المهنة					
3	تُتيح الفرص للعاملين لمراجعة القرارات المُتَّخَذة					
4	تُقَدِّمُ مبررات واضحة لبعض القرارات المتخذة					
5	تُطْلِع العاملين على معايير تقييم الأداء قبل وقتٍ كافٍ					
6	تُعزِّز قيمة الولاء في القرارات التي تَتَّخذها					
7	تَتَعامَلُ بِحَزْمٍ مع الأخطاء التي تَمَسُّ سُمْعَة المدرسة					
8	تُشارِكُ المعلمات بشكل فاعل في تطبيق الأنظمة المدرسية					
9	تَنْأى عن المصالح الشخصية عند اتخاذ القرارات					
10	تَحْتَرِم التشريعات الإدارية بوصفها خلاصة قرارات أخلاقية					
11	تَتَّخذ قرارات مُنْسجمة مع أنظمة الوزارة					
12	تَتَّسم القرارات المتخذة بالشفافية					
13	تَتَجَنَّبُ تأثيرات القوى الخارجيّة السّلبيّة عند اتخاذ القرارات المدرسية					
14	تَنْظُر إلى العاملين بروح المساواة					
15	تُعالج الخلافات التي تحدث في المدرسة بحكمة					

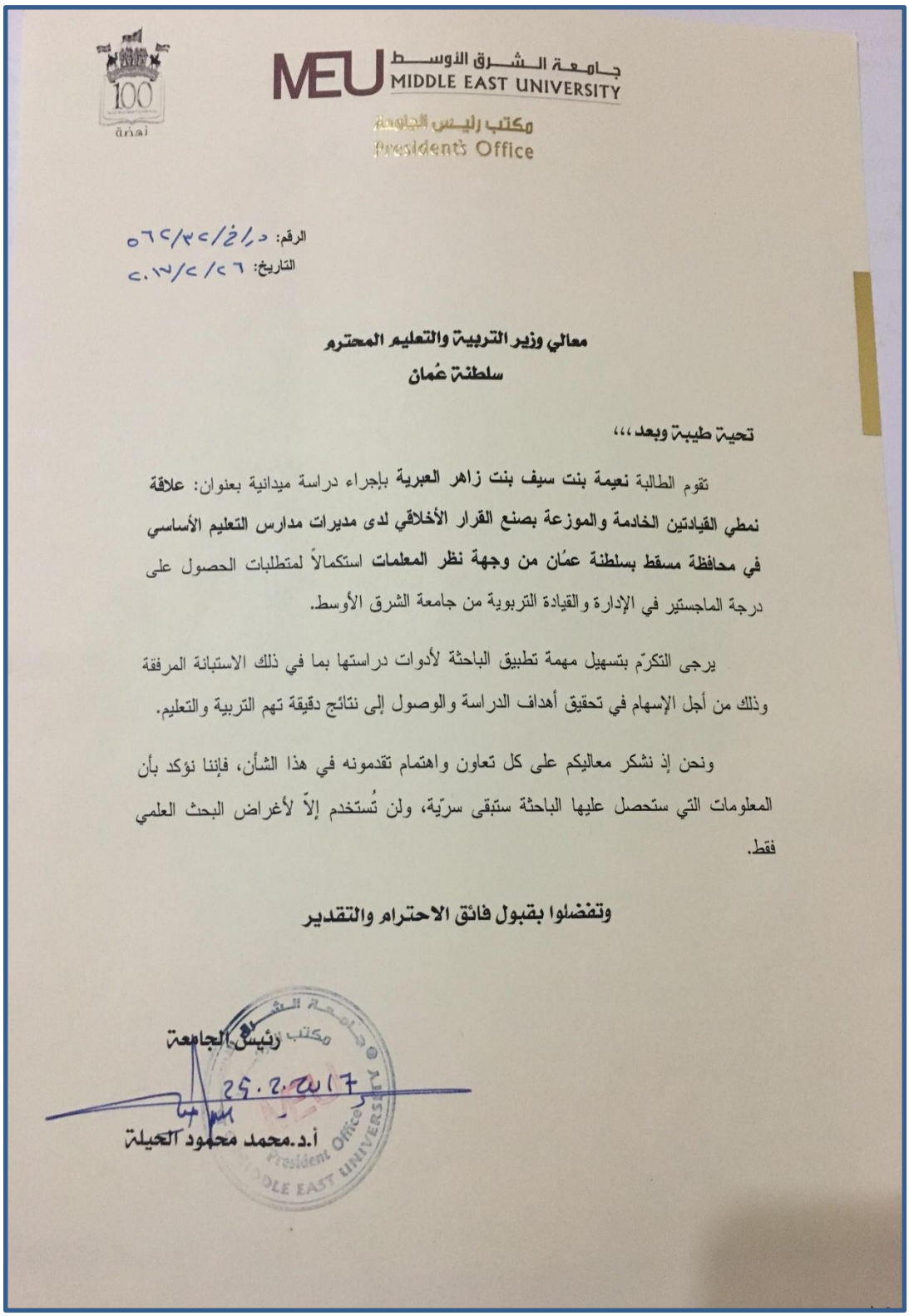
تابع الصورة النهائية لاستبانة صنع القرار الأخلاقي

م	العبـــــــــــارات	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	مطلقًا
	تقوم مديرة المدرسة بالممارسات الآتية :	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
16	تُوَزِّعُ مهمات العمل بعدالةٍ					
17	تَتَفَهَّم أولويات العمل لصنع قرارات أكثر ملاءمة					
18	تَنَقُّل التعليمات للعاملين بأمانة					
19	تُدْرِك أهمية المسؤوليات الأخلاقية في العمل					
20	تُوفر فرص النجاح للعاملين بالمدرسة					
21	تُنَوِّع سبل توجيه العمل لبلوغ الأهداف					
22	تلتزم بخطوات صنع القرار الأخلاقي					
23	تَتبثِقُ القرارات التي تصنعها من ثقافة المنظمة					
24	تُؤمن بأن صنع القرار حقٌّ تشاركي					

الملحق(4)

كتاب تسهيل مهمة من رئيس جامعة الشرق الأوسط

إلى وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان



جامعة الشرق الأوسط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
مكتب رئيس الجامعة
President's Office

الرقم: د ر/ ٥٦٢/٢٠١٧
التاريخ: ٢٠١٧/٢/٢٦

معالي وزير التربية والتعليم المحترم
سلطنة عُمان

تحية طيبة وبعد،،،

تقوم الطالبة **نعيمة بنت سيف بنت زاهر العبرية** بإجراء دراسة ميدانية بعنوان: **علاقة نمطي القيادتين الخادمة والموزعة بصنع القرار الأخلاقي لدى مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمات** استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والقيادة التربوية من جامعة الشرق الأوسط.

يرجى التكرّم بتسهيل مهمة تطبيق الباحثة لأدوات دراستها بما في ذلك الاستبانة المرفقة وذلك من أجل الإسهام في تحقيق أهداف الدراسة والوصول إلى نتائج دقيقة تهم التربية والتعليم.

ونحن إذ نشكر معاليكم على كل تعاون واهتمام تقدمونه في هذا الشأن، فإننا نؤكد بأن المعلومات التي ستحصل عليها الباحثة ستبقى سرّية، ولن تُستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

رئيس الجامعة
25.2.2017
أ.د.محمد محمود الحيلة

الملحق(5)

كتاب تسهيل مهمة باحث من المديرية العامة للتربية والتعليم

بمحافظة مسقط إلى مدارس المحافظة

بسم الله الرحمن الرحيم

Sultanate of Oman
Ministry of Education
Directorate General of Education Muscat Reg.

سلطنة عمان
وزارة التربية والتعليم
المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط

الرقم: م ع ت م ٣٥
التاريخ: ١٤٣٨/٦/١٠هـ
الموافق: ٢٠١٧/٣/٨م

الفاضلات/ مديرات المدارس (١-٤) المحترمات

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

الموضوع: تسهيل مهمة باحث للفاضلة/ نعيمة بنت سيف بن زاهر العبرية

نهديكم خالص التحية ،وبالإشارة الى خطاب مكتب الدراسات والتطوير المتضمن الموضوع أعلاه حيث أن المذكورة طالبة دراسات عليا (ماجستير) بجامعة (الشرق الأوسط)، و تقوم بإجراء دراسة بعنوان (علاقة نمطي القيادتين الخادمة والموزعة بصنع القرار الأخلاقي لدى مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمات) ،عليه نرجو التكرم بتسهيل مهمة الباحثة في تطبيق أدوات الدراسة .شاكرين لكم حسن تعاونكم.

وتفضلوا بقبول فائق التقدير والاحترام،،،

مدير دائرة تنمية الموارد البشرية

الملحق (6)

القرار الوزاري رقم 19/ 2006م لتطوير الأداء المدرسي

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

قرار وزاري رقم ١٩ /٢٠٠٦

بدمج "المشروع التكاملي للإنماء المهني" و"مشروع المعلم الأول مشرفا مقيما" و"مشروع تقويم الأداء المدرسي وتطويره" في مشروع واحد بمسمى "نظام تطوير الأداء المدرسي"

استناداً إلى قانون تنظيم الجهاز الإداري للدولة الصادر بالمرسوم السلطاني رقم ٧٥/٢٦ وتعديلاته،
وإلى قانون الخدمة المدنية الصادر بالمرسوم السلطاني رقم ٢٠٠٤/١٢٠ وتعديلاته،
وإلى اللائحة التنفيذية لقانون الخدمة المدنية الصادرة بالمرسوم السلطاني رقم ٨٤/٥٢ وتعديلاتها،
وإلى المرسوم السلطاني رقم ٩٧/١٩ بتحديد اختصاصات وزارة التربية والتعليم،
وإلى القرار الوزاري رقم ٢٠٠١/٥٨ باعتماد التقسيمات الإدارية لوزارة التربية والتعليم وتعديلاته،
وإلى القرار الوزاري رقم ٢٠٠١/٨١ باعتماد اختصاصات التقسيمات الإدارية الواردة في الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم وتعديلاته،
وإلى القرار الوزاري رقم ٢٠٠٤/٢٣٢ بتشكيل لجان وفرق تنفيذ مشروع تقويم الأداء المدرسي وتطويره،
وإلى "المشروع التكاملي للإنماء المهني" و"مشروع المعلم الأول مشرفا مقيما" المطبقان في بعض المدارس،
وبناء على ما تقتضيه المصلحة العامة،

تقـــرر

مادة (١): يُدمج "المشروع التكاملي للإنماء المهني" و"مشروع المعلم الأول مشرفاً مقيماً" و"مشروع تقويم الأداء المدرسي وتطويره" المشار إليها، في مشروع واحد بمسمى "نظام تطوير الأداء المدرسي".

مادة (٢): تشكل لجان وفرق تنفيذ نظام تطوير الأداء المدرسي المذكور في المادة (١) على النحو التالي:

(أ) اللجنة العامة:

- الدكتور/ مدير عام المديرية العامة للتعليم	رئيساً
- الدكتور/ مدير دائرة تنمية الموارد البشرية	نائبا للرئيس
- الفاضل/ مدير دائرة تطوير الأداء المدرسي	أعضاء
- الفاضل/ مدير دائرة الإشراف التربوي	
- الفاضلة/ مديرة دائرة التخطيط والاحتياجات	
- الفاضل/ مدير دائرة الموازنة	
- الفاضل/ رئيس قسم تطوير النظم بدائرة نظم المعلومات	
- الفاضل/ رئيس قسم القياس والتقويم التربوي بدائرة التقويم التربوي	
- الفاضل/ رئيس فريق التدريب المركزي المنصوص عليه في البند (جـ)	
- الفاضل/ رئيس قسم متابعة الأداء المدرسي بدائرة تطوير الأداء المدرسي	عضواً ومقرراً

(ب) اللجان الفرعية بالمناطق التعليمية :

- الفاضل/ مدير عام المديرية العامة للتربية والتعليم للمنطقة — رئيساً
- الفاضل/مدير دائرة التعليم — نائبا للرئيس
- الفاضل/ مدير دائرة الإشراف التربوي
- الفاضل/ مدير دائرة التخطيط والمعلومات التربوية
- الفاضل/ مدير دائرة الشؤون الإدارية والمالية — أعضاء
- الفاضل/مدير دائرة المشاريع والخدمات
- مشرف مادة وموجه إداري ومدير مدرسة يختارهم من بين العاملين بالمنطقة رئيس اللجنة
- الفاضل/رئيس فريق التدريب المحلي بالمنطقة المنصوص عليه في البند (د) — مقرراً

وتشكل اللجنة الفرعية بالمنطقة الوسطى على النحو الآتي :

- الفاضل/ مدير إدارة التربية والتعليم للمنطقة — رئيساً
- الفاضل/ نائب مدير الإدارة للشؤون التربوية — نائبا للرئيس
- الفاضل/ نائب مدير الإدارة للشؤون الإدارية والمالية
- مشرف مادة وموجه إداري ومدير مدرسة يختارهم من بين العاملين بالمنطقة رئيس اللجنة — أعضاء
- الفاضل/ رئيس فريق التدريب المحلي بالمنطقة المنصوص عليه في البند (د) — مقرراً

(جـ) فريق التدريب المركزي :

برئاسة الفاضل/ سليمان بن عبدالله بن يعقوب الجامودي — نائب مدير دائرة محو الأمية والتربية الخاصة للتربية الخاصة — وعضوية الآتي ذكرهم :

- من دائرة تطوير الأداء المدرسي :
  - الفاضلة/ فوزية بنت ابراهيم بن عبدالله لشكو
  - الفاضل/ ناصر بن سالم بن ناصر الغنبوصي
  - الفاضلة/ هناء بنت أبوبكر بن سالم الغساني
- من دائرة الإشراف التربوي :
  - الفاضل/ زايد بن علي بن خلفان الحوسني
  - الفاضل/ مبارك بن مسلم بن ربيع الصلطي
  - الفاضل/ حسين بن علي بن سالم الجهضمي

- من دائرة تنمية الموارد البشرية :
  - الفاضل/ مسعود بن جمعة بن مسعود الهنائي
  - الفاضل/ سيف بن ناصر بن خليفة الكلباني
  - الفاضل/ حمود بن خلفان بن سعيد الناصري
- من المناطق التعليمية :
  - الفاضل/ عبدالله بن زاهر بن محمد العبري
    من المنطقة الداخلية
  - الفاضل/ صالح بن عبيد بن سعيد الغافري
    من منطقة الباطنة (جنوب)

(د) فرق التدريب المحلية بالمناطق التعليمية :

يشكل مدير عام المديرية العامة للتربية والتعليم بكل منطقة تعليمية فريق التدريب المحلي للمنطقة من رئيس قسم التدريب وعدد من الأعضاء ، يختارهم من الموجهين الإداريين والمشرفين الفنيين ومديري المدارس العاملين بالمنطقة .

مادة (١٢) : تباشر اللجان والفرق المشار إليها في المادة السابقة الاختصاصات التالية :

(أ) : اختصاصات اللجنة العامة :

الإشراف العام على تنفيذ الخطط العامة والتفصيلية لنظام تطوير الأداء المدرسي ، واتخاذ كافة الإجراءات والتدابير اللازمة لذلك بالتنسيق والمتابعة مع فريق التدريب المركزي واللجان الفرعية وفرق التدريب المحلية بالمناطق التعليمية والجهات المعنية الأخرى .

وتختص اللجنة — بصفة خاصة — بالآتي :

١- المراجعة المستمرة للجوانب الفنية والإدارية والمالية ، وتطويرها بما يتواءم واحتياجات التنفيذ .

٢- تيسير إجراءات مد المدارس وتعزيزها بمتطلباتها .

٣- تذليل الصعوبات وحل المشكلات التي قد تواجهها عملية التنفيذ .

٤- متابعة نتائج التقويم الذاتي والخارجي للمدارس .

٥- توجيه سائر اللجان والفرق المعنية بما يحقق الأهداف المرجوة .

٦- إعداد الموازنة المالية السنوية اللازمة لتنفيذ النظام .

٧- وضع معايير لتكريم المدارس المتميزة في أدائها .

(ب) اختصاصات اللجنة الفرعية بالمنطقة التعليمية :

تنفيذ خطط وبرامج التطوير ومتابعتها بالمنطقة بمراعاة توجيهات اللجنة العامة .

وتختص اللجنة – بصفة خاصة – بالآتي :

١ – متابعة عملية التقويم الذاتي والخارجي بمدارس المنطقة ، ومراجعة نتائجها ورفعها إلى اللجنة العامة .

٢ – اعتماد الخطط التطويرية الخاصة بمدارس المنطقة ، ودعمها ، ومتابعة تنفيذها .

٣ – تسهيل كافة الجوانب الفنية والإدارية والمالية اللازمة للتنفيذ ، ودعم المدارس باحتياجاتها .

٤ – العمل على توفير واستقرار الكادر الإداري والفني المدرب في المدارس .

٥ – حل المشكلات التي قد تتعرض لها عملية التنفيذ .

٦ – الإشراف على فريق التدريب المحلي بالمنطقة .

(ج) اختصاصات فريق التدريب المركزي :

١ – عقد اللقاءات التعريفية بنظام تطوير الأداء المدرسي ، لكل من مديري العموم ومديري الدوائر وسائر المعنيين بالوزارة والمناطق التعليمية .

٢ – وضع خطط التدريب العامة والتفصيلية للتطوير .

٣ – إعداد الحقيبة التدريبية لتطبيق نظام تطوير الأداء المدرسي بمراعاة الاستفادة من الوثائق الخاصة بمشروع تقويم الأداء المدرسي وتطويره ومشروع المعلم الأول مشرفاً مقيماً والمشروع التكاملي للإنماء المهني .

٤ – تدريب فرق التدريب المحلية والموجهين الإداريين والمشرفين التربويين والمعلمين الأوائل (المشرفين المقيمين) ومديري المدارس بالمناطق التعليمية .

٥ – مشاركة موجهي ومشرفي المناطق التعليمية في المشاغل التدريبية التي تعقد لمساعدي مديري المدارس والمعلمين الأوائل (المشرفين المقيمين) .

٦ – مراجعة المادة التدريبية في ضوء الملاحظات الواردة من القائمين على التنفيذ والمدربين ، وإجراء التعديل والتطوير اللازم لتلك المادة بما يحقق الأهداف المنشودة .

٧ – القيام بزيارات دورية للمدارس للمتابعة وتقديم الدعم اللازم .

٨ – توفير الاحتياجات التدريبية اللازمة للتطبيق من مواد تدريبية ومستلزمات تدريب وغيرها بالتنسيق مع اللجنة العامة .

(د) اختصاصات فريق التدريب المحلي بالمنطقة التعليمية :

تدريب المعنيين بتنفيذ نظام تطوير الأداء المدرسي في المنطقة حسب الخطط التفصيلية التي يضعها فريق التدريب المركزي وتحت إشراف اللجنة الفرعية بالمنطقة .

مادة(٤): تجتمع كل من اللجان والفرق المشار إليها بدعوة من رئيسها كلما اقتضى الأمر ذلك .

مادة(٥): ترفع اللجان الفرعية ، كل ثلاثة أشهر ، تقريرا عن سير أعمالها إلى اللجنة العامة .

وترفع اللجنة العامة تقريرا سنويا إلى رئيس اللجنة الرئيسية للسياسات التربوية وتطوير التعليم .

مادة(٦): يُلغى القرار الوزاري رقم ٢٣٢/٢٠٠٤ المشار إليه، وكل ما يخالف هذا النظام أو يتعارض مع أحكامه .

مادة(٧): يعمل بهذا القرار من تاريخ صدوره .

يحيى بن سعود السليمي
وزير التربية والتعليم

صدر في: ٢٠/١/١٤٢٧هـ
الموافق: ١٩/٢/٢٠٠٦م