جـــامـعـــة الـــشـرق الأوسـط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

أثر القيادة العالمية في التعليم على جودة الأداء المدرسي في المدارس الخاصة الأردنية: التحول الرقمي كمتغير وسيط

إعـــداد

أسمـاء إبـراهيـم يونـس موسى

إشـــراف

الدكتورة دانا عبد الحكيم عقلة أخـوارشيدة

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والقيادة التربوية

قسـم الإدارة والمـنـاهـــج

كلية الآداب والعلوم التربوية

جـامـعـة الشـرق الأوسـط

كـانـون الأول، 2025

جـــامـعـة الـــشـرق الأوسـط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

The Impact of Global Leadership in Education on the Quality of School Performance in Jordanian Private Schools: Digital Transformation as a Mediating Variable

Prepared by

Asma'a Ibrahim Youns Mousa

Supervised by

Dr. Dana Abed Alhakeem Oqlah Akhuirshaideh

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master's Degree in Educational Administration & Leadership

Department of Administration and Curriculum

Faculty of Arts and Educational Science

Middle East University

December, 2025

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة والموسومة بـ " **أثر القيادة العالمية في التعليم على جودة الأداء المدرسيّ في المدارس الخاصة الأردنية: التحول الرقميّ كمتغير وسيط** ".

للباحثة: أسماء إبراهيم يونس موسى.

وأجيزت بتاريخ: 23 / 12 / 2025.

أعضاء لجنة المناقشة

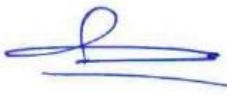
الاسم	الصفة	جهة العمل	التوقيع
د. دانا عبد الحكيم أخوارشيدة	مشرفًا	جامعة الشرق الأوسط	
د. ذكريات جبريل القرالة	عضوًا من داخل الجامعة ورئيسًا	جامعة الشرق الأوسط	
د. زيد محمد خريسات	عضوًا من داخل الجامعة	جامعة الشرق الأوسط	
أ.د. محمد صايل الزيود	عضوًا من خارج الجامعة	الجامعة الأردنية	

التفويـــــــض

أنا **أسماء إبراهيم يونس موسى**، أفوض جامعة الشرق الأوسط بتزويد نسخ رسالتي ورقيًا وإلكترونيًا للمكتبات، أو المنظمات، أو الهيئات والمؤسسات المعنية بالأبحاث والدراسات العلمية عند طلبها.

الاسم: أسماء إبراهيم يونس موسى.

التاريخ: 23 / 12 / 2025.

التوقيع: 

الشكر والتقدير

يقول الله تعالى في كتابه الكريم :"قال هذا من فضل ربي"

ثم يقول الفيلسوف الفرنسي فولتير:" الامتنان ليس فقط أعظم الفضائل، بل هو أمّها جميعًا"

وفي الشعر العربي يقول أبو تمام:

ولو أنني أوتيت كل بلاغة وأفنيت بحرَ النطقِ في النظمِ والنثرِ.

لما كنتُ بعد القولِ إلا مقصّرًا ومعترِفًا بالعجزِ عن واجبِ الشكرِ.

بهذه الكلمات التي تعبر عن عمق الامتنان والعرفان، أتقدم بخالص الشكروالتقدير إلى جامعتي **جامعة الشرق الأوسط**، والتي تسير بخطى واثقة لتكون جامعة رائدة ومؤثرة محليًا وإقليميًا في انطلاقة ريادية نحو العام 2030، وبخالص التقدير **لأساتذتي الموقرين أعضاء هيئة التدريس** في كلية العلوم التربوية.

كما أرفع أعظم آيات الشكر والتقدير إلى مشرفتي الفاضلة **الدكتورة دانا عبد الحكيم عقلة أخوارشيدة** لما قدّمته لي من توجيهات علمية، ومتابعات دقيقة، ودعمٍ وتشجيع خلال مراحل عملي في البحث، مما كان له أثر في إثراء هذا العمل وتجويده.

وأتوجَّه بالشكر إلى السادة **أعضاء لجنة المناقشة** الأفاضل على تفضلهم بقبول مناقشة رسالتي، وعلى جهودهم القيّمة وملاحظاتهم البناءة والثرية التي أسهمت في تعزيز القيمة العلمية لهذا العمل.

ويسرني أن أثمّن عاليًا الدعم الكريم الذي قدمه **السادة الأساتذة المحكّمون**، وما تفضّلوا به من ملاحظات رصينة وتوجيهات منهجية وتعديلات دقيقة أسهمت بشكل فاعل في إخراج الاستبانة بصورتها النهائية.

كما أعرب عن عميق شكري لمدراء ومديرات، ومعلمي ومعلمات **المدارس الخاصة في لواء الجامعة** الذين قدموا تعاونًا كبيرًا في الاستجابة لاستبانة الدراسة، والذي أدى إلى اكتمال الجانب التطبيقي لهذا البحث.

وفي الختام، أتقدم بجزيل الشكر والتقدير لكل من قدّم لي دعمًا أو عونًا أو كلمة طيبة، ولكل من كان سندًا لي في رحلتي العلمية.

فبفضل الله تعالى ثم بفضلكم جميعًا اكتمل هذا الإنجاز العلميّ المتواضع وخرج إلى حيز الوجود.

الباحثة أسماء إبراهيم موسى

الإهـــــــــداء

إلى النموذج الأسمى للقائد العالمي، **نبينا محمد بن عبد الله- صلى الله عليه وسلم** - ...

إلى **أبي وأمي** اللذين كانا لطريقي نورًا ولخطواتي ثباتًا، فكانا مصدرًا لإلهامي ولقوة إرادتي ...

إلى **إخوتي وأخواتي** الذين منحوني القوة وكانوا سندي في كل لحظة ...

إلى **رفيقات الدرب** الأجمل والأنقى اللواتي منحتني محبتهن وكلماتهن الطيبة العزيمة والإصرار ...

إلى **كل يدٍ** امتدت لي بالعون والمساعدة في لحظات التعب ...

إلى كل **طالب علم وباحثٍ** عن الحقيقة نحو المستقبل ...

أهدي هذا العمل المتواضع وفاءً ومحبةً وعربون شكرٍ لا ينتهي ...

الباحثة
أسماء إبراهيم موسى

قائمة المحتويات

الموضوع **الصفحة**

العنوان ..... أ
قرار لجنة المناقشة .....ب
التفويـــــض..... ج
الشكر والتقدير .....د
الإهـــــداء ..... هـ
قائمة المحتويات .....و
قائمة الجداول ..... ح
قائمة الأشكال .....ط
قائمة الملحقات .....ي
الملخّص باللغة العربية .....ك
الملخّص باللغة الإنجليزية ..... ل

الفصل الأول: خلفية الدراسة ومشكلتها

المقدمة 1
مشكلة الدراسة 4
هدف الدراسة وأسئلتها 5
أهمية الدراسة 6
تصميم الدراسة..... 8
مصطلحات الدراسة 8
حدود الدراسة 10
محددات الدراسة 11

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

أولًا: الإطـار النظـري 12
المحور الأول: القيادة العالمية.....14
المحور الثاني: جودة الأداء المدرسي 33
المحور الثالث: التحول الرقمي 47
ثانيًا: الدراسـات السابقـة ذات الصلة 65
ثالثًا: التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها 81

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

منهج البحث المستخدم 85
مجتمع الدراسة 85
عينة الدراسة 85
أداة الدراسة 86
صدق الأداة 87
ثبات الأداة 90
المعالجة الإحصائية 94
إجراءات الدراسة 95

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول 96
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 97
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث 98
النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع 98

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول 106
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 111
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث 116
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع 121
التوصيات 124

قائمة المراجع

أولًا: المراجع باللغة العربية 126
ثانيًا: المراجع باللغة الأجنبية 133
الملحقات 142

قائمة الجداول

رقم الفصل – رقم الجدول	محتوى الجدول	الصفحة
3 – 1	عينة الدراسة وفق متغيرات الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في التعليم	86
3 – 2	محاور الاستبانة ومجالاتها وعدد فقراتها وأرقامها	88
3 – 3	قيم معاملات ارتباط فقرات القيادة العالمية مع المجال ومع الدرجة الكلية	89
3 – 4	قيم معاملات ارتباط فقرات جودة الأداء المدرسي مع المجال ومع الدرجة الكلية	89
3 – 5	قيم معاملات ارتباط فقرات التحول الرقمي مع المجال ومع الدرجة الكلية	90
3 – 6	قيم معاملات الثبات لأداة الدراسة بطريقة كرونباخ ألفا	91
3 – 7	اختبار التوزيع الطبيعي لمتغيرات الدراسة	92
3 – 8	نتائج معامل (Durbin-Watson) لكل نموذج من نماذج الانحدار	92
4 – 1	نتائج تحليل الانحدار البسيط لأثر القيادة العالمية على جودة الأداء المدرسي	96
4 – 2	نتائج تحليل الانحدار البسيط لأثر القيادة العالمية على التحول الرقمي	97
4 – 3	نتائج تحليل الانحدار البسيط لأثر التحول الرقمي على جودة الأداء المدرسي	98
4 – 4	نتائج كاي تربيع (2 x) المطابقة للنموذج	100
4 – 5	نتائج مؤشرات المطابقة المطلقة	101
4 – 6	قيم مؤشرات المطابقة المقارنة للنموذج الافتراضي	101
4 – 7	قيم مؤشرات بساطة النموذج الافتراضي	102
4 – 8	أوزان الانحدار المعيارية لمتغيرات النموذج الافتراضي	103
4 – 9	الآثار الكلية والمباشرة وغير المباشرة للقيادة العالمية في كل من جودة الأداء المدرسي والتحول الرقمي تبعًا للنموذج الافتراضي	104
4 – 10	نتائج اختبار الوساطة (Bootstrap)	105

قائمة الأشكال

رقم الفصل – رقم الشكل	المحتوى	الصفحة
1 – 1	أنموذج الدراسة من إعداد الباحثة	8
1 – 3	شكل الانتشار بين القيادة العالمية وجودة الأداء المدرسي	93
2 – 3	شكل الانتشار بين القيادة العالمية والتحول الرقمي	93
3 – 3	شكل الانتشار بين التحول الرقمي وجودة الأداء المدرسي	94
1 – 4	النموذج الافتراضي في الدراسة الحالية	99
2 – 4	التأثيرات المباشرة وغير المباشرة غير المعيارية للقيادة العالمية وعلاقتها بالتحول الرقمي وكذلك تأثير التحول الرقمي في جودة الأداء المدرسي تبعًا للنموذج الافتراضي	105

قائمة الملحقات

الرقم	المحتوى	الصفحة
1	مصفوفة أبعاد محاور الدراسة	142
2	الاستبانة بصورتها الأولية	145
3	قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين	157
4	الاستبانة بصورتها النهائية	158
5	كتب تسهيل مهمة الباحثة	164

أثر القيادة العالمية في التعليم على جودة الأداء المدرسي في المدارس الخاصة الأردنية: التحول الرقمي كمتغير وسيط

إعـــداد: أسمـاء إبـراهيم يـونس موسى

إشـــــراف: الدكتورة دانـــا عبد الحكيم عقلة أخـوارشيدة

الملخّـص

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر القيادة العالمية في التعليم على جودة الأداء المدرسي في المدارس الخاصة الأردنية بوجود التحول الرقمي كمتغير وسيط، واستُخدم المنهج الوصفي التحليلي السببي–الارتباطي، ولتحقيق أهداف الدراسة طُورت استبانة تكونت من ثلاثة محاور هي: القيادة العالمية، وجودة الأداء المدرسي، والتحول الرقمي، واختيرت العينة بالطريقة المتيسرة حيث تكونت من (432) معلمًا ومعلمة من معلمي المدارس الخاصة في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في العاصمة عمّان. توصلت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للقيادة العالمية في جودة الأداء المدرسي، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية للقيادة العالمية في التحول الرقمي، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية للتحول الرقمي في جودة الأداء المدرسي، وأن جميعها يرتبط بعلاقات إيجابية طردية قوية، وأن أكبر حجم للتأثير الكلي كان للتحول الرقمي في جودة الأداء المدرسي، وفي المرتبة الثانية كان للقيادة العالمية في جودة الأداء المدرسي، في حين كان أضعف أثر كلي للقيادة العالمية في التحول الرقمي، وكان أكبر حجم للتأثير المباشر للتحول الرقمي في جودة الأداء المدرسي، وفي المرتبة الثانية للقيادة العالمية في التحول الرقمي، وأن هناك تأثيراً غير مباشر للقيادة العالمية في جودة الأداء المدرسي من خلال التحول الرقمي والذي يعمل بوساطة كلية. وفي ضوء النتائج تم صياغة مجموعة من التوصيات تضمنت إجراء عدة دراسات مستقبلية، وتبني التحول الرقمي كمتغير وسيط في رسائل الماجستير والدكتوراه، وإدراج مساق القيادة العالمية في برامج الدراسات العليا، وإدراج مصطلح القيادة العالمية في معايير القيادة التربوية، وتنفيذ برامج تطوير ونمو مهني، ورفع مستوى التحول الرقمي في جميع المدارس الخاصة والحكومية.

الكلمات المفتاحية: القيادة، القيادة العالمية، الجودة، جودة الأداء المدرسي، التحول الرقمي، المتغير الوسيط.

The Impact of Global Leadership in Education on the Quality of School Performance in Jordanian Private Schools: Digital Transformation as a Mediating Variable

Prepared by: Asma'a Ibrahim Youns Mousa

Supervised by: Dr. Dana Abed Alhakeem Oqlah Akhuirshaideh

Abstract

The study aimed to investigate the effect of global leadership in education on the quality of school performance in Jordanian private schools, with digital transformation serving as a mediating variable. The descriptive analytical causal–correlational approach was employed. To achieve the objectives of the study, a questionnaire was developed consisting of three dimensions: global leadership, quality of school performance, and digital transformation. The sample was selected using the convenience sampling method and consisted of 432 male and female teachers from private schools in the Directorate of Education of the University District in the capital, Amman.

The results revealed a statistically significant effect of global leadership on the quality of school performance, a statistically significant effect of global leadership on digital transformation, and a statistically significant effect of digital transformation on the quality of school performance. All these relationships were found to be strong, positive, and direct. The largest total effect was for digital transformation on the quality of school performance, followed by the effect of global leadership on the quality of school performance, whereas the weakest total effect was for global leadership on digital transformation. Moreover, the strongest direct effect was for digital transformation on the quality of school performance, followed by the direct effect of global leadership on digital transformation. The results also indicated an indirect effect of global leadership on the quality of school performance through digital transformation, which functioned as a full mediator. In light of the results, a set of recommendations was formulated, including conducting several future studies, adopting digital transformation as a mediating variable in master's and doctoral theses, incorporating a global leadership course into graduate programs, including the concept of global leadership in educational leadership standards, implementing professional development and growth programs, and enhancing the level of digital transformation in all private and public schools.

Keywords: Leadership, Global Leadership (GL), Qality, Quality of School Performance, Digital Transformation (DT), Moderator Variable.

الفصل الأول
خلفية الدراسة ومشكلتها

المقدمة

لقد برزت القيادة بوصفها أداةً للتطوير والتحسين المستدام في مختلف مجالات الحياة، وعنصرًا حاسمًا في توجيه المؤسسات نحو تحقيق الكفاءة والفاعلية والاستدامة في الأداء، نظرًا لطبيعتها الديناميكية وقدرتها على تحقيق الأهداف المشتركة في البيئات التي تتسم بالتعقيد والتغيير المستمر. وقد حظيت القيادة التربوية باهتمام متزايد لدورها المحوري في تطوير المؤسسات التعليمية وتعزيز قدرتها على الاستجابة للتغيرات الاجتماعية والتكنولوجية المتلاحقة، والتي أدت إلى انتقال القيادة التعليمية من التركيز على الجوانب الإدارية التقليدية إلى تبنّي أدوار استراتيجية تهدف إلى تحسين جودة الأداء المدرسي ورفع مخرجات التعليم. وفي سياق العولمة والانفتاح المعرفي والتحول الرقمي، ظهر مفهوم القيادة العالمية بوصفه نمطًا قياديًا معاصرًا يجمع بين الكفايات القيادية والثقافية والتكنولوجية، الأمر الذي يجعل منها ركيزة محورية في نجاح المؤسسات التعليمية بمختلف أنواعها.

ذلك أن المؤسسات التعليمية في الوقت الراهن، ولمواجهة التحديات والتطورات والتغيرات العالمية المتسارعة بكفاءة وفاعلية، أصبح جلّ اهتمامها منصبًّا على إعداد جيلٍ مزوّدٍ بالمعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة، قادر على التكيّف مع المجتمع العالمي والتأثير فيه، من خلال مديرين يمتلكون وعيًا وإدراكًا وكفايات خاصة بنمط قيادي يُعرف بالقيادة العالمية (إبراهيم والصوافية، 2022).

ومن ثم، يكون القائد عالميًا عندما يمتلك القدرة على تحقيق المواءمة والتكيف مع الحاجات الدولية وتأسيس فرق عمل وإدارتها، تتضمن جنسيات وثقافات مختلفة بمهارات تواصلية فاعلة تمكنه من اتباع أساليب جديدة في العمل لإدارة المواقف والتغيير في البيئة العالمية (O'Keefe, 2018)، وقادر على إحداث التغيير الإيجابي لمؤسسته بالاعتماد على مصادر متعددة من السلطة للتعامل مع المواقف المختلفة والثقافات (Mendenhall et al., 2013). وعليه، يحتم ذلك على القيادات التربوية تطوير

رؤى استراتيجية عالمية للمؤسسات التعليمية مع امتلاك الفكر الاستراتيجي، والثقافة العالمية، والتعامل مع التكنولوجيا بفعالية (Irving, 2010)، وبهذا المعنى، فإن القيادة العالمية تشمل مفاهيم أوسع مثل: العقلية العالمية، والكفاءات عبر الثقافات، وأثر الثقافات الوطنية على فعالية القيادة على المستوى العالمي (Simion & Reichard, 2024)، ولتطوير هذه الكفايات، يتطلب الأمر توفير فرص تدريب وتطوير مستمرة للقادة، وتحفيزهم على التنمية الذاتية في مجال القيادة العالمية وكفاياتها، والتي أصبحت مجالًا متخصصًا لدى مراكز ومؤسسات التدريب والتطوير المهني في مختلف المجالات، وأولوية للمؤسسات والمنظمات متعددة الجنسيات بما فيها المؤسسات التعليمية (الفهمي، 2020؛ Markasović et al., 2024).

ولأن الوظيفة الأساسية لأي مؤسسة تعليمية هي تقديم خدمة التعليم لمنتسبيها (الحلو، 2017)، جاءت المدارس الخاصة لتشكل نمطًا تعليميًا يلبي متطلبات المجتمع، ويحقق توقعات سوق العمل من الخريجين، من خلال مدارس متميزة بمستوى عالٍ من الجودة والمنافسة التعليمية (دياب وآخرون، 2023)، ومن خلال توفير بيئة تعليمية متطورة بوسائلها وأدواتها وتقنياتها التعليمية والتكنولوجية لتواكب المستجدات التعليمية والتربوية العالمية، من أجل تحقيق جودة في مخرجاتها التعليمية، فتوصف حينها هذه المدارس بأنها حققت جودة في الأداء المدرسي، والذي يعد مطلبًا عالميًا، تتكاثف جهود القادة التعليميين والتربويين جميعها بمختلف مستوياتهم المحلية والعالمية لتحقيقه. وهنا يرى بن فرحات (2020) أن نظام الجودة من أهم الوسائل والأساليب الفعالة لتحسين بنية النظام التربوي التعليمي بمختلف مكوناته البشرية والمادية وللارتقاء بمستوى أدائه لدعم التحسين المستمر، والمشاركة في ضبط التعليم وجودته.

وبما أن الأدوات والتقنيات التكنولوجية أصبحت جزءًا لا يتجزأ من العملية التعليمية، وأصبح استخدام الأجهزة الذكية والبرمجيات المتقدمة هو القاعدة، وليس الاستثناء، فقد أصبح التحول الرقمي في التعليم يتعلق بفهم أعمق وأشمل لدور التكنولوجيا في تحسين تجربة التعلم ونتائجها الإيجابية، فعلاقة التحول

الرقمي بجودة التعليم تمثل جانبًا حيويًا في تحسين العملية التعليمية وتطويرها بشكل خاص (مخزوم، 2024)، وجودة الأداء المدرسي بشكل عام. ولتحقيق ذلك بات من الضروري إنشاء استراتيجية شاملة للتحول الرقمي في التعليم، تتضمن تحسين الإطار التنظيمي، وتزويد المعلمين بالدعم المنهجي، ورفع مستوى الكفاءة الرقمية، وتطوير معايير موحدة لتقييم فاعلية التعلم الرقمي، بما يعزز من استدامته وكفاءته، وضمان توفير تعليم عالي الجودة (Hudzenko et al., 2025).

ولتفعيل استراتيجية التحول الرقمي بنجاح، يجب أن تحدث رؤية المؤسسة تحولًا ثقافيًا يتطلب التعاون والتشاور، والدعم من الفريق القيادي (McCarthy et al., 2023)، مع تحويل العمليات الإدارية والممارسات التعليمية إلى عمليات تعتمد على التقنية لرفع جودة العمل، وتطوير الأنماط القيادية والإدارية فيها، وتطوير منظومة اتخاذ القرار، كما يعمل هذا التحول على إتاحة فرص متعددة لاستثمار الموارد البشرية والمادية، وتطبيق مبادئ التمكين والمساءلة والنزاهة والشفافية (المفيز وآخرون، 2021)، وتحفيز انتقال المؤسسات التعليمية من بيئة محلية داخلية إلى وضعية متميزة متكاملة مع البيئات الخارجية، من خلال مساهمة الفعاليات الوظيفية والإدارية والرقابية جميعها لإنتاج التفاعل الطبيعي (قزمان، 2023) مع العالم والانفتاح على الثقافات والمجتمعات في تناغم وتناسق يمنح المؤسسات التعليمية فرصة لتحقيق الميزة التنافسية العالمية.

يتضح مما سبق التداخلات والتفاعلات بين متغيرات الدراسة الثلاثة: القيادة العالمية وجودة الأداء المدرسي والتحول الرقمي، والتي جاءت جميعها في مستوى عالمي أفرزتها ظاهرة العولمة والثورتان الصناعيتان الرابعة والخامسة، لذا لابد من دراستها في إطار مشترك، وتقديم مبررات علمية وعملية للمساهمة في تطوير الممارسات القيادية لدى قادة المدارس، وتطوير السياسات التربوية، مما جعل إجراء هذه الدراسة ضرورة بحثية في ظل ما يشهده الميدان التربوي من تحولات عميقة.

مشكلة الدراسة

في ظلّ التطوّرات والتغيّرات العالمية والتكنولوجية التي يشهدها القرن الحادي والعشرون، أصبحت هناك حاجة ملحّة لدى المؤسسات التعليمية للانتقال إلى مستوى القيادة العالمية، بهدف رفع مستوى جودة أدائها وجودة التعليم فيها، وبما يواكب مرحلة التحوّل الرقمي التي يشهدها العالم.

وقد تبيّن، من خلال خبرة الباحثة العملية بصفتها مديرة مدرسة في وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأونروا) – إقليم الأردن، أن امتلاك القادة والإداريين فيها لمهارات القيادة العالمية – ولا سيّما الانفتاح على الثقافات المختلفة، والمواطنة العالمية، والالتزام بالمعايير الأخلاقية العالية، والقدرة على إدارة فرق عمل متعددة الثقافات والجنسيات، وإيجاد سبل للتعاون الدولي – قد أسهم في تحقيق رؤية الأونروا في تقديم تعليم ذي جودة، والذي أُدرج فيه التعليم الرقمي مؤخرًا. ويعزز ذلك ما جاء في قانون التربية والتعليم الأردني رقم (3) لسنة 1994، الفصل الثاني، المادة (3)، البند (ب) المتعلق بالأسس الوطنية والقومية والإنسانية، ولا سيما الفقرات من (9–12)، التي تشير في مضمونها إلى ضرورة إعداد المواطن العالمي، كما يتسق ذلك مع ما ورد في معايير القيادة التربوية– ميثاق مهنة التعليم لعام 2021، في الكفايات المهنية للمجال الأول، المستوى الثاني: قائد التعليم التربوي المتقدم، والتي تضمنت ضمن المعارف المطلوبة: ضرورة المعرفة المعاصرة بالممارسات الفضلى في القيادة التربوية. وهذا يبرر الحاجة إلى البحث في القيادة العالمية في مختلف المؤسسات التعليمية، ولا سيما المدارس الخاصة.

إضافة إلى ذلك، فقد أكدت توصيات العديد من الدراسات ضرورة دراسة مجال القيادة العالمية بصورة عملية إما منفردًا أو مع متغيراتٍ أخرى، وإجراء الأبحاث التجريبية فيه، مثل دراسة إبراهيم والمرزوقي (2020)، ودراسة سالتسمان وشيلتون (Saltsman & Shelton, 2019)، ودراسة هاليسديمير وليفت (Halisdemir & Levent, 2025)، وغيرها.

كما تبين للباحثة من خبرتها الميدانية وجود معوقات تواجه تحقيق جودة الأداء المدرسي تتمثل: في ضعف المهارات والكفايات لدى مديري المدارس في استراتيجات ضبط الجودة وأساليبها، والتطبيق

الآلي والشكلي لمعايير الجودة، وضغط العمل وتشعب متطلباته وعدم كفاية الكوادر، وضعف العمل الفريقي، وبعض المحددات التي تفرضها القوانين والتعليمات التعليمية والتربوية الرسمية، والتي تعيق في بعض الأحيان تحقيق بعض متطلبات الجودة. إضافة إلى ذلك، فقد دعت توصيات بعض الدراسات إلى قياس مستوى جودة الأداء المدرسي من وجهات نظر مختلفة، كما في دراسة الزبون (2020) التي أوصت بدراسة معايير جودة الأداء المدرسي من وجهة نظر المشرفين والمعلمين. أما فيما يتعلق بالتحول الرقمي فلقد أوصت دراسات أخرى بتناوله بالبحث والدراسة في المؤسسات التعليمية كدراسة صيدم (2019)، ودراسة الهدبان (2024). وبناء على ما سبق برزت الحاجة إلى دراسة القيادة العالمية وربطها بجودة الأداء المدرسي الذي تسعى له أي مؤسسة تعليمية بوجود التحول الرقمي الذي يشهده القطاع التعليمي. وانطلاقاً من ذلك، تمثلت مشكلة الدراسة في محاولة سعيها للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما أثر القيادة العالمية في التعليم على جودة الأداء المدرسي في المدارس الخاصة الأردنية بوجود التحول الرقمي كمتغير وسيط؟

هدف الدراسة وأسئلتها

تهدف هذه الدراسة إلى تقصي أثر القيادة العالمية في التعليم على جودة الأداء المدرسي بوجود التحول الرقمي كمتغير وسيط في المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلمين.

ويتحقق هدف الدراسة الرئيس من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

السؤال الأول: هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لممارسة القيادة العالمية في التعليم في المدارس الخاصة الأردنية على جودة الأداء المدرسي في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الثاني: هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لممارسة القيادة العالمية في التعليم في المدارس الخاصة الأردنية على التحول الرقمي في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلمين؟

السـؤال الثالث: هل يوجد أثر ذو دلالة إحصـائية عند مسـتوى الدلالة (α=0.05) للتحول الرقمي في المدارس الخاصـة الأردنية على جودة الأداء المدرسـي في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلمين؟

السـؤال الرابع: هل يوجد أثر ذو دلالة إحصـائية عند مسـتوى الدلالة (α=0.05) لممارسـة القيادة العالمية في التعليم على جودة الأداء المدرسـي بوجود التحول الرقمي كمتغير وسـيط في المدارس الخاصـة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في العاصـمة عمّان من وجهة نظر المعلمين؟

أهمية الدراسة

تتبين أهمية الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية كالتالي:

الأهمية النظرية

تنبع أهمية الدراسـة من خلال ما وفرته من إطار نظري لنقل المعرفة المتخصـصـة حول القيادة العالمية في التعليم من حيث: نشـأتها، ومفهومها، وأهميتها، وكفاءاتها، وتقييم كفاءاتها، وتطويرها، وأبعادها، وتحدياتها، حيث أنها أصـبحت من المداخل الحديثة في قيادة المؤسـسـات التعليمية للتخطيط للمستقبل واستشرافه، ومن أهم عوامل نجاح المؤسسات التعليمية والتربوية بما يضـمن تحقيق مستوى من الجودة في الأداء المدرسـي، والذي تناولته الدراسة كذلك بالتعريف بمفهوم الجودة، ومبادئ الجودة، ومفهوم جودة الأداء المدرسـي، وأهميته، ومعاييره، وأبعاده، ومعوقاته، وذلك للتكيف مع متطلبات العصر الحديث والتسارع التكنولوجي والرقمي وقضايا العولمة.

كما أن الدراسة سلطت الضوء على الدور الوسيط للتحول الرقمي في أثر القيادة العالمية في التعليم على جودة الأداء المدرسـي، وذلك بتقديم معرفة نظرية شـملت مفهومه، وأهميته، ومراحله، ومتطلباته، واستراتيجيته، وأدواته ووسائله، وأبعاده، وتحدياته.

بالإضافة إلى أن لهذه الدراسة أهمية في إغناء المكتبة العربية، ومكتبة جامعة الشرق الأوسط تحديدًا بمعرفة جديدة ونتائج حديثة حول الدور الوسيط للتحول الرقمي في أثر القيادة العالمية في التعليم على جودة الأداء المدرسي في المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في العاصمة عمّان، وفي فتح آفاق واسعة للباحثين وطلبة الدراسات العليا لإجراء المزيد من البحوث والدراسات حول القيادة العالمية في التعليم داخل الأردن وخارجه بدراسة مجتمعات وبيئات عمل أخرى أو تناول متغيرات أخرى.

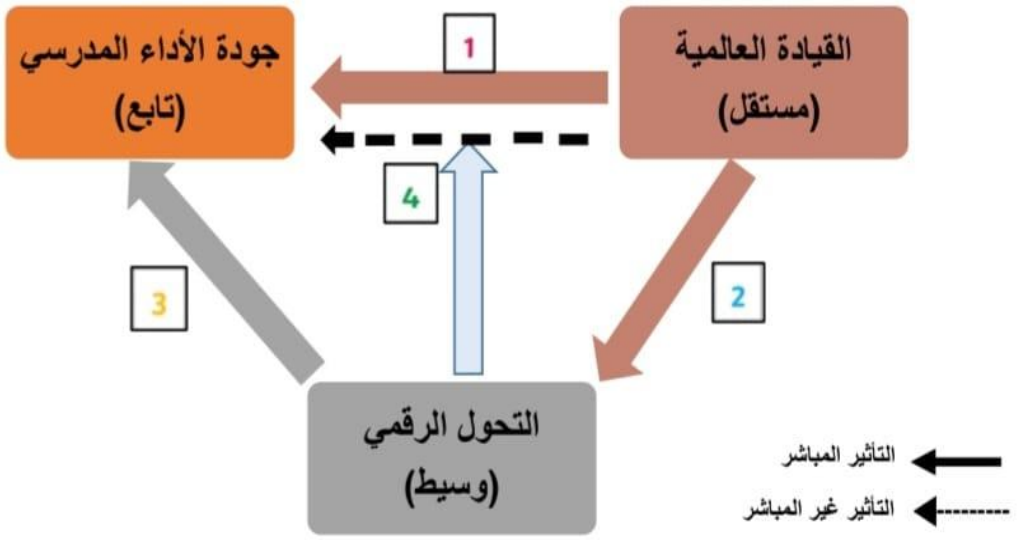
الأهمية التطبيقية

تظهر أهمية هذه الدراسة في كونها بحثت في أثر القيادة العالمية في التعليم وبدور وسيط للتحول الرقمي على جودة الأداء المدرسي في المدارس الخاصة الأردنية، والتي قد تفيد وزارة التعليم العالي باعتماد القيادة العالمية كمساق في الخطط الدراسية أو تخصصات الدراسات العليا، وقد يستفيد الباحثون والمؤلفون في مجال القيادة العالمية من نتائج هذه الدراسة، وقد تفيد وزارة التربية والتعليم في تطوير معايير القيادة التربوية بتضمين مصطلح القيادة العالمية فيها، واتخاذ إجراءات عملية في الميدان، وتنفيذ برامج ودورات تدريبية، وتوفير المتطلبات البشرية والمادية لتطويرها، وقد تستفيد منها مديرية التعليم الخاص في كيفية دعم سياسة الإدارة العليا الإصلاحية وتبني معايير للتحقق من ممارسة إدارات المدارس الخاصة لكفايات القيادة العالمية خلال الزيارات الإدارية وتقديم التغذية الراجعة للتحسين، وقد يستفيد الخبراء التربويون في معرفة كيفية تقديم الدعم الإداري والفني الخاص بدعم عملية التحول الرقمي وتوفير متطلباتها ونجاحها في كل مدرسة، وقد تستفيد وحدات تقييم جودة المدارس في تحديد مؤشرات أداء متخصصة لتقييم كفايات القيادة العالمية في ظل التحول الرقمي وانعكاسه على مستوى الأداء المدرسي وجودته، وقد يستفيد مدراء المدارس في تطوير وتنمية كفاياتهم وممارساتهم القيادية العالمية، واستثمار التحول الرقمي في مواجهة التحديات والتحولات العالمية لتطوير مدارسهم وزيادة مستوى الجودة فيها؛

والذي سينعكس على أداء المعلمين وإنتاجيتهم وجودة العملية التعليمية، وقد يستفيد المعلمون بالتوجه نحو الممارسات العالمية في العملية التعليمية وبتضمين مفاهيم العولمة في التعليم.

تصميم الدراسة

بناء على مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة توصلت الباحثة إلى مخطط يبين العلاقات بين متغيرات الدراسة، وفي ضوء أهداف الدراسة يمكن استخدام أنموذج الدراسة في الشكل (1- 1) لفهم العلاقات التأثيرية والارتباطية بين متغيرات الدراسة كالتالي:



الشكل (1- 1): أنموذج الدراسة

المصدر: من إعداد الباحثة

مصطلحات الدراسة

تضمنت الدراسة بعض المصطلحات التي عُرّفت كالتالي:

القيادة (Leadership) وتعرف بأنها: " فن أو عملية التأثير على الناس بحيث يسعون طواعية نحو تحقيق أهداف الجماعة" (Koontz et al., 1984, p.661).

القيادة العالمية (Global Leadership-GL) وتعرف بأنها: "ممارسة القيادات الأكاديمية لمهارات خلق الثقافة والرؤية العالمية، والتخطيط الاستراتيجي العالمي، وتنمية الموارد البشرية العالمية،

وإعداد العقلية العالمية، وتعزيز التعلم العالمي، والتي تمكنهم من القدرة على التأثير والتفكير والتطبيق عالميًا ومحليًا بالمعايير نفســـها، والقيادة في بيئة تعليمية ملتزمة بالمعايير العالمية وبكفاءة عالية في التوظيف الســـليم لكل الإمكانات المادية والبشـــرية والتقنية، والانفتاح على المجتمع المحلي والعالمي" (العزام، 2025، ص.337).

وتعرف الباحثة **القيادة العالمية (إجرائيًا):** بأنها نمط من القيادة يتضمن مجموعة من الكفايات والمهارات التي ترتبط بمهارات التعامل مع الثقافات وامتلاك الشخصية والعقلية والرؤية وخبرة العمل العالمية، للتأثير في الآخرين ضمن رؤية وأهداف مشتركة لامتلاك سلوكيات المجتمع العالمي والاندماج معه، والتي تم قياس أثرها من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة على محور الاستبانة المعد لهذا الغرض.

الجودة (Quality) فقد عرفها ويليام إدوارد ديمنج (W. Edwards Deming) أحد رواد الجودة بأنها: " درجة التميز التي يمكن التنبؤ بها، من خلال اســـتعمال معايير أكثر ملاءمة وأقل كلفة، وهذه المعايير تشـــتق من المســـتهلك، وينطبق ذلك على عملية الإنتاج، والمنتج النهائي في الوقت نفســـه" (البيلاوي وآخرون، 2006، ص.26).

جودة الأداء المدرسي (Quality of School Performance) ويعرف بأنه: "الجهد المخطط والمســـتمر لتحســـين مســـتوى الأداء المدرســـي وتجويد المخرجات، وذلك من خلال قيام العاملين في المدرســـة من أعضـــاء العملية التعليمية والإدارية بمهامهم ومســـؤولياتهم وفق نظام الجودة ووفقًا للحد الأدنى من الأداء الذي يجب تجاوزه" (الإخناوي، 2016، ص.89).

وتعرف الباحثة **جودة الأداء المدرســـي (إجرائيًا)** بأنه: حصـــيلة العمليات والجهود التي تبذلها المدرســـة في جوانب ومجالات عملها جميعها وفق معايير ومؤشـــرات أداء نظام جودة معتمد لديها، لتقديم أفضل خدمة تعليمية، وبما يضمن للمدرسة القدرة على التكيف مع متغيرات العصر ومستجداته والاســـتمرار في تحقيق الجودة في مخرجاتها التعليمية للمجتمع، والذي تم قياس الأثر عليه من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة على محور الاستبانة المعد لهذا الغرض.

التحول الرقمي (Digital Transformation) في التعليم يعرف بأنه: " الانتقال من النظام التقليدي إلى النظام الرقمي المرتكز على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المؤسسات التعليمية، ووفق عدد من المتطلبات التي تكمن في نشر ثقافة التحول الرقمي، وتمويل التحول الرقمي، والمتطلبات البشرية والتقنية" (الأنصاري، 2024، ص.276).

وتعرف الباحثة **التحول الرقمي في التعليم (إجرائيًا)** بأنه: عملية تبني الأدوات والوسائل والتقنيات الرقمية في جميع العمليات الإدارية والتعليمية في المؤسسة التعليمية، وفق استراتيجية للتحول الرقمي وعمليات تدريب وتأهيل للوصول إلى الكفاءة الرقمية من أجل تعزيز جودة التعليم والتعلم، وتحفيز التفاعل بين عناصر العملية التعليمية: المعلم والطالب والمنهاج والبيئة التعليمية، ضمن متطلبات إدارية وثقافية ومادية وتعليمية وتكنولوجية وبشرية، للوصول بالمؤسسة التعليمية إلى أعلى مستويات الإنجاز والكفاءة والمرونة والتكيف لمواكبة التطورات والمستجدات التعليمية العالمية، والذي تم قياس أثره من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة على محور الاستبانة المعد لهذا الغرض.

المتغير الوسيط (Moderator Variable) ويعرف بأنه: "المتغير الذي قد يغير في الأثر الذي يتركه المتغير المستقل في المتغير التابع، إذا اعتبره الباحث متغيرًا مستقلًا ثانويًا إلى جانب المتغير الرئيس في الدراسة" (المشهداني، 2019، ص.81).

حدود الدراسة

اقتصرت حدود الدراسة على الآتي:

الحد الموضوعي: اقتصر موضوع الدراسة على أثر القيادة العالمية في التعليم على جودة الأداء المدرسي: التحول الرقمي كمتغير وسيط في المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلمين.

الحد البشري: استهدفت الدراسة عينة من المعلمين والمعلمات في المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في العاصمة عمّان.

الحد المكاني: طُبقت الدراسة في المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في العاصمة عمّان.

الحد الزماني: طُبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام 2026/2025.

محددات الدراسة

تحددت نتائج هذه الدراسة بدرجة التحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأداة الدراسة (الاستبانة)، ونوعية الفقرات وعددها، ومدى تعميم النتائج على مجتمعات مماثلة، والمجتمع الذي سحبت منه العينة، وعدد الأفراد الذين أجابوا على أداة الدراسة، ومدى دقة استجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات الاستبانة التي أعدت لذلك.

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل عرضًا للإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة وهي: القيادة العالمية، وجودة الأداء المدرسي، والتحول الرقمي، كما يتناول الدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية مرتبة من الأحدث إلى الأقدم والتعليق عليها على النحو الآتي:

أولًا: الإطـار النظـري

يتضـــمن الإطار النظري محور القيادة العالمية والذي يشـــمل: نشـــأتها، ومفهومها، وأهميتها، وكفاءاتها، وتقييم كفاءاتها، وتطويرها، وأبعادها، وتحدياتها، ومحور جودة الأداء المدرسي الذي يتضمن مفهوم الجودة، ومبادئها، ومفهوم جودة الأداء المدرســـي، وأهميته، ومعاييره، وأبعاده، ومعوقاته، بينما يتضـــمن محور التحول الرقمي: مفهومه، وأهميته، وأهدافه، ومراحله، ومتطلباته، واســـتراتجيته، وأدواته ووسائله، وأبعاده، وتحدياته.

القيـــادة

تعد القيادة ظاهرة تميزت وامتدت على مدى العصور والحضارات، فكان ومازال لها مكانةٌ في حياة المجتمعات والشعوب وفي المؤسسات والمنظمات، وذلك عندما انعكست نتائجها الإيجابية على تقدم الأمم وتصدر الدول للمستويات العالمية، مما جعلها موضع اهتمام الكثير من الباحثين والممارسين لها على حد سواء، وقد تعددت تعريفاتها باختلاف وجهات نظرهم وتعدد أبعادها وتنوعها.

لذا فقد عرف دواني (2017) القيادة بأنها: "فن التأثير وفاعلية التغيير، وهي وظيفة الذهاب قبل الآخرين، كما هي خارطة الطريق ودليلها، والتي تزود الآخرين بمعرفة الاتجاه الصحيح، إضافة إلى أنها تنحو إلى التجديد والإبداع" (ص.115). كما عرفها عبابنة (2023) بأنها: "عملية ديناميكية حية يمكن من خلالها القيام بأدوار مختلفة وفقًا للموقف، وهي انفتاح على الفكر الجديد وتشجيع المرؤوسين على الإبداع والإنجاز واكتساب المعرفة والخبرة" (ص.26)، ومن هنا يمكن تعريف القيادة بأنها: فن التأثير

في الآخرين أفرادًا وجماعات وتوجيههم وإلهامهم لبلوغ أقصى أهدافهم وطموحاتهم المشتركة في بيئة اجتماعية وتنظيمية متفاعلة.

إن مفهوم القيادة تطور عبر الزمن ضمن مراحل متسلسلة، وما زال مستمرًا في ذلك وباتساع، فقد بدأ بالتركيز على السمات الشخصية للقائد في نظرية الرجل العظيم ونظرية السمات، ثم انتقل إلى المنحى السلوكي، والذي كان من أهم نظرياته: الشبكة الإدارية في القيادة ونموذج الشبكة الإدارية الحديثة، فالمنحى الموقفي الظرفي، فجاءت نظرية (فيدلر) ونظرية مسار الهدف، ونظرية (هيرسي وبلانشارد) ونظرية (فروم ويتون المعيارية)، ومن ثم تطور بشكل ملحوظ عندما ظهرت أنماط القيادة المعاصرة مثل: القيادة التحويلية والقيادة التبادلية، وقيادة التغيير وكان آخرها القيادة ما بعد التحويلية والتي ظهرت من أجل تحسين المدارس وتطويرها في بريطانيا، وحققت الطبيعة الدينامية للقيادة (دواني، 2017)، والقيادة بالحب، والقيادة الاستراتيجية، والقيادة الكارزمية، والقيادة الإدارية، والقيادة بالإيمان، والقيادة الأخلاقية، والقيادة التشاركية، والقيادة السامة وغيرها (عبابنة، 2023)، وبهذا فقد حظي الجانب القيادي باهتمام خاص في المؤسسات التربوية مع دخولنا عصر التحول والتغيير، وبالتالي اتسعت دائرتها لتشمل القيم الإنسانية، وإشراك العاملين، والاعتماد على الذكاء العاطفي والثقافي والتكيف مع التغيرات العالمية (دواني، 2017).

لقد أوجد التسارع العالمي في المجالات جميعها وخاصة في مجال التكنولوجيا كنتيجة لظاهرة العولمة، الحاجة إلى مجموعة مهارات إضافية لم توجد في نظريات القيادة التقليدية، سميت مجموعة مهارات القيادة العالمية (Danielsson, 2015).

كما أصبحت الأنظمة التربوية في الوقت الحاضر تتصف بمستوى عالٍ من التعقيد، مع الحرص بشكل مستمر على تحسين مخرجات عملياتها التعليمية، مع الحفاظ على شخصية النظام التربوي وهويته والربط بين معالم الثقافات المحلية، والثقافات الإقليمية والعالمية (العملة والعضايلة، 2022)، لذا فقد ظهرت الحاجة إلى تولّي قيادة الأنظمة التربوية قادة يمتلكون مهارات وكفاءات قيادية متقدمة

ومعاصـــرة في القيادة التربوية، تكشـــف عن امتلاكهم لعقلية النمو والمنظور العالمي لتعزيز الابتكار والاســـتدامة داخل المجتمعات التعليمية، وعن امتلاكهم للقدرة على العمل مع الثقافات المختلفة، والتعامل مع التحولات الديموغرافية وتكييف أســـاليبهم القيادية لتلبية احتياجات المواطنين الرقميين وتوقعاتهم، ومتعلمو القرن العشـــرين الذي أشـــار إليهم غوريونوفا وجينكنز (Goryunova & Jenkins,2017) بما يسمى بجيل الألفية (الجيل Y)، ومتعلمو القرن الحادي والعشرين (جيل ألفا) أو ما يسمى بجيل ما بعد الألفية (الجيل Z أو جيل الإنترنت). كما توضح الباحثة أن هؤلاء المتعلمين يقدمون سلالة جديدة يتميزون بمعرفتهم بالتكنولوجيا والترابط، يستوعبون التكنولوجيا في كل جانب من جوانب حياتهم، فيكونون بذلك قادة قادرين على تحقيق المواءمة والتكيف مع الحاجات الدولية والتغييرات العالمية، بمهارات تواصلية فاعلة، يوصف نمط قيادتهم حينها بالقيادة العالمية.

المحور الأول: القيادة العالمية (Global Leadership- GL)

إن الاستثمار في التطوير المستمر للقيادة، يهدف لتوفير بيئات تعليمية شاملة وعادلة للطلبة جميعهم على مختلف خلفياتهم، وتطوير قادة قادرين على التكيف مع التحديات، ودفع عجلة التحسينات في جودة التعليم، لتحقيق النجاح المستدام على المدى الطويل من خلال مدارس مهيأة بشكل جيد لمواجهة متطلبات المشهد العالمي (Abed-Hafed, 2024)، يحتاج إلى نمط القيادة العالمية والتي تدرجت درجة ممارستها في المؤسسات التعليمية، وتعددت أبعادها تبعًا لاختلاف طبيعة عمل الأنظمة التعليمية، كما تعددت رؤاها تبعًا لاختلاف اتجاهات الباحثين الذين قاموا بدراستها (إبراهيم والصوافية، 2022).

نشأة القيادة العالمية

إن مفهوم القيادة العالمية ليس حديثًا، فقد ظهر منذ زمن في المؤسسات الصناعية والإنتاجية على مســـتوى العالم، إلا أن مصـــطلح "القيادة العالمية" لم يظهر إلا في الثمانينات من القرن الماضـــي، وبالتحديد في مجال الأعمال والإدارة (Jokinen, 2005). وجاءت الحاجة للتمييز بين أدوار القادة المحليين والعالميين، لتُدرج في الأدبيات العلمية عام 2001 مع تزايد الترابط العالمي عبر الإنترنت

وإدارة المؤسسات والعمليات متعددة الحدود، وزيادة التعقيدات الناشئة عن الفروقات الجغرافية والثقافية (Mendenhall et al., 2013).

تستند القيادة العالمية إلى أنماط قيادية متعددة، مثل القيادة التحويلية والخادمة، كأساس لها (Patterson et al., 2007)، وظهرت القيادة عبر الثقافات لاحقًا لتجمع بين القيادة التحويلية والتعددية الثقافية (Perez, 2017). وأكدت دراسة معهد جامعة كامبردج لقيادة الاستدامة (University of Cambridge Institute for Sustainability Leadership, 2017) على ضرورة فهم القيادة العالمية من خلال دوافع القادة وطباعهم، بالإضافة إلى تطبيق نظريات القيادة التحويلية والأخلاقية والشاملة والخدمية في السياقات الثقافية العالمية، بينما يمكن للقيادة الموزعة أن تفيد حسب السياق.

وقد أشار نموذج جورر (Gurr, 2015) إلى أنه لا يوجد نموذج واحد يجسد عمل المديرين الناجحين، وأن القادة الذين يمتلكون أنماطًا قيادية متعددة ويهتمون بتطوير أنفسهم وممارساتهم باستمرار يشكلون قيادة متعددة الأبعاد، قادرة على مواكبة التطورات المحلية والعالمية. ولخص مندنهال (Mendenhall, 2023) تطور القيادة العالمية منذ خمسينيات القرن العشرين، بدءًا من دراسة الأعمال الدولية وأثر الثقافة على القيادة في الشركات متعددة الجنسيات، مرورًا بدراسة إدارة الموارد البشرية، وصولًا إلى الاهتمام بالمديرين المغتربين والتحديات الثقافية، ومع توسع العولمة نشأت برامج لتطوير القادة العالميين، مما أسهم في ترسيخ كفاءات القيادة العالمية الحديثة (Bird & Mendenhall, 2016; Osland, 2023).

ولقد أكدت تحديات العولمة على أهمية تطوير مديرين قادرين على العمل بمنظور عالمي، حيث يشمل المفهوم ليس فقط الامتداد الجغرافي، بل أيضًا الامتداد الثقافي والفكري لتطوير العقلية والمهارات العالمية اللازمة للقادة (Mendenhall et al., 2003; Osland et al., 2006).

مفهوم القيادة العالمية

لقد عبّر بيرد ومندنهال (Bird & Mendenhall, 2016) عن مفهوم القادة العالميين بأنهم: "القادة الذين يقودون بأنفسهم فرقًا عالمية، ومشروعات عالمية، وعمليات عالمية، وأقسامًا تنظيمية خارج الإقليم الذي يقيمون فيه، سواءً من بلدانهم الأصلية أو من خارجها، وبالتالي يمكن استدعاؤهم لقيادة أي شخص، في أي مكان، وفي أي وقت" (ص.117). لذا فإن القيادة العالمية لا تعني مجرد سمات القائد التقليدي ذي العقلية العالمية (Arizona State University, 2023)، بل يمكن تعريفها على أنها: مهام للقادة العالميين في تنسيق الأنشطة المتعددة وإدارة العلاقات المترابطة (Rickley, 2023)، كما تعرف بأنها: قدرة القائد على العمل بفعالية في بيئة عالمية مع احترام التنوع الثقافي (Harris et al., 2004).

ولكن القيادة العالمية عند غيهرك وآخرون (Gehrke et al., 2024) " لا تُعرَّف على أنها شخص، بل عملية، وهذا لا يعني ألّا ننظر إلى سلوكيات القادة العالميين ومهاراتهم كأفراد؛ فعلى المستوى الفردي، نفهم القيادة العالمية على أنها عقلية وخيار، وليست مجرد موقع هرمي" (ص.6). وتعرف بأنها: " القدرة على العمل في بيئة عالمية، وتحمل المسؤولية، والتشاركية في حل مشكلاتها، والتعامل مع التنوع الثقافي، والعدالة والمساواة في المعاملة دون تمييز بسبب الثقافة أو الدين أو اللغة أو الجنس أو العرق أو الطبقة الاجتماعية، وإدارة عمليات التغيير المعقدة والمركبة فيها، وتحمل الغموض، وامتلاك فكر عالمي موجه نحو إيجاد رؤية وأهداف مشتركة للمجتمع العالمي" (Hassanzadeh et al., 2015. pp.139-140). وذكر أحمد والعاني (2015): أنها نوع من القيادة ترتكز على مجموعة من المبادئ تتمثل في: التوجه نحو المنافسة العالمية، وبث روح التغيير المستمر، والتشاركية في القيادة وتمكين العاملين، والتنمية المهنية المستمرة للموارد البشرية، والانفتاح على المجتمع المحلي والعالمي، وبناء الشراكات والتحالفات الاستراتيجية، وامتلاك البعد الاستباقي للتنبؤ بالمخاطر لاستثمار الفرص، وتوجيه الإبداعات والابتكارات، بما ينسجم مع احتياجات السوق والمجتمع المحلي والعالمي، وتوظيف التقنية الرقمية وأدوات الاتصال والشبكات بكفاءة وفاعلية.

إن جوهر القيادة العالمية يتمثل في كفاءة وجود رؤية قوية تستند إلى قيم واضحة ومشتركة توجه مجموعة متنوعة من التابعين، بالإضافة إلى كفاءات العمل والتي تثبتها الخبرة العالمية والسمعة والنتائج (Rogers & Blonski, 2010). ولذا يمكن اختصارها بأنها القدرة على القيادة عبر الحدود الثقافية والاقتصادية والاجتماعية والوطنية والقانونية والسياسية (Mendenhall et al., 2016).

ولقد عرف إبراهيم والصوافية (2022) القيادة العالمية بأنها: "نمط قيادي يمكّن مديري المدارس من القدرة على العمل في بيئة عالمية، وتحمل مسؤولياتها، والاستجابة لمتغيراتها والتكيف معها، والمشاركة في تنميتها، وحل مشكلاتها، واحترام ما بها من تنوع ثقافي"(ص.ص.217–218)، بينما يُشار إلى المعارف والمهارات والقدرات التي تشكّل القيادة التنظيمية الفعّالة والسمات الجوهرية التي تمكّن القادة من أداء مهامهم في بيئات ثقافية متعددة بمصطلح "كفاءات القيادة العالمية" (Akil, 2021).

أهمية القيادة العالمية

تهتم القيادة العالمية بالتخطيط للمستقبل واستشرافه من خلال بناء استراتيجية متكاملة للعمل، بالإضافة إلى الاهتمام بإعادة تصميم الهياكل التنظيمية لمواكبة التطورات العالمية، وتمليك القدرة على المنافسة المحلية والدولية، والاهتمام بالمشكلات والقضايا العالمية، فضلًا عن بناء قدرات الموارد البشرية المؤسسية، والاستفادة منها في المشاركة في صنع القرارات المبنية على البيانات والمعلومات الدقيقة، كما تهتم ببناء شراكات فعالة مع المجتمع المحلي من مؤسسات أو منظمات أو وكالات (Hassanzadeh et al., 2015).

وفي المجال التربوي فإن للقيادة التربوية العالمية أهمية كبيرة (أحمد والعاني، 2015)، ذلك أنها تنتهج أساليب جديدة معتمدة على المشاركة والحوار، وتعمل على إيجاد البيئة التعليمية النشطة المتفاعلة مع واقعها المحلي والعالمي، وتواكب التغيرات العالمية والتحولات التكنولوجية والتقنية السريعة والمعقدة، وقادرة على تحقيق الريادة التعليمية (العصيمي، 2020)، ذلك أن هدف القيادة العالمية هو تمكين المدارس من مواكبة التطورات والتغييرات المتسارعة محليًا وإقليميًا وعالميًا (إبراهيم والمرزوقي، 2020).

إن الاهتمام بالقيادة العالمية جاء كمدخل لتطوير الإدارة المدرسية في كثير من دول العالم، ذلك أنها تركز على إدارة التنوع الثقافي، والرؤى الاستراتيجية المستقبلية للمدرسة، وتشجيع الإبداع والابتكار، والتفويض والتمكين للسلطات والصلاحيات، وبناء فرق العمل وتشكيلها، والمشاركة في صنع القرارات واتخاذها، وتمثل القيم الأخلاقية، وعقد الشراكات المجتمعية (إبراهيم والصوافية، 2022).

كما أن ممارسات القيادة العالمية لها دور في إضفاء الطابع المؤسسي على تعليم المواطنة العالمية، من خلال إدخال نموذج المناهج الدولية ومواكبة مبادرات المناهج العالمية وابتكار المناهج، بتوظيف مناهج مبتكرة لمعالجة تعقيدات التنوع المعاصر، ومتطلبات العالم المعولم، مما يمكّن المدارس من تحقيق رؤيتها في تنمية مواطنين عالميين (Hameed, 2022)، كما لها دور في خلق بيئات تعزز التنوع، والإنصاف، والشمول، مما يؤدي إلى تعزيز الابتكار، ورضا الموظفين، والنجاح المستدام (Apelehin et al., 2025)، وتساهم في تدريب قيادات بُناة المستقبل، وقادة الغد العالميين وإعدادهم ليكونوا قادة التغيير من خلال ما يتميزون به من مصداقية، وقدرة على فهم القيم العالمية، والاهتمام بالقضايا المحلية والإقليمية والدولية، والتكيف مع مختلف الثقافات، وامتلاك الذكاء التقني والمعلوماتي وانعكاس ذلك على القدرات المؤسسية، وامتلاك المرونة في الاستجابة للاحتياجات المحلية، وإدراك الحاجة للتحالفات من أجل التعاون والتكامل العالمي للاستفادة من التجارب الناجحة والمميزة (العزام، 2025).

كفاءات القيادة العالمية

إن القيادة العالمية مفهوم متعدد الأبعاد يضم فئات مختلفة من الكفاءات، لذا فإن بعض العلماء قد اختلفوا حول كيفية تصنيف قوائم الكفاءات المتزايدة باستمرار (Osland, 2023)، ونظرًا لأهمية القيادة العالمية في المؤسسات والمنظمات المعاصرة، فقد قام الكثير من الباحثين بوضع نماذج لها، حيث أن القيادة في سياق التعقيد العالمي تتطلب مهارات وكفاءات إضافية عن المهارات والكفاءات القيادية المحلية (Mendenhall, 2023)، وذلك لتمكين القادة من التعامل مع تعقيدات الأعمال العالمية بفعالية أكبر، وفيما يلي عرضٍ لعددٍ من هذه النماذج، والتي تضمنت كفاءاتٍ متنوعة للقيادة العالمية كالآتي:

ففي عام 1994 وضع نموذج ويلسون وجورج وويلنس (Wilson, George & Wellins)، الذي تضمن: السمات العالمية التي تسهم في القيادة المتميزة، والسمات العالمية التي تعيق القيادة المتميزة (McCarthy, 2010).

وفي عام 1997 ظهر نموذج القيادة العالمية الثلاثي (Brake's Global Leadership Triad) الذي وضعه (بريك)، حيث صنّف الكفاءات القيادية العالمية إلى ثلاثة مجالات هي: الفطنة التجارية، وإدارة الأشخاص والعلاقات، وإدارة الذات. كما قدّم (بلاك، وموريسون، وجريجارسون) نموذج الأدوار القيادية العالمية (Global Leadership Role Typology) في عام 1999، الذي صنّف أدوار القادة العالميين إلى تشغيليين، وتكتيكيين، واستراتيجيين، وفقًا لمستوى التعقيد والمسؤولية (Bird, 2023).

وجاء نموذج تشان وجو وتوبس (Chin, Gu, and Tubbs) عام 2001، والذي عرف بنموذج كفاءة القيادة العالمية (GLC) (Global Leadership Competency) وتضمن ستة مستويات: مستوى الوعي، ومستوى الفهم، ومستوى التقدير، ومستوى القبول، والمستوى العالمي، ومستوى التكيف (Chin et al., 2001).

وفي عام 2004 طوّر (بيرد وأوسلاند) نموذج الهرم للقيادة العالمية (The Pyramid Model of Global Leadership)، الذي ينظم الكفاءات في هيكل هرمي مكون من أربعة مستويات: السمات، والمواقف والاتجاهات، والمهارات، والتعقيد المعرفي. كما طوّر (مازنفسكي ولاين) في العام ذاته كفاءات قيادة الفرق العالمية (Global Team Leadership Competencies)، والتي تتضمن بناء الثقة، وإدارة النزاعات، والاستفادة من التنوع داخل الفرق العالمية (Bird, 2023).

ومن ثم نموذج الأخوين أوسلاند (Osland and Osland) عام 2006 وتضمن خمسة مستويات: الأداء، والعلاقات، والثقافة، والرشاقة، والتوجيه (Fernandez, 2014)، كما وضع (ماك وبلِس) في العام ذاته إطار القيادة المسؤولة عالميًا (Responsible Global Leadership Framework)، الذي يركز على الدمج بين البعد الأخلاقي والعلاقات والأداء (Bird, 2023).

أما نموذج سلونج ومحمد وحسن وعارف (Silong, Mohamad, Hassan and Ariff) فجاء عام 2008 وتضمن خمس عشرة كفاءة: التواصل، وفريق العمل، وحل المشكلات، ومهارات العلاقات، وحلول الصراعات، وإدارة المشروعات، والعلاقات العامة، والمهارات الشخصية، والاحتراف المهني، وتصور العمليات والتفكير الاستراتيجي، والقيادة، وتدريب العاملين وتطويرهم، والمهارات التقنية والمتخصصة، وإدارة التغيير، ومهارات البحث (Silong et al., 2008).

وفي عام 2010، قدّم (بيرد) وزملاؤه إطار كفاءات القيادة عبر الثقافات (Cross-Cultural Leadership Competencies)، الذي تضمن الوعي الذاتي الثقافي، وفهم الأنظمة الثقافية، والقدرة على إدراك الفروق الثقافية وإدارة التفاعلات متعددة الثقافات (Bird, 2023).

بينما تضمن نموذج كاليجيوري وتاريك (Caligiuri & Tarique) عام 2011، ست كفاءات: الانخراط في التحول الشخصي، والمعرفة، ومهارات التواصل، ومهارات الحكم الاجتماعي، والوعي الذاتي، والتنظيم الذاتي (Gillis, 2011).

وفي عام 2012 جاء نموذج زورلو وهاكو غلو (Zorlu & Haciogl) حيث تضمن أربعة أبعاد: كفاءات القيادة، والمتغيرات الموقفية، والمتغيرات القيادية، والأهداف الأساسية (Zorlu & Hacıoğlu, 2012)، وجاء نموذج محمد (Mohamad) الذي تضمن أربعة أبعاد: سمات القيادة، وسلوكيات القيادة، وأدوار القيادة، وكفاءات القيادة (Mohamad, 2012)، ونموذج بيرسن (Bersin) لتحديد ثمانية مستويات للقيادة العالمية: القيادة والقرار، والدعم والتعاون، والتفاعل والعرض، والتحليل والتفسير، والبناء والتصور، والتنظيم والتنفيذ، والتكيف والتعاون، والريادة والأداء (Fernandez, 2014).

وفي نموذج جورر (Gurr) عام 2015، تضمنت القيادة العالمية أحد عشر بعدًا: التوقعات العالية المعقولة، والمداخل الواقعية، وتوزيع القيادة، وممارسات القيادة الأساسية، والقيادة البطولية، وتنمية القدرات، والثقة والاحترام، والتعلم المستمر، والموارد الشخصية بامتلاك العديد من الصفات والمعتقدات والقيم الشخصية، وحساسية السياق وذلك بضبط استجاباتهم للسياق والثقافة، واستمرار النجاح (Gurr, 2015).

أما نموذج دزيازكو وستروف واستيهر (Dziatzko, Struve, & Stehr) عام 2017، فقد تضمن ثلاثة أبعاد: الكفاءات المهنية، والكفاءات الاجتماعية، وكفاءات التعامل (Dziatzko et al., 2017).

وتميز نموذج جوردن (Gordon) عام 2019، بتضمين ستة أبعاد: التكيف والابتكار، والذكاء الثقافي، ومهارات بناء العلاقات، والذكاء التحليلي والعاطفي، والتواصل بين الثقافات، القدرات الاستراتيجية والمالية والتنظيمية (Gordon, 2019).

أما بيرد (Bird, 2023) فقد صنف الكفاءات التي تشكل جوهر القيادة العالمية، في ثلاثة مجالات رئيسة: الكفاءة التجارية والتنظيمية (Business and Organizational Acumen)، وإدارة الأشخاص والعلاقات (Managing People and Relationships)، وإدارة الذات (Managing Self). وتفرع عن كل منها عدد من الكفاءات الفرعية، لتشكل هذه المجالات مجتمعة الإطار الذي يُعنى بتحديد محتوى كفاءات القيادة العالمية.

كما حدد غيهرك وآخرون (Gehrke et al., 2024) ممارسات القيادة العالمية بوصفها تطبيقًا للأدوات والمفاهيم في بيئة تتسم بالتعقيد والتنوّع، معتمدًا على أسسٍ نظرية في بنائها، حيث شملت: المستوى الفردي والذي يتضمن الذكاء الثقافي، والذكاء العاطفي، والهوية العالمية والوعي الذاتي، والمرونة النفسية، والعناية بالنفس والرفاهية، والتطوير الذاتي، والتوتر والمرونة النفسية، والمستوى الجماعي (الفريقي)، والمستوى التنظيمي، والمستوى المجتمعي – الكوكبي وفيه يهتم بوظائف خدمات النظام البيئي وصولاً لتحول الاستدامة، والمستوى الخاص بالدولة والمستوى العالمي وفيه يقوم بحل النزاعات على المستوى الشخصي، وداخل الدولة.

إن هذه النماذج والأطر مجتمعة ومن خلال جمعها بين سمات شخصية ومهارات سلوكية ومعرفية تساعد في بناء فهم شامل للكفاءات الضرورية للقادة للعمل بكفاءة في البيئات العالمية المعقدة. ومن هنا استطاع الصانع والعنزي (2022) التأكيد على أن حركة العولمة استدعت امتلاك القادة لعددٍ من المهارات الجديدة التي لا توفرها نظريات القيادة الأساسية، عرفت باسم مهارات القيادة العالمية.

ونظرًا لأن العولمة قد أدّت إلى تغييرات جذرية في مختلف أنحاء العالم، يرى سالتسمان وشيلتون (Saltsman & Shelton, 2019) أن التعرف على كفاءات القيادة العالمية الخاصة بمجال التعليم يُعدّ مكونًا أساسيًا لبرامج التدريب والتأهيل الهادفة إلى إعداد قادة في التعليم العالمي، ولتوسيع نطاق برامج إعداد القادة التعليمية الحالية لتصبح أكثر تركيزًا على البُعد العالمي، أو لإنشاء برامج جديدة تُعنى حصرًا بالتعليم العالمي، كما أن المنظمات التي تُعنى بتطوير التعليم على مستوى العالم مثل: البنك الدولي واليونسكو وغيرها، بات لديها الآن مؤشرات واضحة يمكن الاعتماد عليها في تطوير فعالية استثماراتها وقياسها في قيادة التعليم العالمي، إلى جانب استخدامها في تقييم الموظفين العاملين واختيارهم في هذا المجال، بالإضافة إلى البرامج التدريبية، كما أنها تُسهم في تقديم رؤى استراتيجية في مجالات الاستقطاب والتوظيف، وتخطيط التعاقب الوظيفي، وتطوير المسار المهني، وإدارة المواهب، والإرشاد المهني، والتقييم، والتفكير التأملي للقادة في ميدان التعليم العالمي.

كما أنه يمكن الاستفادة من النماذج المعاصرة للقيادة العالمية في تطوير الإدارة المدرسية في عدة مجالات من خلال: المقررات التي يتم تدريسها لبناء ثقافة علمية عميقة بالقيادة العالمية لدى المعلمين والطلبة، وتضمين موضوعات القيادة العالمية في برامج التنمية والتطوير المهني على مستوى المدارس ومديريات التربية ووزارة التربية والتعليم، والاهتمام بتضمين القيادة العالمية في المهام والأدوار لمديري المدارس وتقييم أدائهم وفي معايير تطوير الأداء المدرسي، وفي أسس ومعايير الترقية للمستويات الإدارية العليا (إبراهيم والمرزوقي، 2020).

تقييم كفاءات القيادة العالمية

يشهد مجال القيادة العالمية حاليًا وبشكل عام اهتمامًا واسعًا، يرافقه نموٌ متزايدٌ في محاولات تقييم كفاءاتها من خلال مجموعة من الأدوات، فقد عرض بيرد وستيفنز (Bird & Stevens, 2023) عددًا من الأدوات التي يستخدمها الممارسون والباحثون حاليًا، في السياقات الأكاديمية والمهنية، من أبرزها:

مخزون القابلية للتكيف عبر الثقافات – (Cross-Cultural Adaptability Inventory CCAI)، الذي يقيس مدى استعداد الأفراد للتكيف في بيئات ثقافية جديدة من خلال تقييم مرونتهم

الشـخصـية وقدرتهم على التعامل مع الضـغوط الثقافية. وكذلك أداة تقييم الاسـتعداد لكفاءات القيادة العالمية (Global Competence Aptitude Assessment – GCAA)، التي تختبر فهم الأفراد للقضـايا العالمية وقدرتهم على العمل بفعالية في سـياقات متعددة الثقافات. وأيضًـا مقياس الفعالية بين الثقافات (Intercultural Effectiveness Scale – IES)، الذي يقيم قدرة الأفراد على التواصـل الناجح، والتعامل مع الغموض، وبناء علاقات قوية عبر الثقافات.

كما عرضا أدوات مهمة كذلك كمخزون التطور بين الثقافات (Intercultural Development Inventory – IDI)، الذي يقيس حسـاسـية الأفراد تجاه الفروق الثقافية ويحدد موقع الأفراد على متصـل يبدأ من الإنكار الثقافي إلى التكيف والاندماج الثقافي. واسـتبانة الشـخصـية متعددة الثقافات (Multicultural Personality Questionnaire – MPQ)، التي تقيس خصائص مثل: الانفتاح والمرونة الثقافية والتوازن العاطفي، والتي تسـاعد الأفراد على النجاح في البيئات الدولية. وتُسـتخدم كذلك أداة اختبار الجاهزية للتعامل بين الثقافات (Intercultural Readiness Check – IRC)، لتقييم اسـتعداد الفرد للتفاعل والعمل بفعالية في بيئات متعددة الثقافات من خلال أربعة مجالات رئيسـة مثل: بنـاء العلاقـات وإدارة الالتزام. والـذكـاء الثقـافي (Cultural Intelligence – CQ)، الـذي يقيس قـدرة الفرد على العمـل بفعـاليـة في بيئـات متنوعـة ثقـافيًـا من خلال مزيج من المعرفـة، والتحفيز، والمهارات السلوكية.

ومـن الأدوات كـذلـك مـخـزونـات السـمـات الـخـمـس الـكـبـرى لـلشـخصـيـة (Big Five Personality Inventories – NEO–PI–R)، التي تقيس السـمات الأسـاسـية للشـخصـية مثل: الانفتاح والانبسـاط والتوافق، والتي تؤثر في قدرة الأفراد على التكيف والأداء في البيئات العالمية. ويبرز أيضًـا مخزون العقلية العالمية (Global Mindset Inventory – GMI)، الـذي يقيم قـدرة الأفراد على التفكير والعمـل بفعـاليـة في السـيـاقـات العـالميـة من خلال التـعقيـد المـعرفـي والانـفتـاح العـقلـي. ويظـهر كـذلـك مـخزون الكـفـاءات العـالمـيـة

(Global Competencies Inventory – GCI)، الذي يقيس الكفاءات القيادية العالمية في مجالات إدارة الذات والعلاقات والتصورات، ويُستخدم على نطاق واسع في التطوير المهني، ومخزون القيادة التنفيذية العالمية (Global Executive Leadership Inventory – GELI)، الذي يقيّم الكفاءات القيادية اللازمة للقادة التنفيذيين على المستوى العالمي، مثل: الرؤية الاستراتيجية وإدارة التنوع الثقافي.

وأخيرًا أداة القيادة العالمية عبر (الإنترنت) (Global Leadership Online – GLO) ، التي طُورت للاستخدام في بيئات الأعمال وتقيس خمسة أبعاد تُعرف باسم (SCOPE)، وتشمل القدرة على ملاحظة الفروقات الثقافية، وردم الفجوات، والتأثير على النظام، والحفاظ على التوازن بين التكيف والقيم الأساسية، وصياغة حلول مبتكرة، وتتكون من 60 بندًا وتُنفّذ عبر (الإنترنت) مع تقييم ذاتي ومتعدد المصادر.

ويتبين مما سبق أن هنالك تداخلاً بين مقاييس تقييم كفاءات القيادة العالمية سواء في السمات الشخصية أو المعارف والمهارات أو السلوكيات التي تقيسها، ولكن يبقى لكل أداة تركيزها بشكل أكثر من غيرها على جانب محدد بتفصيل وتعمق أكثر، يفيد الباحثين والمتخصصين في كل جانب، والقائمين على برامج التدريب والتطوير المهني، والعاملين في مجال الموارد البشرية، في المؤسسات والمنظمات والشركات المحلية والعالمية، للتركيز على المهم والمطلوب منها في سياق معين، والاستمرار في تطويرها بما يتناسب مع مستجدات المستقبل.

تطوير كفاءات القيادة العالمية

لقد قدم الباحثون العديد من الاستراتيجيات والطرق لتطوير القيادة العالمية، مثل براون وآخرون (Brown et al., 2012) الذين اقترحوا طرقًا لتعليم القيادة العالمية تضمنت: فهم القضايا العالمية، والحساسية الثقافية والشمول، وامتلاك المعرفة والمهارات للعمل في البيئات العالمية وممارسة القيادة وإيجاد تغيير إيجابي، والالتزام بالمسؤولية الاجتماعية.

وقدم كمبرلاند وآخرون (Cumberland et al.,2016) إطارًا تكون من أربعة أساليب هي: تنمية الوعي الذاتي (من خلال مساعدة المتدربين على تحديد قيمهم ومواقفهم وسلوكياتهم والتأمل فيها، والتدريب التلقيني (من خلال التدريب على التنوع والتدريب اللغوي)، والفرص التجريبية (تشمل أنشطة التعلم بالممارسة خارجياً)، والانغماس (الذي يشمل أسلوب التعلم في الميدان الخارجي والدولي).

وعرض أوسلاند وبيرد (Osland & Bird, 2023) عدة نماذج عملية لتطوير القيادة العالمية، من أبرزها: نموذج تشاتانوغا لتطوير القيادة العالمية (The Chattanooga Model of Global Leadership Development)، الذي طوّر عام 2002، ويصف النموذج العملية كتسلسل تجارب تعلمية تبدأ بخبرات حياتية تؤدي إلى تطوير كفاءات قيادية عالمية، ونموذج تطوير التنفيذيين العالميين (A Model for Developing Global Executives) عام 2002، ويركز على الدور المحوري للخبرات الميدانية والتجريبية في تكوين قادة عالميين، دون الاقتصار على التدريب التقليدي.

وكذلك نموذج تطوير الخبرة القيادية العالمية (The Global Leadership Expertise Development Model – GLED)، الذي طور عام 2006، ويبين أن تطوير القيادة العالمية هو عملية تتابعية تشمل محطات حياتية، وتحولات عقلية، ومهارات تفسيرية وثقافية. والنموذج العملياتي لتطوير كفاءات القيادة العالمية (A Process Model for Global Leadership Competency Development) عام 2010، ويصف كيفية تشكل الكفاءات القيادية العالمية من خلال التفاعل بين القدرات الفردية والخبرات السياقية والتعلم اللاحق.

كما أكد أوسلاند وبيرد (Osland & Bird, 2023) أن هذه النماذج تفترض أن العمل في بيئات معقدة وغامضة يتطلب مرونة وقدرة مستمرة على التعلم، يتم اكتسابها غالبًا من خلال تجارب عملية مباشرة مثل المهام الدولية، ومع أن هذه النماذج تُعتبر قابلة للتطبيق عالميًا، إلا أن الاستفادة منها نسبية بين الأفراد الذين ينتمون إلى ثقافات مختلفة، مما يستلزم التخصيص في تطبيقها، ذلك أن الغاية من التطوير ليست مجرد اكتساب كفاءات بل تحسين الأداء العملي.

وبما أن المؤسسات تواجه تحديات التكيّف مع السياقات الثقافية المتنوعة، فإن برامج تنمية القيادة العالمية تلعب دورًا محوريًا في تزويد القادة بالمهارات والعقليات اللازمة للنجاح في بيئات متعددة الثقافات، وتُعدّ التكنولوجيا عاملًا محوريًا في تسريع هذا التحوّل في مجالي التعليم والموارد البشرية. إذ تتيح المنصات التعليمية الإلكترونية للمؤسسات تقديم برامج تدريبية لجمهور عالمي، متجاوزة الحواجز الجغرافية. كما تتطلب القيادة العالمية قادة قادرين على التنقل بين سياقات ثقافية متنوعة، لتحقيق النجاح المؤسسي في بيئة عالمية، من خلال الاستراتيجيات الرئيسة التالية: التدريب على الكفاءة الثقافية، والتجربة الدولية، واكتساب اللغات، لذا ينبغي على المؤسسات التعليمية دمج مفاهيم التنوع والشمول في مناهجها وممارساتها التعليمية والتربوية من خلال التعليم متعدد الثقافات وفرص التعلم التجريبي واستخدام التكنولوجيا لتعزيز الفهم والتعاطف بين الطلاب، وأن تستثمر في برامج تنمية القيادة التي تركّز على تعزيز مهارات القيادة الشاملة والكفاءة العالمية (Apelehin et al., 2025).

كما قدم عدد من الباحثين استراتيجيات لتطوير القيادة العالمية في مجال التعليم، تضمنت وضع إجراءات وحوافز لتعزيز التعاون والتنافس المؤسسي والبرامجي عالميًا، ووضع برامج تدريبية مبتكرة للتدريب على مهارات القيادة العالمية لامتلاك عقلية عالمية ومنظور نظمي وثقافة عالمية، ومواكبة متطلباتها بتعزيز الوعي بالتنوع الثقافي والتعامل مع المتغيرات التكنولوجية والمعلوماتية، وتعزيز أدوراهم في المجتمع المحلي والعالمي (العصيمي، 2020)، وأخرى تناولت وضع برامج تدريبية مبتكرة لتدريب قادة المؤسسات التربوية لتطوير مهارات القيادة العالمية المختلفة، والتركيز على المهارات التكنولوجية المتنوعة (الصانع والعنزي، 2022). كما أن استقطاب الخبراء والمختصين من جهات تربوية مختلفة، له دور في تطوير وعي القيادات التربوية وأدائهم في ضوء الخبرات العالمية، واطلاعهم على النماذج العالمية في القيادة وأساليبها (آل عبد الله، 2023).

ولقد قدمت جامعة ولاية أريزونا (Arizona State University, 2023) في مدرسة (ثاندر بيرد) للإدارة العالمية خطوات واقتراحات للاستعداد لدور القائد العالمي بطريقة فاعلة تضمنت:

- تحسـين المعرفة بالعالم، بما في ذلك الجغرافيا والثقافة والتاريخ، والعلاقات بين الدول لتأثير ذلك على التجارة والأعمال والتواصل بين الأفراد.
- تعلم لغة جديدة أو اكتساب مهارات أساسية في عدة لغات، لتوفير فهم أعمق للغة والثقافة.
- متابعة وسائل الإعلام العالمية لتوسيع النظرة والأفق حول الأحداث العالمية والمعايير الثقافية.
- قراءة الكتب والمقالات التي تركز على موضوعات القيادة العامة والقيادة العالمية.
- العمل على تحسين مهارات التواصل بين الأشخاص، والتواصل بين الثقافات، وحل النزاعات.
- السـفر إلى الخارج ودمج بعض الأنشـطة غير السـياحية في البرنامج للتعرف على الناس وثقافة المنطقة.
- البحث عن فرص للعمل والتعاون على المستوى الإقليمي أو الدولي.

هذا ويمكن تطوير القيادة العالمية من خلال التوجيه والإرشـاد، وتنفيذ ورش عمل وجلسـات تدريب حول تطبيق ممارســـات إدارية تكيفية ومتجاوبة ثقافيًا، واتخاذ القرارات المبنية على البيانات لتحديد مجالات الحاجات ومراقبة التقدم وتنفيذ تدخلات لتحســين النتائج التعليمية، ودمج التكنولوجيا، كل ذلك يؤدي إلى تحسين كفاءة الإدارة (Mustoip et al., 2023)، لذا يأمل فلكرود ولين (Foulkrod & Lin, 2024) في تصـــميم اســـتراتيجيات لتطوير عقلية القيادة العالمية وقابليتها للتكيف من خلال منصات رقمية وحضورية متنوعة.

أما على مسـتوى المدارس فهنالك عدة اسـتراتيجيات لتطوير القيادة العالمية لدى مديري المدارس تتضـــمن: تنظيم برامج تدريبية في مجالات إتقان اللغات، والمهارات الأكاديمية، والمهارات الرقمية، وروح المبادرة، ومهارات القيادة بهدف إثراء رأس المال الفكري لديهم، والتخطيط لرحلات خارجية لهم ذات أهداف محددة ومنظمة، ومن ثم مطالبتهم بإعداد تقرير حول المكتسـبات التي حققوها، للحصـول على تغذية راجعة ومشاركة تلك الخبرات مع بقية المدراء، وإتاحة الفرصـة لهم للحصـول على دراسات عليا (ماجستير أو دكتوراة) في الخارج، وأن يتم إشراك هؤلاء الأفراد في صنع وبناء السياسات التعليمية

(Halisdemir & Levent, 2025). كما يمكن تطويرها من خلال تنفيذ وزارة التربية والتعليم زيارات للنظم التعليمية المتميزة عالميًا للاطلاع على نجاحاتهم، وتوجيه مديري المدارس بالتواصـــل معهم والاستفادة من خبراتهم، وتوفير الدعم لمديري المدارس لحضور الندوات والمؤتمرات والملتقيات العالمية للاطلاع على الاتجاهات العالمية المعاصـرة في القيادة المدرسـية، وزيادة صـلاحيات مديري المدارس وســـلطـاتهم من خلال تبني منهج الإدارة الـذاتيـة لزيـادة الكفـاءة والفـاعليـة في التكيف مع التغيرات والتطورات المحلية والعالمية، وتنفيذ نشاطات ذات طابع عالمي (إبراهيم والمرزوقي، 2020).

وتخلص الباحثة إلى القول لقد تنوعت اســـتراتيجيات تطوير القيادة العالمية ونماذجها، وقد يكون هنالك غيرها، ولكن تبقى المشـكلة المتكررة فيما يخص مجال القيادة العالمية –على حد علم الباحثة– قلة الدراسـات التجريبية، والتي عبّر عنها الكثير من الباحثين في الكثير من الدراسـات التي جاءت في أغلبهـا مراجعـة للأدبيـات النظريـة، ولكن لم تقدم نتـائج واقعيـة في الميـدان لاختبـار القيـادة العـالميـة وتطويرها عمليًا.

أبعاد القيادة العالمية

بعد الرجوع للدراســات الســابقة التي تناولت كفاءات القيادة العالمية بالبحث والتحليل اعتمد أربعة أبعاد منها في هذه الدراســـة والتي وجدت الباحثة أنها الأكثر تكرارًا وأهمية، (ملحق (1))، وجاءت كالتالي:

البعد الأول: مهارات القيادة

عند الحديث عن القيادة العالمية هنالك العديد من المهارات القيادية التي يجب أن يمتلكها القائد العالمي، وتعرف بأنها: " مجموعة قدرات وممارسات وسلوكيات يمتلكها مدير المدرسة، وتظهر في أدائه لواجباته ومسؤولياته، تمكنه من القيادة بفاعلية وكفاءة لتوفير بيئة تعليمية تربوية مبدعة وبناءة وملتزمة بالمعايير العالمية، من خلال براعة في تحديد الأهداف، وتوظيف التقنيات الحديثة، ورسم صورة مستقبلية للمدرسة، وتبني استراتيجيات إدارية حديثة، والتوظيف العلمي السليم للموارد البشرية والمادية، ومواجهة

مشكلات المدرسة بل وتجنبها، والانفتاح على المجتمع المحلي والعالمي، في إطار من المشاركة واحترام الثقافات، لتحقيق الأهداف المنشودة للمدرسة" (أحمد والعاني، 2015، ص.79). فبالنسبة لسالتسمان وشيلتون (Saltsman & Shelton, 2019) فقد حدداها بامتلاك الرؤية، والقدرة على قيادة الآخرين وتمكينهم، والقيادة بالقدوة، والقدرة على حل المشكلات والتعامل مع الضغوطات، أما فراي وإيجل (Fry & Egel, 2021) فكانت تتمثل في قدرة القائد على تحقيق رؤية المنظمة لعالم مستدام بأقصى قدراته والتزامه بها، وسعيه لتحقيق النجاح لها، والاتصاف بالصدق والتواضع، والدفاع عن الموظفين بشجاعة.

وتحدث هاليسدماير وليفنت (Halisdemir & Levent, 2025) عن ستة أنماط من القيادة يجب توافرها في القائد حتى يعتبر قائدًا عالميًا: القيادة الكارزمية، والقيادة الموجهة نحو الفريق، والقيادة ذاتية الحماية، والقيادة التشاركية، والقيادة الإنسانية، والقيادة المستقلة.

بينما ذهب آخرون لتقديمها من حيث امتلاك القائد للقدرات المؤسسية الاستراتيجية والمالية والتنظيمية ودمجها مع المهارات التكنولوجية لتنفيذ مهام القيادة العالمية، والبحث عن المعلومات في مصادر وشبكات عالمية، والالتزام بمعايير الجودة النوعية البرامجية والمؤسسية، والتشاركية في عملية دعم واتخاذ القرار، والقدرة على إدارة الأزمات بشكل استباقي، وتوفير بيئة ملائمة للإبداع المعرفي والتطبيقي، ودعم الشفافية والمحاسبية، وتطبيق قيادة التغيير، والعمل والمشاركة عن بعد في فرق الإدارة الافتراضية، وتطبيق إدارة المواهب، وتقديم التغذية الراجعة وفق المعايير والتصنيفات العالمية، وتطبيق الإدارة الذكية لإيجاد الفرص ونقاط القوة للتميز (العزام، 2025؛ العصيمي، 2020).

وأن يكون لديه القدرة على إدارة البيانات والمعلومات، وتنويع مصادر التمويل، وفهم النظم العالمية للتعليم والاستفادة منها في تطوير العملية التعليمية (إبراهيم والصوافية، 2022).

البعد الثاني: الشخصية العالمية

للقائد العالمي شخصية يميزها عدد من الصفات التي تؤهله لصفة العالمية، لذا فقد جاء عن العزام (2025) والعصيمي (2020) تميزها بالوعي والاحترام للقيم والمبادئ والممارسات العالمية، والقناعة

القوية بالتغيير والتطوير، والشجاعة والحسم والإصرار على تحقيق الأهداف، والتميز بالعقلية العالمية والتي تحقق لديه استقرارًا عاطفيًا ونظرةً إيجابية تجاه المشكلات العالمية، فيخلق لديه فضولًا معرفيًا للتعلم والتجربة من مصادر عالمية ضمن رؤية تتسق مع اتجاهات وقضايا التعليم العالمية، متسلحًا بروح المبادرة والمغامرة في تنفيذ الأعمال الريادية، ومتمتعًا بذكاء عاطفي واجتماعي في بناء العلاقات عالميًا. وأضاف إبراهيم والصوافية (2022): أن يكون متسمًا بالحكمة والفطنة والحسم في ممارساته المهنية.

وفي نموذج راكوال – ميلر وآخرون (Rachwal– Mueller et al., 2024) فإن السمات الشخصية الأساسية الجوهرية لأي قائد عالمي فعال تقع في قاعدته، وتُبنى عليها جميع الكفاءات القيادية الأخرى، وتحدد كيفية تفاعل القادة مع بيئاتهم واستجابتهم للتحديات وسط تعقيدات القيادة العالمية، بينما يقع في المستوى الخارجي للنموذج الصفات الشخصية الضرورية لبناء العلاقات، والتأثير على الآخرين، وقيادة التغيير.

كما أن الشخصية العالمية تتصف بامتلاكها للمعايير الأخلاقية التي تتمثل في النزاهة والصدق والثقة والمسؤولية، والذهنية العالمية والتي تعني القدرة على فهم الثقافات الأخرى، وامتلاك المنظور العالمي، والقدرة على التفكير العالمي، والانفتاح الذهني، والتفكير الإبداعي، إضافة للدافعية والتكيف والنضج الاجتماعي لفهم المواقف والأفراد (Saltsman & Shelton, 2019)، لذا فإن السمة الأكثر أهمية للقيادة العالمية تتمثل فيما يسمى بالعقلية العالمية (العصيمي، 2020).

ويتطلب تطوير عقلية القيادة العالمية تبنّي أسلوب قيادة شامل يقدّر وجهات النظر والسلوكيات العالمية لتحقيق كفاءة قيادية في عالم اليوم المعقد (Foulkrod & Lin, 2024).

البعد الثالث: الذكاء الثقافي

تلعب الثقافة الوطنية دورًا محوريًا في العلاقة بين القائد وفريقه، خاصة في ظل التعددية الثقافية العالمية، مما جعل التنوع العرقي والديني والحضاري سمة بارزة في المنظمات المعاصرة، وفي هذا السياق، تبرز القيادة الشمولية المرتكزة على الذكاء الثقافي بوصفها كفاءة أساسية للقيادة متعددة

الجنسيات والعالمية، حيث يسهم التقدير المبكر للثقافة المحلية في تعزيز الثقة والتفاعل الإيجابي داخل الفريق، فالذكاء الثقافي يشـــمل القدرة على التواصـــل والعمل بفاعلية في مواقف متنوعة ثقافياً، والقدرة على عبور الحدود في ثقافات متعددة، بما يعكس المرونة الثقافية، إضـــافة إلى أن تحســـين كفاءات القـادة العـالميين قـد يؤدي إلى تحقيق التنميـة المســـتـدامـة وإلى مجتمع أكثر عـدلًا وشـــموليـة (Markasović et al., 2024).

كما يتضـمن الذكاء الثقافي لدى القائد اهتمامه بمناقشـة القضـايا الإنسـانية والمواطنة العالمية، وأن يتواصـــل بلغات أجنبية مختلفة بطلاقة لغوية، ويدرب الأعضـــاء على التفاعل مع الثقافات العالمية (العزام، 2025؛ العصيمي، 2020).

أن يمتلك القائد ذكاءً ثقافيًا يعني أن يحدد هوية ثقافية متميزة للمؤســـســـة، ويدرك الأبعاد الثقافية المحلية والعالمية للعملية التعليمية، ويفهم العلاقة بين التاريخ والقيم والدين والثقافة والأنظمة الاجتماعية الحضـــارية، ويحترم ويقدر التنوع والتباين الثقافي في البيئة التعليمية، ويدرك المفاهيم الثقافية المتنوعة ويترجمها إلى مواقف وممارسات مهنية، من خلال الالتزام بالقيم الأخلاقية والتعامل بموضوعية مع أي ثقافة، ومع أي منظمة على المستوى المحلي والعالمي، ويفهم التنوع داخل الثقافة الواحدة وبين الثقافات (إبراهيم والصوافية، 2022).

وهذا من شأنه أن يوجد المواطنة العالمية والتي هي مزيج فعّال من الإدراك الجغرافي، والسياسي، والاقتصـــادي، والحكومي، والقانوني، والثقافي، والتقني، والبيئي، الذي يوجّه صـــياغة اســـتراتيجيات الأعمال وتنفيذها، ومتابعة الانفتاح على العالم والثقافات والمجتمعات، والاعتراف بالاختلافات بينهم وتقبلها، والسعي إلى العمل معهم بفاعلية (Rogers & Blonski, 2010).

البعد الرابع: بناء الشراكات والتحالفات

يعد بناء الشـــراكات والتحالفات بعدًا مهمًا من أبعاد القيادة العالمية، يتطلب من القائد أن يبادر بالحضـــور والمشـــاركة في الفعاليات والمؤتمرات العالمية، ويشـــجع التنافس للوصـــول للتميز العالمي، ويقارن إنجازات المؤسـســة بنماذج إقليمية وعالمية، ويطور الاتفاقيات والتعاون مع مؤسـسـات تعليمية

متميزة، ويبني روابط وعلاقات توءمة مع المؤسسات التعليمية المتميزة عالميًا، ويشجع الاستثمار المعرفي والتكنولوجي مع الشركات العالمية، ويفعل الهيئة الاستشارية من ذوي العلاقة والخبرة عالميًا (العزام، 2025؛ العصيمي، 2020)، وهذا من شأنه أن يؤكد أهمية التعاون العالمي (Bazigos, 2025).

أما داخل المؤسسة فعلى القائد أن يتسم بالوعي والحساسية لتصورات العاملين ومخاوفهم، ويعزز التعاون والتآزر والتآلف بينهم، ويدعمهم، ويمتلك مهارات إدارة الصراعات التي تحدث في البيئة المدرسية، ويشجع العمل بروح الفريق، ويقدم التغذية الراجعة، ويدعم الثقة، ويمتلك مهارات تواصل فاعلة، ويتبادل المعلومات مهنيًا للتواصل بين الثقافات بمبدأ الأخذ والعطاء، ويهتم بمشكلات التعليم ويتعاطف مع القضايا الإنسانية على المستويين المحلي والعالمي (إبراهيم والصوافية، 2022).

تحديات القيادة العالمية

هناك العديد من التحديات التي تواجه القيادة العالمية في التعليم تتمثل في ضعف الموارد المالية والتمويل لتنفيذ الأنشطة داخليًا وخارجيًا على المستويين المحلي والعالمي، والفجوة في استخدام التكنولوجيا في العمليات المدرسية والتعليمية، وقلة الاعتماد على المعلومات المتنامية في صنع القرارات واستشراف المستقبل، وضعف الشراكات والتعاون بين المدارس والمؤسسات المجتمعية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية (Ticlau, 2014).

هذا وقد ظهرت تحديات أخرى واجهت قادة العالم، كالعمل في ثقافات مختلفة، وتوظيف ممارسات الأعمال لتناسب الاحتياجات متعددة الجنسيات، وبناء الثقة بين أعضاء الفريق متعدد الجنسيات، والتغلب على معيقات الاتصال، وإيجاد الوضوح في أهداف الفريق عندما تختلف القيم، والتعامل مع القوانين والأنظمة المختلفة، والتغلب على الصور النمطية والتقليدية والأحكام المسبقة، ومقاومة التغيير، واختلاف أساليب العمل وطرائقه وأنماط السلوك، وضعف السلطة والتحكم، والاعتماد على أصحاب المصلحة، والتعامل مع بيئة عالمية متغيرة باستمرار وغامضة في كثير من الأحيان (Danielsson, 2015).

كما أن هناك تحديات عالمية ملحّة تواجه البشـــرية لها تأثيرٌ ملموسٌ على المجتمع والأعمال والقيادة في العالم، جاءت في عدة أبعاد: **في البُعد الكوكبي:** هناك التحديات البيئية المرتبطة بتغيّر المناخ، وسلامة الغلاف الحيوي، وندرة المياه، وتلوث المحيطات، والتلوّث الجوي والستراتوسفيري على كوكب الأرض، **وفي البُعد المجتمعي:** تأتي التحديات المرتبطة بالتنقّل العالمي، والأوبئة، وعدم المساواة المنهجيّة، والتنوّع والشمول، **أما البُعد الأخلاقي:** فتبرز التحديات المرتبطة بحقوق الإنسان، وتنظيم الذكاء الاصطناعي، والتقنيات، ومستقبل العمل، **وفي البُعد الجيوسياسي:** فالتحديات المرتبطة بالسلام، والعدالة، والصراعات والحروب، والاستقطاب السياسي، وانتشار "الحقائق البديلة" و"الأخبار الزائفة" لها أثر كذلك.

إن هذه التحديات جميعها تشكل مشكلات مترابطة، ولمواجهة هذه المشكلات العالمية الملحّة، لذا يجب أن تتعاون حكومات الدول النامية والمتقدمة، والمنظمات الدولية، والشركات، والجامعات، والمنظمات غير الحكومية، والأفراد، والأجيال الحالية والمستقبلية كما لم يحدث من قبل. ومن هنا تُعدّ القيادة العالمية ضرورة أساسية إذا أراد العالم أن يحقق أهداف التنمية المستدامة (Gehrke et al., 2024).

المحور الثاني: جودة الأداء المدرسي (Quality of School Performance)

شهد العالم في الآونة الأخيرة تطورات وتغيرات متسارعة في جميع نواحي الحياة، سواء العلمية أو العملية، وتأثرت إدارة المؤسسات والمنظمات بذلك وواجهت العديد من التحديات نتيجة لثورة المعرفة التي تمثلت في نتائج ظاهرة العولمة، وانتشار تكنولوجيا المعلومات، وتطبيق الحكومة الإلكترونية، والانتشار والتوسع في استخدام (الإنترنت)، واعتماد معايير الآيزو، وإدارة الجودة الشاملة وغيرها (دحلة وآخرون، 2023)، لذا فقد برزت اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية تمحورت حول الاهتمام بكل مجالات العملية التربوية، أصبح فيها دور المدرسة يتمحور حول تحقيق جودة الأداء، واستثمار كل الظروف والإمكانات لتحقيق النمو السليم للطلاب (البنا والشرمان، 2020).

وبهذا أصبحت الإدارة المدرسية تتطلب دمج العناصر جميعها ذات العلاقة فيها، والتركيز على دور المدرسة ومسؤوليتها بشكل رئيس ومباشر عن جودة الأداء المدرسي فيها، وعن زيادة كفاءتها وقدرتها على التحسين والتطوير، وذلك بإعادة تنظيم هيكلها، وتفويض السلطات والصلاحيات، وتنفيذ برامج التطوير والنمو المهني، وبناء رؤية واضحة مشتركة، وتقدير الجهود المميزة ومكافأتها (عبابنة، 2023).

ولأن متطلبات التعليم تخضع للتغيرات المحلية والعالمية، ومن أجل الاستثمار في الإنسان لبناء مجتمع قوي، أصبح هنالك حاجة لتطوير أساليبه التربوية ومضامينة المنهجية، بكفاءة وجودة عالية، وصولًا إلى الأمة التي تعرف دورها جيدًا، لتخطو خطوات جادة نحو العالمية، وتكون رائدة بين الأمم (صيدم، 2019).

وبالتالي فقد أصبحت عملية قياس جودة الأداء للمدرسة ذات أهمية كبيرة، وكعملية مرافقة للعملية التربوية وأداة لتحسينها وتطويرها، فهي جزء لا يتجزأ منها، والتي يمكن من خلالها الحكم على مدى نجاح العملية التعليمية أو فشلها، وذلك من أجل إدخال التحسينات لإصلاحها، وأكد دي وديزون روز (Dee & Dizon-Ross, 2019) أن قياس الأداء المدرسي في الوقت الحاضر يشهد تطورات وتغييرات جذرية في مرجعيات القياس ومنهجياته وأساليبه وتقنياته وأدواته وممارساته الميدانية، أسهمت في إحداث تطورات في عناصر المنظومة التعليمية كاملة.

يتضح مما سبق أن تحقيق الجودة في الأداء المدرسي أصبح مرهونًا بالقدرة على امتلاك ممارسات عالمية على مستوى عناصر المجتمع المدرسي جميعها ابتداء من المدير ثم المعلم ثم الطالب وولي الأمر وصولًا إلى المجتمع للحصول على منتج تعليمي اقتصادي ذي صفة عالمية، خاصة في ظل دخول التكنولوجيا والرقمنة إلى عالم التعليم الذي فرض على العاملين جميعهم مزيدًا من الجهد لسد الفجوة الناتجة عن هذا التسارع في التغيير.

مفهوم الجودة

تعددت تعريفات الجودة بتعدد رؤى المفكرين والمختصـــين فيها وباختلاف مجالات تطبيقها في المنظمات التي تختلف كذلك في أنشـطتها وعملياتها وخدماتها، ذلك أنها أصـبحت من مفاهيم العصـر الحالي باعتبارها أحد الركائز الأسـاسـية لنموذج الإدارة الحديثة (راضــي والعربي، 2016). إن الجودة تعني النوعية، وتعني السـمات والخصـائص لمنتج أو خدمة، والتي تجعله قادرًا على تلبية الاحتياجات المحددة، وهي مقياس للتميز عن طريق الالتزام بمعايير قابلة للقياس والتحقق، لإنتاج تجانس وتماثل في المنتج يرضي المستخدمين (معجم المعاني الجامع، د.ت).

ولقد عرف الصالح والصريمي (2015) الجودة بأنها: "الإتقان والإخلاص في العمل، كما تعني مدى جمالية الخدمة المقدمة، ومدى تلبيتها حاجات المستهلكين، وتوافقها مع المعايير والمتطلبات المعتمدة" (ص.76)، وذكر راضي والعربي (2016) أن الجمعية الأمريكية لضبط الجودة عرفتها بأنها: "مجموعة من مزايا المنتج وخصائصه أو الخدمة القادرة على تلبية حاجات المستهلكين"، وأن المعهد الأمريكي لمعايير الجودة (American national Standards Institute) عرفها بأنها: "جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادرًا على الوفاء باحتياجات معينة" (ص.19-20).

ولقد أكد ذلك صـيدم (2019) بتعريفه للجودة على أنها: "مواءمة المتطلبات والرغبات مع القدرات للوصول إلى الاكتفاء الذاتي، الذي بدوره يحسن ويجمل الخدمات المقدمة" (ص.30).

لقد انتقل مفهوم الجودة إلى قطاع التعليم عن طريق رواد الجودة الذين وضــعوا تصــورًا لمدرســة المســـتقبل (مدرســـة الجودة)، لتحقيق التفاعل والتعامل بكفاءة وفاعلية مع التغيرات المعرفية والتدفق التكنولوجي المتســارع الذي نتج عنه تنافســية عالية، فكانت الجودة هي الســبيل إلى تنمية المجتمع وتقدمه وتلبية احتياجاته من الكوادر المؤهلة القادرة على المنافسة (البيلاوي وآخرون، 2006).

لذا فإن الجودة في المجال التربوي تعرف بأنها "مجموعة من المعايير والإجراءات التي تهدف إلى التحســين المســتمر في المنتج التعليمي، وتشــير إلى المواصــفات والخصــائص المتوقعة في المنتج

التعليمي وفي العمليات والأنشطة، بحيث توفر أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق أهدافها وتوقعاتها" (الزغول وآخرون، 2014، ص.337).

كما عرفت وزارة التربية والتعليم الأردنية (2018) الجودة بأنها: "مجموعة المعايير والإجراءات والقرارات التي يهدف تنفيذها تحسين البيئة التعليمية، بحيث تشمل هذه المعايير المؤسسات التعليمية بأطرها وأشكالها المختلفة، والهيئة التدريسية والإدارية وأحوال الموظفين الذين لهم علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالمنظومة التعليمية" (ص. 60).

وبهذا فإن الجودة عملية منظمة وممنهجة، تتضمن جميع العمليات المدرسية بدءًا من المدخلات، ومن ثم عملية التوجيه والرقابة، وصولًا إلى النتائج (المخرجات) التي تهدف إلى تحقيقها، فهي تتعامل مع عناصر العملية التعليمية كلًا واحدًا، وأن أي خلل أو ضعف في أي عنصر من عناصر الجودة يؤثر على الأداء المدرسي المتميز الذي يتطلب توفر العناصر المادية والبشرية وتكاملها مع بعضها البعض (الزبون، 2020). ويتضح من ذلك أن التزام عناصر المدرسة جميعها بمعايير الجودة ومؤشراتها بكل جدة وإخلاص سيجعل من الجودة على المدى الطويل نمط حياة وأسلوب عمل في المدرسة، وحالة طبيعية تضمن الاستمرارية لها بشكل يميزها عن غيرها.

مبادئ الجودة

إن تطبيق الجودة في التعليم وتحقيق الهدف الرئيس له، وهو تلبية احتياجات الطالب وأصحاب المصالح داخليًا وخارجيًا، يحتاج لتطوير عناصر العملية التعليمية جميعها، والتي تتطلب التخطيط الاستراتيجي للمؤسسة، والتركيز على الطالب وأصحاب المصلحة، واتباع المنهج العلمي في تحديد الاحتياجات، والعمل ضمن فرق عمل، وتنمية الموارد البشرية (مدير – معلم – طالب) بالتعليم والتدريب، وتحسين المناهج الدراسية وتطويرها وفق الأهداف الوطنية والعالمية، وتحسين الإجراءات والأساليب والعمليات التعليمية وتطويرها ومواكبتها للمستجدات التربوية والعالمية، وتطوير الإدارة والمهارات القيادية والبنى التحتية والمناخ التعليمي، وتفعيل عمليات الاتصال والتواصل داخليًا وخارجيًا، واستخدام المراجعة

الذاتية المسندة أو ما يسمى بالمساءلة الذكية، ومن ثم إخضاع ذلك كله لمعايير قياس الأداء والجودة بعملية تعرف باسم ضمان الجودة القائمة على تحسين الجودة بشكل متواصل (عبابنة، 2023).

كما أنه يمكن للمؤسسة التعليمية (المدرسة) ولتحقيق الجودة تطبيق معايير الآيزو (ISO 9000) التي تتضـــمن مجموعة من المعايير الدولية، والتي توفر إطارًا لأنظمة إدارة الجودة، ســـميت مبادئ الجودة السبعة وهي: التركيز على العملاء، والقيادة، وإشراك الأفراد، ونهج العملية، والتحسين، واتخاذ القرارات المبنية على البيانات، وإدارة العلاقات (Freitas, 2024)، وفي التعليم تســـمى بمبادئ إدارة الجودة الشـاملة للتعليم وتتضـمن: التخطيط الاسـتراتيجي والرؤى المسـتقبلية، ونظرية القيادة والإدارة العلمية والتوعية، وإدارة المعرفة والوقت، وديناميات الجماعة، ومشـــاركة العاملين، وتحفيز الدافعية والرغبة، والثقافة التنظيمية، وربط المؤسـسـة بالمجتمع وربط التعليم بالحياة، والالتزام بالضـوابط والقيم الاجتماعية، والتحسين المستمر (عبابنة، 2023).

مفهوم جودة الأداء المدرسي

إن جودة الأداء المدرسـي قائم بالأسـاس على التقييم الذاتي الذي تقوم به المدرسـة داخليًا، ومن ثم التقييم خارجيًا من قبل مقيمي الجودة وغيرهم، وهذا يتطلب أن يمتلك القائد التربوي الكفايات والمهارات الإدارية والفنية والاجتماعية، لتشـمل عمليات الإدارة من تخطيط وتنظيم وتنسـيق ورقابة وتقويم للأداء، والذي سيؤدي إلى تحسين استخدام الموارد البشرية والمادية، وهذا يتطلب الوضوح والمرونة في الأنظمة والتشـريعات الإدارية، ذلك أن الجودة الإدارية هي الركيزة الأسـاسـية لتطوير المدرسـة بالاعتماد على جودة مدخلات العملية التعليمية (المعلم والطالب والمنهاج الدراســـي والبيئة والمرافق التعليمية وإدارة الموارد المالية والمجتمع المحلي) في عمليات مدرسية مختلفة (صيدم، 2019).

وإن مجالات جودة الأداء المدرســي تتضــمن كافة العمليات والأنشــطة والبرامج، التي تتم داخل المدرســة وخارجها والتي تســعى من خلالها المدرســة لتحقيق نتاجات تعليمية ذات جودة عالية، وهذا يتطلب تعديل الخطط التطويرية فيها والذي يتم من خلال عمليات التقويم الدوري التي ينفذها فريق

القيادة، وما ينتج عنها من تحديد للجوانب الإيجابية وتقويتها وتدعيمها، وتحديد الجوانب السلبية لمعالجتها وتحسينها (عداوي وبطاينة، 2019)، كما يحتاج إنشاء الجودة ودمجها في مجالات عمل المنظمة جميعها بشكل كامل إلى جهد طويل الأمد، بحيث يجب أن تبقى عملية الجودة دائرة مستمرة حتى تنجح، ويجب تحديد الجودة وفقًا للواقع ومتطلباته، مع الأخذ بالاعتبار آراء أصحاب المصلحة ذوي العلاقة وحاجاتهم (الغامدي، 2022).

لهذا توصل متولي وآخرون (2021) إلى أن: جودة الأداء تعتمد على استثمار كافة الموارد المتاحة والالتزام بالمعايير الإدارية الموضوعة مسبقًا، والخبرة والقدرة على الإبداع لدى العاملين، وذلك لتحقيق التحسين المستمر لكافة الجوانب الإدارية والفنية من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، كما عرفت الغامدي (2022) جودة الأداء بأنها: "قدرة المدارس على الاستجابة لمعايير التحسين والتطوير المستمر المتمثلة في رؤية المدرسة ورسالتها، والقيادة والحوكمة، والتنمية المهنية، وتوفير بيئة داعمة للتعليم والتعلم، وتنمية الإمكانات المادية والتعليمية، والمشاركة المجتمعية وذلك عبر الاستفادة من رأس المال الفكري المتوافر بها" (ص.197).

بينما عرف عبد الله (2016) جودة الأداء المدرسي بأنه: الجهود المخططة والمستمرة التي تهدف إلى تحسين مستوى الأداء المدرسي، وتطوير جودة النتائج والمخرجات من خلال عمليات المتابعة والإشراف والرصد والتقويم المستمر للأداء المدرسي، ويتضمن ذلك تحليلًا علميًا دقيقًا لأداء المدرسة بوساطة أدوات علمية مقننة وذلك لجمع الأدلة للحكم على مجالات التعليم والتعلم، وأعمال الإدارة تبعًا لمعايير ومؤشرات محددة لكل مجال لتحديد نقاط القوة والضعف ومجالات التطوير، وبناء الخطة التطويرية للمدرسة، وتحديد الأدوات والموارد اللازمة لتحقيق الأهداف لها.

وعرفت عداوي وبطاينة (2019) جودة الأداء المدرسي بأنه: " كافة نشاطات أداء العاملين بالمدرسة جميعهم وفق مجموعة من المعايير في مجالات متعددة، والتي يتم من خلالها إشباع حاجات المستفيدين وتوقعاتهم من عملية التعليم وتحقيق أفضل الخدمات والمخرجات التعليمية"(ص.147)،

وقدمت غانم (2021) جودة الأداء المدرسي على أنه: الجهد المبذول الذي تقوم به الإدارة المدرسية، والعاملين جميعهم في المدرسة لتوظيف الموارد المتاحة في المدرسة لتحسين العمل التربوي، وتوجيهه نحو تحقيق أهداف المؤسسة بكفاءة وفعالية.

ولخص دياب وآخرون (2023) جودة الأداء المدرسي بأنه: "قدرة المدارس على الاستجابة لمعايير التحسين والتطوير المستمر المتمثلة في تحسين أداء القيادات والتنمية المهنية للعاملين بالمدرسة، وتوفير بيئة داعمة للتعليم والتعلم، وحسن استخدام الإمكانات المادية والتعليمية والبشرية استخدامًا صحيحًا" (ص. 114).

رغم أن عملية جودة التعليم منظمة من قبل الحكومة أو الجهات ذات الصلة، مثل تحديد المؤشرات المستخدمة في عالم التعليم، والإنجازات، والأنشطة الداعمة وغيرها، إلا أن تحسين جودة التعليم ليست مسؤولية الحكومة فقط، بل كل من له دور في قطاع التعليم مثل المجتمع، ولكن يبقى مدير المدرسة كقائد يتحمل المسؤولية الأكبر في تحقيقها من خلال الابتكار أو بتوظيف استراتيجيات تحسين جودة التعليم، كتوفير البنية التحتية والمرافق، وزيادة الاحترافية المهنية للمعلمين، وتنفيذ تدريب خاص للطلبة المتفوقين، ذلك أن ما أعدته الحكومة هو فكرة عامة فقط، بينما على المدارس أن تقوم بتنفيذ الأنشطة الميدانية لتحقيق الإنجازات (Hariyadi et al., 2022).

كما أن هنالك ضرورة للاستثمار في الموارد البشرية لتطوير جودة الأداء المدرسي والنظم الإدارية وتحسينها، لتعزيز استقلالية المدارس، حيث إنها من أهم مقومات نجاح المدارس في ظل التحديات العصرية (الغامدي، 2022). ذلك أن الجودة سمة من سمات العصر الحديث وترتبط بالإنتاجية والتحسين، ويتصف نظامها بالشمولية في المجالات كافة.

أهمية جودة الأداء المدرسي

يرتبط قطاع التعليم مع القطاعات الأخرى ارتباطًا وثيقًا، فهو حجر الأساس للتنمية البشرية وبناء المستقبل، وإن التعليم الجيد يحسن من نواتج التنمية الاجتماعية مما يؤدي إلى رفاهية الإنسان

(UNESCO, 2016). كما أن تقدم المجتمعات وتخلفها مرتبط بنظامها التعليمي ارتباطاً وثيقاً حيث أصبح التنافس اليوم بين الأمم هو تنافس معرفي علمي والاستثمار في العنصر البشري يتم وفق معايير الجودة العالمية (بن فرحات، 2020).

ومن هنا نرى أن تطوير الأداء المدرسي يعد حاجة ملحة تستلزم السعي لتحقيقها، حيث تتطلب الإمكانات المادية والبشرية كافة، للوصول إلى أعلى مستويات في جودة الأداء (صيدم، 2019)، كما أنه ومن أجل التكيف مع التغييرات والتطورات في هذا العصر المتسارع، فإنه لابد من تطبيق مبادئ الجودة ومعاييرها في التعليم، والتي أصبحت ضرورة ملحة من ضرورات عمل المدرسة تتمثل في تطوير المناهج، وأنظمة التقويم وأساليبه لتقيم بدقة جودة نتائج الطلبة ومخرجات المدرسة، والتي تعكس مستوى تعليم أفراد المجتمع، وتحقيق نسب بقاء مرتفعة للطلبة في المدارس، وخفض نسب التسرب، وتطوير الأساليب والاستراتيجيات التعليمية والإدارية وتحديثها لإنجاز الأعمال، وتوظيف أحدث الأساليب ونتائج الأبحاث للنهوض بمستوى تعليم أفراد المجتمع، وبقدرات المجتمع وإمكاناته وطاقاته ومنتجاته وتطويرها، مما يحقق التنمية الشاملة المستدامة (الدجني، 2011).

كما أن لتطبيق معايير الجودة، والقيام بعملية التحسين المستمر الكثير من الفوائد على المدرسة تتلخص في تحقيق مستوى تعليم بجودة عالية على المستويات المحلية والإقليمية والدولية، وتبني التعلم الذاتي كاستراتيجية تعلم، وتحسين المخرجات التعليمية، والوصول إلى التميز في البيئة التعليمية، وتقديم تجربة تعليمية للطلبة بجودة عالية، والارتقاء بمستوى الأداء الأكاديمي والمهني والسلوكي والقيادي للطلبة، وتوفير التنمية المهنية المستدامة في موضوع الجودة التعليمية والبيئة المدرسية للإداريين والمعلمين، وتحسين جودة الموارد والمواد اللازمة لتعزيز التحسين والجودة في التعليم، وضمان الاستدامة في البيئة التعليمية، وتحقيق الميزة التنافسية محليًا وإقليميًا وعالميًا (المنظمة العربية لضمان جودة التعليم [AROQA]، 2016)، وهذا ما أكده الحلو (2017) حيث إنه يرى أن تطبيق معايير الجودة في المدارس، ووجود لجان مراقبة ومتابعة لتقويم الأداء تؤدي إلى تحسين أدائها وجودته.

إن تبني مفهوم الجودة في المجال التربوي يعد أسلوبًا لتحسين المردود المدرسي في المجالات جميعها، ذلك أنها تتطلب الوقوف على الوضع الراهن وتشخيصه باستخدام معايير أداء ومؤشراته، كما أن هدفها التركيز على احتياجات العميل الداخلي والخارجي على حد سواء، ومشاركته في تحقيق أهداف المؤسسة بفاعلية، من خلال استراتيجيات تقوية العلاقات بين أفراد الجماعة التربوية داخليًا وخارجيًا، كما تلغي هيمنة السلطة والبيروقراطية، ومن ثم تعمل على إيجاد الحلول للمشكلات وتصحيح المسار نحو الأهداف المحددة، بأساليب اتصال مرنة وفعالة (جيلالي، 2021) .

كما أن تطبيق جودة الأداء المدرسي يحقق للمدرسة إنجاز رسالتها، وأقصى جودة في أدائها من خلال التحسين والتطوير المستمر، وتحسين أداء العاملين، ومعرفة واجباتهم ومسؤولياتهم بفهم واضح، واكتشاف قدراتهم وطاقاتهم (عسيري وآخرون، 2024). كما يحقق للمدرسة تقديم رسالتها وأهدافها بشكل واضح ومحدد، وتحديد إجراءات تحقيق معايير الجودة، وتنمية مهارات العاملين ومعارفهم واتجاهاتهم، والتطوير الذاتي لديهم، والتركيز على العمليات بشكل رئيس بدلًا من المسؤوليات، مما يدفع بالأداء باتجاه العمل المستمر للتحسين (الغامدي، 2022).

وبهذا تستنتج الباحثة مما سبق أن تحقيق جودة في الأداء المدرسي يضمن تلبية احتياجات الطلبة وأولياء الأمور والمجتمع وأصحاب المصلحة من التعليم، ويحقق الرضا عن النظام التعليمي لديهم والثقة به، مما يعود على المدرسة بالدعم والتأييد لعملها ولتقوية دورها في عملية التعليم، الذي سيصبح جزءًا من الهوية الوطنية وركيزة أساسية للاقتصاد المعرفي لدفع عجلة التنمية الشاملة والاستدامة في المجتمع، ذلك أن تطوير مخرجاته وتحسينها يتم وفق معايير أداء ومؤشراته بمنهجية علمية خاضعة للرقابة والتطوير والتحسين المستمر.

معايير جودة الأداء المدرسي

إن الحصول على نتاجات تعليمية ذات جودة لا يتأتى إلا من خلال تطبيق معايير الجودة في النظام المدرسي، وتحديد معايير للنجاح، ومؤشرات للأداء المدرسي، وتحديد دور المدرسة كمنظومة

تعليمية تهتم بأداء الطلبة ضمن بيئة تعليمية توفر المتطلبات المادية والبشرية بكفاءة وبمستوى متقدم، كما أن الجودة التعليمية تهدف إلى التحقق من مستوى الأداء الذي يساعد الأفراد على إنجاز المهام ذات الأثر العالي بكفاءة وإتقان، بحيث تشارك جميع العناصر البشرية في تنفيذ العمليات ابتداءً من عمليات التخطيط وصولًا إلى عمليات التقويم (ذيب وآخرون، 2006).

ولهذا فقد أنشئت العديد من هيئات الاعتماد وأنظمة الجودة المعنية بتحديد معايير جودة الأداء للمؤسسات والمنظمات مثل: جائزة مالكوم بالدريج (Malcolm Baldrige National Quality Award– MBNQA) لتحسين الجودة التي وضعها المعهد الوطني للمعايير والتكنولوجيا الأمريكي عام 1986، والتي يمكن من خلالها الوصول إلى المنافسة العالمية، وذلك بتحقيق الجودة للمنظمة ضمن سبعة معايير: القيادة، والتخطيط الاستراتيجي، والتركيز على الزبون، والقياس والتحليل وإدارة المعرفة، وقوى العمل والتركيز على العمليات، والنتائج (عبابنة، 2023)، ووكالة ضمان الجودة (The Quality Assurance Agency for Higher Education– QAA) في بريطانيا، ومجلس اعتماد التعليم العالي (Council for Higher Education Accreditation–CHEA) في أمريكا، وهيئة توكيد الجودة والاعتماد (National Authority for Quality Assurance and Accreditation of Education (NAQAAE) في مصر، والهيئة الوطنية للاعتماد والجودة النوعية (Accreditation and Quality Assurance Commission– AQAC) في فلسطين (الدجني، 2011).

وجاء نظام جودة التعليم والمساءلة لوزارة التربية والتعليم رقم (7) لسنة 2016 في المملكة الأردنية الهاشمية، الذي نتج عنه تأسيس وحدة جودة التعليم والمساءلة، والتي صدر عنها تعليمات معايير ومؤشرات ضمان جودة وتصنيف المؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة والأجنبية ورياض الأطفال رقم (4) لسنة 2022، كاستراتيجية وطنية تهدف إلى الارتقاء بجودة التعليم ومخرجاته، حيث اشتملت على معايير نوعية وتأخذ نسبة (80%) من مجموع الدرجات، وتضم أربعة مجالات:

المجال الأول: التعليم والتعلم (التعليم والتقييم – إنجاز الطلبة)، المجال الثاني: الطلبة (دعم وصحة الطلبة – وتمكين الطلبة– والقيم والاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة)، المجال الثالث: المدرسة والمجتمع (مشاركة أولياء الأمور– ومشاركة المجتمع المحلي والدولي)، المجال الرابع: القيادة والإدارة (القيادة– والإدارة)، ومعايير رقمية وتأخذ نسبة (20%) من مجموع الدرجات وفقًا للأعداد والكميات والمساحات، وهي تتعلق بالطلبة والمعلمين والعاملين والبناء المدرسي والمرافق والموارد المادية والمصادر التعليمية ونتائج الطلبة التعليمية.

وبناء على هذه المعايير يصنف مستوى أداء المؤسسات التعليمية إلى: يفوق التوقعات بشكل ملحوظ، يفوق التوقعات، يلبي التوقعات، أقل من التوقعات، أقل من التوقعات بشكل ملحوظ، ويطبق المقياس الكمي على المؤسسات التعليمية الخاصة فقط (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2024). وإحدى هذه المؤسسات التعليمية الخاصة، المدارس الخاصة التي عرفها قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 هي: " كل مؤسسة تعليمية غير حكومية مرخصة تطبق المناهج والكتاب المدرسي المقرر في المؤسسات التعليمية الحكومية" (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 1994، ص.1).

لذا فإنه على المدرسة التي تطمح لتحقيق مستويات عالية في الأداء، ومخرجات ذات جودة أن تتابع عمليات التحسين بشكل مستمر من خلال تطبيق معايير أداء ومؤشرات تصف حاضرها وتستشرف مستقبلها، ذلك أن هذه المعايير والمؤشرات تسمح بالتنافس المعياري العالمي مما يعطيها فرصة لتحسين أدائها وتطويره، ودعم أداء المتعلمين لتحقيق تقدم جيد أكاديمي وشخصي وبمواصفات عالمية، مع المحافظة على قدرتها على الاستمرارية في التحسين والتطوير (جيلالي، 2021).

أبعاد جودة الأداء المدرسي

لقد تعددت الأبعاد التي تناولها الباحثون في دراسة جودة الأداء المدرسي، وبالتالي، فإنه بعد الرجوع للدراسات السابقة التي تناولت عدداً من الأبعاد، اعتمدت الباحثة ثلاثة منها في هذه الدراسة والتي وجدت أنها الأكثر تكرارًا وأهمية، (ملحق (1))، وجاءت كالتالي:

البعد الأول: الإدارة والعمليات المدرسية

إن لإدارة المدرسة ممثلة بمديرها مهارات إدارية متعددة ومتشعبة، تتضمن إعداد الأهداف والخطة السنوية للمدرسة والتي تسعى إلى تحقيقها، وتطبيق المساءلة الإدارية، وتفويض السلطات، ومتابعة الموارد واستخدامها، وتفعيل التنظيم والاتصال الإداري، ومن ثم عمليات الرقابة والتقويم، ومتابعة كل ما هو جديد في مجال الإدارة التربوية (الزبون، 2020)، ويتداخل في عملها أدوار قيادية تتمثل في مشاركة المختصين والمعنيين لإعداد رؤية طموحة ورسالة واقعية لتنطلق منها، بعد تحليل بيئة المدرسة، وبذلك تضع أهدافًا تربوية لتحقيق جودة شاملة في الأداء، وتتبع نظامًا تقويميًا ذاتيًا شاملًا لأدائها في ضوء التزامها بالمعايير الوطنية لوزارة التربية والتعليم (صيدم، 2019).

إن للإدارة المدرسية دورًا مع المعلم من خلال تنظيم العمليات الإشرافية بشكل دوري ومستمر بشكل يهدف لتحقيق الجودة في التعليم (صيدم، 2019)، وتصميم البرامج التدريبية حسب حاجة المعلمين، والحرص على التطوير المهني المستمر لهم (العبدلي وفضل، 2023)، وذلك انطلاقاً من أن التغيرات التكنولوجية والتنظيمية فرضت على المنظمات ضرورة إحداث توافق بين قدرات مواردها البشرية ومتطلباتها (صيدم، 2019)، وأن تعطى الأولوية في الإنفاق لخدمة التعليم والتعلم، حسب التعليمات المالية والاحتياجات بتخصيص المصادر المالية الكافية لذلك (الزبون، 2020؛ صيدم، 2019؛ عسيري وآخرون، 2024).

أما دورها مع الطلاب فعليها الاعتناء بهم على اختلاف قدراتهم، وإعداد برامج خاصة بالطلبة ذوي المشكلات النفسية والسلوكية، وتنفذ برامج للطلبة الموهوبين والمتفوقين بما يتناسب مع المرحلة، وأنشطة علاجية متنوعة أخرى لعلاج مشكلات التحصيل لدى الطلبة (صيدم، 2019).

أما حنفية وآخرون (Hanafiah et al., 2022) فقد تحدث عن الإدارة المدرسية من خلال عملياتها الخمس: التخطيط، والتنظيم، والتوجيه والإرشاد، والتنسيق، والرقابة.

وفي مجال العلاقات الإنسانية وعمليات الاتصال والتواصل فقد ناقش الزبون (2020) دور الإدارة المدرسية في توفير مناخ تنظيمي ومهني يدعم تطور المدرسة، أما بالنسبة للمجتمع المحلي فتحدث عن حرص المدرسة على إقامة علاقات جيدة مع المجتمع المحلي، والسماح بمشاركته في حل مشكلات الطلاب داخل المدرسة، كما تحدث صيدم (2019) عن دور المدرسة مع المجتمع الخارجي من خلال عقد مجلس أولياء الأمور بصورة دورية منظمة وموثقة، وتنظيم التواصل مع أولياء الأمور، وتزويدهم بتقارير مفصلة عن تحصيل أبنائهم وسلوكهم، ودعم ذلك الغامدي (2022) عندما تحدث عن تشجيع الطلاب والعاملين على العمل التطوعي، وتشكيل كيانات تنظيمية معنية بخدمة المجتمع داخل المدرسة، ودعم بعض القضايا المجتمعية وفق احتياجات المجتمع المحلي، ومشاركتها في الفعاليات المجتمعية والوطنية.

البعد الثاني: التعليم والتعلم

لقد تغيرت المناهج وفق حاجات سوق الاقتصاد العالمي من المهن الصناعية، كما تغير التعامل مع الطالب كمنتج تعليمي اقتصادي ذي صفة عالمية (Vidovich, 2004). ومن هنا فقد تغير دور المدرسة ودور المعلم والطالب على حد سواء، ومشاركاتهم ومسؤولياتهم وفق ذلك.

فللمعلم دور مهم في عمليتي التعليم والتعلم، فقد أصبح هو الموجه والمرشد والقائد للطالب، والمنفذ للمنهاج الدراسي، من خلال التخطيط وتوظيف استراتيجيات التدريس والتقويم والوسائل، فهو المتابع لاكتساب الطلبة للمعارف والمهارات، والقائم على مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، ومن هنا يلزم تطوير أدائه وتحسينه وتجويده، من خلال معرفتة بكل ما هو جديد في مجال تخصصه، والمشاركة في الدورات التي تجريها وزارة التربية والتعليم، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات الحديثة في تدريسه، أما جودة الطالب فتتحقق من خلال تمليكه المعارف والمهارات الأساسية الأكاديمية، والمهارات الشخصية والاجتماعية، إضافة إلى متطلبات جودة الكتاب المدرسي (الزبون، 2020؛ صيدم، 2019).

ولتحقيق جودة العملية التعليمية فعلى المدرسة توفير قاعات دراسية ومرافق، وتوفير الكتب والمصادر والموارد التعليمية الحديثة، وتشجيع المعلمين على الالتزام بأخلاقيات المهنة وتنفيذ الزيارات التبادلية بينهم (صيدم، 2019)، كما يجب أن تحرص المدرسة على اتباع الأساليب التكنولوجية الحديثة في التعليم، وعلى المعلم تشجيع الطلبة على استخدام أساليب البحث والاستكشاف للحصول على المعلومات، وأن يقدم أساليب التعليم التفاعلي وأداء الأنشطة اليدوية، ويساعدهم على تطوير مهارات التفكير والنقد (العبدلي وفضل، 2023).

البعد الثالث: البيئة المدرسية

تعد البيئة المدرسية مكملة للعملية التعليمية، فمرافق المدرسة والتجهيزات تكمل المنهاج الدراسي لتثبيت ما تعلمه الطلبة، وتشبع حاجاتهم وميولهم في البحث والاكتشاف، وهذا يتحقق عند قيام المدرسة بإدارة مواردها بطريقة فاعلة بحيث تحرص على نظافة مداخلها، ومرافقها، وممراتها، وساحاتها، وتوفر وسائل وشروط الأمن والسلامة العامة فيها (الزبون، 2020؛ صيدم، 2019؛ عسيري وآخرون، 2024)

وفي مجال تطوير بيئة التعلم والتعليم فإنه على المعلمين تهيئة البيئة الصفية والتعليمية من خلال استخدام المعلمين لتقنيات التعلم والتعليم واستراتيجيات التدريس الفعال، وامتلاكهم للقدرات والكفايات التعليمية وتنميتها من خلال التدريب المستمر وفق حاجات الطلبة (البنا والشرمان، 2020).

إن ذلك يتضمن تنمية الإمكانات المادية والتعليمية، والذي يتطلب تطوير البنية التحتية بشكل مستمر، وتوفير التقنيات الحديثة والمعامل والمختبرات على درجة عالية من الجاهزية، وتزويد القاعات الدراسية بالوسائل التعليمية اللازمة (الغامدي، 2022)، وأن تتوفر داخل الفصول الوحدات التكنولوجية المناسبة للحصول على عملية تعليمية فعالة وتفاعلية (العبدلي وفضل، 2023).

ويتضح مما سبق أن تحقيق الجودة في الأداء المدرسي هدف رئيس لكل مدرسة تسعى إليه من خلال مسيرتها التعليمية والتربوية، وتحرص على مواصلة التقدم فيه بشتى الطرق والاستراتيجيات

الممكنة، لإيجاد مؤسسة تعليمية قائمة على ثقافة الجودة في كل تفاصيلها، تجعل من الجودة قيمة جوهرية لها، في بناء ثقافتها التنظيمية.

معوقات جودة الأداء المدرسي

عند الحديث عن المؤسسات التعليمية فإن من أبرز معوقات تحقيق جودة الأداء المدرسي نقص الموارد والتحديات الإدارية (Hariyadi et al., 2022)، ومشكلات جودة الخريجين والمتمثلة في تدني تقييم جودة الخريجين، بسبب عدم قدرة الطلاب على تلقي الدروس بشكل كامل وفقًا لخطة التدريس، ومشكلات عملية التعلم في عدم قدرة الطلبة على تلقي المواد التعليمية، خاصة في المواد الدراسية التي تتطلب الجانب العملي والتطبيقي، وذلك بسبب ضعف قدرة المعلمين على الابتكار في تنفيذ التعليم العملي بشكل مستقل أو عبر (الإنترنت)، إضافة إلى ضعف قدرة المعلمين في تقييم الطلاب، وضعف تعاون أولياء الأمور في دعم تعلم أبنائهم، ومشكلات أداء المعلمين في ضعف برامج التنمية المهنية المستمرة للمعلمين، مثل: الأنشطة التدريبية الحضورية، وضعف القدرة على تبادل الخبرات مع الزملاء أو المشاركة كمدربين على المستوى الوطني أو الإقليمي أو المشاركة خارج المدرسة من خلال التعلم عبر (الإنترنت)، ومشكلات إدارة المدرسة والمعلمين في عدم رقمنة البيانات والمعلومات (Hanafiah et al., 2022).

وتضيف الباحثة أن هنالك تحدّ خاص بالمؤسسات التعليمية والتربوية عن غيرها من المنظمات وهو الأكثر أهمية ألا وهو أن المنتج النهائي لها كائن بشري وهو الطالب وليس منتجًا أو خدمة مادية، تُضبط مصنعيًا بآلات مبرمجة بمواصفات ومقاييس معينة، فضلًا عن أنه مشارك في عملية الجودة في المدرسة من خلاله تعلمه وأنشطته ودوره الطلابي فيها، كما تؤثر فيه عوامل ومتغيرات كثيرة وتداخلات جسمية وعقلية ونفسية واجتماعية وثقافية وبيئية متدرجة في النوع والشدة والكيف، وبالتالي تجعل من عملية تحقيق مواصفات الجودة المثالية فيه كمنتج تعليمي كما خطط له تتصف بالصعوبة

والتعقيد، ذلك أنه منتج بشـــري يحقق نســـبًا متفاوتة في الجودة وبدرجات لا متناهية وغير ثابته قابلة للتعديل والتغيير كلما طرأت تغييرات جديدة.

المحور الثالث: التحول الرقمي (Digital Transformation- DT)

يعيش عالمنا اليوم معالم الثورة الصناعية الرابعة والمعروفة بـ (الصناعة 4.0)، وها نحن نقف على أعتاب الثورة الصناعية الخامسة المعروفة بـ (الصناعة 5.0)، والتي ستعتمد على التقنيات الرقمية للثورة الصناعية الرابعة، ولكن ستتميز عنها بأنها ستكون عصر التعاون بين الآلة والإنسان لرفاهية البشر والكوكب، مع الأخذ في الاعتبار المعايير الأخلاقية وشمولية الاستدامة.

لقد تسارع التطور التكنولوجي بوتيرة لم يسبق لها مثيل في تاريخ البشرية، فقد شمل مجالات الحياة جميعها، ومنها: مجال التعليم الذي لم يكن يومًا بمنأى عن هذا التسـارع، الذي أدى للتحول الرقمي في تســعينيات القرن الماضــي، والذي يعد المرحلة الثالثة من تبني التكنولوجيات الرقمية؛ حيث الكفاءة أو المهارة الرقمية، ثم الاســتخدام الرقمي، فالتحول الرقمي، والذي يعني أن الاســتخدامات الرقمية تؤدي بطبيعتها إلى أنواع جديدة من الابتكارات والإبداعات في مجال معين، ومن ثم تسارعت وتيرته، واجتاح العالم مع الأزمات المتلاحقة وخاصــة أزمة كورونا التي دعت العالم لإدخال نظام التعلم عن بعد، مما أدى لتغير غير مسـبوق في خدمات التعليم، ووضــع الدول في مأزق، نتج عنه تفاوتًا كبيرًا في الجودة والفعالية، وبالتالي اختلافًا في مستوى نضجها الرقمي (اسماعيل، 2023).

لقد فرض التحول الرقمي على المؤســســات التربوية الاســتفادة من التقنيات الحديثة في برنامج شمولي كامل لطريقة عمل المؤسسة وأسلوبها داخليًا وخارجيًا، وفي تقديم الخدمات، وهذا يتطلب نظامًا إداريًا رقميًا فعالًا، للعمل على التحول في الممارسـات التربوية والإدارية، لتكون أكثر إدراكًا ومرونة في العمل وقدرةً على التجديد والابتكار، وبهذه الســمات تتمكن من مواكبة العصــر ومواءمة الاحتياجات المتجددة بشكل أسرع، لتحقيق الميزة التنافسية، وإحداث النقلة النوعية في الأهداف التي تسعى لتحقيقها (عبد الناصــر وعبد العزيز، 2021). ذلك أن مبادرات التحول الرقمي تقدم المســار الحتمي للبقاء في ســوق اليوم، لذا تســمى بمصــطلح "الداروينية الرقمية"، باعتبار أن الوضــع أصــبح تطوريًا

للبقاء أو الانقراض، اعتمادًا على القدرة لدى المؤسسة للتكيف مع البيئة الرقمية الجديدة (Tomičić Furjan et al., 2020).

مفهوم التحول الرقمي

يعد مصطلح التحوّل الرقمي مصطلحًا واسع الانتشار في القطاع الصناعي، ولكنه في طور الظهور في قطاع التعليم. وهذا يشير إلى أن القطاع الصناعي قد أحرز تقدمًا في هذا المجال، وأن قطاع التعليم يمكن أن يستفيد من الدروس المستخلصة من تجربة الصناعة في ذلك (McCarthy et al., 2023)، لذا فقد تدرجت تعريفات الباحثين والخبراء لمفهوم التحول الرقمي، من التعريف المختصر والمباشر إلى التعريف المطول والمتشعب، وذلك بناء على درجة تعمقهم في البحث داخل المفهوم وأبعاده ومتطلباته وتقنياته وعملياته.

فلقد عرف هينيغان (Heneghan, 2019) التحول الرقمي موضحًا تقنياته بأنه: تبنّ شامل للتغيير، يتضمن أنشطة المنظمة والأفراد والسياسات والعمليات كلها، يعتمد على تقنيات حديثة كالذكاء الاصطناعي، والحوسبة السحابية، والبلوك تشين (تقنية سلسة الكتل)، وتحليلات البيانات وغيرها، من خلال تصميم خارطة طريق استراتيجية لتحقيقه، لتحسين الخدمات وبناء القدرات لإحداث تغيير ذي تأثير عالمي.

بينما عرفت عبد العال ويوسف (2023) التحول الرقمي (Digital Transformation) على أنه: سلسلة من التحولات التنظيمية في العمليات والكفاءات البشرية يؤدي إلى تغييرات جذرية على العاملين والعملاء والإنتاجية، يتطلب المرونة والابتكار، ويؤدي إلى ظهور نماذج عمل جديدة، وذهبت إلى التفريق والتمييز بين عدة مصطلحات قد يُخلط بينها وبين مفهوم التحول الرقمي، فمثلًا الرقمية (Digitization) تعني تحويل البيانات والمعلومات إلى أجهزة الحاسوب بترميزها، وذلك لمعالجتها وتخزينها، ثم تقديمها للعنصر البشري لاستخدامها، أما الرقمنة (Digitalization) فتعني استخدام التكنولوجيا الرقمية في عمليات المؤسسة (الأتمتة) وذلك لزيادة الكفاءة والفاعلية والإنتاجية، وبالتالي تقليل الوقت والجهد والتكاليف.

وعرفته الشمري (2024) بأنه: عمليّة تغيير شاملة تهدف إلى تحسين أداء المؤسسات من خلال اعتماد التقنيّات الرقميّة لتوفير الوقت والجهد، ولا يقتصر فقط على تطور شبكة (الإنترنت) أو استخدام التقنيات الرقمية أو تصميم التطبيقات التكنولوجية داخل المؤسسة، بل يتضمن التغييرات المستمرة في تقنيات المعلومات والاتصالات وسرعة تبني هذه التغييرات، وتغيير طريقة العمل الداخليّة، وكيفيّة تقديم الخدمات للعملاء وتحسينها، وتسهيل الوصول إليها، وعرفه غلام زادة وآخرون (Gholamzadeh et al., 2025B) بأنه: "دمج التكنولوجيا الرقمية في مجالات العمل جميعها، مما يؤدي إلى إحداث تغييرات جذرية في كيفية التشغيل وتقديم القيمة للعملاء"(ص.7)،

أما عبد الرزاق والأسمري (2025) فقد عرفتا التحول الرقمي بأنه: "استراتيجية جديدة قائمة على تحول العمليات الإدارية والتعليمية، للانتقال بالتعليم من النظام التقليدي إلى الرقمي، من خلال التركيز على استخدام التكنولوجيا والاتصالات في الإدارة من أجل التطوير والتحسين" (ص.227).

وقد شرحه فيال (Vial ,2019) عندما عرفه بأنه: عملية استخدام التكنولوجيا الرّقميّة لتحسين العمليّات والإجراءات والخدمات وتبسيطها في مختلف المجالات، وفي التعليم يتضمن تحويل العمليّات التقليديّة إلى نماذج تعتمد على التكنولوجيا الرّقميّة، لزيادة الكفاءة والإنتاجيّة، وإتاحة طرق جديدة للتّعلّم، والتّدريس والتّفاعل مع الطّلاب وأعضاء الهيئة الأكاديميّة والإداريّة، وأكده عبد الناصر وعبد العزيز (2021) بأنه: عملية تبني المؤسسة التعليمية لنظام تكنولوجي رقمي شامل للوظائف والمهام جميعها لأداء مختلف الأنشطة، ولتبويب البيانات والمعلومات لتصبح متاحة وسهلة الاستخدام من قبل الطلبة والعاملين بهدف تحقيق الأهداف والانفراد بميزة تنافسية.

وعبر مكارثي وآخرون (McCarthy et al., 2023) عن التحول الرقمي في التعليم بأنه: ضرورة ملحة لإعادة مواءمة نماذج التعليم من خلال توظيف التكنولوجيا الرقمية؛ لتحقيق تفاعل أكثر فاعلية مع الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور والقادة في رحلة الطالب التعليمية، من خلال أنظمة معلومات جديدة، وتجارب تعليمية مُخصصة، وتحليلات البيانات، لتحقيق الهدف النهائي وهو تحسين نتائج الطلاب.

أهمية التحول الرقمي في التعليم

للتحول الرقمي أهمية كبيرة في مجالات الحياة جميعها، ومنها مجال التعليم حيث إنه يعزز تجارب الطلاب مثل: معدلات الاحتفاظ والتخرج، ومعدلات نجاح الدورات وغيرها من العلامات، ويعمل على تحسين الموارد وتحسين الاتصال بين المسؤولين، وتخفيض الكثير من الإجراءات التي تحتاج إلى تكلفة عالية (Spear, 2020)، كما أن له أهمية تكمن في تحقيق جودة نواتج التعلم وتحسين بيئة العمل واكتساب المهارات الرقمية التي تعزز فرص التعلم والعمل، والاستجابة لاحتياجات الأفراد وتطلعاتهم وتقديم خدمات إبداعية عابرة للحدود، وزيادة سرعة العمليات وزيادة الكفاءة التشغيلية داخل المؤسسة ونشر البيانات والمعلومات، وبالتالي زيادة التوسع والانتشار والوصول إلى شريحة أكبر من المستفيدين، وتعزيز الشفافية والنزاهة والحد من الفساد والبيروقراطية، واستدامة المزايا التنافسية والسمعة التنظيمية من خلال التكيف مع التغييرات التكنولوجية والرقمية (عبد العال ويوسف، 2023). كما يساعد على إتاحة أنشطة وخدمات إبداعية مبتكرة جديدة، والتركيز على التعلم الذاتي المتمركز حول الطالب لاكتساب المعارف والمهارات ومواكبة احتياجات سوق العمل، ويساهم في فتح مجالات وتخصصات جديدة في التعليم وسوق العمل (القرعاوي، 2022).

إن التحول الرقمي يمكنه تحقيق مشاركة المعلمين والموجهين للفصول الدراسية دون قيود للوقت أو المكان، وأن يكونوا أكثر ابتكارًا بتبني أساليب تدريس حديثة قائمة على التكنولوجيا مثل: الصفوف الافتراضية والتعلم الإلكتروني وغيرها، أما في المجال الإداري فيؤدي إلى تطوير عمليات الإدارة وزيادة فاعليتها، وتحقيق الجاهزية من خلال البوابات الإلكترونية للتعامل مع الطوارئ والأزمات، وإدارة المعلومات الشخصية وتقديم الخدمات النوعية، ورفع القدرة على قيادة شؤون الأفراد وإعادة هيكلتها إلكترونيًا، وصولًا إلى تحقيق الجودة وإدارتها بالاعتماد على وسيط إلكتروني في إنجاز العمليات الإدارية والتنظيمية المختلفة مما يعطي المنافسة بعدًا عالميًا، يسهم في التحول الاجتماعي وتحسين جودة النظام التعليمي بما يتسق مع النظم الدولية؛ وتوفير التعليم للجميع (إسماعيل، 2023).

وأكدت العدوان (2023) على أهميته كضـرورة مجتمعية وعصـرية لمواكبة الرقمية العالمية والنظم الإلكترونية واتجاهاتها، لتحقيق الريادة للمؤسـسـة التربوية، ولرفع مسـتوى الكفاءة الداخلية، وهذا يتطلب من المدير أن يكون قادرًا على إدارة التحول الرقمي في العمل المدرسي بفاعلية.

مراحل التحول الرقمي

إن مراحل التحول الرقمي في المؤسسـات التعليمية تتوافق مع مراحل التخطيط الاسـتراتيجي حيث تتضـــمن وضـــع اســـتراتيجية بتحليل البيئة الداخلية والخارجية، وتحديد الرؤية والأهداف والتوجهات المرجوة، وإيجاد هيكل تنظيمي مرن ملائم لعملية التحول الرقمي من حيث المراكز الوظيفية والعمليات الإدارية، ومن ثم وضــع خطة تنفيذية للاســتراتيجية تشــمل التنفيذ والمتابعة والتقييم، تتضــمن الموارد المالية والبشرية والجدول الزمني لعملية التحول الرقمي، وتشمل متطلبات ومقترحات ومشاركة العاملين جميعهم داخل المؤسسة وخارجها (عباس وآخرون، 2024).

لقد حددت تره (2021) مراحل التحول الرقمي في المدارس في ثلاث مراحل جاءت كالتالي: مرحلة الكفاءة الرقمية وهي مرحلة امتلاك العاملين في التعليم للكفايات والمهارات اللازمة للتعامل مع الأدوات الرقمية بكفاءة وثقة، ومرحلة الاستخدام الرقمي وهي المرحلة التي يكون لدى العاملين جميعهم معرفة وتوظيف للأدوات الرقمية بثقة وبشكل معقول، ومرحلة التحول الرقمي وهي مرحلة الرقمنة الحقيقية التي يبدأ فيها العاملون بالتجربة والابتكار باستخدام الأدوات الرقمية لإثراء المؤسسة التعليمية وتطويرها.

بينما حددت عبد العال ويوسـف (2023) سـت مراحل للتحول الرقمي هي: مرحلة التقييم الرقمي ويتم فيها تبني معايير التحول الرقمي وتحليل الوضـــع الراهن، ثم مرحلة رســـم خارطة التحول الرقمي بتحديد خطوات أولوية العمل وتحديد نموذج العمل ووضــع اسـتراتيجية التحول الرقمي، ثم مرحلة أتمتة العمل حيث توفير البيئة المناسـبة وتوفير المتطلبات وتحديد أولويات التنفيذ، ثم مرحلة التحسـين وإعادة الهندســة ويتم فيها تكوين فريق العمل وتدريب الموارد البشـرية وتقديم خدمات بتصـور جديد، ثم مرحلة النضـــج الرقمي وفيها يتم مراقبة أبعاد التحول جميعها وقياس مســـتوى التقدم الرقمي ووضـــع خطة

الإصـــلاح والتغذية الراجعة، وأخيرًا مرحلة التكامل الرقمي ويتم فيها تكامل الأنشـــطة جميعها داخل المؤسسة وتنظيم مبادرات ومشاريع جديدة.

متطلبات التحول الرقمي في التعليم

إن التعامل مع متطلبات التحوُّل الرقمي وتقنياته في التعليم يحتاج لبناء اســتراتيجية مشــتركة، والتزويد بتقنيات التحوُّل الرقمي ومحركاته، والعناية بتصـميم برامج تدريبية ملائمة لتطوير عناصـر المنظومة التربوية جميعها، والعمل على تشــجيع تبادل للخبرات الرقمية المحلية والدولية (الدهشــان، 2019)، كما يتطلب تأهيلاً للقيادات المدرسية لقيادة التغيير كي تدعم التحول الرقمي، وتشجيع أولياء الأمور على دعم جهود التحول الرقمي، وتشـــجيع الطلبة على التفاعل مع أدوات التحول الرقمي، وتعزيز المواطنة الرقمية والثقافة التنظيمية في المدارس (المفيز وآخرون، 2021).

وقـدم الظفيري (2021) نموذجًـا للتحول الرقمي في التعليم لضـــمـان نجـاح التحول الرقمي واسـتمراريته الفاعلة، من خلال أربعة مقومات: التوعية الرقمية على المسـتويين: التوعية المفاهيمية من خلال تفكيك النمطية والتشـــبع التقني والتوعية الثقافية من خلال الاســـتقلال الفكري والحذو الجماعي والديمومة، والتقبل على المســـتويين: بتحمل المســـؤولية الذاتية للتحديات والتأقلم والإلهام والتوجه الإيجـابي، والاســـتفـادة من الفرص التي تمنحـه إيـاهـا التكنولوجيـا بـالتعلم والعمـل بمرونـة وفعـاليـة وتخصـيص، والمواءمة على المسـتويين: التشـاركية والحيوية، والجاهزية على عدة مسـتويات: الجاهزية المؤسـسـية بوضـع السـياسـات، وتدابير الأمن والخصـوصـية، وتوفير الإتاحة الرقمية للمسـتخدمين، والجاهزية التقنية بتطوير البنية التحتية، وإنشـــاء الأنظمة والمنصـــات والتقنيات، والاســـتخدام الرقمي، والجاهزية التعليمية بتبني التحول الرقمي في الفلســـفة التدريســـية، وتطوير المناهج وتعديلها، وإثراء المحتوى بالمهارات والكفايات الرقمية، وتطوير أساليب تقويم رقمية.

إن التحول الرقمي يتطلب تسريعًا ودعمًا من الناحية الإدارية والمالية، ووجود عناصر بشرية تجيد العمل في بيئة العالم الرقمي (أمين، 2018)، والشـراكات مع المنصـات التكنولوجية والرقمية العالمية،

وتوفير مقررات إلكترونية، وإطلاق مبادرات رقمية، وتنفيذ برامج تدريب وورش عمل حول تقنيات التعلم الرقمي للهيئات الإدارية والتدريسية والطلبة، وتشجيع التفاعل الاجتماعي الرقمي (الشمري، 2024)، وتوظيف الحوكمة والأمن السيبراني (زغيبي، 2023)، وتوفير الإطار التشريعي والإداري لتأمين المعاملات الرقمية وحماية البيانات (عبد العال ويوسف، 2023)، والاستعداد لعملية التغيير، وتطوير الأفراد والمواهب، وأن يكون قائد أو رئيس التحوّل الرقمي أو الرئيس التنفيذي للمعلومات أو مدير تكنولوجيا المعلومات، عضوًا استراتيجيًا وعلى قدم المساواة ضمن الفريق القيادي الأعلى (McCarthy et al., 2023)، كما يتطلب إنشاء فريق للتحول الرقمي للتخطيط والمتابعة وحل المشكلات وزيادة سرعة الوصول الرقمي، وتوفير الشبكات الحاسوبية لأتمتة النظام الإداري، وتحديث للأجهزة، وتوفير تطبيقات وبرامج تكنولوجية للأنشطة، وتحسين أساليب التنسيق والتواصل الإلكتروني بين المدارس وإدارات التعليم (عبد الرزاق والأسمري، 2025).

وأشارت الشهراني (2025) إلى أهمية تعزيز دور القيادة الداعمة للابتكار والإبداع، وإلى الالتزام المشترك بين القادة التربويين والمؤسسات التعليمية والحكومات لتوفير الدعم المالي والمعنوي لتحقيق الاستثمار الناجح في العنصر البشري والبنية التحتية، لتوفير بيئات تعليمية تسهم في تحقيق نجاح التحول الرقمي بشكل فعال ومستدام.

كما يتطلب تنفيذ التحول الرقمي في التعليم بناء الشراكات بين القطاعين العام والخاص وذلك للتغلب على تحديات التمويل، والتزويد بالموارد والخبرات اللازمة، كما يجب تنفيذ برامج المشاركة المجتمعية لمعالجة الفجوة الرقمية، والتشجيع على المشاركة في مبادرات تعزيز التعلم، كما يجب على إدارات المدارس تقديم الدعم والتحفيز للمعلمين، وضمان تكامل التقنيات الرقمية والذي يتطلب شراكات مع مؤسسات تكنولوجية لتنفيذ الحلول المتطورة في تعزيز التعلم الرقمي وجودته (سمير، 2024)، واستقطاب الكفاءات الرقمية، وتفعيل دور المؤسسات التعليمية والمجتمع المدني في دعم التحول الرقمي (عباس وآخرون، 2024)، فالتحول الرقمي يتسم بالديناميكية التي تختلف متطلباتها من

مؤسسة إلى أخرى، وفقًا لاحتياجات الطلبة ورغباتهم والإمكانات المتاحة للمؤسسة، وقدرتها على التواصل والربط مع الاحتياجات بشكل فعال (قرني وآخرون، 2025).

استراتيجية التحول الرقمي في التعليم

لقد أكدت هودزينكو وآخرون (Hudzenko et al., 2025) ضرورة وضع استراتيجية شاملة للتحول الرقمي في التعليم، تتضمن تحسين الإطار التنظيمي، وتوفير الدعم المنهجي للمعلمين، ورفع مستوى الكفاءة الرقمية، وتطوير معايير موحدة لتقييم فعالية التعليم الرقمي.

الخطة الاستراتيجية للتحول الرقمي في وزارة التربية والتعليم الأردنية (2022–2025)

لقد جاءت استراتيجية التحول الرقمي لوزارة التربية والتعليم استجابة لرؤية الملك عبد الله الثاني التي عبر عنها في الورقة النقاشية السابعة "بناء قدراتنا البشرية وتطوير العملية التعليمية جوهر نهضة الأمة"، وتحقيقًا لأهداف استراتيجية وزارة التربية والتعليم، وضمن خطة تحديث القطاع العام، ورؤية التحديث الاقتصادي، وتماشيًا مع التطور والتقدم التكنولوجي العالمي، لتحمل رؤية نحو "نظام تعليمي رقمي ممكن وذكي، يدعم الابتكار والإبداع والريادة وصولًا إلى العالمية"، ورسالة تتضمن "توفير التكنولوجيا والتقنيات والحلول الرقمية المبتكرة، لتحسين جودة التعليم لإعداد جيل مبدع ومنتج قادر على المنافسة في العصر الرقمي وصولًا إلى التميز المؤسسي والتنافسية العالمية، وقيم جوهرية تضمنت العدالة، والمساواة، وتكافؤ الفرص، والوصول الموحد، والشفافية، والنزاهة، والاستخدام الأخلاقي للتكنولوجيا، والابتكار، وجودة المنتج، والتميز، والإبداع، والريادة، والمساءلة، والمحاسبة، والتعاون والتفاعل. كل ذلك عبّر عن عمق الوعي والإدراك لدى صانعي السياسات التعليمية حول مرحلة التحول الرقمي الذي يعيشه العالم الآن وسيعيشه مستقبلًا، وضرورة إدراجه في عملية التعليم. تضمنت هذه الاستراتيجية هدفين استراتيجيين، الهدف الأول: تعزيز نظام تعليمي يحقق الابتكار والتميز وسياسات تعليمية فاعلة تسهم في تحقيق أهداف ذات أولوية لقطاع التعليم في الأردن، والهدف الثاني: تلبية احتياجات المواطن وتبسيط الإجراءات المتعلقة بالخدمات التعليمية. لقد بنيت استراتيجية التحول الرقمي بناء على التحليل الرباعي (SWOT)

للواقع الرقمي في التعليم، وإحصائيات ومقارنات معيارية، وبالتكامل مع استراتيجية المخاطر في وزارة التربية والتعليم، وبالتنسيق مع المركز الوطني للأمن وإدارة الأزمات، فخرجت بثمانية مجالات لعملها: البنية التحتية الرقمية، والخدمات الرقمية، وتعزيز الاتصال والوصول إلى الخدمات والمعلومات، وإدارة المخاطر والأمن السيبراني، وإدارة المعلومات التربوية ودعم القرار، ونظام إدارة التعلم (LMS) والمحتوى الإلكتروني، وتبني المبادرات وتعزيز الابتكار، والاختبارات الرقمية، حيث إن هذه المجالات جاري العمل عليها من خلال خطط تنفيذية، تهدف لتحسين نظام التعليم، وجعله أكثر فاعلية وتفاعلية، هذا وقد انبثقت عن هذه الاستراتيجية عدة استراتيجيات أخرى لوزارة التربية والتعليم، ونُفّذت العديد من المبادرات والمشاريع فيها (إدارة مركز الملكة رانيا العبد الله لتكنولوجيا التعليم والمعلومات، 2023).

وأكد العمري وآخرون (2022) ضرورة أن يكون من أولويات استراتيجية التحول الرقمي في وزارة التربية والتعليم الأردنية وخططها التنفيذية، تطوير وإدارة البنية التحتية الموجودة حاليًا لتتناسب مع التوسع الرقمي، من خلال استكمال ربط المدارس (بالإنترنت)، وتزويد الموظفين بالتدريب والأدوات اللازمة للتحول الرقمي، واستقطاب المبادرات التعليمية الخاصة بمنصات التعلم الرقمي واستخدام الذكاء الاصطناعي، لإتاحة المزيد من الفرص الريادية، وتقديم خدمات تعليم إلكترونية بأقل التكاليف، وضمان توفير التمويل اللازم لذلك، ووضع خارطة طريق لتنفيذ سياسة الأمن السيبراني، ووضع خطط توعية بالتحول الرقمي لتعزيز الثقافة الرقمية، وعقد الشراكات مع القطاع الخاص.

أدوات ووسائل التحول الرقمي في التعليم

لقد صنف سمير (2024) ومخزوم (2024) أدوات ووسائل التحول الرقمي في التعليم على النحو الآتي:

1- التعلم عبر (الإنترنت): يشمل استخدام البريد الإلكتروني ومنصات التعليم عبر (الإنترنت) والتي أصبحت شائعة جدًا مثل: كورسيرا (Coursera)، ويوديمي (Udemy)،، ولينكد إن ليرنينغ (LinkedIn Learning)، وفيتشرز (FutureLearn)، وبلورالسايت (Pluralsight)، والتعلم

المدمج (Blended Learning)، والفصـــول الدراســـية الذكية (Smart Classrooms)، وإيديكس (edX)، حيث توفر هذه المنصات الدورات والمناهج التي يمكن للطالب الوصول إليها من أي مكان وفي أي وقت، وتشـــمل هذه المنصـــات مقاطع الفيديو التعليمية، والاختبارات التفاعلية، والواجبات الإلكترونية. هذا بالإضـــافة لأمثلة لأدوات أخرى مثل: جوجل وركســـبيس (Google Workspace) وســـلاك (Slack)، والتي تعمل على تســـهيل التواصـــل المباشـــر ومشـــاركة المســـتندات بين الطلاب والمعلمين، وعمل المشـــاريع التعاونية، مما يعزز بيئات التعلم عن بعد والتعلم الشخصي.

2- الأدوات التفاعلية: باســـتخدام وســـائل اللقاءات عبر الفيديو مثل: تطبيق زووم (ZOOM)، ومـايكروســـوفـت تيمز (Microsoft Teams) و(Google Meet)، واللوحـات الـذكيـة، والتطبيقات التعليمية، والمحاكاة الافتراضية، التي تسهم في تحسين فهم الطلاب للمفاهيم المعقدة بطرق بصرية وتفاعلية، وزيادة فرص التواصل والتعاون وتبادل المعلومات والأفكار بين الطلاب، وبين الطلاب والمعلمين لتبادل الواجبات والمواد التعليمية، وبين المعلمين أنفسهم.

3- التعليم الشـخصـي: باسـتخدام البيانات الضـخمة والذكاء الاصـطناعي، لتخصـيص التعليم لتلبية احتياجات كل طالب فرديًا.

4- الفصـول الدراسـية الافتراضـية: تمكن الفصـول الدراسـية الافتراضـية (Google Classroom) الطلاب من حضور الدروس والمشاركة فيها عن بعد، بغض النظر عن موقعهم الجغرافي.

5- الواقع المعزز والافتراضـــي: توفر تقنيـات الواقع المعزز (Augmented Reality -AR) والواقع الافتراضـي(Virtual Reality -VR) تجارب تعليمية لاسـتكشـاف بيئات افتراضـية ثلاثية الأبعاد والتفاعل معها، مما يعزز من فهم المواد الدراسية.

6- إنشـــاء موارد تعليمية رقمية: يشـــمل اســـتخدام أدوات لتســـجيل مقاطع الفيديو التعليمية مثل (Screencast-O-Matic) (Camtasia).

7- إنشـــاء عروض تقديمية متقدمة: يمكن اســـتخدام أدوات مثل (PowerPoint) و(Prezi) لإنشاءعروض تقديمية تفاعلية وجذابة.

8- منصـــات التواصـــل الاجتماعي التعليمية: ومن أمثلة هذه المنصـــات (Edmodo) أو (Schoology) أو (Dojo Classroom)، التي تسمح بإنشاء مجتمعات تعليمية افتراضية لتوجيه الطلاب، وتعزيز التفاعل، وتقديم الملاحظات والدعم.

9- التعلم الآلي: يستخدم لإنشاء أنظمة قادرة على تحليل البيانات واستخلاص الأنماط والقرارات بناءً على تلك البيانات، ومن تطبيقاته: معالج اللغة الطبيعية مثل (ChatGPT) وغيرها من بوتات المحادثة، والتجارة الإلكترونية والتسويق، والأمن السيبراني، والصناعة والتصنيع.

10- أنظمة إدارة التعلم (LMS): تعمل كمنصـــات مركزية لإدارة الدورات التدريبية وتقديم المحتوى والتقييم عبر الوســـائل التكنولوجية، كما يمكّن المعلمين والمدراء من تنظيم المناهج التعليمية وإدارتها بشكل أكثر فعالية، ويتمكنون من خلال البيانات والمعلومات المتاحة على هذه الأنظمة من اتخاذ قرارات أكثر دقة وفعالية، مثل: تعديل الطرق التعليمية أو توفير دعم إضافي للطلاب الذين يحتاجون إليه، وتوفير تفاعل وتعاون بين الطلاب والمعلمين، كما توفر المنصات الشهيرة مثل: موودل (Moodle) وكانفاس (Canvas) وبلاكبورد (Blackboard) للمعلمين أدوات لتنظيم المحتوى التعليمي وتقديمه وتتبعه.

11- منصـــات التعلم التكيفية: لتخصـــيص المحتوى التعليمي ليناســـب احتياجات الطلاب الفردية، مثل: منصة خان أكاديمي(Khan Academy) ودريمبوكس (DreamBox).

12- منصـــات التعلم القائم على اللعب: – (Game–Based Learning) المشـــهور بالتلعيب– وتتضـــمن أنشـــطة للعب داخل المحتوى التعليمي لزيادة المشـــاركة والتحفيز، مثل: كاهوت (Kahoot!) وكويزيز (Quizizz).

13- الألعاب التعليمية الرقمية (ماينكرافت) إصدار التعليم (Minecraft: Education Edition) وهذه تســـاعد الطلاب على تعلم مواد متنوعة مثل: التاريخ والعلوم والهندســـة، وكود.أورغ (Code.org) لتعلم البرمجة ومهارات التفكير الحاسوبي.

14- الألعاب الافتراضية: حيث تتيح للطلاب الانغماس في بيئات تعليمية محاكية للواقع أو خيالية، مما يعزز من فهمهم واستيعابهم للمفاهيم المختلفة، ومن أمثلتها: جوجل إكسبيديشن (Google Expedition) ونيربود VR (Nearpod VR) وألتيبركس (AltspaceVR).

15- البلوكشين في التعليم: وهو تقنية توزيع البيانات بشكل غير مركزي وآمن، حيث يتم تخزين البيانات في سلسلة من الكتل المرتبطة بعضها بعضًا باستخدام تقنيات التشفير، وتستخدم في تسجيل الشهادات والدرجات، وإدارة السجلات، وتتبع تمويل التعليم والمنح الدراسية.

أبعاد التحول الرقمي

للتحول الرقمي أبعادٌ كثيرة ومتشعبة فرضتها طبيعة العملية وارتباطها بمختلف المجالات في عمل مختلف المؤسسات والمنظمات ونواحي الحياة، وعندما نتحدث عن المؤسسات التربوية وبالتخصيص المؤسسات التعليمية، وبالرغم من تفاوت الدراسات والأبحاث في الأبعاد التي تناولتها، إلا أن هنالك تقارب وتوافق في عدد منها، لذا قامت الباحثة بتسليط الضوء في هذه الدراسة على الأكثر تكرارًا وأهمية منها (ملحق (1))، حيث ستتناول هذه الدراسة أربعة أبعاد كالتالي:

البعد الأول: البعد المؤسسي

يتطلب التحول الرقمي من المؤسسة تحديد رؤية رقمية مشتركة ومعلنة للجميع، وتطوير هيكل تنظيمي، وبناء استراتيجية للتحول الرقمي وسن التشريعات والقوانين، وتوفير الدعم الإداري والمالي، ونشر ثقافة أهمية التحول الرقمي، ومنح الصلاحيات الممكنة، وتنفيذ مبادرات مبتكرة للتحول الرقمي، ووضع خطة لإعداد القيادات وتطويرها (القرعاوي، 2022)، ودعم مسابقات التحول الرقمي، ودعم بناء فرق عمل تكنولوجيا المعلومات وتقديرها (زغيبي، 2023)، وهذا يستدعي تشكيل لجان وفرق عمل للتخطيط للتعلم الرقمي، وتحديد الاحتياجات التدريبية له، واستخدام التقنيات الحديثة في الأعمال الإدارية والاجتماعات واللقاءات (الهدبان، 2024).

كما يتضمن توفير الإتاحة الرقمية والأمن والخصوصية (الظفيري، 2021)، وتفعيل منظومة إدارة التعلم والبريد الإلكتروني (عبد الناصر وعبد العزيز، 2021)، وتوفير المنصات والخدمات الرقمية والدعم الفني وموقع إلكتروني مستمر التحديث كمرجع للقوانين والتعليمات والأنظمة، وتحفيز روح الإبداع والتطوير الذاتي لدى العاملين (العمري وآخرون، 2022)، ووعي القيادة بأهمية التعلم الرقمي والتعاون لتبادل المعلومات، ووجود ضوابط تشريعية لتوجيه استخدام الرقمية (عبد العال ويوسف، 2023). كما يتطلب ذلك وضع لوائح منظمة للعملية الإدارية والتعليمية وفقًا للنظم التكنولوجية، وزيادة الدعم الإعلامي عن أهمية التعلم الرقمي وضرورته (إسماعيل، 2023)،

إن البعد المؤسسي يمتد ليشمل السياسات الحكومية والدور الداعم لها، وآراء مختلف أصحاب المصلحة في تطبيق التقنيات الرقمية، والمعايير والأخلاقيات، ومشاركة القطاعين العام والخاص، وبرامج الحد من الفجوة الرقمية، والقيود القانونية التي تفرضها الدولة على التحول الرقمي، وحوكمة التحول الرقمي، وتنظيم الحكومة وإصدار التشريعات اللازمة له، ونشر الثقافة الرقمية، ودعم الحكومة لرقمنة التعليم (Gholamzadeh et al., 2025B).

البعد الثاني: البعد البشري

يحتل رأس المال البشري مكانة محورية، حيث إنه لا يتحقق المجتمع الرقمي دون وجود مستويات كافية من الخبرات البشرية التي تمثل قاعدة التحول الرقمي، والتي يجب تنمية القدرات الرقمية لديها من خلال برامج التنمية المهنية داخل المؤسسة (عبد العال ويوسف، 2023)، للإداريين والمعلمين، وتعزيز العقلية التي تدعم الثقافة الرقمية لدمج التكنولوجيا في التعليم ومجالات العمل المدرسي (سمير، 2024). إن الثقافة الرقمية تتضمن المعرفة بالخدمات الرقمية وآلية استخدام المنصات والخدمات الرقمية وإيجابياتها (العمري وآخرون، 2022)، كما يحتاج نشرها في المجتمع المدرسي لتوظيف مهارات إدارة التغيير (إسماعيل، 2023).

ونظرًا لأهمية البعد البشري في عملية التحول الرقمي الناجح، فمن الضروري وجود ضابط ارتباط للتحول الرقمي في كل مدرسة لمساعدة مدير المدرسة على تنفيذ خطة التحول الرقمي، وتدريب المعلمين والطلبة على استخدام الأدوات الرقمية والتكنولوجية، وإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات الفنية، ورفع نسبة تفعيل المدرسة بما فيها من معلمين وطلبة للتحول الرقمي (تطوير لتقنيات التعليم، 2019)، كما أن هناك متطلبات آخرى تتمثل في خفض كثافة الطلبة في الصف الواحد (إسماعيل، 2023)، إضافة إلى الحاجة لتوفير عددٍ كافٍ من الموظفين المتخصصين لتطوير البنية التحتية الخاصة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والاستعانة بالهيئات الاستشارية والخبراء؛ لتقديم المشورة في عملية تنفيذ التحول الرقمي، وإتاحة الفرصة للإداريين والمعلمين للتعلم الذاتي وبطرق مختلفة لتمكينهم من التعامل مع أي متطلبات مستجدة للتحول الرقمي (زغيبي، 2023)، لتكون رحلة لتنمية المواهب والرفاهية والتعلم، وترجمتها في أداء نحو التحول الرقمي (McCarthy et al., 2023)،

وفي مجال شؤون الموارد البشرية وتقييم الأداء، فيجب تضمين استخدام الموارد الرقمية في التدريس في المعايير المهنية للمعلمين وفي تقييم أدائهم، كما يتطلب تزويد قادة المدارس بإرشادات للتقييم الذاتي لقدرات مدارسهم الرقمية، أما بالنسبة لأولياء الأمور فيلزم تنفيذ برامج لبناء كفاءاتهم الرقمية، كما يجب تقديم دعم مركزي للتعلم الرقمي (Boeskens & Meyer, 2025)، مما يحقق النضج الرقمي للمؤسسة التعليمية واستدامته.

البعد الثالث: البعد التعليمي

إن خلق بيئة تعليمية مواكبة لمتطلبات العصر التقنية، تستلزم إنشاء منصات وخدمات رقمية، ووجود موقع إلكتروني للمدرسة (العمري وآخرون، 2022)، وتصميم طرق التعليم وفق احتياجات الطلبة التعليمية مثل: عمليات المحاكاة أو الاختبارات الإلكترونية، وإعداد الطلبة لأنشطة تعليمية والتعلم بالمشاريع والوسائط المتعددة والعروض التقديمية فرديًا وتعاونيًا، وتوفير إمكانيات التفاعل والتعلم الذاتي للطالب، وتوفير الحلقات الدراسية الشبكية، وذلك من خلال (الإنترنت)، كما تتطلب مجموعة متنوعة من الموارد الرقمية لجعل الطلبة أكثر تفاعلًا (إسماعيل، 2023).

وهذا ينعكس بإعادة تصـــميم المناهج لتكون تكيفية مع التكنولوجيا لتشـــمل محتوى تفاعليًا غنيًا بالوسـائط المتعددة، يوظف التقنيات الرقمية، ويسـهل الوصـول إليه عبر مجموعة متنوعة من الأجهزة، بما فيها الأجهزة الذكية، ولابدّ من سدّ الفجوة الرقمية بتوفير الأجهزة الرقمية وخدمات (الإنترنت) بشكل مدعوم أو مجاني من خلال شراكات محلية وإقليمية أو دولية (سمير، 2024).

ولقد قدم بويســـكنس وميير (Boeskens & Meyer, 2025) إجراءات عملية لتنفيذ التحول الرقمي في التعليم اشتملت على تضمين إرشادات بشأن: استخدام الطلاب للأجهزة الرقمية في المدرسة وسـد الفجوة الرقمية، وللممارسـات الجيدة لاسـتخدام الموارد الرقمية في التدريس، وتنفيذ تدريب مدعوم ومبادرات مدعومة من الجهات العامة على استخدام الموارد الرقمية والذكاء الاصطناعي في التدريس.

كما عرض غلام زاده وزملاؤه (Gholamzadeh et al., 2025B) مجموعة اســـتراتيجيات لإنجاح التحول الرقمي في العملية التعليمية التعلمية، وذلك من خلال اسـتراتيجية التعلم الرقمي المدمج والمعكوس، والابتكار التربوي الرقمي، والتقويم الرقمي، ونماذج التصـميم التعليمي الافتراضـي، والفصـل الذكي، والفضـــاء الرقمي، ومركز الفكر الرقمي، والتعلم الرقمي القائم على الألعاب، ورقمنة تحليل تعلم الطلاب، وصولًا إلى المستخدمين الرقميين.

ولتجهيز الطلاب لسوق العمل المستقبلي، ولتجنب استبدالهم بتطبيقات التكنولوجيا، لابد من دمج مهارات التفكير العليا مثل: التفكير النقدي والتفكير الإبداعي وحل المشـكلات في البرامج والمناهج التعليمية بالاستعانة بتطبيقات التحول الرقمي، واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في نشر الخدمات التعليمية (عبد العال ويوسف، 2023).

البعد الرابع: البعد المادي

يتعلق هذا البعد بتطوير البنية التحتية، والتجهيزات التكنولوجية والرقمية، ليشمل توفر الأجهزة الحديثة والاتصال (بإنترنت) عالي السرعة والجودة، وتوفر أنظمة للدعم الفني، وبروتوكلات صارمة للأمن السيبراني، والتقيد باللوائح والأنظمة المعتمدة في ذلك، والتحديث المستمر للتدابير الأمنية لمواجهة

التهديدات وذلك للحفاظ على خصوصية البيانات وأمنها، مما يزيد الثقة لدى المجتمع المدرسي بعملية التحول الرقمي ويدعم ثقافتها (سمير، 2024)، وتضم التجهيزات توفر الأجهزة التقنية كالحواسيب والشاشات التفاعلية والبرامج والتطبيقات الحديثة والكاميرات وأجهزة البث والنقل والمختبرات والمعامل الافتراضية والمكتبة الرقمية وأنظمة تدريب رقمية (القرعاوي، 2022)، والهواتف والحواسيب المحمولة والأجهزة اللوحية، ومعدات الفصول الدراسية الذكية، ومستودعات البيانات وتوثيقها، ورقمنة الوصول إلى البيانات، والتقنيات الرقمية للألعاب التعليمية (Gamification)، ودمج تقنيات الواقع المعزز، (وإنترنت) الأشياء، والذكاء الاصطناعي والتنقيب عن البيانات في تخصيص التعليم، ومنصات تعليمية للدورات الشخصية، ومنصات للمعلمين (Gholamzadeh et al., 2025B).

كما يتطلب تجهيز قاعات الدراسة بالوسائل التكنولوجية والتقنية (عبد الناصر وعبد العزيز، 2021)، كما يجب أن يكون عدد أجهزة الحاسوب التي يتم تزويد المدارس بها متناسبًا مع عدد المختبرات وعدد الطلبة، وأن تعمل بكفاءة وتلبي احتياجات المادة التعليمية (العمري وآخرون، 2022).

ولقد ركز زغيبي (2023) على وجود نظم اتصال شبكية داخلية بين الأقسام وخارجية للاتصال مع المؤسسات الأخرى، وأضافت عليها إسماعيل (2023) بضرورة توفير مواقع عبر (الإنترنت) للاستثمار الأمثل للموارد الرقمية، وحصول المدرسة على رخصة تشغيل البرامج الإدارية الرقمية.

إن توفير الربط الإلكتروني بين أجزاء المدرسة ومرافقها والغرف الصفية، وتحديث أجهزة المدرسة الرقمية وتقنياتها وبرامجها بشكل دوري، يحقق التواصل الرقمي بين مجتمع المدرسة بفاعلية (الهدبان، 2024)، ويخلق أنظمة بيئية مترابطة وآمنة (البيانات، الأفراد)، من خلال العمليات وإدارة تقنية المعلومات والمنصات الرقمية الذكية (McCarthy et al., 2023)، والتي تتكامل معها شبكات التواصل الاجتماعي بفاعلية (قرني وآخرون، 2025).

تحديات التحول الرقمي

لقد لخص (مخزوم، 2024) و(Cambridge University IT Services, 2020) تحديات التحول الرقمي كالتالي: ضـعف البنية التّحتيّة التّقنيّة، مخاطر الأمن السـيبراني، وقلة التّدريب والتّأهيل

أوعدم قدرته على تزويد المتدرب بالمهارات اللازمة لتوظيف تقنيات التعلم الرقمي، ومشـكلات التكلفة والوصـول المالي: ويقصـد بذلك التكاليف المالية اللازمة فقد تكون تحديًا ومعيقًا للوصـول إلى التعليم الرقمي لبعض الأفراد والمجتمعات، والتفاوت في مسـتويات التعليم والمهارات الرقمية، والتحديات الثقافية واللغوية وهذا نواجهه في المناهج الرقمية بسـبب الاختلافات الثقافية واللغوية بين الطلبة، مما يتطلب تكييفًا وإعادة صياغة المحتوى التعليمي،.

ومن الصـعوبات كذلك مقاومة التغيير سـواء من القيادات أو العاملين، وضـعف إدارة التغيير والتحفيز، وقلة الالتزام بتعليمات الأمن السيبراني وضـوابطه وسياسـات الخصـوصـية، وضـعف الرقابة (القرعاوي، 2022).

وختامًا، فإن التحول الرقمي يحمل في طياتـه الكثير من الفرص والميزات والإمكانـات للنهوض بالعملية التعليمية وتطويرها، والارتقاء بمسـتوى جودتها، لتقديم مخرجات بنوعية جديدة من المهارات والمعارف والقدرات الرقمية، تحقق متطلبات مهارات القرن الواحد والعشـرين والتي من أبرزها: مهارات التفكير النقدي والإبداع والابتكار، إلا أن لذلك ثمنًا يتمثل في التكاليف المرتفعة للبنى التحتية، ولتوفير الأدوات والتقنيات الرقمية ومسـتلزماتها وتكاملها، ومتطلبات التدريب والاسـتعداد لدى الموارد البشـرية على مختلف مستوياتها، ليكون رافعة حقيقية لتعليم منصف وعادل ذي جودة يتماشى مع هذا العصر الرقمي العالمي.

ثانيًا: الدراسـات السابقـة ذات الصلة

بعد اطّلاع الباحثة على عددٍ من البحوث والدراسـات العربية والأجنبية ذات الصـلة بموضـوع القيادة العالمية، والتحول الرقمي، وجودة الأداء المدرسـي في منظمات ومؤسـسـات تعليمية وتربوية محلية وإقليمية وعالمية، إضـافةً إلى دراسـات في قطاعات أخرى نظرًا للشُّـح في الدراسـات المرتبطة بموضـوع الدراسـة مباشـرةً، تعرض الباحثة عددًا من هذه الدراسـات مرتبةً وفق التسـلسـل الزمني من الأحدث إلى الأقدم، وذلك على النحو الآتي:

الدراسات المرتبطة بالقيادة العالمية

هدفت دراسة هاليسدماير وليفنت (Halisdemir & Levent, 2025) في تركيا إلى دراسة خصائص القيادة العالمية وسلوكياتها لدى مديري المدارس، اعتُمد فيها تصميم متوازٍ متزامن (نهج بحثي مختلط يجمع بين الأسلوبين الكمي والنوعي)، حيث جُمعت البيانات الكمية من عينة تكونت من (502) معلم ومعلمة متطوعين، اختيرت بأسلوب العينة العشوائية البسيطة، وباستخدام مقياس القيادة العالمية وفعالية السلوك التنظيمي Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness Scale −GLOBE)، بتضمين ستة أبعاد رئيسة للقيادة العالمية. أما بالنسبة للبيانات النوعية، فقد استُخدم تصميم الظواهر (Phenomenological Design) بتطبيق نموذج مقابلة مع عينة قصدية مكونة من (20) إداريًا تربويًا (مديري مدارس). كشفت النتائج النوعية أن الإداريين التربويين يتمتعون بخصائص وسلوكيات قوية في القيادة العالمية (القيادة الكارزمية المستندة إلى القيم، والقيادة الموجهة للفريق، والقيادة ذاتية الحماية، والقيادة التشاركية، والقيادة الإنسانية، والقيادة المستقلة) وتستند إلى قيم إنسانية عالمية. كما أظهرت المقابلات أيضًا أن المديرين الذين اعتمدوا مبادئ عالمية رأوا في التنوع الثقافي فرصة للثراء، وعملوا على بناء فرق وفق رؤية مشتركة، مما يُعد من ملامح السلوك القيادي العالمي.

وهدفت دراسة العزام (2025) في السعودية إلى تقصي درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة حائل لمهارات القيادة العالمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت المنهج الوصفي، وعينة عشوائية تكونت من (170) فردًا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وتم تطبيق استبانة مكونة من أربعة مجالات كالتالي: الشخصية العالمية، وتقدير التنوع الثقافي، والتكنولوجيا والقدرات المؤسسية، وبناء الشراكة والتحالفات. توصلت النتائج إلى أن درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعة لمهارات القيادة العالمية جاءت بدرجة عالية، وبترتيب تنازلي كالتالي: أولاً مهارات تقدير التنوع الثقافي، ثم مهارات الشخصية العالمية، ثم المهارات التكنولوجية والقدرات المؤسسية، وأخيرًا مهارات بناء الشراكات والتحالفات.

وأجرى ماركاسوفيك وآخرون (Markasović et al., 2024) دراسة في كرواتيا هدفت إلى دراسة موضوع القيادة العالمية وكفاءات القادة العالميين، من خلال مراجعة الأبحاث والدراسات المنشورة وتجميع النتائج واستعراض الاتجاهات العامة في مجال أبحاث الأعمال والاقتصاد المتعلقة بالموضوع، وتم استخدام مراجعة الأدبيات، والمنهج الوصفي، ومنهج التجميع، ومنهج المقارنة، والتحليل والتركيب، حيث تم تحديد (39) مقالة على أنها الأكثر صلة بموضوع البحث، ومن بينها اختير (36) ملخصًا لتحليلها. أظهرت النتائج أن وتيرة النشر في هذا المجال قد تضاعفت خلال الفترة التي حُللت فيها، وحُدّدت الكفاءات التي يجب أن يتحلى بها القادة العالميون وهي العقلية العالمية، والذكاء العاطفي، والمعايير الأخلاقية العالية، والعدالة، وتمكين الأفراد داخل الفريق، والاهتمام بأعضاء الفريق.

وقام الصانع والعنزي (2022) بدراسة في الأردن هدفت إلى الكشف عن درجة توفر مهارات القيادة العالمية لدى قادة المدارس الحكومية في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظرهم، واستُخدم المنهج الوصفي التحليلي، واختيرت عينة عشوائية تكونت من (100) قائد وقائدة في المدارس الحكومية، وبتطبيق استبانة اشتملت أربع مهارات كالتالي: مهارات القيادة الأساسية، ومهارات الشخصية العالمية، ومهارات التنوع الثقافي والمهارات التكنولوجية. وتوصلت النتائج إلى أن مهارات القيادة العالمية في المدارس الحكومية من وجهة نظر القادة أنفسهم جاءت بدرجة مرتفعة، وكان أعلاها مهارات القيادة الأساسية ثم مهارات الشخصية العالمية ثم مهارات التنوع الثقافي وكان آخرها المهارات التكنولوجية.

وقام إبراهيم والصوافية (2022) بدراسة في سلطنة عمان هدفت إلى التعرف إلى مستوى توافر أبعاد القيادة العالمية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة شمال الشرقية في ضوء نموذج جوردن (Gordon Model)، واستُخدم المنهج الوصفي، كما استُخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات والمعلومات، والتي طُبقت على عينة عشوائية مكونة من (161) من المعلمين والمعلمات. وأوضحت النتائج أن مستوى توافر أبعاد القيادة العالمية لدى مديري المدارس عاليًا في الأبعاد جميعها وهي: التكيف والابتكار، والذكاء الثقافي، ومهارات بناء العلاقات، والذكاء التحليلي والعاطفي، والتواصل بين الثقافات، والقدرات الاستراتيجية والمالية والتنظيمية.

وقدم فراي وايجل (Fry & Egel, 2021) مقالة بحثية لتقديم نموذج تحت عنوان "القيادة العالمية من أجل الاستدامة" (Gobal Leadership for Sustainability– GLfS)، من خلال استخدام منهجية مراجعة الأدبيات بالرجوع إلى (19) دراسة بحثية وبالاستناد إلى نظريات القيادة الروحية والقيادة المرتكزة على "الوجود"، واستعراض مناهج القيادة من أجل الاستدامة من حيث أطرها المفاهيمية والأبحاث القائمة. توصلت النتائج إلى أن الروحانية – من خلال تجاوز الذات والترابط– أمرًا مهمًا لتحقيق الاستدامة، ولتشكيل نموذج القيادة العالمية من أجل الاستدامة، وأكدت أهمية تنمية العقلية العالمية، وبالتالي قدمت الدراسة إطارًا شاملًا للمجالات التي يجب على القائد إتقانها لتحقيق قيادة فعالة من أجل الاستدامة شمل: العقلية العالمية من أجل الاستدامة، والقيادة من أجل الاستدامة، والرفاهية الروحية، والثلاثي المستدام (الاقتصاد، والجانب الاجتماعي، والجانب البيئي)، وأكدت أن ممارسة القيادة العالمية من أجل الاستدامة (GLfS) يتطلب قادة يتمتعون بوعي روحي يحقق لهم اتزانًا ورضا داخليًا ينبع من القيم والعادات والمعنى للحياة، ورؤية مستقبلية، وتوجهًا أخلاقيًا، وشمولية، وتحفيزًا لتحقيق النتائج.

وهدفت دراسة إبراهيم والمرزوقي (2020) في سلطنة عمان إلى التعرف على القيادة العالمية كمدخل لتطوير الإدارة المدرسية في ضوء بعض النماذج المعاصرة، واستُخدم المنهج الوصفي، وتحليل الوثائق لجمع البيانات والمعلومات، لتحديد أهم النماذج المعاصرة في القيادة العالمية للمؤسسات، وأوجه الاستفادة منها، ومن ثم التعرف على واقع الإدارة التعليمية في سلطنة عمان بتحليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها والصادرة عن وزارة التربية والتعليم، وتحليل المعايير المهنية للإدارة المدرسية، وبرنامج القيادة المدرسية لإعداد مديري المدارس، وتقارير الكفاءة الصادرة عن وزارة الخدمة المدنية لتقييم الأداء الوظيفي لمديري المدارس. عرضت النتائج أحد عشر نموذجًا للقيادة العالمية تراوحت من عام 1994 وحتى عام 2019، تفاوتت في الأبعاد والكفاءات والصفات والخصائص التي تناولتها، كما كشفت النتائج عن وجود بعض القصور في البعد العالمي في قيادة مديري المدارس والمتمثل في التنوع الثقافي، والتواصل مع المدارس على المستوى الإقليمي أو الدولي، وحضور المؤتمرات والندوات العالمية، وفي معايير تقييم الأداء الوظيفي لهم، وفي معايير تطوير الأداء المدرسي.

وسعت دراسة العصيمي (2020) في السعودية إلى تقصي درجة توافر مهارات القيادة العالمية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستُخدم المنهج الوصفي التحليلي، واختيرت عينة عشوائية بسيطة تكونت من (243) عضوَ هيئة تدريس في جامعة الطائف، وطُبّقت استبانة تضمنت (60) فقرة، توزعت على أربع أبعاد. توصلت الدراسة إلى أن توافر مهارات القيادة العالمية لدى القيادات الأكاديمية جاء بدرجة متوسطة، وكذلك لأبعادها وبحسب الترتيب التنازلي التالي: الشخصية العالمية، وتقدير التنوع الثقافي، وبناء الشراكات والتحالفات، والتكنولوجيا والقدرات المؤسسية.

وهدفت دراسة سالتسمان وشلتون (Saltsman & Shelton, 2019) إلى تحديد الكفاءات القيادية لقادة التعليم العالمي: دراسة دلفي لمندوبي اليونسكو وإداريها (دراسة دولية شاملة)، حيث استُخدمت منهجية دلفي، بمشاركة لجنة خبراء تتكون من مندوبي اليونسكو الرسميين، والمندوبين الوطنيين في شبكة المدارس المنتسبة لليونسكو، إضافة إلى كبار المسؤولين التنفيذيين في قطاع التعليم باليونسكو، وبعد إتمام (3) جولات استطلاعية متعاقبة، توصلت اللجنة إلى توافق في الآراء بشأن (70) كفاءة أساسية مطلوبة لقادة التعليم العالمي في المستقبل، وقدم أعضاء اللجنة ترتيبًا تدرّجيًا (ترتيب رتبي) لأهم عشر كفاءات تُحقّق من صحتها وهي كالتالي: الرؤية والقيادة، ثم النزاهة، ثم الذهنية العالمية (فهم الثقافات الأخرى، ومنظور عالمي، والقدرة على التفكير العالمي)، ثم القدرة على التعامل مع الضغوط، ثم التفكير الإبداعي والقيادة بالقدوة، ثم الانفتاح الذهني، ثم حل المشكلات، والإخلاص والصدق وقول الحقيقة، والنضج، والتكيف الاجتماعي. وقد خلصت نتائج اللجنة إلى أن إعداد القادة في مجال التعليم العالمي يتطلب الإبقاء على الكفاءات القيادية العامة. كما برزت الكفاءات القيادية العالمية المرتبطة بالتجربة الثقافية المتعددة بشكل أكثر وضوحًا مثل: الذهنية العالمية، والتكيف الاجتماعي، وتحمل الغموض، والوعي الاجتماعي، وقد تميزت بتفردها مقارنة بكفاءات القيادة المحلية أو تلك التي تركز على الجوانب الإدارية. كما لوحظ توافقها مع المهارات التي يُشار إليها عادة بمهارات القرن الحادي

والعشرين، مثل: التفكير الإبداعي، وحل المشكلات، والقدرة على التكيّف، وتحقيق توازن بين الكفاءات القيادية القائمة على السمات الشخصية، وتلك المرتبطة بالمواقف والسياقات المختلفة (مثل: اتخاذ القرار، وفهم الأنظمة التنظيمية، والإدارة التشغيلية، والدفاع عن الطلاب، والدفاع عن التعليم).

الدراسات المرتبطة بجودة الأداء المدرسي

هدفت دراسة عسيري وآخرون (2024) في السعودية إلى الكشف عن العلاقة بين ممارسة الرشاقة الإدارية وجودة الأداء المدرسي في المدارس الثانوية بجدة، واستُخدم المنهج الوصفي الارتباطي، واختيرت عينة عشوائية بسيطة بلغت (293) معلمة. كشفت النتائج عن وجود علاقة طردية قوية بين درجة ممارسة الرشاقة الإدارية وجودة الأداء المدرسي، ووجود علاقة طردية قوية بين جودة الإدارة المدرسية (تنظيم العمل الإداري، وحل المشكلات، والعمل الجماعي، والتطوير والتحسين المستمر)، كما أظهرت النتائج أن مستوى جودة الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمات جاء مرتفعًا.

وسعت دراسة علوي وممتاهانا (Alwi & Mumtahana, 2023) في إندونيسيا إلى استكشاف استراتيجيات المدير في تحسين جودة أداء المعلمين في عملية التعلم في المدارس الابتدائية الإسلامية، واستُخدم المنهج النوعي، وكانت عينة الدراسة مدرسة لقمان الحكيم في منطقة (سيتوبوندو)، وجُمعت البيانات من خلال المقابلات، والملاحظة، والوثائق، وحُللت باستخدام أسلوب التثليث. وتوصلت النتائج إلى أن استراتيجية المدير مؤثرة وضرورية للغاية لتحسين جودة أداء المعلمين في عملية التعلم من خلال التدريب والتمكين ومنحهم صلاحيات واسعة لتحسين التعلم للطلاب، وتحفيز المعلمين من خلال خلق أجواء من التعاون والتناغم، وتوفير المرافق اللازمة للمعلمين في عملية التعلم. والتي ستؤدي في النهاية لتحسين جودة التعليم في المدرسة.

وقام العبدلي وفضل (2023) بدراسة في السعودية هدفت إلى التعرف إلى واقع ممارسة قادة مدارس محافظة العارضة للقيادة التحويلية وعلاقتها بجودة الأداء المدرسي. وقد استُخدم المنهج الوصفي التحليلي، وطُبقت استبانة إلكترونية على عينة عشوائية تكونت من (358) معلم ومدير

وإداري مساند، حيث شارك (167) ذكرًا و(191) أنثى. وقد خلصت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية قوية دالة إحصائيًا بين تطبيق القيادة التحويلية وجودة الأداء المدرسي.

وقامت عبابنة (2023) بدراسة في الأردن للكشف عن أثر انضباط الإدارة المدرسية في تحسين جودة الأداء في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وأخذت العينة بأسلوب العينة الكاملة التي شملت مدارس محافظة إربد كاملة، حيث بلغ عددها (99) مدرسة، وطُبقت استبانة مكونة من خمسة مجالات. كشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين تأثير الإدارة المدرسية على ضبط الانضباط في الدوام المدرسي، والحد من المخالفات السلوكية، وضبط الطلبة في الصفوف، والمحافظة على التجهيزات المدرسية، وتميز الطلبة ودعمهم ثقافيًا.

وجاءت دراسة هاريادي وآخرين (Hariyadi et al., 2022) في إندونيسيا تهدف لمعرفة استراتيجيات القيادة لمديري المدارس في تحسين الجودة الأكاديمية في المدارس الثانوية العليا، واستُخدم المنهج الوصفي النوعي، بنوع دراسة الحالة، واستخدمت تقنيات جمع البيانات أساليب الملاحظة، والاستبانات، والمقابلات، وأسلوب التثليث (Triangulation) لتحليل البيانات. توصلت النتائج أن لقيادة مدير المدرسة دورًا بالغ الأهمية في تحسين الجودة الأكاديمية في المدارس الثانوية العليا من خلال تنفيذ استراتيجيات قيادية تشمل تطوير الكادر التعليمي، والمراقبة والتقييم الدقيقين، ومشاركة الطلبة وأولياء الأمور، والعمل الجماعي، كما تشمل العوامل الداعمة دعم طاقم المدرسة، وتوفير الموارد الكافية، في حين تتمثل العوائق في نقص الموارد والتحديات الإدارية.

وقامت الغامدي (2022) بدراسة في السعودية هدفت إلى تقصي العلاقة بين رأس المال الفكري وجودة الأداء المدرسي في مدارس المرحلة المتوسطة شرق مدينة الدمام، واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، واختيرت عينة عشوائية تكونت من (296) معلمًا ومعلمة في المدارس الحكومية من مرحلة التعليم المتوسطة، وطبقت أداة الدراسة وهي الاستبانة المكونة من محورين: محور رأي المال الفكري،

ومحور جودة الأداء المدرسي والمكون من ستة أبعاد فرعية. كشفت النتائج أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين رأس المال الفكري وجودة الأداء المدرسي في مدارس المرحلة المتوسطة شرق مدينة الدمام، وجاءت درجة جودة الأداء المدرسي متوسطة، وجاء ترتيب الأبعاد تنازليًا كالتالي: رؤية المدرسة ورسالتها، والإمكانات المادية والتعليمية، والمشاركة المجتمعية، والقيادة والحوكمة، وتوفير بيئة داعمة للتعليم والتعلم، والتنمية المهنية.

وسعت دراسة الزبون (2020) في الأردن إلى التعرف إلى درجة توافر معايير جودة الأداء المدرسي المتميز من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظة جرش وعلاقتها ببعض المتغيرات، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، بتطبيق استبانة تكونت من (4) مجالات على عينة تكونت من (71) مديرًا و(89) مديرة. توصلت النتائج إلى أن جودة مجالات الأداء المدرسي جميعها (التعلم والتعليم، والبيئة المدرسية، والعلاقات الاجتماعية داخل المدرسة وخارجها، والإدارة المدرسية) جاءت بدرجة كبيرة، عدا جودة مجال العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة وخارجها الذي جاء بدرجة متوسطة.

وجاءت دراسة البنا والشرمان (2020) في الأردن لمعرفة درجة ممارسة مديري مدارس لواء وادي السير للقيادة الابتكارية وعلاقتها بجودة الأداء المدرسي، واستُخدم المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، واختيرت عينة عشوائية بسيطة تكونت من (388) معلمًا ومعلمة في المدارس الحكومية والخاصة في لواء وادي السير، وطُبقت استبانة مكونة من قسمين هما: القيادة الابتكارية وجودة الأداء المدرسي. توصلت النتائج إلى وجود مستوى متوسط من درجة ممارسة القيادة الابتكارية وجودة الأداء المدرسي لمديري مدارس لواء وادي السير، وإلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين القيادة الابتكارية وجودة الأداء المدرسي.

وأجرى صيدم (2019) دراسة في غزة هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة وزارة التربية والتعليم لدورها في تلبية الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الحكومية وعلاقتها بجودة الأداء المدرسي، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة على مجتمع الدراسة كاملًا والذي تكون من (237)

مديرًا ومديرة في محافظات غزة جميعها. توصلت النتائج إلى أن مستوى جودة الأداء المدرسي جاء عاليًا، ووجود علاقة إيجابية طردية بين درجة ممارسة وزارة التربية والتعليم في غزة لدورها في تلبية الاحتياجات التدريبية لمدراء ومديرات المدارس الحكومية ومستوى جودة الأداء المدرسي.

وسعت دراسة عداوي وبطاينة (2019) في السعودية إلى التعرف إلى الممارسات الإدارية والفنية لدى قائدات المدارس وأثرها في تحقيق جودة الأداء المدرسي في محافظة صبيا، واستُخدم المنهج الوصفي الارتباطي، واختيرت عينة عشوائية طبقية تكونت من (380) معلمة، وطبقت عليهن استبانة. وأشارت النتائج إلى أن درجة تحقق جودة الأداء المدرسي جاءت بدرجة كبيرة، وإلى وجود علاقة ارتباطية طردية قوية إيجابية بين الممارسات الإدارية والفنية لدى قائدات مدارس صبيا وتحقيق جودة الأداء المدرسي، وإلى وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لمتغير الممارسات الإدارية والفنية على جودة الأداء المدرسي.

وهدفت دراسة الحلو (2017) في غزة إلى تقصي درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بجودة الأداء المدرسي. واستُخدم المنهج الوصفي التحليلي، وطُبقت استبانة شملت سبعة معايير: جودة الرؤية والتخطيط الاستراتيجي، وجودة الأنظمة والعمليات الإدارية، وجودة التعليم والتعلم، وجودة البيئة المادية، وجودة الموارد البشرية، وجودة المناخ الاجتماعي، والتنمية المستدامة وتوكيد الجودة على عينة عشوائية بلغ عددها (297) معلمًا ومعلمة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى جودة الأداء المدرسي في محافظات غزة جاء بدرجة كبيرة، وإلى وجود علاقة ارتباطية طردية قوية إيجابية بين درجة ممارسة القيادة الخادمة ومستوى جودة الأداء المدرسي.

وقام جيسبيرت سيرفيرا ولازارو كنتابرانا (Gisbert Cervera & Lázaro Cantabrana, 2015) بدراسة حالة في إسبانيا لتقصي دور التطوير المهني لكفاءة المعلمين الرقمية ودوره في تحسين جودة المدرسة من منظور المعلمين في مدرسة ابتدائية، واستُخدم المنهج النوعي، وكان الباحثون في المدرسة الابتدائية هم أداة الدراسة الرئيسة لجمع البيانات بأسلوب التثليث وباستخدام تقنيات الملاحظة، واليوميات الميدانية، والمقابلات، والاستبانة وتحليل الوثائق. توصلت النتائج إلى أن التطوير المهني

للمعلمين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصـــالات (ICT) ضـــروريًا وذلك لمواكبة التطورات المستمرة للتكنولوجيا، وأنه يسهم في رفع كفاءة المعلمين الرقمية، وتحسين بيئة المدرسة وجودة العملية التعليمية، مما يعزز جودة المؤسسات المدرسية.

وهدفت دراسة الشريف (2014) في السعودية إلى التعرف إلى درجة ممارسة مديرات مدارس الدمج لأنماط التفكير الاستراتيجي وعلاقته بجودة الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمات في مدينة الطائف، واستُخدم المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (155) معلمة من مدارس الدمج، حيث اخترن من مراحل التعليم العام الثلاث (ابتدائي – متوسط – ثانوي)، وطُبقت الاستبانة معهن. كشفت النتائج عن أن مديرات مدارس الدمج يمارسن أنماط التفكير الاستراتيجي المختلفة (التشخيصي، والتخطيطي، والمجرد، والشمولي)، ويطبقن مؤشرات جودة الأداء المدرسي بأبعاده المختلفة (رؤية المدرسة ورسالتها، والقيادة والحوكمة، والتنمية المهنية، وتوفير بيئة داعمة للتعليم والتعلم، وتنمية الإمكانات المادية والتعليمية، والمشاركة المجتمعية) بدرجة كبيرة من وجهة نظر المعلمات، كما يوجد علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين أنماط التفكير الاستراتيجي المختلفة وأبعاد جودة الأداء المدرسي جميعها والدرجة الكلية.

الدراسات المرتبطة بالتحول الرقمي

هدفت دراسة رولوف وبتكو (Ruloff & Petko, 2025) في سويسرا لاستكشاف أثر الأهداف التعليمية وأنماط القيادة لمديري المدارس على التحول الرقمي: نتائج دراسات الحالة في المدارس الثانوية العليا. واستخدما منهجًا استكشافيًا ونوعيًا يستند إلى مقابلات مع عينة كاملة من (9) مديري مدارس ثانوية حكومية وخاصة. وقد حُللت المقابلات باستخدام تحليل المضمون النوعي. وأشارت النتائج إلى أن مديري المدارس جميعهم أعربوا عن توجه واضح نحو التدريس المُوجه نحو الطالب عند دمج التكنولوجيا في مدارسهم. ومع ذلك، ظهرت فروقات كبيرة في العمليات القيادية المتبعة لمواكبة هذا التغيير، وأن القيادة التحويلية ترتبط بتطبيق التقنيات الرقمية بشكل أسرع وأعمق من القيادة

التبادلية، وبتركيز أوضــح على الأهداف التعليمية بدلًا من الأدوات التقنية. كما قدمت النتائج توسـيعًا لنطاق المعرفة بممارسات القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس، وتُقدّم رؤًى حول مواقفهم ومفاهيمهم القيادية، وتُسلّط الضوء على فوائد القيادة التحويلية.

وسعت دراسة هارياساستي (Hariyasasti, 2025) في إندونيسيا إلى اختبار أثر التحول الرقمي في أداء المدارس الابتدائية الحكومية في عصر الثورة الصناعية 4.0 والمجتمع 5.0، واستخدم المنهج الكمي، وطبقت اســـتبانة وزُعت على عينة مكونة من (234) معلمًا في المدارس الابتدائية. أظهرت النتائج أن التحول الرقمي له أثر إيجابي على أداء المدارس، ويشكل دافعًا للمدارس نحو الاستمرار في السعي لتحقيق ميزة تنافسية في تقديم الخدمات التعليمية.

وهدفت دراسة غلام زاده وآخرين (Gholamzadeh at el., 2025B) في إيران إلى تحليل أبعاد التحول الرقمي في التعليم وفقًا لمنهجية خارطة الطريق، واســتُخدم منهج مختلط (نوعي– كمي)، حيث طُبقت منهجية النمذجة البنيوية التفسـيرية لمراجعة (65) مقالًا من المقالات الإنجليزية والفارسـية التي تم نشـرها في السـنوات العشـر الأخيرة، واسـتُخرجت مكونات التحول الرقمي وصُـنفت إلى (8) أبعاد، ومن ثم طُبقت اسـتبانة على عينة متسلسـة تكونت من (7) خبراء لتحديد مسـتويات الأبعاد. توصـلت النتائج إلى تصـــنيف الأبعاد المحددة إلى أربعة مســـتويات وهي: المســـتوى الأول ويتضـــمن: البعد التعليمي، المسـتوى الثاني ويتضـمن: البعد التكنولوجي، وبعد البنية التحتية، والبعد الاجتماعي، والبعد التنظيمي، المستوى الثالث: البعد الاقتصادي والبعد الثقافي، المستوى الرابع ويتضمن: البعد المؤسسي، ووفقًا لرأي الخبراء، فإن البعد المؤســسـي، والذي يقع في المسـتوى الرابع، يُعد الأكثر تأثيرًا في عملية التحول الرقمي. وعليه، يُعد هذا البعد من الأبعاد الأســاســية، ويتم وضـــعه في المســـتوى الأول من النموذج، بينما البعدان الاقتصـادي والثقافي يقعان في المسـتوى الثالث. كما أظهرت نتائج تحليل تأثير العلاقات بين الأبعاد، أن البعد المؤسسي له تأثير كبير على تطوير البنية التحتية.

وفي دراسة دولية قام بها بويسكنس وميير (Boeskens & Meyer, 2025) هدفت إلى جمع مسح السياسات الخاصة بالتحول الرقمي في التعليم المدرسي، من خلال أدلة لتقديم معلومات مقارنة بشأن سياسات التعليم الرقمي في الدول الأعضاء والشريكة في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، استُخدم المنهج الوصفي المسحي، وطُبقت استبانة اشتملت على أسئلة مغلقة وأخرى مفتوحة، وشاركت في المسح (37) منظمة منها (26) دولة أعضاء في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، و(7) منظمات غير وطنية، و(4) منظمات اقتصادية غير أعضاء. توصلت النتائج إلى وجود تباين بين الأنظمة التعليمية المدرسية في وضع استراتيجيات مركزية لسياسات التعليم الرقمي، وتقديم الدعم المركزي للمعلمين، أما المناهج فهي تتكيف بشكل متزايد، كما يوجد تباين في تقييم مهارات الطلبة الرقمية بشكل منتظم ومنهجي، وهنالك نقص في اللوائح الملزمة المتعلقة باستخدام الموارد الرقمية في المدارس، وتباين في تنظيم حماية الخصوصية والبيانات في المدارس، وإجراءات اعتماد جودة أو سلامة الموارد التعليمية الرقمية، وفي وجود استراتيجيات مركزية لتوفير الأجهزة الرقمية للطلبة، ولكن يحظى الابتكار والبحث والتطوير في تكنولوجيا التعليم بدعم من خلال مجموعة من الأدوات في ثلثي المنظمات. كما أكدت النتائج أنه أصبح استخدام الموارد الرقمية جزءًا أساسيًا في العديد من برامج إعداد المعلمين، وأن العديد من المنظمات يوفر فرص تدريب مجانية، وتعترف العديد من الأنظمة بأهمية تعزيز القدرات الرقمية لقادة المدارس، مع أن معظم أنظمة التقييم ليست مصممة لمكافأة الاستخدام الفعّال لها، واتضح أن معظم الأنظمة تسمح بالاستقلالية المحلية والمرونة عند تكليف المسؤوليات المتعلقة بالاستخدام التربوي للموارد الرقمية في المدارس، وأنه لم تُقيّم الجوانب المهمة للتعليم الرقمي في المدارس بشكل منهجي بعد، ويُقيَّم تأثير سياسات التعليم الرقمي لمجموعة محدودة من نتائج الطلبة، بالرغم من أن معظم الدول تركز على المهارات الرقمية.

وسعت دراسة الأنصاري (2024) في السعودية إلى التعرف إلى دور القيادة المدرسية في التحول الرقمي للفصول الافتراضية من وجهة نظر المعلمين في منطقة عسير، واستُخدم المنهج الوصفي، وطبقت استبانة تكونت من (6) مجالات خاصة بالممارسات القيادية بالبيئة الرقمية هي: بناء العلاقات

الإنســـــانيـة، والتوجيـه الرقمي، والقيـادة الرقميـة المهنيـة، وقيـادة إجراءات التطبيق الرقمي، والتحفيز المعنوي، والمهارات الرقمية الشــخصــية، على عينة عشــوائية تكونت من (6) مدارس ثانوية ريادية، ووزعت الاســـتبانة على (240) معلمًا ومعلمة يعملون في هذه المدارس. توصـــلت النتائج إلى أن الممارسات القيادية لمدراء المدارس في مجال التحول الرقمي للفصول الافتراضية جاءت مرتفعة.

وقام الهدبان (2024) بدراســـة في الأردن هدفت إلى التعرف إلى درجة توفر متطلبات التحول الرقمي في مدارس قصـبة عمان من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وطبقت استبانة على عينة عشوائية تكونت من (150) مديرًا و(45) مشرفًا. كشفت النتائج أن درجة توفر المتطلبات المتعلقة بالبنية التحتية جاءت مرتفعة، بينما باقي المتطلبات: الإدارة والطلبة والمعلم الرقمي والمحتوى الرقمي جاءت متوسـطة، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية في درجة توفر متطلبات التحول الرقمي تعزى لمتغيري الجنس، وعدد سنوات الخبرة.

وهدفت دراسة عباس وآخرون (2024) في مصر إلى الكشف عن دور التحول الرقمي في تطوير إدارة المؤسسات التعليمية، واستخدم المنهج الوصفي، وصممت استبانة اشتملت على محورين، وطُبقت على عينة تكونت من (120) عضوًا من بعض قيادات مديرية التربية والتعليم بمحافظة بورسعيد والإدارات التعليمية. توصلت النتائج إلى توفر بعض متطلبات الكفاءة الرقمية، وإلى ضعف امتلاك القيادات للمهارات والمعارف في النواحي التكنولوجية، وبرامج دعم الإبداع والابتكار، وتعيين العاملين بما يتلاءم مع أنظمة التحول الرقمي وعملياته، أما بالنسبة للمتطلبات التقنية فقد كشفت النتائج عن توفر بعضها، كما كشفت عن محدودية التحديث والتطوير في إصدار التشريعات والأنظمة واللوائح اللازمة لدعم التحول الرقمي، وعدم توفر الحوافز التشجيعية للعاملين، وعدم كفاية الميزانيات والمخصصات والاعتمادات المالية لتطوير البنية التحتية، وعدم وجود تواصل مستمر بين المديرية والإدارات التعليمية لتحديث المعلومات بينهم.

وأجرى ويلرمارك وآخرون (Willermark, et al., 2024) دراسة في السويد هدفت إلى استكشاف تصورات قادة المدارس حول التحول الرقمي الناشئ، واستُخدم المنهج الوصفي المسحي، وطُبقت استبانة

شارك فيها عينة تكونت من (105) من قادة المدارس الثانوية، وتضمنت أسئلة مغلقة ومفتوحة. كشفت النتائج عن وجود تباينات ملحوظة في آراء قادة المدارس حول كيفية نجاح عملية الانتقال الرقمي، ومدى تطور كفاءاتهم الرقمية وكفاءات فرقهم، وكذلك تصوراتهم حول تأثير هذا التحول على مستقبل المدارس التي تراوحت من: المتحمس الذي يرى في التحول الرقمي فرصة للتطوير والابتكار، إلى المؤيد الذي يقر بأهمية التحول الرقمي ويواكبه دون اندفاع، إلى المتشكك الذي يشكك في فاعليته ويخشى من تبعاته، إلى المتردد الذي يفتقر إلى الثقة أو الدعم الكافي لاتخاذ الخطوات الحاسمة، مما يسلط الضوء على التباين في رؤى القادة واحتياجاتهم وأولوياتهم المتعددة.

وجاءت دراسة عبد العال ويوسف (2023) في مصر تهدف إلى تصور مقترح لتعزيز التحول الرقمي بجامعة بني سويف في ضوء نموذج نضج التراصف الاستراتيجي، واستُخدم المنهج الوصفي، بتطبيق استبانة على عينة تكونت من (365) عضو هيئة تدريس جامعي، ومقابلة (9) من مسؤولي نظم المعلومات في الجامعة. توصلت النتائج إلى أن درجة تحقق التحول الرقمي جاءت ضعيفة، وجاء التحقق بعد خدمات التعليم والتعلم الرقمي في المرتبة الأولى، بينما جاء بعد القيادة والاستراتيجية بدرجة متوسطة، وجاء بعد التكنولوجيا وبعد البنية التحتية في المراتب الأخيرة، ثم وُضع تصور مقترح لتعزيز التحول الرقمي.

وهدفت دراسة الرواشدة (2023) في الأردن إلى معرفة أثر التحول الرقمي في اتخاذ القرارات الإدارية في وزارة التربية والتعليم الأردنية، واستُخدم المنهج الوصفي التحليلي، بتطبيق استبانة على عينة اختيرت بطريقة الحصر الشامل حيث تكونت من (200) فرد من العاملين بوظائف (مدير تربية، ومدير وحدة، ومدير مديرية، ورئيس قسم) في وزارة التربية والتعليم. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية قوية ذات دلالة إحصائية بين التحول الرقمي واتخاذ القرارات الإدارية، كما توصلت إلى وجود تأثير معنوي ذي دلالة إحصائية بين التحول الرقمي وجودة اتخاذ القرار الإداري، وكفاءة اتخاذ القرار الإداري وفعاليته.

وأجرى ماكارثي وآخرون (McCarthy et al., 2023) دراسة دولية هدفت إلى البحث في التحول الرقمي في التعليم؛ لتوضيح المكونات الأساسية لقادة تغيير النظام، واستُخدم منهج التحليل الموضوعي النوعي لأطر التحول الرقمي، في عينة تكونت من (20) منظمة شملت شركات الاستشارات الإدارية، والمنظمات البحثية، وشركات التكنولوجيا التي تقدم الأجهزة والبرمجيات وخدمات الاستشارات الرقمية للتعليم، بالإضافة إلى منظمات تهتم بسياسات التعليم، و(7) وزارات تربية وتعليم(MoE) تمثل دولًا متقدمة وأخرى نائية. توصلت النتائج إلى تحديد (4) محاور لإطار التحول الرقمي وهي: القيادة، والخبرة، والأفراد، والتكنولوجيا، كما كشفت أن العديد من المنظمات والوزارات التي حُللت لديها أطرٌ واضحة ومعلنة للتحوّل الرقمي، إلا أنها لم تُقدّم أطرًا متكاملة تلبي احتياجات التعليم.

وقام عوض الله وطبية (Awadallah & Tabeiha, 2022) بدراسة في الأردن هدفت إلى تقصي دور أنماط القيادة التربوية في قيادة التحول الرقمي في المدارس الخاصة في عمان من وجهة نظر الإداريين، واستُخدم منهج المسح الوصفي، وطبقت استبانة على عينة عشوائية طبقية تكونت من (250) إداريًا شملت مدير قسم، مساعد مدير، مشرف طابق. كشفت النتائج عن توفر أنماط القيادة التربوية، وتكون القيادة الاستراتيجية والتكنولوجية الأنواع الغالبة، ولها دور في قيادة التحول الرقمي والذي غالبًا ما يُنفّذ على مستوى المدخلات والمخرجات، بينما لا يوجد دور للقيادة الظرفية في ذلك. وبينت النتائج أن القيادة التكنولوجية هي النمط الوحيد القادر على التنبؤ بمستوى تنفيذ التحول الرقمي.

وهدفت دراسة رينز وآخرون (Renz et al., 2021) في ألمانيا إلى البحث في ما وراء التكنولوجيا لتحديد أبعاد التحولات الرقمية في المدارس، لتزويد المدارس بمنهجية لتحقيق التحول الرقمي، واستُخدم المنهج النوعي بتنفيذ دراسة الحالة على عينة الدراسة مدرسة كاثه–كولفيتس–جيمنازيوم الثانوية (Käthe–Kollwitz–Gymnasium) في برلين، وتناولت التحول الرقمي كعملية ابتكار تشمل ثلاثة أبعاد: الأشخاص، والتنظيم، والتكنولوجيا، وحُللت باستخدام منهجين مأخوذين من قطاع الأعمال وهما نمذجة العمليات، وأداة اللوحة (Canvas). كشفت النتائج عن الإمكانات

الابتكارية للتحول الرقمي، وعن التحديات المرتبطة به والتي لها أهمية للمعلمين وصـــنّاع القرار في المدارس، وأولياء الأمور وشركات تكنولوجيا التعليم (EdTech).

الدراسات المرتبطة بالتحول الرقمي كمتغير وسيط

هدفت دراســة محمد (2025) في مصــر إلى بناء تصــور مقترح لأثر القيادة الرقمية على جودة القرار الإداري بوجود التحول الرقمي كمتغير وسـيط في شـركات الاتصـالات المصـرية. طُبقت قائمة استقصاء على عينة عشوائية بسيطة بلغت (273) مفردة من قادة المستويات الإدارية العليا والوسطى والتنفيذية في شركات الاتصالات (أورانج وفودا فون) والمصرية للاتصالات واتصالات مصر، وتحليل البيانات واختبار الفرضيات بالأساليب الإحصائية المناسبة. توصلت النتائج إلى وجود أثر إيجابي ذي دلالة إحصـــائية للقيادة الرقمية على جودة القرار الإداري والتحول الرقمي، ووجود أثر إيجابي للتحول الرقمي على جودة القرار الإداري، ووجود أثر إيجابي كمتغير وســـيط على العلاقة بين القيادة الرقمية وجودة القرار الإداري.

وهدفت دراسة كشك وآخرون (2024) في مصر إلى دراسة تأثير التحول الرقمي كمتغير وسيط في العلاقة بين نظم العمل عالية الأداء وجودة الخدمة في جامعة بورسعيد، واستُخدم المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة على عينة عشوائية من موظفين في مختلف المستويات الإدارية (إدارة الموارد البشرية وإحصاء) بلغ عددها (324) مفردة. كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين نظم العمل عالية الأداء والتحول الرقمي وجودة الخدمة، ووجود تأثير ذي دلالة إحصائية للتحول الرقمي كمتغير وسيط (وساطة جزئية) بين متغير نظم العمل عالية الأداء ومتغير جودة الخدمة.

وقام مهدي ومحمد (2024) بدراســة في مصــر هدفت إلى دراســة دور التحول الرقمي كمتغير وســـيط في العلاقة بين الثقافة التنظيمية الرقمية وجودة الحياة الوظيفية في جامعة جنوب الوادي، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق قائمة استقصاء على عينة عشوائية بسيطة بلغت (325) من العاملين بالجهاز الإداري في الجامعة، كشـفت النتائج عن وجود تأثير إيجابي ذي دلالة إحصـائية

للثقافة التنظيمية الرقمية على جودة الحياة الوظيفية والتحول الرقمي، وللتحول الرقمي على جودة الحياة الوظيفية، كما توصلت النتائج إلى وجود دور إيجابي معنوي للتحول الرقمي كمتغير وسيط في العلاقة بين متغيرات الدراسة.

وهدفت دراسة رواشدة وآخرون (Rawashdeh et al., 2024) في الأردن إلى تقصي أثر الرشاقة الاستراتيجية على التحول الرقمي والاستدامة البيئية، وتأثير التحول الرقمي كمتغير وسيط في الشركات الصناعية، واستُخدمت نمذجة المعادلات الهيكيلة لاختبار الفرضيات، بعد تطبيق استبانة الدراسة على عينة عشوائية (284) مديرًا في الشركات. بينت النتائج وجود أثر إيجابي ذي دلالة إحصائية للرشاقة الاستراتيجية على التحول الرقمي والاستدامة البيئية، وكذلك للتحول الرقمي على الاستدامة البيئية، وأن التحول الرقمي يتوسط جزئيًا في الأثر غير المباشر للرشاقة الاستراتيجية على الاستدامة البيئية.

وهدفت دراسة نورهاياتي وأستونو (Nurhayati & Astono, 2024) في ماليزيا إلى استكشاف العلاقة بين الإمكانات الديناميكية والتحول الرقمي ومرونة الأعمال، بتطبيق استبانة على عينة ملائمة بلغت (265) فردًا من مالكي المؤسسات المتوسطة والصغيرة لجمع البيانات، ثم تحليلها بنمذجة المعادلات الهيكيلية. وكشفت النتائج أن للإمكانات الديناميكية والتحول الرقمي تأثيرًا إيجابيًا ذا دلالة إحصائية على مرونة الأعمال، وأن الإمكانات الديناميكية تؤثر بشكل مباشر على نجاح التحول الرقمي، والذي يقوم بدور الوسيط في التأثير غير المباشر للإمكانات الديناميكية على مرونة الأعمال.

وقام إيليبول (ELİBOL, 2024) بدراسة في شركة تجارة دولية هدفت إلى معرفة أثر جودة الخدمة الداخلية على أداء الموظفين، وأثر الدور الوسيط للتحول الرقمي بتطبيق استبانة إلكترونية على عينة ملائمة اختيرت بأسلوب المعاينة العرضية تكونت من (133) موظفًا يعملون في شركة لاستيراد السلع والخدمات وتصديرها، ثم تحليل البيانات بالتحليلات الإحصائية المناسبة. وتوصلت النتائج إلى أن جودة الخدمة الداخلية والتحول الرقمي لهما أثر إيجابي ودالّ إحصائيًا على أداء الموظفين، وأن التحول الرقمي له دور كوسيط جزئي محدود في أثر جودة الخدمة الداخلية على أداء الموظفين.

ثالثًا: التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة تبين تشابه بعضها في جوانب واختلافها في جوانب أخرى سواءً فيما بينها أو مع الدراسة الحالية، لذا توضح الباحثة ذلك كالتالي:

لقد اختلفت الدراسة الحالية من حيث الهدف والذي تفردت به عن باقي الدراسات السابقة– على حد علم الباحثة– بتقصي أثر القيادة العالمية في التعليم على جودة الأداء المدرسي بوجود التحول الرقمي كمتغير وسيط في المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظر المعلمين، حيث لا توجد دراسة في الدراسات السابقة التي عُرضت تناولت هذا الهدف بشكل كامل، وإنما ورد الهدف مجزأ بين الدراسات المرتبطة بالقيادة العالمية في التعليم، وتلك المرتبطة بجودة الأداء المدرسي، وفي الدراسات المرتبطة بالتحول الرقمي، والتي درست كل متغير بشكل مستقل أو مع متغيرات أخرى غير المحددة في الدراسة الحالية.

ولقد اختلفت الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي التحليلي السببي– الارتباطي مع باقي الدراسات السابقة– على حد علم الباحثة – والتي تنوعت مناهج البحث فيها من المنهج الوصفي إلى المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج الوصفي المسحي، والمنهج الوصفي الارتباطي، والمنهج الوصفي المسحي الارتباطي، ومنهج البحث الوصفي الكمي، والمنهج النوعي، والمنهج الوصفي النوعي، والمنهج الاستكشافي والنوعي، والمنهج التحليلي الموضوعي النوعي، والمنهج الكمي، وتصميم متوازٍ متزامن، وأسلوب دلفي، ومنهجية النمذجة البنيوية التفسيرية، ومنهجية مراجعة الأدبيات، ومنهج المقارنة، ومنهج التجميع.

ولقد تشابهت الدراسة الحالية في أن عينتها تكونت من معلمين ومعلمات (ذكورًا وإناثًا)، مع دراسة كل من: الحلو (2017)، والبنا والشرمان (2020)، وإبراهيم والصوافية (2022)، والغامدي (2022)، والأنصاري (2024)، وهاليسدماير وليفنت (Halisdemir & Levent, 2025)، وتشابهت بشكل جزئي مع دراسة العبدلي وفضل (2023)، التي شملت في عينتها المعلمين والمعلمات مع كوادر

إدارية، وتشابهت بشكل جزئي كذلك مع بعض الدراسات التي اقتصرت عينتها على معلمات (إناث) فقط، كما في دراسة الشريف (2014)، ودراسة عداوي وبطاينة (2019)، ودراسة عسيري وآخرين (2024)، أو اقتصرت على معلمين (ذكور) فقط، كما في دراسة هارياساستي (Hariyasasti, 2025)، واختلفت مع باقي الدراسات السابقة– على حد علم الباحثة – التي تناولت عينات تنوعت من مندوبي يونسكو وإداريها، إلى إداريين تربويين، ومدارس، وموظفي إدارة، ومديري مدارس فقط، وموظفي وزارات، وهيئات تدريس جامعية، ومدراء تربية وتعليم وقيادات إدارات تعليمية، ومنظمات، ودول ومنظمات غير وطنية ومنظمات اقتصادية وخبراء، وقادة وموظفين شركات تجارية وصناعية، واختلفت كذلك مع الدراسات التي اعتمدت على الوثائق والدراسات والأدبيات والكتب والأوراق البحثية والأطر والنماذج والمقالات والتقارير.

أما نوع العينة للدراسة الحالية فهي العينة المتيسرة، وهي نوع من العينات غير العشوائية (اللاحتمالية)، والتي تشابهت مع دراسة إيليبول (ELİBOL, 2024)، ودراسة نورهاياتي وأستونو (Nurhayati & Astono, 2024) فقط، واختلفت فيها مع الدراسات السابقة جميعها – على حد علم الباحثة – التي تراوحت العينات فيها من العينة العشوائية، إلى العينة العشوائية البسيطة، والعينة العشوائية الطبقية، والعينة المتسلسلة، والعينة القصدية، والعينة الكاملة.

وتشابهت الدراسة الحالية من حيث أداة الدراسة المستخدمة وهي الاستبانة مع اختلاف المجالات والمحاور وعدد الفقرات التي اشتملتها والتي تم العمل عليها، مع دراسة كل من: الشريف (2014)، وجيسبرت سيرفيرا ولازارو كنتابرانا (Gisbert Cervera & Lázaro Cantabrana , 2015)، والحلو (2017)، وصيدم (2019)، عداوي وبطاينة (2019)، العصيمي (2020)، والبنا والشرمان (2020)، والزبون (2020)، والصانع والعنزي (2022)، وإبراهيم والصوافية (2022)، والغامدي (2022)، وهاريادي وآخرين (Hariyadi et al., 2022)، والعبدلي وفضل (2023)، وعبابنة (2023)، وعبد العال ويوسف (2023)، والرواشدة (2023)، والأنصاري (2024)، والهدبان (2024)، وعباس وآخرين

(2024)، وويلرمارك وآخرين (Willermark, et al., 2024)، وكشك وآخرين (2024)، ورواشدة وآخرين (Rawashdeh et al., 2024)، ونورهاياتي وأستونو (Nurhayati & Astono, 2024)، وإيليبول (Elibol, 2024)، والعزام (2025)، وهارياساستي (Hariyasasti, 2025)، وبويسكنس وميير (Boeskens & Meyer, 2025)، واختلفت مع باقي الدراسات السابقة– على حد علم الباحثة– التي تنوعت الأدوات فيها من الجولات الاستطلاعية، إلى استخدام الملاحظة أو المقابلات أو المستندات أو المقالات البحثية أو الأطر أو الباحثين أو أدوات مثل: أداة اللوحة (Canvas) ونمذجة العمليات، أو إلى استخدام أسلوب التثليث (triangulation) (استخدام ثلاث أداوت معًا)، أو قائمة استقصاء.

كما أن بعض الدراسات السابقة اشتملت على دراسات خارج نطاق المدارس، جاءت على مستوى الجامعات والشركات والمنظمات الدولية والعالمية، وذلك لأن متغير الدراسة الأساسي وهو القيادة العالمية، والمتغير الوسيط وهو التحول الرقمي، هما نتاج ظاهرة العولمة، مما يستدعي دراستهما في البيئة المحلية ولكن بمنظور عالمي، كما أن أكثر الدراسات التي بحثت في القيادة العالمية جاءت في قطاع الأعمال، إضافة إلى أن التحول الرقمي بدأ وتطور بشكل ملحوظ في قطاع الصناعة أكثر منه في قطاع التعليم مما يجعل الحاجة للاستعانة بمثل هذه الدراسات، لجعل البحث قادرًا على تقديم نتائج قد تسهم في تقديم معرفة جديدة في إطارهما للميدان التربوي.

وقد استفادت الباحثة من تلك الدراسات في صياغة مشكلة الدراسة وأسئلتها، وفي إثراء الإطار النظري، وتطوير أداة الدراسة (الاستبانة)، كما اطلعت على الأساليب الإحصائية المستخدمة، وإجراءات الدراسات، والاستفادة من نتائجها وتوصياتها في عرض نتائج الدراسة الحالية ومناقشتها ومقارنتها معها، والاستفادة من المراجع ذات العلاقة المباشرة مع الدراسة الحالية والعودة إليها.

وتتميز الدراسة الحالية بأنها أجريت في حدود بشرية ومكانية وزمانية وموضوعية جديدة، وأنها هدفت إلى تقصي أثر القيادة العالمية على جودة الأداء المدرسي بوجود التحول الرقمي كمتغير وسيط في المدارس الخاصة الأردنية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظر المعلمين،

من خلال الجمع بين ثلاثة متغيرات وهي: القيادة العالمية والتحول الرقمي وجودة الأداء المدرســـي، بحيث يكون لمتغير التحول الرقمي دور وســـيط بين متغيري القيادة العالمية وجودة الأداء المدرســـي، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي السببي الارتباطي – وعلى حد علم الباحثة – حيث لا توجد دراسة تناولت موضــوع الدراســة الحالي، واســتخدمت هذا المنهج للجمع بين هذه المتغيرات وفحص العلاقات بينها والتنبؤ بها، وبالتالي ستكون هذه الدراسة الأولى من نوعها على مستوى المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة، وكذلك على مستوى مدارس الأردن كافة، في سعيها لاستكمال جهود الباحثين في هذا المجال وسد النقص فيه.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل وصفًا لمنهج البحث المستخدم، ومجتمع الدراسة وعينتها، وأداة الدراسة وطرق التحقق من صدقها وثباتها، ومتغيرات الدراسة، والمعالجة الإحصائية المستخدمة في الإجابة عن أسئلة الدراسة، والإجراءات المتبعة في تنفيذ الدراسة.

منهج البحث المستخدم

استخدمت الدراسة منهجًا كميًا وهو المنهج الوصفي التحليلي السببي–الارتباطي لمناسبته لأهداف الدراسة إذ يهدف هذا المنهج إلى وصف الظاهرة كما هي في الواقع وتحليلها وتحقيق الفهم العميق للعلاقات الارتباطية بين متغيراتها وأثرها المتبادل، ومحاولة تفسيرها تفسيرًا سببيًا من خلال التحليل الإحصائي، دون إثبات السببية بصورة قاطعة كما في المناهج التجريبية.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الخاصة الأردنية جميعهم في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في العاصمة عمّان، والبالغ عددهم (9872) معلمًا ومعلمة، منهم (1595) معلمًا و(8277) معلمة، وفقًا لإحصائيات مركز الملكة رانيا العبد الله لتكنولوجيا التعليم والمعلومات– وزارة التربية والتعليم الأردنية للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2025/ 2026).

عينة الدراسة

اختيرت العينة بالطريقة المتيسرة من مجتمع الدراسة، باستخدام الجداول الإحصائية التي تحدد حجم العينة الممثلة بالرجوع إلى جدول كريجسي ومورجان (Kerjcie & Margan,1970)، بنسبة ثقة (95%) وهامش خطأ (5%)، ليبلغ عدد أفراد العينة (370) معلمًا ومعلمة من معلمي المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة خلال الفصل الدراسي الأول من العام

الدراسي (2025/ 2026)، وبعد توزيع الاستبانة إلكترونيًا استُردّ (432) استجابة صالحة للتحليل الإحصائي، ويوضح الجدول (3- 1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيراتها.

الجدول (3-1)

عينة الدراسة وفق متغيرات الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في التعليم

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	60	%13.9
	أنثى	372	%86.1
	المجموع	**432**	**%100**
المؤهل العلمي	بكالوريوس	343	%79.4
	دراسات عليا	89	%20.6
	المجموع	**432**	**%100**
سنوات الخبرة في التعليم	أقل من 5 سنوات	126	%29.2
	من 5-أقل من 10 سنوات	203	%47
	10 سنوات فأكثر	103	%23.8
	المجموع	**432**	**%100**

أداة الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة طوّرت الباحثة أداة الدراسة وهي الاستبانة بعد مراجعتها للإطار النظري والدراسات السابقة كدراسة هاليسدماير وليفنت (Halisdemir & Levent, 2025)، الزبون (2020)، سامبيول وآخرون (Sampul et al., 2020)، غلام زاده وآخرين (Gholamzadeh at el., 2025A)، العزام (2025)، أسيل تورك (ASİLTÜRK, 2023) وغيرهم (ملحق (1))، وقد تضمنت الاستبانة جزأين، الجزء الأول: البيانات الديموغرافية من حيث الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في التعليم، والجزء الثاني: أثر القيادة العالمية في التعليم على جودة الأداء المدرسي في المدارس الخاصة الأردنية: التحول الرقمي كمتغير وسيط في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلمين، وقد اشتملت الاستبانة على (50) فقرة مغلقة موزعة على ثلاثة محاور، المحور الأول: القيادة العالمية بأربعة مجالات هي: مهارات

القيادة، والشخصية العالمية، والذكاء الثقافي، وبناء الشراكات والتحالفات، والمحور الثاني: جودة الأداء المدرسي بثلاثة مجالات هي: الإدارة والعمليات المدرسية، والتعليم والتعلم، والبيئة المدرسية، والمحور الثالث: التحول الرقمي بأربعة مجالات هي: البعد المؤسسي، والبعد البشري، والبعد التعليمي، والبعد المادي. واستُخدم تدريج (ليكرت الخماسي) وفقًا للمستويات الآتية: كبيرة جدًا وتعطى درجة (5)، كبيرة وتعطى درجة (4)، متوسطة وتعطى درجة (3)، قليلة وتعطى درجة (2)، قليلة جدًا وتعطى درجة (1) للإجابة عن تلك الفقرات، وتمثل الدرجة (5) درجة مرتفعة جدًا، فيما تمثل الدرجة (1) درجة متدنية، (ملحق (4)).

صدق الأداة

تُحقق من صدق أداة الدراسة من خلال:

أولًا: الصدق الظاهري: تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (77) فقرة حيث تكون المحور الأول المتعلق بالقيادة العالمية من (28) فقرة، وتكون المحور الثاني المتعلق بجودة الأداء المدرسي من (21) فقرة، وتكون المحور الثالث المتعلق بالتحول الرقمي من (28) فقرة، كما هو موضح في (ملحق(2)). وللتحقق من الصدق الظاهري (صدق المحتوى) عُرضت الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجالات: القيادة والإدارة التربوية والقياس والتقويم وتكنولوجيا التعليم والمناهج بلغ عددهم (21) محكمًا (ملحق (3))، طلب منهم إبداء الرأي في سلامة الصياغة اللغوية ووضوح الفقرات وانتمائها لمجالات الدراسة ومناسبة كل فقرة للمجال الذي تنتمي إليه وأي تعديلات أو اقتراحات أخرى يرونها مناسبة، وفي ضوء مقترحات المحكمين وآرائهم فقد أبقيت الفقرات التي حصلت على نسبة موافقة منهم بنسبة (80%) فأكثر، حيث وصل عدد الفقرات النهائية للمحور الأول القيادة العالمية إلى (20) فقرة بعد حذف (8) فقرات من الأداة في صورتها الأولية، وتكون المحور الثاني المتعلق بجودة الأداء المدرسي من (13) فقرة بعد حذف (8) فقرات من الأداة في صورتها

الأولية، وتكون المحور الثالث المتعلق بالتحول الرقمي من (17) فقرة بعد حذف (11) فقرة من الأداة في صـــورتها الأولية، ويبين الملحق (4) الاســـتبانة في صـــورتها النهائية، والجدول (3- 2) يبين الاستبانة ومحاورها ومجالاتها وعدد فقراتها، وأرقامها.

الجدول (3- 2)

محاور الاستبانة ومجالاتها وعدد فقراتها وأرقامها

المحور	رقم المجال	المجالات	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
القيادة العالمية	1	مهارات القيادة	5	5-1
	2	الشخصية العالمية	6	11-6
	3	الذكاء الثقافي	4	15-12
	4	الشراكات والتحالفات	5	20-16
	مجموع الفقرات		**20**	**20-1**
جودة الأداء المدرسي	1	الإدارة والعمليات المدرسية	5	5-1
	2	التعليم والتعلم	4	9-6
	3	البيئة المدرسية	4	13-10
	مجموع الفقرات		**13**	**13-1**
التحول الرقمي	1	البعد المؤسسي	5	5-1
	2	البعد البشري	4	9-6
	3	البعد التعليمي	3	12-10
	4	البعد المادي	5	17-13
	مجموع الفقرات		**17**	**17-1**
المجموع الكلي للفقرات			**50**	

ثانيًا: صدق البناء: تُحقق من صدق بناء الاستبانة بتطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها الأساسية تكونت من(30) معلمًا ومعلمة وحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficients) بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه وبين الفقرة والدرجة الكلية لكل محور وتبين الجداول (3- 3)، (3- 4)، (3- 5) هذه النتائج.

الجدول (3- 3)

قيم معاملات ارتباط فقرات القيادة العالمية مع المجال ومع الدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
1	0.86**	0.46**	11	0.88**	0.82**
2	0.86**	0.56**	12	0.88**	0.84**
3	0.80**	0.36*	13	0.82**	0.67**
4	0.63**	0.40*	14	0.80**	0.74**
5	0.81**	0.50**	15	0.85**	0.82**
6	0.81**	0.75**	16	0.91**	0.81**
7	0.91**	0.84**	17	0.94**	0.82**
8	0.86**	0.84**	18	0.90**	0.86**
9	0.92**	0.81**	19	0.89**	0.83**
10	0.89**	0.87**	20	0.90**	0.81**

**دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)

*دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05)

يظهر الجدول (3- 3) معاملات ارتباط الفقرة مع المجال حيث بلغت (0.63-0.94) ومعاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمحور حيث بلغت (0.36-0.87) وتجدر الإشـــارة إلى أن القيم جميعها كانت دالة إحصائيًا.

الجدول (3- 4)

قيم معاملات ارتباط فقرات جودة الأداء المدرسي مع المجال ومع الدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
1	0.81**	0.75**	8	0.78**	0.55**
2	0.87**	0.86**	9	0.76**	0.62**
3	0.91**	0.82**	10	0.92**	0.80**
4	0.90**	0.84**	11	0.93**	0.85**
5	0.89**	0.80**	12	0.70**	0.68**
6	0.78**	0.70**	13	0.90**	0.89**
7	0.86**	0.68**			

**دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)

*دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05)

يظهر الجدول (3- 4) معاملات ارتباط الفقرة مع المجال حيث بلغت (0.70-0.93) ومعاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمحور حيث بلغت (0.55-0.89) وتجدر الإشـــارة إلى أن القيم جميعها كانت دالة إحصائيًا.

الجدول (3- 5)

قيم معاملات ارتباط فقرات التحول الرقمي مع المجال ومع الدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع مع الدرجة الكلية
1	** 0.93	**0.85	10	**0.85	**0.66
2	** 0.92	** 0.92	11	**0.95	**0.88
3	**0.91	**0.82	12	**0.89	**0.79
4	**0.95	**0.87	13	**0.84	**0.81
5	** 0.96	**0.86	14	**0.87	**0.84
6	**0.87	**0.84	15	**0.91	**0.66
7	**0.84	**0.73	16	**0.92	**0.68
8	**0.78	**0.69	17	**0.91	**0.74
9	** 0.90	**0.88			

**دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)

*دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05)

يظهر الجدول (3- 5) معاملات ارتباط الفقرة مع المجال حيث بلغت (0.78-0.96) ومعاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمحور حيث بلغت (0.66-0.92) وتجدر الإشـــارة إلى أن القيم جميعها كانت دالة إحصائيًا.

ثبات الأداة

تُحقق من صـدق ثبات الاسـتبانة بتطبيقها على عينة اسـتطلاعية من مجتمع الدراسـة ومن خارج عينتها الأساسية تكونت من (30) معلمًا ومعلمة، واستخراج معامل ثبات كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha) ويبين الجدول(3- 6) قيم معاملات الثبات لأداة الدراسة بطريقة كرونباخ ألفا.

الجدول (3- 6)

قيم معاملات الثبات لأداة الدراسة بطريقة كرونباخ ألفا

المحور	المجالات	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
القيادة العالمية	مهارات القيادة	5	0.83
	الشخصية العالمية	6	0.93
	الذكاء الثقافي	4	0.85
	الشراكات والتحالفات	5	0.94
	القيادة العالمية (الكلي)	**20**	**0.95**
جودة الأداء المدرسي	الإدارة والعمليات المدرسية	5	0.92
	التعليم والتعلم	4	0.77
	البيئة المدرسية	4	0.89
	جودة الأداء المدرسي (الكلي)	**13**	**0.94**
التحول الرقمي	البعد المؤسسي	5	0.96
	البعد البشري	4	0.86
	البعد التعليمي	3	0.88
	البعد المادي	5	0.93
	التحول الرقمي (الكلي)	**17**	**0.96**

يبين الجدول (3- 6) أن ثبات كرونباخ ألفا لمجالات القيادة العالمية تراوح بين (0.83-0.94)، وبلغ الثبات الكلي (0.95)، وكان ثبات كرونباخ ألفا لمجالات جودة الأداء المدرسي (0.77-0.92) وبلغ الثبات الكلي (0.94)، أما بالنسبة لمجالات التحول الرقمي فقد بلغ كرونباخ ألفا للمجالات (0.86-0.96) وبلغ الثبات الكلي (0.96) وجميعها قيم مقبولة إحصائيًا ومرتفعة.

متغيرات الدراسة

وتتضمن الدراسة المتغيرات التالية:

المتغير المستقل: ويتمثل في القيادة العالمية في التعليم.

المتغير التابع: ويتمثل في جودة الأداء المدرسي.

المتغير الوسيط: ويتمثل في التحول الرقمي، والذي قد يغير في الأثر للقيادة العالمية في التعليم على جودة الأداء المدرسي.

وقد تُحقق من التوزيع الطبيعي لمتغيرات الدراسة من خلال استخدام اختبار كولموغوروف–سميرنوف (Kolmogorov–Smirnov z)، ويبين الجدول (3– 7) هذه النتائج.

الجدول (3– 7)

اختبار التوزيع الطبيعي لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	اختبار (Kolmogorov–Smirnov z)	الدلالة الإحصائية
القيادة العالمية	0.941	0.414
جودة الأداء المدرسي	0.912	0.317
التحول الرقمي	0.897	0.641

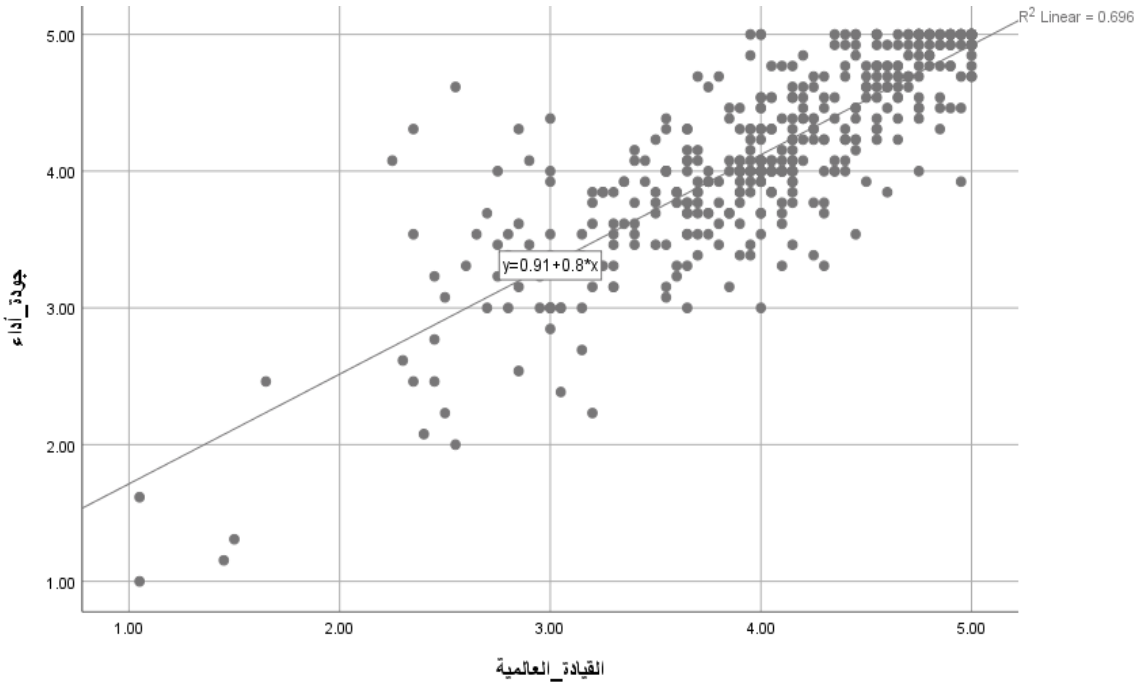
يبين الجدول (3– 7) أن قيم اختبار كولموغوروف–سميرنوف (Kolmogorov–Smirnov z)، بلغت (0.941) لمتغير القيادة العالمية، و(0.912) لمتغير جودة الأداء المدرسي، و(0.897) لمتغير التحول الرقمي وجاءت القيم جميعها عند مستوى دلالة أكبر من (0.05) مما يدل على أن البيانات تخضع للتوزيع الطبيعي، كما استُخرج عامل (Durbin–Watson) لاختبار مدى ملاءمة كل نموذج من نماذج الانحدار، ويبين الجدول (3– 8) هذه النتائج.

الجدول (3– 8)

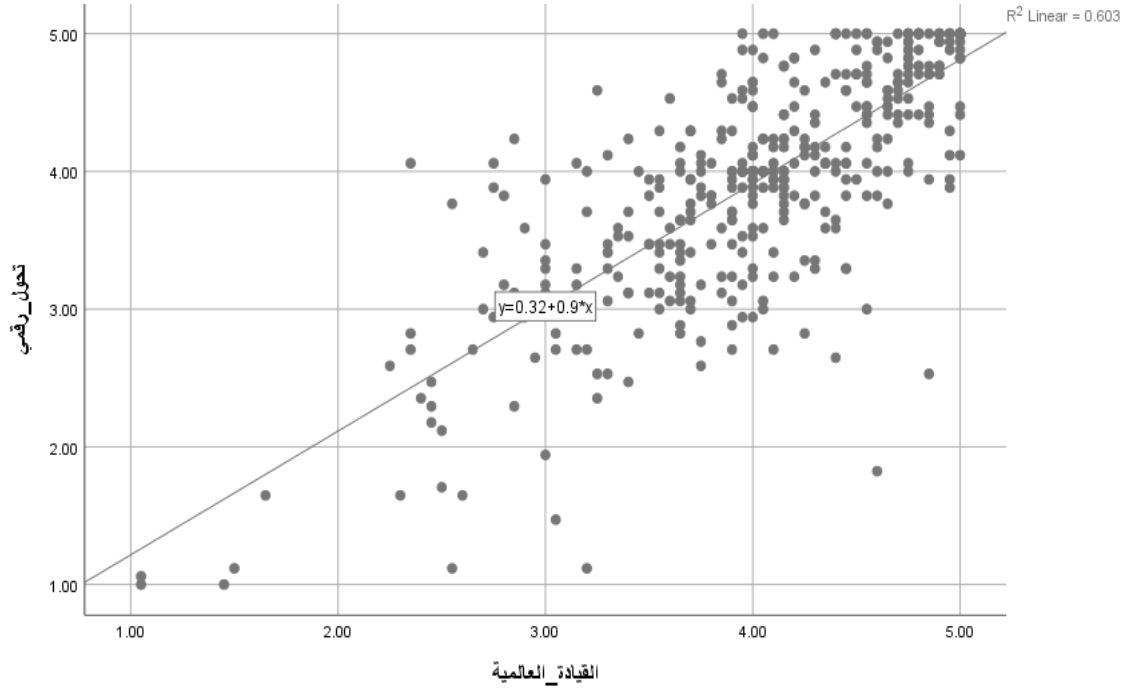
نتائج معامل (Durbin–Watson) لكل نموذج من نماذج الانحدار

الرقم	النموذج	(Durbin– Watson)
1	القيادة العالمية ← جودة الأداء المدرسي	1.797
2	القيادة العالمية ← التحول الرقمي	1.722
3	التحول الرقمي ← جودة الأداء المدرسي	1.978

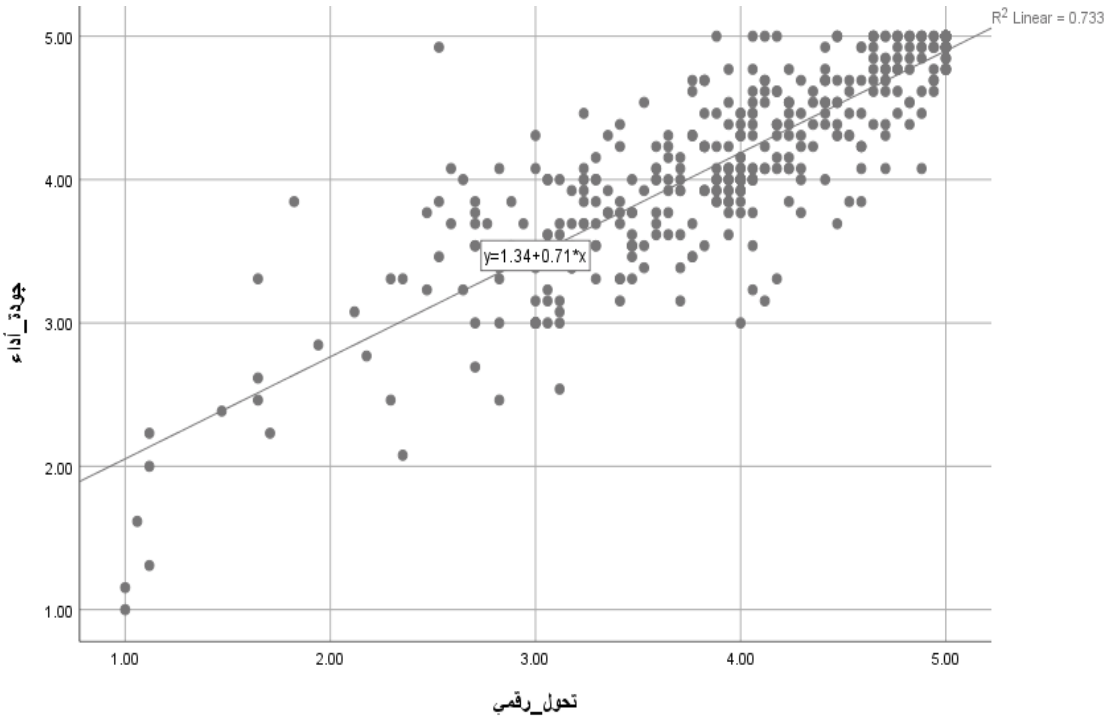
يبين الجدول (3– 8) أن قيمة عامل دوربن–واتسون (Durbin–Watson) بلغت (1.797) للنموذج الأول، و(1.722) للنموذج الثاني، و(1.978) للنموذج الثالث وكانت القيم جميعها قريبة من (2) وهذا مؤشر إلى استقلالية الأخطاء، وللتحقق من العلاقة الخطية بين المتغيرات استُخرج شكل الانتشار. وتوضح الأشكال (3– 1)، (3– 2)، (3– 3) أشكال الانتشار.



الشكل (3- 1): شكل الانتشار بين القيادة العالمية وجودة الأداء المدرسي



الشكل (3- 2): شكل الانتشار بين القيادة العالمية والتحول الرقمي



الشكل (3- 3): شكل الانتشار بين التحول الرقمي وجودة الأداء المدرسي

تبين الأشكال (2، 3، 4) أن نقاط الانتشار تميل للتجمع حول الخط المستقيم مما يدل على أن العلاقة بين المغيرات علاقة طردية خطية.

المعالجة الإحصائية

- حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficients) للتحقق من صدق بناء الاستبانة.
- حساب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach- Alpha) للتحقق من ثبات أداة الدراسة.
- إجراء اختبار كولموغوروف–سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov Z Test) لاختبار التوزيع الطبيعي لبيانات متغيرات الدراسة.
- إجراء اختبار دوربن–واتسون (Durbin-Watson) للتحقق من مدى ملاءمة نموذج الدراسة لتحليل الانحدار.
- اجراء تحليل الانحدار البسيط للإجابة عن السؤال الأول والثاني والثالث.

- اجراء تحليل المسار (Path Analysis) والنمذجة بالمعادلات الهيكلية (Structural Equation Modeling) للإجابة عن السؤال الرابع.

إجراءات الدراسة

1. مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.
2. تطوير أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة وإعداد مصفوفة لأبعاد محاور الدراسة، ثم عُرضت الأداة على المحكمين المختصين للتأكد من صدقها الظاهري، وإجراء التعديلات اللازمة وإعادة صياغتها حسب نتائج التحكيم.
3. تحويل أداة الدراسة إلى الصيغة الإلكترونية باستخدام نماذج الحوسبة (Google Form).
4. التحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأداة الدراسة بتطبيقها على عينة استطلاعية.
5. الحصول على كتاب تسهيل المهمة من جامعة الشرق الأوسط لمخاطبة وزارة التربية والتعليم لتطبيق الاستبانة، حيث خاطبت الوزارة بدورها مركز الملكة رانيا العبد الله لتكنولوجيا التعليم والمعلومات، والتعليم الخاص والذي قام بدوره الآخر في مخاطبة المدارس الخاصة في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في العاصمة عمّان لتسهيل مهمة الباحثة (ملحق (5)).
6. تحديد مجتمع الدراسة والعينة الممثلة.
7. تطبيق أداة الدراسة بالصيغة الإلكترونية على عينة الدراسة واستقبال الردود عليها.
8. معالجة بيانات استجابات أفراد عينة الدراسة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) وبرنامج (Analysis of Moment Structures– AMOS) لنمذجة المعادلات الهيكلية.
9. استخراج النتائج وتفسيرها وصياغة التوصيات.

الفصل الرابع
نتائج الدراسة

تناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها بعد تطبيق أداة الدراسة، وجمع البيانات، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلتها على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لممارسة القيادة العالمية في التعليم في المدارس الخاصة الأردنية على جودة الأداء المدرسي في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت نتائج تحليل الانحدار البسيط لأثر القيادة العالمية على جودة الأداء المدرسي ويبين الجدول (4- 1) هذه النتائج.

الجدول (4- 1)

نتائج تحليل الانحدار البسيط لأثر القيادة العالمية على جودة الأداء المدرسي

المتغير التابع	ملخص النموذج		تحليل التباين ANOVA					جدول المعاملات Coefficients		
	R	R^2	F	df	sig	Predictor	β	S·E	T	Sig
جودة الأداء المدرسي	0.834	0.696	982.94	1 430 431	0.000	القيادة العالمية	0.834	0.026	31.352	0.000

يبين الجدول (4- 1) أن قيمة F بلغت (982.94) وهي دالة إحصائيًا مما يشير إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للقيادة العالمية على جودة الأداء المدرسي، وأن معامل الارتباط R بلغ (0.834) مما يدل على وجود علاقة إيجابية طردية قوية بين القيادة العالمية وجودة الأداء المدرسي، وبلغت قيمة معامل التحديد R^2 (0.696) مما يعني أن القيادة العالمية تفسر ما نسبته (69.6%) من التباين في جودة الأداء المدرسي، وأن ما نسبته (30.4%) تباين غير مفسر يعزى لمتغيرات أخرى، وبلغت قيمة β (0.834) مما يعني أنه عند زيادة القيادة العالمية بمقدار وحدة واحدة تزيد جودة الأداء المدرسي

بمقدار (0.834)، وتشـير هذه النتائج إلى أن زيادة مسـتوى القيادة العالمية يسـهم بشـكل كبير في تحسين جودة الأداء المدارسي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لممارسة القيادة العالمية في التعليم في المدارس الخاصة الأردنية على التحول الرقمي في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت نتائج تحليل الانحدار البسيط لأثر القيادة العالمية على التحول الرقمي ويبين الجدول (4- 2) هذه النتائج.

الجدول (4- 2)

نتائج تحليل الانحدار البسيط لأثر القيادة العالمية على التحول الرقمي

المتغير التابع	ملخص النموذج		تحليل التباين ANOVA				جدول المعاملات Coefficients				
	R	R^2	F	df	sig	Predictor	β	S·E	T	Sig
التحول الرقمي	0.777	0.603	654.111	1 430 431	0.000	القيادة العالمية	0.777	0.035	25.576	0.000

يبين الجدول (4- 2) أن قيمة F بلغت (654.111) وهي دالة إحصائيًا مما يشير إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للقيادة العالمية على التحول الرقمي، وأن قيمة معامل الارتباط R بلغت (0.777) مما يدل على وجود علاقة إيجابية طردية قوية بين القيادة العالمية والتحول الرقمي، وبلغت قيمة معامل التحديد R^2 (0.603) مما يعني أن القيادة العالمية تفسر ما نسبته (60.3%) من التباين في التحول الرقمي، وأن ما نسـبته (39.7%) تباين غير مفسـر يعزى لمتغيرات أخرى، وبلغت قيمة β (0.777) مما يعني أنه عند زيادة القيادة العالمية بمقدار وحدة واحدة يزيد التحول الرقمي بمقدار (0.777)، وتشـير هذه النتائج إلى أن زيادة مسـتوى القيادة العالمية يسـهم بشـكل كبير في تحسـين التحول الرقمي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) للتحول الرقمي في المدارس الخاصة الأردنية على جودة الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في العاصمة عمّان؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت نتائج تحليل الانحدار البسيط لأثر التحول الرقمي على جودة الأداء المدرسي ويبين الجدول (4- 3) هذه النتائج.

الجدول (4- 3)

نتائج تحليل الانحدار البسيط لأثر التحول الرقمي على جودة الأداء المدرسي

المتغير التابع	ملخص النموذج		تحليل التباين ANOVA				جدول المعاملات Coefficients				
	R	R^2	F	df	sig	Predictor	β	S·E	T	Sig
جودة الاداء المدرسي	0.856	0.733	1181.29	1 430 431	0.000	التحول الرقمي	0.856	0.021	34.370	0.000

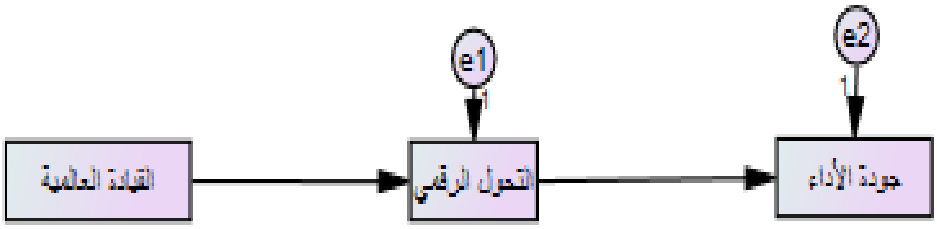
يبين الجدول (4- 3) أن قيمة F بلغت (1181.29) وهي دالة إحصائيًا عندما يشير إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتحول الرقمي على جودة الأداء المدرسي، وأن معامل الارتباط R بلغ (0.856) مما يدل على وجود علاقة إيجابية طردية قوية بين التحول الرقمي وجودة الأداء المدرسي، وبلغت قيمة معامل التحديد R^2 (0.733) مما يعني أن التحول الرقمي يفسر ما نسبته (73.3%) من التباين في جودة الأداء المدرسي، وأن ما نسبته (26.7%) تباين غير مفسر يعزى لمتغيرات أخرى، وبلغت قيمة β (0.856) مما يعني أنه عند زيادة التحول الرقمي بمقدار وحدة واحدة تزداد جودة الأداء المدرسي بمقدار (0.856)، وتشير هذه النتائج إلى أن زيادة مستوى التحول الرقمي يسهم بشكل كبير في تحسين جودة الأداء المدرسي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لممارسة القيادة العالمية في التعليم على جودة الأداء المدرسي بوجود التحول الرقمي كمتغير وسيط في المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باتباع خطوات نمذجة المعادلات الهيكلية كما يلي:

1. تقدير النموذج

إدخال البيانات ورسم النموذج النظري الافتراضي للعلاقات السببية بين القيادة العالمية في التعليم على جودة الأداء المدرسي والتحول الرقمي باستخدام برنامج (Analysis of Moment Structures– AMOS حيث أدخلت مكونات القيادة العالمية كمتغير مستقل، وأدخلت مكونات التحول الرقمي كمتغير وسيط، في حين أدخلت مكونات جودة الأداء المدرسي كمتغير تابع كما هو مبين في الشكل (4– 1).



الشكل (4– 1): النموذج الافتراضي في الدراسة الحالية

وبعد ذلك تم فحص قيم مطابقة البيانات للنموذج الافتراضي، واستخراج الأوزان المعيارية والآثار المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات الدراسة ونسب التباينات المفسرة.

2. مؤشرات مطابقة النموذج

استُخرجت نتائج مؤشرات المطابقة للنموذج وهي كاي تربيع (x2)، ومؤشرات المطابقة المطلقة (Absolute fit indices) مؤشرات المطابقة المقارنة (Comparative fit indices)، ومؤشرات المطابقة من خلال بساطة النموذج (Parsimonious Fit Indices)، وتوضح الجداول (4– 4)، (4– 5)، (4– 6)، (4– 7) هذه النتائج.

الجدول (4- 4)

نتائج كاي تربيع (x2) المطابقة للنموذج

(CMIN/DF)	Sig	dF	X^2(CMIN)	(NPAR)	النموذج
5.496	0.019	1	5.496	5	Default Model
---	---	0	0.000	6	Saturated Model
299.289	0.000	3	897.866	3	Independence Model

NPAR (Number of Parameters Estimated)
X2(CMIN) = Chi-Square (Minimum Discrepancy / CMIN)
dF (Degrees of Freedom)
Sig (Significance)
(CMIN/DF) = Chi-Square Minimum Discrepancy divided by Degrees of Freedom

يبين الجدول (4–4) أن عدد المعاملات المقدَّرة (NPAR) للنموذج الافتراضي (Default Model) بلغ (5)، وبلغت قيمة كاي–تربيع ($\chi^2 = 5.496$) بدرجة حرية واحدة ($df = 1$) ، وبدلالة إحصائية مقدارها ($Sig = 0.019$) ، في حين بلغت قيمة مؤشر نسبة كاي–تربيع إلى درجات الحرية ($CMIN/DF = 5.496$). وتشير هذه النتائج إلى مستوى مقبول نسبيًا من المطابقة، رغم أن قيمة (CMIN/DF) تجاوزت النطاق المثالي (1–3)، وهو ما قد يعكس بعض الانحرافات بين النموذج والبيانات الفعلية. وبالمقارنة، أظهر نموذج الاستقلالية (Independence Model) قيمة مرتفعة جدًا لكاي–تربيع بلغت (897.866)، مع قيمة ($CMIN/DF = 299.289$)، مما يدل على أن النموذج الافتراضي يتفوق بشكل واضح على نموذج الاستقلالية، ويؤكد وجود علاقات بين المتغيرات المدروسة. أما النموذج المشبع (Saturated Model) فقد أظهر مطابقة كاملة ($\chi^2 = 0$، $df = 0$)، كما هو متوقع، إلا أنه لا يُستخدم لتقييم المطابقة الفعلية للنموذج. وبناءً على ذلك، ومع الأخذ بعين الاعتبار حساسية اختبار كاي–تربيع لحجم العينة، تم الاعتماد على مؤشرات مطابقة إضافية مثل (CFI) و (GFI) و (RMSEA) لتقييم جودة النموذج بشكل أكثر شمولًا، مما يدعم ملاءمته النسبية للتحليل والتفسير.

الجدول (4- 5)

نتائج مؤشرات المطابقة المطلقة

النموذج	(GFI)	(RMR)	(RMSEA)
Default Model	0.992	0.010	0.102
Saturated Model	1.000	0.000	
Independence Model	0.469	0.303	0.832

GFI (Goodness of Fit Index) RMR (Root Mean Square Residual)
RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)

يُلاحظ من الجدول (4-5) أن النموذج الافتراضي (Default Model) يحقق توافقًا جيدًا مع البيانات، حيث بلغت قيمة مؤشر جودة المطابقة (GFI = 0.992) ، وهي قريبة من (1)، مما يعكس مطابقة عالية بين النموذج والبيانات. كما جاءت قيمة الجذر التربيعي لمتوسط البواقي (RMR = 0.010) منخفضة جدًا وقريبة من الصفر، مما يدل على صغر الفروق بين القيم الملاحظة والمقدَّرة. أما قيمة جذر متوسط مربع خطأ التقريب (RMSEA = 0.102) للنموذج الافتراضي، فهي أعلى قليلًا من الحد المثالي، لكنها لا تمنع اعتبار النموذج مقبولًا نسبيًا، خاصة عند الأخذ في الاعتبار بقية مؤشرات المطابقة. وبالمقارنة، أظهر نموذج الاستقلالية (Independence Model) مؤشرات مطابقة ضعيفة جدًا (GFI = 0.469، RMR = 0.303، RMSEA = 0.832)، مما يؤكد تفوق النموذج الافتراضي وملاءمته لتمثيل العلاقات بين متغيرات الدراسة. أما النموذج المشبع (Saturated Model) فقد أظهر مطابقة كاملة كما هو متوقع، إلا أنه لا يُستخدم لتقييم المطابقة الفعلية للنموذج، ويُعد معيارًا مثاليًا للمقارنة. وبناءً على ذلك، يمكن القول إن النموذج الافتراضي مقبول نسبيًا ويدعم التحليل والتفسير في هذه الدراسة.

الجدول (4- 6)

قيم مؤشرات المطابقة المقارنة للنموذج الافتراضي

النموذج	(CFI)	(NFI)	(TLI)	(IFI)
Default Model	0.995	0.994	0.985	0.995
Saturated Model	1.000	1.000	-	1.000

CFI (Comparative Fit Index) NFI (Normed Fit Index)
TLI (Tucker–Lewis Index) IFI (Incremental Fit Index)

يُلاحظ من الجدول (4–6) أن نتائج مؤشرات المطابقة المقارنة للنموذج الافتراضي (Default Model) تحقق توافقًا ممتازًا مع البيانات، حيث بلغت قيمة مؤشر المطابقة المقارنة (CFI = 0.995)، وقيمة مؤشر المطابقة المعياري (NFI = 0.994)، وقيمة مؤشر تيكر–لويس (TLI = 0.985)، وقيمة مؤشر المطابقة التزايدية (IFI = 0.995)، وجميعها تقع ضمن القيم المثالية الأعلى من (0.90)، مما يدل على جودة مطابقة النموذج الافتراضي وملاءمته لتمثيل العلاقات بين المتغيرات. وبالمقارنة، أظهر النموذج المشبع (Saturated Model) مطابقة كاملة كما هو متوقع، إلا أنه يُستخدم فقط بوصفه معيارًا مثاليًا للمقارنة ولا يُعتمد عليه في تقييم النموذج الفعلي. وبذلك، فإن مؤشرات المطابقة المقارنة تدعم بقوة نموذج الدراسة الافتراضي وتمنح الثقة في تفسير العلاقات بين المتغيرات وفقًا لأسئلة الدراسة.

الجدول (4– 7)

قيم مؤشرات بساطة النموذج الافتراضي

النموذج	(PGFI)	(AIC)	(CAIC)	(ECVI)
Default Model	0.165	15.496	40.838	.0360
Saturated Model	–	12.000	42.411	.0280
Independence Model	0.488	903.866	919.071	2.097

PGFI (Parsimony Goodness of Fit Index)
AIC (Akaike Information Criterion)
CAIC (Consistent Akaike Information Criterion)
ECVI (Expected Cross-Validation Index)

يُلاحظ من الجدول (4–7) أن النموذج الافتراضي (Default Model) سجّل قيمة مؤشر جودة المطابقة المعدّل بالبساطة بمقدار (PGFI = 0.165)، بينما بلغ مؤشر معيار معلومات أكايكي (AIC = 15.496)، ومؤشر معيار معلومات أكايكي المتسق (CAIC = 40.838)، ومؤشر القيمة المتوقعة للتحقق المتقاطع (ECVI = 0.036). وعلى الرغم من انخفاض قيمة (PGFI) نسبيًا، فإن قيم مؤشرات المعلومات (AIC) و (CAIC) و (ECVI) للنموذج الافتراضي كانت أقل بكثير من قيم نموذج الاستقلالية (AIC = 903.866، CAIC = 919.071، ECVI = 2.097)، مما يشير إلى أن النموذج الافتراضي أكثر بساطة وملاءمة للبيانات مقارنة بالنموذج الذي يفترض عدم وجود علاقات

بين المتغيرات. وبالمقارنة مع النموذج المشـــبع (Saturated Model)، يحقق النموذج الافتراضـــي توازنًا جيدًا بين المطابقة والدقة النظرية، مما يدعم صـلاحية النموذج الافتراضـي لاستخدامه في تحليل العلاقات بين متغيرات الدراسة وتفسيرها.

وقد استُخرجت أوزان الانحدار المعيارية للمسـارات كما هي محددة في النموذج الافتراضـي ويبين الجدول (4– 8) هذه النتائج.

الجدول (4– 8)

أوزان الانحدار المعيارية لمسارات النموذج الافتراضي

الرقم	المسار	التقدير	الخطأ المعياري	β بيتا	CR القيمة الحرجة	الدلالة الإحصائية
1	القيادة العالمية ⟵ التحول الرقمي	0.665	0.030	0.62	21.930	***
2	التحول الرقمي ⟵ جودة الأداء المدرسي	1.030	0.030	0.85	34.410	***

يُلاحظ من الجدول (4–8) أن القيادة العالمية تؤثر بشكل إيجابي على التحول الرقمي، حيث بلغ معامل المسـار (0.665) مع خطأ معياري (0.030)، وقيمة حرجة (21.930) دالة إحصـائيًا، وبلغ معامل الانحدار المعياري (Beta = 0.62)، مما يشـير إلى قوة وأهمية العلاقة. كما بينت النتائج أن التحول الرقمي يؤثر مباشرة على جودة الأداء المدرسـي، حيث بلغ معامل المسـار (1.030) مع خطأ معياري (0.030) وقيمة حرجة (34.410) دالة إحصـــائيًا، ومعامل الانحدار المعياري (= Beta 0.85)، مما يعكس تأثيرًا قويًا للمتغير الوسـيط على جودة الأداء المدرسـي. وتدعم هذه النتائج بشـكل واضـح صـحة نموذج الدراسة وأسئلتها حول تأثير القيادة العالمية على جودة الأداء المدرسي من خلال التحول الرقمي.

وحُسـبت الآثار الكلية والمباشـرة وغير المباشـرة للقيادة العالمية وعلاقتها بالتحول الرقمي وكذلك تأثير التحول الرقمي في جودة الأداء المدرسي في النموذج كما هي مبينة في الجدول (4– 9).

الجدول (4- 9)

الآثار الكلية والمباشرة وغير المباشرة للقيادة العالمية

في كل من جودة الأداء المدرسي والتحول الرقمي تبعًا للنموذج الافتراضي

الأثر	التابع	القيادة العالمية	التحول الرقمي
الأثر الكلي	التحول الرقمي	0.665	0.000
	جودة الأداء المدرسي	0.685	1.030
المباشر	التحول الرقمي	0.665	0.000
	جودة الأداء المدرسي	0.000	1.030
غير المباشر	التحول الرقمي	0.000	0.000
	جودة الأداء المدرسي	0.685	0.000

يبين الجدول (4- 9) أن القيادة العالمية تؤثر بشـــكل إيجابي على التحول الرقمي وجودة الأداء المدرســي؛ إذ بلغ حجم الأثر الكلي للقيادة العالمية على التحول الرقمي (0.665)، وعلى جودة الأداء المدرســـي (0.685)، مما يعكس تأثيرًا قويًا للقيادة العالمية على المتغيرين. وجاء أكبر حجم للأثر الكلي للتحول الرقمي في جودة الأداء المدرســـي بقيمة (1.030)، تلاه أثر القيادة العالمية في جودة الأداء المدرســي بقيمة (0.685)، في حين كان أضــعف أثر كلي للقيادة العالمية في التحول الرقمي، حيث بلغ (0.665). أما الآثار المباشرة، فقد أظهرت أن أكبر حجم للأثر المباشر كان للتحول الرقمي في جودة الأداء المدرســـي بقيمة (1.030)، تلاه أثر القيادة العالمية في التحول الرقمي بقيمة (0.665)، في حين لم يُسـجل أي أثر مباشـر للقيادة العالمية على جودة الأداء المدرسـي. بالمقابل، وُجد تأثير غير مباشــر كامل للقيادة العالمية على جودة الأداء المدرســي بقيمة (0.685)، وجاء هذا التأثير من خلال التحول الرقمي.

وقد تم اســتخدام أســلوب (Bootstrap)، وذلك لبناء فواصــل ثقة بنســبة (95%) للأثر غير المباشر، نظراً لأن هذا الأسلوب لا يفترض التوزيع الطبيعي، ويعد أكثر دقة في اختبار الوساطة. وتم الحكم على دلالة الأثر غير المباشـر بناءً على عدم احتواء فاصـل الثقة على الصـفر. وأظهرت نتائج تحليل الوسـاطة باسـتخدام (Bootstrap) ونموذج المعادلات الهيكلية كما هو موضـح في جدول (4-

10) أن للتحول الرقمي دوراً وسـيطياً كاملاً في العلاقة بين القيادة العالمية وجودة الأداء المدرسـي، حيث بلغ الأثر غير المباشـر (0.685)، في حين لم يكن للأثر المباشـر دلالة إحصـائية، مما يشـير إلى انتقال تأثير القيادة العالمية على جودة الأداء المدرسي كلياً عبر التحول الرقمي.

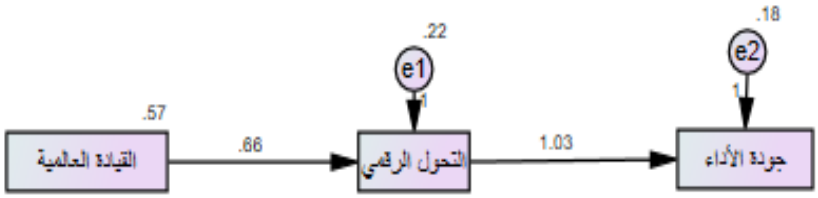
الجدول (4- 10)

نتائج اختبار الوساطة (Bootstrap)

المسار	الأثر غير المباشر	Boot SE	Z/CR	Lower, Upper CI فاصل الثقة	الدلالة
القيادة العالمية ← التحول الرقمي ←جودة الأداء المدرسي	0.685	0.025	27.40	−0.735 0.636	0.000

يبين جدول (4–10) أن الأثر غير المباشـر للقيادة العالمية على جودة الأداء المدرسـي عبر التحول الرقمي بلغ (0.685)، وكان دالًا إحصـائيًا عند مسـتوى (0.000)، وبلغت قيمة الخطأ المعياري (0.025)، في حين سجلت القيمة الحرجة (27.40). كما أظهر فاصل الثقة (95%) للأثر غير المباشـر (0.636–0.735) عدم احتوائه على الصـفر، مما يؤكد وجود وسـاطة كاملة للتحول الرقمي. وبذلك يمكن الاسـتنتاج أن القيادة العالمية تؤثر في جودة الأداء المدرسـي كليًا عبر التحول الرقمي، في حين لا يوجد أثر مباشر دال إحصائيًا للقيادة العالمية بعد إدخال المتغير الوسيط.

ويوضح الشكل (4- 2) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة غير المعيارية للقيادة العالمية وعلاقتها بالتحول الرقمي وكذلك تأثير التحول الرقمي في جودة الأداء المدرسي تبعًا للنموذج الافتراضي.



الشكل (4- 2): التأثيرات المباشرة وغير المباشرة غير المعيارية للقيادة العالمية وعلاقتها بالتحول الرقمي وكذلك تأثير التحول الرقمي في جودة الأداء المدرسي تبعًا للنموذج الافتراضي

وتشير النتائج السابقة بشكل عام إلى مطابقة البيانات للنموذج الافتراضي في الدراسة الحالية، وكذلك جودة معاملات تفسير التباين في المتغير التابع من خلال المسارات السببية الموجودة في النموذج الافتراضي، وبالتالي فقد أشار البرنامج إلى عدم وجود أي مؤشرات لتعديل النموذج الافتراضي.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

تناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي تُوصل إليها في الفصل الرابع من هذه الدراسة وفق أسئلتها، وتفسيرها تفسيرًا علميًا ومنطقيًا استنادًا إلى الإطار النظري والدراسات السابقة، ومن ثم وضع التوصيات في ضوء ذلك كالآتي:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لممارسة القيادة العالمية في التعليم في المدارس الخاصة الأردنية على جودة الأداء المدرسي في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلمين؟

بينت نتائج الجدول (4- 1) أن قيمة F بلغت (982.94) وهي دالة إحصائيًا مما يشير إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للقيادة العالمية على جودة الأداء المدرسي، وأن معامل الارتباط R بلغ (0.834) مما يدل على وجود علاقة إيجابية طردية قوية بين القيادة العالمية وجودة الأداء المدرسي، وبلغت قيمة معامل التحديد R^2 (0.696) مما يعني أن القيادة العالمية تفسر ما نسبته (69.6%) من التباين في جودة الأداء المدرسي، وأن ما نسبته (30.4%) تباين غير مفسر يعزى لمتغيرات أخرى، وبلغت قيمة β (0.834) مما يعني أنه عند زيادة القيادة العالمية بمقدار وحدة واحدة تزيد جودة الأداء المدرسي بمقدار (0.834)، وتشير هذه النتائج إلى أن زيادة مستوى القيادة العالمية يسهم بشكل كبير في تحسين جودة الأداء المدارسي.

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى توفر مستوى من القيادة العالمية في هذه المدارس الخاصة ذلك أنها أثرت على جودة الأداء المدرسي بأثر ذي دلالة إحصائية، وأنها فسرت ما نسبتة (69.6%) من التباين في جودة الأداء المدرسي فيها، ولكن يبقى ما نسبته (30.4%) من التباين في جودة الأداء المدرسي غير مفسر يعزى إلى متغيرات أخرى لم تُدرج في هذه الدراسة مثل: العوامل الفردية للمعلمين والطلبة، والعوامل المدرسية والبيئية، وأساليب القيادة المدرسية الأخرى؛ والعوامل المتعلقة بالسياسات والمؤسسات التعليمية، ودعم صانعي القرار، ونظام التقييم المدرسي؛ فضلاً عن العوامل الثقافية

والاجتماعية، ودعم أولياء الأمور وغيرها، وتُشـير هذه المتغيرات إلى أهمية إجراء دراسـات مسـتقبلية تتناول هذه الجوانب بهدف تفسـير أكبر قدر ممكن من التباين في جودة الأداء المدرسـي، وتعزيز فهم أثر القيادة العالمية في ذلك.

كما أن وجود علاقة إيجابية طردية قوية تعني أن القيادة العالمية تلعب دورًا كبيرًا في رفع مستوى جودة الأداء المدرسـي، فتفسـرها الباحثة على أنها نتيجة منطقية فرضـتها الظروف والتغيرات البيئية المحلية والإقليمية والعالمية الحالية على المؤسسات التعليمية، والتي تظهر بشكل واضح في المدارس الخاصـة أكثر من غيرها، خاصـة في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة والذي تضـم المدارس بنوعيها: المدارس التي تدرس المناهج الوطنية والمدارس التي تدرس المناهج الدولية مثل: منهاج البكالوريا الدولية (International Baccalaureate –IB) أو المنهاج البريطاني (/Cambridge Pearson Edexcel) للحصول على الشهادة العامة الدولية للتعليم الثانوي (IGCSEA) أو المنهاج الأمريكي للحصـول على شـهادة الدبلوما الأمريكية، وقد تكون مدارس ثنائية اللغة تدرس المناهج الوطنية والدولية، أو مدارس تدرس المناهج الوطنية فقط، ولكن وجودها في الموقع الجغرافي مع المدارس الخاصة الأخرى التي ذكرت يرفع لديها مستويات الممارسات القيادية لتقترب منها ذلك أنها في منافسة دائمة معها.

هذه التشـكيلة الغنية فرضـت على مدير المدرسـة امتلاك مهارات قيادية متقدمة، وذلك لمواكبة حاجات الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع والانفتاح العالمي والتي يحققها من خلال رؤية مشـتركة مع المجتمعين المحلي والعالمي، تتضـمن رسـالة وأهدافًا اسـتراتيجية طويلة الأمد من أجل تحقيق مسـتقبل مستدام للمدرسة يواكب المستجدات التعليمية والتكنولوجية العالمية، والتي تجعل مدير المدرسة يستثمر مصادر السلطة جميعها الممنوحة له على المستوى المهني الرسمي داخليًا في المدرسة أو خارجها مع مؤسـسـات المجتمع المحلي والمنظمات والهيئات المحلية والدولية ضـمن التعليمات والقوانين المعمول بها، وباسـتخدام مختلف أنواع الاتصـال والتواصـل ومسـتوياته؛ لتنفيذ مشـاريع تشـاركية وقيادة الفرق

والتعاون لخدمة أهداف المدرسة وزيادة جودة مخرجاتها التعليمية؛ لاستقطاب الطلاب المحليين والطلاب أبناء الشخصيات والجاليات الأجنبية المقيمة في الأردن.

كما تعزو الباحثة ذلك إلى أن مدير المدرسة في هذه المدارس يسعى باستمرار لتحقيق إنجازات مبتكرة وإبداعية تحقق للمدرسة الريادة والتنافسية المحلية، وتتسع لتصل إلى الإقليمية والدولية وقد تصل للعالمية، مستخدمًا في ذلك أنماطًا قيادية واستراتجيات مبتكرة متعددة يتنقل بينها برشاقة، وبانفتاح ذهني على الثقافات المختلفة والممارسات المهنية العالمية التي من شأنها أن تمكن مدير المدرسة من استشراف مستقبل التعليم وتبني مشاريع وبرامج تعليمية جديدة، تلبي حاجات الطلبة على اختلاف مستوياتهم بتوظيف استراتيجيات ومصادر تعليمية حديثة والتركيز على مهارات التفكير النقدي والإبداعي والمهارات الحياتية بما يزيد من مستوى تقدم الطلبة أكاديميًا وشخصيًا واجتماعيًا.

إضافة إلى عمليات الابتعاث والتبادل الثقافي على مختلف المستويات الإدارية وللمعلمين والطلبة، والتعاون مع الخبراء والاستشاريين ذوي الخبرة الدولية، وقيادة مشاريع التوءمة التعليمية المحلية والدولية، والمشاركة في المسابقات المحلية والإقليمية والدولية وحتى العالمية وتحقيق مراكز متقدمة فيها لتحقيق سمعة تنظيمية، وتطوير البنى التحتية التعليمية والتكنولوجية في سبق ريادي مع المدارس الخاصة الأخرى لتحقيق الميزة التنافسية التي يسعى لها دومًا مالكو هذه المدارس فهم مستثمرون بالدرجة الأولى تركز أهدافهم على تحقيق الجودة ورضى العميل (الطالب وولي الأمر والمجتمع)، لزيادة استقطاب الطلبة، وبالتالي زيادة الأرباح المالية في السوق المحلي، مما يدفعهم لاستثمار مصادر السلطة جميعها، وتوفير التمويل اللازم من مصادر مختلفة لتوفير الإمكانات البشرية المتميزة من مدراء ومعلمين وعاملين وتوفير بنى مادية حديثة تتضمن مرافق وساحات ومختبرات تعليمية مزودة بوسائل وتقنيات حديثة ومتطورة والتي تحقق مستوى تعليم وخدمات ذات جودة.

وقد يعزى ذلك إلى أن مالكي المدارس الخاصة في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة يشترطون في وظيفة مدير المدرسة مؤهلات علمية متقدمة كالماجستير والدكتوراة، تضمن اطلاعهم على

الممارسات القيادية المعاصرة، وامتلاك مستوى متقدم من المعرفة، اضافة لاشتراط خبرات متخصصة في اللغات والبرامج والمناهج الدولية، وعرض للأفكار الإبداعية والريادية التي ستحقق للمدرسة مزيدًا من التقدم، ووجود خبرات إقليمية أو دولية، هذا يجعل مدراء هذه المدارس ممن يمتلكون كفايات ومهارات من نمط القيادة العالمية، فضلًا عن سعيهم الدائم لمواكبة المستجدات التربوية والتعليمية والسعي للالتحاق بالبرامج التدريبية المتخصصة لتحقق الأهداف المطلوبة للوظيفة مما يرفع من مستوى نمط القيادة الذي يمارسونه في مدارسهم في اتجاه نحو العالمية باستمرار، وبالتالي يؤثر في اتجاه رفع مستوى جودة الأداء المدرسي في هذه المدارس والذي يتم تقييمه عادةً من خلال مقيمي مؤسسات ومنظمات جودة ضمن برامج الاعتماد وفئاتها المختلفة بمعايير ومؤشرات محلية ودولية وأخرى عالمية، تتماشى مع عالمية نظام الجودة لزيادة الإنتاجية في مجالات عمل المدرسة جميعها بشكل شمولي في المستويات جميعها.

وبناء على ما سبق فإن ممارسات القيادة العالمية في هذه المدارس الخاصة أثرت بشكل قوي على نوعية الأهداف التنفيذية والإجرائية والمشاريع المرتبطة بها وجودتها في مختلف مجالات عمل الإدارة والعمليات المدرسية، والموارد البشرية، والتعليم والتعلم والبيئة المدرسية، والعلاقات مع المجتمع، بما حقق لها جودة في الأداء المدرسي الذي تسعى له هذه المدارس كأولوية، وبالتالي فإن أي زيادة في مستوى القيادة العالمية سيؤدي إلى زيادة وتحسين في جودة الأداء المدرسي.

كما أن هذه التأثيرات التفاعلية بين القيادة العالمية وجود الأداء المدرسي يدعمها ما جاء به الباحثين والمفكرين، والذين أكدوا بأن لقيادة مدير المدرسة دورًا بالغ الأهمية في تحسين الجودة الأكاديمية، ويمكن أن تكون المحرك الرئيس في تحقيق الارتقاء بالتحصيل الأكاديمي، حيث إن تنفيذ استراتيجيات القيادة، بما في ذلك تطوير الكادر التعليمي، والمراقبة والتقييم الدقيقين، ومشاركة الطلبة وأولياء الأمور، والعمل الجماعي، تؤثر بشكل إيجابي على الجودة الأكاديمية في المدارس، وهو ما ينعكس في تحسن نتائج الاختبارات، وأداء الطلبة بشكل أفضل، وتطوير برامج تعليمية أكثر فاعلية

(Hariyadi et al., 2022)، ذلك أن من مبررات تطبيق جودة الأداء المدرسي زيادة الاهتمام بتحسين جودة الأداء عبر مناخ يشجع على الابتكار والتجديد، والانفتاح العالمي وثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (عدواي وبطاينة، 2019)، وارتباط الجودة بالإنتاجية والشمولية للمجالات كافة، وعالمية نظام الجودة فهي خاصية من خصائص العصر الحديث (عبابنة، 2023)، وأنها من أهم أساسيات نموذج الإدارة الحديثة المعني بمراقبة التغيرات والتطورات المحلية والدولية والتكيف معها، ولقد أصبح المجتمع العالمي يتعامل مع الجودة والإصلاح التعليمي على أنهما وجهان لعملة واحدة (الزغول وآخرون، 2014).

وبهذا فإن تبنّي نهج عالمي في إدارة المدارس والقيادة يمكّن قادة المدارس من استخدام استراتيجيات مبتكرة لضمان توفير تعليم شامل وعالي الجودة للطلبة جميعهم، بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية أو الاقتصادية أو الثقافية أو اللغوية. حيث تُدمج أفضل الممارسات المستمدة من الأنظمة التعليمية العالمية، لتمكين إدارات المدارس من تطبيق نماذج قيادية تعزز التعاون الدولي، من خلال إنشاء شبكة عالمية من القادة التعليميين، وهو أمر أساسي لضمان تحسين مستدام في إدارة المدارس والقيادة، لدعم الاحتياجات التعليمية المتنوعة، وتحسين مستوى التحصيل الأكاديمي، كما أن تسهيل التعاون بين المعلمين المحليين والخبراء الدوليين، يساهم في بناء شبكة القادة التعليميين العالميين الملتزمين بالتحسين المستمر والابتكار، حيث يمتد الأثر الأوسع إلى ما وراء المدارس المشاركة مؤثرًا في المجتمع التعليمي بشكل عام من خلال إظهار فوائد التعاون العالمي والممارسات الإدارية المبتكرة، وفي النهاية يساعد هذا في تطوير ممارسات إدارية مستدامة تخلق بيئات تعليمية منصفة ومتميزة في المدارس حول العالم (Mustoip et al., 2023).

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة هاليسدماير وليفنت (Halisdemir & Levent, 2025)، ودراسة العزام (2025)، ودراسة الصانع والعنزي (2022)، ودراسة إبراهيم والصوافية (2022)، ودراسة العصيمي (2020) التي أظهرت توفر مستوى من ممارسات القيادة العالمية، واختلفت مع

الدراسات التي تناولت القيادة العالمية من خلال مراجعة الدراسات والأبحاث المنشورة فقط للبحث في كفاءات وخصائص القادة والقيادة العالمية فقط كدراسة إبراهيم والمرزوقي (2020)، ودراسة ماركاسوفيك وآخرين (Markasović et al., 2024)، ودراسة فراي وايجل (Fry & Egel, 2021)، ودراسة سالتسمان وشيلتون (Saltsman & Shelton, 2019). واختلفت مع الدراسات التي تناولت أثر أنماط أخرى من القيادة أو الاستراتيجيات الإدارية أو منهجية أو برامج على جودة الأداء المدرسي كدراسة عسيري وآخرين (2024)، ودراسة العبدلي وفضل (2023)، ودراسة عبابنة (2023)، ودراسة الغامدي (2022)، ودراسة البنا والشرمان (2020)، ودراسة عداوي وبطاينة (2019)، ودراسة صيدم (2019)، ودراسة الحلو (2017)، ودراسة الشريف (2014).

كما اختلفت مع الدراسات الأجنبية التي تناولت جزئيات من ممارسات القيادة وجزئيات في جودة الأداء المدرسي أو أحدها كدراسة علوي وممتاهانا (Alwi & Mumtahana, 2023)، ودراسة هاريادي وآخرين (Hariyadi et al., 2022)، ودراسة جيسبيرت سيرفيرا ولازارو كنتابرانا (Gisbert Cervera & Lázaro Cantabrana, 2015)، ومع تلك التي تناولت درجة توافر معايير جودة الأداء المدرسي فقط كدراسة الزبون (2020). وقد تعزى الاختلافات والتشتت في المجالات البحثية إلى حداثة مجال القيادة العالمية وإلى حاجة مجال جودة الأداء المدرسي لأنواع كثيرة من الأبحاث والدراسات على المستويين النظري والعملي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لممارسة القيادة العالمية في التعليم في المدارس الخاصة الأردنية على التحول الرقمي في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلمين؟

بينت نتائج الجدول (4- 2) أن قيمة F بلغت (654.111) وهي دالة إحصائيًا مما يشير إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للقيادة العالمية على التحول الرقمي، وأن قيمة معامل الارتباط R بلغت (0.777) مما يدل على وجود علاقة إيجابية طردية قوية بين القيادة العالمية والتحول الرقمي، وبلغت

قيمة معامل التحديد R^2 (0.603) مما يعني أن القيادة العالمية تفسر ما نسبته (60.3%) من التباين في التحول الرقمي، وأن ما نسبته (39.7%) تباين غير مفسر يعزى لمتغيرات أخرى، وبلغت قيمة β (0.777) مما يعني أنه عند زيادة القيادة العالمية بمقدار وحدة واحدة يزيد التحول الرقمي بمقدار (0.777)، وتشير هذه النتائج إلى أن زيادة مستوى القيادة العالمية يسهم بشكل كبير في تحسين التحول الرقمي.

تعزو الباحثة ذلك مرة ثانية إلى توفر مستوى من القيادة العالمية في هذه المدارس الخاصة ذلك أنها أثرت على التحول الرقمي بأثر ذي دلالة إحصائية، وفسرت ما نسبتة (60.3%) من التباين في التحول الرقمي فيها، ولكن يبقى ما نسبته (39.7%) من التباين في التحول الرقمي غير مفسر، ويعزى ذلك إلى متغيرات أخرى لم تُدرج في هذه الدراسة مثل: المتغيرات التنظيمية والبشرية والتقنية والثقافية والخارجية، والتي من أبرزها الدعم الإداري والمالي، والكفايات الرقمية للمعلمين، وجودة البنية التحتية التقنية، والثقافة التنظيمية الداعمة للابتكار، إضافة إلى السياسات التعليمية والتشريعات الناظمة للتحول الرقمي، وتُشير هذه المتغيرات إلى أهمية إجراء دراسات مستقبلية تتناول هذه الجوانب بهدف تفسير أكبر قدر ممكن من التباين في التحول الرقمي، وتعزيز فهم أثر القيادة العالمية في ذلك.

كما أن هذه النسبة (60.3%) جاءت أقل بقليل من النسبة التي تفسر بها القيادة العالمية التباين في جودة الأداء المدرسي، والتي يمكن أن تفسرها الباحثة بأن القيادة العالمية والتحول الرقمي هما ظواهر عالمية في ذاتها نتيجة ظاهرة العولمة، وبالتالي هنالك تقاطع في بعض الجوانب أو هما مكملان بعضهما بعضًا أو يتماشيان بشكل متوازٍ معًا، مما يجعل كليهما عوامل قوة وتأثير على الكثير من المتغيرات الأخرى أكثر من تأثيرهما على بعضهما، كما أن وجود علاقة إيجابية قوية بين القيادة العالمية والتحول الرقمي في هذه المدارس الخاصة ما هي إلا نتيجة واقعية، فتبني مدراء المدارس الخاصة لممارسات القيادة العالمية، والتي تتطلب مجموعة من الكفايات والمهارات للتعامل مع الثقافات وخبرة العمل المحلية والدولية والعالمية، وبناء الشراكات والتحالفات، وإيجاد سبل للتعاون المحلي والدولي تتطلب وسائل وأدوات

تكنولوجية ورقمية لتسهيل عمليات الاتصال والتواصل وتبادل الخبرات ونقل البيانات لتحقيق الكفاءة والفاعلية في العمليات القيادية والإدارية والتعليمية، إضافة إلى السعي لتخفيض التكاليف المالية والوقت والجهد، في عالم يوصف بأنه عالم السرعة، عالم الاقتصاد الرقمي المعرفي العالمي المترابط، والانفتاح العالمي اللامحدود عبر شبكات (الإنترنت) ومحطات الاتصال في عصر العولمة.

كما تعزو الباحثة هذه النتائج إلى أنه لمواكبة التطورات والتحولات التعليمية والتكنولوجية المحلية والعالمية أصبح من متطلبات عمل مدير المدرسة تعزيز استراتيجية التحول الرقمي وتشكيل هيكل تنظيمي للعمل وفق سياسات محددة، وتطبيق بروتوكولات أمن سيبراني لحماية الخصوصية وأمن المعلومات، وتطوير البنية التحتية التكنولوجية للمدرسة وتوفير التقنيات والوسائل والأدوات الرقمية للأعمال الإدارية والتعليمية، مثل: التخزين السحابي، والذكاء الاصطناعي، والبيانات الضخمة، وأتمتة العمليات، واللينكد إن ليرنينغ (LinkedIn Learning)، و(إنترنت) الأشياء، وتطبيق زووم (ZOOM)، ومايكروسوفت تيمز (Microsoft Teams)، وأنظمة إدارة التعلم (LMS)، واللوحات الذكية، و(Google Meet)، والمحاكاة الافتراضية، والواقع المعزز والافتراضي، والفصول الدراسية الافتراضية (Google Classroom)، ومنصات التواصل الاجتماعية التعليمية مثل: (Dojo Classroom)، والتعلم الآلي (ChatGPT)، والتطبيقات التعليمية، ومنصات التعلم التكيفية والرقمية والقائمة على اللعب، والألعاب التفاعلية وغيرها، ورفع مستوى الثقافة الرقمية لأفراد المجتمع المدرسي (إداري، ومعلم، وطالب، وولي أمر)، وتدريب العاملين على توظيف المهارات الرقمية في العملية التعليمية، لإعداد جيل المتعلمين الرقميين.

كما يعزى ذلك إلى أن معظم عمليات التدريب والتطوير المهني للمدراء والمعلمين أصبحت تتم من خلال برامج ومنصات رقمية، كما أنه ضمن سعي مدير المدرسة لتشجيع عمليات الإبداع والابتكار للمعلمين والطلبة، فإن ذلك يحتم عليه قيادة المبادرات الرقمية وتوجيهها والابتكار فيها لتحقيق ميزة تنافسية رقمية تواكب التطورات المحلية والعالمية، مما أدى إلى زيادة مستوى التحول الرقمي في هذه

المدارس، وبالتالي يتضح مما سبق أن أي زيادة في مستوى القيادة العالمية سيؤدي إلى زيادة وتحسن في مستوى التحول الرقمي.

كما يعتبر التحول الرقمي وسيلة ونمطًا جديدًا من الفكر والممارسة الإدارية توظف ممارسات الإدارة بالشفافية والإدارة الإلكترونية والإدارة التشاركية لتحاكي تقنيات المعلومات والاتصال في سرعتها وحركتها وتجذرها حيثما وجدت لتصل إلى أعمال المنظمات (إسماعيل، 2023)، حيث يتطلب تخطيطًا استراتيجيًا من القيادة، ومشاركةً من العاملين جميعهم، وتعاونًا من مؤسسات المجتمع ومنظماته، ضمن ثقافة رقمية موحدة، تتطلب من القادة توظيف مهارات قيادية وإدارة للتغيير بكفاءة وقدرات عالية، لتحقيق تحول رقمي ناجح ومستدام.

إن امتلاك القادة لمهارات قيادية رقمية تتضمن امتلاك القائد لمهارات ذاتية وفنية وإنسانية وإدارية وفكرية ورقمية وتنافسية استشرافية، تمكنه من السرعة في معالجة المعلومات، وتنمية الابتكار والتأثير التطويري على الطلبة والعاملين، وزيادة ثقتهم، مما يحقق وجود إدارة سليمة للمعرفة، وتحقيق الأهداف المشتركة لتحقيق ميزة تنافسية رقمية تواكب التطورات العالمية وتحقق التنافسية العالمية (الأنصاري، 2024).

ويرى ويلرمارك وآخرون (Willermark et al., 2024) أن تصورات القادة تتباين بين من يتعامل مع التحول الرقمي كوسيلة للبقاء على قيد الحياة في ظل الضغوط، ومن يرى فيه فرصة للنمو والتطور، وأن الانتقال من منطق "البقاء" إلى منطق "الازدهار" يتطلب تمكين القادة من خلال تدريب هادف، ودعم استراتيجي، وبيئة مشجعة على الابتكار والتجريب، وهذا يؤكد على أهمية تعزيز وعي القادة التربويين بأبعاد التحول الرقمي، ودورهم المحوري في قيادته بفاعلية، من أجل تحويل التحديات الرقمية إلى فرص حقيقية للتجديد والتميز في السياق التعليمي.

وهنالك رؤى نظرية قيّمة تُظهر أن التحول الرقمي يتجاوز مجرد تغيير تكنولوجي، بل عاملاً مُمكّنًا للقيادة والتعلم التنظيمي، وكلاهما عنصران أساسيان في قيادة الإصلاح المدرسي الفعّال، وأنه كلما

دمجت المدارس الأدوات والاســـتراتيجيات الرقمية، أصـــبح القادة أكثر قدرة على إلهام الآخرين وإدارة التغيير، وتعزيز ثقافة التعلم المستمر والتحسين الدائم، ويمكن لهذا المسار أن يُحدث تحسنًا ملحوظًا في أداء المدارس، من خلال مواءمة الممارسات التعليمية مع المعايير والتوقعات الحديثة (Herdiaty & Widjaja, 2025)، فقد ســاهم دمج أدوات التكنولوجيا في ممارســات إدارة المدارس وقيادتها في تحسين الكفاءة الإدارية والتواصل، حيث ساهم ذلك في إدارة البيانات، وتبسيط العمليات، ودعم التعاون العالمي عن بعد (Mustoip et al., 2023).

وبناء على ما سبق فإن ممارسات القيادة العالمية دفعت باتجاه النمو والتوسع في التحول الرقمي وانتشاره، فقد أصبح من عوامل نجاح المدارس حاليًا وفي المستقبل.

لم تتفق نتائج الدراسة الحالية مع أي من الدراسات السابقة – على حد علم الباحثة– فقد اختلفت مع دراسة رولوف وبتكو (Ruloff & Petko, 2025)، ودراسة الأنصاري (2024)، ودراسة عوض الله وطبية (Awadallah & Tabeiha, 2022) التي بحثت في تقصي دور نمط أو أنماط من القيادة التربوية في التحول الرقمي، ولكنها لم تدرس أثر نمط القيادة العالمية من ضمن الأنماط القيادية، وهذا ما يميز هذه الدراسة عن غيرها، كما اختلفت مع دراسة الهدبان (2024)، ودراسة غلام زاده وآخرين (Gholamzadeh at el., 2025 B)، ودراسة بويسكنس وميير (Boeskens & Meyer, 2025)، ودراســة ويلرمارك وآخرين (Willermark, et al., 2024)، ودراســة عبد العال ويوسـف (2023)، ودراسة رينز وآخرين (Renz et al., 2021) التي تناولت دراسة متغير التحول الرقمي فقط.

مناقشـــة النتائج المتعلقة بالســـؤال الثالث: هل يوجد أثر ذو دلالة إحصـــائية عند مســـتوى الدلالة (α=0.05) للتحول الرقمي في المدارس الخاصـــة الأردنية على جودة الأداء المدرســـي من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في العاصمة عمّان؟

بينت نتائج الجدول (4– 3) أن قيمة F بلغت (1181.29) وهي دالة إحصائيًا عندما يشير إلى وجود أثر ذي دلالة إحصـائية للتحول الرقمي على جودة الأداء المدرسـي، وأن معامل الارتباط R بلغ

(0.856) مما يدل على وجود علاقة إيجابية طردية قوية بين التحول الرقمي وجودة الأداء المدرسي، وبلغت قيمة معامل التحديد R^2 (0.733) مما يعني أن التحول الرقمي يفسر ما نسبته (73.3%) من التباين في جودة الأداء المدرسي، وأن ما نسبته (26.7%) تباين غير مفسر يعزى لمتغيرات أخرى، وبلغت قيمة β (0.856) مما يعني أنه عند زيادة التحول الرقمي بمقدار وحدة واحدة تزداد جودة الأداء المدرسي بمقدار (0.856)، وتشير هذه النتائج إلى أن زيادة مستوى التحول الرقمي يسهم بشكل كبير في تحسين جودة الأداء المدرسي.

وتعزو الباحثة ذلك إلى توفر مستوى من التحول الرقمي في هذه المدارس الخاصة ذلك أنه أثر على جودة الأداء المدرسي بأثر ذي دلالة إحصائية، وفسر ما نسبة (73.3%) من التباين في جودة الأداء المدرسي، ولكن يبقى ما نسبته (26.7%) من التباين في جودة الأداء المدرسي غير مفسر يعزى إلى متغيرات أخرى لم تُدرج في هذه الدراسة الحالية، والتي من أبرزها العوامل القيادية والإدارية، والكفايات المهنية للمعلمين، وجودة المناهج وأساليب التدريس، إضافة إلى المناخ المدرسي، ودعم أولياء الأمور، والعوامل الاجتماعية والاقتصادية للطلبة، وهي متغيرات يُوصى بتناولها في دراسات مستقبلية لتفسير أكبر قدر ممكن من التباين في جودة الأداء المدرسي، وتعزيز فهم أثر التحول الرقمي في ذلك.

كما أن هذه النسبة (73.3%) جاءت أعلى بقليل من النسبة التي تفسر بها القيادة العالمية التباين في جودة الأداء المدرسي، والتي يمكن أن تفسرها الباحثة بأن التحول الرقمي كظاهرة عالمية يؤثر من خلال عوامل خارجية وعوامل داخلية في جودة الأداء المدرسي فهو مرتبط بنمط حياة أصبح واقعًا يستخدم فيه أفراد المجتمع المدرسي جميعهم الأدوات والتقنيات الرقمية لإنجاز أغراض مختلفة في حياتهم خارج المدرسة وينقلون تعلمهم ومهاراتهم الرقمية إلى داخل المدرسة، ويستمر تأثيره ويزداد داخل المدرسة من خلال عمليات الإدارة والتعليم التي تركز على الطالب ورفع كفاءة المعلم من خلاله، لتحقيق الجودة في الأداء المدرسي.

كما تعزو الباحثة وجود علاقة إيجابية طردية قوية بين التحول الرقمي وجودة الأداء المدرسي، وأن التحول الرقمي يلعب دورًا كبيرًا في رفع مستوى جودة الأداء المدرسي، ما هي إلا نتيجة متوقعة، ذلك أنه مع دخول العالم في عصر الثورة الصناعية الرابعة ومقدمات الثورة الصناعية الخامسة، حدثت تغييرات جذرية في أنماط الحياة وطبيعتها في المجالات جميعها، وفي معايير قبول الأداء ومؤشراته وجودته عالميًا، ومع حدوث الكوراث والأزمات وكان آخرها(أزمة كورونا) ظهرت الحاجة لوسائل التعامل والتواصل وإنجاز الأعمال عن بعد، وكان من ضمن هذه المجالات مجال التربية والتعليم، الذي كان ملزمًا باستمرارية التعليم خلال حالة الطوارئ هذه، مما أدى إلى تطور سريع للأدوات والوسائل التكنولوجية الإدارية والتعليمية فيه، وظهورها في أدوات ووسائل رقمية على مستويات العمليات جميعها في المدارس جميعها بنسب متفاوتة، ولكن بشكل واضح وكبير في المدارس الخاصة لأسباب تم ذكرها سابقًا.

وبناء على ما سبق فقد فرض على هذه المدارس الخاصة أكثر من غيرها مواكبة التطورات الرقمية والتحديث في التقنيات؛ ومواكبة التسارع الرقمي، ورفع مستوى قدراتها الرقمية ومعالجة الفجوات الرقمية للعاملين والطلبة، وزيادة في تحقيق المساواة والتكافؤ في الفرص التعليمية، وزيادة في إمكان الوصول للتعليم مع توفير الوقت والجهد والمال، وتقديم محتوى تعليمي تفاعلي يساعد الطالب على الربط مع الحياة واكتساب المهارات الحياتية ومهارات التفكير المختلفة، وزيادة في عمليات الرقمنة التي شملت البيانات والمعلومات والمناهج الدراسية والوسائل والأدوات التعليمية جميعها والاختبارات، مما زاد من إمكانية مشاركتها في الاختبارات الإقليمية والعالمية مثل: اختبارات (TIMSS)، (PISA)، (PIRLS) وغيرها وتحقيق نتائج متقدمة، وتحسين آليات التقييم الإداري والأكاديمي المختلفة، والمتابعة، وتحليل النتائج، والتقرير عنها، ونشرها، والتواصل لتلبية احتياجات الطلبة على اختلاف مستوياتهم وتحقيق الجودة التعليمية لمواكبة التحول الرقمي العالمي، كل ذلك أدى إلى تبني أدوات رقمية إدارية وتعليمية مبتكرة تم ذكرها سابقًا، وتطوير للبنى التحتية والبيئة المدرسية، وتغيير للثقافة التعليمية، فانتقلت من التعليم التقليدي إلى التعليم الرقمي لتلبية المتطلبات الجديدة للتعليم والمجتمع، ولدعم التنوع في أنواع

التعليم التي أصـــبحت تتراوح بين التعليم الوجاهي، والتعليم عن بعد إلى التعليم الإلكتروني، والتعليم الافتراضـي، والتعليم المدمج، والتعلم الذاتي وغيرها، والتي أصـبحت تعزز استقلالية الطالب في التعلم، وتطوير مهاراته الحياتية ومهارات التفكير والإبداع والابتكار لديه، حيث أصـبحت بدورها مؤشرات على جودة التعليم في تمليك الطلبة مهارات القرن الحادي والعشـــرين وجودة المخرجات التعليمية لمواكبة الاتجاهات التعليمية العالمية، إذ أصبح متضمنًا في معايير جودة الأداء المدرسي ومؤشراته، مما أدى إلى تحقيق مستوى متقدم ومتميز فيه، حقق للمدرسـة الخاصـة ميزة تنافسـية محلية، وللبعض منها ميزة دولية تضمن لها الاستمرار والبقاء، وهذا ما يفسر أن أي زيادة في مستوى التحول الرقمي سيؤدي إلى زيادة وتحسن في جودة الأداء المدرسي.

وتدعم نتائج الدراســـات وجود هذه العلاقة التفاعلية التأثيرية بين التحول الرقمي وجودة الأداء المدرسـي، إذ أشـارت إلى أن التحول الرقمي يؤدي إلى تسـهيل عمل الإدارة والهيئة التدريسـية، وتمليك المعلمين مهارات تصـــميم المواقع الرقمية، وإجراء التقييم الحقيقي للطلبة، وتمليك الطلبة من اســتخدام مهاراته وتقنياته، وجعل العملية التعليمية قائمة على الربط بالحياة الواقعية للطالب وهذا ما يجعل التعليم ذا معنى ومنفعة (الهدبان، 2024)، كما يعمل على تحقيق التكافؤ في الفرص التعليمية بإتاحة التعليم الرقمي للطلبة من أنحاء العالم جميعها، وفي الوصول إلى المصادر التعليمية والدورات التدريبية نفســها في أي وقت وأي مكان، من خلال التعلم عن بعد والتعلم الافتراضـــي، مما يوفر الوقت والجهد والتكاليف، كما تسـاعد التقنيات الرقمية في تحسـين جودة التعليم من خلال تقديم محتوى تعليمي متنوع وتفاعلي، وتحفيز الطلاب على التعاون والمشـــاركة الفعالة، كما يمكن للأدوات الرقمية أن تبســـط العمليات التعليمية وتقلل من الأعباء الإدارية على المعلمين، ومنحهم المجال للتركيز على عمليات التعليم وتقديم الدعم للطلبة وفق احتياجاتهم (مخزوم، 2024).

كما أن الكفاءة الرقمية للمعلم تؤثر على جودة برامج التعليم والتعلم، لذلك يحتاج للتدريب والتطوير بشكل مستمر، وتوظيف المنصات الرقمية مثل جوجل كلاس روم (Google Classroom)، وكذلك

اللقاءات المباشرة ونقل المعرفة التي تتم عبر منصات مؤتمرات الفيديو المختلفة المتاحة مجانًا مثل (Zoom): و(Google Meet) حيث تتيح هذه المنصات للمعلمين والطلبة اللقاء والتفاعل افتراضيًا. وإن التدريب على التعلم الإلكتروني يعزز استقلالية الطلبة في التعلم، وزيادة مشاركتهم. ومن الناحية الإيجابية يساعد هذا النوع من التعلم بشكل كبير في استمرارية العملية التعليمية خلال الأزمات والطوارئ، وفي توفير التكاليف، وتوفر موارد تعليمية واسعة، وسهولة الإدارة، وتكامل البيانات، ومع ذلك، لا يزال هناك الكثيرين غير مدركين لسهولة التواصل عبر (الإنترنت) (Alwi & Mumtahana, 2023)

ولكي يكون التعليم المستقبلي فاعلًا لابد من المواءمة بين الرقمنة باستخدام الأدوات الرقمية مثل: (المختبرات الافتراضية، ومنصات الألعاب التعليمية، والذكاء الاصطناعي) والأساليب والاستراتيجيات التقليدية للتعلم: كالنقاش والحوار والمشاريع الجماعية التعاونية، وتنمية المهارات الحياتية مثل: التفكير النقدي، والإبداع، والذكاء العاطفي، والتي تبقى مهمة وأساسية في عملية التعليم بغض النظر عن التقدم التكنولوجي (Hudzenko et al., 2025).

إن تحقيق جودة في الأداء المدرسي يؤدي إلى إيجاد مؤسسات تعليمية قادرة على التعامل مع المناهج العصرية المتطورة وبرامجها، وتوظيف التكنولوجيا في مكونات العملية التعليمية جميعها، وتقديم خدمات تعليمية ذات جودة وبميزة تنافسية، يجعل المدرسة في مقدمة المؤسسات في تولي مسؤولية قيادة المجتمع للتعامل والتكيف مع التغييرات العالمية العصرية (دياب وآخرون، 2023).

اتفقت نتائج الدراسة الحالية بشكل جزئي مع دراسة عباس وآخرين (2024) للكشف عن دور التحول الرقمي في تطوير إدارة المؤسسات التعليمية، ودراسة الرواشدة (2023) لمعرفة أثر التحول الرقمي في اتخاذ القرارات الإدارية، ودراسة ماكارثي وآخرين (McCarthy et al., 2023) للبحث في التحول الرقمي في التعليم، ودراسة هارياساستي (Hariyasasti, 2025) لاختبار أثر التحول الرقمي في أداء المدارس، ولكنها اختلفت معها ومع الدراسات التي تناولت دراسة التحول الرقمي فقط كدراسة غلام زاده وآخرين (Gholamzadeh at el., 2025 B)، ودراسة بويسكنس وميير

(Boeskens & Meyer, 2025)، ودراســة ويلرمارك وآخرين (Willermark, et al., 2024)، ودراسة الهدبان (2024)، ودراسة رينز وآخرين (Renz et al., 2021)، ودراسة عبد العال ويوسف (2023)، في كونها تناولت أثر التحول الرقمي على جودة الأداء المدرســـي ككل وهذا ما يميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات.

مناقشـــة النتائج المتعلقة بالســـؤال الرابع: هل يوجد أثر ذو دلالة إحصـــائية عند مســـتوى الدلالة (α=0.05) لممارسـة القيادة العالمية في التعليم على جودة الأداء المدرسـي بوجود التحول الرقمي كمتغير وسـيط في المدارس الخاصـة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في العاصـمة عمّان من وجهة نظر المعلمين؟

بينت نتائج الجدول (4–8) أن القيادة العالمية تؤثر بشكل إيجابي على التحول الرقمي، حيث بلغ معامل المسـار (0.665) مع خطأ معياري (0.030)، وقيمة حرجة (21.930) دالة إحصـائيًا، وبلغ معامل الانحدار المعياري (Beta = 0.62)، مما يشـير إلى قوة وأهمية العلاقة. كما بينت النتائج أن التحول الرقمي يؤثر مباشرة على جودة الأداء المدرسـي، حيث بلغ معامل المسـار (1.030) مع خطأ معياري (0.030) وقيمة حرجة (34.410) دالة إحصـــائيًا، ومعامل الانحدار المعياري (= Beta 0.85)، مما يعكس تأثيرًا قويًا للمتغير الوسـيط على جودة الأداء المدرسـي. وتدعم هذه النتائج بشـكل واضـح صـحة نموذج الدراسة وأسئلتها حول تأثير القيادة العالمية على جودة الأداء المدرسي من خلال التحول الرقمي.

وبينت نتائج الجدول (4– 9) أن القيادة العالمية تؤثر بشـــكل إيجابي على التحول الرقمي وجودة الأداء المدرســـي؛ إذ بلغ حجم الأثر الكلي للقيادة العالمية على التحول الرقمي (0.665)، وعلى جودة الأداء المدرســـي (0.685)، مما يعكس تأثيرًا قويًا للقيادة العالمية على المتغيرين. وجاء أكبر حجم للأثر الكلي للتحول الرقمي في جودة الأداء المدرســـي بقيمة (1.030)، تلاه أثر القيادة العالمية في جودة الأداء المدرســـي بقيمة (0.685)، في حين كان أضـــعف أثر كلي للقيادة العالمية في التحول الرقمي، حيث بلغ (0.665). أما الآثار المباشـــرة، فقد أظهرت أن أكبر حجم للأثر المباشـــر كان

للتحول الرقمي في جودة الأداء المدرسي بقيمة (1.030)، تلاه أثر القيادة العالمية في التحول الرقمي بقيمة (0.665)، في حين لم يُسجل أي أثر مباشر للقيادة العالمية على جودة الأداء المدرسي. بالمقابل، وُجد تأثير غير مباشر كامل للقيادة العالمية على جودة الأداء المدرسي بقيمة (0.685)، وجاء هذا التأثير من خلال التحول الرقمي.

وبينت نتائج الجدول (4–10) أن الأثر غير المباشر للقيادة العالمية على جودة الأداء المدرسي عبر التحول الرقمي بلغ (0.685)، وكان دالًا إحصائيًا عند مستوى (0.000)، وبلغت قيمة الخطأ المعياري (0.025)، في حين سجلت القيمة الحرجة (27.40). كما أظهر فاصل الثقة (95%) للأثر غير المباشر (0.636–0.735) عدم احتوائه على الصفر، مما يؤكد وجود وساطة كاملة للتحول الرقمي. وبذلك يمكن الاستنتاج أن القيادة العالمية تؤثر في جودة الأداء المدرسي كليًا عبر التحول الرقمي، في حين لا يوجد أثر مباشر دال إحصائيًا للقيادة العالمية بعد إدخال المتغير الوسيط.

تعزو الباحثة نتائج الجدول (4–8)، ونتائج الجدول (4– 9) من حيث حجم التأثير الكلي وتفاوته بين متغيرات الدراسة ومراتبها، إلى ما فسرت به نتائج الأسئلة (1) و(2) و(3) من حيث نسبة تفسير متغيرات الدراسة للتباين في بعضها البعض، ووجود علاقة إيجابية قوية بينها، ولكن سلطت نتائج الجدول (4– 9) الضوء على معيار آخر وهو التمييز بين نوعين من التأثيرات للمتغيرات وهي: التأثيرات المباشرة والتأثيرات غير المباشرة، وأن أكبر حجم للتأثير المباشر كان للتحول الرقمي في جودة الأداء المدرسي حيث بلغ (1.030)، وهذا يتطابق مع حصوله على أعلى قدرة لتفسير التباين في جودة الأداء المدرسي بنسبة (73.3%)، وأن التأثير المباشر للقيادة العالمية في التحول الرقمي كان في المرتبة الثانية وبلغ (0.665)، فإنه يتطابق مع أضعف أثر كلي لها والذي بلغ (0.665)، وأضعف نسبة في تفسير التباين في التحول الرقمي والتي بلغت (60.3%)، وهذا ما فسرته مناقشة الأسئلة السابقة.

كما تعزو الباحثة نتائج الجدول (4– 10) في أن التحول الرقمي يعمل بوساطة كلية، إلى أنه عمل كقناة تنفيذية، وكآلية نقلت من خلالها القيادة العالمية كامل تأثيرها على جودة الأداء المدرسي، وهنا

يجب تفسير عبارة "وساطة كلية"، ويعني ذلك أن القيادة العالمية لا تؤثر على جودة الأداء المدرسي مباشرة دون المرور بالتحول الرقمي، وأن جودة الأداء المدرسي لا يتم في الوقت الحالي وفي ظل التطورات التكنولوجيه والتغييرات العالمية إلا من خلال التحول الرقمي وأدواته ووسائلة التي تتداخل في كل جزء وعملية وتفصيل في مجالات عمل المدرسة المختلفة داخلها وخارجها: الإدارة والعمليات المدرسية، والتعليم والتعلم والتقييم، ونتاجات الطلبة، والبيئة المدرسية، والشراكات والعلاقات مع المجتمع المحلي، وغيرها. كما وتشير النتائج إلى أن المدارس التي تمتلك مستوى أعلى من التحول الرقمي تكون أكثر ميلًا لتطبيق القيادة العالمية بفاعلية، وتحقيق مستوى أعلى في جودة الأداء المدرسي فيها. ذلك أن تبنّي التكنولوجيا الرقمية وممارساتها يؤدي إلى زيادة كفاءة مجالات عمل المدرسة وفاعليتها بما يتماشى مع معايير جودة الأداء المدرسي ومؤشراته.

وتعكس هذه النتائج أهمية تطوير التحول الرقمي في المدارس الخاصة الأردنية كآلية أساسية لتمكين القيادة العالمية من تحسين جودة الأداء المدرسي، مما يدعم صحة نموذج الدراسة حول دور القيادة العالمية والتحول الرقمي في تعزيز المخرجات التعليمية.

كما تعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن القيادة العالمية تعمل كقدرة ديناميكية فعّالة تعزز جودة الأداء المدرسي من خلال دعم التحول الرقمي. فهي تعمل كعامل تمكين واستباقي يسمح للمدارس بتحقيق التحول الرقمي المطلوب وإنجاز معايير جودة الأداء المدرسي ومؤشراته.

ونهاية يتضح أن هنالك تأثيرًا عضويًا تبادليًا بين متغيرات الدراسة: القيادة العالمية، وجودة الأداء المدرسي، والتحول الرقمي، فجميعها أولويات عصرية تزامنت مع بعضها بعضًا، فرضتها ظاهرة العولمة ومتطلبات الثورات الصناعية، وطبيعة عمل المؤسسات التربوية والتعليمية، جعلت من القيادة العالمية مدخلًا أساسيًا لتحقيق الجودة في الأداء المدرسي، والذي لا يتحقق بفاعليته إلا من خلال التحول الرقمي الذي يعمل كمتغير وسيط بوساطة كلية، كما أن التكامل بين القيادة العالمية والتحول الرقمي يشكل خارطة طريق للمدارس للوصول إلى جودة أداء مدرسي مستدام يلبي احتياجات متعلمي

اليوم والغد بما يواكب متطلبات المستقبل، وبالتالي فقد أضحت هذه المتغيرات ركائز أساسية لأي مؤسسة تعليمية أو مدرسة تسعى للنمو والازدهار والنجاح المستدام في عالم اليوم المتشعب والمعقد.

اتفقَت نتائج الدراسة الحالية جزئيًا مع كل من: دراسة محمد (2025)، ودراسة كشك وآخرين (2025)، ودراسة محمد ومهدي (2024)، ودراسة رواشدة وآخرين (Rawashdeh et al., 2024)، ودراسة نورهاياتي وأستونو (Nurhayati & Astono, 2024)، ودراسة إيليبول (ELİBOL, 2024) فيما يتعلق بدراسة أثر التحول الرقمي كمتغير وسيط. كما اتفقت الدراسة مع دراسة نورهاياتي وأستونو (Nurhayati & Astono, 2024) على أن التحول الرقمي يحقق وساطة في التأثير غير المباشر على أحد متغيرات الدراسة.

واختلفت الدراسة مع كل من: دراسة كشك وآخرين (2025)، ودراسة رواشدة وآخرين (Rawashdeh et al., 2024)، ودراسة إيليبول (ELİBOL, 2024)، حيث أظهرت هذه الدراسات أن التحول الرقمي يعمل بوساطة جزئية، بينما أظهرت الدراسة الحالية أنه يعمل بوساطة كلية. كما اختلفت الدراسة مع جميع هذه الدراسات في تناولها متغيرات أخرى لدراسة أثر المتغير الوسيط، وفي قطاع تطبيق الدراسة، حيث جاءت الدراسة الحالية في قطاع المدارس، بينما ركّزت الدراسات السابقة على قطاع إدارة الأعمال والجامعات. وبهذا تكون هذه الدراسة الأولى من نوعها في الأردن – في حدود علم الباحثة– التي تناولت أثر القيادة العالمية على جودة الأداء المدرسي من خلال التحول الرقمي، مشكّلةً بذلك **ثلاثية التعليم**.

التوصيات

وفي ضوء نتائج الدراسة، تمت صياغة مجموعة من التوصيات، جاءت على النحو الآتي:

- إجراء عدة دراسات مستقبلية، لقياس مستوى القيادة العالمية في التعليم وفقًا للمتغيرات الديموغرافية في مجتمعات أخرى، واستكشاف الأدوار الوسيطة لمتغيرات جديدة، وتطبيق المعادلات التنبؤية المستخلصة من هذه الدراسة.

- تبني التحول الرقمي كمتغير وسيط في رسائل الماجستير والدكتوراة لأنه يعمل كوسيط فعال.
- إدراج مسـاق القيادة العالمية والموضـوعات الفرعية المنبثقة عنها في الخطط الدراسـية لبرنامج الماجستير والدكتوراة في تخصص الإدارة والقيادة التربوية في الجامعات الأردنية.
- تطوير معايير القيادة التربوية في ميثاق مهنة التعليم لعام 2021، بإدراج مصـطلح القيادة العالمية وكفاياته ومهاراته ضمن المستوى المتقدم.
- إدراج معايير لقياس كفايات القيادة العالمية ومهاراتها، ومعايير لقياس عملية التحول الرقمي في التعليم ضمن معايير ضمان الجودة والاعتماد للمدارس.
- تنفيذ برامج تطوير ونمو مهني في مجال القيادة العالمية لقيادات المدارس من خلال الدورات وورشـات العمل والندوات وحضـور المؤتمرات الإقليمية والعالمية، للاطلاع على الممارسـات القيادية المعاصرة.
- رفع مسـتوى التحول الرقمي في المدارس الحكومية والخاصـة في الأردن وصـولًا إلى النضـج الرقمي، بما يدعم تطبيق القيادة العالمية بفاعلية.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع باللغة العربية

إبراهيم، حسام الدين، والصوافية، أنيسة. (2022). مستوى توافر أبعاد القيادة العالمية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عمان في ضوء نموذج جوردن (Gordon Model). *المجلة العربية للتربية النوعية، 6*(23)، 209-236.

إبراهيم ، حسام الدين، والمرزوقي، أحمد. (2020). القيادة العالمية مدخل لتطوير الإدارة المدرسية بسلطنة عمان في ضوء بعض النماذج المعاصرة. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (61)، 188-210.

أحمد، محمد، والعاني، وجيهة. (2015). خصائص القيادة المدرسية العالمية ودرجة تحققها لمديري المدارس الثانوية في مصر وسلطنة عمان: دراسة مقارنة. *مجلة الإدارة التربوية، 2*(5)، 65-207.

إدارة مركز الملكة رانيا العبد الله لتكنولوجيا التعليم والمعلومات. (2023). *الخطة الاستراتيجية للتحول الرقمي في وزارة التربية والتعليم (2022-2025)*. وزارة التربية والتعليم الأردنية. https://moe.gov.jo/sites/default/files/moe_digital_transformation_strategic_plan_2023.pdf

إسماعيل، أحلام. (2023). متطلبات التحول الرقمي بمدارس التعليم الثانوي العام في مصر على ضوء بعض التجارب العالمية. *مجلة التربية في القرن 21 للدراسات التربوية والنفسية، 4*(24)، 266-297.

آل عبد الله، شريفة. (2023). متطلبات تطوير القيادات التربوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة 2030. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (96)، 36-55.

أمين، مصطفى. (2018). التحول الرقمي في الجامعات المصرية كمتطلب لتحقيق مجتمع المعرفة. *مجلة الإدارة التربوية، 5*(19)، 11-116.

بن فرحات، سعيد.(2020). معايير الجودة الشاملة في التعليم. *مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، 10*(1)، 395-417.

البنا، دعاء، والشـــرمان، وائل. (2020). *درجة ممارســـة مديري المدارس للقيادة الابتكارية وعلاقتها بجودة الأداء المدرســـي من وجهة نظر المعلمين* [رســـالة ماجســـتير غير منشـــورة]. جامعة آل البيت.

البيلاوي، حسن، وطعيمة، رشدي، وسليمان، سعيد، والنقيب، عبد الرحمن، وسعيد، محسن، والبندري، محمد، وعبد الباقي، مصـــطفى. (2006). *الجودة الشـــاملة في التعليم بين مؤشـــرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات* (ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

تره، مريم. (2021، مارس 24-25). *اســـتراتيجية التحول الرقمي في التعليم قبل الجامعي* [بحث مقدم]. مؤتمر التحول الرقمي وأثره على التنمية المستدامة، مصر، القاهرة.

تطوير لتقنيات التعليم. (2019، أكتوبر 24). الدليل الإرشـادي لمسـؤول التحوُّل الرقمي في المدرسـة. AnyFlip. استرجع بتاريخ أغسطس 15، 2025، من https://anyflip.com/eayz/typr/basic

جيلالي، برقيق. (2021). *العلاقات التربوية والبيداغوجية وأثرها على جودة الأداء المدرســـي* [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. جامعة جيلالي ليابس سيدي بلعباس.

الحلو، علي. (2017). *درجة ممارســـة مديري المدارس الخاصـــة بمحافظات غزة للقيادة الخادمة وعلاقتها بجودة أداء مدارسهم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.

الإخناوي، محمد. (2016). متطلبات تجويد الأداء المدرسي بالتعليم الثانوي الصناعي في مصر في ضوء مدخل مجتمعات التعلم المهنية. *مجلة كلية التربية، 64*(4)، 82- 162.

الدجني، إياد. (2011). *دور التخطيط الاستراتيجي في جودة الأداء المؤسسي: دراسة وصفية تحليلية في الجامعات النظامية الفلسطينية*[أطروحة دكتوراة غير منشورة]. جامعة دمشق.

دحلة، منار، وعاشـور، محمد، والجوارنة، طارق. (2023). درجة ممارسـة مديري المدارس الإعدادية في منطقة الشـمال داخل الخط الأخضـر للتميز التنظيمي وعلاقته بتحسـين الأداء المدرسـي. *المجلة التربوية الأردنية، 8*(2)، 25-49.

الدهشـان، جمال. (2019). برامج إعداد المعلم لمواكبة متطلبات الثورة الصـناعية الرابعة. *المجلة التربوية، 68*(68)، 3153- 3199.

دواني، كمال. (2017). *القيادة التربوية* (ط.2). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

دياب، عبد الباسط، ومهدي، محمد، ورشوان، بكر. (2023). تصور مقترح لتحسين جودة الأداء المدرسي بالمدارس الخاصة في ضوء منهجية جيمبا كايزن. *مجلة شباب الباحثين*، *18*(18)، 103-181.

ذيب، فاطمة، والحاج، ميسر، والكيالي، ماجدة.(2006، إبريل 25-27). *المدرسة وحدة تطوير تربوي* [ورقة عمل]. المؤتمر التربوي الأول لوكالة الغوث، عمان، الأردن.

راضي، بهجت، والعربي، هشام. (2016). *إدارة الجودة الشاملة: المفهوم والفلسفة والتطبيقات* (ط.1). روابط للنشر وتقنية المعلومات.

الرواشدة، نانسي. (2023). *التحول الرقمي وأثره في اتخاذ القرارات الإدارية في وزارة التربية والتعليم الأردنية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الزرقاء.

الزبون، فادي. (2020). درجة توافر معايير جودة الأداء المدرسي المتميز من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظة جرش وعلاقتها ببعض المتغيرات، *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، *26*(1)، 225-253.

الزغول، بكر، وعكاشة، عبد الكريم، والحايك، صادق، وحمادات، محمد. (2014). مستوى أداء مدرسي التربية البدنية في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة في الأردن من وجهة نظر الطلبة. *مجلة التربية*، *1*(157)، 333-375.

زغيبي، رفيف. (2023). *تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كمتغير وسيط بين التحول الرقمي وتوظيف القيادة الرقمية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الأكاديميين (تصور مقترح مواكب للتحول الرقمي)* [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. الجامعة العربية الأمريكية.

سمير، خالد. (2024، فبراير 2). *التحول الرقمي في التعليم: الإيجابيات والسلبيات والمتطلبات والأدوات والاتجاهات الحديثة*. منصة زامن. استرجعت بتاريخ أغسطس 19، 2025 من التحول الرقمي في التعليم: 6 إيجابيات مميزة والسلبيات والمتطلبات والأدوات والاتجاهات الحديثة - زامن

الشريف، علي. (2014). التفكير الاستراتيجي لدى مديرات مدارس الدمج وعلاقته بجودة الأداء المدرسي. *مجلة البحث العلمي في التربية*، *1*(15)، 623-707.

الشمري، هدى. (2024). تأثير القيادة الإبداعية على الأداء المؤسسي في ظل التحول الرقمي: دراسة تحليلية على جامعة قطر. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قطر.

الشـــهراني، فاطمة.(2025). تحديات القيادة التربوية في ظل التحول الرقمي (دراســـة ميدانية). *مجلة العصر للعلوم الإنسانية والاجتماع*، (16)، 39-60.

الصـالح، شـاكر، والصـريمي، خالد. (2015). *الجودة الشـاملة نشـأتها تطورها أسـاليبها* (ط.1). دار الفكر للنشر والتوزيع.

الصـــــانع، خولة، والعنزي، فهد. (2022). مهارات القيادة العالمية لدى قادة المدارس الحكومية في المملكة الأردنية الهاشمية. *المجلة العربية للقياس والتقويم، 3*(5)، 54- 65.

صـــيدم، ســـامح. (2019). *دور وزارة التربية والتعليم في تلبية الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة وعلاقتها بجودة الأداء المدرســـي* [رســـالة ماجســـتير غير منشـــورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.

الظفيري، فـايز. (2021). التحول الرقمي التعليمي: نموذج تربوي جـديـد. *المجلـة الـدوليـة للتعليم الإلكتروني، 1*(3)، 11-30.

عبابنة، آمنة. (2023). أثر انضباط الإدارة المدرسية في تحسين جودة الأداء في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية. *مجلة جرش للبحوث والدراسات، 24*(2)، 1173-1195.

عبابنة، صـــــالح. (2023). *نظريات واتجاهات معاصـــرة في الإدارة و القيادة التربوية منحى تفاعلي* (ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عباس، عبد الســـــلام، والعباســـــي، عزة، وجاد، مها. (2024). دور التحول الرقمي في تطوير إدارة المؤسسات التعليمية. *مجلة كلية التربية بورسعيد*، (47)، 411- 433.

عبد الرزاق، ماجدة، والأســمري، فاطمة.(2025). الصـــعوبات التي تواجه مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض في ضوء التحول الرقمي. *المجلة العربية الدولية لتكنولوجيا المعلومات والبيانات، 5*(2)، 221-294.

عبد العال، نجلاء، ويوســـف، ســـلوى. (2023). تصـــور مقترح لتعزيز التحول الرقمي بجامعة بني سـويف في ضـوء نموذج نضـج التراصـف الاسـتراتيجي. *مجلة كلية التربية، 20* (119)، 70-260.

عبد الله، محمد. (2016). أداء مدارس التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج في ضوء متطلبات التنمية المجتمعية، *مجلة البحث العلمي في التربية، 2*(17)، 523- 550.

عبد الناصـــر، حريض، وعبد العزيز، حمداوي. (2021). *التحول الرقمي ودوره في جودة الخدمة التعليمية – دراسـة ميدانية بجامعة أحمد دراية*. [رسـالة ماجسـتير غير منشـورة]. جامعة أحمد دراية أدرار.

العبدلي، سـليمان، وفضـل، محمود. (2023). القيادة التحويلية وعلاقتها بجودة الأداء المدرسـي في محافظة العارضة. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (28)، 544-571.

عداوي، عائشـة، وبطاينة، سـناء. (2019).الممارسـات الإدارية والفنية لدى قائدات مدارس محافظة صبيا وأثرها في تحقيق جودة الأداء المدرسي. *المجلة التربوية*، (60)، 141-179.

العدوان، تغريد. (2023). تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس الحكومية بمديرية تربية لواء الجامعة في ضوء التحول الرقمي (دراسة ميدانية). *مجلة كلية التربية*، *39*(1)، 206-228.

العزام، ميسـم. (2025). درجة ممارسـة القيادات الأكاديمية في جامعة حائل لمهارات القيادة العالمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة الآداب*، *13*(1)، 329-348.

عسيري، أماني، والسلمي، ندى، والزهراني، خديجة. (2024). الرشاقة الإدارية وعلاقتها بجودة الأداء المدرســـي من وجهة نظر المعلمات في مدارس الثانوية بجدة، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 8(39)، 577- 622.

العصيمي، خالد. (2020). مهارات القيادة العالمية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الطائف. *مجلة كلية التربية*، *36*(2)، 397-438.

العمري، ياسـر، والشـولي، محمد، والعتوم، ياسـر، والمجالي، حنين. (2022). *جاهزية التحول الرقمي في وزارة التربية والتعليم (البنية التحتية والخدمات الرقمية)*. وزارة التربية والتعليم الأردنية. https://share.google/t7aXEmtIxVZQ1c7Is

العملة، محمد، والعضـايلة، عدنان. (2022). التخطيط الاسـتراتيجي وعلاقته بالأداء المدرسـي لدى مديري المدارس الثانوية الخاصـــة في العاصـــمة عمان من وجهة نظر المعلمين، *مجلة البلقاء للبحوث والدراسات*، *25*(2)، 102-121.

الغامدي، عبير. (2022). رأس المال الفكري وعلاقته بجودة الأداء المدرســـي بمدارس المرحلة المتوســـطة بشـــرق الدمام. في *كتاب أبحاث المؤتمر الدولي الثاني للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول* (ص ص. 193-220). إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي.

غانم، هبة. (2021). *درجة ممارسة القيادة الملهمة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في المحافظات الجنوبية لفلسطين وعلاقتها بفاعلية الأداء المدرسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.

الفهمي، مرزوق. (2020). دور القيادة التعليمية في تطوير الأداء المؤسسي في ضوء أفضل الممارسات العالمية، *مجلة القراءة والمعرفة، 20*(225)، 15-44.

القرعاوي، حياة. (2022). تصور مقترح للتحول الرقمي في الجامعات السعودية في ضوء أبعاد التحول الرقمي. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (82)، 37-52.

قرني، أحمد، وعبد الرحيم، محمد، وشفيق، شفيق. (2025). واقع التحول الرقمي بالمؤسسات والمعاهد التعليمية، *مجلة بحوث في الخدمة الاجتماعية التنموية، 8*(1)، 13-39.

قزمان، داليا. (2023). تفعيل دور القيادات المدرسية في التعليم الثانوي العام بمصر لتحقيق متطلبات التحول الرقمي. *المجلة العلمية لكلية التربية جامعة اسيوط، 39*(10)، 367- 386.

كشك، عادل، والقيراني، محمد، وعبد الرحيم، رباب. (2024). أثر التحول الرقمي كمتغير وسيط في إطار العلاقة بين نظم العمل عالية الأداء وجودة الخدمة دراسة ميدانية على جامعة بورسعيد. *مجلة البحوث المالية والتجارية، 25*(3)، 587- 628.

متولي، جبر، وأبو كليلة، هادية، والملاحي، وفاء. (2021). تحسين جودة الأداء بالمدارس الفنية المتقدمة في مصر في ضوء إدارة المعرفة. *مجلة كلية التربية بدمياط، 36*(78)، 1-29.

محمد، دعاء. (2025). تصور مقترح لأثر القيادة الرقمية على جودة القرار الإداري: الدور الوسيط للتحول الرقمي- دراسة تطبيقية على شركات الاتصالات المصرية. *مجلة البحوث المالية والتجارية، 26*(2)، 670- 759.

مخزوم، فيولا. (2024). *قيادة التحول الرقمي في الفصول الدراسية: دور المعلم في عصر التكنولوجيا*. المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والاقتصادية والسياسية.

معجم المعاني الجامع. (د.ت.). جودة. المعاني. https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar

المشهداني، سعد. (2019). *منهجية البحث العلمي* (ط.1). دار أسامة للنشر والتوزيع.

المفيز ، خولة، والعيفان، مي، والريس، إيمان. (2021). تحديات التحول الرقمي في المدارس المطبقة لبوابة المستقبل في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية، 33*(4)، 653-676.

المنظمة العربية لضـــمان جودة التعليم (AROQA) .(2016). *دليل إجراءات الاعتماد للمدارس*. المنظمة العربية لضمان جودة التعليم.

مهدي، محمد، ومحمد، حســام الدين. (2024). دور التحول الرقمي كمتغير وســيط في العلاقة بين الثقافة التنظيمية الرقمية وجودة الحياة الوظيفية- دراســة تطبيقية على العاملين بجامعة جنوب الوادي. *مجلة البحوث التجارية المعاصرة، 38*(5)، 155- 214.

الأنصـاري، أريج. (2024). دور القيادة المدرسـية في التحول الرقمي للفصـول الافتراضـية من وجهة نظر المعلمين. *المجلة التربوية، 2*(127)، 269-308.

الهدبان، علاء. (2024). درجة توفر متطلبات التحول الرقمي في مدارس قصــبة عمان من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين. *المجلة العربية لجودة التعليم، 11*(2)، 1- 24.

وزارة التربية والتعلم الأردنية. (1994). *قانون التربية والتعليم رقم (3) لســنة 1994 وتعديلاته*. وزارة التربية والتعليم الأردنية.

وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2018). *الخطة الاســتراتيجية لوزارة التربية والتعليم 2018-2022*. وزارة التربية والتعليم الأردنية.

وزارة التربيـة والتعليم الأردنيـة. (2021). *معـايير القيـادة التربويـة- ميثـاق مهنـة التعليم 2021*. وزارة التربية والتعليم الأردنية.

وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2024). *تعليمات معايير ومؤشرات ضمان جودة وتصنيف المؤسسات التعليمية الحكومية والخاصــة والأجنبية ورياض الأطفال رقم (4) لســنة 2022*. وزارة التربية والتعليم الأردنية.

وزارة التربية والتعلم الأردنية. (2024، ديســمبر 26). *نظام جودة التعليم والمســاءلة لوزارة التربية والتـعـلـيـم رقـم (7) لســـنـة 2016*. وزارة الـتـربـيـة والـتـعـلـيـم الأردنـيـة https://moe.gov.jo/ar/node/19208

ثانيًا: المراجع باللغة الأجنبية

Abed-Hafed, I. (2024). The Impact of Leadership Characteristics on School Performance. *Global Journal of Educational Thoughts (GJET), 1*(2), 62-75.

Akil, A. (2021). *Effective Leadership in a Global Environment* [Unpublished master's thesis]. Blekinge Institute of Technology.

Alwi, M., & Mumtahana, L. (2023). The principal's strategy in improving the quality of teacher performance in the learning process in Islamic elementary schools. *Jurnal Administrasi Pendidikan Islam*, *2*(1), 66–78.

Apelehin, A., Imohiosen, C., Ajuluchukwu, P., Abutu, D., Udeh, C., & Iguma, D. (2025). Transforming Organizational and Educational Cultures: Developing Global Leadership and Building Inclusive Workplaces Through Innovative HR and Educational Practices. *International Journal of Multidisciplinary Research and Growth Evaluation*, 6(1), 2582-7138.

Arizona State University. (2023, September 1). *What is global leadership?*. Thunderbird School of Global Management. https://thunderbird.asu.edu/thought-leadership/insights/what-global-leadership

ASİLTÜRK. A. (2023). *Dimensions of Digital Transformation for Higher Education Institutions: Challenges, Problems and Solution Suggestions.* In Y. ÜNVAN (Ed.), *Management and Organization Studies* (pp.1- 24). Livre de Lyon.

Awadallah, H., & Tabeiha, A. (2022). *The Role of Educational Leadership Styles in Leading the Digital Transformation Across Amman's Private Schools: Administrative Perspectives* [Unpublished master's thesis]. Middle East University.

Bazigos, M. (2025). Driving Global Leadership Transformation through SWP and OD. *Organization Development Review, 57*(1), 16-19.

Bird, A. (2023). Mapping the Content Domain of Global Leadership Competencies. In M. Mendenhall, J. Osland, A. Bird, G. Oddou, M. Stevens, M. Maznevski, & G. Stahl (Eds.), *Global Leadership Research, Practice, and Development* (pp. 129- 151). Routledge.

Bird, A., & Mendenhall, M. (2016). From cross-cultural management to global leadership: Evolution and adaptation. *Journal of World Business*, *51*(1), 115–126.

Bird, A., & Stevens, M. (2023). *Assessing Global Leadership Competencies*. In M. Mendenhall, J. Osland, A. Bird, G. Oddou, M. Stevens, M. Maznevski, & G. Stahl (Eds.), *Global Leadership Research, Practice, and Development* (pp. 152- 177). Routledge.

Boeskens, L., & Meyer, K. (2025). *Policies for the digital transformation of school education: Evidence from the Policy Survey on School Education in the Digital Age* [OECD Education Working Papers No. 328]. Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] Publishing. https://dx.doi.org/10.1787/464dab4d-en

Brown, L., Whitaker, B., & Brungardt, C. (2012). A proposed framework for global leadership education: Learning objectives and curricula. *Journal of Leadership Education, 11*(2), 214–225.

Cambridge University IT Services. (2020). *IT infrastructure updates*. Cambridge University.

Chin, C., Gu, J., & Tubbs, S. (2001). Developing Global Leadership Competencies, *Journal of Leadership & Organizational Studies, 7*(4), 20-31.

Cumberland, D., Herd, A., Alagaraja, M., & Kerrick, S. (2016). Assessment and Development of Global Leadership Competencies in the Workplace: A Review of Literature. *Advances in Developing Human Resources, 18*(3),301 –317.

Danielsson, L. (2015). *Leadership in international projects: A study of the cultural dimension* [Unpublished master's thesis]. Linnaeus University

Dee, T., & Dizon-Ross, E. (2019). School Performance, accountability, and waiver reforms: Evidence from Louisina. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 41(3), 316-349.

Dziatzko, N., Struve, F., & Stehr, C. (2017). Global Leadership: How to Lead Multicultural Teams Effectively?, *Journal of Intercultural Management, 9* (2), 5–29.

Elibol, F. (2024). The Effect of Internal Service Quality on Employee Performance and the Mediation Role of Digital Transformation in This Effect. *Journal of the Human and Social Sciene Researches, 13*(2), 1032-1052.

Fernandez, A. (2014). Leadership Competencies in the New Global Frontier, *Journal of General Management Research, 1*(1), 37–50.

Foulkrod, M. & Lin, P. (2024). Global Leadership Adaptability Through Servant Leadership and Cultural Humility: A Conceptual Framework. *Αρετή (Arete) Journal of Excellence in Global Leadership*, *2*(1). 76-95.

Freitas, G. (2024, September 25). *Quality theories (Explanation)*. StudySmarter. Retrieved August 22, 2025, from https://app.studysmarter.de/studyset/23892526/summary/72290212

Fry, L., & Egel, E. (2021). Global Leadership for Sustainability. *Sustainability*, *13*(11), 1-27.

Gehrke, B., Pauknerová, D., Claes, M., & Aust, I. (2024). Introduction to Global Leadership Practices. In B. Gehrke, M. Claes, D. Pauknerová, I. Aust, & R. Lambert (Eds.), *Global Leadership Practices* (pp. 1-27). Edward Elgar Publishing.

Gholamzadeh, Z., Khamseh, A., & Parsanejad, M. (2025A). Developing an ANFIS model to assess and predict significance of various dimensions of Iran's education digital transformation roadmap. *Fuzzy Optimization and Modeling Journal (FOMJ), 6*(1), 1-11.

Gholamzadeh, Z., Khamseh, A., & Parsanejad, M. (2025B). Analyzing the Dimensions of Digital Transformation in Education with the Approach of the Roadmap. *International Journal of Digital Content Management (IJDCM), 5*(10), 163-196.

Gillis, J. (2011). *Global Leadership Development: An Analysis of Talent Management, Company Types and Job Functions, Personality Traits and Competencies, and Learning and Development Methods* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Pennsylvania.

Gisbert Cervera, M., & Lázaro Cantabrana, J. (2015). Professional development in teacher digital competence and improving school quality from the teachers' perspective: A case study. *Journal of New Approaches in Educational Research*, *4*(2), 115–122.

Gordon, A. (2019, April 18). *Global Leadership Competency Framework***,** Rural Ontario Institute.https://www.ruralontarioinstitute.ca/uploads/userfiles/files/Global%20Leadership%20Competency%20Framework%20FINAL%2018-04-2019.pdf

Goryunova, E., & Jenkins, D. (2017). Global Leadership Education: Upping the Game. *Journal of Leadership Education,16*(4), 76-93.

Gurr, D. (2015). A Model of Successful School Leadership from the International Successful School Principalship Project. *Societies,* (5), 136–150.

Halisdemir, M., & Levent, A. (2025). School administrators' global leadership attributes and behaviors. *International Journal of Modern Education Studies, 9*(1), 83-114.

Hameed, S. (2022). Cosmopolitan Leadership in the Institutionalization of Global Citizenship Education: A Comparative Study of Singapore and Australia's Practices. *Journal of School Leadership, 32*(1), 77-97.

Hanafiah, H., Muhsin, H., Wasliman, I., & Kosasih, U. (2022). Accreditation Management in Improving the Performance Quality of Madrasah Aliyah. *Specialusis Ugdymas/ Special Education*, *1*(43), 9639-9651.

Hariyadi, A., Darmuki, A., Shofwani, S., Auruma, P., & Sasmita, W. (2022). School principal leadership strategies in improving academic quality in high schools. *ANP Journal of Social Sciences and Humanities, 3*(1), 48–53.

Harris, P., Moran, R., & Moran, S. (2004). *Managing cultural differences: global leadership strategies for the 21st century* (6th ed.). Butterworth Heinemann.

Hariyasasti, Y. (2025). The Role of Digital Transformation on the Performance of Public Elementary Schools in the Industrial Revolution 4.0 and Society 5.0 Era. *International Journal Of Social, Policy And Law (IJOSPL), 6*(1), 42-47.

Hassanzadeh, M., Silong, A., Asmuni, A., & Abd Wahat, N. (2015). Global Leadership Competencies. *Journal of Educational and Social Research, 5*(2), 137- 146.

Heneghan, J. (2019, Nov 21). *Digital Modernization v. Digital Transformation: Which is Right for You?*. ECS. Retrieved August 15, 2025, from https://ecstech.com/digital-modernization-vs-digitaltransformation-which-is-right-for-you/

Herdiaty, I., & Widjaja, A. (2025). The impact of transformational leadership on digital transformation towards Madrasah reform and performance. *Indonesian Interdisciplinary Journal of Sharia Economics (IIJSE), 8*(2), 5294-5307.

Hudzenko, O., Semeniuk, O., Boychuk, M., Leybyk, L., & Aleksandruk, A. (2025). Digital transformation of education: challenges, opportunities, and development strategies in the context of global crises. *Nationl lnterest Journal*, *5*(19), 55-65.

Irving, J. (2010). Educating Global leaders: Exploring Intercultural Competences in Leadership Education. *Journal of International Business and Cultural Studies, 3*(1), 1-14

Jokinen, T. (2005). Global leadership competencies: a review and discussion. *Journal of European Industrial Training, 29*(3), 199-216.

Koontz, H., O'Donnell, C., & Weihrich, H. (1984). *Management* (8th ed.). McGraw-Hill.

Krejcie, R., & Morgan, D. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement,30*(1), 607-610.

Markasović, D., Podrug, N., & Aleksić Fredotović, A. (2024). Global Leading and Competencies of Global Leaders. *Naše gospodarstvo/ Our Economy, 70*(1), 50-60.

McCarthy, A., Maor, D., McConney, A., & Cavanaugh, C. (2023). Digital transformation in education: Critical components for leaders of system change. *Social Sciences & Humanities Open*, (8), 1-15.

McCarthy, C. (2010). *Global Leadership: An Analysis of three Leadership Competency Models in Multinational Corporations* [Unpublished doctoral dissertation]. Dublin City University.

Mendenhall, M. (2023). Leadership and the Birth of Global Leadership. In M. Mendenhall, J. Osland, A. Bird, G. Oddou, M. Stevens, M. Maznevski, & G. Stahl (Eds.), *Global Leadership Research, Practice, and Development* (pp. 22- 41). Routledge.

Mendenhall, M., Jensen, R., Stewart Black, J., & Gregersen, H. (2003). Seeing the elephant: HRM challenges in the age of globalization. *Organizational Dynamics*, 32(3), 261–274.

Mendenhall, M., Li, M., & Osland, J. (2016). Five years of global leadership research, 2010–2014: Patterns, themes, and future directions. In M. Mendenhall, M. Li, & J. Osland (Eds.), *Advances in Global Leadership* (pp. 401–426). Emerald Group Publishing Limited.

Mendenhall, M., Osland, J., Bird, A., Oddou, G., Maznevski, M., Stevens, M., & Stahl, G. (2013). *Global leadership: Research, practice, and development* (2nd ed.). Routledge.

Mohamad. M. (2012). *Effective leadership among committee members in a neighborhood associations in a Malaysian multicultural community* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Putra Malaysia.

Mustoip, S., Tabroni, I., Sulaiman, S., & Marliani, I. (2023). Promoting Equity and Excellence in Elementary Education: A Global Approach to School Management and Leadership. *International Journal of Bunga Bangsa Cirebon (IJOBBA)*, 2(2), 210-217.

Nurhayati, N., & Astono, A. (2024). The Mediating Role of Digital Transformation in the Effect of Dynamic Capabilities on Business Resilience. *JDM (Jurnal Dinamika Manajemen), 15*(1), 41-54.

O'Keefe, S. (2018). *The Development and Initial Validation of a Self-Assessment for Global Leadership Competencies* [Unpublished doctoral dissertation]. Florida International University.

Osland, J. (2023). The Multidisciplinary Roots of Global Leadership. In M. Mendenhall, J. Osland, A. Bird, G. Oddou, M. Stevens, M. Maznevski, & G. Stahl (Eds.), *Global Leadership Research, Practice, and Development* (pp. 42- 66). Routledge.

Osland, J. (2023). An Overview of the Global Leadership Literature. In M. Mendenhall, J. Osland, A. Bird, G. Oddou, M. Stevens, M. Maznevski, & G. Stahl (Eds.), *Global Leadership Research, Practice, and Development* (pp. 67- 127). Routledge.

Osland, J., & Bird, A. (2023). Process Models of Global Leadership Development. In M. Mendenhall, J. Osland, A. Bird, G. Oddou, M. Stevens, M. Maznevski, & G. Stahl (Eds.), *Global Leadership Research, Practice, and Development* (pp. 179- 196). Routledge.

Osland, J., Bird, A., Mendenhall, M., & Osland, A. (2006). Developing global leadership capabilities and global mindset: A review. In G. Stahl & I. Björkman (Eds.), *Handbook of Research in International Human Resource Management* (pp. 197- 222). Edward Elgar Publishing Limited.

Patterson, K., Dannhauser, Z., & Stone, A. (2007, July). *From Noble to Global: The Attributes of Global Leadership* [Conference paper]. Servant Leadership Research Roundtable, Regent University.

Perez, J. (2017). Global Leadership and the Impact of Globalization. *Journal of Leadership, Accountability and Ethics*, *14*(3), 48-52.

Rachwał- Mueller, A., Pawliczek, A., & Radin, M. (2024, December 20). *Cultivating Global Leadership: Competencies, Development, and Future Directions*. SSRN. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=5066031

Rawashdeh, A., Abdallah, A., Alfawaeer, M., Al Dweiri, M., & Al-Jaghbeer, F. (2024). The Impact of Strategic Agility on Environmental Sustainability: The Mediating Role of Digital Transformation. *Sustainability, 16*(3), 1-17.

Renz, A., Vladova, G., & Hellmuth, D. (2021, November 30- December 2). *Beyond Technology: Dimensions of Digital Transformations in Schools*. [Conference paper]. ISPIM Connects Valencia – Reconnect, Rediscover, Reimagine. LUT Scientific and Expertise Publications.

Rickley, M. (2023). A Systematic Review of Power in Global Leadership. In: J. Osland, B. Reiche, M. Mendenhall, & M. Maznevski (Eds.), *Advances in Global Leadership* (pp. 3-35), Emerald Publishing Limited.

Rogers, E., & Blonski, D. (2010). The Global Leadership Mindset. *Chief Learning Officer*, *9*(6),18-21.

Ruloff, M., & Petko, D. (2025). School principals' educational goals and leadership styles for digital transformation: results from case studies in upper secondary schools. *International Journal of Leadership in Education, 28*(2), 422-440.

Saltsman, G., & Shelton, K.(2019). Leadership Competencies for Global Education Leaders: A Delphi Study of UNESCO Delegates and Administrators. *Education Leadership Review, 20*(1), 150-166.

Sampul, D., Binilang, B., Senduk, J., & Oentoe, F.(2020). Implementation of the Internal Quality Assurance Process: Quality Mapping Analysis at State Senior High School in Tomohon City, North Sulawesi, Indonesia. *International Journal of Recent Educational Education, 1*(2), 124-133.

Silong, A., Mohamad, M., Hassan, Z., & Ariff, I. (2008). Changing roles and competencies for effective public sector leadership. *Jurnal Pengurusan Awam, 7*(1), 27-46.

Simion, L., & Reichard, R. (2024, March 28). *Historical Evolution and Intellectual Foundations of the Global Leadership Field. A Bibliometric Review*. SSRN. https://ssrn.com/abstract=4776265

Spear, E. (2020). *Digital Transformation in Higher Education: Trends, Tips, Examples and* More. Precision Campus. Retrieved July 17, 2025, from https://precisioncampus.com/blog/digital-transformation-higher-education/

Ticlau, T. (2014) Contemporary Business Education: a Solution for Global Leadership Challenges. *Amfiteatru Economic Journal*, *16*(37), 885-901.

Tomičić Furjan, M., Tomičić-Pupek, K., & Pihir, I. (2020). Understanding digital transformation initiatives: case studies analysis. *Business Systems Research journal, 11*(1), 125-141.

UNESCO. (2016). *Global Education Monitoring Report, Education for People and Planet Creating Sustainable Futures for All* (2nd ed.). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

University of Cambridge Institute for Sustainability Leadership. (2017, June 27).*Global Definitions of Leadership and Theories of Leadership Development: Literature Review*. University of Cambridge. https://www.cisl.cam.ac.uk/resources/sustainability-leadership/global-definitions-of-leadership

Vial, G. (2019). Understanding digital transformation: A review and a research agenda. *The Journal of Strategic Information Systems, 28*(2), 118-144.

Vidovich, L. (2004). Global–national–local dynamics in policy processes: A case of 'quality'policy in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, *25*(3), 341-354.

Willermark, S., Gellerstedt, M., & Nilsson, P. (2024). Surviving or Thriving? Exploring School Leaders' Perception of Initiated Digital Transformation. *School Leadership & amp; Management, 44*(3), 228-250.

Zorlu, K., & Hacıoğlu, Ü. (2012). The conflict issue in international business and the global leadership. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *41*, 100– 107.

الملحقات

ملحق (1): مصفوفة أبعاد محاور الدراسة

أبعاد محور القيادة العالمية

الرقم	الدراسة / المجال	سالتسمان وشلتون (Saltsman & Shelton, 2019)	العصيمي (2020)	فراي وايجل (Fry & Egel, 2021)	ابراهيم والصوافية (2022)	الصانع والغزي (2022)	ماركاسوفيك وآخرون (Markasović et al., 2024)	راكوال- مبلر (Rachwal- Mueller et al., 2024) وآخرون	بازيجوس (Bazigos, 2025)	هاليسدمابر وليفنت (Halisdemir & Levent, 2025)	العزام (2025)	التكرار
1	مهارات القيادة	✓ 2		✓		✓				6 ✓		5
2	الشخصية العالمية		✓			✓		✓ 2			✓	5
3	تقدير التنوع الثقافي- الذكاء الثقافي		✓		✓	✓					✓	4
4	العقلية العالمية	✓ 2		✓			✓					4
5	القدرات المؤسسية (الاستراتيجية، المالية، التنظيمية)-الانشطة والعمليات التنظيمية		✓		✓			✓			✓	4
6	بناء الشراكات والتحالفات/العلاقات		✓		✓						✓	3
7	التكنولوجيا		✓			✓					✓	3
8	المعايير الاخلاقية/ النزاهة	✓ 2					✓					3
9	الذكاء التحليلي والعاطفي				✓		✓					2
10	الرؤية	✓						✓				2
11	حل المشكلات/التعامل مع الضغوط	✓ 2										2
12	التكيف والابتكار				✓							1
13	التفكير الابداعي	✓										1
14	التواصل بين الثقافات				✓							1
15	تمكين الأفراد داخل الفريق						✓					1
16	الاهتمام بأعضاء الفريق						✓					1
17	التعاون العالمي								✓			1
18	العدالة						✓					1
19	الخبرة في الأعمال							✓				1
20	التأثير من خلال الخبرة								✓			1
21	التفكير المنهجي								✓			1
22	الرفاهية الروحية			✓								1
23	الثلاثي المستدام (الاقتصاد، الجانب الاجتماعي، الجانب البيئي)			✓								1
24	الدافعية	✓										1
25	النضج والتكيف الاجتماعي	✓										1
26	العمليات التحويلية							✓				1
27	الحكمة							✓				1
28	التغذية الراجعة							✓				1

أبعاد محور جودة الأداء المدرسي

الرقم	الدراسة / المجال	صيدم (2019)	سامبيول وآخرون (Sampul et al., 2020)	البنا والشرمان (2020)	الزيون (2020)	الغامدي (2022)	حنفيه وآخرون (Hanafiah et al., 2022)	العبدلي وفضل (2023)	عباينة (2023)	دياب وآخرون (2023)	عسيري وآخرون (2024)	التكرار
1	التجهيزات المدرسية/ تطوير بيئة التعلم والتعليم / بيئة داعمة/ المرافق / البيئة المدرسية		✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓	7
2	نتاجات التعلم/التعليم والتعلم / مستوى الطلاب العلمي	✓	✓		✓			✓	✓			5
3	الإدارة المدرسية		✓		✓			✓			✓	4
4	العمليات المدرسية (التخطيط/التنظيم/التوجيه/التنسيق/الرقابة)	✓	✓				5 ✓					3
5	المجتمع المحلي/ المشاركة المجتمعية / العلاقات المدرسية خارج المدرسة	✓			✓	✓						3
6	القيادة التربوية	✓				✓						2
7	العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة				✓						✓	2
8	إدارة الموارد	✓										1
9	تنمية الامكانيات المادية والتعليمية					✓						1
10	الانضباط في الدوام المدرسي								✓			1
11	تهذيب المخالفات السلوكية								✓			1
12	الانضباط في الصف								✓			1
13	العمل الفريقي									✓		1
14	التحسين المستمر للعمليات									✓		1
15	الاهتمام بالمستفيد من الخدمة									✓		1
16	رؤية ورسالة المدرسة					✓						1
17	الحوكمة					✓						1
18	التنمية المهنية					✓						1
19	الممارسات الأخلاقية للعاملين			✓								1
20	الرقابة على إدارة التعليم والتعلم			✓								1
21	المشكلات والحلول						✓					1
22	المحتوى		✓									1
23	التقييم		✓									1
24	المعلمين والموظفين		✓									1
25	التمويل		✓									1

أبعاد محورالتحول الرقمي

الرقم	الدراسة / المجال	الظفيري (2021)	عبد الناصر وعبد العزيز (2021)	رينز وآخرون (Renz et al., 2021)	العمري وآخرون (2022)	القرعاوي (2022)	اسيل تورك (ASİLTÜRK, 2023)	زغيبي (2023)	عبد العال ويوسف (2023)	إسماعيل (2023)	ماكارثي وآخرون (McCarthy et al., 2023)	الهديان (2024)	قرني وآخرون (2025)	غلام زاده وآخرون (Gholamzadeh et al., 2025B)	بويسكنس وميير(Boeskens & Meyer, 2025)	غلام زاده وآخرون (Gholamzadeh et al., 2025A)	التكرار
1	البنية التحتية/البعد المادي		✓		✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		10
2	البعد المؤسسي/التفاعل/ البعد الإداري/ متطلبات الإدارة / دعم الإدارات	✓	✓		✓			✓	✓			✓	✓	✓		✓	9
3	الثقافة الرقمية/البعد الثقافي	✓			✓		✓	✓	✓	✓				✓		✓	8
4	الافراد/موارد بشرية/البعد البشري /متطلبات المعلم/متطلبات الطالب			✓		✓	✓	✓			✓	✓ ✓			✓		8
5	البعد التعليمي/متطلبات التعليم والتعلم/الفائدة / تكييف المناهج وأساليب التدريس والتقويم	✓			✓		✓		✓	✓				✓	✓	✓	8
6	التكنولوجيا/البعد التكنولوجي			✓			✓		✓		✓			✓			5
7	الرؤى الاستراتيجية وتنسيق السياسات /الاتجاهات الاستراتيجية /الاستراتيجية						✓	✓	✓						✓		4
8	التنظيم/البعد التنظيمي			✓		✓								✓	✓		4
9	البعد الاقتصادي/تمويل وتوريد													✓	✓	✓	3
10	البعد الوظيفي/بعد الكفاءة والأداء		✓				✓						✓				3
11	القيادة/البعد القيادي						✓		✓		✓						3
12	متطلبات تقنية للتحول الرقمي/البعد التقني	✓				✓											2
13	بناء القدرات/متطلبات الكفاءة الرقمية									✓					✓		2
14	الرصد والتقييم/متطلبات التقويم									✓					✓		2
15	البعد المفاهيمي/متطلبات المحتوى الرقمي	✓										✓					2
16	الفائدة/المستفيد(العميل)				✓				✓								2
17	التحديات	✓			✓												2
18	الابداع والابتكار							✓							✓		2
19	العمليات/البعد العملي						✓		✓								2
20	حوكمة التحول الرقمي														✓		1
21	الخبرة										✓						1
22	البعد الاجتماعي													✓			1
23	الارشاد														✓		1
24	البعد التحفيزي	✓															1
25	البعد التشاركي	✓															1
26	متطلبات توفير منظومة التحول الرقمي									✓							1
27	الفرص	✓															1
28	الاتصال والتواصل							✓									1
29	بعد البيانات						✓										1

الملحق (2)

الاستبانة بصورتها الأولية

جـامـعـة الـشـرق الأوسـط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

حضرة الدكتور/ة المحترم/ة

تحية وبعد

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "أثر القيادة العالمية في التعليم على جودة الأداء المدرسي في المدارس الخاصة الأردنية: التحول الرقمي كمتغير وسيط" ولتحقيق أهداف الدراسة فقد أجرت الباحثة مراجعة للأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة وأعدت أداة لجمع البيانات وهي الاستبيان، حيث اشتمل على (77) فقرة مغلقة موزعة على ثلاثة محاور: المحور الأول: القيادة العالمية: بأربعة أبعاد: مهارات القيادة، الشخصية العالمية، الذكاء الثقافي، بناء الشراكات والتحالفات، والمحور الثاني: جودة الأداء المدرسي: بثلاثة أبعاد: الإدارة العمليات المدرسية، التعليم والتعلم، البيئة المدرسية، والمحور الثالث: التحول الرقمي: بأربعة أبعاد: البعد المؤسسي، البعد البشري، البعد التعليمي، البعد المادي. وتم استخدام تدريج (ليكرت الخماسي) وفقًا للمستويات الآتية: كبيرة جداً وتعطى درجة (5)، كبيرة وتعطى درجة (4)، متوسطة وتعطى درجة (3)، قليلة وتعطى درجة (2)، قليلة جداً وتعطى درجة (1) للإجابة عن تلك الفقرات، وتمثل الدرجة (5) درجة مرتفعة جدا، كما تمثل الدرجة (1) درجة متدنية.

ونظراً لما تراه الباحثة في حضرتكم من الخبرة والكفاءة في هذا المجال، ترجو التكرم بمراجعة فقرات الاستبيان، ثم محاكمة كل فقرة من فقراته، وفقاً للمعايير التالية:

1- انتماء الفقرة للمجال الذي تندرج ضمنه (منتمية/ غير منتمية).
2- وضوح الفقرة (واضحة/ غير واضحة).
3- الصياغة اللغوية (سليمة/ غير سليمة).
4- مناسبة عدد الفقرات لكل مجال (مناسبة/ غير مناسبة).

الاســـــــــم	الرتبة الأكاديمية	التخصص	مكان العمل

وشكرا لحسن تعاونكم وعطاءكم المميز دوماً

الباحثة: أسماء ابراهيم يونس موسى

المتغيرات الديموغرافية:

- الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى
- المؤهل العلمي: ☐ بكالوريوس ☐ دبلوم عالي ☐ ماجستير ☐ دكتوراة
- سنوات الخبرة في التعليم : ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5-10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

المحور الأول: القيادة العالمية

وتعرف بأنها نمط من القيادة يتضمن مجموعة من الكفايات والمهارات التي ترتبط بالقدرة على التعامل مع الثقافات وامتلاك الشخصية والعقلية والرؤية وخبرة العمل العالمية، للتأثير في الآخرين ضمن رؤية وأهداف مشتركة لامتلاك سلوكيات المجتمع العالمي والاندماج معه.

الأبعـــاد		معاييـر التحكيـم							
		انتماء الفقرة		وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		مناسبة عدد الفقرات	
الرقم	الفقـــــرات	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	سليمة	غير سليمة	مناسبة	غير مناسبة
البعد الأول: مهارات القيادة									
1-	يعمل قائد المدرسة على تحقيق رؤية وأهداف مشتركة مستدامة مع المجتمع المحلي والعالمي.								
الملاحظة والتعديل:									
2-	يوظف قائد المدرسة مصادر متعددة من السلطة المحلية والسلطة الخارجية لتحقيق التنافسية العالمية.								
الملاحظة والتعديل:									
3-	يمتلك قائد المدرسة القدرة على قيادة الفرق والمشروعات التعليمية العالمية تشاركياً.								
الملاحظة والتعديل:									
4-	يستثمر قائد المدرسة الممارسات والاستراتيجيات المتميزة عالمياً للنظم التعليمية والإدارية في تطوير المدرسة.								
الملاحظة والتعديل:									
5-	يقوم قائد المدرسة بالمغامرة المحسوبة لتحقيق الريادة في حل مشكلات وتحديات تربوية ذات طابع عالمي تواجه المدرسة.								
الملاحظة والتعديل:									

الأبعـــــاد		معاييـر التحكيـم							
		انتماء الفقرة		وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		مناسبة عدد الفقرات	
الرقم	الفقـــــــرات	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	سليمة	غير سليمة	مناسبة	غير مناسبة
6-	يسهم قائد المدرسة في تطبيق الحقوق المدنية المحلية والحقوق الإنسانية العالمية للمجتمع المدرسي.								
الملاحظة والتعديل:									
7-	يدمج قائد المدرسة في قيادته بين عدة أنماط قيادية (التشاركية والأخلاقية والإبداعية والإبتكارية والتحويلية).								
الملاحظة والتعديل:									
البعد الثاني: الشخصية العالمية									
1-	يمتلك قائد المدرسة عقلية عالمية تستشرف مستقبل التعليم في المدرسة.								
الملاحظة والتعديل:									
2-	يتعامل قائد المدرسة مع الثقافات والبيئات التعليمية الجديدة بمرونة وانفتاح ذهني عالمي.								
الملاحظة والتعديل:									
3-	يتقبل قائد المدرسة الاختلافات في الآراء والأفكار والرؤى والقيم.								
الملاحظة والتعديل:									
4-	يُظهر قائد المدرسة التزامًا بالقيم المهنية المشتركة للمجتمع المحلي والعالمي.								
الملاحظة والتعديل:									
5-	يتحلى قائد المدرسة بالحكمة والفطنة في اتخاذ القرارات المهنية.								
الملاحظة والتعديل:									
6-	يتعامل قائد المدرسة بعدالة ومساواة بين الأفراد داخل المدرسة، وخارجها محلياً وعالمياً.								
الملاحظة والتعديل:									
7-	يتمتع قائد المدرسة بذكاء عاطفي واتزان ورضا داخلي.								
الملاحظة والتعديل:									

الأبعـــاد		معاييـر التحكيـم							
		انتماء الفقرة		وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		مناسبة عدد الفقرات	
الرقم	الفقـــــرات	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	سليمة	غير سليمة	مناسبة	غير مناسبة
البعد الثالث: الذكاء الثقافي									
1-	يظهر قائد المدرسة احتراماً للتنوع الثقافي داخل المدرسة وخارجها محلياً وعالمياً.								
الملاحظة والتعديل:									
2-	يستثمر قائد المدرسة المعرفة والكفاءة الثقافية لديه في بناء علاقات مهنية إيجابية محلياً وعالمياً.								
الملاحظة والتعديل:									
3-	يمتلك قائد المدرسة قدرة على التكيف تمكنه من التواصل مع الأفراد والمؤسسات والمنظمات على اختلاف ثقافاتها على المستويين المحلي والعالمي.								
الملاحظة والتعديل:									
4-	يستخدم قائد المدرسة اللغات الأجنبية في التواصل الأكاديمي والمهني.								
الملاحظة والتعديل:									
5-	ينسق قائد المدرسة لعمليات ابتعاث وتبادل ثقافي للمعلمين والطلاب محلياً وعالمياً.								
الملاحظة والتعديل:									
6-	يحفز قائد المدرسة المعلمين والطلاب على مناقشة القضايا الانسانية والعالمية.								
الملاحظة والتعديل:									
7-	يعزز قائد المدرسة قيم التسامح والتفاهم والمواطنة العالمية لدى أعضاء المجتمع المدرسي.								
الملاحظة والتعديل:									
البعد الرابع: بناء الشراكات والتحالفات									
1-	يتعاون قائد المدرسة في تنفيذ مشاريع ومبادرات التعليم والتكنولوجيا محلياً وعالمياً.								
الملاحظة والتعديل:									

الأبعـــاد		معاييـر التحكيـم							
		انتماء الفقرة		وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		مناسبة عدد الفقرات	
الرقم	الفقـــــرات	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	سليمة	غير سليمة	مناسبة	غير مناسبة
2-	يبني قائد المدرسة تحالفات وشراكات استراتيجية تعليمية مع جامعات ومنظمات محلية وعالمية.								
الملاحظة والتعديل:									
3-	يشارك قائد المدرسة في مؤتمرات وملتقيات تربوية دولية متخصصة في التعليم والقيادة التربوية.								
الملاحظة والتعديل:									
4-	يوظف قائد المدرسة خبراء تربويين واستشاريين دوليين ذوي خبرة عالمية.								
الملاحظة والتعديل:									
5-	يوجه قائد المدرسة نتاجات وابتكارات وابداعات المعلمين والطلاب للمشاركة في المبادرات والمسابقات التعليمية المحلية والإقليمية والعالمية.								
الملاحظة والتعديل:									
6-	يوفر قائد المدرسة مصادر تمويل محلية ودولية لدعم البرامج الأكاديمية والتكنولوجيه والنشاطات الطلابية داخل المدرسة وخارجها.								
الملاحظة والتعديل:									
7-	يعزز قائد المدرسة المسؤولية المجتمعية لدى المجتمع المدرسي من خلال الشراكات المحلية والعالمية.								
الملاحظة والتعديل:									

المحور الثاني: جودة الأداء المدرسي

ويعرف بأنه حصيلة العمليات والجهود التي تبذلها المدرسة في جميع جوانب ومجالات عملها وفق معايير ومؤشرات أداء نظام جودة معتمد لديها، لتقديم أفضل خدمة تعليمية، وبما يضمن للمدرسة القدرة على التكيف مع متغيرات العصر ومستجداته والاستمرار في تحقيق الجودة في مخرجاتها التعليمية للمجتمع.

الأبعـــاد		معايير التحكيم							
		انتماء الفقرة		وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		مناسبة عدد الفقرات	
الرقم	الفقـــــرات	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	سليمة	غير سليمة	مناسبة	غير مناسبة
البعد الأول: الإدارة والعمليات المدرسية									
1-	لدى الإدارة المدرسية خطة مدرسية تطويرية متوافقة مع المتسجدات التربوية والتكنولوجيه المحلية والعالمية وقابلة للتنفيذ.								
الملاحظة والتعديل:									
2-	تمارس الإدارة المدرسية مبدأ توزيع المهام والأدوار وتفويض الصلاحيات في ضوء الكفايات والمهارات والقدرات للعاملين.								
الملاحظة والتعديل:									
3-	تتواصل الإدارة المدرسية مع العاملين والمجتمع المحلي عبر أنماط اتصال وتواصل متعددة ورقياً والكترونياً ورقمياً.								
الملاحظة والتعديل:									
4-	توفر الإدارة المدرسية برامج تدريب وتطوير مهني للمعلمين في ضوء المستجدات التعليمية والتربوية والتكنولوجية باستمرار.								
الملاحظة والتعديل:									
5-	تشرف الإدارة المدرسية على إدارة الموارد البشرية والمالية والمادية.								
الملاحظة والتعديل:									
6-	تتابع الإدارة المدرسية أداء المعلمين من خلال إشراف دوري وتغذية راجعة ومساءلة إدارية.								
الملاحظة والتعديل:									

الأبعـــاد		معاييـر التحكيـم							
		انتماء الفقرة		وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		مناسبة عدد الفقرات	
الرقم	الفقـــــرات	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	سليمة	غير سليمة	مناسبة	غير مناسبة
7-	تُقيم الإدارة المدرسية الأداء المدرسي وفق معايير ومؤشرات للجودة والتحسين المستمر.								
الملاحظة والتعديل:									
البعد الثاني: التعليم والتعلم									
1-	تطبق المدرسة مناهج دراسية مناسبة لاحتياجات الطلبة ومستوياتهم بما يواكب المستجدات التعليمية والتربوية.								
الملاحظة والتعديل:									
2-	يستخدم المعلمون استراتيجيات ومصادر تعليمية تعلمية حديثة ومتنوعة.								
الملاحظة والتعديل:									
3-	يوظف الطلبة مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي والنقدي والمهارات الحياتية أثناء تعلمهم.								
الملاحظة والتعديل:									
4-	يوفر المعلمون أنشطة علاجية متنوعة لمشكلات التحصيل الدراسي لدى الطلبة، وتغذية راجعة.								
الملاحظة والتعديل:									
5-	يقدم المعلمون برامج خاصة للطلبة الموهوبين والمتفوقين وذوي الاحتياجات التعليمية الإضافية.								
الملاحظة والتعديل:									
6-	يقيم المعلمون أداء الطلبة الأكاديمي وتطورهم الشخصي والاجتماعي باستخدام أساليب وأدوات تقويم متنوعة.								
الملاحظة والتعديل:									
7-	تستثمر المدرسة كفايات ومهارات الطلبة في أعمال اللجان المدرسية والأنشطة القيادية والمبادرات التطوعية والمشاريع المجتمعية.								
الملاحظة والتعديل:									

الأبعـــاد		معاييـر التحكيـم							
		انتماء الفقرة		وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		مناسبة عدد الفقرات	
الرقم	الفقـــــرات	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	سليمة	غير سليمة	مناسبة	غير مناسبة
البعد الثالث: البيئة المدرسية									
1-	تتميز المدرسة بمباني وصفوف دراسية ومرافق ملاءمة للتعليم والتعلم من حيث الإضاءة والتهوية والمساحة والجاهزية.								
الملاحظة والتعديل:									
2-	توفر المدرسة بيئة آمنة وسليمة للطلبة بتوفير معايير ووسائل الأمن والسلامة العامة (سلامة شبكات الكهرباء والمياه والانترنت، وطفايات حريق، ومخارج طوارئ، وصيانة دورية، ولافتات واشارات توجيهية، ....).								
الملاحظة والتعديل:									
3-	تهتم المدرسة بمتابعة نظافة المرافق والساحات وعمل المقصف المدرسي، وتجهيزات الإسعافات الأولية والمستلزمات الضرورية.								
الملاحظة والتعديل:									
4-	تُنفذ المدرسة خططاً للإخلاء الآمن والتدريب على حالات الطوارئ بشكل دوري.								
الملاحظة والتعديل:									
5-	تُوفر المدرسة مختبرات وتجهيزات ومصادر تعليمية، وساحات وملاعب، وحدائق.								
الملاحظة والتعديل:									
6-	تتصف البيئة التعليمية المدرسية بأنها جذابة ومحفزة على الإبداع والتعلم النشط.								
الملاحظة والتعديل:									
7-	تسود علاقات إيجابية قائمة على الاحترام المتبادل والتعاون والروح الجماعية بين جميع أفراد المجتمع المدرسي.								
الملاحظة والتعديل:									

المحور الثالث: التحول الرقمي

ويعرف بأنه عملية تبني الأدوات والوسائل والتقنيات الرقمية في جميع العمليات الإدارية والتعليمية في المؤسسة التعليمية، وفق استراتيجية للتحول الرقمي وعمليات تدريب وتأهيل للوصول للكفاءة الرقمية من أجل تعزيز جودة التعليم والتعلم، وتحفيز التفاعل بين عناصر العملية التعليمية المعلم والطالب والمنهاج والبيئة التعليمية، ضمن متطلبات إدارية وثقافية ومادية وتعليمية وتكنولوجيه وبشرية، للوصول بالمؤسسة التعليمية إلى أعلى مستويات الانجاز والكفاءة والمرونة والتكيف لمواكبة التطورات والمستجدات التعليمية العالمية.

الأبعـــاد		معاييـر التحكيـم							
		انتماء الفقرة		وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		مناسبة عدد الفقرات	
الرقم	الفقـــــرات	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	سليمة	غير سليمة	مناسبة	غير مناسبة
البعد الأول: البعد المؤسسي									
1-	لدى المدرسة استراتيجية تحول رقمي محددة وواضحة.								
الملاحظة والتعديل:									
2-	يتوفر في المدرسة هيكل تنظيمي وسياسات محددة وداعمة لإدارة التحول الرقمي.								
الملاحظة والتعديل:									
3-	تطبق المدرسة بروتوكولات أمن سيبراني لحماية الخصوصية وأمن المعلومات.								
الملاحظة والتعديل:									
4-	توظف المدرسة أنظمة الكترونية ورقمية في تنفيذ المهام والأعمال التعليمية والإدارية.								
الملاحظة والتعديل:									
5-	تشرك الإدارة المدرسية مختلف أصحاب المصلحة (طلبة، معلمون، أولياء أمور، مجتمع محلي) في جهود التحول الرقمي والمبادرات الرقمية.								
الملاحظة والتعديل:									
6-	تقيم الإدارة المدرسية مدى التقدم في التحول الرقمي من خلال مؤشرات أداء خاصة بشكل دوري.								
الملاحظة والتعديل:									

الأبعـــاد		معايير التحكيم							
		انتماء الفقرة		وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		مناسبة عدد الفقرات	
الرقم	الفقـــــرات	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	سليمة	غير سليمة	مناسبة	غير مناسبة
7-	تتابع الإدارة المدرسية التطورات الرقمية والتقنيات الجديدة باستمرار.								
الملاحظة والتعديل:									
البعد الثاني: البعد البشري									
1-	تمتلك الإدارة المدرسية والمعلمون والطلبة معرفةً بأهمية التحول الرقمي.								
الملاحظة والتعديل:									
2-	تظهر الإدارة المدرسية والمعلمون والطلبة استعداداً لتبني التعليم الرقمي .								
الملاحظة والتعديل:									
3-	تسعى الإدارة المدرسية لنشر الثقافة الرقمية بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي.								
الملاحظة والتعديل:									
4-	تنفذ الإدارة المدرسية برامج تدريبية منتظمة لبناء القدرات والمهارات الرقمية لدى المعلمين والطلبة باستمرار.								
الملاحظة والتعديل:									
5-	يتمتع المعلمون بكفاءة رقمية في استخدام التكنولوجيا والتقنيات الرقمية أثناء التعليم.								
الملاحظة والتعديل:									
6-	تدعم الإدارة المدرسية استخدام المعلمين والطلبة للمنصات التعليمية الرقمية والابتكار في الممارسات الرقمية مادياً ومعنوياً.								
الملاحظة والتعديل:									
7-	تشجع الإدارة المدرسية المعلمين على تبادل الخبرات الرقمية.								
الملاحظة والتعديل:									

الأبعـــاد		معاييـر التحكيـم							
		انتماء الفقرة		وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		مناسبة عدد الفقرات	
الرقم	الفقـــــرات	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	سليمة	غير سليمة	مناسبة	غير مناسبة
البعد الثالث: البعد التعليمي									
1-	تصمم المدرسة المناهج الدراسية بالدمج مع الموارد الرقمية.								
الملاحظة والتعديل:									
2-	يوظف المعلمون والطلبة المنصات والتطبيقات والأدوات الرقمية بفاعلية في العملية التعليمية التعلمية.								
الملاحظة والتعديل:									
3-	يستخدم المعلمون التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي كجزء من التدريس.								
الملاحظة والتعديل:									
4-	يدمج التعليم الرقمي مهارات التفكير النقدي والإبداعي في عملياته.								
الملاحظة والتعديل:									
5-	يوازن المعلمون بين التعليم التقليدي والتعليم الرقمي.								
الملاحظة والتعديل:									
6-	يسهم التعليم الرقمي في رفع جودة المخرجات التعليمية.								
الملاحظة والتعديل:									
7-	تتابع الإدارة المدرسية تطوير جودة التعليم الرقمي بشكل مستمر.								
الملاحظة والتعديل:									
البعد الرابع: البعد المادي									
1-	تمتلك المدرسة بنية تحتية رقمية حديثة (شبكات، إنترنت سريع وقوي ومستقر، حواسيب، أجهزة لوحية).								
الملاحظة والتعديل:									
2-	يوجد في المدرسة موارد تعليمية رقمية تفاعلية (برامج وتطبيقات ومنصات وأدوات رقمية حديثة) متوافقة مع المناهج التعليمية.								
الملاحظة والتعديل:									

الأبعـــاد		معاييـر التحكيـم							
		انتماء الفقرة		وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		مناسبة عدد الفقرات	
الرقم	الفقـــــرات	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	سليمة	غير سليمة	مناسبة	غير مناسبة
3-	يتوفر في المدرسة قاعات دراسية مزودة بتقنيات وموارد رقمية (شاشات ذكية، ألواح تفاعلية).								
الملاحظة والتعديل:									
4-	تمتلك المدرسة مختبرات رقمية وتقنيات الواقع المعزز/الافتراضي والذكاء الاصطناعي.								
الملاحظة والتعديل:									
5-	يجري في المدرسة تقديم دعم فني تقني وتحديث للأجهزة والبرمجيات باستمرار.								
الملاحظة والتعديل:									
6-	تخصص الإدارة المدرسية ميزانية مالية كافية لدعم التحول الرقمي.								
الملاحظة والتعديل:									
7-	تدعم البنية التحتية الرقمية استمرارية التعليم الوجاهي والتعليم عن بعد.								
الملاحظة والتعديل:									

نصائح بالحذف أو الإضافة:

.....

.....

اقتراحات للتحسين والتطوير:

.....

.....

الملحق (3)

قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين

الرقم	الاسم	الرتبة الأكاديمية	التخصص	مكان العمل
1-	أ.د. تيسير محمد الخوالدة	أستاذ	أصول التربية	جامعة آل البيت
2-	أ.د. خالد محمد أبو شعيرة	أستاذ	أصول التربية	جامعة عمان العربية
3-	أ.د. علي حسين حورية	أستاذ	إدارة وتخطيط تربوي	جامعة الزرقاء الأهلية
4-	أ.د. محمد عبود الحراحشة	أستاذ	إدارة تربوية	جامعة آل البيت
5-	أ.د. محمد محمود الحيلة	أستاذ	تكنولوجيا تعليم	جامعة الشرق الأوسط
6-	أ.د. نايل سالم الرشايدة	أستاذ	الإدارة التربوية	جامعة مؤتة
7-	أ.د. يسرى يوسف العلي	أستاذ	إدارة تربوية	جامعة البلقاء التطبيقية
8-	د. بسام عمر غانم	أستاذ مشارك	أصول التربية	جامعة عمان العربية
9-	د. خالد أحمد الصرايرة	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة مؤتة
10-	د. خالد محمد الحمادين	أستاذ مشارك	قيادة تربوية	جامعة عمان العربية
11-	د. ذكريات جبريل القرالة	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة الشرق الأوسط
12-	د. علا محمود الحمايدة	أستاذ مشارك	الإدارة والقيادة التربوية	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
13-	د. فواز حسن شحادة	أستاذ مشارك	مناهج وأساليب تدريس علوم	الجامعة الهاشمية
14-	د. روان خضر أبو شقرا	أستاذ مساعد	إدارة تربوية	الجامعة الهاشمية
15-	د. ضيف الله عودة أبو صعيليك	أستاذ مساعد	أصول التربية	مركز التطوير التربوي/ الأونروا
16-	د.غازي محمد خضر	أستاذ مساعد	إدارة وقيادة	كلية العلوم التربوية والآداب/ الأونروا (سابقًا)
17-	د. لطفي منيزل المساعيد	أستاذ مساعد	الإدارة التربوية	جامعة آل البيت
18-	د. مؤنس أديب حمادنة	أستاذ مساعد	مناهج وأساليب تدريس رياضيات	جامعة إربد الأهلية
19-	د. محمد صالح الكرامنة	أستاذ مساعد	القياس والتقويم	جامعة عمان العربية
20-	د. مسلم قاسم الشرفات	أستاذ مساعد	الإدارة التربوية	جامعة آل البيت
21-	د. هيثم محمد بني عيسى	أستاذ مساعد	إدارة تربوية	الجامعة الهاشمية

الملحق (4)
الاستبانة بصورتها النهائية

قسم الإدارة والمناهج التربوية
كلية الآداب والعلوم التربوية

جـامـعـة الـشـرق الأوسـط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

حضرة المعلم/ ـة ..... المحترم/ ـة

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان **"أثر القيادة العالمية في التعليم على جودة الأداء المدرسي في المدارس الخاصة الأردنية: التحول الرقمي كمتغير وسيط" من وجهة نظر المعلمين** بهدف الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والقيادة التربوية في جامعة الشرق الأوسط.

وتحقيقًا لأهداف الدراسة فقد تم تطوير أداة لجمع البيانات وهي الاستبانة، حيث تكونت من محورين، الجزء الأول: البيانات الديموغرافية (بيانات أفراد عينة الدراسة)، والجزء الثاني: أثر القيادة العالمية في التعليم على جودة الأداء المدرسي في المدارس الخاصة الأردنية: التحول الرقمي كمتغير وسيط في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلمين، وقد اشتملت الاستبانة على **(50)** فقرة مغلقة موزعة على ثلاثة محاور: المحور الأول: القيادة العالمية: بأربعة مجالات: مهارات القيادة، والشخصية العالمية، والذكاء الثقافي، وبناء الشراكات والتحالفات، والمحور الثاني: جودة الأداء المدرسي: بثلاثة مجالات: الإدارة والعمليات المدرسية، والتعليم والتعلم، والبيئة المدرسية، والمحور الثالث: التحول الرقمي: بأربعة مجالات: البعد المؤسسي، والبعد البشري، والبعد التعليمي، والبعد المادي. وتم استخدام تدريج (ليكرت الخماسي) وفقًا للمستويات الآتية: كبيرة جدًا وتعطى درجة (5)، كبيرة وتعطى درجة (4)، متوسطة وتعطى درجة (3)، قليلة وتعطى درجة (2)، قليلة جدًا وتعطى درجة (1) للإجابة عن تلك الفقرات، وتمثل الدرجة (5) درجة مرتفعة جدًا، فيما تمثل الدرجة (1) درجة متدنية.

أرجو الإجابة عن فقرات الاستبانة بكل دقة وموضوعية، لما لذلك من أثر في الوصول إلى نتائج صحيحة وواقعية، علمًا بأن المعلومات ستُعامَل بسرية تامة، وستُستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شكرًا لحسن تعاونكم وعطائكم المميز دائمًا

الباحثة: أسماء إبراهيم موسى

الجزء الأول: المتغيرات الديموغرافية

- الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى
- المؤهل العلمي: ☐ بكالوريوس ☐ دراسات عليا
- سنوات الخبرة في التعليم: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5- أقل من 10سنوات ☐ 10 سنوات فأكثر

الجزء الثاني: أثر القيادة العالمية في التعليم على جودة الأداء المدرسي في المدارس الخاصة الأردنية: التحول الرقمي كمتغير وسيط في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلمين.

المحور الأول: القيادة العالمية

وتعرف إجرائيًّا بأنها نمط من القيادة يتضمن مجموعة من الكفايات والمهارات التي ترتبط بالمقدرة على التعامل مع الثقافات وامتلاك الشخصية والعقلية والرؤية وخبرة العمل العالمية، للتأثير في الآخرين ضمن رؤية وأهداف مشتركة لامتلاك سلوك المجتمع العالمي والاندماج معه.

الرقم	المجالات / الفقـرات	التقديـــر 5 كبيرة جدًا	4 كبيرة	3 متوسطة	2 قليلة	1 قليلة جدًا
	المجال الأول: مهارات القيادة **أرى أن مدير المدرسة:**					
1	يعمل على تحقيق رؤية مشتركة مع المجتمعين المحلي والعالمي.					
2	يوظف مصادر متعددة من السلطة لتحقيق التنافسية العالمية للمدرسة.					
3	يقود مشروعات تعليمية ذات بعد عالمي تشاركيًا.					
4	يعزز الحقوق الإنسانية العالمية داخل المجتمع المدرسي.					
5	يمارس في قيادته أنماطًا قيادية متنوعة بما يتناسب مع ظروف المدرسة والمواقف المختلفة.					
	المجال الثاني: بعد الشخصية العالمية **أرى أن مدير المدرسة:**					
6	يمتلك عقلية عالمية تستشرف مستقبل التعليم في المدرسة.					
7	يتعامل بمرونة وانفتاح ذهني عالمي مع مختلف الثقافات.					
8	يُجسد في ممارساته التزامًا بالقيم المهنية المتفق عليها محليًا ودوليًا.					
9	يتحلى بالحكمة والفطنة في اتخاذ القرارت داخل المدرسة وخارجها.					
10	يقدم حلولًا مبتكرة للمشكلات والتحديات التي تواجه المدرسة.					

الرقم	المجالات / الفقـرات	التقديـــر 5	4	3	2	1
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
11	يعكس في سلوكه وتعاملاته مهارات الذكاء العاطفي: (الاتزان والرضا الداخلي،وإدارة الذات،والتعاطف،والمهارات الاجتماعية).					
	المجال الثالث: بعد الذكاء الثقافي					
	أرى أن مدير المدرسة:					
12	يستثمر معرفته وكفاءته الثقافية في بناء علاقات مهنية إيجابية على المستويين المحلي والدولي.					
13	يستخدم اللغات الأجنبية في التواصل الأكاديمي والمهني حسب الحاجة.					
14	ينسق لعمليات ابتعاث وتبادل ثقافي للمعلمين والطلبة محليًا ودوليًا.					
15	يحفز المعلمين والطلبة على مناقشة القضايا الإنسانية والعالمية.					
	المجال الرابع: بعد الشراكات والتحالفات					
	أرى أن مدير المدرسة:					
16	يشارك في مؤتمرات وملتقيات تربوية دولية متخصصة في التعليم والقيادة التربوية.					
17	يتعاون مع خبراء تربويين واستشاريين ذوي خبرة دولية.					
18	يوجه ابتكارات المعلمين والطلبة وإبداعاتهم للمشاركة في الفعاليات التعليمية المحلية والدولية.					
19	يوفر مصادر تمويل متعددة لدعم البرامج الأكاديمية والنشاطات الطلابية داخل المدرسة وخارجها.					
20	يعزز حس المسؤولية المجتمعية لدى أفراد المجتمع المدرسي من خلال بناء الشراكات على الصعيدين المحلي والدولي.					

المحور الثاني: جودة الأداء المدرسي

ويعرف إجرائيًّا بأنه حصيلة العمليات والجهود التي تبذلها المدرسة في جميع جوانب عملها ومجالاته وفق معايير ومؤشرات أداء نظام جودة معتمد لديها، لتقديم أفضل خدمة تعليمية، وبما يضمن للمدرسة القدرة على التكيف مع متغيرات العصر ومستجداته والاستمرار في تحقيق الجودة في مخرجاتها التعليمية للمجتمع.

المجالات		التقديـــــر				
		5	4	3	2	1
الرقم	الفقـرات	كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
المجال الأول: بعد الإدارة والعمليات المدرسية						
أرى أن إدارة المدرسة:						
1	تعمل بمبدأ توزيع المهام على العاملين وفقًا لقدراتهم ومهاراتهم.					
2	تتواصل مع أفراد المجتمع المدرسي عبر أنماط اتصال وتواصل متعددة ورقيًا وإلكترونيًا ورقميًا.					
3	توفر برامج تدريب وتطوير مهني للعاملين وفق احتياجاتهم المتنوعة باستمرار.					
4	تشرف على إدارة الموارد البشرية والمادية من خلال التغذية الراجعة والمساءلة الإدارية.					
5	تُقيم الأداء المدرسي وفق معايير ومؤشرات للجودة والتحسين المستمر.					
المجال الثاني: بعد التعليم والتعلم						
أرى أن إدارة المدرسة:						
6	توفر مناهج دراسية متنوعة مواكبة للتطورات التكنولوجية والمعرفية.					
7	توجه المعلمين لتوظيف استراتيجيات تعليمية حديثة ومتنوعة.					
8	تقدم برامج خاصة للطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية المختلفة.					
9	تستثمر كفايات الطلبة ومهاراتهم في أعمال اللجان والفعاليات المدرسية.					
المجال الثالث: بعد البيئة المدرسية						
أرى أن إدارة المدرسة:						
10	تهتم بجعل المباني والمرافق ملائمة للعملية التعليمية التعلمية.					
11	تلتزم بتوفير بيئة آمنة وفق معايير الأمن والسلامة العامة.					
12	تهتم بمتابعة نظافة الصفوف والمرافق المدرسية.					
13	تعزز مبادئ الاحترام المتبادل والتعاون بين أفراد المجتمع المدرسي جميعهم.					

المحور الثالث: التحول الرقمي

ويعرف إجرائيًّا بأنه عملية تبني الأدوات والوسائل والتقنيات الرقمية في جميع العمليات الإدارية والتعليمية في المؤسسة التعليمية، وفق استراتيجية للتحول الرقمي وعمليات تدريب وتأهيل للوصول للكفاءة الرقمية من أجل تعزيز جودة التعليم والتعلم، وتحفيز التفاعل بين عناصر العملية التعليمية: المعلم والطالب والمنهاج والبيئة التعليمية، ضمن متطلبات إدارية وثقافية ومادية وتعليمية وتكنولوجية وبشرية، للوصول بالمؤسسة التعليمية إلى أعلى مستويات الإنجاز والكفاءة والمرونة والتكيف لمواكبة التطورات والمستجدات التعليمية العالمية.

الرقم	المجالات / الفقـرات	التقديـــر				
		5	4	3	2	1
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
	المجال الأول: البعد المؤسسي					
	أرى أن إدارة المدرسة:					
1	تضع استراتيجية تحول رقمي محددة وواضحة.					
2	توفر هيكلًا تنظيميًا وسياسات داعمة لإدارة التحول الرقمي.					
3	تطبق بروتوكولات أمن سيبراني لحماية الخصوصية وأمن المعلومات.					
4	توظف أنظمة إلكترونية ورقمية في تنفيذ المهام والأعمال الإدارية.					
5	تتابع التطورات الرقمية والتقنيات الجديدة باستمرار.					
	المجال الثاني: البعد البشري					
	أرى أن إدارة المدرسة:					
6	تسعى لنشر الثقافة الرقمية بين أعضاء المجتمع المدرسي جميعهم.					
7	تنفذ برامج تدريبية منتظمة لبناء القدرات والمهارات الرقمية لدى المعلمين باستمرار.					
8	تدعم استخدام المعلمين والطلبة للمنصات والتطبيقات والأدوات التعليمية الرقمية ماديًا ومعنويًا.					
9	تحفز المعلمين والطلبة على الابتكار في المبادرات الرقمية.					
	المجال الثالث: البعد التعليمي					
	أرى أن إدارة المدرسة:					
10	تشجع المعلمين على استخدام التعليم الإلكتروني كجزء من التدريس.					
11	تتابع رفع جودة المخرجات التعليمية من خلال التعليم الرقمي.					
12	تدعم الموازنة بين التعليم الوجاهي والتعليم عن بعد.					

الرقم	المجالات / الفقـرات	التقديـــر 5	4	3	2	1
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
المجال الرابع: البعد المادي						
أرى أن إدارة المدرسة:						
13	توفر بنية تحتية رقمية حديثة (شبكات، وإنترنت سريع وقوي ومستقر، وحواسيب،وأجهزة لوحية).					
14	توفر قاعات دراسية مزودة بتقنيات وموارد رقمية (شاشات ذكية، وشاشات تفاعلية،وبرامج وتطبيقات ومنصات) متوافقة مع المناهج الدراسية.					
15	تسعى لتوفير تقنيات تعليمية متقدمة كالمختبرات الرقمية وتقنيات الواقع المعزز/الافتراضي والذكاء الاصطناعي.					
16	توفر دعمًا فنيًا وتقنيًا مع تحديث دوري للأجهزة والبرمجيات.					
17	تخصص ميزانية مالية كافية لدعم التحول الرقمي.					

الملحق (5)

كتب تسهيل مهمة الباحثة

جـامـعـة الـشـرق الاوسـط
MEU MIDDLE EAST UNIVERSITY
مكتب رئيس الجامعة
Office of the President

20 YEARS

الرقم حو/ خ/590
التاريخ: 2025/10/23

معالي الأستاذ الدكتور عزمي محمود محافظة الأكرم

وزير التربية والتعليم

تحية طيبة وبعد،

فتهديكم جامعة الشرق الأوسط أطيب التحيات وأصدق الأمنيات، وحيث إنّ المسؤولية المجتمعية قيمة أساسيه في تحقيق رسالة الجامعة ورؤيتها، وبهدف تعزيز وترسيخ أسس التعاون المشترك الذي يسهم في تأدية الجامعة التزامها نحو خدمة المجتمع المحلي وتنميته، يرجى التكرم بالموافقة على تقديم التسهيلات الممكنة للطالبة (**أسماء ابراهيم يونس موسى**) ورقمها الجامعي (**402310110**) المسجلة في برنامج ماجستير الإدارة والقيادة التربوية/ كلية الآداب والعلوم التربوية؛ والتي تتولى القيام بتوزيع استبانة على عينة من المعلمين والمعلمات في مدارس لواء الجامعة/في محافظة العاصمة عمان لاستكمال رسالتها الجامعية والموسومة بعنوان " **أثر القيادة العالمية في التعليم على جودة الأداء المدرسي في المدارس الخاصة الأردنية: التحول الرقمي كمتغير وسيط**"، علماً أن المعلومات التي ستحصل عليها ستبقى سرية ولن تستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير...

رئيسة الجامعة

أ.د. سلام خالد المحادين

جامعة الشرق الاوسط
مكتب رئيس الجامعة
MEU
Office of the President
MIDDLE EAST UNIVERSITY

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

وزارة التربية والتعليم

٣/١١٠ ٥٩٠١٤
الرقم ٥ جمادى الأول ١٤٤٧
التاريخ ٢٧/١٠/٢٠٢٥
الموافق

السيد مدير إدارة مركز الملكة رانيا العبدالله لتكنولوجيا التعليم والمعلومات
السيد مـديـر إدارة التعليم الخـاص

الموضوع:
(البحث التربوي)

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد؛

فأرجو العلم بأن الطالبة أسماء ابراهيم يونس موسى تقوم بإجراء دراسة بعنوان "أثر القيادة العالمية في التعليم على جودة الأداء المدرسي في المدارس الخاصة الأردنية: التحول الرقمي كمتغير وسيط"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص ادارة وقيادة تربوية من جامعة الشرق الأوسط، ويحتاج ذلك الحصول على بيانات ومعلومات وتطبيق أداة الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات المدارس التابعة لإدارتكم.

راجياً تسهيل مهمة الطالبة وتقديم المساعدة الممكنة لها، على أن تتم مطابقة الأداة المطبقة مع الأداة المرفقة، وألاّ تستخدم البيانات والمعلومات المتحصلة إلا لأغراض البحث العلمي.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

وزيـــر التربيـــة والتعليـــم

الدكتور ياسر العمري
مدير البحث والتطوير التربوي

نسخة/ لمدير إدارة التخطيط والبحث التربـــوي
نسخة/ لمدير البحث والتطوير التربوي
نسخة/ لرئيس قسم البحث التربوي
نسخة/ الملف 10/3
المرفقات: (6) صفحات

المملكة الأردنية الهاشمية

وزارة التربية والتعليم

الرقم: ٩٣٢٧/١١/١١

التاريخ: ٥ جمادى الأولى ١٤٤٧

الموافق: ٢٠٢٥/١٠/٢٧

مديري المدارس الخاصة ومديراتها

الموضوع:

(البحث التربوي)

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد؛

فأشير إلى كتابي رقم59014/10/3 تاريخ 2025/10/27.

فأرجـــو إعلامكم بأن الطالبة أسماء إبراهيم يونس موسى تقوم بإجراء دراسة بعنوان " أثر القيادة العالمية في التعليم على جودة الأداء المدرسي في المدارس الخاصة الأردنية: التحول الرقمي كمتغير وسيط"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص إدارة وقيادة تربوية من جامعة الشرق الأوسط، ويحتاج ذلك إلى الحصول على بيانات ومعلومات وتطبيق أداة الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات مدارسكم.

راجياً تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها، على أن تتم مطابقة الأداة المطبقة مع الأداة المرفقة، و ألا تستخدم البيانات والمعلومات المتحصلة إلا لأغراض البحث العلمي.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

وزير التربية والتعليم

مدير مديرية الخدمات التعليمية
د. شريفة الصاصمة