درجة ممارسة القيادة الروحية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في الأردن

The Degree of Spiritual Leadership Practice among School Principals from the Teachers' Perspective in Jordan

إعداد

فاطمة عبد الكريم عبد الجليل الثوابية

إشراف

الدكتورة آيات محمد المغربي

قدمت هذه الرسالة استكمالًا للحصول على درجة الماجستير في التربية

تخصص الإدارة والقيادة التربوية

قسم الإدارة والمناهج

كلية العلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط

حزيران، 2022

التفويض

أنا الطالبة **فاطمة عبد الكريم عبد الجليل الثوابية**، أفوض جامعة الشرق الأوسط بتزويد نسخ من رسالتي ورقياً وإلكترونياً للمكتبات، أو المنظمات، أو الهيئات والمؤسسات المعنية بالأبحاث والدراسات العلمية عند طلبها.

الاسم: فاطمة عبد الكريم عبد الجليل الثوابية.

التاريخ: 11/ 6/2022.

التوقيع:.....

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة والموسومة بـ: **درجة ممارسة القيادة الروحية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في الأردن.**

للباحثة: فاطمة عبدالكريم الثوابية.

وأجيزت بتاريخ: 11 / 06 / 2022.

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم	الصفة	جهة العمل	التوقيع
د. آيات محمد المغربي	مشرفاً	جامعة الشرق الأوسط	
أ. د. علي حسين حورية	عضواً من داخل الجامعة ورئيساً	جامعة الشرق الأوسط	
د. خولة حسين عليوة	عضواً من داخل الجامعة	جامعة الشرق الأوسط	
أ. د. إيمان بشير الحسين	عضواً من خارج الجامعة	جامعة البلقاء التطبيقية	

شكر وتقدير

الشكر والثناء لله عز وجل أولاً على نعمة الصبر والقدرة على انجاز هذا العمل، فلله الحمد من قبل ومن بُعد.

واتقدم بجزيل الشكر والتقدير للدكتورة "آيات المغربي" والتي تفضلت بإشرافها على هذا البحث، ولكل ما قدمته لي من دعم وتوجيه ونصح وإرشاد حتى يسمو البحث على ما هو عليه، فلها مني كل الشكر والتقدير والاحترام لجهودها المباركة.

كما أتقدم بشكري الجزيل إلى اساتذتي الموقرين، في لجنة المناقشة، لتفضلهم عليَّ بقبول مناقشة هذه الرسالة، فهم أهلٌ لسد خللها وتقويم مِعوجها، فجزاهم الله عنا خير الجزاء، وهم:

الباحثة

فاطمة الثوابية

الإهداء

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين قال تعالى" رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ" سورة النمل: "19".

اهدي ثمرة جهدي

إلى والدي الغالي... سندي وقدوتي.

إلى والدتي الحبيبة مصدر سعادتي وقوتي.

إلى رفيق الدرب والداعم لطموحاتي.... زوجي الغالي.

إلى فلذات كبدي... أولادي (عبدالله وليال).

إلى السند والعزوة... إخواني وأخواتي.

إلى كل من ساعدني ودعمني وكان لي عوناً.

إلى روح غاليتي (أمل) تغمدها الله بواسع رحمته.

الباحثة

فاطمة الثوابية

فهرس المحتويات

العنوان..... أ
تفويض..... ب
قرار لجنة المناقشة..... ج
شكر وتقدير..... د
الإهداء..... هـ
فهرس المحتويات..... و
قائمة الجداول..... ح
قائمة الملحقات..... ي
الملخص باللغة العربية..... ك
الملخص باللغة الإنجليزية..... ل

الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة..... 2
مشكلة الدراسة..... 5
أسئلة الدراسة..... 5
أهمية الدراسة..... 6
حدود الدراسة..... 6
مصطلحات الدراسة..... 7

الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة

أولاً: الأدب النظري..... 9
ثانياً: الدراسات السابقة..... 22
التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها..... 26

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة..... 30
مجتمع الدراسة..... 30
عينة الدراسة..... 30
أداة الدراسة..... 31
صدق أداة الدراسة..... 32
ثبات أداة الدراسة..... 34

متغيرات الدراسة..... 36
المعالجة الإحصائية..... 36
إجراءات الدراسة..... 37

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول..... 40
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني..... 47

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول..... 57
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني..... 62
التوصيات..... 66

قائمة المراجع

المراجع العربية..... 67
المراجع الأجنبية..... 68
الملاحق..... 77

قائمة الجداول

رقم الفصل – رقم الجدول	محتوى الجدول	الصفحة
1-3	توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي ومستوى المدرسة.	31
2-3	معامل ارتباط بيرسون للفقرة بالبُعد، والفقرة مع الدرجة الكلية لأداة القيادة الروحية.	33
3-3	قيم معاملات ارتباط أبعاد أداة القيادة الروحية مع الدرجة الكلية للأداة، ومعاملات الارتباط البينية لأبعاد الأداة.	34
4-3	قيم معاملات الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test – Retest)، وقيم معامل الاتساق الداخلي كرونباخ – ألفا لكل بُعد من أبعاد القيادة الروحية والأداة ككل.	35
5-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد القيادة الروحية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.	40
6-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بُعد الأمل والإيمان مرتبة تنازلياً.	41
7-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بُعد الرؤية مرتبة تنازلياً.	42
8-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بُعد العضوية مرتبة تنازلياً.	44
9-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بُعد المعنى مرتبة تنازلياً.	45
10-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بُعد الإيثار مرتبة تنازلياً.	46
11-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد درجة ممارسة مديري	47

	المدارس للقيادة الروحية حسب متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل التربوي، ومستوى المدرسة.	
12-4	تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لأثر متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل التربوي، ومستوى المدرسة لتقديرات عينة الدراسة على أبعاد القيادة الروحية.	48
13-4	تحليل التباين (3Way ANOVA) لأثر متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل التربوي، ومستوى المدرسة لتقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الروحية ككل.	50
14-4	تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لأثر التفاعل بين متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل التربوي، ومستوى المدرسة لتقديرات عينة الدراسة على أبعاد القيادة الروحية.	52
15-4	تحليل التباين (3Way ANOVA) لأثر التفاعل بين متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل التربوي، ومستوى المدرسة لتقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الروحية ككل.	54

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	مقياس القيادة الروحية باللغة الانجليزية.	77
2	مقياس القيادة الروحية مترجم للغة العربية .	80
3	استبانة القيادة الروحية بصورتها الأولية.	82
4	قائمة بأسماء المحكمين.	86
5	استبانة القيادة الروحية بصورتها النهائية.	87
6	كتاب رسمي من جامعة الشرق الأوسط لوزارة التربية والتعليم.	91
7	كتاب رسمي من وزارة التربية والتعليم موجه إلى مديرية تربية لواء ناعور.	92
8	كتاب رسمي من مديرية تربية لواء ناعور إلى المدارس الحكومية في اللواء.	93

درجة ممارسة القيادة الروحية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في الأردن.

إعداد

فاطمة عبد الكريم عبد الجليل الثوابية

إشراف

الدكتورة آيات محمد المغربي

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة القيادة الروحية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات من خلال تطبيق مقياس القيادة الروحية الذي يتضمن خمسة أبعاد (الرؤية، والأمل والإيمان، والإيثار، والمعنى، والعضوية)، تكونت عينة الدراسة من (310) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة القيادة الروحية لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (3.91)، وانحراف معياري (0.66)، كما أظهرت النتائج أن بُعد الأمل والإيمان جاء في المرتبة الأولى، تلاه بُعد الرؤية، ومن ثم بُعد العضوية، ومن ثم بُعد المعنى، وفي المرتبة الأخيرة جاء بُعد الإيثار، وجميع هذه الأبعاد جاءت ضمن درجة ممارسة كبيرة. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الروحية تعزى لمتغيرات: النوع الاجتماعي، والمؤهل التربوي، ومستوى المدرسة والتفاعل بينها.

وخلصت الدراسة إلى عدة توصيات أهمها تضمين مبادئ القيادة الروحية في برامج تطوير الأداء المهني لمديري المدارس، والمحافظة على المستوى العالي للقيادة الروحية لدى مديري مدارس لواء ناعور وذلك عن طريق عقد دورات تدريبية لاطلاعهم على آخر المستجدات التربوية في هذا المجال.

الكلمات المفتاحية: القيادة الروحية، مديرو المدارس، الأردن.

The Degree of Spiritual Leadership Practice Among School Principals from The Teachers' Perspective in Jordan

BY

Fatima Abdel Kareem Abdel Jaleel Al-Thawbieh

Supervisor

Dr. Ayat Mohammad Al-Mughrabi

Abstract

The study aimed at identifying The Degree of Spiritual Leadership Practice Among School Principals from The Teachers' Perspective in Jordan. To achieve the study objectives, the researcher applied the descriptive method. The data collection was done by using the spiritual leadership scale, which included five dimensions: (Vision, hope and faith, altruism, meaning, and membership). The study sample consisted of (310) male and female teachers who were chosen by the simple random method.The results reveal of the practice degree of the spiritual leadership among the public schools' principals in Na'our District (Jordan), from the teachers' perspective, was high, with **a**(3.91) mean and (0.66) standard deviation. The results further showed that the hope and faith dimension ranked first. Meanwhile, vision, membership, meaning, and altruism dimensions, came second, third, fourth, and fifth, respectively; all of which were within a high practice degree. The results did not show statistically significant differences at (α=0.05) level in the practice degree of the spiritual leadership among the school principals, which might be ascribed to gender, academic degree, school level, and interaction among the variables.

Based on the results, the study recommends including the principles of spiritual leadership in the professional performance development

programs for school principals, and maintaining the high level of spiritual leadership among the principals of the Naour District schools, by holding training courses to inform them of the latest educational developments in this field.

Keywords: Spiritual leadership, School Principals, Jordan.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

تولي الدول اهتماماً كبيراً بالتعليم من أجل التنمية المستدامة والسلام والاستقرار، وهذا يجعل التعليم وسيلة لا غنى عنها للمشاركة الفعالة ليس لتحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية فحسب، وإنما لمواكبة العولمة المتسارعة، ورغم ذلك فإن العامل الحاسم في أداء وفعالية جميع مستويات التعليم في البلدان المتقدمة والنامية على حد سواء هي القيادة التربوية الفاعلة.

يواجه قائد المدرسة العديد من التحديات والمسؤوليات التي قد تزيد الضغط والتوتر والإرهاق (Hedger, 2021)، منها زيادة الطلب على التعليم بشكل كبير، وبالتالي زيادة المتطلبات اللازمة للمدارس لتشمل إدارة المرافق، والمعلمين، والمتطلبات المادية والمعنوية وما قد يظهر من العلاقات الإنسانية غير المقبولة بين المعلمين، وكذلك وجود المباني والمعدات المدرسية غير الملائمة، والبنى التحتية المتهالكة، كل ذلك شكل جزءاً من المخاوف والضغوطات التي تواجه مديري المدارس، إضافة إلى أن المديرين قد يتعرضون لمواقف تتطلب منهم أداء مهام تتعارض مع مبادئهم أو قيمهم أو ميولهم أو بعض أنظمة الاعتقاد الشخصية (Dantley, 2010).

ويشير (Amjadiyaan, Zahir & Zamani, 2021) إلى أنه مع التغييرات والتحديات والضغوطات وزيادة المسؤوليات التي يواجهها مديرو المدارس، لم تعد النماذج التقليدية للقيادة تلبي احتياجات العصر ومتطلباته؛ لذا فإن هناك حاجة ملحة إلى نماذج جديدة للقيادة تبتعد عن المركزية والبيروقراطية الرسمية القائمة على الخوف وتقترب من العامل البشري وتسمح لمديري المدارس والمعلمين فيها أن يمارسوا دور القيادة وتقديم الخدمة التعليمية المناسبة.

وتؤكد دراسات كل من (Karadağ, Altınay Aksal, Altınay Gazi & Dağli, 2020؛ Low & Ayoko, 2020؛ Lam, Huang & Lau, 2012) أن إحدى هذه القيادات هي القيادة الروحية، وذلك لأنها تقلل التوتر والضغوطات في البيئة المدرسية، وتخفف من دوران المعلمين ومساءلتهم، وتسهم في تجاوز مختلف العقبات التي قد تواجه المديرين، وتقدم نموذجًا لقيادة المدرسة بفعالية، ويؤكد كل من (Prasetyo, 2019؛ Egel & Fry, 2017) على أن القيادة الروحية تحسن رؤية المعلمين للذات، والالتزام، والمسؤولية الاجتماعية، والأداء داخل المدرسة؛ إذ إنها تستخدم الأمل والإيمان للوصول إلى هدفها، وتعزز التفاهم الذي يجعل المعلمين يشعرون أن حياتهم العملية لها معنى، ويعتقدون أن العمل يغير الحياة للأفضل، ويضمن أنهم يستوعبون الالتزام التنظيمي. ومن هنا توصف القيادة الروحية بأنها قيم وسلوكيات تضمن الحفاظ على الوجود الروحي (الأخلاقي) وهي ضرورية لإعداد الأفراد للدوافع الروحية (Fry, 2003).

وتؤكد القيادة الروحية على أن مديري المدارس الذين يتمثلونها في إدارتهم يزيلون العقبات أمام تطور معلميهم وزيادة كفاءتهم، فالقادة الروحيون لديهم أخلاقيات ومبادئ، ويشعرون بالحب تجاه معلميهم ويقدرونهم، ويحفزون الارتباط بينهم، ويعملون على إيجاد قيم مشتركة، ويثقون بهم، ذلك أن القيادة الروحية تركز على روحانية الفرد التي تتجاهلها معظم نظريات القيادة (Karadağet al, 2020). ويشير هيدجر (Hedger, 2021) إلى أن مديري المدارس الذين يعززون الرفاهية الروحية من خلال نمذجة الصفات القيادية للرؤية، والحب الإيثاري، والأمل والإيمان، والبقاء الروحي، يعملون على إيجاد إحساس بالعضوية لدى المعملين مما يؤدي إلى زيادة الالتزام التنظيمي.

إضافة إلى ذلك، فإن مديري المدارس الذين يتبنون خصائص القيادة الروحية في مدارسهم يزيدون من التفاني بين المعلمين والطلبة، ومستوى التزام المعلمين بالعمل والأداء، وزيادة دوافعهم،

والرضا الوظيفي. كما أنها تؤدي دورًا مهمًا في زيادة التحصيل الأكاديمي للطلبة في المدارس (Prasetyo, 2019).

وفي الإطار ذاته فقد أظهرت الدراسات السابقة أن سلوك القيادة الروحية يمكن أن يكون له العديد من الآثار المفيدة على المعلمين، مثل زيادة رضاهم عن حياتهم والتزامهم التنظيمي، وتحسين سلوك المواطنة التنظيمية لديهم، وتعزيز أدائهم (Salehzadeh et al. 2015؛ Krishnakumar, Houghton, Neck & Ellison, 2015؛ Chen, Chen & Li, 2013).

وفي المدارس الأردنية يتمتع المديرون بقدرتهم على مراعاة ظروف المعلمين، وتلبية احتياجاتهم، وتذليل الصعوبات التي تواجههم، وتقليل ضغوط العمل التي يواجهونها. وقد تعددت الأنماط القيادة التي يمارسونها في مدارسهم، ومن هذه الأنماط النمط الأوتوقراطي، ويشير الحراحشة (2016) إلى أن هذا النمط يمارس من قبل مديري ومديرات المدارس بدرجة متوسطة، أما النمط الثاني فهو نمط القيادة الديمقراطية؛ إذ يؤكد (الشرفاء والسرحان، 2019؛ طيارة، 2018) أن هذا النمط القيادي جاء بالمرتبة الأولى من بين الأنماط القيادية التربوية التي يمارسها مديرو المدارس بدرجة مرتفعة، ونمط آخر من القيادة وهو نمط القيادة التراسلي، وفيه يتخلى القائد عن المسؤوليات ويتجنب اتخاذ القرارات، ويمنح هؤلاء القادة سلطة اتخاذ القرار الخاصة بهم للمعلمين، Al-Malki & Juan, 2018). ويرى (العجارمة، 2012) أن مستوى النمط القيادي التراسلي السائد لدى مديري المدارس يمارس بدرجة متوسطة.

وبناءً على ما سبق جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة ممارسة القيادة الروحية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في الأردن في ظل التحولات السريعة والمتلاحقة في مجال التعليم بهدف صنع قرارات تشاركية بين جميع الأطراف المعنية داخل المدرسة التربوية.

مشكلة الدراسة

تشير دراسة ساموال (Samul, 2020) إلى أن القيادة الروحية نموذجٌ إداريٌ قوي للقرن الحادي والعشرين يسهم في تجاوز الكثير من التحديات، ويعزز الإحساس بالمسؤولية ويثير جوًا من الاستقرار ويحسّن الالتزام الوظيفي. وأوصت مجموعة من الدراسات ومنها Budiarti, Gunawan & Pambudi (2020)؛ 2020 (Hines) بتناول القيادة الروحية بالبحث والتقصي.

وقد لاحظت الباحثة خلال عملها معلمةً في مدارس وزارة التربية والتعليم تعدد الأنماط القيادية لمديري المدارس، ووجود ردود فعل متباينة من قبل المعلمين نحو هذه الأنماط وكيفية التعامل معها لضمان سير العمل بأفضل صورة باعتبار المدير الفعال هو العنصر الأساس لنجاح المدرسة التعليمية التي يديرها خصوصًا في ضوء التحديات التي تواجهه في عمله في ظل عدم الاستقرار المتزايد للمعلمين، وبيئة العمل الفوضوية، وضعف الالتزام الذاتي، والشعور بالمسؤولية.

كما لاحظت أن إساءة استخدام السلطة أو سوء المعاملة من قبل بعض مديري المدارس، وغياب التعاون بينهم وبين المعلمين، يؤدي إلى مناخ مدرسي سلبي، وبيئة عمل غير مريحة تزداد فيها الضغوطات، الأمر الذي ينعكس سلباً على الأداء المهني للمعلمين، ومن ثم على تحصيل الطلبة، وفي المقابل هناك مديرون يقدرون عمل المعلمين، ويراعون ظروفهم، ويذللون الصعاب، مما يؤثر إيجابًا على أدائهم المهني، فاستجابةً لذلك كله تأتي هذه الدراسة للكشف عن درجة ممارسة القيادة الروحية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في الأردن.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة الروحية في مديرية تربية لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(α=0.05)** بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الحكومية في مديرية تربية لواء ناعور لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الروحية تعزى لكل من متغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل التربوي، ومستوى المدرسة) والتفاعل بينهما؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من أهمية القيادة التربوية وأنماطها بشكل عام وتحديدًا القيادة الروحية بوصفها مفهومًا متقدمًا عن القيادة التقليدية؛ ومن الناحية النظرية يتوقع من الدراسة الحالية أن تقدم أدبًا نظريًا حول القيادة الروحية تثري به المكتبات العربية ما يساعد الباحثين في إجراء دراسات أخرى ذات علاقة من خلال تناول متغيرات أخرى أو مناهج بحثية أخرى.

ومن الناحية التطبيقية يؤمل منها أن تُقدّم تشخيصًا لأصحاب القرار يبين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الروحية في مدارسهم بوصفها خطوة إيجابية فاعلة في الطريق الصحيح، ومن ثم توظيف نتائجها في اتخاذ قرارات تتعلق بتدريب مديري المدارس بهدف تعريفهم بالقيادة الروحية. إضافة إلى ذلك من المتوقع أن يتبنى مديرو المدارس هذا النمط من القيادة وتطبيقه في الميدان التربوي لما له من انعكاسات إيجابية أكد عليها الأدب التربوي في هذا المجال.

حدود الدّراسة

حد موضوعي: اقتصرت هذه الدراسة على القيادة الروحية.

حد بشري: اقتصرت هذه الدراسة على معلمي المدارس الحكومية في مديرية تربية لواء ناعور.

حد مكاني: اقتصرت هذه الدراسة على المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية لواء ناعور.

حد زماني: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام 2022/2021.

مصطلحات الدراسة:

القيادة الروحية: "نمط قيادي متقدم يركز على إنشاء رؤية لتجربة الإحساس بالهدف والمعنى، وإنشاء ثقافة تنظيمية قائمة على القيم الروحية من أجل الشعور بالانتماء والعضوية والتقدير في المدرسة التي يعمل بها المعلم"(Samul, 2020:6).

وتعرف الباحثة القيادة الروحية إجرائيًا: بأنها نمط قيادي يتضمن عددًا من الأبعاد (الرؤية، والأمل والإيمان، والإيثار، والمعنى، والعضوية) والذي يعزز قيم الترابط ويحسن المناخ التنظيمي في المدرسة.

درجة ممارسة القيادة الروحية : تعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها متوسط الدرجات لاستجابة عينة الدراسة عن أداة القيادة الروحية (Fry & Matherly, 2006) الذي تم ترجمته وتطويعه للبيئة الأردنية في هذه الدراسة والمكون من خمس أبعاد رئيسة وهي (الرؤية، والأمل والإيمان، والإيثار، والمعنى، والعضوية).

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرضًا للمفاهيم الأساسية المتعلقة بموضوعها المتمثل في القيادة الروحية ودرجة ممارستها من قبل مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين، ويتضمن محورين رئيسين هما: الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

أولاً: الأدب النظري

يعتمد نجاح الإدارة التربوية على قيادتها، فالقائد التربوي يؤدي دورًا هاما في تحديد الأهداف، ووضع الخطط، وصنع القرار السليم، ووضع استراتيجيات العمل، كما ينظم جهود المعلمين، وذلك من خلال اتباعه لنمط من أنماط القيادة المعروفة، فعندما يكون المعلمون خبراء ماهرون يتوقعون معاملتهم على هذا النحو، فقد يكون النمط الديمقراطي أكثر فعالية، وفي حالات أخرى والتي يُتوقع فيها أن يكون القائد هو العضو الأكثر معرفة وخبرة بين المعلمين، قد يكون الأسلوب الاستبدادي للقيادة هو الأنسب، وفي حالة رغبة القائد بتشجيع المعلمين على المشاركة والمساهمة بعملية صنع القرار، فقد يكون النمط التشاركي هو المثالي كونه يأخذ مدخلات الآخرين في الاعتبار، وفي حال تركيز القائد على إلهام المعلمين من خلال مساعدتهم على رؤية أهمية المهمة والغرض الأعلى منها، قد يكون نمط القيادة التحويلية هو الأفضل (Monga, 2015).

ويشير ماكون (Macon, 2014) إلى أن موضوع أو فكرة القيادة تعود إلى أيام أرسطو، وهي عملية لها أهميتها في تقليل الفوضى وجعل المؤسسات أكثر كفاءة وفعالية في تنفيذ الوظائف الأساسية للإدارة من تخطيط وتنظيم وتوجيه ومراقبة؛ إذ يعتمد مفهومها على ثلاثة افتراضات: أن

طبيعة العمل الثابتة والقابلة للتنبؤ يمكن تقسيمها إلى مهام منفصلة، وأن القادة هم أكثر دراية من موظفيهم، وأن للقادة الحق في توجيه المعلمين، ويقبل الموظفون التوجيهات.

وقد تزايد الاهتمام بدراسة القيادة بصورة مستمرة بالتزامن مع البحث عن شروط القيادة الناجحة، وفي ذلك ظهرت العديد من نظريات القيادة؛ ومنها نظرية الرجل العظيم مع محاولة للإجابة على سؤال "من هو القائد"، والنظرية السلوكية مع "ما يفعله القائد"، ونظرية الطوارئ، وقيادة المعاملات، والقيادة الخادمة، وأنواع أخرى من القيادة، ومع ذلك، فإن النظريات الرئيسة قد ركزت على جانب واحد من القيادة، إما السمات أو القدرات أو المهارات أو السلوكيات، وبالتالي، فإن محاولة العثور على نجاح القائد مستمرة، الأمر الذي جعل نظريات القيادة منذ الثمانينيات تركز على الجوانب العاطفية والأخلاقية للقيادة، التي تم تجاهلها عادةً في أدبيات القيادة (Samul, 2020).

وفي الإطار ذاته ظهرت الحاجة لتطوير نظريات تساعد على زيادة فهم السياقات الأوسع التي غالبًا ما تكون دقيقة والتي تحدث فيها القيادة الفعالة، ومن هذا الإطار ظهر طلب لقيادة أكثر شمولية تدمج الجسد والعقل (الفكر المنطقي / العقلاني) والقلب (العواطف والمشاعر) والروح؛ فهذه هي المجالات الأساسية الأربعة التي تحدد جوهر الوجود البشري وتمهد الطريق لأداء أفضل وتحقيق الذات في المدرسة، إذا تم النظر فيها بشكل جماعي واحترامها في مكان العمل (Kaya, 2015).

ومن الجدير بالذكر أن الحياة الروحية للأشخاص أصبحت موضوعًا مثيرًا للاهتمام في دوائر القيادة خلال التحولات الاجتماعية المدفوعة بالتكنولوجيا ورأس المال الاقتصادي، وبناءً على ذلك، فإن مفاهيم الروحانية والقيادة، التي كان يُعتقد في السابق أنها غير متوافقة، أصبحت تسير جنباً إلى جنب، الأمر الذي أدى بدءًا من عام 1992 تقريبًا إلى زيادة مفاجئة في الكتب والدراسات والمؤتمرات وورش العمل حول الروحانيات في مكان العمل، ما أدى إلى الاهتمام المتزايد بروحانية الأفراد، فضلاً

عن حياتهم ودوافعهم الداخلية، والدفع بالضرورة إلى تكوين مجال أكاديمي بحثي متخصص في القيادة الروحية (Göçen & Şen, 2021).

إن البحث عن نماذج قيادة فعالة ليس جديدًا، ومن أحدث عمليات البحث التي ساهمت في الفهم الصحيح للقيادة هي روح الشخص، التي تعد الفكرة الأساسية للقيادة الروحية، حيث يأتي مصطلح "الروحانية" من الكلمة اللاتينية "Spiritus" التي تعني التنفس أو الهواء أو الرياح (Marques, Dhiman, King & Afshar, 2011). وعطفًا على ذلك فإن القيادة الروحية ترتبط بصورة وثيقة بقيم الشخص الخاصة كالحب والتسامح والرضى والمسؤولية والمشاعر الإيجابية تجاه الذات(Kaya, 2015).

وتشير القيادة إلى التأثير على الآخرين للاتفاق حول ما يجب القيام به، وكيفية القيام به، وعملية تسهيل الجهود الفردية والجماعية لتحقيق الأهداف المشتركة (Kok & Van Den Heuvel, 2019). وبالتالي فقد حظي موضوع القيادة باهتمام بين منظري الإدارة والممارسين ومن هنا ظهرت القيادة الروحية (Samul, 2020).

وتتضمن العمليات الأساسية للقيادة الروحية إنشاء رؤية متسامية لخدمة الآخرين حيث يختبر المرء إحساسًا بأن لحياته هدف ومعنى ويحدث فرقًا، وترسيخ أو تعزيز ثقافة تنظيمية قائمة على قيم المحبة والإيثار، حيث يكون للفرد إحساس بالانتماء ويشعر بأنه مُقدَّر، ولديه اهتمام حقيقي وتقدير للذات وللآخرين (Benefiel, Fry & Geigle, 2014).

كل ذلك دعا إلى تكثيف الاتجاه نحو زيادة القيم الإنسانية في الألفية الجديدة، وأوجب على المدارس تحقيق جوٍ من الانتماء، واحترام الذات، وتلبية احتياجات معلميها للحصول على مناخات عمل مُرضية (Primeau, 2018). كما أن هذه القيم تعبر بصورة معينة عن الاعتقاد بأن أنشطة

الفرد لها معنى وقيمة تتجاوز الفوائد الاقتصادية أو الإشباع الذاتي التي تركز عليها أنماط أخرى من القيادة (Macon, 2014). فالقيادة الروحية تجمع بين الإنسانية التي تجعل المؤسسات ناجحة، مثل الحب والرحمة والصبر والتسامح والرضا والمسؤولية والانسجام بين الذات والآخرين Primeau, (2018). وقد عبر المتخصصون عن القيادة الروحية بمعانٍ وإن اختلفت في ظاهرها إلا أنها متقاربة ومترابطة في المضمون، فيشير فراي (Fry, 2003) إلى أن القيادة الروحية تحدث عندما يستخدم القائد القيم والمواقف والسلوكات لتحفيز الذات والآخرين بحيث يكون لديهم شعور بالبقاء الروحي من خلال الدعوة والعضوية.

بينما وصفها جونسون (Johnson, 2020) بأنها الرؤية اللازمة لتعزيز أعلى مستوى من الإنتاجية والالتزام التنظيمي في جميع أنحاء المدرسة. كما وصفت بأنها نهج قيادي يهدف إلى وجود مكان عمل تكون فيه العلاقات بين المعلمين هادفة ووثيقة (Aslan & Korkut, 2015). كما يشير نمط القيادة هذا إلى الطريقة التي يمكن أن تلهم المعلم بصورة جوهرية للعمل بما يتجاوز فكرة واجب الدور من أجل الصالح العام للمدرسة (Wang, Guo, Ni, Shang & Tang, 2019).

وتعرّف القيادة الروحية بأنها القيادة التي تعمل على تحفيز المعلمين وتلهمهم من خلال إيجاد رؤية وثقافة قائمة على قيم الإيثار للوصول بهم إلى الالتزام وزيادة الإنتاجية (Bafadal, 2018 .(Nurabadi & Gunawan,

كما تعرّف بأنها القيادة التي تجمع بين القيم والمواقف والسلوكيات الضرورية لتحفيز الأتباع على الإنجاز (Nguyen, Tran, Dao & Dinh, 2018).

نظريات القيادة الروحية

تم تناول القيادة الروحية من خلال عدة نظريات حاولت تفسيرها ومنها نظرية القيادة الروحية، وقد عرفها جونسون (Johnson, 2020:p15) بأنها "نظرية قيادة سببية مصممة لتحويل المدرسة إلى مؤسسة تعليمية من خلال تحفيز المعلمين".

وقد اقترحت هذه النظرية من قبل فراي (Fry) في عام (2003)؛ إذ أكد أن القيم الروحية يمكن استخدامها لتعزيز الدافع الداخلي في مكان العمل. واستند فراي (Fry) في نظريته إلى نموذج التحفيز الذي حدد الدوافع للروحانية في مكان العمل، مؤكدًا على أن المعلمين لديهم حاجتان روحانيتان رئيسيتان في مكان العمل؛ الحاجة إلى الشعور بالدعوة في عملهم والحاجة إلى الشعور بالعضوية في المدرسة، لهذا اقترح تلبية هذه الاحتياجات ليصبح المعلمون أكثر سعادة وانخراطًا في عملهم.

وضمن السياق ذاته بينت نظرية القيادة الروحية أن الرؤية، والأمل والإيمان، والإيثار من عناصر القيادة الروحية التي إن أدركها القادة الروحيون سيتمكنون من خلال تشجيع المعلمين على ايجاد مغزى لحياتهم من خلال مهنتهم ويشاركونهم في الأهداف التنظيمية التي تفيد المجتمع، كما يستفيد كل من المعلمين والمدارس عندما يوجه القادة مؤسساتهم في الاتجاهات التي تؤدي فيها نتائج الأداء إلى تحقيق فوائد للموظفين بالإضافة إلى مستويات أعلى من النتائج للمؤسسات (James, 2021).

أما النظرية الأخرى التي ساهمت في تفسير القيادة الروحية فهي نظرية التكامل التي اقترحها ويلبر (Wilber) في عام 1997. وتتمثل الفكرة الرئيسة فيها أن عناصر وعي الفرد السلوكية والثقافية والاجتماعية مترابطة، وهي أربعة محاور: الفرد الداخلي، والفرد الخارجي (أي السلوكي)، والجماعة

الداخلية (أي الثقافية)، والجماعة الخارجية (أي الاجتماعية). مشيرًا إلى أن هذه الأرباع الفردية الداخلية والخارجية والجماعية تتماشى بشكل وثيق مع نظرية القيادة الروحية، حيث يمكن إظهار الاحتياجات الروحانية في مكان العمل داخليًا على المستوى الفردي وخارجيًا على المستوى التنظيمي (Sepers, 2017).

مهام القيادة الروحية

ولتطبيق القيادة الروحية في المدارس في القرن الحادي والعشرين، يشير جيمس (James, 2021) إلى ضرورة البحث عن قادة ليسوا فقط مديرين أكفياء، ولكنهم يشاركون أيضًا في ممارسات قيادية أصيلة وصادقة وذات مغزى، فالقادة الروحانيون يتصرفون بناءً على مدونة المعايير الأخلاقية، ويحددون للمعلمين رؤية لمساعدتهم على تجربة المعنى المتزايد في العمل، والشعور كما لو أنهم قادرون على إحداث فرق من خلال التحفيز، إذ يتم تحفيز المعلمين ذوي الحوافز الخارجية من خلال المكافآت الخارجية مثل الزيادات في الأجور والترقيات بالإضافة إلى الحوافز غير المادية مثل الثناء والاعتراف والاحترام. بينما يشعر المعلمون ذوو الدافع الداخلي بالرضا عن جودة عملهم، ويستمدون المكافأة من الشعور بالإنجاز، الأمر الذي يولد الرضا عن الذات ويعزز مشاعر السعادة ويدعم السلوكيات الإيجابية للمعلمين. وبغض النظر عن كيفية ظهورها، فإن مواقف المعلمين الإيجابية تؤدي إلى مستويات أعلى من الالتزام التنظيمي وتنعكس إيجابًا على أداء الطلبة.

ويُعرَّف القائد في القيادة الروحية بأنه الشخص الذي يسير أمام أحدهم عندما يحتاج المرء إلى من يتبعه، وخلفه عندما يحتاج المرء إلى التشجيع، وبجانبه عندما يحتاج المرء إلى صديق (Seda, 2019). وتتطلب القيادة الروحية من المديرين رفض النهج السابق للقيادة الشخصية التي تهتم بقيم المصلحة الذاتية، فالقيادة الروحية في المدارس هي الإدماج الشامل لعناصر العمل والحياة الشخصية

في نهج شامل، ما يعزز النمو المستمر والتحسين والوعي الذاتي والقيادة الذاتية بطريقة تجعل القادة يلاحظون كل معلم بوصفه شخص كامل يتمتع بمجموعة متنوعة من المهارات والمعرفة والقدرات، بدلًا من التفكير فيما وراء الحدود الضيقة لمتطلبات التعليم (Nguyen, Tran, Dao & Dinh, 2018).

ولتحقيق هذه النتائج الإيجابية، لا بد للقادة التربويين تحديدًا من ايجاد بيئة عمل ذات مغزى جوهري وخارجي، وتشكيل ثقافة مكان العمل، وتحمل المسؤولية الأساسية لضمان تحقيق الأهداف التنظيمية، وبالتالي، توصيل رؤية المدرسة بوضوح لكل معلم، والسعي بجهد ليكونوا على دراية مستمرة بنقاط القوة والضعف المتغيرة لمدرستهم، وإظهار الوعي بمعنى وهدف الجهود التنظيمية، والتأكيد على التواصل مع أولياء الأمور، ودعم الرفاهية الروحية للمعلمين، ومساعدتهم في اعتناق القيم الروحية الإيجابية وإيجاد روابط بينهم وبين الطلبة وذويهم لإيجاد التآزر (James, 2021).

ويرى سبنسر (Spencer, 2016) أن سلوكيات القائد الروحي في المدرسة تشمل: تعزيز التنمية الأخلاقية، والإشراف على التعليم، وتوفير فرص للنمو الروحي، وربط المدرسة بالمجتمع، ودمج القيم في حياة المدرسة، وتوضيح الغرض من التعليم ورؤيته، والاعتراف بالاختلافات الثقافية في المجتمع المدرسي، والعمل بشكل تعاوني مع المعلمين، وقيادة دمج القيم في المناهج الدراسية، وتطوير المعلمين، ودعم الآباء كمعلمين أساسيين لأطفالهم، ومواءمة القرارات المالية مع تعليمات وزارة التربية والتعليم، وقيادة أنشطة العلاقات العامة لتعزيز المهام المدرسية، وتعزيز الانضباط الذاتي للطلبة المتوافق مع الأنظمة والتعليمات المدرسية، وتطبيق ديناميات المجموعة لإدارة الصراع بين المعلمين، وتطوير وتنفيذ بيانات فلسفة المدرسة ورسالتها.

وبين براسيتو (Prasetyo, 2019) أن نتائج ممارسة القيادة الروحية تتمثل في تحسين مستوى أداء المعلمين لأنهم سيكونون أكثر قدرة في الصف الدراسي على اتخاذ القرار، وبالتالي سيمتلكون

الحرية في إبداع واختيار وتصميم المواد التعليمية بناءً على احتياجات الطلبة، ما يقلل الملل الذي يحدث في الصف الدراسي، إضافة إلى أن تطبيق القيادة الروحية في المدرسة سيعزز الالتزام الوظيفي بين المعلمين، لأداء العمل حيث أنهم يمتلكون دعوة روحية وعضوية متشابهة فيما بينهم، كما سيؤدي تطبيق القيادة الروحية دورًا رئيسيًا في تحفيزهم على التدريس بشكل أكثر إنتاجية نظرًا لأنها تمارس ضمن مجالهم الجوهري، ما سيعزز رضاهم الوظيفي.

سمات القائد الروحي

يبين سيدا(Seda, 2019) أن تطبيق القيادة الروحية في المدارس يتطلب من القائد الروحي أن يتمتع بشخصية تميل إلى التسوية والوئام والتعاون، ولديه رؤية واسعة ويتحمل مسؤولية تحقيق الأهداف، ولديه اتساق في عواطفه وتوازن في عالمه الداخلي والخارجي، ويوفر الأمل والإيمان المطلوبين للمعلمين بغية تحقيق الأهداف المرجوة، كما يحمل القائد الروحي كل الطاقة والحافز اللازمين لتكوين فريق متمكن.

ويصف كوك وفان دين هوفيل (Kok & Van Den Heuvel, 2019) القائد الروحي بأنه يمتاز بقدر كبير من المعرفة الذاتية، ويدرك نقاط قوته وضعفه؛ إذ يؤدي الافتقار إلى معرفة الذات إلى نقص معرفة الآخرين، كما أنه يتمتع بالثقة بالنفس التي تشير إلى معرفة الذات مع قبول النفس، وهو عنصر في غاية الأهمية ضمن التقاليد الروحية، لأن الثقة بالنفس جزء من إدراك القائد لنفسه من خلال عيون معلميه، كما أنه يغلب المصلحة العامة مقابل المصلحة الفردية، فالقيادة الروحية غير الناجحة هي القيادة التي ينتج عنها سلوك غير أخلاقي، وفي هذه الحالة، لا توجد معايير للاختيارات الصحيحة، ما يؤدي إلى غلبة المصالح الفردية بدلًا من المصلحة العامة. كما أن القائد الروحي منفتح على الخبرات ووجهات النظر الجديدة، وذو خيال قادر على الارتقاء فوق المنظور اليومي، ويمكنه

تخيل ما يبدو مستحيلًا، وقادر على التصرف من هذا المنظور المثالي، فالخيال هو التفكير الإبداعي والحدسي، فالقائد الذين يمنح مساحة لحدسه يستطيع أن يكون ملهمًا لمعلميه في مدرسته.

صعوبات تطبيق القيادة الروحية

لا يمكن غض الطرف عن الصعوبات والتحديات التي قد تعيق ممارسة القيادة الروحية في الميدان التربوي ومن ذلك ما أشار إليه كريجارد (Cregård, 2017) بأن القائد قد يعاني من الإحساس بعبء العمل الزائد والتوتر لأن هناك طلبًا ينبع من المعلمين للتضحية الشخصية ومستويات غير محدودة من التعاطف، كما أنه يصبح النقطة المحورية داخل المدرسة، والتي تبني الصلابة في الهيكل التنظيمي، ما يؤثر سلبًا في قدرة المدرسة على الاستجابة بسلاسة للتحديات الخارجية، كما أن هناك تحد آخر يتمثل في أن المعلمين لم يكونوا متأكدين دائمًا من أن الشخص الذي يقود المدرسة يجب أن يمارس هذا التأثير العميق بناءً على معتقدات القيادة الروحية الشخصية، إضافة إلى خطورة استخدام القيادة الروحية كأداة إدارة قوية تتغلغل في حياة المعلمين الشخصية.

وعطفًا على ذلك يشير براسيتيو(Prasetyo, 2019) إلى أن من أهم التحديات التي تواجه تطبيق القيادة الروحية في المدارس أن الثقة التي يبنيها المعلمون لقائدهم قوية، مما قد يؤدي به إلى استغلالهم، ومثال ذلك اجبارهم على التدريس فوق الحد المطلوب منهم، مما سينتج عنه تدني مستوى أدائهم، بالإضافة إلى أن مثل هذه الممارسة ستؤدي إلى منع المعلمين من إظهار إبداعهم لأنهم يخافون من استكشاف مواهبهم وإبداعاتهم ويلتزمون كثيرًا بالقواعد التي يضعها القائد بحذافيرها.

بينما يرى بريمو (Primeau, 2018) أن من بين التحديات التي تواجه نجاح القيادة الروحية فشل العديد من القادة في رؤية القيمة التي يمكن إضافتها لمدارسهم من خلال دمج ممارسات القيادة الروحية، حيث تؤثر هذه المشكلة على المعلمين لأنها يمكن أن تمنع الإجماع الذي يعزز الروح

المعنوية والإنتاجية داخل المدرسة، ومن العوامل التي قد تؤدي إلى افتقار القادة إلى النزاهة، ونقص المهارات القيادية اللازمة لإلهام المعلمين، نتيجة قلة ادراك القادة أهمية القيادة الروحية.

مبررات القيادة الروحية وأهميتها

بالنظر إلى ما تتضمنه القيادة الروحية من معانٍ وسلوكات تنعكس إيجابًا على الأداء والمناخ العام فقد أشار كل من ماركس وديمان وكينغ وأفشار (Marques, Dhiman, King & Afshar, 2011: 69) إلى أن من أهم مبررات القيادة الروحية البحث عن المعنى من خلال العمل، والبحث عن الاستقرار في عالم غير مستقر، والتحرك نحو حياة أكثر شمولية، وتقدم البلدان نحو المعرفة.

بينما أضاف بينيفيل وفراي وجيجل (Benefiel, Fry & Geigle, 2014) أن مبررات القيادة الروحية تتجسد في التغييرات التنظيمية السريعة المتتابعة في القرن الحادي والعشرين التي جعلت النموذج البيروقراطي التقليدي الذي سيطر على المشهد التنظيمي للمؤسسات منذ بداية الثورة الصناعية بالٍ، إضافة إلى أن التحديات التي تواجه القادة اليوم تدور حول الحاجة إلى تطوير نماذج أعمال جديدة تبرز السلوك الاجتماعي الإيجابي والعمالة المؤمنة بقيمة العمل ورفاهية المعلمين والاستدامة والمسؤولية الاجتماعية وهذا ما يتمثل في القيادة الروحية.

وإضافة إل ذلك كله يبين جوتشين وشون (Göçen & Şen, 2021) أن من أقوى دوافع القيادة الروحية ومبرراتها أنه تتطور إلى نهج قائم على القيمة بشكل أكبر، الأمر الذي يجعل القوى العاملة بحاجة إلى قادة يتمتعون بصفات روحية فيعملون كمصدر قوي للتحفيز في مجالات التطوير الذاتي والأصالة، بالتزامن مع الفهم العالمي القائم على القيمة، والحاجة إلى الرعاية المتبادلة والتأكيد على السلوكات الإيجابية والرعاية الفاعلة لجعل المعلمين يشعرون بالدافع من خلال التفاهم والتقدير.

ومن هنا تكمن أهمية القيادة الروحية بأنها تتضمن تحفيز المعلمين، وإلهامهم من خلال رؤية ثاقبة، وثقافة مؤسسية قائمة على الحب الإيثاري، الذي يُنظر إليه بوصفه ضرورة أساسية لتلبية الاحتياجات لكل من القائد والمعلمين من أجل الرفاهية الروحية بغية إيجاد توافق في الرؤية والقيمة عبر مستويات الفرد والفريق والمدرسة على حدٍ سواء (Fry, 2016).

وفي ذات السياق يرى إقبال وحسن (Iqbal & Hassan, 2016) أن أهمية القيادة الروحية تبرز من اعتبارها مؤشرًا على الالتزام التنظيمي وأداء المعلم؛ إذ تخفف الروحانيات في مكان العمل من الإصابات التي تلحق بالصحة العقلية للمعلمين، كما تؤدي دورًا في احترام الذات، وترتبط بصورة إيجابية بإرضاء المعلمين، وتؤدي إلى بيئة عمل أكثر استرخاءً وفعالية.

أما وانغ وغو وني وشانغ وتانغ (Wang, Guo, Ni, Shang & Tang, 2019) ينظرون إلى إلى القيادة الروحية على أنها وسيلة فعالة لتغذية الدافع الذاتي للمعلمين، فهي لا تلبي الاحتياجات النفسية لكل من القادة والمعلمين فحسب، بل تستفيد أيضًا من الاحتياجات الأساسية للبقاء الروحي، التي تشمل القيم الروحية والممارسات الإدارية، مثل إلهام الفرد للبحث عن عمل مثير للاهتمام بمغزى، كما تعمل على تحفيز المعلمين من خلال ممارسة القيم الروحية في مكان العمل، مما ينعكس إيجابًا على تعزيز الإنتاجية عالية المستوى نتيجة وجود رؤية واضحة ومشتركة بين القائد والمعلمين.

ويركز نغوين وتران وداو ودينه (Nguyen, Tran, Dao & Dinh, 2018) في حديثه عن أهمية القيادة الروحية على: اولاهما تمكن المديرين الذين يتبعون القيادة الروحية من إنشاء اتصالات إيجابية كافية وفي السياقات الثقافية المختلفة مع مراعاة سمات الشخصية للمعلمين، ما يسهم في حل النزاعات المتكررة في مكان العمل بنجاح، وثانيهما يولي القادة ذوو الأسلوب الروحي مزيدًا من الاهتمام لسلامة المعلمين الجسدية والعقلية، ما يعزز قدرتهم على تحفيز المعلمين لزيادة إنتاجيتهم.

كما تبرز أهمية القيادة الروحية في العمل كونها تؤدي إلى تغييرات ونتائج إيجابية في العلاقات الشخصية في العمل وفعالية المدارس، ما يعزز التزام المعلمين، وزيادة الإنتاجية، وتقليل تغيبهم (Primeau, 2018). ويؤثر إيجابًا على الرضا الوظيفي، واستخدام الوعي الروحي لرؤية المواقف والظروف والمشاكل من منظور شامل، وسلبًا على دوران المعلمين، والإجهاد والاكتئاب والإرهاق الوظيفي، الأمر الذي يؤدي إلى الانخراط في السلوك الأخلاقي الذي يساعد على اتخاذ القرارات الصحيحة التي تخدم الفئات جميعها، مثل المعلمين والمجتمعات (المحلية والوطنية) والأجيال القادمة (Samul, 2020).

مرتكزات القيادة الروحية وأبعادها

يرى فيرغسون وميليمان (Ferguson & Milliman, 2008) أن القيادة الروحية ترتكز على عوامل متعددة لعل من أبرزها توضيح القيم التنظيمية الجوهرية الهادفة، ذلك أن أحد المكونات المركزية للقيادة الروحية هو التزام المدير بقضية أو غرض سامي، حيث تستند القيادة الروحية إلى فرضية أن الناس يحتاجون ويريدون شيئًا يمكنهم الالتزام به، وهو شيء يشعرون أنه يستحق بذل قصارى جهدهم، فالمعلمون يكونوا أكثر استعدادًا للالتزام طوعًا والعمل من أجل ما يجعل لحياتهم معنى وما هو جدير بالاهتمام، لذلك فإن رؤية القائد هي بيان روحي لهم أكثر من كونها بيان عملي؛ إذ يلتزم المعلمون عندما يناشدهم القادة من حيث قيمهم واحتياجاتهم ومعتقداتهم وعاداتهم وممارساتهم، فالرؤية هنا تلخص مجموعة مشتركة من القيم التي تربط القائد بالمدرسة والمعلمين على حد سواء، كما ترتكز القيادة الروحية على تعزيز القيم، فالجانب الرئيس لها هو الحاجة إلى أن تكون أفعال القائد الروحي متوازنة ومتماشية مع أفكاره وقيمه، فيتصرف بشكل أصيل، كما أن هناك مكونان رئيسيان آخران مرتبطان بالقيادة الروحية هما التركيز على خدمة الآخرين، والتأكيد على تنميتهم في آن واحد.

وعطفًا على ذلك؛ فيمكن القول بأن القيادة الروحية بمرتكزاتها تدفع إلى دمج القيم والمثل الروحية للفرد في بيئة العمل من خلال تأثيرها على سلوك المعلم وتفسيره الشخصي للأحداث المتعلقة بالعمل واستجابته لها، كما تعكس تصوراته للقيم الروحية داخل اطار تنظيمي يعبر عن البيئة التنظيمية الكلية للمدرسة، وتعبر عن التفاعل بين القيم الروحية الشخصية للمعلم، والقيم الروحية للمدرسة، وعندما يكون التوافق قويًا بين قيم الموظف وتصوراته عن قيم المدرسة تكون النتائج أفضل (Vallabh & Vallabh, 2016).

وفي الإطار ذاته أشار كل من (Wang, Guo, Ni, Shang & Tang, 2019؛ Nguyen, Tran, Dao & Dinh, 2018؛ Fry, Vitucci & Cedillo, 2005) إلى أن أبعاد القيادة الروحية تتمثل في:

أولاً: الرؤية: وهي أحد المحفزات التي تدفع المعلمين إلى القيام بمهمات إضافية سعيًا لتحقيق الرؤية التنظيمية من خلال التحسين المستمر والإنتاجية المرتفعة، كما تنتج الرؤية لدى المعلم إحساسًا بالقدرة على إحداث فرق.

ثانياً: الأمل والإيمان: إن الأمل والإيمان بالرؤية يساعدان المعلمين على تحقيق الأهداف الصعبة، حيث يصبحون أكثر التزامًا بالمدرسة، وانتماءً لها، وأكثر إنتاجية عندما يكون لديهم أمل وإيمان بالرؤية، فالمعلمون الذين لديهم أمل وإيمان في الرؤية تتكون لديهم دوافع جوهرية لمواصلة التطلع إلى المستقبل، والسعي لتحقيق التوقعات المرغوبة والإيجابية.

ثالثاً: حب الإيثار: فالحب الإيثاري مفيد لكل من المدرسة والمعلم، فالعلاقة التكافلية بينهما تسمح لكلا الطرفين بمتابعة رؤية مشتركة من خلال نكران الذات، ويشمل الحب الإيثاري الثقة، والولاء، والتسامح،

والقبول، والامتنان، والنزاهة، والصدق، والشجاعة، والتواضع، واللطف، والصبر، والوداعة، والتحمل، والرحمة.

رابعًا: المعنى: تشير إلى شعور الفرد بأن حياته لها معنى وتحدث فرقًا في حياة الآخرين، كما تعني تصور أن الحياة ذات مغزى وقيمة وأنه من الممكن تحقيق أهداف كبيرة.

خامسًا: العضوية: وتعبر عن شعور المعلم بالتقدير والاحترام من قبل إدارة المدرسة والمعلمين، وكونه جزءً من المجتمع المدرسي، مما ينعكس إيجابًا على تقديره لذاته، وتفانيه في عمله.

تناول هذا الفصل أهم الأدبيات التي تناولت المفاهيم المرتبطة بالقيادة الروحية، والنظرية المفسرة لها، ومبرراتها، وأهمية تطبيقها في مكان العمل، والمرتكزات التي ترتكز عليها، وآثار تطبيقها في المدارس، وأبعادها، كما لوحظ أنه يتوفر القليل من الدراسات السابقة العربية التي بحثت فيها، ومن هنا تكمن أهمية هذه الدراسة.

ثانياً: الدراسات السابقة

تم عرض الدّراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدّراسة من الأقدم إلى الأحدث، كما يلي:

هدفت دراسة بافدال ونورابادي وجوناوان (Bafadal, Nurabadi & Gunawan, 2018) التعرف إلى تأثير القيادة التعليمية وقيادة التغيير والقيادة الروحية المطبقة في المدارس على جودة أداء المعلمين في إندونيسيا. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. تكونت عينة الدراسة من(46) معلمًا. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون مقياس القيادة الروحية، ومقياس قيادة التغيير، ومقياس أداء المعلمين. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تأثيرًا إيجابي لمتغيرات القيادة التعليمية وقيادة التغيير والقيادة الروحية المطبقة في المدارس على جودة أداء المعلمين.

بينما سعت دراسة تسوي ولي وتشانغ وونغ (Tsui, Lee, Zhang & Wong, 2019) إلى تعرف العلاقة بين القيادة الروحية المتصورة للمعلمين والالتزام التنظيمي، حيث استخدمت المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (117) معلمًا من معلمي المدارس الابتدائية والثانوية في هونغ كونغ، واستخدمت مقياسًا للقيادة الروحية، ومقياسًا للالتزام التنظيمي للمعلمين: الالتزام العاطفي، والالتزام المستمر، والالتزام المعياري. أظهرت نتائجها أن بعدي العضوية والمعنى والدعوة يؤديان دورًا وسيطًا بين القيادة الروحية والنتائج التنظيمية، كما أظهرت أن تأثير بعد القيادة الروحية (العضوية) يبدو أقوى على مستوى المدرسة مما هو عليه على مستوى المعلم.

وقد أجرى مهربان وأميرخاني وأبو القاسمي (Mehraban, Amirkhani & Abolqasemi, 2019) دراسة هدفت إلى تحديد عوامل ومؤشرات القيادة الروحية في المدارس الثانوية في إيران، حيث استخدمت الدراسة المنهج المختلط: النوعي والوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (8) خبراء تربويين و(12) مدير، واعتمدت الدراسة المقابلات والاستبيانات أدوات للدراسة. أظهرت النتائج أن العوامل المؤثرة على القيادة الروحية في المدارس الثانوية هي: العوامل الإدارية(الانسجام، التنظيم، القيادة) العوامل السلوكية، العلاقات الإنسانية للإدارة والمعلمون، الالتزام بالتنظيم، الموارد البشرية والإدارة، والقيادة، والتخطيط، والعوامل السياقية، والمناخ التنظيمي، والبيئة والعلاقات في المدرسة، والثقافة التنظيمية.

وهدفت دراسة شيمان وكرادا (Çimen & Karadağ, 2019) التعرف إلى العلاقات التنظيمية بين الإدراك الروحي لمدرسي القيادة في المدرسة الثانوية والثقافة التنظيمية في تركيا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينتها من(457) معلمًا يعملون في المدارس الثانوية، واستخدم الباحثان مقياسًا للقيادة الروحية وآخر للثقافة التنظيمية. أظهرت نتائج

الدراسة أن تصورات المعلمين حول سلوكيات القيادة الروحية لمديري المدارس أثرت بشكل إيجابي على إدراكهم للثقافة التنظيمية.

نفذ أوزجينيل وأنكارالي أوغلو (Özgenel & AnkaraliogLu, 2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير أسلوب القيادة الروحية لمدير المدرسة على ثقافة المدرسة في تركيا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينتها من (446) معلمًا، واستخدام مقياس إدراك القيادة الروحية الإدارية، ومقياس الثقافة المدرسية أدوات للدراسة. أظهرت نتائجها وجود علاقة متوسطة وإيجابية بين الثقافة المدرسية وأنماط القيادة الروحية للإداريين حسب تصورات المعلمين.

وهدفت دراسة الشهومى (2020) التعرف إلى واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة الروحية في سلطنة عمان، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينتها من (105) فردًا بين مساعد للمديرين والمعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبيان للقيادة الروحية اشتمل على أربعة محاور: العلاقات الإنسانية، والرؤية، والايمان، والإيثار. أظهرت نتائج الدراسة إلى أن واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة الروحية في سلطنة عمان جاء بدرجة كلية مرتفعة، كما جاء بدرجة كبيرة جدًا أيضا في المحاور الفرعية جميعًا، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في استجابات عينة الدراسة عند مستوى($\alpha = 0.05$) تعزى إلى متغيرات الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

أما دراسة هاينز (Hines, 2020) فقد هدفت إلى استكشاف العلاقة بين تصورات المديرين والمعلمين للقيادة الروحية، والبقاء الروحي، والالتزام التنظيمي، والإنتاجية، والثقافة المدرسية في المناطق التعليمية بجنوب ألاباما الأمريكية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينتها من (52) مديراً ومعلماً، واستخدم فيها استبيان القيادة الروحية، واستبيان ثقافة المدرسة أدوات

للدراسة. أظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين تصورات المديرين والمعلمين لكل من متغيرات القيادة الروحية الرؤية، الأمل والإيمان، والحب الإيثاري، والدعوة، والعضوية، والالتزام التنظيمي، والإنتاجية، والثقافة المدرسية.

وهدفت دراسة كارادايز وألتيناي اكسال وألتيناي غازي وداجلي (Karadağ, Altınay Aksal, Altınay Gazi & Dağli, 2020) إلى الكشف عن تأثير القيادة الروحية في عملية الثقافة المدرسية والنجاح الأكاديمي في تركيا، واستخدمت الدراسة المنهج المختلط: الوصفي والنوعي، وتكونت عينتها من (441) معلمًا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم قياس تصورات المعلمين للقيادة الروحية والثقافة المدرسية من خلال مقياس أعد لهذه الغاية. أظهرت نتائج الدراسة أن إدراك المعلم لثقافة المدرسة تزداد بازدياد تصوراته حول القيادة الروحية، كما أظهرت وجود أثر لكل من القيادة الروحية وثقافة المدرسة على النجاح الأكاديمي.

وهدفت دراسة بوديارتي وجوناوان وبامبودي Budiarti, Gunawan & Pambudi, (2020) إلى الكشف عن تأثير القيادة الروحية والإشراف الأكاديمي على أداء المعلم في إندونيسيا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينتها من (45) معلمًا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم توظيف ثلاثة مقاييس هي: مقياسًا للقيادة الخادمة، ومقياسًا للإشراف الأكاديمي، ومقياسًا لأداء المعلم. أظهرت النتائج وجود تأثير للقيادة الروحية على أداء المعلم، وأن هناك تأثير للإشراف الأكاديمي على أداء المعلم.

وقام هيدجر (Hedger, 2021) دراسة هدفت إلى تعرف أثر القيادة الروحية على الممارسات القيادية لمشرفي المدارس العامة في ولاية ميسوري الأمريكية، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي،

وتكونت العينة فيها من (12) مشرفًا تربويًا، واستخدمت المقابلات أداة للدراسة. أظهرت نتائجها أربعة محاور مهمة للقيادة الروحية وهي: الرؤية والتوقعات، والإيمان، والمحبة.

كما قام أمجديان وزاهر وزماني (Amjadiyaan, Zahir & Zamani, 2021) دراسة هدفت إلى تحليل وضع إدارة المدرسة على أساس القيادة الروحية في المدارس الابتدائية في إيران، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة فيها من (375) من معلمي المدارس الابتدائية. ولتحقيق أهدافها وظف الباحثان استبيانًا للقيادة الروحية. أظهرت نتائج الدراسة أن إدارة المدارس الابتدائية القائمة على المكون الإيماني والالتزام التنظيمي ومكون الإلهام جاءت بدرجة ضعيفة.

وهدفت دراسة عثمان ومورنياتي وإيراني (Usman, Murniati & Irani, 2021) التعرف إلى دور القيادة الروحية في تعزيز شخصية الطلبة في المدارس الابتدائية الإندونيسية، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي، وتكونت عينة الدراسة فيها من (60) مديراً ومعلماً تم إجراء مقابلات معهم. أظهرت نتائج الدراسة أن المصادر التي تبني قيم شخصية الطالب هي من الدين والأمة والتعليم والثقافة والأعراف.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تشابهت جملة الدراسات السابقة في تناولها موضوع أثر القيادة الروحية على متغيرات مختلفة منها أداء المعلم، والثقافة المدرسية والتنظيمية وغيرها، ومنها (Bafadal, Nurabadi & Gunawan, 2018؛ Çimen & Karadağ, 2019؛ Tsui, Lee, Zhang & Wong, 2019 ؛ Özgenel & AnkaraliogLu, 2020؛ Budiarti et al, 2020 ؛ Karadağ et al, 2020 ؛ Hines, 2020). أما دراسات (Mehraban, Amirkhani & Abolqasemi, 2019؛ الشهومى،

2020) فتبنت موضوع ممارسة مديري المدارس للقيادة الروحية وبذلك تشابهت مع هذه الدراسة في الهدف.

أما من حيث المنهج فقد استخدمت بعض الدراسات المنهج الوصفي بأنماط متنوعة ومنها دراسة (Bafadal, Nurabadi & Gunawan, 2018 ؛ Çimen & Karadağ, 2019) في حين أن بعضها الآخر استخدمت المنهج النوعي مثل دراسة (Hedger, 2021)، وتتفق هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في استخدامها المنهج الوصفي.

أما ما يتعلق بعينة الدراسة فقد اعتمدت بعض الدراسات مثل (الشهومى، 2020) مساعدي المديرين والمعلمين، بينما اعتمدت دراسات أخرى مثل دراسة(Usman, Murniati & Irani, 2021) المديرين والمعلمين، أما دراسة (Tsui, Lee, Zhang & Wong, 2019) فقد اعتمدت المعلمين عينة لها، وقد تشابهت في ذلك مع الدراسة الحالية.

وبالنسبة للأداة فقد استخدمت الدراسات السابقة مقاييس واستبانات متنوعة ملائمة لأهدافها؛ كمقياس الالتزام التنظيمي في دراسة (Tsui, Lee, Zhang & Wong, 2019)، ومقياس الثقافة التنظيمية في دراسة (Çimen & Karadağ, 2019).

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع القيادة الروحية من خلال مراجعتها والاطلاع المتمعن فيها لإثراء دراستها من حيث الإطار النظري ومنهجية الدراسة، وتميزت الدراسة الحالية عن سابقاتها بجوانب متعددة منها أنها تناولت ممارسة القيادة الروحية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في الأردن من خلال ربطها بمتغيرات لم تجمعها دراسة سابقة في حدود اطلاع الباحثة وهي: النوع الاجتماعي، والمؤهل التربوي، ومستوى المدرسة.

ومن زاوية أخرى لا بد من الإشارة إلى أن موضوع الدراسة حديث الطرح في البيئة الأردنية تحديدًا؛ إذ أن أغلب الدراسات السابقة لم تحدث في البيئة العربية، بالإضافة إلى أن هذه الدراسة قد اعتمدت أداة القيادة الروحية لفراي وماذرلي (Fry & Matherly, 2006)، بعد أن تم تطويعها للبيئة الأردنية بمساعدة المختصين والخبراء في هذا المجال، وبهذا تكون هذه الدراسة هي التي ستملأ المساحة البحثية الفارغة في الأدب التربوي العربي، ذلك أن الدراسات العربية بصورة عامة قد تبنت بالبحث معظم أنماط القيادة، إلا أن القيادة الروحية لم تحظ إلا بالقليل البحث والتمحيص.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل وصفًا للمنهجية التي استخدمت في الدراسة ومجتمعها، وعينتها والأداة التي استخدمت فيها، وإجراءات التحقق من صدقها وثباتها، وإجراءات تطبيق الدراسة، والمتغيرات المستقلة والتابعة، إضافة إلى المعالجات الإحصائية التي تم استخدامها لتحليل البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة.

منهج الدّراسة:

أتبعت الدراسة منهج البحث الوصفي المسحي (descriptive research) لملاءمته لطبيعة وأهداف الدراسة، وفي ضوء متغيراتها كان تصميمها (2×2×2).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في مديرية تربية لواء ناعور البالغ بمجموع كلي (1215) معلمًا ومعلمة، منهم (412) معلمًا، و(803) معلمات وفق سجلات مديرية التربية والتعليم في اللواء للعام الدراسي 2022/2021.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (310) معلمين ومعلمات، تم اختيارهم عشوائيًا من مجتمع الدراسة، وفقًا لجدول تحديد حجم العينة من المجتمع الذي أعده Krejcie & Morgan (1970). وهذا يشكل ما نسبته (25.5%) من مجتمع الدراسة. ويبين الجدول (1) توزيع عينة الدراسة وفق متغيراتها (النوع الاجتماعي، والمؤهل التربوي، ومستوى المدرسة).

جدول (1)

توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي ومستوى المدرسة.

المتغير	الفئة	المجتمع	عدد العينة	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	معلم	412	105	%33.9
	معلمة	803	205	%66.1
المؤهل العلمي	بكالوريوس	960	245	%79
	دراسات عليا	255	65	%21
مستوى المدرسة	أساسية	697	178	%57.4
	ثانوية	518	132	%42.6
المجموع الكلي		1215	310	100

أداة الدراسة:

لتحقيق أغراض الدراسة تم تبني مقياس القيادة الروحية (Scale Spiritual leadership) الذي وضعه فراي وماذرلي (Fry & Matherly, 2006)، ملحق(1)، بعد ترجمة خمسة أبعاد من أصل سبعة وهي: (الرؤية؛ الأمل والإيمان؛ الإيثار؛ المعنى؛ العضوية) ومواءمتها مع البيئة الأردنية، ملحق (2)، حيث تم ترجمته إلى اللغة العربية من قبل مترجم، ثم أعيد ترجمته للغة الإنجليزية للتأكد من عدم فقدان المعنى، وتم مراجعة النسختين من قبل مترجم في المجال التربوي، ومن ثم تم تطويع بعض فقرات الأداة بالنسخة العربية لمواءمة البيئة الأردنية بعد حذف بُعدي (الالتزام التنظيمي والإنتاجية) من الأداة الأصلية. وتكونت الأداة من جزأين:

- **الجزء الأول:** تعلق بالمعلومات الديمغرافية للمعلمين واشتمل على متغيرات: النوع الاجتماعي، والمؤهل التربوي، ومستوى المدرسة.
- **الجزء الثاني:** تضمن فقرات ممارسة القيادة الروحية وبلغ عددها بالصورة الأولية (26) فقرة. ويبين الملحق (3) أداة القيادة الروحية بصورتها الأولية.

صدق الأداة :

تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال:

أولاً: صدق المحتوى:

تم عرض أداة القيادة الروحية بعد ترجمته وحذف بُعدي (الالتزام التنظيمي والإنتاجية) من الأداة الأصلية، وتعديل بعض الفقرات ضمن الأبعاد الخمسة المتبقية على عدد من المختصين في الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية وبلغ عددهم (10) محكمين، ملحق (4)، لمعرفة مدى ملاءمتها للبيئة الأردنية، ودرجة انتماء الفقرة للبُعد، وسلامة صياغتها علميًا ولغويًا ووضوحها وأهميتها، وتم الاخذ بالملاحظات الواردة من المحكمين، واعتمادًا على آرائهم تم تعديل صياغة بعض فقرات الأداة وحذف بعضها، كما تم إضافة فقرتين لبعض الأبعاد ليصبح المجموع الكلي لفقرات الأداة (27) فقرة موزعة على خمسة أبعاد، ملحق (د).

ثانيًا: صدق البناء

للتأكد من صدق البناء لأداة القيادة الروحية طبقت على عينة استطلاعية بلغت (45) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الأداة والبُعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية. ويوضح الجدول (2) ذلك.

الجدول (2)

معامل ارتباط بيرسون للفقرة بالبُعد، والفقرة مع الدرجة الكلية لأداة القيادة الروحية.

البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة ككل	البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة ككل
الرؤية	1	.790**	.591**	الأمل والإيمان	6	.477**	.660**
	2	.718**	.633**		7	.773**	.464**
	3	.752**	.679**		8	.855**	.545**
	4	.935**	.801**		9	.884**	.604**
	5	.797**	.748**		10	.771**	.772**
الإيثار	11	.847**	.786**	المعنى	20	.913**	.810**
	12	.774**	.641**		21	.836**	.829**
	13	.902**	.850**		22	.815**	.699**
	14	.811**	.747**		23	.815**	.614**
	15	.840**	.765**	العضوية	24	.813**	.763**
	16	.827**	.713**		25	.861**	.734**
	17	.818**	.864**		26	.936**	.864**
	18	.690**	.746**		27	.764**	.526**
	19	.927**	.879**				

يلاحظ من الجدول (2) أن معامل ارتباط كل فقرة من فقرات أداة القيادة الروحية مع الأداة ككل وأبعادها لم يقل عن معيار (0,30)، ما يشير إلى صدق بناء فقرات أداة الدراسة.

كما تم حساب معاملات الارتباط البينية لأبعاد أداة القيادة الروحية باستخدام معامل ارتباط بيرسون، ويوضح الجدول(3) ذلك.

الجدول (3)

قيم معاملات ارتباط أبعاد أداة القيادة الروحية مع الدرجة الكلية للأداة، ومعاملات الارتباط البينية لأبعاد الأداة.

البُعد	معامل الارتباط والدلالة الاحصائية	الرؤية	الأمل والإيمان	الإيثار	المعنى	العضوية
الرؤية	معامل الارتباط	1				
الأمل والإيمان	معامل الارتباط	.718**	1			
الإيثار	معامل الارتباط	.745**	.657**	1		
المعنى	معامل الارتباط	.633**	.593**	.843**	1	
العضوية	معامل الارتباط	.721**	.613**	.747**	.747**	1
الأداة ككل	معامل الارتباط	.867**	.802**	.944**	.875**	.860**

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha = 0.01$).

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha = 0.05$).

يلاحظ من الجدول (3) أن قيم معاملات ارتباط أبعاد أداة القيادة الروحية مع الدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط البينية لأبعاد الأداة جاءت ذات دلالة إحصائية، ويعد ذلك مؤشراً على صدق البناء للأداة.

ثبات أداة القيادة الروحية:

للتأكد من ثبات أداة القيادة الروحية تم استخدام طريقتين؛ وهما: طريقة الاختبار وإعادة الاختبار(Test – Retest)، وطريقة الاتساق الداخلي باستخدام اختبار كرونباخ –الفا (Cronbach Alpha)، وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية بلغت (45) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، ويبين الجدول (4) قيم معامل الثبات باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test –

Retest)، وقيم معامل الاتساق الداخلي كرونباخ– ألفا، لكل بُعد من أبعاد أداة القيادة الروحية والأداة ككل.

الجدول (4)

قيم معاملات الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Retest – Test)، وقيم معامل الاتساق الداخلي كرونباخ – ألفا لكل بُعد من أبعاد القيادة الروحية والأداة ككل.

البُعد	معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار	معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا
الرؤية	0.80	0.86
الأمل والإيمان	0.72	0.81
الإيثار	0.88	0.94
المعنى	0.71	0.85
العضوية	0.73	0.86
الأداة ككل	0.88	0.96

يتبين من الجدول (4) أن معامل الثبات باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test – Retest)، ومعامل الاتساق الداخلي كرونباخ– ألفا لكل بُعد من أبعاد القيادة الروحية والأداة ككل كان مرتفعاً، مما يدل على تمتع الأداة بثبات عالٍ وملائم لأغراض الدراسة.

تصحيح أداة القيادة الروحية:

تكونت أداة القيادة الروحية في صورتها النهائية من (27) فقرة، ملحق (5). وتم قياس استجابة المعلمين والمعلمات عن كل فقرة من فقرات الأداة بخمسة خيارات تبدأ من (بدرجة كبيرة جدًا) وتعادل (5) درجات، و(بدرجة كبيرة وتعادل) (4) درجات، و(بدرجة متوسطة) وتعادل (3) درجات،

و(قليلة) وتعادل درجتين، و(قليلة جدًا) وتعادل درجة. كما تم الأخذ بالاعتبار تدرج الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية، واعتمد على معيار مقسم إلى خمس فئات متساوية، بناءً على أعلى استجابة – أقل استجابة مقسومة على 5 مستويات كالآتي:

(5 – 1) / 5 = 0.80، وبالتالي فإن الفقرات يمكن الحكم عليها من خلال:

1 – أقل من 1.80 درجة قليلة جداً

1.80 – أقل من 2.60 درجة قليلة

2.60 – أقل من 3.40 درجة متوسطة

3.40 – أقل من 4.20 درجة كبيرة

4.20 – 5.00 درجة كبيرة جداً

متغيرات الدِّراسة :

المتغيرات (التصنيفية):

1. النوع الاجتماعي وله فئتان: (معلم، معلمة).
2. المؤهل التربوي وله مستويان: (بكالوريوس، دراسات عليا).
3. مستوى المدرسة وله مستويان: (أساسية، ثانوية).

المعالجة الاحصائية:

لغاية المعالجة الاحصائية والإجابة عن سؤالي الدراسة تم استخدام برنامج (SPSS) لتحليل البيانات، وللإجابة عن للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات

المعيارية، والرتبة لأداء عينة الدراسة على فقرات أداة القيادة الروحية بأبعادها ودرجتها الكلية، وللإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء العينة على فقرات أداة القيادة الروحية ودرجتها الكلية وفق متغيرات الدراسة، ومن ثم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، للتحقق من دلالة الفروق الظاهرية وفق المتغيرات على أبعاد القيادة الروحية، وتحليل التباين الثلاثي (3-Way ANOVA)، للتحقق من دلالة الفروق الظاهرية وفق المتغيرات على الدرجة الكلية.

إجراءات الدراسة:

تم اتباع الإجراءات الآتية:

1. الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية والمتعلق بالقيادة الروحية.
2. تحديد المشكلة المتمثلة بالكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الروحية في الأردن.
3. تبني مقياس القيادة الروحية الذي وضعه فراي وماذرلي (Fry & Matherly, 2006) ومن ثم ترجمته وتطويعه لملاءمة البيئة الأردنية.
4. التأكد من الصدق الظاهري لأداة القيادة الروحية بعد ترجمتها وتعديلها من خلال عرضها على عدد من المختصين في الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية بلغ عددهم (10) محكمين، وتم الأخذ بآرائهم ومقترحاتهم حول تعديل أو حذف أو إضافة فقرات.
5. التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة ضمن إجراءات محددة.
6. تحديد مجتمع الدراسة المتمثل في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية لواء ناعور.

7. الحصول على الخطابات الرسمية من جامعة الشرق الأوسط لوزارة التربية والتعليم، ملحق (6).
8. الحصول على خطاب رسمي من وزارة التربية والتعليم موجه إلى مديرية تربية لواء ناعور ملحق (7).
9. الحصول على خطاب رسمي من مديرية تربية لواء ناعور إلى المدارس الحكومية في اللواء ملحق(8).
10. اختيار العينة عشوائيًا.
11. توزيع أداة الدراسة لتطبيقها على أفراد العينة، وجمع البيانات من خلال استرجاع الأداة الموزعة على العينة وتفريغها وتحميلها على برنامج spss.
12. إجراء المعالجة الاحصائية وفق أسئلة الدراسة، واستخراج النتائج وتفسيرها ومناقشتها ووضع التوصيات المناسبة لكل منها بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد تطبيق أداتها وجمع البيانات وتحليلها وفق تسلسل الأسئلة على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: " ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة الروحية في مديرية تربية لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين" ؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة الروحية لكل بُعد من أبعاد الأداة المستخدمة في الدراسة مرتبة تنازلياً كما يوضح الجدول (5) ذلك.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد القيادة الروحية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.

البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
الأمل والإيمان	3.98	0.67	1	كبيرة
الرؤية	3.95	0.66	2	كبيرة
العضوية	3.94	0.75	3	كبيرة
المعنى	3.87	0.76	4	كبيرة
الإيثار	3.85	0.75	5	كبيرة
الأداة ككل	3.91	0.66	–	كبيرة

يلاحظ من الجدول (5) أن درجة ممارسة القيادة الروحية لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين جاءت كبيرة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.91) وبانحراف معياري (0.66)، وجاء بُعد الأمل والإيمان في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.98)، ضمن درجة ممارسة كبيرة، وبانحراف معياري (0.67)، تلاه بُعد الرؤية بمتوسط حسابي (3.95)،ضمن درجة ممارسة كبيرة، وبانحراف معياري (0.66)، بينما جاء بُعد الإيثار بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.85)، وبانحراف معياري (0.75) ضمن درجة ممارسة كبيرة.

وقد تم تحليل أبعاد أداة القيادة الروحية لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين، على النحو الآتي:

أولًا: بُعد الأمل والإيمان

يبين الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بُعد الأمل والإيمان مرتبة تنازليًا.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بُعد الأمل والإيمان مرتبة تنازليًا.

الرتبة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	أبذل قصارى جهدي في عملي دائماً لتحقيق أهداف مدرستي.	4.19	0.72	كبيرة
2	أبذل جهدًا إضافيًا لمساعدة مدير مدرستي على النجاح.	4.03	0.82	كبيرة
3	أضع أهدافاً طموحة لعملي لثقتي في أداء مدير مدرستي.	3.96	0.83	كبيرة

4	أثق بقدرة مدير مدرستي على تحقيق رسالة المدرسة وأهدافها.	3.87	0.92	كبيرة
5	أثق في أداء مدير مدرستي لأنه يبذل ما في وسعه لمساعدتي على النجاح	3.85	0.88	كبيرة
	الدرجة الكلية لبُعد الأمل والإيمان	3.98	0.67	كبيرة

يبين الجدول (6) أن بُعد الأمل والإيمان لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين جاء ضمن درجة ممارسة كبيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.98)، وانحراف معياري (0.67)، وجاءت الفقرة التي نصت على (أبذل قصارى جهدي في عملي دائمًا لتحقيق أهداف مدرستي) على المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.19)، وبانحراف معياري بلغ (0.72)، ضمن درجة ممارسة كبيرة. في حين أن الفقرة التي نصت على (أثق في أداء مدير مدرستي لأنه يبذل ما في وسعه لمساعدتي على النجاح)، قد حصلت على أدنى متوسط حسابي؛ إذ بلغ (3.85)، وبانحراف معياري بلغ (0.88)، وجاءت أيضًا ضمن درجة ممارسة كبيرة.

ثانيًا: بُعد الرؤية

يبين الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بُعد الرؤية مرتبة تنازلياً.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بُعد الرؤية مرتبة تنازلياً.

الرتبة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	أتفهم رؤية إدارة مدرستي وألتزم بها.	4.26	0.69	كبيرة جداً
2	رؤية الفريق الذي أعمل معه في المدرسة تُظهر أفضل ما لدي.	4.02	0.75	كبيرة

الرتبة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
3	رؤية مدير مدرستي تقودني إلى تأدية العمل بشكل أفضل.	3.97	0.85	كبيرة
4	أثق في رؤية مدير مدرستي بالنسبة للمعلمين.	3.80	0.89	كبيرة
5	رؤية مدير مدرستي ملهمة ومقنعة.	3.69	0.96	كبيرة
	الدرجة الكلية لبُعد الرؤية	3.95	0.66	كبيرة

يبين الجدول (7) أن بُعد الرؤية ضمن أداة ممارسة القيادة الروحية لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين جاء ضمن درجة ممارسة كبيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.95)، وانحراف معياري (0.66)، وجاءت الفقرة التي نصت على (أتفهم رؤية إدارة مدرستي وألتزم بها) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.26)، وبانحراف معياري بلغ (0.75) ضمن درجة ممارسة كبير جداً، في حين أن الفقرة التي نصت على (رؤية مدير مدرستي ملهمة ومقنعة)، قد حصلت على أدنى متوسط حسابي؛ إذ بلغ (3.69)، وبانحراف معياري بلغ (0.96)، إلا أنها أيضًا جاءت ضمن درجة ممارسة كبيرة.

ثالثاً: بُعد العضوية

يبين الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بُعد العضوية مرتبة تنازليًا.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بُعد العضوية مرتبة تنازليًا.

الرتبة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	يحترم مدير مدرستي المعلمين.	4.01	0.81	كبيرة
2	يحترم مدير مدرستي ما أؤديه من عمل.	3.97	0.83	كبيرة
3	يعبر مدير مدرستي عن أهمية جهود المعلمين.	3.92	0.90	كبيرة
4	يعزز مدير مدرستي تميز المعلمين.	3.85	0.88	كبيرة
الدرجة الكلية لبُعد العضوية		3.94	0.75	كبيرة

يبين الجدول (8) أن بُعد العضوية لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين جاء ضمن درجة ممارسة كبيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.94)، وانحراف معياري (0.75)، وجاءت الفقرة التي نصت على (يحترم مدير مدرستي المعلمين) على المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.01)، وبانحراف معياري بلغ (0.81)، ضمن درجة ممارسة كبيرة. في حين أن الفقرة التي نصت على (يعزز مدير مدرستي تميز المعلمين)، قد حصلت على أدنى متوسط حسابي؛ إذ بلغ (3.85)، وبانحراف معياري بلغ (0.88)، ضمن درجة ممارسة كبيرة.

رابعاً: بُعد المعنى

يبين الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بُعد المعنى مرتبة تنازليًا.

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بُعد المعنى مرتبة تنازليًا.

الرتبة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	مهنة الإدارة قيمة وذات معنى.	3.99	0.91	كبيرة
2	تعامل مدير مدرستي مع الطلبة يؤثر فيهم إيجاباً.	3.87	0.90	كبيرة
3	ما يؤديه مدير مدرستي من عمل مهم جداً بالنسبة لي.	3.86	0.87	كبيرة
4	يؤثر مدير مدرستي في المعلمين إيجاباً من خلال أنشطته الشخصية.	3.76	0.95	كبيرة
	الدرجة الكلية لبُعد المعنى	3.87	0.76	كبيرة

يبين الجدول (9) أن بُعد المعنى لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين جاء ضمن درجة ممارسة كبيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.87)، وانحراف معياري (0.76)، وجاءت الفقرة التي نصت على (مهنة الإدارة قيّمة وذات معنى) على المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.99)، وبانحراف معياري بلغ (0.91)، ضمن درجة ممارسة كبيرة. في حين أن الفقرة التي نصت على (يؤثر مدير مدرستي في المعلمين إيجابًا من خلال أنشطته الشخصية)، قد حصلت على أدنى متوسط حسابي؛ إذ بلغ (3.76)، وبانحراف معياري بلغ (0.95)، وجاءت أيضًا ضمن درجة ممارسة كبيرة.

خامسًا: بُعد الإيثار

يبين الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بُعد الإيثار مرتبة تنازليًا.

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بُعد الإيثار مرتبة تنازليًا.

الرتبة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	يتحلى مدير مدرستي بالصدق.	3.95	0.90	كبيرة
1	يعتز مدير مدرستي بقيمه الفاضلة.	3.95	0.86	كبيرة
3	يدعم مدير مدرستي المعلمين بشجاعة.	3.87	0.90	كبيرة
4	يحرص مدير مدرستي على النهوض بمستوى المعلمين.	3.86	0.86	كبيرة
5	يعمل مدير المدرسة على تنبيه المعلمين عن الأخطاء غير المقصودة دون معاقبتهم.	3.85	0.89	كبيرة
6	يهتم مدير مدرستي بالمعلمين ويراعي احتياجاتهم.	3.84	0.93	كبيرة
7	يظهر مدير مدرستي تقديراً للمعلمين.	3.83	0.92	كبيرة
8	تظهر أقوال مدير مدرستي في أفعاله.	3.77	0.90	كبيرة
9	يثق المعلمون في أداء مدير المدرسة.	3.75	0.86	كبيرة
	الدرجة الكلية لبُعد الإيثار	3.85	0.75	كبيرة

يبين الجدول (10) أن بُعد الإيثار لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين جاء ضمن درجة ممارسة كبيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.85)، وانحراف معياري (0.75)، وحصلت الفقرة التي نصت على (يتحلى مدير مدرستي بالصدق)، والفقرة التي نصت على (يعتز مدير مدرستي بقيمه الفاضلة) على المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.95)، وبانحراف معياري على التوالي بلغ (0.90؛ 0.86)، ضمن درجة ممارسة كبيرة. في حين أن الفقرة التي نصت

على (يثق المعلمون في أداء مدير المدرسة)، قد حصلت على أدنى متوسط حسابي؛ إذ بلغ (3.75)، وبانحراف معياري بلغ (0.86)، وجاءت أيضًا ضمن درجة ممارسة كبيرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الحكومية في مديرية تربية لواء ناعور لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الروحية تعزى لكل من (النوع الاجتماعي، والمؤهل التربوي، ومستوى المدرسة) والتفاعل بينهما؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي المدارس في مديرية تربية لواء ناعور لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الروحية الكلية ولأبعادها تبعًا لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل التربوي، ومستوى المدرسة. والجدول (11) يبين ذلك.

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة الروحية الكلية ولأبعادها تبعًا لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل التربوي، ومستوى المدرسة.

المتغير	فئات المتغير	المتوسط الحسابي الانحراف المعياري	الرؤية	الأمل والإيمان	الإيثار	المعنى	العضوية	الأداة ككل
النوع الاجتماعي	معلم	المتوسط الحسابي	3.91	3.89	3.82	3.82	3.92	3.87
		الانحراف المعياري	0.70	0.76	0.75	0.79	0.74	0.69
	معلمة	المتوسط الحسابي	3.97	4.03	3.87	3.89	3.95	3.93
		الانحراف المعياري	0.64	0.63	0.76	0.75	0.76	0.65
المؤهل التربوي	بكالوريوس	المتوسط الحسابي	3.96	4.00	3.87	3.89	3.96	3.93
		الانحراف المعياري	0.66	0.67	0.75	0.75	0.75	0.66

المتغير	فئات المتغير	المتوسط الحسابي الانحراف المعياري	الرؤية	الأمل والإيمان	الإيثار	المعنى	العضوية	الأداة ككل
	دراسات عليا	المتوسط الحسابي	3.92	3.93	3.78	3.80	3.87	3.85
		الانحراف المعياري	0.67	0.71	0.79	0.80	0.76	0.68
مستوى المدرسة	أساسية	المتوسط الحسابي	3.93	3.97	3.81	3.83	3.90	3.88
		الانحراف المعياري	0.69	0.66	0.78	0.79	0.77	0.68
	ثانوية	المتوسط الحسابي	3.97	4.00	3.91	3.92	3.99	3.95
		الانحراف المعياري	0.63	0.70	0.72	0.72	0.74	0.64

يبين الجدول (11) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي المدارس الحكومية في مديرية تربية لواء ناعور لدرجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد القيادة الروحية تبعًا لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل التربوي، ومستوى المدرسة. وللتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، تم إجراء تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لأثر متغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، والمؤهل التربوي، ومستوى المدرسة) لتقديرات عينة الدراسة على أبعاد القيادة الروحية، والجدول (12) يوضح ذلك.

الجدول (12)

تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لأثر متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل التربوي، ومستوى المدرسة لتقديرات عينة الدراسة على أبعاد القيادة الروحية.

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة الاحصائية
النوع الاجتماعي معامل	الرؤية	.254	1	.254	.575	.449
	الأمل والإيمان	1.576	1	1.576	3.442	.065

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة الاحصائية
هوتلنج=0.024 1.426=F 0.215= p value	**الإيثار**	.157	1	.157	.274	.601
	المعنى	.357	1	.357	.614	.434
	العضوية	.041	1	.041	.072	.788
المؤهل التربوية معامل هوتلنج=0.004 0.256= F .936= p value	**الرؤية**	.075	1	.075	.171	.679
	الأمل والإيمان	.294	1	.294	.642	.424
	الإيثار	.454	1	.454	.789	.375
	المعنى	.397	1	.397	.682	.410
	العضوية	.463	1	.463	.810	.369
مستوى المدرسة معامل هوتلنج=0.008 0.474= F 0.796= p value	**الرؤية**	.087	1	.087	.197	.658
	الأمل والإيمان	.046	1	.046	.101	.751
	الإيثار	.730	1	.730	1.269	.261
	المعنى	.580	1	.580	.996	.319
	العضوية	.615	1	.615	1.075	.301
الخطأ	**الرؤية**	134.951	306	.441		
	الأمل والإيمان	140.094	306	.458		
	الإيثار	176.024	306	.575		
	المعنى	178.173	306	.582		
	العضوية	175.030	306	.572		

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة الاحصائية
المجموع المعدل	الرؤية	135.353	309			
	الأمل والإيمان	141.959	309			
	الإيثار	177.321	309			
	المعنى	179.459	309			
	العضوية	176.117	309			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتبين من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس في مديرية تربية لواء ناعور لدرجة ممارسة مديري المدارس على أبعاد القيادة الروحية يعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل التربوي، ومستوى المدرسة.

كما تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي (3-Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة الروحية تُعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل التربوي، ومستوى المدرسة. والجدول (13) يوضح ذلك.

الجدول (13): تحليل التباين (3-Way ANOVA) لأثر متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل التربوي، ومستوى المدرسة لتقديرات عينة الدراسة للدرجة الكلية لممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة الروحية ككل.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة الاحصائية
النوع الاجتماعي	.333	1	.333	.751	.387

المؤهل التربوي	.325	1	.325	.733	.393
مستوى المدرسة	.370	1	.370	.835	.362
الخطأ	135.609	306	.443		
المجموع المعدل	136.598	309			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يظهر الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) للدرجة الكلية ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة الروحية تُعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل التربوي، ومستوى المدرسة، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة لمتغير النوع الاجتماعي (.751) والدلالة الإحصائية (0.387)، وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وبلغت قيمة (ف) المحسوبة لمتغير المؤهل التربوي (.733) والدلالة الإحصائية (0.393)، وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، كما بلغت قيمة (ف) المحسوبة لمتغير مستوى المدرسة (.835) والدلالة الإحصائية (0.362)، وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha =$ 0.05).

وبهدف اختبار دلالة الفروق الظاهرية في أبعاد ممارسة القيادة الروحية لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور للتفاعل بين متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل التربوي، ومستوى المدرسة تم إجراء تحليل التباين المتعدد (MANOVA). والجدول (14) يبين ذلك.

الجدول (14)

تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لأثر التفاعل بين متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل التربوي، ومستوى المدرسة لتقديرات عينة الدراسة على أبعاد القيادة الروحية.

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة الاحصائية
النوع الاجتماعيx المؤهل التربوي معامل هوتلنج=0.065 F =3.871 p value =0.002	**الرؤية**	.775	1	.775	1.755	.186
	الأمل والإيمان	.417	1	.417	.908	.342
	الإيثار	.022	1	.022	.038	.845
	المعنى	1.204	1	1.204	2.079	.150
	العضوية	.209	1	.209	.362	.548
النوع الاجتماعيx مستوى المدرسة معامل هوتلنج=0.012 F =0.712 p value =.615	**الرؤية**	.280	1	.280	.634	.426
	الأمل والإيمان	.779	1	.779	1.698	.194
	الإيثار	.050	1	.050	.086	.770
	المعنى	.272	1	.272	.470	.493
	العضوية	.197	1	.197	.342	.559
المؤهل التربوية x مستوى المدرسة معامل هوتلنج=0.013 F =0.773 p value =0.570	**الرؤية**	.592	1	.592	1.341	.248
	الأمل والإيمان	.364	1	.364	.793	.374
	الإيثار	.618	1	.618	1.066	.303
	المعنى	1.683	1	1.683	2.906	.089
	العضوية	.425	1	.425	.738	.391
النوع الاجتماعيx	**الرؤية**	.107	1	.107	.242	.623

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة الاحصائية
المؤهل التربوي x مستوى المدرسة معامل هوتلنج=0.011 F =0.656 p value =0.657	**الأمل والإيمان**	.119	1	.119	.260	.611
	الإيثار	.484	1	.484	.835	.362
	المعنى	.014	1	.014	.024	.877
	العضوية	.010	1	.010	.017	.897
الخطأ	**الرؤية**	133.371	302	.442		
	الأمل والإيمان	138.632	302	.459		
	الإيثار	175.094	302	.580		
	المعنى	174.865	302	.579		
	العضوية	174.162	302	.577		
المجموع المعدل	**الرؤية**	135.353	309			
	الأمل والإيمان	141.959	309			
	الإيثار	177.321	309			
	المعنى	179.459	309			
	العضوية	176.117	309			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتبين من الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس في مديرية تربية لواء ناعور لدرجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد القيادة الروحية يعزى للتفاعل بين متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل التربوي، ومستوى المدرسة.

كما تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي (3-Way ANOVA) للكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الروحية ككل تعزى للتفاعل بين متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل التربوي، ومستوى المدرسة. والجدول (15) يوضح ذلك.

الجدول (15)

تحليل التباين (3-Way ANOVA) لأثر التفاعل بين متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل التربوي، ومستوى المدرسة لتقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الروحية ككل.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة الاحصائية
النوع الاجتماعي x المؤهل التربوي	.105	1	.105	.234	.629
النوع الاجتماعي x مستوى المدرسة	.229	1	.229	.514	.474
المؤهل التربوي x مستوى المدرسة	.648	1	.648	1.453	.229
النوع الاجتماعي x المؤهل التربوي x مستوى المدرسة	.151	1	.151	.338	.561
الخطأ	134.741	302	.446		
المجموع المعدل	136.598	309			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يظهر الجدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الروحية ككل تعزى للتفاعل بين متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل التربوي، ومستوى المدرسة، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة للتفاعل بين النوع الاجتماعي والمؤهل التربوي (.234) والدلالة الإحصائية (0.629)، وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة

(α = 0.05)، وبلغت قيمة (ف) المحسوبة للتفاعل بين النوع الاجتماعي ومستوى المدرسة (.514) والدلالة الإحصائية (0.474)، وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، كما بلغت قيمة (ف) المحسوبة للتفاعل بين المؤهل التربوي ومستوى المدرسة (1.453) والدلالة الإحصائية (0.229)، وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α = 0.05). كما بلغت قيمة (ف) المحسوبة للتفاعل بين النوع الاجتماعي والمؤهل التربوي ومستوى المدرسة (.338) والدلالة الإحصائية (0.561)، وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول الفصل عرضًا لمناقشة نتائج الدراسة التي هدفت إلى تعرف درجة ممارسة القيادة الروحية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في الأردن، وقد تم تناولها وفقاً لأسئلة الدراسة، كالآتي:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة الروحية في مديرية تربية لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين؟

أظهرت نتائج الجدول (5) أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة الروحية في مديرية تربية لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين جاءت كبيرة، وجاء بُعد الأمل والإيمان في المرتبة الأولى، وتلاه بُعد الرؤية في المرتبة الثانية، وفي المرتبة الثالثة جاء بُعد العضوية، وتلاهُ بُعد المعنى في المرتبة الرابعة، وفي المرتبة الخامسة والأخيرة جاء بُعد الإيثار، وجاءت جميع الأبعاد ضمن درجة ممارسة كبيرة. وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين يقدّرون جهود مديريهم المبذولة سعيًا منهم لتخفيف ضغوط وأعباء العمل عنهم من خلال توزيع المهام بعدالة، ومراعاة الظروف الشخصية الطارئة من مرض أو انشغال لأي سبب كان، ويحرصون على بقائهم بسلامة نفسية وبحالة من الاستقرار الانفعالي بُغية تقديم أفضل ما يمكن للطلبة. كما قد تعزى هذه النتيجة إلى قناعة المعلمين بسعي مديريهم إلى تعزيز ثقتهم بإنجازاتهم الأكاديمية والمهنية والشخصية على حد سواء، ما يزيد ارتباطهم بالمدرسة ويعمق شعورهم بأنهم جزء أساسي فيها لهم قيمتهم ومكانتهم، يقدّرهم مديروهم ويشجعونهم على التميّز دائمًا ويفخرون بهم ويشاركونهم فرحهم بالإنجاز، ما يعزز إحساسهم بالتفوق

عندما يتميزون في مجال معين، ويعملون على رفع سويتهم وتطوير أدائهم من خلال مكافآت مادية ومعنوية، كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن مدير المدرسة يشرك المعلمين في وضع رؤية المدرسة مما يشعر المعلم بأنه شريك أساسي في تحقيق أهدافها من جهة، وأن مديره يثق بقدراته وإمكاناته من جهة أخرى. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الشهومى، 2020) التي أظهرت نتائجها أن ممارسة مديري المدارس للقيادة الروحية في سلطنة عمان جاءت بدرجة مرتفعة.

وأظهرت نتائج الجدول (5) أن بُعد الأمل والإيمان جاء في المرتبة الأولى ضمن درجة ممارسة كبيرة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين يرون أن مديري المدارس بسلوكياتهم الإيجابية يمثلون قدوة لهم في التزامهم بالعمل والحرص على إنجازه بأفضل صورة وعملهم بروح الفريق وتعاونهم وتسامحهم كالحضور المبكر للمدرسة والمتابعة الحثيثة للعاملين كافة، وللأنشطة، والفعاليات المختلفة، وأدائهم لمسؤولياتهم دون كلل، مما يعزز عند المعلمين إيمانًا بضرورة تمثل سمات مديريهم وسلوكياتهم وبقدرتهم على التعاون معهم في بذل الجهود لتحقيق رؤية المدرسة وأهدافها خاصة إذا تم إشراكهم في وضعها. كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن المعلمين يرون أن لدى مديريهم القدرة على فهم المواقف المختلفة، والاستجابة لها بطريقة إيجابية وفاعلة، ويمتلكون نهجًا واضحًا للتعامل بعدالة مع الجميع، الأمر الذي ربما يجعل علاقتهم بالمعلمين جيدة، ويزيد من شعور المعلمين بمسؤوليتهم العامة والاجتماعية تجاه الطلبة، وبالتالي تعمل كل هذه الجوانب على إضفاء الإحساس الشخصي لدى المعلم بمدى انتماء المدير للمدرسة، الأمر الذي جعل بُعد الأمل والإيمان يكون في المرتبة الأولى ضمن درجة ممارسة كبيرة. ولعل دراسة سيدا (Seda, 2019) تتفق مع وجهة نظر الباحثة في هذا السياق. كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين في لواء ناعور يرون أن مديري المدارس يعملون داخل المدارس على تطوير أنواع جديدة من العلاقات بينهم بناءً على مجموعة مشتركة من الخصائص الإنسانية لتوفير مناخ قائم على الإيمان والأمل والثقة في الأداء والتعاون، وتطويرهم،

واستبقائهم، كما يعملون على مساعدتهم في تعزيز الشعور بالانتماء في الطريقة التي يتعاملون بها مع وظائفهم، ويمنحونهم الاستقلالية المهنية في اتخاذ بعض القرارات، الأمر الذي ربما عزز جاذبية مهنة التعليم لدى المعلمين، وحسّن من جودة ممارسة التدريس، وبالتالي حثهم على أن يبذلوا قصارى جهدهم في تحقيق أهداف المدرسة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين قد اشتركوا في وضع أهداف لمدارسهم قابلة للتحقيق، وإعطائهم الأمل والإيمان من أجل تحقيق ذلك، كما لمسوا في مديريهم الشخصية الجديرة بالثقة، والرحمة، والتسامح، من خلال ما يظهره المديرون من سلوكيات إنسانية واضحة وثابتة، تتسم بالتواضع والود في علاقاتهم مع المعلمين. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الشهومى، 2020) التي أظهرت نتائجها أن بُعد الإيمان جاء بالمرتبة الأولى لواقع ممارسة مديري المدارس للقيادة الروحية. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Amjadiyaan, Zahir & Zamani, 2021) التي أظهرت نتائجها أن إدارة المدارس الابتدائية القائمة على بُعد الإيمان جاءت أقل من المتوسط.

كما أظهرت نتائج الجدول (5) أن بُعد الرؤية جاء في المرتبة الثانية ضمن درجة ممارسة كبيرة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين في لواء ناعور يرون أن أداء مديري المدارس لمهامهم ومتابعتهم للخطة التطويرية للمدرسة يعكس وجود رؤية واضحة للمدرسة الأمر الذي يعد مهارة أساسية لقادة المدارس، تعمل على توجيه عملية التعلم. عطفًا على أنهم يشركون بشكل تعاوني المعلمين في إنشاء وتحقيق الرؤية والرسالة والأهداف المشتركة للمدرسة، الأمر الذي ينعكس على معرفتهم بفرصهم في الترقية، والواجبات المطلوبة منهم، ومن ثم المكافآت والحوافز المتاحة لهم، كما أن شعور المعلمين باهتمام المديرين بآرائهم ووجهات نظرهم في القضايا المتعلقة بالمدرسة ومشاركتهم في اتخاذ القرارات يؤدي إلى إيمانهم برؤية المدرسة وأملهم في تحقيقها، كما أن إحساس المعلمين باهتمام وعدالة مديري المدارس وتعاونهم معهم، ربما يعمّق شعورهم بالولاء والانتماء للمدرسة. كما قد تعزى هذه النتيجة إلى

أن معلمي المدارس ينظرون إلى أن الرؤية الواضحة لمديري المدارس تتمثل في تسهيل اتخاذ القرارات، والمبادرة للعمل داخل وخارج المدرسة، ما يؤثر على أدائهم الفردي والجماعي، ويجعلهم أكثر التزامًا بالأعمال التي تمكّن مدرستهم من النمو والتقدم. وهذا يتفق مع ما أشار إليه سيدا (Seda, 2019) إلى أن القادة الروحيين يتمتعون برؤية واسعة ويتحملون مسؤولية تحقيق الأهداف، ويحملون كل الطاقة والحافز اللازمين لتكوين فريق متمكن، كما يمكن القول بأن المعلمين يرون أن ممارسات مديري المدارس تركز بشكل أكبر على المناخ التنظيمي للمدرسة التي توضح رؤيتها وهدفها وإنجاز الطلبة، ويبذلوا جهودًا مكثفة لتحويل المدرسة إلى مكان يشعر فيه المعلمون بالراحة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الشهومى، 2020) التي أظهرت نتائجها أن بُعد الرؤية جاء ضمن مستوى درجة تطبيق مرتفعة.

كما أظهرت نتائج الجدول (5) أن بُعد العضوية جاء في المرتبة الثالثة ضمن درجة ممارسة كبيرة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين يرون أن مديريهم يتبنون مواقف داعمة لهم، ما يزيد من شعور المعلمين بالتقدير والاحترام من قبل إدارة المدرسة، فيعزز شعورهم بالراحة والأمان في بيئة العمل، ويسهم في تواصلهم مع زملائهم باحترام وتقدير. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن المعلمين يلاحظون أن مديري المدارس يعملون على تذليل الصعوبات التي يتعرضون لها، ويتعاملون معهم بخلق قويم، وسلوك إيجابي، ويمتازون بمجموعة من القيم من أهمها الاحترام والتواضع، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على المعلمين وساهم في شعورهم بالعضوية. وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع نتيجة دراسة تسوي ولي وتشانغ وونغ (Tsui, Lee, Zhang & Wong, 2019) التي أشارت إلى أن بُعد العضوية أدى دورًا مهمًا في القيادة الروحية.

كما أظهرت نتائج الجدول (5) أن بُعد المعنى جاء في المرتبة الرابعة بدرجة ممارسة كبيرة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين يرون أن سلوكيات مديري المدارس لها تأثيرات مباشرة على نوعية البيئة المدرسية وفاعليتها وأمنها وإيجابيتها، كما تؤثر في درجة رضاهم الوظيفي، وثقتهم بأداء مديريهم، خاصة عندما يتمتع هؤلاء المديرون بمستويات عالية من النزاهة، فإن المعلمين الذين تتطابق قيمهم مع قيم مديريهم يكونون أكثر تقبلًا لتأثيرهم وأكثر استجابة لتنفيذ واجباتهم. كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين يشعرون بأن مديري المدارس يقدرون عملهم، ويرونه ذا قيمة، وكفيل بأن يحدث فرقًا في تعلم الطلبة، فيساعدونهم في استخدام قدراتهم لتحقيق هدف جدير بالاهتمام، الأمر الذي يؤثر بشكل إيجابي على المعلمين و يساهم في تحقيق أهداف المدرسة، وربما تعود هذه النتيجة إلى أن المعلمين يرون بأن مديري المدارس يحثونهم عل زيادة التفاعل مع طلبتهم الذين يُتوقع منهم أن يكونوا المستفيدين الأساسيين من عملهم، وبالتالي يمكّنهم من رؤية التأثير الإيجابي لعملهم يوميًا، الأمر الذي ربما حسّن من إحساسهم المتزايد بالمعنى في العمل من خلال تحسين العلاقات مع الطلبة. ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة أيضًا إلى أن المعلمين يتلقون التشجيع المستمر من قبل مديريهم، الأمر الذي يقلل من شعور المعلمين بالإرهاق نتيجة عبء العمل الثقيل، وسوء سلوك الطلبة أحيانًا، والمشاكل الصحية، والاستنزاف النفسي، مما يزيد من قدرة المعلمين على الحفاظ على إحساسهم بالمعنى في العمل، من خلال بقائهم على اتصال بجوهر عملهم، وهو المصدر الرئيس لتحفيزهم وإلهامهم. كما قد تعود هذه النتيجة إلى أن المعلمين قد يتلقون الدعم المستمر من قبل مديريهم الأمر الذي يعزز لديهم إيجاد معنى لعملهم، والانخراط في أنشطة عمل هادفة مؤثرة في حياة طلبتهم، وتكوين علاقات إيجابية مع زملائهم.

كما أظهرت نتائج الجدول (5) أن بُعد الإيثار جاء في المرتبة الخامسة والأخيرة ضمن درجة ممارسة كبيرة، وربما تعود هذه النتيجة إلى أن القيادة الروحية بمفهومها العام تتضمن تحفيز المعلمين،

وإلهامهم للعمل المستمر، من خلال توفير ثقافة مؤسسية قائمة على الحب الإيثاري والضروري لتحقيق توافق في الرؤية بين إدارة المدرسة والمعلمين. وربما تعد هذه النتيجة مؤشرًا على أن المعلمين يرون أن مديري المدارس يبذلون ما يستطيعون من جهد في تحفيزهم وإلهامهم، وأنهم يمتلكون مهارات القيادة وصفاتها ليكونوا مديرين فاعلين. كما أن قناعة المعلمين في مديرية تربية لواء ناعور بأن مديري مدارسهم يتمتعون بالقيم الفاضلة كالصدق، والشفافية، والتعاون تؤدي إلى تنمية احترام المعلمين لبيئة العمل، وتعزز الترابط مع الزملاء وتنمي الشعور بضرورة التضحية في سبيل تحقيق الهدف، الأمر الذي يعزز جوانب الإيجابية بين المعلمين ويسهم في تحسين أداء المدرسة بوصفه هدفا مشتركا بين الجميع. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الشهومى، 2020) التي أظهرت أن بُعد الإيثار جاء ضمن مستوى درجة تطبيق مرتفعة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الحكومية في مديرية تربية لواء ناعور لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الروحية تعزى لكل من (النوع الاجتماعي، والمؤهل التربوي، ومستوى المدرسة) والتفاعل بينهما؟

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) وتحليل التباين الثلاثي (ANOVA 3-Way) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الحكومية في مديرية تربية لواء ناعور لدرجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد القيادة الروحية يعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل التربوي، ومستوى المدرسة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن كلا الجنسين يرون أن مديريهم يتعاملون معهم بالطريقة نفسها المبنية على القيم الإنسانية ومراعاة الظروف، ويدركون أنهم يمتلكون سمات الشخص المؤثر

بسلوكه قبل كلامه ما يجعلهم (ذكورًا وإناثًا) يتوافقون في وجهات النظر على جميع أبعاد القيادة الروحية، وذلك لكونهم يمارسون العمل في مناخ تربوي متشابه، وظروف متشابهة، ولديهم مهام متشابهة، ويتلقون توجيهات موحدة يُفترض بهم جميعًا الالتزام بها وتنفيذها من إداراتهم المدرسية بوصفها تمثل انعكاسًا للتعليمات واللوائح والانظمة والمهمات التربوية التي يفرضها مصدر واحد هو وزارة التربية والتعليم. كما قد تعزى النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات استنادًا إلى مؤهلاتهم الجامعية وخبراتهم قد يكون لديهم درجة متشابهة من الوعي والادراك لطبيعة العمل التربوي، إضافة إلى أن الإرشادات التي تصدر عن مديري ومديرات المدارس تُساوي غالبًا بين الجنسين دون تمييز.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الحكومية في مديرية تربية لواء ناعور لدرجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد القيادة الروحية يعزى لمتغير المؤهل التربوي بمعنى أن معلمي المدارس الحاصلون على درجة البكالوريوس والدراسات العليا، لا يرون أن هناك اختلافًا في درجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد القيادة الروحية على جميع أبعاد الأداة والأداة ككل. وقد يعود ذلك إلى أن ممارسات مديري المدارس غالبًا ما تكون واضحة لجميع المعلمين، ولعل ذلك ناتج عن توفر فهم لدى المعلمين للقيادة الروحية وأبعادها بصرف النظر عن معرفتهم بالمصطلح ذاته وإدراكهم أن جُملة من السمات والسلوكيات التي يتمثلها المديرون تندرج ضمن مسمى القيادة الروحية، وأن درجة الوعي بينهم متشابهة بغض النظر عن مؤهلهم العلمي، كما قد يعود ذلك إلى أن جميع المعلمين أفراد عينة الدراسة يتشابهون في درجة الموضوعية والحيادية التي استطاعوا من خلالها إدراك سمات وصفات القيادة الروحية لدى مديري المدارس، والحكم على درجة ممارستهم لها، وبالتالي تقاربت استجاباتهم. وربما تعود هذه النتيجة إلى أن المعلمين على اختلاف مؤهلاتهم العلمية ومن واقع ما تعلموه في الجامعات وتعرضوا له في الدورات التدريبية المتنوعة يدركون الأنماط القيادية المتعددة والأدوات الإدارية الحديثة

التي تستخدمها الإدارات عالمياً لرفع جودة المخرجات التعليمية، ومن هذه القيادات القيادة الروحية، إضافةً إلى ما سبق إيراده من أن تعامل مديري المدارس مع المعلمين المتضمن لجوانب إنسانية دفعهم إلى وصف مديريهم بأنهم روحيين، وهذا يعني أن متغيري المؤهل العلمي ليس من المتغيرات التي أحدثت فرقًا في استجابات المعلمين. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (الشهومى، 2020) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق جوهرية في استجابات أفراد عينة الدراسة في درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الروحية في عُمان تعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس في مديرية تربية لواء ناعور لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لأبعاد القيادة الروحية يعزى لمتغير مستوى المدرسة، بمعنى أن معلمي المدارس وعلى اختلاف مستوى المدرسة سواء كانت أساسية أو ثانوية في مديرية تربية لواء ناعور لا يرون أن هناك اختلافًا في درجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد القيادة الروحية على جميع أبعاد الأداة والأداة ككل.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنه وبالرغم من الاختلافات العامة والشكلية الموجودة بين المدارس الأساسية والثانوية ومستوى الجهد الذي يتم بذله من قبل المعلمين إلا أن طبيعة المهام المهنية متشابهة إلى حد كبير؛ من متابعة الطلبة وتدريسهم وتقييمهم وإعداد الخطط الفصلية والسنوية والخطة التطويرية، كما قد يكون مراعاة مديري المدارس لكل هذه الأعباء وتقديرهم لحجم ضغط العمل على المعلمين وسعيهم لتطوير أدائهم وتحفيزهم على الإبداع والابتكار وتوضيح رسالة التعليم من جهة، ورسالة المدرسة ورؤيتها من جهة أخرى للمعلمين، سببًا في اعتبار المعلمين في المدارس بمستوييها الأساسي والثانوي أن درجة ممارسة المديرين للقيادة الروحية كبيرة.

وفيما يتعلق بأثر التفاعل بين متغيرات الدراسة فقد أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) وتحليل التباين الثلاثي (3-Way ANOVA) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لأبعاد القيادة الروحية، والقيادة الروحية ككل تعزى للتفاعل بين متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل التربوي، ومستوى المدرسة.

حيث تشير هذه النتيجة إلى أن متغيرات الدراسة؛ النوع الاجتماعي، والمؤهل التربوي، ومستوى المدرسة، قد أثّر كل منها بشكل مستقل في تحديد المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة الروحية في مديرية تربية لواء ناعور، وهذا يعني أن المعلمين من الجنسين يتشابهون في رؤيتهم لدرجة ممارسة مديريهم ومديراتهم للقيادة الروحية، في إجاباتهم على أداة الدراسة بغض النظر عن مؤهلاتهم التربوية؛ سواء كانت درجة البكالوريوس أو الدراسات العليا، وعن مستوى المدرسة التي يعملون بها سواء أكانت أساسية أو ثانوية، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن تشكيلات المدارس الحكومية مستقرة نسبيًا على شخصيات قيادية مؤهلة علميًا وتربويًا وأخلاقيًا تخضع لمعايير وأسس حديثة في عملية الاختيار بعد الترشح لوظيفة مدير مدرسة، ما يجعل هناك نوعًا من التشابه في نمط التعامل بين المعلمين وإدارة المدارس بصورة ما.

ومن الجدير بالذكر أن الباحثة لم تجد أيًا من الدراسات العربية أو الاجنبية تناولت درجة ممارسة مديري المدارس في الأردن للقيادة الروحية من وجهة نظر معلميها من حيث نوعهم الاجتماعي، ومؤهلهم التربوي، ومستوى المدرسة التي يعملون بها والتفاعل بين هذه المتغيرات.

التوصيات:

بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها فإن الباحثة توصي بالآتي:

1- تعزيز القيادة الروحية لدى مديري المدارس في الأردن من خلال تضمين مبادئ القيادة الروحية في برامج تطوير الأداء المهني لمديري المدارس بصورة واضحة وفاعلة.

2- إجراء المزيد من الدراسات المتعمقة في مجال القيادة الروحية باعتماد منهجيات بحثية متنوعة بين الكمية والنوعية واستخدام متغيرات أخرى غير تلك الواردة في الدراسة.

قائمة المراجع

المراجع العربية

الحراحشة، محمد (2016). النمط الإداري السائد وعلاقته بفعالية إدارة الوقت لدى مدير مدارس محافظة المفرق في الأردن. **مجلة دراسات، العلوم التربوية**، 43(3)،1167-1183.

الشرفاء، نهى وخالد، السرحان (2019). الأنماط القيادية السائدة لمديري المدارس الثانوية في الأردن من وجهة نظر المعلمين. **الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية.** 4(4)،141- 166.

الشهومى، حمد (2020). واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة الروحية في ولاية عبري بمحافظة الظاهرة في سلطنة عمان. **مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية.***20* . 313-333.

طيارة، عبير (2018). **الأنماط القيادية التربوية لدى مديري المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو العمل.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

العجارمة، موفق (2012). **الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

المراجع الاجنبية

Amjadiyaan, K., Zahir, T. & Zamani, D, (2021). Spiritually-Based Leadership in Tehran's Elementary Schools. **Quarterly Journal of Education**, 36(4), 139-159.

Al-Malki, M., & Juan, W. (2018). Impact of laissez-faire leadership on role ambiguity and role conflict: Implications for job performance. **International Journal of Innovation and Economic Development**, *4*(1), 29-43.

Aslan, M., & Korkut, A. (2015). Spiritual leadership in primary schools in Turkey. **Journal of Educational and Social Research**, *5*(2), 123-123.

Bafadal, I., Nurabadi, A., & Gunawan, I. (2018). The Influence of Instructional Leadership, Change Leadership, and Spiritual Leadership Applied at Schools to Teachers' Performance Quality. **In International Conference on Education and Technology (ICET 2018)**. *Atlantis Press*.285.197-200.

Benefiel, M., Fry, L. W., & Geigle, D. (2014). Spirituality and religion in the workplace: History, theory, and research. **Psychology of Religion and Spirituality**, *6*(3), 175-187.

Budiarti, E. M., Gunawan, I., & Pambudi, B. A. (2020). The Effect of Spiritual Leadership and Academic Supervision on Teacher Performance. **Advances in Social Science, Education and Humanities Research**, 501. 157-161.

Chen, C. Y., Chen, C. H. V., & Li, C. I. (2013). The influence of leader's spiritual values of servant leadership on employee motivational autonomy and eudemonic well-being. **Journal of Religion and Health**, 52(2), 418–438.

Çimen, B., & Karadağ, E. (2019). Spiritual leadership, organizational culture, organizational silence and academic success of the school. **Educational Administration: Theory and Practice**, *25*(1), 1-50.

Cregård, A. (2017). Investigating the risks of spiritual leadership. **Nonprofit Management and Leadership**, *27*(4), 533-547.

Dantley, M. E. (2010). Successful leadership in urban schools: Principals and critical spirituality, a new approach to reform. **Journal of Negro Education**, 79(3), 214– 219.

Egel, E., & Fry, L. W. (2017). Spiritual leadership as a model for Islamic leadership. **Public Integrity**, 19(1), 77–95.

Ferguson, J., & Milliman, J. (2008). Creating effective core organizational values: A spiritual leadership approach. **Intl Journal of Public Administration**, *31*(4), 439–459.

Fry L.W. (2016). **Spiritual Leadership. In: Farazmand A. (eds) Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy, and Governance**. Springer, Cham.

Fry, L. W. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. **The Leadership Quarterly**, 14(6), 693–727.

Fry, L., Vitucci, S., & Cedillo, M. (2005). **Spiritual leadership and army transformation: Theory, measurement, and establishing a baseline**. The Leadership Quarterly, 16 (Toward a Paradigm of Spiritual Leadership), 835–862.

Fry, L.W. (2016). **Spiritual Leadership. Global Encyclopedia of Public Administration,** Public Policy, and Governance,

Göçen, A., & Şen, S. (2021). Spiritual Leadership and Organizational Citizenship Behavior: A Meta-Analysis. **SAGE Open**, *11*(3),1-16.

Hedger, M. D. (2021). **The Impact of Spiritual Leadership on the Leadership Practices of Public School Superintendents**. Degree Of Doctoral, Lindenwood University.

Hines, W. R. (2020). **A Quantitative Correlational Analysis between Spiritual Leadership and School Culture**. Degree Of Doctoral, Grand Canyon University.

Iqbal, Q., & Hassan, S. H. (2016). Role of workplace spirituality: Personality traits and counterproductive workplace behaviors in banking sector. **International Journal of Management, Accounting and Economics**, *3*(12), 806-821.

James, T. D. (2021). **Workplace Spirituality: A Study of Human Resource Practices Promoting Employee Engagement**. Degree Of Doctoral, Walden University.

Johnson, Y. N. (2020). **Does Spiritual Leadership Predict Organizational Citizenship Behavior in Christians**. Degree Of Doctoral, Grand Canyon University.

Karadağ, M., Altınay Aksal, F., Altınay Gazi, Z., & Dağli, G. (2020). Effect size of spiritual leadership: In the process of school culture and academic success. **SAGE Open**, *10*(1),1-14.

Kaya, A. (2015). The Relationship between Spiritual Leadership and Organizational Citizenship Behaviors: A Research on School Principals' Behaviors. **Educational Sciences: Theory and Practice**, *15*(3), 597-606.

Kok, J., & Van Den Heuvel, S. C. (2019). **Leading in a VUCA world: Integrating leadership, discernment and spirituality** (p. 209). Springer Nature.

Krejcie, R., & Morgan, D. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. **Educational and Psychological Measurement**.30(1), 607-610.

Krishnakumar, S., Houghton, J. D., Neck, C. P., & Ellison, C. N. (2015). The “good” and the “bad” of spiritual leadership. **Journal of Management, Spirituality & Religion**, 12(1), 17–37

Lam, L. W., Huang, X., & Lau, D. C. (2012). Leadership research in Asia: Taking the road less traveled? **Asia Pacific Journal of Management**, 29(2), 195-204

Low, J. J., & Ayoko, O. B. (2020). The emergence of spiritual leader and leadership in religion-based organizations. **Journal of business ethics**, *161*(3), 513-530.

Macon Sr, G. K. (2014). **School leaders and spirituality: Perspectives of spirituality and spirituality's influence on principals in public schools in southeastern Louisiana**. Degree Of Doctor . Southeastern Louisiana University.

Marques, J., Dhiman, S., King, R., & Afshar, T. (2011). Toward greater spirituality in personal and professional life: The Movement gains momentum during these challenging times. **Organizational Development Journal**, 29(3), 67-85.

Mehraban, M., Amirkhani, A., & Abolqasemi, M. (2019). Identification of spiritual leadership factors and indicators in secondary schools. **Iranian journal of educational sociology**, *2*(1), 82-93.

Monga, O. P. (2015). Leadership theories and educational management: an insight. **Biz and Bytes: Bi-Annual of Management Technology**, *6*(1), 46-55.

Nguyen, P. V., Tran, K. T., Dao, K. H., & Dinh, H. P. (2018). The Role Of Leader's Spiritual Leadership On Organisation Outcomes. **Asian Academy of Management Journal**, *23*(2). 45-68.

Özgenel, M., & AnkaraliogLu, S. (2020). The effect of school administrators' spiritual leadership style on school culture. **Spiritual Psychology and Counseling**, 5(2), 137-165.

Prasetyo, I. D. (2019). Spiritual Leadership: Practical Implementation for School Principals in Indonesia. **The Educational Review, USA**, *3*(3), 28-33

Primeau, P. P. (2018). **Developing Successful Leaders Using Spirituality in the Workplace** .Degree Of Doctoral, Baker College (Michigan).

Salehzadeh, R., Khazaei Pool, J., Kia Lashaki, J., Dolati, H., & Balouei Jamkhaneh, H. (2015). Studying the effect of spiritual leadership on organizational performance: An empirical study in hotel industry.

International Journal of Culture, Tourism and Hospitality Research, 9(3), 346–359.

Samul, J. (2020). Spiritual leadership: Meaning in the sustainable workplace. *Sustainability*, *12*(1).1-16.

Seda, U. (2019). Spiritual Leadership. **Journal of Healthcare Management and Leadership**, (1), 22-26.

Sepers, F. (2017). An Integral Design Framework—designing a global village. **The Design Journal**, *20*(sup1), S1566-S1579.

Spencer, C. E. (2016). **A Study of the Impact of Prior Catholic and Public School Experiences on the Spiritual Leadership of Lay Principals in Catholic Elementary Schools**. Degree Of Doctoral, Catholic University of America.

Tsui, K., Lee, J. C., Zhang, Z., & Wong, P. (2019). The relationship between teachers' perceived spiritual leadership and organizational commitment: A multilevel analysis in the Hong Kong context. **Asian journal of social sciences & humanities**, 8(3), 55-72.

Usman, N., Murniati, A. R., & Irani, Z. U. (2021). Spiritual Leadership Management in Strengthening the Character of Students in Integrated

Islamic Primary Schools. **In 4th International Conference on Research of Educational Administration and Management (ICREAM 2020)**. 526. 421-427.

Vallabh, P., & Vallabh, G. (2016). Role of workplace spirituality in relationship between organizational culture and effectiveness. **Management and Labour Studies**, 41(3), 236-243.

Wang, M., Guo, T., Ni, Y., Shang, S., & Tang, Z. (2019). The effect of spiritual leadership on employee effectiveness: An intrinsic motivation perspective. **Frontiers in psychology**, *9*, 1-22.

ملحق (1)

مقياس القيادة الروحية باللغة الانجليزية

(Scale Spiritual leadership)

(Fry & Matherly, 2006)

Vision :

1. I understand and am committed to my organization's vision.
2. My workgroup has a vision statement that brings out the best in me.
3. My organization's vision inspires my best performance.
4. I have faith in my organization's vision for its employees.
5. My organization's vision is clear and compelling to me.

Hope/Faith:

1. I have faith in my organization and I am willing to "do whatever it takes" to insure that it accomplishes its mission.
2. I persevere and exert extra effort to help my organization succeed because I have faith in what it stands for.
3. I always do my best in my work because I have faith in my organization and its leaders.
4. I set challenging goals for my work because I have faith in my organization and want us to succeed.

5. I demonstrate my faith in my organization and its mission by doing everything I can to help us succeed.

Altruistic Love :

1. My organization really cares about its people.

2. My organization is kind and considerate toward its workers, and when they are suffering, wants to do something about it.

3. The leaders in my organization “walk the walk” as well as “talk the talk”.

4. My organization is trustworthy and loyal to its employees.

5. My organization does not punish honest mistakes.

6. The leaders in my organization are honest and without false pride.

7. The leaders in my organization have the courage to stand up for their people.

Meaning/Calling:

1. The work I do is very important to me.

2. My job activities are personally meaningful to me.

3. The work I do is meaningful to me.

4. The work I do makes a difference in people’s lives.

Membership:

1. I feel my organization understands my concerns.

2. I feel my organization appreciates me, and my work.

3. I feel highly regarded by my leadership.

4. I feel I am valued as a person in my job.

5. I feel my organization demonstrates respect for me, and my work.

ملحق (2)

مقياس القيادة الروحية مترجم للغة العربية

(Fry & Matherly, 2006)

أولاً: الرؤية:

1- أنا أفهم وملتزم برؤية مؤسستي.

2- مجموعة عملي لها بيان رؤية والذي يقدم لي الأفضل.

3- تلهم رؤية مؤسستي أفضل أداء لي.

4- أؤمن برؤية مؤسستي لموظفيها.

5- رؤية المؤسسة واضحة ومقنعة بالنسبة لي.

ثانيًا: الأمل والإيمان:

1. لدي إيمان في مؤسستي وأنا أرغب في عمل كل ما يمكن أن يؤدي إلى ضمان أنها تحقق رسالتها.

2. أحافظ على وأبذل جهدًا إضافيًا لمساعدة المؤسسة على النجاح لأن لدي أيمانا بما هي قائمة عليه.

3. أقدم دائما أفضل ما لدي في عملي لأن لدي إيمانًا في مؤسستي وقادتها.

4. أضع أهداف متحدية لعملي لأن عندي إيمانًا في مؤسستي وتريد منا جميعا أن ننجح.

5. أظهر إيماني بمؤسستي ورسالتها بعمل كل شيء يمكنني عمله للمساعدة في النجاح.

ثالثًا: حب الإيثار:

1-إن مؤسستي تهتم حقًا بمن يعمل لديها.

2-مؤسستي لطيفة ومقدرة للعاملين فيها، وعندما يعانون، تريد المؤسسة أن تعمل شيئا لهم.

3-القادة في مؤسستي "يمشون الطريق الصحيح " و "يتكلمون بما يلزم".

4–مؤسستي محل ثقتي وهي مخلصة لموظفيها.

5–مؤسستي لا تعاقب على الأخطاء غير المقصودة.

6–القادة في مؤسستي أمناء ودون غرور أجوف.

7–القادة في مؤسستي لديهم الشجاعة للوقوف إلى جانب العاملين لديهم.

رابعًا: المعنى:

1- العمل الذي أعمله هام جدًا بالنسبة لي.

2- أنشطة عملي لها معنى وفائدة شخصية بالنسبة لي.

3- العمل الذي أقوم به مفيد بالنسبة لي.

4- العمل الذي أقوم به يحدث فرقًا في حياة الناس.

خامسًا العضوية:

1- أشعر بأن مؤسستي تفهم اهتماماتي.

2- أشعر بأن مؤسستي تقدرني، وتقدر عملي.

3- أشعر باحترام كبير من قبل قيادتي.

4- أشعر بأنني مقدَّر كشخص في عملي.

5- أشعر بأن مؤسستي تظهر الاحترام لي ولعملي.

ملحق(3)

تحكيم أداة القيادة الروحية بصورتها الأولية

الدكتور/ الدكتورة..... المحترم/ة.
التخصص: .....
الرتبة الأكاديمية:.....
الجامعة/ مكان العمل: .....
التوقيع: .....
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة **موسومة بعنوان**" **درجة ممارسة القيادة الروحية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في الأردن**". وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص الإدارة والقيادة التربوية؛ ولتحقيق أغراض هذه الدراسة تم تبني أداة القيادة الروحية (Scale Spiritual leadership) الذي وضعه فراي وماذرلي (Fry & Matherly, 2006)، بُعد ترجمة خمسة أبعاد من أصل سبعة أبعاد (الرؤية؛ الأمل / الإيمان؛ الإيثار؛ المعنى؛ العضوية) وتطويعه ومواءمته مع البيئة الأردنية. وتعرف القيادة الروحية بأنها: "القيادة التي تعمل على إنشاء رؤية لتجربة الإحساس بالهدف والمعنى، وإنشاء ثقافة تنظيمية قائمة على القيم الروحية من أجل الشعور بالانتماء والعضوية والتقدير في المدرسة التي يعمل بها المعلم" (Samul, 2020:6). وسيستجيب المعلمون لكل فقرة من فقرات المقياس باستخدام تدريج ليكرت الخماسي.

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة واسعة وعلم وفير في مجال الإدارة والقيادة التربوية، نرجو من حضرتكم التكرم بإبداء رأيكم في مفردات المقياس ومقترحاتكم فيما إذا كانت: واضحة، ومدى ملاءمتها لموضوع الدراسة وسلامتها اللغوية، وأية اقتراحات أو تعديلات ترونها مناسبة.

مع خالص الشكر والتقدير

الباحثة فاطمة الثوابية

ويتكون المقياس من جزأين، الأول يتضمن البيانات الديمغرافية لعينة الدراسة، والجزء الثاني يتضمن فقرات المقياس.

الجزء الأول: البيانات الديمغرافية

النوع الاجتماعي: معلم ( ) معلمة ( )

المؤهل التربوي: بكالوريوس ( ) دراسات عليا ( )

مستوى المدرسة: أساسية ( ) ثانوية ( )

الجزء الثاني فقرات المقياس

الفقرات		الملاءمة		مدى انتماء الفقرة للبُعد		مدى الوضوح		السلامة اللغوية	ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة		
البُعد الأول: الرؤية: المسار المستقبلي للمدرسة، والتي تعمل على إيجاد إحساسٍ بالمعنى بين المعلمين.									
1.	أفهم رؤية إدارة مدرستي وألتزم بها.								
2.	الفريق الذي أعمل به لديه رؤية واضحة تُظهر أفضل ما لدي.								
3.	رؤية إدارة مدرستي تقودني إلى تأدية الأفضل.								
4.	أثق في رؤية إدارة مدرستي بالنسبة للعاملين.								
5.	رؤية إدارة مدرستي ملهمة ومقنعة بالنسبة لي.								
البُعد الثاني: الأمل / الإيمان: الإيمان الراسخ والقناعة لدى المعلم بأنه يمكن تحقيق رؤية المدرسة وأهدافها ورسالتها.									

1.	أثق بإدارة مدرستي ومستعد لأداء كل ما يلزم لتحقيق أهدافها.								
2.	أبذل جهدًا إضافيًا لمساعدة إدارة مدرستي على النجاح لثقتي فيما تسعى إليه.								
3.	أبذل قصارى جهدي في عملي دائماً لثقتي مدرستي و إدارتها.								
4.	أضع أهدافاً طموحة لعملي لثقتي في إدارة مدرستي ورغبة الجميع بالنجاح.								
5.	أعبر عن ثقتي في إدارة مدرستي ومهمتها من خلال بذل كل ما في وسعها لمساعدتنا على النجاح.								
البُعد الثالث: الإيثار شعور بالانسجام والوئام والرفاهية ينتج من خلال الرعاية والاهتمام والتقدير لكل من الذات والآخرين.									
1.	تهتم مدرستي بالمعلمين وتراعي احتياجاتهم.								
2.	يحرص مدير مدرستي على النهوض بمستوى المعلمين.								
3.	تتطابق أقوال مدير مدرستي مع أفعاله.								
4.	إدارة مدرستي موثوق بها ولديها وفاء للعاملين فيها.								
5.	إدارة مدرستي لا تعاقب المعلمين على الأخطاء غير المقصودة.								
6.	يتحلى مدير مدرستي بالصدق ويفخر بذلك.								

.7	يتحلى مدير مدرستي بالشجاعة لدعم المعلمين.								
البُعد الرابع: المعنى: شعور المعلم بأن حياته لها معنى وتحدث فرقًا في حياة الآخرين، كما تعني تصور أن الحياة ذات مغزى وقيمة وأنه من الممكن تحقيق أهداف كبيرة.									
1	ما أؤديه من عمل مهم جداً بالنسبة لي.								
2	الأنشطة الشخصية التي أؤديها لها معاني شخصية لدي.								
3	مهنتي قيّمة وذات معنى.								
4	تعليمي للطلبة يُحدِث فرقاً في حياتهم.								
البُعد الخامس: العضوية: وتعبر عن شعور المعلم بالتقدير والاحترام من قبل إدارة المدرسة والمعلمين.									
1	إدارة مدرستي تتفهم احتياجاتي واهتماماتي.								
2	إدارة مدرستي تُقدّر جهودي.								
3	إدارة مدرستي تُقدّرني بصفتي الشخصية (كإنسان).								
4	وجودي وجهودي مهمة جداً لنجاح المدرسة.								
5	إدارة مدرستي تحترمني وتحترم ما أقوم به.								

ملحق (4)

قائمة بأسماء المحكمين لأداة الدراسة

الرقم	اسم المحكم	الرتبة الأكاديمية	التخصص	الجامعة
1	د. علي حورية	أستاذ	إدارة وتخطيط تربوي	جامعة الشرق الأوسط
2	د. راتب السعود	أستاذ	إدارة تربوية	الجامعة الأردنية
3	د. أحمد محمد بدح	أستاذ	إدارة تربوية	جامعة البلقاء التطبيقية
4	د. كاظم عادل الغول	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة الشرق الأوسط
5	د عثمان ناصر منصور	أستاذ مشارك	مناهج وطرائق	جامعة الشرق الأوسط
6	د. موسى عبدالقادر الهروط	أستاذ مشارك	المناهج وأساليب التدريس	جامعة البلقاء التطبيقية
7	د. ايمان البشير	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة البلقاء التطبيقية
8	د. أحمد عبد السميع طبية	أستاذ مساعد	مناهج وطرائق	جامعة الشرق الأوسط
9	د. خولة حسين عليوة	أستاذ مساعد	إدارة تربوية	جامعة الشرق الأوسط
10	د. على عودة الطراونة	أستاذ مساعد	إدارة تربوية	جامعة الشرق الأوسط

ملحق (5)

أداة القيادة الروحية بصورتها النهائية

المملكة الأردنية الهاشمية

وزارة التعليم العالي

جامعة الشرق الأوسط

كلية العلوم التربوية

قسم المناهج

عزيزي المعلم/ المعلمة:..... المحترم/ة.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة **موسومة بعنوان" درجة ممارسة القيادة الروحية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في الأردن"**. وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص الإدارة والقيادة التربوية؛ لذا أرجو التكرم بالإجابة عن فقرات أداة القيادة الروحية الذي هو جزء من هذه الدراسة، وإنني إذ أشكر تعاونكم البناء ومساعدتكم على تحقيق الهدف من الدراسة، فأنني أضع بين أيديكم قائمة تحتوي على مجموعة من العبارات والجمل التي تعبر عن ممارسة القيادة الروحية لدى مديري المدارس في مديرية تربية لواء ناعور من وجهة نظركم؛ لذا أرجو التكرم بقراءة كل عبارة بعناية ووضع إشارة (x) في المكان المناسب الذي يعبر عن موقفكم منها، كما أرجو التكرم بالإجابة عن جميع العبارات بكل صراحة وصدق دون استثناء.

وإنني أؤكد لكم أن المعلومات والبيانات الواردة في هذا المقياس سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي، وستعامل بموضوعية وسرية تامة .

مع خالص الشكر والتقدير

الباحثة: فاطمة الثوابية

الجزء الأول: البيانات الديمغرافية

النوع الاجتماعي: معلم ( ) معلمة ( )

المؤهل التربوي: بكالوريوس ( ) دراسات عليا ( )

مستوى المدرسة: أساسية ( ) ثانوية ( )

الجزء الثاني فقرات المقياس

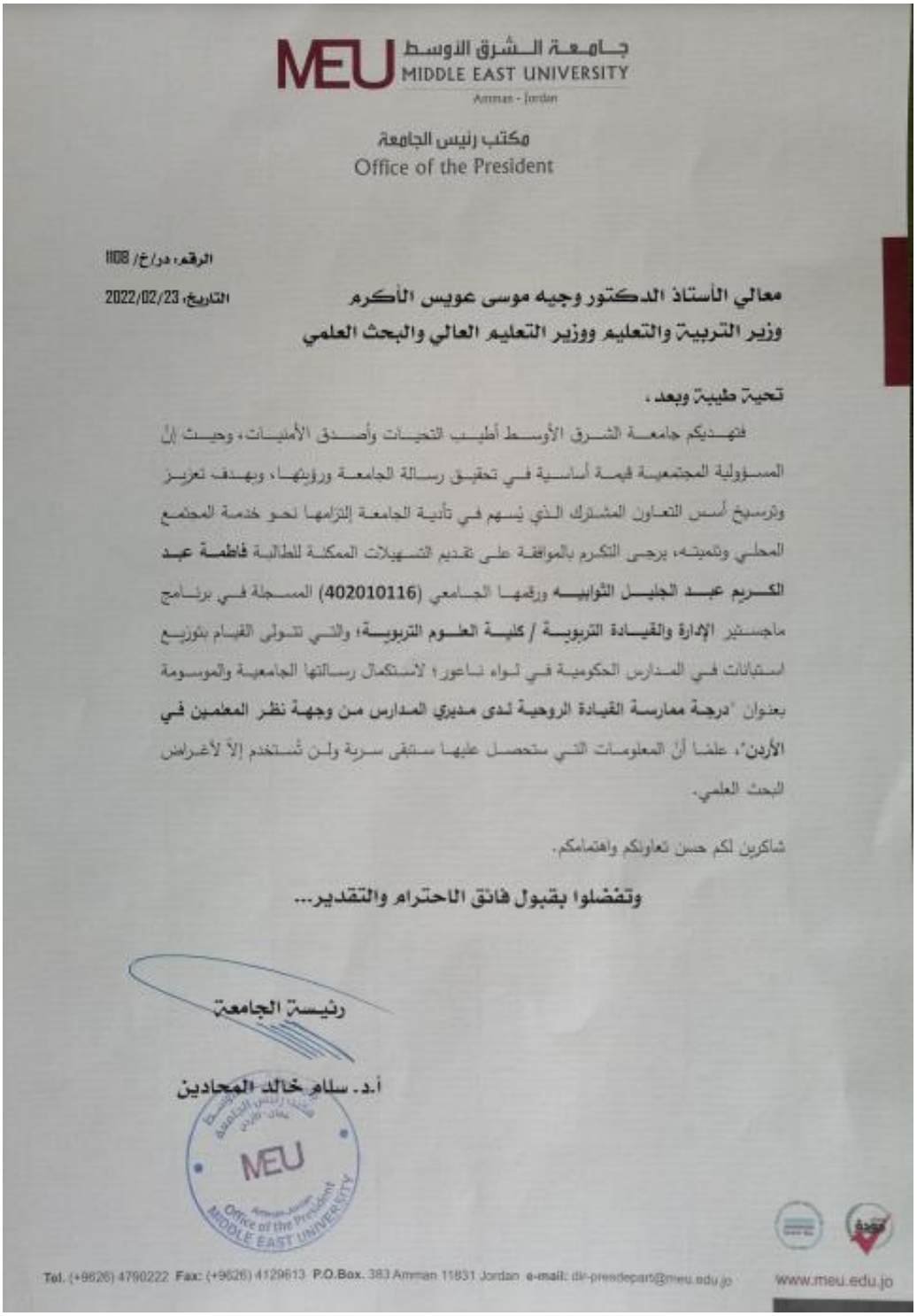
	الفقرات	بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًا
.1	أتفهم رؤية إدارة مدرستي وألتزم بها.					
.2	رؤية الفريق الذي أعمل معه في المدرسة تُظهر أفضل ما لدي.					
.3	رؤية مدير مدرستي تقودني إلى تأدية العمل بشكل أفضل.					
.4	أثق في رؤية مدير مدرستي بالنسبة للمعلمين.					
.5	رؤية مدير مدرستي ملهمة ومقنعة.					
.6	أثق بقدرة مدير مدرستي على تحقيق رسالة المدرسة وأهدافها.					
.7	أبذل جهدًا إضافيًا لمساعدة مدير مدرستي على النجاح.					
.8	أبذل قصارى جهدي في عملي دائماً لتحقيق أهداف مدرستي.					
.9	أضع أهدافاً طموحة لعملي لثقتي في أداء مدير مدرستي.					

10.	أثق في أداء مدير مدرستي لأنه يبذل ما في وسعه لمساعدتي على النجاح.					
11.	يهتم مدير مدرستي بالمعلمين ويراعي احتياجاتهم.					
12.	يحرص مدير مدرستي على النهوض بمستوى المعلمين.					
13.	تظهر أقوال مدير مدرستي في أفعاله.					
14.	يثق زملائي المعلمون في أداء مدير المدرسة.					
15.	يعمل مدير المدرسة على تنبيه المعلمين عن الأخطاء غير المقصودة دون معاقبتهم.					
16.	يظهر مدير مدرستي تقديراً للمعلمين.					
17.	يتحلى مدير مدرستي بالصدق.					
18.	يعتز مدير مدرستي بقيمه الفاضلة.					
19.	يدعم مدير مدرستي المعلمين بشجاعة.					
20.	ما يؤديه مدير مدرستي من عمل مهم جداً بالنسبة لي.					
21.	يؤثر مدير مدرستي في المعلمين إيجاباً من خلال أنشطته الشخصية.					
22.	مهنة الإدارة قيمة وذات معنى.					
23.	تعامل مدير مدرستي مع الطلبة يؤثر					

	فيهم إيجاباً.					
24.	يحترم مدير مدرستي ما أؤديه من عمل.					
25.	يعزز مدير مدرستي تميز المعلمين.					
26.	يحترم مدير مدرستي المعلمين.					
27.	يعبر مدير مدرستي عن أهمية جهود المعلمين.					

كتب تسهيل المهمة

ملحق (6)



جامعة الشرق الأوسط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

مكتب رئيس الجامعة
Office of the President

الرقم: د ر/خ/ 1108

التاريخ: 2022/02/23

معالي الأستاذ الدكتور وجيه موسى عويس الأكرم
وزير التربية والتعليم ووزير التعليم العالي والبحث العلمي

تحية طيبة وبعد،

فتهديكم جامعة الشرق الأوسط أطيب التحيات وأصدق الأمنيات، وحيث إن المسؤولية المجتمعية قيمة أساسية في تحقيق رسالة الجامعة ورؤيتها، وبهدف تعزيز وترسيخ أسس التعاون المشترك الذي يسهم في تأدية الجامعة إلتزامها نحو خدمة المجتمع المحلي وتنميته، يرجى التكرم بالموافقة على تقديم التسهيلات الممكنة للطالبة **فاطمة عبد الكريم عبد الجليل الثوابيه** ورقمها الجامعي (**402010116**) المسجلة في برنامج ماجستير **الإدارة والقيادة التربوية / كلية العلوم التربوية**، والتي تتولى القيام بتوزيع استبانات في المدارس الحكومية في لواء ناعور؛ لاستكمال رسالتها الجامعية والموسومة بعنوان "**درجة ممارسة القيادة الروحية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في الأردن**"، علمًا أن المعلومات التي ستحصل عليها ستبقى سرية ولن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم واهتمامكم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير...

رئيسة الجامعة

أ.د. سلام خالد المحادين

MEU
Office of the President
MIDDLE EAST UNIVERSITY

Tel. (+9626) 4790222 Fax: (+9626) 4129613 P.O.Box. 383 Amman 11831 Jordan e-mail: dir-presidepart@meu.edu.jo

www.meu.edu.jo

ملحق (7)

المملكة الأردنية الهاشمية
وزارة التربية والتعليم

الرقم: ١٢٤٩٨/١١٠/٣
التاريخ: ١٨ شعبان ١٤٤٣
٢٠٢٢/٠٣/٢٥
المرفقات

الآنسة مديرة إدارة مركز الملكة رانيا العبدالله لتكنولوجيا التعليم والمعلومات
السيد مدير إدارة التعليم
السيد مدير التربية والتعليم للواء ناعور

الموضوع :
(البحث التربوي)

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد؛

فأرجو العلم بأن الطالبة فاطمة عبد الكريم عبد الجليل الثوابية تقوم بإجراء دراسة عنوانها " درجة ممارسة القيادة الروحية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في الأردن "، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص الإدارة والقيادة التربوية من جامعة الشرق الأوسط، ويحتاج ذلك إلى بيانات ومعلومات وتطبيق أداة الدراسة على عينة من مديري وطلبة المدارس التابعة لإدارتكم /مديريتكم.

راجياً تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها شريطة مراعاة الاشتراطات الصحية المعمول بها، والتقيد بأمر الدفاع رقم ٣٥ لسنة ٢٠٢١، على أن تتم مطابقة الأداة المرفقة مع الأداة المطبقة، وألا تستخدم البيانات والمعلومات المتحصلة إلا لأغراض البحث العلمي.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

وزير التربية والتعليم

الدكتور ياسر العمري
مدير البحث والتطوير بالوكالة

نسخة الأردنية الهاشمية
وزارة التربية و التعليم

نسخة/ مدير إدارة التخطيط والبحث التربوي
نسخة/ مدير البحث والتطوير التربوي
نسخة/ رئيس قسم البحث التربوي
نسخة/ الملف ١٠/٣
المرفقات: (١) صفحات

المملكة الأردنية الهاشمية
هاتف: ٥٦٠٧١٨١ ٦ ٩٦٢+ فاكس: ٥٦٦٦٠٩٩ ٦ ٩٦٢+ ص.ب ١٤٦٤ عمان ١١١١٨ الأردن - البريد الإلكتروني: info@moe.gov.jo
www.moe.gov.jo

ملحق (8)

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم للواء ناعور

الرقم : ن/٢/١٠/١٠١

التاريخ :٢٣ شعبان / ١٤٤٣هـ

الموافق : ٢٠٢٢/٣/٢٤م.

مديري ومديرات المدارس الحكومية والخاصة

الموضوع: البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

فأشير إلى كتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم٣/١٠/١٢٤٩٨تاريخ ٢٠٢٢/٣/٢١، أرجو العلم بأن الطالبة فاطمة عبدالكريم عبدالجليل الثوابية تقوم بإجراء دراسة عنوانها " درجة ممارسة القيادة الروحية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في الأردن"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على

درجة الماجستير تخصص الإدارة والقيادة التربوية من جامعة الشرق الأوسط، ويحتاج ذلك إلى بيانات ومعلومات وتطبيق أداة الدراسة على عينة من مديري وطلبة المدارس التابعة لإدارتكم / مديريتكم.

راجيًا تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها، شريطة مراعاة الاشتراطات الصحية المعمول بها، والتقيد بأمر الدفاع رقم ٣٥ لسنة ٢٠٢١على أن تتم مطابقة الأدوات المرفقة مع الأدوات المطبقة، وألا تستخدم البيانات والمعلومات المتحصلة إلا لأغراض البحث العلمي .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

مدير التربية والتعليم

نسخة / مدير الشؤون الإدارية والمالية

نسخة/ قسم التخطيط التربوي.

المرفقات

صورة عن كتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم٣/١٠/١٢٤٩٨تاريخ ٢٠٢٢/٣/٢١.