جـــامـعـــة الـــشـرق الأوسـط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بالريادة الإستراتيجية من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمّان

Technological leadership among Private Schools' Principals and Its Relationship with Strategic Pioneering from the Teacher's Perspective at Amman

إعداد

ميرفان سامر سليمان خليل

إشراف

الدكتور كاظم عادل الغول

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية

تخصص الإدارة والقيادة التربوية

قسم الإدارة والمناهج

كلية العلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط

حزيران، 2022

تفويض

أنا **ميرفان سامر سليمان خليل**، أفوّض جامعة الشرق الأوسط بتزويد نسخ من رسالتي ورقياً وإلكترونياً للمكتبات، أو المنظمات، أو الهيئات والمؤسسات المعنية بالأبحاث والدراسات العلمية عند طلبها.

الاسم: ميرفان سامر سليمان خليل.

التاريخ: 18 / 06 / 2022.

التوقيع:

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة والموسومة بـ: **القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بالريادة الإستراتيجية من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمّان.**

للباحثة: ميرفان سامر سليمان خليل.

وأجيزت بتاريخ: 18-06-2022.

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم	الصفة	جهة العمل	التوقيع
د. كاظم عادل الغول	مشرفاً	جامعة الشرق الأوسط	
د. عثمان ناصر منصور	عضواً من داخل الجامعة ورئيساً	جامعة الشرق الأوسط	
د. خلوة حسين عليوة	عضواً من داخل الجامعة	جامعة الشرق الأوسط	
أ. د. محمد علي أبو عاشور	عضواً من خارج الجامعة	جامعة اليرموك	

شكر وتقدير

(رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَصْلِحْ لِي فِي ذُرِّيَّتِي إِنِّي تُبْتُ إِلَيْكَ وَإِنِّي مِنَ الْمُسْلِمِين)

(سورة الأحقاف: 15)

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الخلق سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم الحمد لله الذي أنعم علينا بنعم لا تعد ولا تحصى فله الحمد من قبل ومن بعد.

ليسرني بأن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى أستاذي الفاضل

الدكتور كاظم عادل الغول

والذي تكرّم بالإشراف على رسالتي، كلماتُ الثناء لا توفيك حقك، شكراً لك على عطائك، أشكرك على نصحك وتوجيهك دمت أباً وأخاً لي ولزملائي، فجزاك الله عني كل خير وأدامك الله منارة للعلم والمعرفة.

والشكر موصول **لأعضاء لجنة المناقشة الأكارم** بقبولهم مناقشة رسالتي، وإثراءها بملاحظتهم وتعديلاتهم السديدة.

جزاكم الله خير جزاء....

الباحثة

ميرفان خليل

الإهداء

إلى سندي وقرة عيني الداعم الأول في حياتي **والدي الحبيب** أطال الله في عمرك وجعلك رفيق دربي كلماتي ومشاعري تعجز عما قدمته لي.

يا أعظم النعم وأغلى المنح **يا حبيبة القلب والروح أنت لست أمي فقط** بل أنت لي الدنيا وما فيها.

إخواني المهندس محمد وماهر أنتم نعمة من الله فأنتم قطعة من قلب والروح أنتم الكتف الذي نتكئ عليه أدامكم الله نعمة في حياتي.

الأستاذة مروة أختي وتؤام روحي، أنتي جنتي في دنياي، أنتي ليَ كالورد بل وأجمل أداماك الله في حياتي.

ريحانة قلبي سيلين وفلذة كبدي عبد الحميد نور حياتي أنتم السعادة التي أدعو الله دوماً بأن تبقى.

صديقتي **آلاء الحنيطي** رفيقة الدرب المخلصة فأنتي زهرة بيضاء تنبت بالقلب دمتي صديقة وأختاً وفية.

الباحثة

ميرفان خليل

فهرس المحتويات

الموضوع **الصفحة**

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

الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة 1
مشكلة الدراسة وأسئلتها 3
أهمية الدراسة 5
مصطلحات الدراسة.....5
حدود الدراسة ومحدداتها 6

الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة

أولاً: الأدب النظري.....7
ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة..... 22
ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها..... 29

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

منهجيّة الدّراسة..... 34
مُجتمع الدّراسة 34
عينة الدّراسة 35
أداة الدّراسة 36
صدق أداة الدّراسة..... 37

ثبات الأداة الدّراسة 42
معيار تصحيح أداة الدّراسة 44
إجراءات الدّراسة..... 44
المعالجة الإحصائيَّة 45

الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول 47
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني..... 56
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث 61

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول..... 63
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 68
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث 70
التوصيات..... 71

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية 73
ثانياً: المراجع الأجنبية 77
الملحقات..... 81

قائمة الجداول

رقم الفصل- رقم الجدول	محتوى الجدول	الصفحة
3 – 1	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها	35
3 – 2	مصفوفة معاملات الارتباط بين فقرات القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الخاصة والدرجة الكلية للمجال المنتمي إليه والدرجة الكلية للمحور	38
3 – 3	قيم معاملات الارتباط بين المجالات والدرجة الكلية لمحور القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس	40
3 – 4	مصفوفة معاملات الارتباط بين فقرات الريادة الإستراتيجية لدى مديري المدارس الخاصة والدرجة الكلية للمجال المنتمي إليه والدرجة الكلية للمحور	41
3 – 5	قيم معاملات الارتباط بين المجالات والدرجة الكلية لمحور الريادة الإستراتيجية لدى مديري المدارس	42
3 – 6	معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لأداة الدّراسة	43
3 – 7	القيم المعيارية للحكم على متوسطات استجابات أفراد العينة على أداة الدّراسة	44
4 – 8	المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لممارسة القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين في لواء الجامعة مرتبة تنازليًا وفقًا للمُتوسطات الحسابية	47
4 – 9	المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لفقرات مجال الرؤية والقيادة مرتبة تنازليًا	49
4 – 10	المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لفقرات مجال التعليم والتعلم مرتبة تنازليًا	50
4 – 11	المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لفقرات مجال الإنتاجية والممارسة المهنية مرتبة تنازليًا	51
4 – 12	المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لفقرات مجال الدعم والعمليات مرتبة تنازليًا	53
4 – 13	المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لفقرات مجال التقييم والتقويم مرتبة تنازليًا	54
4 – 14	المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمستوى الريادة الإستراتيجية لدى مديري المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين في لواء الجامعة مرتبة تنازليًا وفقًا للمُتوسطات الحسابية	56

رقم الفصل- رقم الجدول	محتوى الجدول	الصفحة
4 – 15	المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومُستوى التقييم لفقرات مجال التفكير الريادي مرتبة تنازليًا	57
4 – 16	المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومُستوى التقييم لفقرات مجال القيادة الريادية مرتبة تنازليًا	58
4 – 17	المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومُستوى التقييم لفقرات مجال الثقافة الريادية مرتبة تنازليًا	60
4 – 18	قيم معاملات الارتباط بيرسون بين ممارسة القيادة التكنولوجية والريادة الإستراتيجية في المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين	62

قائمة الملحقات

الرقم	المحتوى	الصفحة
أ	أداة الدراسة بصورتها الأولية	82
ب	قائمة بأسماء المحكمين	87
ج	أداة الدراسة بصورتها النهائية	88
د	حجم عينة الدراسة	96
هـ	كتب تسهيل المهمة	97

القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بالريادة الإستراتيجية من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمّان

إعداد: ميرفان سامر خليل

إشراف: الدكتور كاظم عادل الغول

الملخّص

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بالريادة الإستراتيجية من وجهة نظر المعلمين في لواء الجامعة في العاصمة عمّان، وقد تم اختيار عينة عشوائية بسيطة ممثلة عدد أفرادها (380) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة البالغ (8530) فرداً، واستخدم المنهج الوصفي والارتباطي، كما تم تطوير استبانة كأداة للدراسة، وتبين من نتائج الدراسة، ما يلي: أنَّ درجة ممارسة القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الخاصة في لواء الجامعة من وجهة نظر المعلمين ككل، جاءت بدرجة (مُرتفعة)، حيث جاءت مجالات القيادة التكنولوجية وفقًا للترتيب الآتي: في المرتبة الأولى جاء مجال "الإنتاجية وممارسة المهنية"، وفي المرتبة الثانية جاء مجال "لرؤية والقيادة"، أما في المرتبة الثالثة فجاء مجال "التعليم والتعلم"، وجاء مجال "الدعم والعمليات" في المرتبة الرابعة، وفي المرتبة الأخيرة مجال" التقييم والتقويم"، وجميعهم بدرجة مرتفعة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة الريادة الاستراتيجية لدى مديري الخاصة في لواء الجامعة ككل جاء بدرجة (مرتفعة)، وجاءت مجالات الريادة الاستراتيجية وفقًا للترتيب الآتي: في المرتبة الأولى جاء مجال "الثقافة الريادية"، وفي المرتبة الثانية جاء مجال "التفكير الريادي"، وفي المرتبة الأخيرة مجال " القيادة الريادية"، وجميعهم بدرجة (مرتفعة) وأظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين درجة ممارسة القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس والريادة الإستراتيجية.

وبناءاً على ذلك أوصت الباحثة بعقد دورات تدريبية متخصصة وندوات وورش عمل لتوعية مديري المدارس في لواء الجامعة بأهمية القيادة التكنولوجية ودورها في رفع مستوى الريادة الاستراتيجية في المدارس، وإجراء دراسات وبحوث حول القيادة التكنولوجية وعلاقتها بالريادة الاستراتيجية على عينات أخرى تختلف عن عينة الدراسة الحالية، ومتغيرات أخرى مثل الثقافة التنظيمية، والولاء التنظيمي.

الكلمات المفتاحية: القيادة التكنولوجية، الريادة الإستراتيجية، مديري المدارس.

Technological leadership among Private Schools' Principals and Its Relationship with Strategic Pioneering From the Teacher's Perspective at Amman

Prepared by: Mirvan Samer Khalil

Supervised by: Prof. Kazem Adel Algoul

Abstract

The study aimed to investigate the degree of technological leadership practice among private school principals and its relationship with strategic leadership from the teachers' perspective in Amman. A random sample of (380) male and female teachers was selected from the study population (8530) person using Descriptive correlation method. As the survey of technological and strategic leadership was developed, among the outstanding results, are the following: The degree of technological leadership pursuit among private school principals in the university district from the teachers point of view came at a (high) degree, where the fields of technological leadership came according to the following order: In the first rank came the field of "Productivity and Professional Practices", in the second rank came the field of " Leadership and Vision", in the third rank came the field of "Teaching and Learning" and "Support and Operations", and the last rank came the field of "Assessment and Evaluation". The results of the study showed that the level of strategic leadership practice of private managers in the university district came to a high degree as the fields of strategic leadership came according to the following order: in the first rank came the field of " entrepreneurial culture", the second rank came the field of "entrepreneurial thinking" at a (high) level and in the last rank cam the field of "entrepreneurial leadership" .The results also showed a useful statistically significant correlation between the degree of technological leadership practice among school principals and strategic leadership, and the correlation coefficients were high and statistically significant. Accordingly, the researcher recommended holding specialized training courses, seminars and workshops to educate school principals in the university district about the importance of technological leadership and its role in raising the level of strategic leadership in schools, studies and researches on technological leadership and its relationship to strategic leadership with other samples that differ from the sample of the current study, and other variables such as Organizational culture and organizational loyalty in Jordanian schools.

Keywords: Technological Leadership, Strategic Pioneering, School Principals.

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

إن التغيرات الهائلة في التطور التقني والتكنولوجي، وضع المدارس أمام تحديات كبيرة منها، التنافسية العالمية، وقوة المعرفة وهذا يتطلب تبني أنماط قيادية قادرة على مواجهة هذه التحديات مثل القيادة التكنولوجية للوصول إلى الريادة الاستراتيجية؛ لمواكبة التطورات والمستجدات الناتجة عنها، وذلك في أنظمة المجتمعات ومؤسساتها المختلفة، ويعد النظام التربوي على رأس الأنظمة التي تحرص الدول المتقدمة أو المتطلعة إلى التقدم والتطور على الاهتمام به وتطويره بشكل مستمر؛ من خلال توفير احتياجاته من رأس المال المادي والبشري، لذا فإن القيادة التكنولوجية والريادة الإستراتيجية من الموضوعات المعاصرة، حيث زاد الاهتمام بها في جميع المنظمات بعامة والمؤسسات التعليمية بخاصة، مما أدى إلى خلق منافسة شديدة بين هذه المؤسسات.

كما شهدت المؤسسات التعليمية تحولات كبيرة في المجال التقني، نتيجة لما أفرزته تقنيات الاتصالات المعلومات، لهذا برزت أهمية أن يكون هناك قيادة توائم تلك التحولات التقنية، فلم تعد أساليب وسمات القيادة التقليدية مناسبة كما كانت عليه خلال عقود مضت، وبالتالي برزت القيادة التكنولوجية من خلال ما أنتجته الثورة التكنولوجية المتعاقبة وخاصة تقنيات الاتصالات والمعلومات وأهمية دمجها في بيئات العمل المختلفة، فمع تنامي تقنيات الاتصالات والمعلومات ينبغي تبني مثل هذه التقنيات، ومن المتوقع أن يصبح قادة المنظمات فعالين في التعامل مع مثل تلك التقنيات (الشهري، 2018).

ويعد التطور الهائل في الفكر الإداري والفكر الإستراتيجي بشكل خاص، من أبرز الأمور التي أدت إلى زيادة الخبرة الإدارية العملية، وأصبح البحث في مجال الريادة الإستراتيجية مدخل للتطور على مستوى الفرد والمنظمة، لتعرض كثير من المنظمات ومنها المؤسسات التعليمية لموجة من التغييرات السريعة، في مختلف المجالات التكنولوجية والاجتماعية، دفعتها نحو ضرورة إيقاظ الريادة الإستراتيجية داخل مؤسساتها (Thornbrry, 2006).

ونظراً إلى ما أحدثته العولمة من تأثير كبير في التعليم تطلب وجود قادة تربويين على مستوى عال من المهارات للقيام بالأدوار المنوطة بهم لمواجهة التحديات في بيئة العمل، لأن القائد هو الوحيد القادر على التغيير، وإيجاد مزيج من الحداثة داخل المؤسسة التعليمية وصياغة الإستراتيجيات المستقبلية، وفهم البيئة الداخلية والخارجية وتوقعات الطلبة وخلق جو مناسب للتطوير، وبناء الرؤى المشتركة التي تساعد على الابتكار والإبداع (Yang, 2014).

وانطلاقاً مما سبق حول أهمية القيادة التكنولوجية والريادة الإستراتيجية في العمل، وتوظيف واستثمار كل منهما في المؤسسات التعليمية وخصوصاً في الإدارة المدرسية، يمكن أن يؤدي إلى التحسين في مسيرتها نحو التميز والريادة ومواكبة التطورات العالمية، وحول توظيف التكنولوجيا في التواصل والمرسلات الداخلية والخارجية والارتقاء في العملية التعليمية، ومدى انسجام كل من القيادة التكنولوجية والريادة الإستراتيجية في التعليم؛ فمن هنا تأتي إجراء هذه الدراسة بهدف الوقوف على درجة ممارسة القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بالريادة الإستراتيجية من وجهة نظر المعلمين في لواء الجامعة في العاصمة الأردنية عمّان.

مشكلة الدراسة

برزت الحاجة الحتمية والتطبيقية للقيادة التكنولوجية منذ بواكير أزمة كورونا على مستوى العالم في نهاية 2019، حيث ارتبكت معظم قطاعات التعليم والأعمال والخدمات والحياة على حدٍ سواء، فكان البديل الحتمي التكنولوجي في المقدمة البدائل المطروحة لاستمرار الحياة، إن لم يكن البديل الأول والأخير، حيث لجأت معظم القطاعات العاملة، لا سيما القطاع التربوي باستثمار وتوظيف التكنولوجيا لتقديم الخدمات التعليمية التعلمية بشتى الطرق التكنولوجية المتاحة، عبر استخدام جميع الوسائل الالكترونية والمنصات التعليمية، ومواقع التواصل الإجتماعي وغيرها من الخدمات التكنولوجية لتيسير عملية التعليم دون انقطاع.

وعليه، استشعرت الباحثة من خلال عملها في الميدان التربوي في فترة جائحة كورونا أهمية الريادة الإستراتيجية التي مارسها القادة التربويون على كافة المستويات التنظيمية في وزارة التربية والتعليم، من خلال المخاطرة المحسوبة، والمخطط لها، لتحقيق اهداف المؤسسة التربوية وفق أقل الخسائر الممكنة، مع تعظيم الانجازات والنتائج المنشودة.

واستناداً الى ما شهدته السنوات الأخيرة من تطورات هائلة في التقدم التكنولوجي، سعى النظام التربوي الأردني لاستثمار التقنيات والوسائط التكنولوجية في التعليم والإدارة المدرسية، للالتحاق بركب التقدم التكنولوجي في المدارس، حيث أشارت (Whisper, 2017) أن القادة يتعاملون مع واقع التغيير التكنولوجي لإعداد طلاب قادرين على التعامل مع المستقبل التكنولوجي، الذي يمتاز بالتغير المستمر، الذي يزيد الحاجة لقادة قادرين على وضع الخطط الفعالة للاستفادة من التكنولوجيا.

وتعد التكنولوجيا جزء لا يتجزأ عن الريادة الاستراتيجية إذ أنها؛ تسمح للمؤسسة بتطبيق المعرفة التي اكتسبها من التكنولوجيا الجديدة أو من سوق العمل، وقدرتها على إدارة البيئة الحالية، وجذب الفرص الجديدة واستثمارها مستقبلاً بتوظيف المعرفة الجديدة وتطوير آليات العمل (Hitt, Ireland, Sirmon & Trahms, 2011). وهذا ما أكده السكرانه (2016) حين اشار إلى أن التكنولوجيا من أحد أبرز مهارات الريادة الإستراتيجية.

هذا، وقد لاحظت الباحثة من خلال عملها كإدارية في المدارس قبل أزمة كورونا واثناءها وبعدها، وتعاملها المباشر مع الإدارة والمعلمات ضرورة دراسة القيادة التكنولوجية وعلاقتها بالريادة الاستراتيجية، ومن هنا تبلورت مشكلة الدراسة التي تسعى للتعرف على العلاقة المفترضة بين القيادة التكنولوجية والريادة الإستراتيجية في مدارس لواء الجامعة الأردنية عمّان.

أسئلة الدراسة وهدفها:

تهدف الدراسة إلى التعرف على ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين ممارسة القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الخاصة، والريادة الإستراتيجية من وجهة نظر المعلمين في لواء الجامعة في العاصمة عمّان من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة ممارسة القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين في لواء الجامعة في العاصمة عمّان؟
2. ما مستوى الريادة الإستراتيجية في المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين في لواء الجامعة في العاصمة عمّان؟

3. هل يوجد علاقة ارتباطية بين ممارسة القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الخاصة والريادة الإستراتيجية في المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين في لواء الجامعة في العاصمة عمّان؟

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة أهميتها من خلال ما قد توفره من إطار نظري يتعلق بالقيادة التكنولوجية والريادة الاستراتيجية، ويؤمل بأن تزود مديري المدارس بمفاهيم ومبادئ القيادة التكنولوجية، والريادة الإستراتيجية، والعمل على تنميتها لديهم، وقد تفيد أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم من خلال الوقوف على جوانب القوة والضعف في ممارسة القيادة التكنولوجية من قبل المديرين للعمل على تطوير ممارستها ولفت النظر إلى التركيز على عناصر الريادة الإستراتيجية التي تطور من مهارات القادة في الميدان التربوي، وتحديداً التفكير الريادي، والقيادة الريادية، والثقافة الريادية، وقد تثير الدراسة اهتمام الدارسين والباحثين بإمكانية تناولهم موضوع القيادة التكنولوجية مع متغيرات أخرى.

مصطلحات الدراسة

فيما يلي تعريف بأهم المصطلحات الواردة في الدراسة:

القيادة التكنولوجية: "هي عبارة عن التوجه القائم على سهولة استخدام التكنولوجيا لدى منسوبي المدرسة، مع إمكانية التعاقد مع مقدمي التكنولوجيا داخل المدرسة أو خارجها بهدف إنجاح عمل تحقيق الأهداف". (سورنس ورينج، 2013)

وتعرف الباحثة القيادة التكنولوجية إجرائياً بأنها: درجة استجابة أفراد عينة الدراسة لمعايير القيادة التكنولوجية المتمثلة في (القيادة والرؤية، التعليم والتعلم، الانتاجية وممارسة المهنية، الدعم والعمليات، التقييم والتقويم.

الريادة الإستراتيجية: عرفها كل من الدوري والسعيدي (208:2014) بأنها "تكامل كل من منظور الريادة (نشاط البحث عن الفرص)، والاستراتيجية (نشاط البحث عن الميزة)؛ لتصميم الاستراتيجيات الريادية وتنفيذها، وعليه فهي نشاط ريادي يأخذ بعين الاعتبار المنظور الاستراتيجي".

وتعرف الباحثة الريادة الإستراتيجية إجرائياً بأنها: درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على أداتها لمجالات الريادة الاستراتيجية وهي: التفكير الريادي، القيادة الريادية، الثقافة الريادية.

حدود الدراسة

تقتصر حدود الدراسة على ما يلي:

- الحد البشري: اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي المدارس الخاصة.
- الحد المكاني: اقتصر تطبيق الدراسة في المدارس الخاصة في لواء الجامعة في العاصمة عمّان.
- الحد الزمني: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام (2022/2021).
- الحد الموضوعي: القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بالريادة الاستراتيجية.

الفصل الثاني
الأدب النظري والدراسات السابقة

يحتوي هذا الفصل عرضاً للإطار النظري للدراسة الحالية، حيث سيتطرق لموضوع القيادة التكنولوجية، والريادة الإستراتيجية. كما سيتطرق لعرض الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع هذه الدراسة، وذلك كالآتي:

أولاً: الأدب النظري

يتضمن الإطار النظري محور القيادة التكنولوجية ومجالاتها، ومحور الريادة الاستراتيجية، وذلك كالآتي:

المحور الأول: القيادة التكنولوجية

تعد القيادة من المواضيع التي لا يتوقف البحث فيها، ولها أهمية كبيرة في الحياة المعاصرة؛ لما تشهده المؤسسات من تطورات وتغيرات وتحديات وتزايد في المشكلات وتعقدها؛ الامر الذي تطلب توفر قيادات فاعلة، ومما يشير إلى أهميتها استبدال القيادات في حال تعثر المؤسسات وإخفاقها، وإنَّ إدخال التكنولوجيّا في الإدارة المدرسيّة هي ثورة حقيقية في علم الإدارة، لما يحدث اليوم من تغيرٍ كامل في أسلوب العمل الإداري وفاعليته، وتُحتم علينا الظروف أحياناً وخاصةً التي نعيشها اليوم في بذل مجهود أكبر لإنجاز الأعمال في أقل وقتٍ ممكن ولتحقيق ما نطمح لتحقيقه بأقل تكلفة وأقل جهد.

فالقيادة هي جوهر العملية الإدارية؛ فهي عامل رئيس من عوامل نجاح أي تنظيم إداري، كما أنها وسيلة توجيه وتحفيز واتصال ودفع في كل المؤسسات، وهي سلوك يقوم به الفرد لتوجيه نشاط جماعة نحو هدف مشترك، وقد عُرِّفت القيادة بطرق كثيرة؛ فهناك من يراها كصفات أو سلوكيات،

وهناك من ينظر إليها على أنها عملية تفاعلية بين القادة والتابعين، وتعد محاولة العثور على تعريف واحد لها أمر صعب وغير مجدي؛ لأن القيادة ككلمة يختلف معناها باختلاف الظروف والاشخاص؛ لذا يأتي تعريف القيادة متعدد المجالات، فالقيادة ليست فقط صفات أو خصائص تكمن في القائد؛ ولكنها عملية تفاعلية تحدث بين القائد والمرؤوس يتم فيها تبادل التأثير، وبالتالي تكون القيادة متاحه للجميع (القبلي والعمراني، 2017).

ونظرًا لأن أساليب القيادة لتحقيق الأهداف وطرق تدريب الموظفين قد تغيرت بشكل كبير مع وجود القيادة التكنولوجية، فإن أحد أهم أسباب استخدام القيادة التكنولوجية في إدارة المدرسة اليوم هو أن تحسين الأداء، الذي يؤثر أحيانًا بقلة الوقت واستنفاذ الطاقة بشكل مفرط، وقد يكون ذلك بسبب الأزمات، مما يعزز الملاحظات القيمة ويزيد من مستويات التحفيز (Van, Roman, Wang & Live,2016).

ويذكر الحربي (2013) عددًا من الخدمات التي تفيد مديري المدارس من خلال الاستفادة من التكنولوجيا المتوفرة قدر الإمكان بما في ذلك: التعرف على أهمية التكنولوجيا الحديثة في إدارة المدارس، والتوسع في استخدام التكنولوجيا والأدوات الحديثة في إدارة المدارس، في الاستخدام الشامل أجهزة الكمبيوتر في جميع جوانب الإدارة المدرسية، وتوفير المعدات والمواد والإجراءات المناسبة للتطبيقات الإدارية، وتدريب الكوادر الفنية لإنجاز الأعمال الإدارية، وتتبع جميع الأعمال الإدارية المتعلقة باستخدام أجهزة الكمبيوتر وأدواتها، والتأكد من تنفيذها وفق الخطط الموضوعة، بحيث يستخدمون التكنولوجيا الحديثة في عملهم المدرسي لتقييم جميع برامج الأداء المتعلقة بأدوات التكنولوجيا الحديثة والأشخاص الذين يستخدمونها.

يجب على مديري المدارس والهيئات الإدارية يجب أن يكون لديهم ثقافة التعلم الرقمي من أجل المشاركة الفعالة في إدارة العلوم والتكنولوجيا، وتشمل ثقافة التعلم الرقمي: المهارات اللازمة لتبادل المعلومات باستخدام مستندات البريد الإلكتروني والمعلومات باستخدام أدوات التكنولوجيا الحالية، ومهارات استخدام برامج الدردشة عبر الإنترنت التي تتيح لهم التواصل مع الآخرين في أي وقت وفي أي مكان، ومهارات استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، والمهارات اللازمة لنقل وتبادل الملفات الإلكترونية، والقدرة على استخدام الأدوات والتطبيقات التقنية التي تساعد على إنجاز المهام بسرعة ودقة (يونس، 2016).

وتعتبر الأزمات محرك للقادة التربويين على مواصلة العملية التعليمية من خلال التكنولوجيا الحديثة لتجاوز هذه الأزمات، وهذا يؤدي إلى المرونة وسهولة الاستخدام في المواقف المختلفة من حيث إمكانية استخدام الأدوات التكنولوجية الحديثة، وكذلك التطبيقات المتاحة لما لها من مزايا في تطوير العملية التعليمية وتسهيل الأداء الفعال للقادة في إدارة المدرسة والقدرة على معالجة مجموعة متنوعة من المحتوى التعليمي، فضلاً عن القدرة العالية على الاتصال والتواصل عبر الشبكات اللاسلكية، هذا بالإضافة إلى القدرة على محاكاة البيئات التعليمية حيث تمكنت التكنولوجيا من دعم عملية الاتصال بين جميع الأطراف في المجال التعليمي، بغض النظر عن الجهاز أو نوع الهاتف ومواصفاته ومعالجة البيانات وتخزينها وتكامل تطبيقاتها (بدارنه، 2020).

وقد عرفت النواجي (2020) "القيادة التكنولوجية بأنها: توجه قيادة المؤسسة التربوية باستخدام التكنولوجيا الحديثة بتنوعها سواء البرمجيات أو وسائل التواصل الحديثة، بما يدعم القيام بوظائف العلمية الإدارية بسهولة وفاعلية دون التقيد بالزمان والمكان".

وعرفها تيمبرلي (2016) "مقدرة قادة بأنها قدرة القائد التكنولوجي القوية على استشراف التغييرات في التكنولوجيا الجديدة وتوظيفها لصالح بيئة العمل بصرف النظر عن جوانبها الإيجابية أو السلبية".

وتعرف الباحثة القيادة التكنولوجية بأنها السعي الواعي إلى استثمار استخدام التكنولوجيا الحديثة دون الإلتزام الزماني والمكاني لتسهيل العمليات الإدارية والتعليمية داخل المؤسسة التعليمية بسهولة، سواء كانت برمجيات أو وسائل التواصل الحديثة او منصات وتوظيفها لتحسين وتطوير أداء المؤسسة وتعزيز مكانها التنافسي.

وعليه فإن الانتقال إلى القيادة التكنولوجية ضروري، نتيجة الإجراءات والعمليات المعقدة في إدارة المؤسسات، وعدم القدرة على توحيد البيانات على مستوى المؤسسة، وصعوبة توفير البيانات على مستوى المؤسسة، وصعوبة توفير البيانات المتداولة للموظفين والمستقبليين، والتطور السريع في أساليب وتقنيات الأعمال وزيادة المنافسة بين المؤسسات، واستثمار التكنولوجيا لزيادة التميز، والحاجة إلى توسيع التواصل بين العاملين، بالإضافة إلى التسارع في مجال التكنولوجيا واتجاهات العولمة وترابط المجتمعات والمؤسسات على المستويين المحلي والعالمي، وأهمية الاستجابة لمتطلبات البيئة المحيطة، ومواكبة عصر السرعة والمعلومات والتغيير، و المنافسة في تقديم الخدمات (عامر، 2007).

أهمية القيادة التكنولوجية

تتجلى أهمية القيادة التكنولوجية في دورها في استخدام التقنيات الحديثة في عمليات المعاملات وأرشفتها بسرعة وسهولة، دون أن تكون محددة في الزمان والمكان، مع إمكانية دعمها واستعادتها

بسهولة مع حمايتها من الكوارث وعوامل طبيعية؛ من خلال الاحتفاظ بنسخة احتياطية في أماكن خارج حدود المؤسسة (الغيث، 2017).

وهذا ما أكده كل من الحميديين والسرحان (2015) بأن القيادة التكنولوجية تؤدي إلى سرعة أداء العمل بالمدرسة عن طريق دعم وسائل التكنولوجية الحديثة التي تتسم بالكفاءة والفعالية والسرعة، ولما لها من آثار واسعة لا تنحصر فقط في بعدها التكنولوجي المتمثل في التكنولوجيا الرقمية، وإنما أيضاً في بعدها الإداري المتمثل في تطوير المفاهيم والوظائف الإدارية، فهي تعمل على تحقيق المزيد من المرونة الإدارية في التخطيط والتنظيم والمتابعة الإدارية، وكذلك التفويض، والتمكن الإداري، وتحسين فاعلية الأداء واتخاذ القرار.

وهذا بالإضافة إلى أن استخدام التكنولوجيا يقلل من الكلفة والوقت في العمل الإداري المتمثل بالملفات الورقية ومتطلبتها في التخزين وسهولة العمل، كما تؤدي القيادة التكنولوجية إلى ربط أفضل بين المؤسسات وتسهيل الإجراءات داخل المؤسسة، وجعل الخدمات المقدمة أكثر جودة ودقة، مع وضوح العمليات الإدارية، وتسهيل الاتصال بين الأقسام المؤسسة (السالمي، 2006).

فمن الضروري أن تواكب الإدارة المدرسية تطور التكنولوجيا والاستفادة منها على أفضل وجه. إذ تمكن على أهمية القيادة التكنولوجية باستخدامها لمعالجة المعاملات وأرشفتها لتحسين استخدام الموارد البشرية من خلال تطوير وتبسيط خطوات العمل الإداري، وتقليل تداول المعاملات الورقية وتحسين العملية التعلمية، وزيادة فاعليتها من خلال معالجه كميات هائلة من البيانات، بعضها يتعلق بالمعلمين، والبعض الآخر بالعاملين في مجال التدريس والإدارة على مستوى الدولة. وعلاوة على ذلك تكمن أهمية القيادة التكنولوجية في تطوير الأداء وتقليل السلبيات الموجودة واختصار الإجراءات الإدارية الروتينية وسهولة تخزين البيانات والمعلومات وحفظها بسهولة وحمايتها من

الكوارث والعناصر الطبيعية من خلال الاحتفاظ بنسخ احتياطية خارج حدود المؤسسة التعليمية (الغيث، 2017).

متطلبات وأهداف وعناصر القيادة التكنولوجية

متطلبات القيادة التكنولوجية:

المتطلبات الإدارية التي تشمل وضع الخطط والاستراتيجيات للتعامل مع الريادة التكنولوجية، فهي تتطلب أدوات وتقنيات مناسبة لبيئة المدرسة وقدراتها، وخلق بيئة عمل مناسبة لها، وتوفير بيانات ومعلومات عن المدرسة وجميع موظفيها، وتكييف الآخرين. والقدرة على الانتقال من القيادة التقليدية إلى التكنولوجيا، وابتكار ثقافة التكنولوجيا وتطوير التشريعات والأسس والقوانين المناسبة لبيئة التكنولوجيا الجديدة. أما القسم الثاني، فهو: المتطلبات المادية والتقنية تتضمن توفير الدعم المالي لاقتناء الأجهزة والأدوات اللازمة لإنشاء المواقع الإلكترونية الخاصة بعمل المدرسة، وتطوير وتوفير البرامج التي تسهل الأعمال الإدارية والتدريسية بشكل عام، وتأمين شبكة إنترنت ذات سرعة ملائمة لإجراء المهام بسرعة وفاعلية وحماية البيانات من أي اعتداء أو سرقة (أبو تيلخ، 2014).

وتتمثل أهداف القيادة التكنولوجية بأنها تقدم عمل متكامل ومنظم للخدمة الإدارية والاستخدام الأمثل للموارد التنظيمية كما أن تمكن القائد من إدارة ومتابعة الإدارات المختلفة، وجمع البيانات من المصادر الأصلية بطريقة تقلل من العوائق التي تحول دون اتخاذ القرار من خلال توفير البيانات وربطها، وتقليل عملية الإنفاق لتتبع الإدارات المختلفة، وتوفير البيانات والمعلومات للمستفيدين على الفور وتوفير التعلم المستمر من خلال تراكم المعرفة الذي يزيد من الترابط بين الموظفين والإدارة العليا (عابد، 2015).

تعتمد القيادة التكنولوجية على ثلاثة عناصر أساسية، وهي:

الكمبيوتر أو الجهاز الذكي، هو مكون مادي أو نظام أو شبكة والبرمجيات مثل قواعد البيانات والبريد الإلكتروني والتطبيقات والبرامج والعنصر البشري الذي يمثل في قلب العناصر الأساسية للقيادة التكنولوجية فهو القائد والتقني والمدير والمحلل ورأس المال الفكري (بالخير، 2016). ومع تحول وتقدم التكنولوجيا بشكل دائم، يحتاج قادة المؤسسات التعليمية إلى وتطوير مهارات القيادة المتعلقة بالتكنولوجيا التعليمية لتطوير المعلمين وتأهيلهم (2017، Bull وSpector وPersichitte وMeier). لذلك، يجب أن يكون قادة المدارس (المديرين) قادة تربويين في البيئات التكنولوجية (Shepherd & Taylor، 2019).

معايير القيادة التكنولوجية:

القيادة والرؤية التي تركز على رؤية مشتركة لتوجيه المدارس ومساعدة التكنولوجيا على لها والاندماج بشكل كامل في التعليم والتعليم والتعلم إذ يجب أن يكون القادة التربويون على علم بتصميم المناهج، والسياسات التعليمية، والبيئات التعليمية لكي يتمكنوا من مساعدة المعلمين في تحديد التقنيات التكنولوجية والإنتاجية والممارسات المهنية حيث يتوقع من القادة التربويين تحسين الممارسات المهنية وزيادة الإنتاجية في التعلم والإدارة المدرسية. أما معيار الدعم والإدارة والعمليات فهو يضمن القادة التربويون تحسين الممارسات المهنية وزيادة الإنتاجية الخاصة بعملهم وعمل المعلمين في المدارس. وأخيراً، معيار التقييم والتقويم حيث يقوم القادة التربويون على تخطيط النظم التكنولوجية الشاملة للتقييم الفعال وتنفيذها، إذ يستخدمون الأساليب المتعددة لتقييم الاستخدامات الملائمة للموارد التكنولوجية للتعلم والاتصال والإنتاج من خلال استخدام الموارد التكنولوجية لجمع

البيانات وتحليلها، وتفسير النتائج، ونشرها (هول، 2013؛ الشرمان، 595: 2018؛ الأغبري، 2020).

وظائف القيادة التكنولوجية وتحدياتها:

يؤثر تطبيق القيادة التكنولوجية على وظائف الإدارة من خلال عدة وظائف، وهي:

التخطيط التكنولوجي الذي يعتبر عملية ديناميكية نحو أهداف واسعة ومرنة يتم تحديثها وتطورها باستمرار، على عكس التخطيط التقليدي الذي يضع الأهداف كعمل يتم تنفيذه ضمن زمن معين وينقسم بين الإدارة والموظفين، وبه تشابك كبير. أما التنظيم التكنولوجي فهو تنظيم الأنشطة بطريقة تسهل تحقيق اهداف المؤسسة، ويظهر ذلك من خلال المكونات الأساسية للتنظيم، والتي تتمثل بالهيكل التنظيمي باعتباره الإطار الرسمي الذي يحدد كيفية تقسيم المهام والموارد وتجميعها في أقسام وإدارات المؤسسة، والتنسيق بينها لتحقيق أهدافها. بينما تعتبر وظيفة التنفيذ التكنولوجي من الأعمال التي يتم التخطيط لها مسبقاً وتنفيذها على أسس عملية محددة، ليعمل على التخلص من النظام البيروقراطي في إنجاز المعاملات. وأخيراً، وظيفة الرقابة التكنولوجية التي تعتمد على تقنية المعلومات الإدارية، التي أصبحت أكثر قدرة على استشعار المتغيرات الخاصة بالتنفيذ أولاً بأول وبالوقت الحقيقي، فالمعلومات التي تسجل فور التنفيذ تكون لدى المدير مباشرة للتعامل معها في الوقت المناسب (أبو عاشور، والنمري، 2013).

أما أبرز التحديات التي قد تواجه مديري المدارس عند ممارستهم للقيادة التكنولوجية، نقص التدريب ويتعلق ذلك بقلة الفرص التدريبة التخصصة للمعلمين ولمديري المدارس على حد سواء، وهذا بالإضافة المقاومة لفكرة التغيير بشكل عام ولتوظيف التكنولوجيا الحديثة بشكل خاص، سواء

من المديرين أو المعلمين، ناهيك عن تحدي نقص الموارد البشرية والأجهزه التي تدعم التكنولوجيا، داخل البيئة المدرسية (Sinker, 2013) .

وأضافت الموافي (2007) إن تطبيق القيادة التكنولوجية يمكن أن يكون له آثار كبيرة على الأداء الوظيفي في المؤسسات؛ فجودة الأداء من العمليات الإدارية الأساسية، ومن المواضيع الحساسة التي لا بد من الاهتمام بها عند التخطيط لعمليات التطوير في أي مؤسسة؛ فمن خلاله تتمكن الإدارة العليا من تصميم برامج تطويرية وتنفيذها بما يتناسب مع ظروف مؤسساتهم واحتياجاتها، وقدراتها الفعلية.

المحور الثاني: الريادة الإستراتيجية

شهد العالم في القرن الحادي والعشرين الكثير من التحديات في ظل التطور التكنولوجي والانفجار المعرفي، ومن أحد هذه التحديات مواكبة التطور المتسارع والمنافسة القوية بين المؤسسات المختلفة، وذلك من أجل أن تضمن بقاءها واستمرارها على المستويين المحلي والعالمي.

مفهوم الريادة الإستراتيجية

تعرف الريادة الإستراتيجية "بأنها الكيفية التي تستطيع بموجبها المؤسسة أو المنظمة من تعزيز استجابتها للتغيير وزيادة الرغبة في تحمل المخاطرة والإنخراط في اتخاذ القرارات الابتكارية" (Dunlap, Hinkler, Kotabe & Mudambi, 2009). كما وعرفها فرحات (33: 2018) بأنها "العملية التي تؤدي إلى صنع القرار، وتضافر الجهود الإدارية لتحديد أفضل الإمكانات المتاحة، واستخدام الموارد بالشكل الأمثل بما يعود على المؤسسة بالمنفعة وتحقيق الأداء المتميز".

وتعرف أيضاً بأنها " فلسفة إدارية فعّالة يتبعها المديرون من خلال القيام بمجموعة من الممارسات والإستراتيجيات، وطرق صناعة القرار في المؤسسة التعليمية من أجل الارتقاء بها وتحسين جودة مخرجاتها التعليمية ووضع الخطط التنموية والإدارية الفعالة التي ترمي إلى تطوير جميع النواحي" (Byun, Sung, Park & Choi, 2018: 3). وعرفت نصير (2017 :14) الريادة الإستراتيجية بأنها "العملية التي تهتم بالتجديد في مختلف المستويات الإدارية للمؤسسة، بوجود فكر وفلسفة ريادية وتوليد الأفكار الابتكارية الجذرية، وتكامل بين السمات الريادية والاستراتيجية بشكل يساعد المؤسسة على خلق ثروة وقيمة".

وتعرف الباحثة الريادة الإستراتيجية بأنها: الممارسات التي يقوم بها المدراء، باستخدام أساليب ادارية حديثة ومبتكرة بهدف تطوير الرؤية لمؤسساتهم، بما تمكنها من الانخراط والاستمرار والمواكبة للمناخ التكنولوجي المتغير، وذلك باستخدام رؤية التحفيز وتوجيه الموظفين من أجل تحقيق التغير داخل المؤسسة بشكل مرتكز على مخاطرة الادارية المحسوبة.

فمن المهم تتجه المدارس وقادتها نحو توظيف المفاهيم الجديدة قادرة على مواكبة تطوراتَ العملية التعليمية، إذ أن الطرق التقليدية التي لن تساهم في أي من التغيرات في ظل التحديات والتقدم الهائل في جميع مناحي الحياة، ولابد من البحث على أساليب واستراتيجيات وأفكار تستند إلى الإبداع التي تمكن المدرسة من أداء دورها بكفاءة عالية.

أهمية الريادة الإستراتيجية

تعد الريادة الإستراتيجية من أحدث الأساليب التي تمكن المؤسسات من تحقيق رؤيتها بعيداً عن الطرق التقليدية، واتباع كل ما هو جديد في العملية التعليمية، حيث أن الريادة الإستراتيجية تخلق المغامرة الجديدة التي يمكن جني من خلالها جني المكاسب للفريق الريادي وللمؤسسة، وهي:

المغامرات الجديدة، والأعمال الجديدة، العملية الإبداعية، والتجديد الذاتي، وتبني المخاطرة، والاستباقية، والتنافسية الشديدة، فضلاً عن رأس المال الاجتماعي الذي له دور مهم في انبثاق الريادة الداخلية للمؤسسة التربوية.

يمكّن التوجيه الريادي المؤسسات من التنبؤ بالمستقبل، لذلك من الضروري للمنظمات اعتماد المرونة الاستراتيجية، ولتكوين العديد من الخيارات الاستراتيجية، وتوفير الموارد الكافية، وبناء الكفاءات والمهارات اللازمة للتكيف مع البيئات الديناميكية، والسعي لتحديد الفرص وخدمة المصالح المؤسسية والأهداف، والسعي لاستثمار والقيادة الاستراتيجية فيها لخلق القيمة المضافة، وهو أمر مهم لتطوير وتقدم المنظمة لأنها تقوم على تحفيز النمو العام، واكتساب ميزة تنافسية وتحسين الكفاءة، سواء من حيث الأداء والمخرجات. ومن خلال القيادة الإستراتيجية تحدد أهداف المؤسسة ورؤيتها، وهذا هو السبب في أنها توجهها نحو الاستثمار في الفرص الرائدة للنمو والتحسين المستمر. كما تعزز القيادة قيمة الابتكار والإبداع في بيئة العمل وتوفر للموظفين الفرص المناسبة للاستفادة من إبداعاتهم. علاوة على ذلك، تمكن القيادة الاستراتيجية المؤسسات من مواجهة التحديات المختلفة (الحكيم وعلي، 2017).

وتبرز أهمية الريادة الاستراتيجية في أنها تقوم بتوليد المعرفة، وتسمح للمؤسسة بتطبيق المعرفة التي اكتسبتها من التكنولوجيا الجديدة أو من سوق العمل، إضافة الى قدرتها على إدارة البيئة الحالية مع جذب الفرص الجديدة واستثمارها مستقبلا بتوظيف المعرفة الجديدة وتطوير آليات العمل (Hitt, Ireland, Sirmon & Trahms, 2011).

تتضمن القيادة إيجاد فرص للتنظيم والاستثمار في موارد المؤسسات التعليمية، لذلك من أجل خلق قيمة أكبر للمدارس، يحتاج القادة إلى العمل بشكل استراتيجي. وهذا يتطلب تكاملًا بين

التفكير الريادي والاستراتيجي، حيث يكمن مفتاح النجاح في المدرسة في الابتكار كجانب رئيسي من جوانب القيادة الإستراتيجية، فالقيادة الإستراتيجية هي إحدى الكفاءات الرئيسية للقادة في المؤسسات التعليمية لأنها مهارة تنطبق على جميع جوانب الحياة، وذلك لأن تعليم القيادة يساعد في تطوير القادة في المؤسسات التعليمية التي لديها المهارات والمعرفة والمواقف اللازمة لتحقيق الأهداف التي وضعوها لأنفسهم (Schindehutte & Morris, 2009).

مما سبق، يستخلص أن أهمية الريادة الإستراتيجية تُبْرِز مستوى المؤسسة التي تلتزم جدياً بتوليد الابتكارات الجذرية المتعلقة بتنافسية المنظمة؛ وصياغة الرؤية التنافسية لدى المدراء التنفيذيين في المستوى الأعلى، والرؤية والريادية الفاعلة التي تسمح للأطراف المتأثرة، بالتركيز على المهام الحاسمة وهم يسعون إلى تحقيق الأهداف التنظيمية والشخصية، ومدى استجابة المؤسسة إلى المخاطر المختلفة والتكيف مع الظروف المتغيرة بسلاسة، حيث تصبح قادرة على إدارة مواردها بشكل أكثر استراتيجية، وتطبيق الإبداع والابتكار، مما يؤدي إلى إيجاد ميزة تنافسية عالية، وتحقيق سمعة غير مسبوقة في البيئات التعليمية.

يمكن تلخيص أهمية الريادة الاستراتيجية من خلال تسهيل أنشطة المنظمة في توفير أفضل الإمكانيات وتوظيفها وفق خطة استراتيجية الجارية لعملياتها (Camp, et–al, 2002). بإضافة إلى مساعدة المنظمات في الاستجابة السريعة وبشكل صحيح لأنواع التغيرات البيئية المهمة التي تواجه منظمات اليوم، وكذلك تساعد المنظمات في تطوير المزايا التنافسية لديها .(Dumitru, 2008) وهذا علاوة على تعزيز الامكانيات التي تستطيع المنظمة من خلالها تحديد السرعة والكيفية التي ستكون عليها في المستقبل، حيث تسهم في استغلال الفرص وتجنب المخاطر المحتملة الحدوث مستقبلا (Kuratko, & Audretsch, 2009). كما تبحث باستمرار عن الأساليب المناسبة

لتحقيق المزايا التنافسية، وتمكّن الكوادر الوظيفية من توجيه سلوكهم الإبداعي نحو تحقيق الأهداف المشتركة، وإطلاق طاقة الإبداع لديهم حيث تعمل المنظمة على الاستفادة منها لتحسين قدرتها التنافسي، وتساعد الريادة الاستراتيجية على مستوى مؤسسات التعليم العالي على اقتناص الفرص واستثمارها من خلال تقديم الخدمات الجديدة، وتساعد المؤسسة التعليمية على السير بشكل استراتيجي لتحقيق الأهداف بعيدة الأجل (Patzel, & Shepherd, 2009)

وعليه يتبّين أن الريادة الاستراتيجية ظاهرة جديرة بالاهتمام والدراسة والرعاية؛ نظراً لأهميتها العظمى في التنمية التي تسعى إليها مختلف المؤسسات، للخروج بأجيال يدركون الفرص، ويبادرون في تبنيها، ويمتلكون روح الابتكار والإبداع، ويستثمرون المواد المتاحة بطريقة منظمة من أجل الخروج بمشاريع ناجحة تحقق لهم أهدافهم في تحقيق الربح والنمو والاستدامة.

خصائص الريادة الإستراتيجية

تعتبر الريادة الاستراتيجية مدخل تطويري للمؤسسات التربوية في حال اعتمدت على عدد من الخصائص، ومن ابرزها: عمل المنظمة وفق خطة إستراتيجية مدروسة جيداً، مبنية على أساس علمي سليم يلتزم به جميع العاملين، وللتحقيف مستوى عالٍ من التنافسية على المستويين المحلي والعالمي. بإضافة إلى أن تتبنى المنظمات ريادة الأعمال هيكلًا تنظيميًا عضويًا؛ الهيكل التنظيمي العضوي الذي يسهل ويبسط سلوك ريادة الأعمال؛ ويعزز التواصل ويقلل من الحواجز البيروقراطية أمام الابتكار، ويمكّن المنظمة من الاستجابة بسرعة لمتطلبات السوق. علاوة على اهتمام المؤسسة بشكل أكبر ببناء مشاريع رائدة والتحرك بسرعة لإنجاز العمل. أما الأفراد في هذه المنظمات فهم المصدر الحقيقي للابتكار والإبداع والقيادة. إذا كان الهدف تحسين قدرات المنظمات الريادية، يجب دعم قدرات الرواد ونوعية العاملين من حولهم والاهتمام بالقيم وخاصة

الرؤية الأساسية للمنظمة وخاصة تلك القيم التي تؤثر على جودة المخرجات. ومن خصائص الريادة الاستراتيجية أيضاً، العمل على إيجاد تنظيم بسيط وعدد قليل من الإداريين؛ حيث غالباً ما تعتمد البساطة والمرونة كسمة رئيسية لهيكل المنظمة والنظم التابعة له (القحطاني، 2012:244-245؛ Slevin, & Covin,2018:1991) .

ويستنتج مما سبق أن كل المؤسسات لديها قدرة على الإبداع والابتكار من خلال ما تقدمه من خدمات تعليمية، تركز على الإدارة الإستراتيجية الموجهة نحو تحسين الأداء أنشطتها المختلفة وفق متطلبات الريادة الإستراتيجية.

أبعاد الريادة الإستراتيجية

تسعى المنظمات بجميع أشكالها إلى تقديم المنتجات والخدمات التي تنظم كل جانب من جوانب الحياة. هذا بإضافة إلى تقديم الآليات المناسبة لتطبيقها لتحقيق الأهداف المتوخاة. (دلال العتيبي، 2020)، ومن أبرز أبعاد الريادة الإستراتيجية الواردة لدى معظم الباحثين في أبعاد الريادة الإستراتيجية، تتمثل الآتي:

أولاً: التفكير الريادي حيث يعتبر التفكير الريادي مهمًا جدًا للمديرين أو العاملين، لأنه السبيل لتحقيق العمل الرائد. إذ يركز التفكير الريادي على تحقيق الفوائد في ظل ظروف غير مؤكدة، لأنه يساعد على اكتساب ميزة تنافسية وخلق الثروة (حميد، 2015). بإضافة إلى أن القدرة على التخطيط واغتنام الفرص هي عنصر أساسي في القيادة الإستراتيجية.

ويتميز التفكير الريادي بخصائص ظاهرة فردية وجماعية، وهي طريقة فعالة للتفكير في مختلف العمليات الإدارية والتنظيمية، تركز على استثمار العناصر الإيجابية للغموض، وعدم اليقين التي تتعرض لها البيئة. فالتفكير الريادي يمنح المؤسسات ميزة على غيرها من حيث الريادة ،

ويتسم التفكير الريادي بقدرة كبيرة على المساهمة في خلق القيمة المضافة التي تسعى إليها المؤسسات التعليمية، وتعدها تحقيقاً للقيمة المضافة. المؤدية إلى الاستدامة. (الحديثي وإسماعيل، 2014).

ثانياً: ثقافة الريادية إن مفهوم ثقافة ريادة الأعمال مفهوم معروف ومطبّق في العديد من المجالات، وهو مطلب أساسي للقيادة الإستراتيجية. وذلك من خلال تشكيل الهيكل التنظيمي للمؤسسة، ومعايير السلوك (أي الطريقة التي يتم بها العمل). كما تشمل ثقافة ريادة الأعمال على المخاطرة، والعمل في بيئات غير مؤكدة، والبحث عن الفرص ونقاط القوة. وتشكل الأنماط السلوكية والعقليات والقيم والعادات والاتجاهات ومهارات ريادة الأعمال الاستراتيجية التي يكتسبها الموظفون (علي، 2020). كما بينت هيت Hitt et al (2001) أن وجود الثقافة الريادية في المنظمة يُعد من ضروريات المؤسسة لخلق الإبتكار وسرعة وتحقيق ديناميكية تنافسية وتعد المنظمات الريادية التي تستخدم التعلم التنظيمي من المنظمات الساعية إلى، الحصول على مهارات وموارد جديدة. فالثقافة الريادية هي خليط مما اكتسبه العاملون من أنماط سلوكية وطرائق تفكير وقيم وعادات واتجاهات ومهارات استراتيجية ريادية (علي، 2020)

ثالثاً: القيادة الريادية تعتبر القيادة من أهم الموضوعات وأكثرها إثارة في التعليم، فقد أصبحت المعيار الذي يحدد نجاح أو فشل أي مؤسسة تعليمية، فالقيادة التربوية هي من صميم العمل الإداري. ولأنها تمثل عاملاً في نجاح أو فشل الإدارة التربوية، فإن دورها الأساسي يؤثر على عناصر العملية الإدارية، مما يجعل الإدارة أكثر ديناميكية وكفاءة، ويجعلها أداة دافعة لتحقيق أهدافها. وتحفيزهم على العمل كما هو مقرر (القرنة، 2014).

ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة

من خلال مراجعة الأدب السابق والدراسات السابقة تم الوصول إلى عدة دراسات ذات صلة بالقيادة التكنولوجية والريادة الإستراتيجية، وقد تم ترتيبها تنازلياً من الأحدث إلى الأقدم، وعلى النحو الآتي:

وأجرت سعادة (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الأساسية في لواء قصبة عمّان في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين، وشملت العينة (406) معلماً ومعلمة، واستخدمت المنهج الوصفي والتحليلي، وأشارت النتائج الموافقة أفراد العينة بدرجة كبيرة على ممارسة قيادات مدارس التعليم للقيادة التكنولوجية وفقا لمعايير: التميز في الممارسات المهنية، ثقافة التعلم في العصر الرقمي، والقضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية، التحسين والتطوير المنظم، القيادة والرؤية، وجاءت بدرجة كبيرة على جميع المجالات وعلى الإستبانة ككل. أظهرت كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وكذلك لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح فئة البكالوريوس. بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على الدرجة الكلية للمقياس تعزى لاختلاف متغير سنوات الخبرة، أوصت الباحثة بتثقيف وتدريب القيادات الإدارية على تطبيق المفاهيم والممارسات الحديثة في الإدارة ومنها القيادة التكنولوجية.

وأجرى الاغبري والملحم (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى تقدير ممارسة معايير القيادة التكنولوجية بمدارس التعليم العام في محافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية، وشملت العينة (148) مديراً ومديرة، استخدم المنهج الوصفي والتحليلي، وبينت النتائج موافقةً أفراد العينة

بدرجة كبيرة على ممارسة قيادات مدارس التعليم العام للقيادة التكنولوجية وفقاً لمعايير: التعلم والتدريس، والإنتاجية والممارسة المهنية، والدعم والإدارة والعمليات، وكذا التقييم والتقويم، وبدرجة متوسطة وفقاً لمعياري: الرؤية والقيادة، والقضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية. تبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد الدراسة حول جميع المعايير.

وأجرت النواجي (2020) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في لواء عين الباشا في الأردن للقيادة التكنولوجية وعلاقتها بمستوى الاتصال الإداري من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي والارتباطي، وتكونت العينة من (300) معلم ومعلمة من المدارس الحكومية التابعة للواء عين الباشا، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة. وقد أظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في لواء عين الباشا للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، وأن مستوى الاتصال الإداري جاء بدرجة متوسطة أيضا، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

وأجرى رامان وإسماعيل (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير القيادة التكنولوجيّة لمديري المدارس الثانوية الماليزية، وأثرها على تكامل التكنولوجيّا للمعلمين في فصول القرن الحادي والعشرين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (47) مديراً و(375) معلماً، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وقد أظهرت النتائج أنّه لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائيّة لمتغير القيادة التكنولوجية ومتغير تكامل التكنولوجيا، وأكدت النتائج على أنَّ البرامج التحضيريّة للمديرين قائمة على القيادة التكنولوجيّة لتعزيز تكامل التكنولوجّيا في الفصول الدراسيّة.

وأجرى كل من الدعيس ومحسن (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في كلية مجتمع صنعاء باليمن من وجهة نظر القيادات الأكاديميّة والإداريين في الجمهورية اليمنية، إذ تكونت عينة الدراسة من (70) فرداً موزعة بين القيادات الأكاديمية والإداريين، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتبيّن أن درجة الموافقة على متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية عالية جداً.

وأجرى كل من الشرمان وخطاب (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجيّة، وعلاقتها بدرجة قيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمان، تكونت عينة الدراسة من (370) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائيّة النسبية من المدارس الثانوية الحكومية، والخاصة في العاصمة عمان، واستخدم الباحث المنهج الوصفي والارتباطي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة. وقد أشارت النتائج إلى أنَّ درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجيَّة كانت متوسطة، تبيّن أنّ درجة ممارستهم لقيادة التغيير كانت مرتفعة، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجيّة، ودرجة قيادة التغيير.

وأجرى آل كردم (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع ممارسة سلوكيات القيادة التكنولوجية لدى قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير التعليمية في السعودية من وجهة نظر المعلمين فيها، استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي، وكانت الاستبانة هي أداة جمع البيانات من عينة الدراسة التي تكونت من (135) معلماً من المنطقة المذكورة، وأظهرت النتائج أن واقع ممارسة سلوكيات القيادة التكنولوجية جاءت مرتفعة.

وأجرى كل من يورولماز وكان (2016) دراسة هدفت إلى التعرف كفايات القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الأساسية والثانوية في تركيا، استخدم الباحثان المنهج الوصفي والارتباطي، وقاما باستخدام الاستبانة كأداة للدراسة وتوزيعها على عينة الدراسة التي تكونت من (129) مديراً ومديرة، وأظهرت النتائج أن أهم مجالات الكفايات للقيادة التكنولوجية هو التطوير المنهجي، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين العمر والممارسة المهنية والتدريب والقيادة التكنولوجية.

وأجرى كل من Hsieh, Yen & Kuan (2014) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين القيادة التكنولوجية للمديرين والابتكارات التدريسية والتفاؤل الأكاديمي للطلاب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والارتباطي، ولجمع البيانات تم استخدام الاستبانة كأداة لهذا الغرض، وتوزيعها على (755) معلماً ومعلمة، وكان من أبرز النتائج أن ممارسة القيادة التكنولوجية من قبل المديرين يؤثر إيجابا على التدريس والابتكار، وأنّ تسريع عمليات التدريس في العمليات المدرسية يوجب توظيف هذا النمط من القيادة.

وأجرى كل من Afshari, Abu bakar, Luan, Abu samah & Fooi (2008) دراسة لتحديد مستوى القيادة المدرسية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مجال الإدارة المدرسية في طهران، لتحديد مستوى خبرة المدراء في مجال تكنولوجيا المعلومات وأسلوب القيادة الذي يتبعونه. واستخدمت المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة على عينة بلغ قوامها (30) مديراً، وتبيّن أن الخبرة التي أبداها مديرو المدارس في مجال استخدام الحاسب الآلي تراوحت ما بين الخبرة (المتوسطة والكبيرة). وكانت نسب المديرين الذين يستخدمون الحاسب الآلي ما بين مرتين وثلاث مرات أسبوعيا بهدف إتمام أداء العمليات الإدارية والمهام العامة بنسب (23,3%-43.3%)، وأوصت

الدراسة بأن يتم العمل على تطوير أداء مديري المدارس عبر استغلال التقنيات التكنولوجية في وضع استراتيجيات تضمن الإحاطة بهذه العملية في المدارس.

الدراسات السابقة المتعلقة بالريادة الإستراتيجية

أجرى الحميدين (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق الريادة الاستراتيجية لدى الإداريين العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة عمان بالأردن، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد الاستبانة كأداة للدراسة، طبقها على عينة الدراسة المكونة من (722) موظفا إداريا. كما تم إجراء مقابلة مع عينة من القادة التربويين تكونت من (12) قائدا تربويا. وأظهرت النتائج أن درجة تطبيق الريادة الإدارية لدى عينة الدراسة جاءت متوسطة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي على جميع المجالات وكانت لصالح مسمى مدير، وتبيّن وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة وكانت لصالح سنوات الخبرة الطويلة، ولم تظهر فروق تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي.

وأجرت الزبط (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة الريادة الإستراتيجية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان بالأردن وعلاقتها بالثقة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظر مساعدي المديرين، وتم تحديد عينة عنقودية عشوائية تتألف من أربع ألوية، وتم أخذ عينة طبقية عشوائية من مساعدي المديرين في المدارس الثانوية الخاصة وعددهم (173) مساعدا، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي لإجراء الدراسة، وكانت الأداة المستخدمة الاستبانة. وأظهرت نتائج أن الدرجة الكلية لممارسة مديري المدارس للريادة الإستراتيجية كانت مرتفعة حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.75)، وجاءت جميع أبعادها بمستوى مرتفع. وتبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لممارسة الريادة الإستراتيجية يعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وأجرى (2017) Baitaci دراسة هدفت التعرف على العلاقة بين الذكاء الثقافي ومستوى الريادة الإستراتيجي لدى مديري المدارس في أنقرة، واستخدمت المنهج المسحي والارتباطي، وطبقت على (642) مدير مدرسة فيً أنقرة، وأظهرت الدارسة أن الذكاء الثقافي يرتبط ارتباطا إيجابيا بالريادة الإستراتيجية، وتوصلت لمجموعة من البدائل الإستراتيجية لمديري المدارس للمشاركة في الأنشطة الريادية.

وأجرى كل من (2016) Noyesl & Mandel دراسة هدفت التعرف إلى تحليل العروض التجريبية في تعليم ريادة الأعمال لأفضل (72) جامعة ريادية في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث استخدم المنهج المسحي، وتمثل مجتمع الدراسة في باحثي التعليم الريادي وقادة برنامج ريادة الأعمال في (72) كلية لإدارة الأعمال في أفضل (72) جامعة ريادية في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدم الباحثان الاستبانة كأداة للدراسة، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن ريادة الأعمال التجريبية تقدم عوائد وفيرة. وكشفت عن وجود مجموعة من التحديات التي تعيق نمو إنجاز نمط ريادة الأعمال التجريبية، بما في ذلك إيجاد هيئة تدريس مناسبة ومدربين وموارد الدعم الأخرى.

وأجرى كل من جيلرد وغازي (2014) Gelard & Ghazi دراسة هدفت التعرف إلى تحديد أبعاد ريادة الأعمال الإستراتيجية للشركات الناشئة في إيران، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي والتحليلي، وتمثل مجتمع الدراسة من كبار رجال الأعمال في الفترة ما بين 2007 إلى 2012 ،وتم أخذ عينة منهم مكونة من(73) شخص من رجال الأعمال، واعتمد الاستبانة كأداة للدراسة، وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج؛ أهمها: أن العوامل المؤثرة في الريادة الإستراتيجية في الشركات الناشئة تتلخص في: (عقلية الابتكار، رؤوس الأموال، قيادة إدارة المشاريع، الاهتمام

المتزامن بالريادة الاستراتيجية والنمو والربح)، وأن الابتكار أهم بعد من أبعاد الريادة الإستراتيجية التي تعمل على تطوير المؤسسات.

وأجرت الضامن (2012) دراسة هدفت إلى قياس أثر الخصائص الريادية على القدرات الإبداعية، والابتكار، والدافع لإنجاز، والميل إلى المخاطرة، والمبادأة لصاحب العمل الصناعي الصغير على أداء العمل. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، حيث طبقت استبانة على عينة عشوائية طبقية نسبية تكونت من (311) من الأعمال الصناعية الصغيرة في العاصمة عمان. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي، وجود أثر ذو دلالة إحصائية لجميع الخصائص الريادية (القدرات الإبداعية، والابتكار، والدافع للإنجاز، والميل إلى المخاطرة، والمبادأة) في أداء الأعمال الصناعية الصغيرة العاملة في عمان. وجود أثر ذو دلالة إحصائية للخصائص الريادية على رضا العاملين في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الخصائص الريادية وفقاً لمتغيرات المنظمات الصناعية الصغيرة، (الجنس، العمر، والخبرة الوظيفية).

ودارسة دفي بلاك (Blake, 2008) بعنوان "The Principal as Entrepreneurin the Management of School" "مدير المدرسة كريادي في إدارة المدرسة."

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور مدير المدرسة كريادي في إدارة مدارس التعليم العام في جنوب أفريقيا عن طريق التعرف على العلاقة بين ريادة الأعمال وإدارة المدارس، ومعرفة تصور المديرين والمعلمين لدور مدير المدرسة كريادي، وتقديم خطوط عامة عن كيفية استخدام مديري المدارس لمدخل الريادية لتحسين إدارة المدارس. استخدمت الدراسة المنهج الكمي والوصفي معتمدة الإستبانة كأداة. وتكونت عينة الدراسة (400) معلم تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. لخصت الدراسة لنتائج من أهمها: وجود تحديات متعلقة بقدرة مدير المدرسة على قيادتها بشكل ريادي فاعل

واقتصادي، وأن للمهارات الإدارية والقيادية لمدير المدرسة أثر كبير على نجاحه كريادي، وأن المنظمة التعليمية لا تحتاج لإدارتها بشكل تجاري ولكن في الوقت ذاته هي بحاجة ماسة لإحداث تغيير وتطوير في الفكر الإداري، أن مديري المدارس الحاليين يمتلكون اتجاهات وقدرات كافية للقيام بأنشطة ريادية ولكن هذه القدرات لا يتم تفعيلها على أرض الواقع.

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها

من حيث الهدف

بعد الاطلاع على الدراسات ذات الصلة بالقيادة التكنولوجية وجدت الباحثة بأن بعض الدراسات قد تناولت القيادة التكنولوجية وربطتها ببعض المتغيرات كدراسة سعادة (2021) التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الأساسية في لواء قصبة عمّان في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين، والاغبري والملحم (2020) التي هدفت دراستهما التعرف على مدى تقدير ممارسة معايير القيادة التكنولوجية بمدارس التعليم العام في محافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية، ودراسة النواجي (2020) التي هدفت التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في لواء عين الباشا في الأردن للقيادة التكنولوجية وعلاقتها بمستوى الاتصال الإداري من وجهة نظر المعلمين، ودراسة (Ismail & Raman 2019) التي هدفت التعرف على تأثير القيادة التكنولوجيّة لمديري المدارس وأثرها على تكامل التكنولوجيّا للمعلمين في فصول القرن الحادي والعشرين، ودراسة الدعيس ومحسن (2018) التي هدفت التعرف على متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في كلية مجتمع صنعاء من وجهة نظر القيادات الأكاديميّة والإداريين في الجمهورية اليمنية، ودراسة الشرمان وخطاب (2018) التي هدفت التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجيّة، وعلاقتها بدرجة قيادة التغيير في

مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمان، ودراسة آل كردم (2016) التي هدفت التعرف على واقع ممارسة سلوكيات القيادة التكنولوجية لدى قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير التعليمية في السعودية من وجهة نظر المعلمين فيها، ودراسة Yorulmaz & can (2016) التي هدفت التعرف على كفايات القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الأساسية والثانوية في تركيا، ودراسة Hsieh, Yen& Kuan (2014) التي هدفت التعرف على العلاقة بين القيادة التكنولوجية للمديرين والابتكارات التدريسية والتفاؤل الأكاديمي للطلاب، ودراسة Fashari et al (2008) التي هدفت التعرف على مستوى القيادة المدرسية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مجال الإدارة المدرسية.

وبعد الاطلاع كذلك على الدراسات ذات الصلة بالريادة الإستراتيجية وجدت الباحثة بأن بعض الدراسات قد تناولت الريادة الإستراتيجية وربطتها ببعض المتغيرات كدراسة الحميدين (2102) التي هدفت التعرف على درجة تطبيق الريادة الإستراتيجية لدى الإداريين العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة عمان بالأردن، ودراسة دراسة الزبط (2019) التي هدفت التعرف على درجة ممارسة الريادة الإستراتيجية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان بالأردن وعلاقتها بالثقة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظر مساعدي المديرين، ودراسة علي (2017) التي هدفت التعرف إلى دور الريادة الإستراتيجية في تطوير عمل المنظمات في القطاع العام وتحديدا المفوضية العليا المستقلة للانتخابات، ودراسة باتريسيا Baitaci (2017) التي هدفت التعرف على العلاقة بين الذكاء الثقافي ومستوى الريادة الإستراتيجية لدى مديري المدارس في أنقرة، ودراسة Noyesl & Mank (2016) التي هدفت التعرف إلى تحليل العروض التجريبية في تعليم ريادة الأعمال، ودراسة من Ghazi & Gelard (2014) التي هدفت التعرف إلى أبعاد ريادة الأعمال

الإستراتيجية للشركات الناشئة، ودراسة الضامن (2012) التي هدفت التعرف إلى قياس أثر الخصائص الريادية على القدرات الإبداعية، والابتكار، والدافع لإنجاز في أداء الأعمال الصناعية الصغيرة العاملة في عمان.

من حيث المنهج

تشابهت الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات في استخدام المنهج الوصفي الارتباطي العلائقي حيث إن طبيعة الدراسة تتطلب استخدام مثل هذا المنهج، ومن هذه الدراسات (النواجي، 2020؛ الزبط، 2019؛ الشرمان وخطاب، 2018؛ Baitaci, 2017؛ Yorulmaz& can, 2016).

وتختلف الدراسة الحالية من حيث المنهج مع الدراسات مع الدراسات (الحميدين، 2021؛ الأغبري وملحم، 2020؛ Ismail Raman, 2019؛ سعادة، 2021؛ دعيس ومحسن، 2018؛ علي، 2017؛ آل كردم، 2016؛ Noyesl & Mank, 2016؛ Hsieh, Yen& Kuan, 2014؛ Ghazi, Gelard &2014 ؛ الضامن، 2012؛ Blake, 2008) والتي اعتمدت المنهج الوصفي.

من حيث الأداة

تشابهت الدراسة الحالية في الأداة المستخدمة مع الدراسات السابقة وهي الاستبانة مع اختلاف المحاور المراد العمل والتركيز عليها مثل: دراسة (سعادة، 2021؛ الحميدين، 2021؛ الأغبري وملحم، 2020؛ النواجي، 2020؛ الزبط، 2019؛ Ismail Raman, 2019؛ دعيس ومحسن، 2018؛ الشرمان وخطاب، 2018؛ Baitaci, 2017؛ علي، 2017؛ آل كردم، 2016؛

Hsieh, Yen& Kuan, 2014 ؛Yorulmaz& can, 2016 ؛Noyesl & Mank, 2016؛ Ghazi, & Gelard, 2014 ؛الضامن، 2012؛ Blake, 2008).

واختلفت من حيث الأداة بهذا مع دراسة الحميدين (2021) التي استخدمت المقابلات كأداة ثانية للدراسة.

من حيث العينة

تنوعت عينات الدراسات تبعاً لاختلاف أهدافها، حيث تكونت عينة الدراسة الحالية من معلمي المدارس ذكوراً وإناثاً، واتفقت مع دراسات كثيرة منها (سعادة، 2021؛ النواجي، 2020؛ الشرمان وخطاب، 2018؛ Hsieh, Yen& Kuan, 2014) واختلفت مع دراسة (آل كردم، 2016؛ Blake, 2008) حيث تكونت عينة الدراسة من معلمين ذكور فقط، واختلفت مع (الأغبري وملحم، 2020؛ Ismail & Raman, 2019؛ Yorulmaz & can, 2016) حيث تكونت عينة الدراسة من المديرين والمديرات.

واختلفت مع دراسة (Baitaci, 2017؛ Afashari et al., 2008) حيث تكونت عينة الدراسة من إداريين ذكور، واختلفت مع الزبط (2019) حيث تكونت عينة الدراسة من المساعدين الذكور، واختلفت أيضاً مع دراسة الحميدين (2021) حيث تكونت عينة الدراسة من موظفين إداريين وقادة تربوين، واختلفت مع دراسة الضامن (2017) حيث تكونت عينة الدراسة من مشاريع صغيرة، واختلفت مع دراسة علي (2017) حيث تكونت عينة الدراسة من موظفين الإنتخابات، واختلفت مع دراسة مانك ونويزل (Noyesl & Mank, 2016) حيث تكونت عينة الدراسة من باحثين، واختلفت مع دراسة جيلرد وغازي (Ghazi, & Gelard, 2014) حيث تكونت عينة الدراسة من رجال الأعمال.

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في كيفية صياغة وتفصيل الإطار النظري المتعلق في مجال الدراسة الحالية، والمنهجية البحثية المتبعة، كما استفادت من الدراسات السابقة في تطوير أداة الدراسة (استبانة القيادة التكنولوجية والريادة الإستراتيجية). كما تم الاطلاع على الأساليب الإحصائية المستخدمة والمناسبة لتحليل البيانات الخاصة في الدراسة الحالية، وتمت الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في تفسير وتوضيح نتائج الدراسة الحالية التي تم التوصل إليها وربط النتائج مع نتائج الدراسات السابقة.

وتميزت الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة بأنها أجريت في حدود موضوعية وبشرية ومكانية جديدة، حيث طبقت الدراسة الحالية على معلمي المدارس الخاصة في لواء الجامعة في العاصمة عمّان، وتميزت بحداثتها الزمنية وأنها طبقت في ظل أزمة كورونا؛ وعليه ظهرت الحاجة إلى البحث في القيادة التكنولوجية وعلاقتها بالريادة الإستراتيجية.

الفصل الثالث
الطريقة والإجراءات

يُقدم الفصل عرضاً للطريقة والإجراءات المتبعة في تحقيق أهداف هذه الدراسة، بحيث يُقدم وصفاً لمنهجيّة الدراسة المُستخدمة، بالإضافة إلى وصف مجتمع الدراسة وعينته، والأدوات المُستخدمة وطرق التحقق من صدقها وثباتها، ومتغيرات الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

منهجيّة الدّراسة

لتحقيق أهداف الدّراسة الحالية تم إتباع المنهج الوصفيّ المسحيّ الإرتباطي للإجابة عن السؤال الأول والسؤال الثاني، بالإضافة للمنهج الارتباطي في الإجابة عن السؤال الثالث، إذ يُعد هذا المنهج الأكثر ملاءمة لهذا النوع من الدراسات، بهدف التعرف إلى درجة ممارسة القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى الريادة الإستراتيجية من وجهة نظر المعلمين في لواء الجامعة.

مُجتمع الدّراسة

تكون مُجتمع الدّراسة الحالية من جميع معلّمي ومعلّمات المدارس الخاصة في لواء الجامعة بالعاصمة عمان والبالغ عددهم (8530) معلّم ومعلّمة، منهم (1391) معلّم و(7139) معلّمة، وذلك بحسب الإحصاءات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم الأردنية للعام الدّراسيّ 2022/2021م الملحق رقم (4).

عينة الدّراسة

لتحقيق أهداف الدّراسة تم تطبيق أداة الدّراسة على عينة ممثلة مُكونة من (380) معلّم ومعلّمة من المدارس الخاصة في لواء الجامعة خلال الفصل الثاني من العام الدّراسيّ 2022/2021م، وتم اختيار أفراد العينة بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدّراسة، وذلك بعد عملية الرجوع لجداول كريجسي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970) الخاصة في تحديد حجم العينة بالاعتماد على الحجم الكلي لمجتمع الدّراسة وذلك بها ثقة 95% وهامش 5%. وتم توزيع أداة الدّراسة بشكل الكتروني، وذلك بسبب تداعيات أزمة كورونا (COVID-19) وعدم القدرة للوصول لجميع أفراد المجتمع. وكانت جميع الاستبانات المسترجعة قابلة لعمليات الترميز والتحليل والمعالجة، ومثلت عينة الدراسة وجاهياً نسبة بلغت حوالي (22%) من المجتمع الأصلي للدّراسة. والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدّراسة حسب المتغيرات الديموغرافية الأساسية لأفراد عينة الدراسة:

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

متغيرات الدراسة	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	76	%20.0
	أنثى	304	%80.0
	المجموع	380	%100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	198	%52.1
	دراسات عليا	182	%47.9
	المجموع	380	%100.0
سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات.	138	%36.3
	من خمس إلى أقل من عشر سنوات	90	%23.7
	عشر سنوات فأكثر	152	%40.0
	المجموع	380	%100.0

أداة الدّراسة

لتحقيق أهداف الدّراسة تم الاطلاع على الأدب النظري، والرجوع للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع القيادة التكنولوجية كدراسة (الأغبري وملحم، 2020؛ النواجي، 2020؛ Raman & Ismail: 2019؛ الشرمان وخطاب: 2018). وذلك بهدف تطوير الجزء الخاص بمحور " القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين " على شكل استبانة. إذ اشتمل بصورته الأولية على (32) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: مجال " الرؤية والقيادة " والمُكون من (7) فقرات. ومجال " التعليم والتعلم " والمُكون من (5) فقرات، ومجال " الإنتاجية والممارسة المهنية " والمُكون من (6) فقرات. ومجال " الدعم والعمليات " والمُكون من (6) فقرات، ومجال " التقييم والتقويم " والمُكون من (8) فقرات.

كما تم الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الريادة الإستراتيجية كدراسة (الحميدين، 2019؛ النواجي، الزبط، 2019؛ علي، 2017؛ Baitaci,2017؛ Noyesl & Mandel ,2016). تم تطوير الجزء الخاص بمحور " الريادة الإستراتيجية من وجهة نظر المعلمين في لواء الجامعة " على شكل استبانة. إذ اشتمل بصورته الأولية على (21) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: مجال " التفكير الريادي " والمُكون من (7) فقرات، ومجال " القيادة الريادية " والمُكون من (7) فقرات، ومجال " الثقافة الريادية " والمُكون من (7) فقرات، والملحق رقم (1) يُبين شكل الاستبانة بصورتها الأولية.

وقد تمَّ اعتماد تدريج ليكرت الخماسي وفقاً للمستويات التالية: موافق بشدة وأعطي الوزن (5)، موافق وأعطي الوزن (4)، محايد وأعطي الوزن (3)، غير موافق وأعطي الوزن (2)، غير موافق

بشدة وأعطي الوزن (1) للإجابة عن تلك الفقرات، ويمثل (5) درجة مرتفعة، في حين (1) يمثل درجة متدنية.

صدق أداة الدّراسة

للتحقق من مؤشرات الصدق على الأداة المستخدمة في الدّراسة تم استخراج المؤشرات الآتية:

أ. صدق المحكمين أداة الدّراسة

للتحقق من الصدق الظاهري لمحتوى أداة الدّراسة؛ تم عرضها بصورتها الأولية على عدد مكون من عشرة محكمين ذو الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس في مجال الإدارة والقيادة
التربوية والمناهج وطرق التدريس، وأصول التربية في الجامعات الأردنية والمُبين في ملحق (2)، وذلك بهدف التحقق من صحة ودقة محتوى فقرات الأداة وإبداء آرائهم حول (مدى وضوح الفقرات، والصياغة اللغوية، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، ومدى انتماء الفقرات للمجال الذي تتبع له)، وإضافة أو تعديل أو حذف الفقرات بما يرونه مناسبًا.

وقد تمّ الأخذ بمعظم ملاحظات المحكمين؛ والعمل على إعادة الصياغة اللغوية للفقرات الخاصة بمحور **القيادة التكنولوجية** وهي ذات الأرقام (6، 8، 9، 10، 17،19) وحذف الفقرات رقم (4،5،13،14،25،34) والتي أجمع عليها ما نسبة (80%) من المحكمين كمعيار للحكم على صلاحيتها، وبالإبقاء على باقي الفقرات التي أجمع عليها المحكمين دونما تعديل، وعليه أصبح المحور مكون من (32) فقرة بصورته النهائية موزعة على المجالات الخمس كما يلي: (مجال الرؤية والقيادة والمُكون من (7) فقرات، ومجال التعليم والتعلم والمُكون من (5) فقرات، ومجال الإنتاجية والممارسة المهنية والمُكون من (6) فقرات، ومجال الدعم والعمليات والمُكون من (6) فقرات، ومجال التقييم والتقويم والمُكون من (8) فقرات. كما تم إعادة الصياغة اللغوية للفقرات

الخاصة بمحور **الريادة الإستراتيجية** وهي ذات الأرقام (45، 40، 60) وحذف الفقرات رقم (37، 42، 44، 45، 47) والتي أجمع عليها ما نسبة (80%) من المحكمين، وتم الإبقاء على باقي الفقرات، إذ أصبح المحور بصورته النهائية مكون من (21) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: (مجال التفكير الريادي والمُكون من (7) فقرات، ومجال القيادة الريادية والمُكون من (7) فقرات، ومجال الثقافة الريادية والمُكون من (7) فقرات. والملحق (3) يُبين الاستبانة بصورتها النهائية.

ب. صدق البناء لأداة الدراسة

للتحقق من صدق البناء لأداة الدّراسة، تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلّماً ومعلّمة من معلّمي ومعلّمات المدارس الخاصة في لواء الجامعة بمجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدّراسة المستهدفة، وذلك بهدف التعرف على الصدق الداخلي لأداة الدّراسة، إذ تم حساب القيم الخاصة بمعاملات ارتباط بيرسون (Pearson)؛ بين الفقرات والمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية لمحور الأداة، وكانت النتائج كما يلي:

أولاً: محور القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الخاصة

الجدول (2) مصفوفة معاملات الارتباط بين فقرات القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الخاصة والدرجة الكلية للمجال المنتمي إليه والدرجة الكلية للمحور

مجال الرؤية والقيادة			مجال التعليم والتعلم			مجال الإنتاجية والممارسة المهنية		
الفقرة	معامل الارتباط الفقرة مع		الفقرة	معامل الارتباط الفقرة مع		الفقرة	معامل الارتباط الفقرة مع	
	المجال	المحور		المجال	المحور		المجال	المحور
1	**0.826	**0.780	8	**0.696	**0.571	13	**0.816	**0.766
2	**0.906	**0.746	9	**0.879	**0.627	14	**0.874	**0.759
3	**0.776	**0.586	10	**0.704	**0.527	15	**0.940	**0.829
4	**0.898	**0.825	11	**0.866	**0.707	16	**0.870	**0.753
5	**0.772	**0.721	12	**0.780	**0.629	17	**0.820	**0.753
6	**0.850	**0.640				18	**0.878	**0.819
7	**0.861	**0.737						

مجال الدعم والعمليات			مجال التقييم والتقويم			
الفقرة	معامل الارتباط الفقرة مع		الفقرة	معامل الارتباط الفقرة مع		
	المجال	المحور		المجال	المحور	
19	**0.876	**0.831	25	**0.862	**0.818	
20	**0.882	**0.809	26	**0.922	**0.872	
21	**0.903	**0.877	27	**0.850	**0.783	
22	**0.946	**0.906	28	**0.914	**0.829	
23	**0.915	**0.851	29	**0.954	**0.889	
24	**0.828	**0.828	30	**0.919	**0.858	
			31	**0.918	**0.839	
			32	**0.908	**0.893	

**** دالة إحصائيًا عند مستوى (α= 0.01).**

يُبين من الجدول (2) بأنَّ قيم معاملات ارتباط الفقرات على محور الرؤية والقيادة تراوحت بين (0.772– 0.906) مع المجال، وأن قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمحور تراوحت بين (0.640–0.825)، وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى (α= 0.01).

ويُبين الجدول بأنَّ قيم معاملات ارتباط الفقرات على محور التعليم والتعلم تراوحت بين (0.696– 0.866) مع المجال، وأن معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمحور تراوحت بين (0.527–0.707)، وقد كانت جميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى (α= 0.01)

كما يُبين بأنَّ قيم معاملات ارتباط الفقرات على مجال الإنتاجية والممارسة المهنية تراوحت بين (0.816– 0.940) مع المجال، وأن معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمحور تراوحت بين (0.753–0.829)، وقد كانت جميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى (α= 0.01).

ويُبين بأنَّ قيم معاملات ارتباط الفقرات على مجال الدعم والعمليات تراوحت بين (0.828– 0.946) مع المجال، وأن معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمحور تراوحت بين (0.828–0.906)، وقد كانت جميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى (α= 0.01).

كما أنَّ قيم معاملات ارتباط الفقرات على مجال التقييم والتقويم تراوحت بين (0.862–0.954) مع المجال، وأن معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمحور تراوحت بين (0.818–0.893)، وقد كانت جميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى (α= 0.01).

وكما تم استخراج قيم معاملات الارتباط بيرسون (Pearson)؛ بين مجالات محور القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الخاصة والدرجة الكلية للمحور، وذلك كما يُبيّن الجدول (3):

الجدول (3)

قيم معاملات الارتباط بين المجالات والدرجة الكلية لمحور القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس

المجالات	الرؤية والقيادة	التعليم والتعلم	الإنتاجية والممارسة المهنية	الدعم والعمليات	التقييم والتقويم	الدرجة الكلية للمحور
الرؤية والقيادة	1	0.753**	0.606**	0.716**	0.713**	0.855**
التعليم والتعلم		1	0.484**	0.623**	0.531**	0.732**
الإنتاجية والممارسة المهنية			1	0.927**	0.881**	0.902**
الدعم والعمليات				1	0.903**	0.955**
التقييم والتقويم					1	0.937**

** دالة إحصائيًا عند مستوى (α= 0.01).

يُبين الجدول (3) وجود قيم معاملات ارتباط مُرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.01) بين كل من مجالات المحور الخاص بالقيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الخاصه مع الدرجة الكلية للمحور، إذ تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.713 – 0.955)، مما يُشير لوجود درجة من الصدق الداخلي في فقرات مجالات الأداة.

ثانياً: محور الريادة الإستراتيجية لدى مديري المدارس الخاصة

الجدول (4)

مصفوفة معاملات الارتباط بين فقرات الريادة الإستراتيجية لدى مديري المدارس الخاصة والدرجة الكلية للمجال المنتمي إليه والدرجة الكلية للمحور

مجال التفكير الريادي			مجال القيادة الريادية			مجال الثقافة الريادية		
الفقرة	معامل الارتباط الفقرة مع		الفقرة	معامل الارتباط الفقرة مع		الفقرة	معامل الارتباط الفقرة مع	
	المجال	المحور		المجال	المحور		المجال	المحور
1	0.884**	0.754**	8	0.787**	0.755**	15	0.923**	0.841**
2	0.881**	0.864**	9	0.846**	0.804**	16	0.875**	0.874**
3	0.895**	0.813**	10	0.801**	0.800**	17	0.890**	0.835**
4	0.869**	0.812**	11	0.822**	0.805**	18	0.928**	0.858**
5	0.909**	0.868**	12	0.857**	0.787**	19	0.966**	0.912**
6	0.919**	0.879**	13	0.830**	0.808**	20	0.887**	0.813**
7	0.931**	0.912**	14	0.835**	0.727**	21	0.831**	0.733**

** دالة إحصائيًا عند مستوى (α= 0.01).

تظهر النتائج في الجدول (4) بأنَّ قيم معاملات ارتباط الفقرات على محور التفكير الريادي تراوحت بين (0.869– 0.931) مع المجال، وأن قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمحور تراوحت بين (0.754–0.912)، وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى α= (0.01).

ويُبين الجدول بأنَّ قيم معاملات ارتباط الفقرات على محور القيادة الريادية تراوحت بين (0.787– 0.857) مع المجال، وأن معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمحور تراوحت بين (0.727–0.808)، وقد كانت جميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى (α= 0.01).

كما يُبين بأنَّ قيم معاملات ارتباط الفقرات على مجال الثقافة الريادية تراوحت بين (0.831– 0.966) مع المجال، وأن معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمحور تراوحت بين (0.733–0.912)، وقد كانت جميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى (α= 0.01).

وكما تم استخراج قيم معاملات الارتباط بيرسون (Pearson)؛ بين مجالات محور الريادة الإستراتيجية لدى المدارس الخاصة والدرجة الكلية للمحور، وذلك كما يُبيّن الجدول (5):

الجدول (5)

قيم معاملات الارتباط بين المجالات والدرجة الكلية لمحور الريادة الإستراتيجية في المدارس الخاصة

المجالات	التفكير الريادي	القيادة الريادية	الثقافة الريادية	الدرجة الكلية للمحور
التفكير الريادي	1	**0.899	**0.809	**0.953
القيادة الريادية		1	**0.819	**0.950
الثقافة الريادية			1	**0.930

** دالة إحصائيًا عند مستوى (α= 0.01).

يُبين من الجدول (5) بوجود قيم معاملات ارتباط مُرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى (α=0.01) بين كل من مجالات المحور الخاص بالريادة الإستراتيجية في المدارس الخاصة مع الدرجة الكلية للمحور، إذ تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.930 – 0.953)، مما يُشير لوجود درجة من الصدق الداخلي في الفقرات لمجالات الأداة.

ثبات الأداة الدّراسة

لتحقق من ثبات الأداة المُستخدمة في الدّراسة، تمَّ تطبيقها على عينة استطلاعية مكوّنة من (30) معلّم ومعلّمة من معلّمي ومعلّمات المدارس الخاصة في لواء الجامعة بمجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدّراسة المستهدفة، تم إجراء حساب قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لفقرات الأداة

باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach–Alpha) والتي تقيس مدى التناسق في استجابات أفراد الدّراسة على فقرات الاستبانة، والجدول (6) يُبين قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للمجالات ولمجمل فقرات المحور ككل.

الجدول (6)

معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لأداة الدّراسة

المحور/ المتغير	مجالات الأداة	كرونباخ ألفا	عدد الفقرات
درجة القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الخاصة	الرؤية والقيادة	0.930	7
	التعليم والتعلم	0.843	5
	الإنتاجية والممارسة المهنية	0.931	6
	الدعم والعمليات	0.947	6
	التقييم والتقويم	0.967	8
	الدرجة الكلية للمحور	0.977	32
مُستوى الريادة الإستراتيجية في المدارس الخاصة	التفكير الريادي	0.959	7
	القيادة الريادية	0.922	7
	الثقافة الريادية	0.960	7
	الدرجة الكلية للمحور	0.976	21
	الدرجة الكلية للأداة	0.986	53

يُبين الجدول (6) القيم الخاصة بمعاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للفقرات على مجالات محور القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس، إذ تراوحت قيم معاملات الثبات على مجالات المحور بين (0.843– 0.967)، في حين بلغ معامل كرونباخ ألفا لفقرات للمحور ككل (0.977).

كما يُبين القيم الخاصة بمعاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للفقرات على مجالات محور القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس، إذ تراوحت قيم معاملات الثبات على مجالات

المحور بين (0.922– 0.960)، في حين بلغ معامل كرونباخ ألفا لفقرات للمحور ككل (0.976). وتُعد جميع القيم السابقة على الأداة جيدة ومقبولة لأغراض تطبيق أداة الدّراسة.

معيار تصحيح أداة الدّراسة

تم اعتماد تدريج ليكرت الخماسي لتصحيح أداة الدّراسة، حيث تعطى كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وتمثل رقميًا (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب. ولأغراض تحليل النتائج والحكم على قيم المتوسطات الحسابية لفقرات الأداة تم اعتماد المعادلة التالية:

$$\frac{\text{الحد الأعلى للبدائل} - \text{الحد الأدنى للبدائل}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{5-1}{3} = 1.33$$

والجدول (7) يوضح القيم المعيارية للحكم على متوسطات استجابات أفراد العينة على أداة الدّراسة:

الجدول (7)

القيم المعيارية للحكم على متوسطات استجابات أفراد العينة على أداة الدّراسة

الدرجة / المستوى	قيمة المتوسط
متدنية	1 –2.33
متوسطة	2.34 –3.67
مرتفعة	3.68 – 5

إجراءات الدّراسة

- لتحقيق أهداف الدراسة تم القيام بالإجراءات الآتية: تحديد مشكلة الدّراسة وأسئلتها والهدف منها والاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدّراسة.
- تحديد مجتمع الدّراسة وعينتها.

- تطوير أداة الدّراسة، والتحقق من صدقها وثباتها ومن جاهزيتها للتطبيق عرض أداة الدّراسة على مجموعة من محكمين من داخل الجامعة وخارجها، والتعديل عليها بما يتناسب مع ملاحظاتهم.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة، موجه من جامعة الشرق الأوسط إلى وزارة التربية والتعليم الأردنية؛ من أجل الحصول على الموافقة لتطبيق أداة الدراسة على أفراد الدّراسة.
- الرجوع لإحصائيات وزارة التربية والتعليم الأردنية، من أجل الحصول على عدد المعلمين والمعلمات في المدارس الخاصة التابعة للواء الجامعة، وتطبيق أداة الدّراسة عليهم.
- تم رفع الاستبانة الكترونيا على موقع (Google Drive) للوصول لأكبر عدد ممكن من مجتمع الدّراسة.
- توزيع رابط الأداة على عينة الدّراسة، بشكل الكتروني عن طريق مواقع التواصل الاجتماعي، والاستعانة بمديري المدارس الخاصة للوصول إلى مجموعات المعلمين.
- تم جمع الاستبانات وتخزين البيانات على الحاسب الآلي، وذلك بهدف المعالجة الإحصائية لها باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).
- تم الوصول إلى النتائج وعرضها، والقيام بتفسيرها للخروج بالتوصيات والمقترحات.

المعالجة الإحصائيَّة

للإجابة عن أسئلة الدّراسة تمت المعالجة البيانات باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS)، من خلال استخدام الأساليب الإحصائيَّة الآتية:

- **للإجابة عن السؤال الأول،** تمّ استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتبة ودرجة ممارسة القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الخاصة ومستوى الريادة الاستراتيجية للمدارس من وجهة نظر المعلمين في لواء الجامعة.
- **للإجابة عن السؤال الثاني،** تمّ استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتبة ومستوى الريادة الإستراتيجية في المدارس الخاصة في لواء الجامعة من وجهة نظر المعلمين.
- **للإجابة عن السؤال الثالث،** تمّ استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لإيجاد العلاقة بين درجة ممارسة القيادة التكنولوجية ومستوى الريادة الإستراتيجية للمدارس في لواء الجامعة من وجهة نظر المعلمين.
- تمّ استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach– Alpha) لإيجاد معاملات ثبات الاتساق الداخلي على لأداة الدراسة.
- تمّ استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لإيجاد معامل صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

الفصل الرابع
عرض نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضا للنتائج التي تم التوصل لها، وذلك بهدف التعرف على درجة القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى الريادة الإستراتيجية من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمّان لواء الجامعة، من خلال الاجابة عن الاسئلة الاتية:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصَّ على: " ما درجة ممارسة القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين في لواء الجامعة بالعاصمة عمّان؟"

للإجابة عن السؤال الأول، تم استخراج قيم المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة على ممارسة القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين في لواء الجامعة بشكل عام ولكل مجال من مجالاته، مع مراعاة ترتيب العبارات تنازلياً وفقًا للمُتوسطات الحسابية والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8)

المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لممارسة القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين في لواء الجامعة مرتبة تنازليًا وفقًا للمُتوسطات الحسابية

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	الرؤية والقيادة	4.07	0.70	2	مُرتفعة
2	التعليم والتعلم	4.06	0.71	3	مُرتفعة
3	الإنتاجية والممارسة المهنية	4.08	0.72	1	مُرتفعة
4	الدعم والعمليات	4.00	0.74	4	مُرتفعة
5	التقييم والتقويم	3.95	0.70	5	مُرتفعة
الدرجة الكلية للمجالات		4.03	0.65		مُرتفعة

يُبين الجدول (8) أنَّ درجة ممارسة القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين في لواء الجامعة ككل جاءت بدرجة (مُرتفعة)، وبمُتوسط حسابي (4.03) وانحراف معياري (0.65). وجاءت المجالات على الأداة وفقًا للترتيب التنازلي الآتي: في المرتبة الأولى جاء مجال " الإنتاجية والممارسة المهنية " بدرجة (مُرتفعة)، وبمُتوسط حسابي (4.08) وانحراف معياري (0.72)، وفي المرتبة الثانية جاء مجال " الرؤية والقيادة " بدرجة (مُرتفعة)، وبمُتوسط حسابي (4.07) وانحراف معياري (0.70)، أما بالمرتبة الثالثة فقد جاء مجال " التعليم والتعلم " بدرجة (مُرتفعة)، بمُتوسط حسابي (4.06) وانحراف معياري (0.71)، وبالمرتبة الرابعة جاء مجال " الدعم والعمليات" بدرجة (مُرتفعة)، بمُتوسط حسابي (4.00) وانحراف معياري (0.74)، وفي المرتبة الأخيرة جاء مجال " التقييم والتقويم " بدرجة (مُرتفعة)، بمُتوسط حسابي (3.95) وانحراف معياري (0.70).

وبالنسبة للمجالات، فقد تمّ حساب قيم المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتب ودرجة التقييم لفقرات كل مجال من مجالات ممارسة القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين في لواء الجامعة، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

أولًا: مجال الرؤية والقيادة

تمّ حساب المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال الرؤية والقيادة، بمراعاة ترتيب الفقرات تنازلياً وفقًا للمُتوسطات الحسابية، وجاءت النتائج كما في الجدول (9).

الجدول (9)

المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لفقرات مجال الرؤية والقيادة مرتبة تنازليًا

#	الفقرة يقوم مدير المدرسة بالآتي:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
.4	بإستقطاب التكنولوجيا الحديثة لتطوير المدرسة.	4.13	0.88	1	مُرتفعة
.5	يوطن التكنولوجيا الحديثة في المدرسة.	4.11	0.83	2	مُرتفعة
.1	دعم المعلمين في عملية التخطيط	4.11	0.89	3	مُرتفعة
.2	تسهيل مشاركة المعلمين في تطوير الرؤية الخاصة بالتكنولوجيا المستخدمة في المدرسة	4.10	0.83	4	مُرتفعة
.3	مراجعة الخطة التطويرية بشكل دوري وفق المستجدات التربوية.	4.04	0.85	5	مُرتفعة
.6	بإشراك المعلمين في بلورة الرؤية المشتركة المستقبلية للمدرسة.	4.02	0.85	6	مُرتفعة
.7	بمكافئة المعلمين الأكثر إنجازا للمهمات التي تحقق رؤية المدرسة.	4.01	0.99	7	مُرتفعة
	المتوسط الحسابي الكلي	4.07	0.70		مُرتفعة

يُبين الجدول (9) بأنَّ قيم المُتوسطات الحسابية لفقرات مجال الرؤية والقيادة تراوحت بين (4.01– 4.13) وبدرجة تقدير مُرتفعة على جميع الفقرات. أمّا المجال ككل، فقد حصل على متوسط حسابي (4.07) وبانحراف معياري (0.70) وبدرجة مُرتفعة.

وقد جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (4) التي تنص على " بإستقطاب التكنولوجيا الحديثة لتطوير المدرسة " بمتوسط حسابي (4.13) وانحراف معياري (0.88)، وبدرجة مُرتفعة. تلاها الفقرة رقم (5) التي تنص على " يوطن التكنولوجيا الحديثة في المدرسة " بمتوسط حسابي (4.11)، وانحراف معياري (0.83)، وبدرجة مُرتفعة.

وكما جاءت الفقرة رقم (6) التي تنص على " بإشراك المعلمين في بلورة الرؤية المشتركة المستقبلية للمدرسة " بالمرتبة قبل الأخيرة، بمتوسط حسابي (4.02) وانحراف معياري (0.85) وبدرجة مُرتفعة. وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (7) التي تنص على" بمكافئة المعلمين الأكثر إنجازا للمهمات التي تحقق رؤية المدرسة " بمتوسط حسابي (4.01) وانحراف معياري (0.99) وبدرجة مُرتفعة.

ثانياً: مجال التعليم والتعلم

تم حساب المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال التعليم والتعلم، بمراعاة ترتيب الفقرات تنازلياً وفقًا للمُتوسطات الحسابية، وجاءت النتائج كما في الجدول (10).

الجدول (10)

المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لفقرات مجال التعليم والتعلم مرتبة تنازليًا

#	الفقرة يقوم مدير المدرسة بالآتي:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
.9	يشجع المعلمين على أخذ دورات في التكنولوجيا.	4.17	0.83	1	مُرتفعة
.12	بتشجيع المعلمين على الابتكار.	4.10	0.88	2	مُرتفعة
.11	بالإسهام في نشر ثقافة "المدرسة التكنولوجية".	4.04	0.82	3	مُرتفعة
.10	بالحرص على المشاركة في التخطيط التعليمي.	4.03	0.88	4	مُرتفعة
.8	بنشر ثقافة التعلم الذاتي.	4.02	0.77	5	مُرتفعة
	المتوسط الحسابي الكلي	4.06	0.71		مُرتفعة

يُبين الجدول (10) بأنَّ قيم المُتوسطات الحسابية لفقرات مجال التعليم والتعلم تراوحت بين (4.02 – 4.14) وبدرجة تقدير مُرتفعة على جميع الفقرات. أمّا المجال ككل، فقد حصل على متوسط حسابي (4.06) وبانحراف معياري (0.71) وبدرجة مُرتفعة.

وقد جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (9) التي تنص على " يشجع المعلمين على أخذ دورات في التكنولوجيا " بمتوسط حسابي (4.17) وانحراف معياري (0.83)، وبدرجة مُرتفعة. تلاها الفقرة رقم (12) التي تنص على " بتشجيع المعلمين على الابتكار " بمتوسط حسابي (4.10)، وانحراف معياري (0.88)، وبدرجة مُرتفعة.

كما جاءت الفقرة رقم (10) التي تنص على " بالحرص على المشاركة في التخطيط التعليمي " بالمرتبة قبل الأخيرة، بمتوسط حسابي (4.03) وانحراف معياري (0.88) وبدرجة مُرتفعة. وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (8) التي تنص على" بنشر ثقافة التعلم الذاتي " بمتوسط حسابي (4.02) وانحراف معياري (0.77) وبدرجة مُرتفعة.

ثالثاً: مجال الإنتاجية والممارسة المهنية

تم حساب المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال الإنتاجية والممارسة المهنية، بمراعاة ترتيب الفقرات تنازلياً وفقًا للمُتوسطات الحسابية، والجدول (11) يبين ذلك.

الجدول (11)

المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لفقرات مجال الإنتاجية والممارسة المهنية مرتبة تنازليًا

#	الفقرة يقوم مدير المدرسة بالآتي:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
.13	توظيف التكنولوجيا للاتصال الفعال داخل المدرسة.	4.10	0.83	1	مُرتفعة
.14	توظيف التكنولوجيا للاتصال الفعال مع المجتمع الخارجي للمدرسة (أولياء الأمور، مؤسسات المجتمع...).	4.09	0.81	2	مُرتفعة
.15	نشر الوعي بأهمية التكنولوجيا في التعليم.	4.08	0.88	3	مُرتفعة
.17	استخدام التكنولوجيا في الأنظمة الإدارية للوصول الى سجلات الموظفين.	4.07	0.83	4	مُرتفعة

#	الفقرة يقوم مدير المدرسة بالآتي:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
.18	عقد دورات تدريبية في التنمية المهنية لتحسين استخدام التكنولوجيا.	4.06	0.88	5	مُرتفعة
.16	استخدام التكنولوجيا في إكمال المهام اليومية (مثل: التواصل بين الآخرين وجمع المعلومات).	4.03	0.87	6	مُرتفعة
	المتوسط الحسابي الكلي	4.08	0.72		مُرتفعة

يُبين الجدول (11) بأنَّ قيم المُتوسطات الحسابية لفقرات مجال الإنتاجية والممارسة المهنية تراوحت بين (4.03 – 4.10) وبدرجة تقدير مُرتفعة على جميع الفقرات. أمّا المجال ككل، فقد حصل على متوسط حسابي (4.08) وبانحراف معياري (0.72) وبدرجة مُرتفعة.

وقد جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (13) التي تنص على " توظيف التكنولوجيا للاتصال الفعال داخل المدرسة " بمتوسط حسابي (4.10) وانحراف معياري (0.83)، وبدرجة مُرتفعة. تلاها الفقرة رقم (14) التي تنص على " توظيف التكنولوجيا للاتصال الفعال مع المجتمع الخارجي للمدرسة (أولياء الأمور، مؤسسات المجتمع...)" بمتوسط حسابي (4.09)، وانحراف معياري (0.81)، وبدرجة مُرتفعة. وجاءت بالمرتبة قبل الأخيرة الفقرة رقم (18) التي تنص على " عقد دورات تدريبية في التنمية المهنية لتحسين استخدام التكنولوجيا "، بمتوسط حسابي (4.06) وانحراف معياري (0.88) وبدرجة مُرتفعة. أما بالمرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (16) التي تنص على" استخدام التكنولوجيا في إكمال المهام اليومية (مثل: التواصل بين الآخرين وجمع المعلومات)" بمتوسط حسابي (4.03) وانحراف معياري (0.87) وبدرجة مُرتفعة.

رابعاً: مجال الدعم والعمليات

تم حساب المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال الدعم والعمليات، بمراعاة ترتيب الفقرات تنازلياً وفقًا للمُتوسطات الحسابية، وجاءت النتائج كما في الجدول (12).

الجدول (12)

المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لفقرات مجال الدعم والعمليات مرتبة تنازليًا

#	الفقرة يقوم مدير المدرسة بالآتي:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
.20	حث المعلمين على دمج التكنولوجيا في المناهج الدراسية.	4.11	0.82	1	مُرتفعة
.22	بمتابعة إجراءات التحسين المستمر لنظم التكنولوجيا.	4.06	0.83	2	مُرتفعة
.23	تطوير الخطط المدرسية وفق النماذج الإلكترونية.	4.03	0.86	3	مُرتفعة
.21	التحقق من مستوى رضا العاملين في المدرسة لخدمات الدعم التكنولوجي.	3.97	0.89	4	مُرتفعة
.24	متابعة التمويل الإضافي للمساهمة في تلبية الاحتياجات التكنولوجية للمدرسة.	3.94	0.95	5	مُرتفعة
.19	تخصيص جزء من الميزانية لتلبية الاحتياجات التكنولوجية في المدرسة.	3.88	0.92	6	مُرتفعة
	المتوسط الحسابي الكلي	4.00	0.74		مُرتفعة

يُبين الجدول (12) بأنَّ قيم المُتوسطات الحسابية لفقرات مجال الدعم والعمليات تراوحت بين (3.88 – 4.11) وبدرجة تقدير مُرتفعة على جميع الفقرات. أمّا المجال ككل، فقد حصل على متوسط حسابي (4.00) وبانحراف معياري (0.74) وبدرجة مُرتفعة.

وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (20) التي تنص على " حث المعلمين على دمج التكنولوجيا في المناهج الدراسية " بمتوسط حسابي (4.11) وانحراف معياري (0.82)، وبدرجة مُرتفعة. تلاها

الفقرة رقم (22) التي تنص على " بمتابعة إجراءات التحسين المستمر لنظم التكنولوجيا " بمتوسط حسابي (4.06)، وانحراف معياري (0.83)، وبدرجة مُرتفعة.

وبالمرتبة قبل الأخيرة فقد جاءت الفقرة رقم (24) التي تنص على " متابعة التمويل الإضافي للمساهمة في تلبية الاحتياجات التكنولوجية للمدرسة "، بمتوسط حسابي (3.94) وانحراف معياري (0.95) وبدرجة مُرتفعة. أما بالمرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (19) التي تنص على" تخصيص جزء من الميزانية لتبيه الاحتياجات التكنولوجية في المدرسة " بمتوسط حسابي (3.88) وانحراف معياري (0.92) وبدرجة مُرتفعة.

خامساً: مجال التقييم والتقويم

تم حساب المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال التقييم والتقويم، بمراعاة ترتيب الفقرات تنازلياً وفقًا للمُتوسطات الحسابية، وجاءت النتائج كما في الجدول (13).

الجدول (13)

المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لفقرات مجال التقييم والتقويم مرتبة تنازليًا

#	الفقرة يقوم مدير المدرسة بالآتي:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
.29	استخدام التكنولوجيا لتحسين الممارسات التعليمية لتعلم الطلاب.	4.06	0.78	5	مُتوسطة
.27	تفعيل التكنولوجيا لتحليل بيانات المدرسة.	4.02	0.84	3	مُرتفعة
.28	تفعيل التكنولوجيا لتفسير نتائج تحليل بيانات المدرسة.	3.98	0.84	4	مُرتفعة
.32	يّقيم مدى ملاءمة برامج التطوير المهني لحاجات المعلمين في المدرسة.	3.96	0.79	2	مُرتفعة
.31	يقوم بتقويم الممارسات التدريسية المعتمدة على التكنولوجيا.	3.95	0.82	6	مُرتفعة

#	الفقرة يقوم مدير المدرسة بالآتي:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
.25	استخدام التكنولوجيا لتقييم إدارة أنظمة التشغيل الإدارية.	3.92	0.87	1	مُرتفعة
.26	استخدام التكنولوجيا كمعيار لتقييم أداء العاملين في المدرسة.	3.88	0.90	7	مُرتفعة
.30	استخدام التكنولوجيا لتقييم مستوى أداء العاملين في المدرسة.	3.87	0.91	8	مُرتفعة
	المتوسط الحسابي الكلي	3.95	0.70		مُرتفعة

يُبين الجدول (13) بأنَّ قيم المُتوسطات الحسابية لفقرات مجال التقييم والتقويم تراوحت بين (3.87 – 4.06) وبدرجة تقدير مُرتفعة على جميع الفقرات. أمّا المجال ككل، فقد حصل على متوسط حسابي (3.95) وبانحراف معياري (0.70) وبدرجة مُرتفعة.

وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (29) التي تنص على " استخدام التكنولوجيا لتحسين الممارسات التعليمية لتعلم الطلاب " بمتوسط حسابي (4.06) وانحراف معياري (0.78)، وبدرجة مُرتفعة. تلاها الفقرة رقم (27) التي تنص على " تفعيل التكنولوجيا لتحليل بيانات المدرسة " بمتوسط حسابي (4.02)، وانحراف معياري (0.84)، وبدرجة مُرتفعة.

وبالمرتبة قبل الأخيرة فقد جاءت الفقرة رقم (26) التي تنص على " استخدام التكنولوجيا كمعيار لتقييم أداء العاملين في المدرسة "، بمتوسط حسابي (3.88) وانحراف معياري (0.90) وبدرجة مُرتفعة. أما بالمرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (30) التي تنص على" استخدام التكنولوجيا لتقييم مستوى أداء العاملين في المدرسة " بمتوسط حسابي (3.87) وانحراف معياري (0.91) وبدرجة مُرتفعة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصَّ على: " ما مستوى الريادة الإستراتيجية في المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين في لواء الجامعة بالعاصمة عمّان"؟

للإجابة عن السؤال الثاني، تم استخراج قيم المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى على للريادة الإستراتيجية في المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين في لواء الجامعة في العاصمة عمّان بشكل عام ولكل مجال من مجالاته، مع مراعاة ترتيب العبارات تنازلياً وفقًا للمُتوسطات الحسابية والجدول (14) يوضح ذلك.

الجدول (14)

المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمستوى الريادة الإستراتيجية في المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين في لواء الجامعة مرتبة تنازليًا وفقًا للمُتوسطات الحسابية

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	التفكير الريادي	3.96	0.74	2	مُرتفع
2	القيادة الريادية	3.95	0.70	3	مُرتفع
3	الثقافة الريادية	3.97	0.73	1	مُرتفع
	الدرجة الكلية للمجالات	3.96	0.68		مُرتفع

يُبين الجدول (14) أنَّ الريادة الإستراتيجية في المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين في لواء الجامعة ككل قد جاءت بمُستوى (مُرتفع)، وبمُتوسط حسابي (3.96) وانحراف معياري (0.68). كما جاءت المجالات وفقًا للترتيب الآتي: في المرتبة الأولى جاء مجال " الثقافة الريادية " بمُستوى (مُرتفع)، وبمُتوسط حسابي (3.97) وانحراف معياري (0.73)، وفي المرتبة الثانية جاء مجال " التفكير الريادي " بمُستوى (مُرتفع)، وبمُتوسط حسابي (3.96) وانحراف معياري (0.74)، أما بالمرتبة الثالثة فقد جاء مجال " القيادة الريادية " بمُستوى (مُرتفع)، بمُتوسط حسابي (3.95) وانحراف معياري (0.70).

وبالنسبة للمجالات، فقد تمّ حساب قيم المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتب ومُستوى التقييم لفقرات كل مجال من مجالات الريادة الإستراتيجية في المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين في لواء الجامعة، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

أولًا: مجال التفكير الريادي

تمّ حساب المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومُستوى التقييم لفقرات مجال التفكير الريادي، بمراعاة ترتيب الفقرات تنازلياً وفقًا للمُتوسطات الحسابية، وجاءت النتائج كما في الجدول (15).

الجدول (15)

المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومُستوى التقييم لفقرات مجال التفكير الريادي مرتبة تنازليًا

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المُستوى
.1	يمتلك مدير المدرسة القدرة على التعامل مع المواقف الصعبة.	4.03	0.86	1	مُرتفع
.7	يقترح مدير المدرسة أفكاراً جديدة لتغيير الوضع نحو الأفضل.	3.99	0.83	2	مُرتفع
.4	يمتلك مدير المدرسة رؤية مدرسية واضحة.	3.97	0.82	3	مُرتفع
.2	تتسم طريقة تفكير مدير المدرسة بالحكمة.	3.96	0.86	4	مُرتفع
.6	يعزز مدير المدرسة استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة.	3.94	0.87	5	مُرتفع
.3	يقدم أفكاراً استثنائية لتطوير المدرسة.	3.93	0.87	6	مُرتفع
.5	يولد مدير المدرسة أفكاراً مبتكرة ويقوم بتطبيقها.	3.88	0.88	7	مُرتفع
	المتوسط الحسابي الكلي	3.96	0.74		مُرتفع

يُبين الجدول (15) بأنَّ قيم المُتوسطات الحسابية لفقرات مجال التفكير الريادي تراوحت بين (3.88– 4.03) بمُستوى تقدير مُرتفع على جميع الفقرات. أمّا المجال ككل، فقد حصل على متوسط حسابي (3.96) وبانحراف معياري (0.74) بمُستوى مُرتفع.

وقد جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (1) التي تنص على " يمتلك مدير المدرسة القدرة على التعامل مع المواقف الصعبة " بمتوسط حسابي (4.03) وانحراف معياري (0.86)، بمُستوى مُرتفع. تلاها الفقرة رقم (7) التي تنص على " يقترح مدير المدرسة أفكاراً جديدة لتغيير الوضع نحو الأفضل " بمتوسط حسابي (3.99)، وانحراف معياري (0.83)، بمُستوى مُرتفع.

وكما جاءت الفقرة رقم (3) التي تنص على " يقدم أفكاراً استثنائية لتطوير المدرسة " بالمرتبة قبل الأخيرة، بمتوسط حسابي (3.93) وانحراف معياري (0.87) بمُستوى مُرتفع. وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (5) التي تنص على" يولد مدير المدرسة أفكاراً مبتكرة ويقوم بتطبيقها " بمتوسط حسابي (3.88) وانحراف معياري (0.88) بمُستوى مُرتفع.

ثانياً: مجال القيادة الريادية

تمّ حساب المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومُستوى التقييم لفقرات مجال القيادة الريادية، بمراعاة ترتيب الفقرات تنازلياً وفقًا للمُتوسطات الحسابية، وجاءت النتائج كما في الجدول (16).

الجدول (16)

المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومُستوى التقييم لفقرات مجال القيادة الريادية مرتبة تنازليًا

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المُستوى
.9	يسعى مدير المدرسة إلى الارتقاء بمستوى الخدمات المدرسية.	4.09	0.75	1	مُرتفع
.11	يشجع مدير المدرسة المعلمين على تنمية مهاراتهم المهنية.	4.01	0.81	2	مُرتفع
.14	يمتلك مدير المدرسة القدرة على مواجهة التحديات المدرسية.	4.00	0.83	3	مُرتفع

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المُستوى
.10	يقوم مدير المدرسة بمتابعة تدريس المناهج الدراسية بطرق مبتكرة.	3.94	0.85	4	مُرتفع
.13	يضع مدير المدرسة خطة مرنة لتنفيذ استراتيجية المدرسة.	3.93	0.87	5	مُرتفع
.8	يفوض مدير المدرسة عدداً من صلاحياته للمستويات الإدارية الدنيا.	3.87	0.81	6	مُرتفع
.12	يشرك مدير المدرسة المعلمين في عملية صنع القرار.	3.85	0.95	7	مُرتفع
	المتوسط الحسابي الكلي	3.95	0.70		مُرتفع

يُبين الجدول (16) بأنَّ قيم المُتوسطات الحسابية لفقرات مجال القيادة الريادية تراوحت بين (3.85– 4.09) بمُستوى تقدير مُرتفع على جميع الفقرات. أمّا المجال ككل، فقد حصل على متوسط حسابي (3.95) وبانحراف معياري (0.70) بمُستوى مُرتفع.

وقد جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (9) التي تنص على " يسعى مدير المدرسة إلى الارتقاء بمستوى الخدمات المدرسية " بمتوسط حسابي (4.09) وانحراف معياري (0.75)، بمُستوى مُرتفع. تلاها الفقرة رقم (11) التي تنص على "يشجع مدير المدرسة المعلمين على تنمية مهاراتهم المهنية" بمتوسط حسابي (4.01)، وانحراف معياري (0.81)، بمُستوى مُرتفع.

وكما جاءت الفقرة رقم (8) التي تنص على " يفوض مدير المدرسة عدداً من صلاحياته للمستويات الإدارية الدنيا " بالمرتبة قبل الأخيرة، بمتوسط حسابي (3.87) وانحراف معياري (0.81) بمُستوى مُرتفع. وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (12) التي تنص على" يشرك مدير المدرسة المعلمين في عملية صنع القرار " بمتوسط حسابي (3.85) وانحراف معياري (0.95) بمُستوى مُرتفع.

ثالثاً: مجال الثقافة الريادية

تمّ حساب المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومُستوى التقييم لفقرات مجال الثقافة الريادية، بمراعاة ترتيب الفقرات تنازلياً وفقًا للمُتوسطات الحسابية، وجاءت النتائج كما في الجدول (17).

الجدول (17)

المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومُستوى التقييم لفقرات مجال الثقافة الريادية مرتبة تنازليًا

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المُستوى
.17	يدعم مدير المدرسة المعلمين المتميزين لتحسين جودة المخرجات التعليمية.	4.10	0.75	1	مُرتفع
.15	يعزز مدير المدرسة ثقافة طرح الأفكار الجديدة.	4.03	0.83	2	مُرتفع
.16	يرسخ مدير المدرسة القيم التي تدعم التقدم وتحقيق الإنجازات.	4.02	0.82	3	مُرتفع
.19	يدعم مدير المدرسة التفكير الإبداعي باستمرار.	3.98	0.85	4	مُرتفع
.18	يتبنى مدير المدرسة ثقافة التفكير الناقد.	3.92	0.82	5	مُرتفع
.20	ينظم مدير المدرسة دورات تدريبية للتعريف بأهمية الريادة في المؤسسة التعليمية.	3.87	0.91	6	مُرتفع
.21	ينظم مدير المدرسة فعاليات للتعريف بثقافة ريادة الأعمال.	3.82	0.93	7	مُرتفع
	المتوسط الحسابي الكلي	3.97	0.73		مُرتفع

يُبين الجدول (17) بأنَّ قيم المُتوسطات الحسابية لفقرات مجال الثقافة الريادية تراوحت بين (3.82– 4.10) بمُستوى تقدير مُرتفع على جميع الفقرات. أمّا المجال ككل، فقد حصل على متوسط حسابي (3.97) وبانحراف معياري (0.73) بمُستوى مُرتفع.

وقد جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (17) التي تنص على " يدعم مدير المدرسة المعلمين المتميزين لتحسين جودة المخرجات التعليمية " بمتوسط حسابي (4.10) وانحراف معياري (0.75)، بمُستوى مُرتفع. تلاها الفقرة رقم (15) التي تنص على " يعزز مدير المدرسة ثقافة طرح الأفكار الجديدة " بمتوسط حسابي (4.03)، وانحراف معياري (0.83)، بمُستوى مُرتفع.

وكما جاءت الفقرة رقم (20) التي تنص على " ينظم مدير المدرسة دورات تدريبية للتعريف بأهمية الريادة في المؤسسة التعليمية " بالمرتبة قبل الأخيرة، بمتوسط حسابي (3.87) وانحراف معياري (0.91) بمُستوى مُرتفع. وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (21) التي تنص على" ينظم مدير المدرسة فعاليات للتعريف بثقافة ريادة الأعمال " بمتوسط حسابي (3.82) وانحراف معياري (0.93) بمُستوى مُرتفع.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نصَّ على: " هل توجد علاقة بين ممارسة القيادة التكنولوجية والريادة الإستراتيجية في المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين في لواء الجامعة بالعاصمة عمّان"؟

للإجابة عن السؤال الثالث، تم حساب قيم معاملات الارتباط بيرسون (Pearson) بين ممارسة القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الخاصة والريادة الإستراتيجية في المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين، والجدول (18) يُبين نتائج ذلك:

الجدول (18)

قيم معاملات الارتباط بيرسون بين ممارسة القيادة التكنولوجية والريادة الإستراتيجية في المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين

	الريادة الإستراتيجية					
	المجالات		التفكير الريادي	القيادة الريادية	الثقافة الريادية	الدرجة الكلية
ممارسة القيادة التكنولوجية	الرؤية والقيادة	معامل الارتباط	0.769**	0.750**	0.666**	0.769**
		مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000
	التعليم والتعلم	معامل الارتباط	0.721**	0.701**	0.693**	0.745**
		مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000
	الإنتاجية والممارسة المهنية	معامل الارتباط	0.751**	0.737**	0.700**	0.771**
		مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000
	الدعم والعمليات	معامل الارتباط	0.770**	0.724**	0.735**	0.786**
		مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000
	التقييم والتقويم	معامل الارتباط	0.820**	0.759**	0.748**	0.820**
		مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000
	الدرجة الكلية	معامل الارتباط	0.848**	0.810**	0.781**	0.859**
		مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000

**** دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.01).**

يُبين من نتائج الجدول رقم (18) بأن قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لممارسة القيادة التكنولوجية والدرجة الكلية لمُستوى الريادة الإستراتيجية في المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين في لواء الجامعة قد بلغت (0.859) وبمستوى دلالة (0.000)، وتُشير هذه القيمة إلى وجود علاقة طردية قوية ودالة إحصائياً عند مستوى (α=0.01). كما أن قيم معاملات الارتباط بين المجالات على المتغيرات جاءت طردية قوية وذات دلالة إحصائية، وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مجالات أداة الدراسة.

الفصل الخامس
مناقشة النتائج والتوصيات

يستعرض هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة بهدف التعرف على درجة ممارسة القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بالريادة الإستراتيجية من وجهة نظر المعلمين في لواء الجامعة بالعاصمة عمّان، وقد تمت مناقشة النتائج وفق أسئلة الدراسة على النحو الآتي:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما درجة ممارسة القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين في لواء الجامعة بالعاصمة عمّان؟"

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة القيادة التكنولوجية على مستوى المحور وعلى مستوى المجالات جاءت مرتفعة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى وجود دعم كافٍ للمدارس الخاصة بوسائل التكنولوجيا الحديثة، بالإضافة إلى عدم اعتماد المديرين والإداريين خلال الجائحة على الوسائل التقليدية في تنفيذ المهام كالمراسلات الورقية والمطبوعات، والتعاميم والخطط ، بل تم اعتمادها بشكل إلكتروني، وقد تعزى أيضاً إلى وجود خبرات سابقة لدى المديرين والإداريين، وامتلاكهم مهارات تكنولوجية عن طريق دورات الإنتل والرخصة الدولية للحاسوب، ودورة القيادة التربوية، واعتمادهم على الإدارة الحديثة خلال الجائحة وما بعدها لأنها أصبحت من الأنماط المعتادة والأكثر سهولة والأقل وقتاً وجهداً وتكلفة وتناسب الظروف الحالية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسات (سعادة، 2021؛ الأغبري والملحم، 2020؛ الدعيس ومحسن، 2018؛ آل كردم، 2016)، واختلفت مع نتيجة الدراسات (النواجي، 2020؛ الشرمان وخطاب، 2018) التي أظهرت نتائجها درجة متوسطة لممارسة القيادة التكنولوجية.

أما على مستوى المجالات فأظهرت نتائج الدراسة الآتي:

أولاً: الرؤية والقيادة

أظهرت النتائج أن درجة مجال الرؤية والقيادة جاءت بدرجة مرتفعة وبمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (4.01– 4.13) حيث جاءت الفقرة " يقوم مدير مدرسة باستقطاب التكنولوجيا الحديثة لتطوير المدرسة " في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة " يقوم مدير المدرسة بمكافئة المعلمين الأكثر إنجازا للمهمات التي تحقق رؤية المدرسة " في المرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة أيضاً.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى وعي المديرين بأهمية تطبيق التقنية في العمل، ما يجعلهم يحرصون على تسهيل أو توفير استخدام التكنولوجيا المتعلقة بالتنمية المهنية لمنسوبي المدرسة، بينما جاءت الفقرة " يقوم مدير المدرسة بمكافئة المعلمين الأكثر إنجازا للمهمات التي تحقق رؤية المدرسة " في المرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة وقد تعزى هذه النتيجة من وجهة نظر المعلمين إلى عدم امتلاك المديرين صلاحيات كافية ومخصصات لتقديم الحوافز والمكافآت.

وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة (الأغبري وملحم، 2020؛ النواجي، 2020؛ الشرمان وخطاب، 2018) التي جاءت نتائجهم بدرجة متوسطة لمجال الرؤية والقيادة.

ثانياً: التعليم والتعلم

أظهرت النتائج أن درجة مجال التعليم والتعلم جاءت مرتفعة وبمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (4.02 – 4.14) حيث جاءت الفقرة " يقوم مدير المدرسة بتشجع المعلمين على أخذ دورات في التكنولوجيا " في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة " يقوم مدير المدرسة بنشر ثقافة التعلم الذاتي" في المرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة أيضاً.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى امتلاك المديرين والإداريين ثقافة التعلم الذاتي في العصر الرقمي وتحديداً في ظل جائحة كورونا بنسبة عالية مما ساعد المعلمين على استخدام التكنولوجيا بشكل واسع، ومعرفتهم بأهميتها في التعليم مما شكل ثقافة تكنولوجية عالية المستوى في المدارس، وتم توفير كل ما يلزم لنشر هذه الثقافة، بينما جاءت الفقرة " يقوم مدير المدرسة بنشر ثقافة التعلم الذاتي " في المرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى الى عدم وجود الوقت الكافي لدى المديرين، لكثرة مسؤولياتهم المتعلقة بالأمور التنظيمية والإدارية، ومتابعة العملية التعليمية للمدرسة، وقد تعزى أيضاً إلى ان المديرين لا يعتقدون ان نشر ثقافة التعلم الذاتي هي من ضمن أعمالهم أو اختصاصهم، وقد تعزى أيضا إلى وجود تحديات تواجه المديرين قد تؤثر سلبًا على المعلمين وتقوض من اكتسابهم للمعارف و تنمية مهاراتهم؛ مثل: ضغط العمل، وقلة الوقت للتعلم لدى المعلمين.

واتفقت هذه نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الشرمان وخطاب (2018) التي جاءت درجات نتائجهم بدرجة كبيرة في مجال التعليم والتعلم، واختلفت مع نتيجة الأغبري وملحم (2020) التي جاءت بدرجة متوسطة لهذا المجال.

ثالثاً: الإنتاجية والممارسة المهنية

أظهرت النتائج أن درجة مجال الإنتاجية والممارسة المهنية جاءت مرتفعة وبمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (4.03 – 4.10)، حيث جاءت فقرة " توظيف التكنولوجيا للاتصال الفعال داخل المدرسة " في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت فقرة " استخدام التكنولوجيا في إكمال المهام اليومية (مثل: التواصل بين الآخرين وجمع المعلومات)" في المرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة أيضاً.

وقد تعود هذه النتيجة إلى ان المديرين والإداريين حريصون بشكل كبير جداً على الاستخدام الأمثل للمنصات والمنظومات الالكترونية التعليمية لمتابعة سير العملية التعليمية، وخصوصا خلال الجائحة للوصول إلى بيانات الطلبة والمعلمين على حد سواء، بينما جاءت الفقرة " استخدام التكنولوجيا في إكمال المهام اليومية (مثل: التواصل بين الآخرين وجمع المعلومات)" في المرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة وقد تعزى هذه النتيجة الحاجة إلى رفع مهاراتهم في التعامل مع أدوات الاتصال الإلكترونية أكثر مما هو عليه.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات (الأغبري وملحم، 2020؛ والشرمان وخطاب، 2018) التي جاءت نتائجهم بدرجة متوسطة لدرجة الانتاجية والممارسات المهنية.

رابعاً: الدعم والعمليات

أظهرت النتائج أن درجة مجال الدعم والعمليات جاءت مرتفعة وبمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (3.88 – 4.11)، حيث جاءت فقرة " حث المعلمين على دمج التكنولوجيا في المناهج الدراسية " في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة " تخصيص جزء من الميزانية لتلبيه الاحتياجات التكنولوجية في المدرسة" في المرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة أيضاً.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المدير حريص دائما على رفع مستوى المعلمين التكنولوجي في المدرسة، لذا يعتمد على ذو الكفاءة التكنولوجية من المعلمين لتحسين العمل المدرسي وتطويره للأفضل، بإضافة إلى توجيه المعلمين إلى دمج التكنولوجيا في المناهج المدرسية، فهي تجعل المتعلم يرى ويسمع ويطبق ما تعلمه من المحتوى التعليمي، وهذا له أثر في فهم وبقاء المعلومة في ذهن المتعلم، بينما جاءت الفقرة " تخصيص جزء من الميزانية لتلبية الاحتياجات التكنولوجية في المدرسة" في المرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة وقد تعزى هذه النتيجة إلى الى أن الإمكانات

والمخصصات المادية قد تقف حائلاً أمام المواكبة المستمرة لتحديث وتطوير الموارد التكنولوجية في المدرسة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشرمان وخطاب (2018)، واختلفت مع نتيجة دراسات (النواجي، 2020؛ الأغبري والملحم، 2020) التي أظهرت نتائجها درجة متوسطة لمجال الدعم والعمليات.

خامساً: التقييم والتقويم

أظهرت النتائج أن درجة مجال الدعم والعمليات جاءت مرتفعة وبمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (3.87 – 4.06)، حيث جاءت فقرة " استخدام التكنولوجيا لتحسين الممارسات التعليمية لتعلم الطلاب" في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت فقرة " استخدام التكنولوجيا لتقييم مستوى أداء العاملين في المدرسة" في المرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة أيضاً.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى وعي المديرين بأهمية استخدام التكنولوجيا لما له من أثر ايجابي في بث الطاقة في نفوس الطلاب، وجعل الغرفة الصفية بيئة تعليمية تفاعلية مميزة، مما يؤدي إلى ظهور أسلوب التفكير الناقد وحل المشكلات لدى الطلاب والعمل التعاوني التكنولوجي الممتزج بروح الفريق، وهو أيضاً يسهم في تسهيل تعلم أشخاص يصعب عليهم التعليم التقليدي لمشقة الوصول إلى مقاعد الدراسة، مثل فئة ذوو الاحتياجات الخاصة، حيث يتسنى لهم التعلم باستخدام التكنولوجيا وهم في أماكنهم. بينما جاءت الفقرة " استخدام التكنولوجيا لتقييم مستوى أداء العاملين في المدرسة" في المرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة وقد يعزى ذلك إلى ضعف التصور الموجود لدى المعلمين عن البرمجيات الحاسوبية التي تقدم مزايا متابعة المعلمين في المجال الوظيفي، أو

صعوبة تطبيق هذه البرمجيات في مجال التعليم لمتابعة أداء المعلمين وخصوصا في مجال الغرف الصفية أو وسائل التدريس وطرقه، والتحضر للدروس، وكلها تحتاج إلى متابعة مستمرة.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات (الأغبري وملحم، 2020؛ النواجي، 2020؛ الشرمان وخطاب، 2018) التي جاءت نتائجهم بدرجة متوسطة لمجال التقييم والتقويم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: " ما مستوى الريادة الإستراتيجية في المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين في لواء الجامعة بالعاصمة عمّان؟"

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الريادة الاستراتيجية على مستوى المحور وعلى مستوى الأبعاد جاء مرتفعاً، وتعزو الباحثة هذه النتيجة أن مستوى الريادة الاستراتيجية في المدارس الخاصة له دور كبير، في الانجاز، وتبني الافكار، وتطوير الموارد البشرية، وتحويل الأفكار الخيالية الى واقعية، مما يشير الى ان المديرين الحاليين يمتلكون اتجاهات وقدرات مستقبلية واستشرافية كافية للقيام بأنشطة ريادية.

وتتفق هذه النتائج مع النتيجة دراسة الزبط (2019) التي جاءت بدرجة كبيرة في هذا المجال، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحميدين (2021) التي جاءت نتائجه بدرجة متوسطة في هذا المجال.

أما على مستوى المجالات فأظهرت نتائج الدراسة الآتي:

أولاً: مجال التفكير الريادي

أظهرت النتائج أن مستوى مجال التفكير الريادي جاء مرتفعا وبمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (3.88– 4.03)، حيث جاءت الفقرة " يمتلك مدير المدرسة القدرة على التعامل مع المواقف الصعبة" في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة " يولد مدير المدرسة أفكاراً مبتكرة ويقوم بتطبيقها " في المرتبة الأخيرة وبمستوى مرتفع أيضاً.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الإدارات المدرسية في المدارس الخاصة تسعى جاهدة الى تطوير من أساليبها، والتطلع إلى نتائج تنافسية فريدة تتحدى بها المواقف الصعبة. بينما جاءت الفقرة " يولد مدير المدرسة أفكاراً مبتكرة ويقوم بتطبيقها " في المرتبة الأخيرة وبمستوى مرتفع وقد تعزى هذه النتيجة إلى محدودية أعداد الأفكار المبتكرة التي لا تظهر بقوة ووضوح بين المعلمين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزبط (2019) التي جاءت بدرجة كبيرة في هذا مجال التفكير الريادي، واختلفت مع نتيجة دراسة علي (2017) التي جاءت بدرجة منخفضة لهذا المجال.

ثانياً: مجال القيادة الريادية

أظهرت النتائج أن مستوى مجال القيادة الريادية جاء مرتفعاً وبمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (3.85– 4.09)، حيث جاءت الفقرة " يسعى مدير المدرسة إلى الارتقاء بمستوى الخدمات المدرسية" في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة " يشرك مدير المدرسة المعلمين في عملية صنع القرار " في المرتبة الأخيرة وبمستوى مرتفع أيضاً.

وقد تعزى نتيجة هذه الدراسة إلى وعي المديرين بأهمية تقديم خدمات إدارية وتعليمية مميزة وذات جودة، واستثمار توظيف التكنولوجيا الحديثة في تقديم الخدمات الادارية والتعليمية لزيادة سرعة الإنجاز والإتقان، وتشجيع وتبني المبادرات التي يقدمها المعلمين في المدرسة، وقد تعزى الفقرة " يشرك مدير المدرسة المعلمين في عملية صنع القرار " على المرتبة الأخيرة وبمستوى مرتفع إلى أن بعض المعلمين يعتقدون أن عملية اتخاذ قرار يجب أن تكون من جميع المعلمين، وهي فعلياً قد تختصر في فرق ولجان مختصة حسب طبيعة القرار وأهميته.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة زبط (2019) التي جاءت بدرجة كبيرة لمجال القيادة الريادية.

ثالثاً: مجال الثقافة الريادية

أظهرت النتائج أن مستوى مجال الثقافة الريادية جاء مرتفعاً وبمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (3.82– 4.10)، حيث جاءت الفقرة "يدعم مدير المدرسة المعلمين المتميزين لتحسين جودة المخرجات التعليمية " في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة " ينظم مدير المدرسة فعاليات للتعريف بثقافة ريادة الأعمال" في المرتبة الأخيرة وبمستوى مرتفع أيضاً.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الثقافة الريادية لدى المديرين في المدارس الخاصة تحظى باهتمام كبير، لما لها من الأثر البالغ في تطور المدرسة وبلوغها إلى أعلى مراحل التقدم، فالثقافة الريادية تدفع العاملون بحرية إلى تجريب أفكار جديدة ومدروسة بغية تحسين إنجاز المهام التي يقدمونها. بينما جاءت الفقرة " ينظم مدير المدرسة فعاليات للتعريف بثقافة ريادة الأعمال" في المرتبة الأخيرة وبمستوى مرتفع، وقد تعزى هذه النتيجة إلى قلة الوقت الكافي لدى المديرين بسبب مسؤولياتهم الكثيرة المتعلقة بالأمور التنظيمية والإدارية ومتابعة العملية التعليمية للمدرسة.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزبط (2019) التي جاءت بدرجة متوسطة في هذا المجال، وتختلف أيضا مع نتيجة دراسة علي (2017) التي جاءت بدرجة ضعيفة لهذا المجال.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: " هل يوجد علاقة بين ممارسة القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الخاصة والريادة الإستراتيجية في المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين في لواء الجامعة بالعاصمة عمّان؟"

أظهرت نتائج هذا السؤال وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين درجة القيادة التكنولوجية ومستوى الريادة الإستراتيجية وكانت معاملات الارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنه كلما ارتفعت درجة المديرين للقيادة التكنولوجية؛ كلما أدى ذلك إلى رفع مستوى الريادة الإستراتيجية في المدارس، حيث تعد التكنولوجيا أداة يتصف بها المديرون، وتترجم بسلوكهم القيادي للمحافظة على النظام، وتقديم الخدمات ذات الجودة العالية وإعداد معلمين قادرين على تنمية الطلاب ريادياً والذين يمتلكون الحد الأدنى من المهارات المتعلقة باستخدام التكنولوجيا الحديثة وأدواتها المختلفة، الأمر الذي يتطلب تضمين البرامج الدراسية والمناهج المختلفة موضوعات يتم تدريسها باستخدام هذه المستحدثات لجعل الطلبة قادرين على التعامل معها، وامتلاك مهارات استخدامها في البحث والتعلُم مع أهمية اشتمال البرامج التعليمية في المدارس على مقررات متعلقة بتكنولوجيا المعلومات وأدواتها والحرص على التحديث المستمر لمحتوى هذه البرامج والمقررات.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحثة توصي الآتي:

- تعزيز استخدام التكنولوجيا الحديثة لتطوير أداء المعلمين في تطبيق المناهج الدراسية.
- عقد دورات تدريبة لتطوير الرؤية الخاصة بالتكنولوجيا، وتحفيز المعلمين الأكثر انجازاً للمهمات التي تحقق الرؤية المستقبلية.
- تأكيد على نشر الثقافة التكنولوجية وأهميتها ودورها في توظيف الإتصال الفعال داخل المؤسسات التعليمية.
- دعم ميزانية المؤسسة التعليمية، لتلبية الاحتياجات التكنولوجية داخل المؤسسات التعليمية.
- تفعيل دور التكنولوجيا في أنظمة التشغيل الإدارية.

- أن تتبنى الإدارة المدرسة الأفكار الاستثنائية المقدمة من المعلمين لتغيير الوضع نحو الأفضل.
- دعم المعلمين والإرتقاء بمستوى الخدمات المقدمة الى البيئة الخارجية.
- تعريف المعلمين بثقافة الريادة الإستراتيجية وتقديم الدعم والتقدم لتحقيق الإنجازات.
- إجراء دراسات وبحوث حول القيادة التكنولوجية مع عينات أخرى تختلف عن عينة الدراسة الحالية، ومتغيرات أخرى في مدارس الأردن.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو تيلخ، آلاء (2014). *واقع الإدارة الالكترونية في التعليم المستمر بمؤسسات التعليم العالي في محافظات غزة وعلاقته ببرامج التدريب*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، فلسطين.

أبو عاشور، خليفة والنمري، ديانا (2013). مستوى تطبيق الادارة الالكترونية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الهيئة التدريسية والاداريين، *المجلة الاردنية في العلوم التربوية، 9*(2)، 199-220.

الأغبري، عبد الصمد بن قائد والملحم، عبد اللطيف بن صالح (2020). مدى تقدير ممارسة معايير القيادة التكنولوجية بمدارس التعليم العام في محافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية لقياداتها، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 21*(2)، 159 – 201.

آل كردم، مفرح بن سعيد (2016). واقع ممارسة سلوكيات القيادة التكنولوجية لدى قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير من وجهة نظر المعلمين في السعودية، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 167*(2)، 145-176.

الأيوبي، منصور محمد علي (2018). *متطلبات تطبيق الريادة الإستراتيجية كمدخل لتعزيز الإبداع التقني*، دراسة حالة، كلية فلسطين التقنية–دير البلح.

بالخير، نسيبة بنت محمد بن محمد (2016). *دور الإدارة الإلكترونية في الحد من الفساد الإداري: دراسة ميدانية على موظفات جامعة الملك عبد العزيز بجدة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الاقتصاد والإدارة، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية.

بدارنة، عبدالله (2020). *دور التعليم الرقمي في مواجهة الأزمات والتحديات الراهنة موقع سفير برس*، http\\\www.safirprss.net\2020\06\10

الحديثي، ابتسام إبراهيم وإسماعيل، حمدان محمد (2014). *تصور مقترح لتطبيق مدخل الريادة الإستراتيجية للقيادات الجامعية في إدارة مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية*.

ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر القيادات الإدارية الحكومية في المملكة العربية السعودية الواقع والتطلعات، الرياض، معهد الإدارة العامة.

الحربي، حمدان بن محمد بن دخيل الله (2013). مهام ومسؤوليات القيادات المدرسية نحو استخدام التقنيات الحديثة في الأعمال الإدارية في المدارس الحكومية للبنين بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين. *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية-المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية – مصر، 4*(315ج2).

الحكيم، ليث، وعلي، احمد (2017). الريادة الاستراتيجية وانعكاسها في تطوير المنظمات - المفوضية العليا المستقلة للانتخابات أنموذجا، *مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، 14*(2)،47-86.

حميد، ريم (2015). متطلبات إدارة الالتزام العالي لتحقيق الريادة الإستراتيجية في المنظمات الأعمال. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية،21*(84)، 59-36.

الحميدين، رحمة والسرحان، خالد (2015). تقدير حاجات المدارس الحكومية الثانوية في مديريات التربية والتعليم في عمان للإدارة الالكترونية، *دراسات العلوم التربوية، 42*(3)، 1001-1022.

الحميديين، قاسم يوسف والحراحشة، محمد (2019). *درجة تطبيق الريادة الإدارية لدى الإداريين العاملين في مديريات التربية والتعليم لمحافظة العاصمة عمان/ الأردن*، (رسالة ماجستير غير منشورة).

الدعيس، عبد الكريم سعيد عبده؛ ومحسن، ناصر سعيد علي (2018). متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في كلية مجتمع صنعاء بالجمهورية اليمنية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية والإداريين. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، العدد الثامن، 3*(1)، 103-135

الدوري، زكريا والسعدي، يعرب. (2014)الريادة الإستراتيجية من منظور قيمة الزبون عمى وفق فلسفة إستراتيجية المحيط الأزرق. *مجلة الكوت للعلوم الاقتصادية والإدارية*، (14)، 203-217.

الزبط، أفنان بكر (2019). *درجة ممارسة الريادة الإستراتيجية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان وعلاقتها بالثقة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظر مساعدي المديرين*، (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الشرق الأوسط.

السالمي، علاء عبد الرزاق (2006). *الإدارة المدرسية*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

سعادة، نانسي (2021). *درجة ممارسة القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الأساسية في لواء قصبة عمّان في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين*. جامعة الشرق الأوسط، عمّان، الأردن.

السكارنة، بلال (2011). الإبداع الإداري. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الشرمان، عاطف أبو حميد وخطاب، ايفيت (2018). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية وعلاقتها بدرجة قيادة التغيير مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمان، *مجلة دراسات العلوم التربوية*.

الشهري، عجلان بن محمد حجير (2018). واقع ممارسة سلوكيات القيادة التكنولوجية لدى قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير من وجهة نظر المعلمين، *مجلة التربية، 2*(9)، 39– 67.

الضامن، رولا(2012). الخصائص الريادية لأصحاب الأعمال الصناعية الصغيرة وأثرها على الاداء: دراسة تطبيقية على الاعمال الصناعية الصغيرة في الاردن. *المجلة المصرية للدراسات التجارية – مصر، 36*(4)، 119–157.

عابد، يوسف رجب (2015). *أثر مكونات الإدارة الإلكترونية على فاعلية القرارات في القطاع العام*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التجارة الجامعة الإسلامية، غزة.

عامر، طارق عبدالروؤف (2007). *الإدارة الالكترونية*: نماذج معاصرة. القاهرة: دار السحاب للنشر.

عبد الرحمن، إيمان جميل(2018). واقع تطبيق الإدارة الالكترونية في وظائف العمليات الإدارية لدى مديري المدارس الأردنية في محافظة العاصمة عمان وسبل تطويرها. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26*(2)، 1–29.

العتيبي، دلال تركي (2020). *الريادة الإستراتيجية لتحسين الأداء المؤسسي في الإدارات التعليمية السعودية*، مكتبة الرشد: الرياض.

علي، نادية حسن. (2020). الريادة الإستراتيجية مدخل لتحقيق الميزة التنافسية المستدامة في المؤسسات التعليمية: دراسة تحليلية. *مجلة مستقبل التربية العربية، 27*(125)، 85-118.

الغيث، العنود محمد(2017). درجة تطبيق مديرات المدارس الحكومية لمفاهيم الإدارة الالكترونية في الميدان التربوي بمدينة الرياض والصعوبات التي يواجهنها، *مجلة دراسات العلوم التربوية، 44*(1)، 21-41.

فرحات، غالي (2018). *دور الريادة الاستراتيجية في تحسين جودة الأداء المؤسسي لمؤسسات الصحافة المطبوعة في فلسطين*. رسالة (ماجستير غير منشورة)، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

القبلي، عناية، العمراني، ساهرة. (2017). *القيادة التحويلية في الميدان التربوي*. دار أمان للنشر، تبوك المملكة العربية السعودية.

القحطاني، سالم بن سعيد (2012). *الريادة الإستراتيجية كمدخل لتطوير المنظمات الحكومية*، المؤتمر الثاني لمعاهد الإدارة العامة والتنمية الإدارية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية.

القرنة، لميس (2014). *أثر أبعاد المنظمة الريادية في تحقيق التنافسية المستدامة*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة حلوان.

محمد علي، أحمد (2017). الريادة الاستراتيجية وانعكاسها في تطوير المنظمات – المفوضوية العليا المستقلة لانتخابات نموذجا، *مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، 14*(2)، 47-86.

موافى، رائدة (2007). *أثر القيم الشخصية والتنظيمية في تحسين الأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤته، الأردن.

نصير، غدير (2017). *أثر الريادة الاستراتيجية على الأداء المالي للشركات الصناعية في الأردن.*

(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، عمان، الأردن.

النواجي، لمى (2020). *درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في الاردن للقيادة التكنولوجية وعلاقتها بمستوى الاتصال الإداري من وجهة نظر المعلمين*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية، عمان، الاردن.

وزارة التربية والتعليم. (2022) إدارة مركز الملكة رانيا العبدالله لتكنولوجيا التعليم. إحصائية الوزارة لعام (2022).

يونس، مجدي محمد (2016). *التحوّل نحو الإدارة الإلكترونية في مؤسسات التعليم لمواكبة تحديات العصر الرقمي تعليم جديد*، https:// www.new-educ.com.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Covin, Jeffrey G, Slevin, Dennis P. (1991). *A Conceptual Model of Entrepreneurship as Firm Behavior. Entrepreneurship. Theory and Practice, 16,* (1), 7-26.

Dumitru, Adrian Tantau, (2008). *Common Dimensions for Entrepreneurship and Strategy: The Need for Strategic Entrepreneurship, Management & Marketing, 3*(1), 73-80. (http://Econpapers.repec.org).

Afshari, M. (2008). *School Leadrship and Information and Communication Techonology- TOJET, 7* (4), 1-9.

Baltaci, Ali (2017). Relations between Prejudice, Cultural Intelligence and Level of Entrepreneurship: A Study of School Principals. *International Electronic Journal of Elementary Education, 9*(3), 645-666.

Blake, Beverley. (2008). *The principal as an entrepreneur in the management of school*. Master dissertation, faculty of education, University of Johannesburg.

Bull, Glen; Spector, J. Michael; Persichitte, & Kay; Meier, Ellen (2017). Preliminary Recommendations Regarding Preparation of Teachers and School Leaders to Use Learning Technologies, *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education (CITE Journal), 17*(1) 1-9.

Byun, C. G., Sung, C., Park, J., & Choi, D. (2018). A study on the effectiveness of entrepreneurship education programs in higher education institutions: A case study of Korean graduate programs. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity, 4*(3), 1-14.

Camp, S. M, .Hitt, M. A., Ireland, R. D & Sexton, D. L, (2002). *"Strategic Entrepreneurship: Integrating Entrepreneurial and Strategic Management Perspectives"*, In M. A. Hitt, R. D. Ireland, S. M. Camp & D. L. Sexton (Eds), (Strategic entrepreneurship: Creating a new mindset), Oxford: Blackwell Publishers.

Dunlap-Hinkler, D., Kotabe, M., & Mudambi, R. (2010). A story of breakthrough versus incremental innovation: Corporate entrepreneurship in the global pharmaceutical industry. *Strategic Entrepreneurship Journal, 4*(2), 106-127.

Gelard, P., & Ghazi, E. (2014). Strategic entrepreneurship element from theory to practice. *International Journal of Business and Technopreneurship, 4*(2), 205-219.

Hitt, M. A. Ireland, R.D., Hoskisson, E. & Robert E. (2007). *Management Competitiveness and Globalization (7th ed)*. United States: South Western.

Hitt, M., Ireland, R., Sirmon, D., & Trahms, C. (2011). Strategic entrepreneurship: creating value for individuals, organizations, and society. *Academy of management perspectives, 25*(2), 57-75.

Hsieh, C., Yen, H., Kuan, L. (2014). The relationships among principals' technology leadership, teaching innovations, and students' academic optimism in elementary schools, *International Conferences on Educational Technologies, and Sustainability, Technology and Education*, 13-120.

Kelly, Christopher (2016). *A comparative case study of the role of the school district in influencing school improvement: Supporting and turning around low-performing schools (Doctoral dissertation).* The College of William and Mary, Virginia, United States.

Kuratko, Donald F., and Audretsch, David B., (2009). *Strategic Entrepreneurship: Exploring Different Perspectives of an Emerging Concept*: Conference on Entrepreneurship: Theory and Practice, Jan., Germany. (www.papres.ssrn,com).

Mandel, R., &Noyesl, E. (2016). Survey of experiential entrepreneurship education offerings among top undergraduate entrepreneurship. *Programs emerald insight journal, 58*(2), 167-178.

Patzelt, Holger, and Shepherd, Dean A., (2009). *Strategic Entrepreneurship at Universities: Academic Entrepreneurs, Assessment of Policy Programs*, (Conference on Entrepreneurship: Theory and Practice), Jan., Germany.

Ramage, S.D. (2017). *A Leadership Transition: An Examination of the Transition from Face- to –face Leadership to Remote Leadership in retail Sales Contex*t, Doctoral dissertation, The George Washington University.

Raman, A., Thannimalai, R. & Ismail, S .N. (2019). Principals Technology Leadership and its Effect on Teachers Technology Integration in 21st Century Classrooms. *International Journal of Instruction, 12*(4), 423-442.

Schindehutte, M., & Morris, M. H. (2009). Advancing strategic entrepreneurship research: The role of complexity science in shifting the paradigm. *Entrepreneurship theory and practice, 33*(1), 241-276.

Shepherd, Andrew C.; Taylor, Rosemarye T. (2019). An Analysis of Factors Which Influence High School Administrators' Readiness and Confidence to Provide Digital Instructional Leadership, *International Journal of Educational Leadership Preparation, 4* (1), 52-76.

Sinker, M. (2013) Challenges School Principals Facing in the Context of Technology Leadership, *Educational Sciences, 13*(2), 1273-1284.

Sorensen, B.J., & Range, B.G. (2013). Challenges School Principals Facing in the Context of Technology Leadership, *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13 (2), 1273-1284.

Templey, Sarah (2016). What is technology leadership?.

Thornberry, Neal (2006). *Lead like an Entrepreneur*. McGraw Hill books, New York.

Van Wart, M., Roman, A., Wang, X., & Liv c. (2016). Operational zing the definition of e- Leadership identifying the elements of e- leadership. *International Review Administer sciences. International Review of Administrative Sciences, 85*(1), 80–97.

Yang, Y. (2014). Principals' Transformational Leadership in School Improvement. *International Journal of Educational Management, 28* (3), 279-288.

Yorulmazm, A., & Can, S. (2016). The Technology Leadership Competencies of Elementary and Secondary School Directors, *Educational Policy Analysis and Strategic Research, 11*(1), 47-61.

Whisper, S. (2017). School technology leadership: artifacts in systems of practice. Journal of School Leadership, *21*(2), 166-189.

الملحقات

الملحق (1)

أداة الدراسة بصورتها الأولية

جامعة الشرق الأوسط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

حضرة الأستاذ الدكتور ---------- المحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،

تقوم الباحثة بدراسة حول "القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بالريادة الإستراتيجية من وجهة نظر المعلمين في لواء الجامعة"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية، تخصص الإدارة والقيادة التربوية من جامعة الشرق الأوسط.

القسم الأول: البيانات الديموغرافية

أرجو التكرّم بالإجابة عن جميع الفقرات بوضع إشارة (X) في المكان المناسب:

1- الجنس:

☐ ذكر.

☐ أنثى.

2- المؤهل العلمي:

☐ بكالوريوس.

☐ دراسات عليا (دبلوم عالي، ماجستير، دكتوراه).

3- عدد سنوات الخبرة كمعلم:

☐ أقل من 5 سنوات.

☐ من 5 سنوات إلى 10 سنوات.

☐ 10سنوات فأكثر.

مجال القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين

الرقم	مضمون الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المحور الأول: الرؤية والقيادة: يقوم مدير المدرسة بالآتي:						
.1	دعم المعلمين في عملية التخطيط					
.2	تسهيل مشاركة المعلمين في تطوير الرؤية الخاصة بالتكنولوجيا المستخدمة في المدرسة					
.3	مراجعة الخطة التطويرية بشكل دوري وفق المستجدات التربوية.					
.4	تعميم الخطة التطويرية على المعلمين في المدرسة.					
.5	الاعتماد على نتائج البحوث العلمية في بناء الخطة التطويرية للمدرسة.					
.6	يستقطب التكنولوجيا الحديثة لتطوير المدرسة.					
.7	يوطن التكنولوجيا الحديثة في المدرسة.					
.8	يشرك المعلمين في بلورة الرؤية المشتركة المستقبلية للمدرسة.					
.9	يكافئ المعلمين الأكثر إنجازا للمهمات التي تحقق رؤية المدرسة.					
المحور الثاني: التعليم والتعلم: يقوم مدير المدرسة بالآتي:						
.10	تشجيع المعلمين على الابتكار.					
.11	الإسهام في نشر ثقافة "المدرسة التكنولوجية".					
.12	الحرص على مشاركة المعلمين في التخطيط التعليمي.					
.13	تشجيع العمل بروح الفريق.					
.14	توفير موارد التعليم التكنولوجية لتلبية حاجات المعلم الصفية.					
المحور الثالث: الإنتاجية والممارسة المهنية: يقوم مدير المدرسة بالآتي:						
.15	توظيف التكنولوجيا للاتصال الفعال داخل المدرسة.					
.16	توظيف التكنولوجيا للاتصال الفعال مع المجتمع الخارجي للمدرسة (أولياء الأمور، مؤسسات المجتمع...).					
.17	نشر الوعي بالتكنولوجيا الناشئة ومدى أهميتها في التعليم.					
.18	استخدام التكنولوجيا في إكمال المهام اليومية (مثل: التواصل بين الآخرين وجمع المعلومات).					
.19	استخدام التكنولوجيا في الأنظمة الإدارية للوصول الى سجلات الموظفين					

الرقم	مضمون الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
.20	عقد دورات تدريبية والمشاركة التنمية المهنية لتحسين استخدام التكنولوجيا.					
المحور الرابع: الدعم والعمليات: يقوم مدير المدرسة بالآتي...						
.21	تخصيص جزء من الميزانية لتلبية الاحتياجات التكنولوجية في المدرسة.					
.22	حث المعلمين على دمج التكنولوجيا في المناهج الدراسية.					
.23	التحقق من مستوى رضا العاملين في المدرسة لخدمات الدعم التكنولوجي.					
.24	متابعة إجراءات التحسين المستمر لنظم التكنولوجيا.					
.25	بمتابعة التحديث المستمر للأجهزة المدرسة.					
.26	تطوير الخطط المدرسية وفق النماذج الإلكترونية.					
.27	متابعة التمويل الإضافي للمساهمة في تلبية الاحتياجات التكنولوجية للمدرسة.					
المحور الخامس: التقييم والتقويم: يقوم مدير المدرسة بالآتي...						
.28	استخدام التكنولوجيا لتقييم إدارة أنظمة التشغيل الإدارية.					
.29	استخدام التكنولوجيا كمعيار لتقييم أداء العاملين في المدرسة.					
.30	تفعيل التكنولوجيا لتحليل بيانات المدرسة.					
.31	تفعيل التكنولوجيا لتفسير نتائج تحليل بيانات المدرسة.					
.32	استخدام التكنولوجيا لتحسين الممارسات التعليمية لتعلم الطلاب.					
.33	استخدام التكنولوجيا لتقييم مستوى أداء العاملين في المدرسة.					
.34	استخدام نتائج تقييم مستوى أداء العاملين لتسهيل جودة التطوير المهني.					
.35	يقوم بتقويم الممارسات التدريسية المعتمدة على التكنولوجيا.					
.36	يقيم مدى ملاءمة البرامج التطوير المهني لحاجات المعلمين في المدرسة.					

مجال الريادة الإستراتيجية من وجهة نظر المعلمين في لواء الجامعة

الرقم	مضمون الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المحور الأول: التفكير الريادي						
.37	يمتلك مدير المدرسة قدرة على أخذ القرارات المقنعة.					
.38	يمتلك مدير المدرسة القدرة على التعامل مع المواقف الصعبة.					
.39	تتسم طريقة تفكير مدير المدرسة بالحكمة.					
.40	يقدم أفكار استثنائية لتطوير المدرسة.					
.41	يمتلك مدير المدرسة رؤية مدرسية واضحة.					
.42	يولد مدير المدرسة أفكار المبتكرة ويقوم بتطبيقها.					
.43	يعزز مدير المدرسة استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة.					
.44	يقترح مدير المدرسة أفكار جديدة لتغيير الوضع نحو الأفضل.					
المحور الثاني: القيادة الريادية						
.45	يفوض مدير المدرسة عدد من صلاحياته للمستويات الإدارية الدنيا.					
.46	يسعى مدير المدرسة إلى الإرتقاء بمستوى الخدمات المدرسية.					
.47	يقوم مدير المدرسة بتنفيذ المناهج الدراسية بطرق مبتكرة.					
.48	يحترم مدير المدرسة آراء المعلمين.					
.49	يشجع مدير المدرسة المعلمين على تنمية مهاراتهم المهنية.					
.50	يشرك مدير المعلمين في عملية صنع القرار.					
.51	يضع خطة مرنة لتنفيذ استراتيجية المدرسة.					
.52	يمتلك القدرة على مواجهة التحديات المدرسية.					
المحور الثالث: الثقافة الريادية						
.53	يعزز مدير المدرسة ثقافة طرح الأفكار الجديدة.					
.54	يرسخ مدير القيم التي تدعم التقدم وتحقيق الإنجازات.					
.55	يدعم مدير المدرسة المعلمين المتميزين لتحسين جودة المخرجات التعليمية.					

الرقم	مضمون الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
.56	يتبنى مدير المدرسة ثقافة التفكير الناقد.					
.57	يتنبأ مدير المدرسة بالحاجات المستقبلية للمدرسة ويعمل على توفيرها.					
.58	يدعم مدير المدرسة التفكير الإبداعي باستمرار.					
.59	ينظم مدير المدرسة دورات تدريبية لتعريف بأهمية الريادة في المؤسسة التعليمية.					
.60	ينظم مدير المدرسة فعاليات للتعريف بثقافة ريادة الأعمال.					
.61	يلهم مدير المدرسة المعلمين لتطبيق ثقافة الريادة في ممارساتهم الأكاديمية.					

الملحق (2)

قائمة بأسماء السادة المحكمين

الاسم	الرتبة الأكاديمية	التخصص	مكان العمل
أ. د. زيد سليمان العدوان	أستاذ	المناهج والتدريس	جامعة البلقاء التطبيقية
أ. د. احمد محمد بدح	أستاذ	الإدارة التربوية	جامعة البلقاء التطبيقية
د. علي حسين حورية	أستاذ	الإدارة تربوية	جامعة الشرق الأوسط
أ.د. محمد عبد الوهاب هاشم حمزة	أستاذ	مناهج وطرق التدريس	جامعة الشرق الأوسط
أ. د. خالد أحمد الصرايرة	أستاذ مشارك	الإدارة تربوية	جامعة مؤتة
د. عثمان ناصر منصور	أستاذ مشارك	مناهج وطرق التدريس	جامعة الشرق الأوسط
أ. د. يسرى يوسف العلي	أستاذ مشارك	الإدارة تربوية	جامعة البلقاء التطبيقية
د. أحمد عبد السميع طبية	أستاذ مشارك	مناهج وطرق التدريس	جامعة الشرق الأوسط
د. عمر تيسير البطاينة	أستاذ مشارك	اصول التربية	الجامعة الهاشمية
د. خولة حسين عليوة	أستاذ مساعد	الإدارة تربوية	جامعة الشرق الأوسط
د. آيات محمد علي المغربي	أستاذ مساعد	مناهج وطرق التدريس	جامعة الشرق الأوسط
د. نجوى عبد الحميد دراوشة	أستاذ مساعد	الإدارة تربوية	جامعة جدارا
د. علي عودة الطراونة	أستاذ مساعد	الإدارة تربوية	جامعة الشرق الأوسط

الملحق (3)

أداة الدراسة بصورتها النهائية

جامعة الشرق الأوسط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

حضرة الأستاذ الدكتور ---------- المحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،

تقوم الباحثة بدراسة حول "القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بالريادة الإستراتيجية من وجهة نظر المعلمين في لواء الجامعة"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية، تخصص الإدارة والقيادة التربوية من جامعة الشرق الأوسط.

القسم الأول: البيانات الديموغرافية

أرجو التكرّم بالإجابة عن جميع الفقرات بوضع إشارة (X) في المكان المناسب:

1- الجنس:

☐ ذكر.

☐ أنثى.

2- المؤهل العلمي:

☐ بكالوريوس.

☐ دراسات عليا (دبلوم عالي، ماجستير، دكتوراه).

3- عدد سنوات الخبرة كمعلم:

☐ أقل من 5 سنوات.

☐ من 5 سنوات إلى 10 سنوات.

☐ 10سنوات فأكثر.

جامعة الشرق الأوسط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

حضرة الأستاذ الدكتور ---------- المحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،

تقوم الباحثة بدراسة حول "القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بالريادة الإستراتيجية من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمّان"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية، تخصص الإدارة والقيادة التربوية من جامعة الشرق الأوسط.

مجال القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين

الرقم	مضمون الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المحور الأول: الرؤية والقيادة: يقوم مدير المدرسة بالآتي:						
.1	دعم المعلمين في عملية التخطيط					
.2	تسهيل مشاركة المعلمين في تطوير الرؤية الخاصة بالتكنولوجيا المستخدمة في المدرسة					
.3	مراجعة الخطة التطويرية بشكل دوري وفق المستجدات التربوية.					
.4	باستقطاب التكنولوجيا الحديثة لتطوير المدرسة.					
.5	يوطن التكنولوجيا الحديثة في المدرسة.					
.6	بإشراك المعلمين في بلورة الرؤية المشتركة المستقبلية للمدرسة.					
.7	بمكافئة المعلمين الأكثر إنجازا للمهمات التي تحقق رؤية المدرسة.					
المحور الثاني: التعليم والتعلم: يقوم مدير المدرسة بالآتي:						
.8	بنشر ثقافة التعلم الذاتي.					
.9	يشجع المعلمين على أخذ دورات في التكنولوجيا.					
.10	بالحرص على المشاركة في التخطيط التعليمي.					
.11	بالإسهام في نشر ثقافة "المدرسة التكنولوجية".					
.12	بتشجيع المعلمين على الإبتكار.					
المحور الثالث: الإنتاجية والممارسة المهنية: يقوم مدير المدرسة بالآتي:						
.13	توظيف التكنولوجيا للاتصال الفعال داخل المدرسة.					
.14	توظيف التكنولوجيا للاتصال الفعال مع المجتمع الخارجي					

الرقم	مضمون الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
	للمدرسة (أولياء الأمور، مؤسسات المجتمع...).					
.15	نشر الوعي بأهمية التكنولوجيا في التعليم.					
.16	استخدام التكنولوجيا في إكمال المهام اليومية (مثل: التواصل بين الآخرين وجمع المعلومات).					
.17	استخدام التكنولوجيا في الأنظمة الإدارية للوصول الى سجلات الموظفين.					
.18	عقد دورات تدريبية في التنمية المهنية لتحسين استخدام التكنولوجيا.					
المحور الرابع: الدعم والعمليات: يقوم مدير المدرسة بالآتي...						
.19	تخصيص جزء من الميزانية لتلبية الإحتياجات التكنولوجية في المدرسة.					
.20	حث المعلمين على دمج التكنولوجيا في المناهج الدراسية.					
.21	التحقق من مستوى رضا العاملين في المدرسة لخدمات الدعم التكنولوجي.					
.22	متابعة إجراءات التحسين المستمر لنظم التكنولوجيا.					
.23	تطوير الخطط المدرسية وفق النماذج الإلكترونية.					
.24	متابعة التمويل الإضافي للمساهمة في تلبية الاحتياجات التكنولوجية للمدرسة.					
المحور الخامس: التقييم والتقويم: يقوم مدير المدرسة بالآتي...						
.25	استخدام التكنولوجيا لتقييم إدارة أنظمة التشغيل الإدارية.					
.26	استخدام التكنولوجيا كمعيار لتقييم أداء العاملين في المدرسة.					
.27	تفعيل التكنولوجيا لتحليل بيانات المدرسة.					
.28	تفعيل التكنولوجيا لتفسير نتائج تحليل بيانات المدرسة.					
.29	استخدام التكنولوجيا لتحسين الممارسات التعليمية لتعلم الطلاب.					
.30	استخدام التكنولوجيا لتقييم مستوى أداء العاملين في المدرسة.					
.31	يقوم بتقويم الممارسات التدريسية المعتمدة على التكنولوجيا.					
.32	يّقيم مدى ملاءمة برامج التطوير المهني لحاجات المعلمين في المدرسة.					

مجال الريادة الإستراتيجية من وجهة نظر المعلمين في لواء الجامعة

الرقم	مضمون الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المحور الأول: التفكير الريادي						
.33	يمتلك مدير المدرسة القدرة على التعامل مع المواقف الصعبة.					
.34	تتسم طريقة تفكير مدير المدرسة بالحكمة.					
.35	يقدم أفكاراً استثنائية لتطوير المدرسة.					
.36	يمتلك مدير المدرسة رؤية مدرسية واضحة.					
.37	يولد مدير المدرسة أفكاراً مبتكرة ويقوم بتطبيقها.					
.38	يعزز مدير المدرسة استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة.					
.39	يقترح مدير المدرسة أفكاراً جديدة لتغيير الوضع نحو الأفضل.					
المحور الثاني: القيادة الريادية						
.40	يفوض مدير المدرسة عدداً من صلاحياته للمستويات الإدارية الدنيا.					
.41	يسعى مدير المدرسة إلى الإرتقاء بمستوى الخدمات المدرسية.					
.42	يقوم مدير المدرسة بمتابعة تدريس المناهج الدراسية بطرق مبتكرة.					
.43	يشجع مدير المدرسة المعلمين على تنمية مهاراتهم المهنية.					
.44	يشرك مدير المدرسة المعلمين في عملية صنع القرار.					
.45	يضع مدير المدرسة خطة مرنة لتنفيذ استراتيجية المدرسة.					
.46	يمتلك مدير المدرسة القدرة على مواجهة التحديات المدرسية.					
المحور الثالث: الثقافة الريادية						
.47	يعزز مدير المدرسة ثقافة طرح الأفكار الجديدة.					
.48	يرسخ مدير المدرسة القيم التي تدعم التقدم وتحقيق الإنجازات.					
.49	يدعم مدير المدرسة المعلمين المتميزين لتحسين جودة المخرجات التعليمية.					
.50	يتبنى مدير المدرسة ثقافة التفكير الناقد.					
.51	يدعم مدير المدرسة التفكير الإبداعي باستمرار.					
.52	ينظم مدير المدرسة دورات تدريبية للتعريف بأهمية الريادة في المؤسسة التعليمية.					
.53	ينظم مدير المدرسة فعاليات للتعريف بثقافة ريادة الأعمال.					

مجال القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين

الرقم	مضمون الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المحور الأول: الرؤية والقيادة: يقوم مدير المدرسة بالآتي:						
.1	دعم المعلمين في عملية التخطيط					
.2	تسهيل مشاركة المعلمين في تطوير الرؤية الخاصة بالتكنولوجيا المستخدمة في المدرسة					
.3	مراجعة الخطة التطويرية بشكل دوري وفق المستجدات التربوية.					
.4	تعميم الخطة التطويرية على المعلمين في المدرسة.					
.5	الاعتماد على نتائج البحوث العلمية في بناء الخطة التطويرية للمدرسة.					
.6	يستقطب التكنولوجيا الحديثة لتطوير المدرسة.					
.7	يوطن التكنولوجيا الحديثة في المدرسة.					
.8	يشرك المعلمين في بلورة الرؤية المشتركة المستقبلية للمدرسة.					
.9	يكافئ المعلمين الأكثر إنجازا للمهمات التي تحقق رؤية المدرسة.					
المحور الثاني: التعليم والتعلم: يقوم مدير المدرسة بالآتي:						
.10	تشجيع المعلمين على الابتكار.					
.11	الإسهام في نشر ثقافة "المدرسة التكنولوجية".					
.12	الحرص على مشاركة المعلمين في التخطيط التعليمي.					
.13	تشجيع العمل بروح الفريق.					
.14	توفير موارد التعليم التكنولوجية لتلبية حاجات المعلم الصفية.					
المحور الثالث: الإنتاجية والممارسة المهنية: يقوم مدير المدرسة بالآتي:						
.15	توظيف التكنولوجيا للاتصال الفعال داخل المدرسة.					
.16	توظيف التكنولوجيا للاتصال الفعال مع المجتمع الخارجي للمدرسة (أولياء الأمور، مؤسسات المجتمع...).					
.17	نشر الوعي بالتكنولوجيا الناشئة ومدى أهميتها في التعليم.					
.18	استخدام التكنولوجيا في إكمال المهام اليومية (مثل: التواصل بين الآخرين وجمع المعلومات).					
.19	استخدام التكنولوجيا في الأنظمة الإدارية للوصول الى سجلات الموظفين.					
.20	عقد دورات تدريبية والمشاركة التنمية المهنية لتحسين استخدام التكنولوجيا.					

الرقم	مضمون الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المحور الرابع: الدعم والعمليات: يقوم مدير المدرسة بالآتي...						
.21	تخصيص جزء من الميزانية لتلبية الاحتياجات التكنولوجية في المدرسة.					
.22	حث المعلمين على دمج التكنولوجيا في المناهج الدراسية.					
.23	التحقق من مستوى رضا العاملين في المدرسة لخدمات الدعم التكنولوجي.					
.24	متابعة إجراءات التحسين المستمر لنظم التكنولوجيا.					
.25	بمتابعة التحديث المستمر للأجهزة المدرسة.					
.26	تطوير الخطط المدرسية وفق النماذج الإلكترونية.					
.27	متابعة التمويل الإضافي للمساهمة في تلبية الاحتياجات التكنولوجية للمدرسة.					
المحور الخامس: التقييم والتقويم: يقوم مدير المدرسة بالآتي...						
.28	استخدام التكنولوجيا لتقييم إدارة أنظمة التشغيل الإدارية.					
.29	استخدام التكنولوجيا كمعيار لتقييم أداء العاملين في المدرسة.					
.30	تفعيل التكنولوجيا لتحليل بيانات المدرسة.					
.31	تفعيل التكنولوجيا لتفسير نتائج تحليل بيانات المدرسة.					
.32	استخدام التكنولوجيا لتحسين الممارسات التعليمية لتعلم الطلاب.					
.33	استخدام التكنولوجيا لتقييم مستوى أداء العاملين في المدرسة.					
.34	استخدام نتائج تقييم مستوى أداء العاملين لتسهيل جودة التطوير المهني.					
.35	يقوم بتقويم الممارسات التدريسية المعتمدة على التكنولوجيا.					
.36	يقيم مدى ملاءمة البرامج التطوير المهني لحاجات المعلمين في المدرسة.					

مجال الريادة الإستراتيجية من وجهة نظر المعلمين في لواء الجامعة

الرقم	مضمون الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المحور الأول: التفكير الريادي						
.37	يمتلك مدير المدرسة قدرة على أخذ القرارات المقنعة.					
.38	يمتلك مدير المدرسة القدرة على التعامل مع المواقف الصعبة.					
.39	تتسم طريقة تفكير مدير المدرسة بالحكمة.					
.40	يقدم أفكار استثنائية لتطوير المدرسة.					
.41	يمتلك مدير المدرسة رؤية مدرسية واضحة.					
.42	يولد مدير المدرسة أفكار المبتكرة ويقوم بتطبيقها.					
.43	يعزز مدير المدرسة استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة.					
.44	يقترح مدير المدرسة أفكار جديدة لتغيير الوضع نحو الأفضل.					
المحور الثاني: القيادة الريادية						
.45	يفوض مدير المدرسة عدد من صلاحياته للمستويات الإدارية الدنيا.					
.46	يسعى مدير المدرسة إلى الإرتقاء بمستوى الخدمات المدرسية.					
.47	يقوم مدير المدرسة بتنفيذ المناهج الدراسية بطرق مبتكرة.					
.48	يحترم مدير المدرسة آراء المعلمين.					
.49	يشجع مدير المدرسة المعلمين على تنمية مهاراتهم المهنية.					
.50	يشرك مدير المعلمين في عملية صنع القرار.					
.51	يضع خطة مرنة لتنفيذ استراتيجية المدرسة.					
.52	يمتلك القدرة على مواجهة التحديات المدرسية.					
المحور الثالث: الثقافة الريادية						
.53	يعزز مدير المدرسة ثقافة طرح الأفكار الجديدة.					
.54	يرسخ مدير القيم التي تدعم التقدم وتحقيق الإنجازات.					
.55	يدعم مدير المدرسة المعلمين المتميزين لتحسين جودة المخرجات التعليمية.					
.56	يتبنى مدير المدرسة ثقافة التفكير الناقد.					
.57	يتنبأ مدير المدرسة بالحاجات المستقبلية للمدرسة ويعمل على توفيرها.					
.58	يدعم مدير المدرسة التفكير الإبداعي باستمرار.					

الرقم	مضمون الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
.59	ينظم مدير المدرسة دورات تدريبية لتعريف بأهمية الريادة في المؤسسة التعليمية.					
.60	ينظم مدير المدرسة فعاليات للتعريف بثقافة ريادة الأعمال.					
.61	يلهم مدير المدرسة المعلمين لتطبيق ثقافة الريادة في ممارساتهم الأكاديمية.					

الملحق (4)

حجم عينة الدراسة

السلطة المشرفة	التعليم الخاص	
Row Labels	Sum of معلمين ذكور	Sum of معلمين اناث
لواء الجامعة	1391	7139
Grand Total	**1391**	**7139**

الملحق (5)

كتب تسهيل المهمة

جامعة الشرق الأوسط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

مكتب رئيس الجامعة
Office of the President

الرقم: د ر/خ/1348
التاريخ: 2022/3/30

معالي الأستاذ الدكتور وجيه موسى عويس الأكرم
وزير التربية والتعليم

تحية طيبة وبعد،

فتهديكم جامعة الشرق الأوسط أطيب التحيات وأصدق الأمنيات، وحيث إنَّ المسؤولية المجتمعية قيمة أساسية في تحقيق رسالة الجامعة ورؤيتها، وبهدف تعزيز وترسيخ أسس التعاون المشترك الذي يُسهم في تأدية الجامعة إلتزامها نحو خدمة المجتمع المحلي وتنميته، يرجى التكرم بالموافقة على تقديم التسهيلات الممكنة للطالبة **ميرفان سامر سليمان خليل** ورقمها الجامعي (**402010108**) المسجلة في برنامج ماجستير **الإدارة والقيادة التربوية / كلية العلوم التربوية**؛ والتي تتولى القيام بتوزيع استبانات في المدارس الخاصة في العاصمة عمان- لواء الجامعة ؛ لاستكمال رسالتها الجامعية والموسومة بعنوان " **القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بالريادة الإستراتيجية من وجهة نظر المعلمين في لواء الجامعة** "، علمًا أنّ المعلومات التي ستحصل عليها ستبقى سرية ولن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

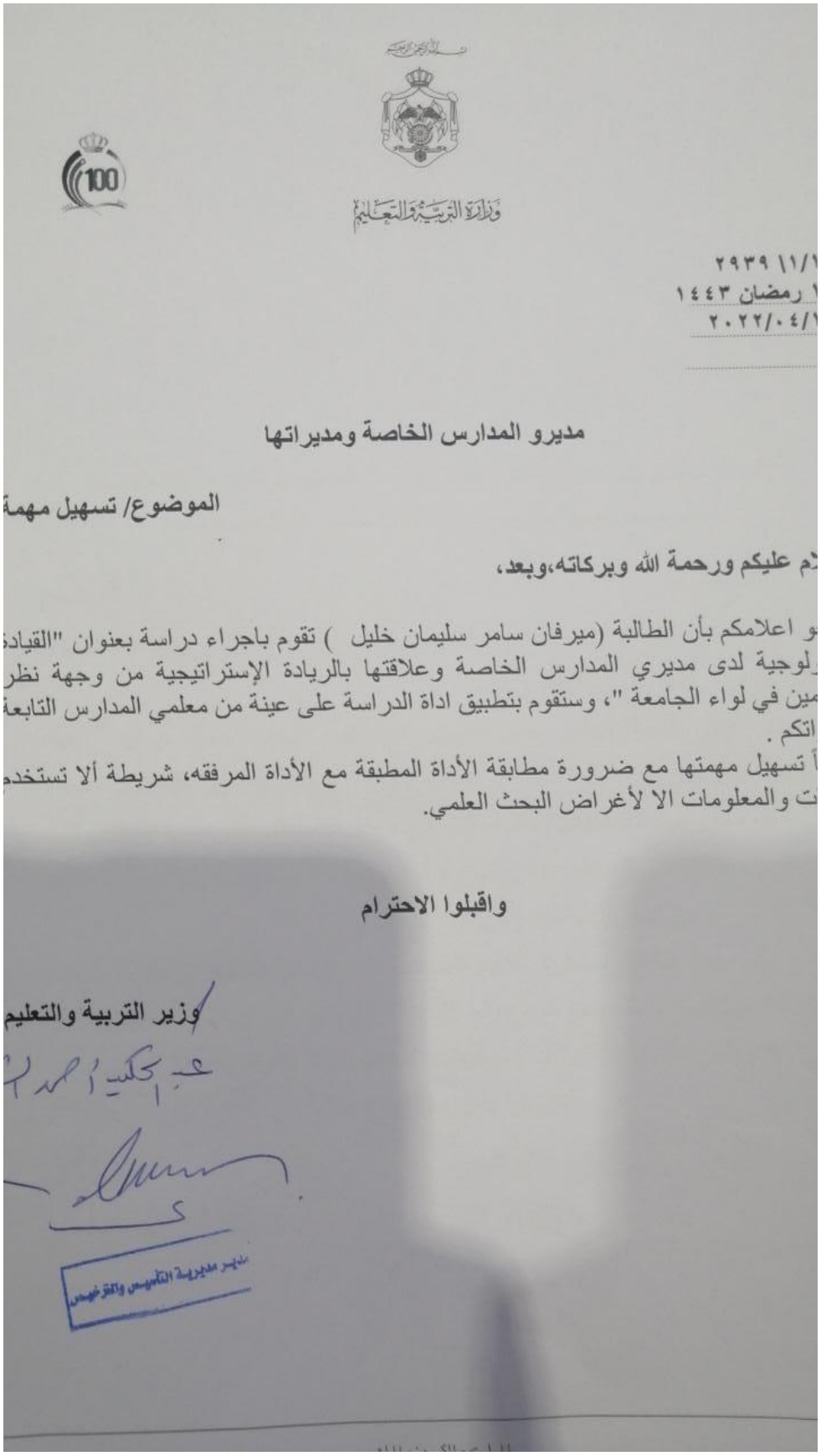
شاكرين لكم حسن تعاونكم واهتمامكم.

وتفضلوا معاليكم بقبول فائق الاحترام والتقدير...

رئيسة الجامعة

أ.د. سلام خالد المحادين

المملكة الأردنية الهاشمية
ديوان وزارة التربية و التعليم
الرقم: ...
١٤ نيسان ٢٠٢٢
إلى مدير ادارة: ...



وزارة التربية والتعليم

٢٩٣٩ ١١/١
١ رمضان ١٤٤٣
٢٠٢٢/٠٤/١

مديرو المدارس الخاصة ومديراتها

الموضوع/ تسهيل مهمة

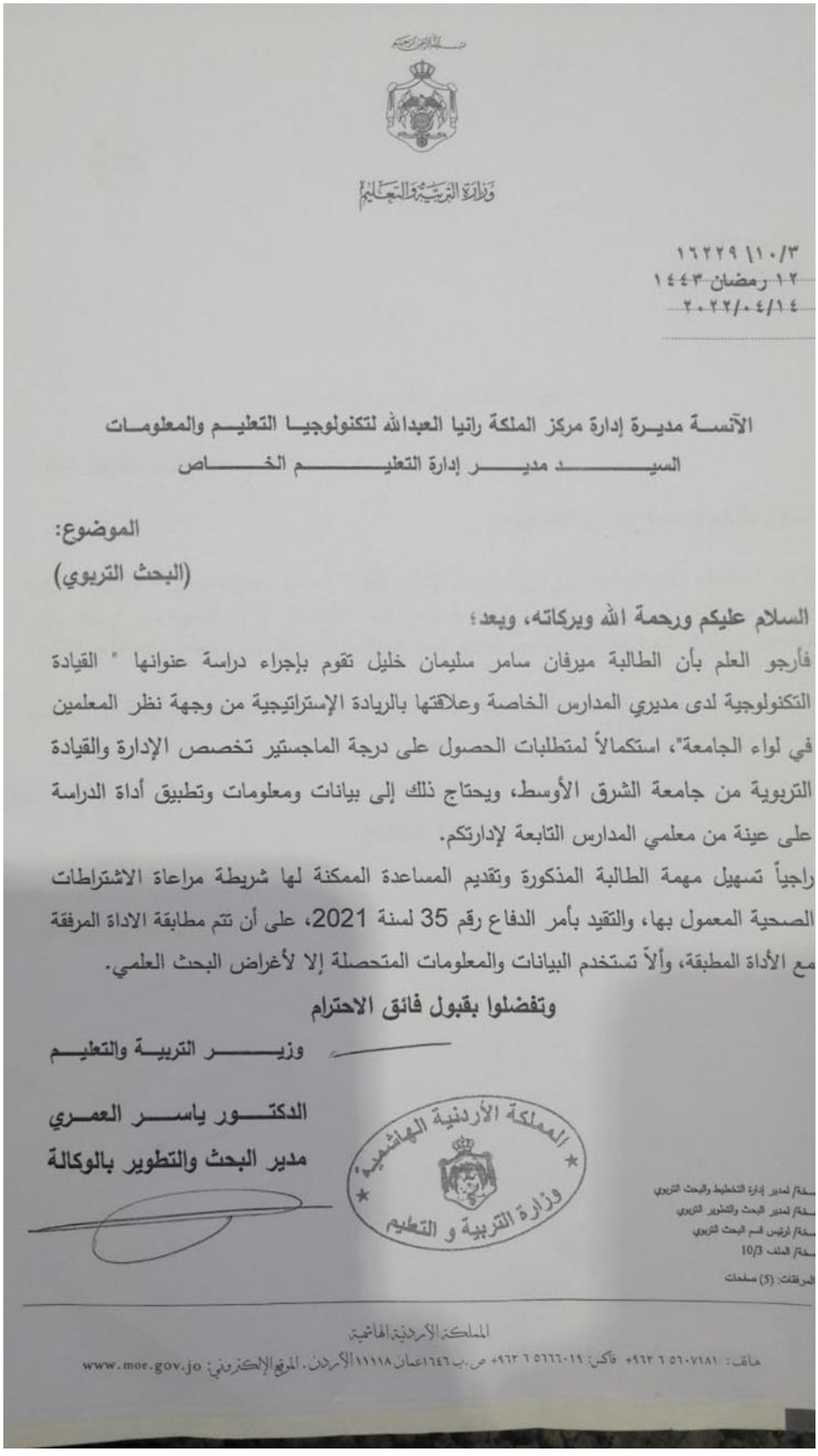
لام عليكم ورحمة الله وبركاته،وبعد،

و اعلامكم بأن الطالبة (ميرفان سامر سليمان خليل) تقوم باجراء دراسة بعنوان "القيادة
لوجية لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بالريادة الإستراتيجية من وجهة نظر
مين في لواء الجامعة "، وستقوم بتطبيق اداة الدراسة على عينة من معلمي المدارس التابعة
اتكم .
أ تسهيل مهمتها مع ضرورة مطابقة الأداة المطبقة مع الأداة المرفقه، شريطة ألا تستخدم
ت والمعلومات الا لأغراض البحث العلمي.

واقبلوا الاحترام

وزير التربية والتعليم

مدير مديرية التأهيل والتوظيف



وزارة التربية والتعليم

٣/١٠/١٦٢٢٩
١٢ رمضان ١٤٤٣
٢٠٢٢/٠٤/١٤

الآنسة مديرة إدارة مركز الملكة رانيا العبدالله لتكنولوجيا التعليم والمعلومات
السيد مدير إدارة التعليم الخاص

الموضوع:
(البحث التربوي)

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد؛

فأرجو العلم بأن الطالبة ميرفان سامر سليمان خليل تقوم بإجراء دراسة عنوانها " القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بالريادة الإستراتيجية من وجهة نظر المعلمين في لواء الجامعة"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص الإدارة والقيادة التربوية من جامعة الشرق الأوسط، ويحتاج ذلك إلى بيانات ومعلومات وتطبيق أداة الدراسة على عينة من معلمي المدارس التابعة لإدارتكم.

راجياً تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها شريطة مراعاة الاشتراطات الصحية المعمول بها، والتقيد بأمر الدفاع رقم 35 لسنة 2021، على أن تتم مطابقة الاداة المرفقة مع الأداة المطبقة، وألاّ تستخدم البيانات والمعلومات المتحصلة إلا لأغراض البحث العلمي.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

وزير التربية والتعليم

الدكتور ياسر العمري
مدير البحث والتطوير بالوكالة

المملكة الأردنية الهاشمية
وزارة التربية و التعليم

نسخة/ لمدير إدارة التخطيط والبحث التربوي
نسخة/ لمدير البحث والتطوير التربوي
نسخة/ لرئيس قسم البحث التربوي
نسخة/ الملف 10/3
المرفقات: (5) صفحات

المملكة الأردنية الهاشمية
هاتف: ٥٦٠٧١٨١ ٦ ٩٦٢+ فاكس: ٥٦٦٦٠١٩ ٦ ٩٦٢+ ص.ب ١٦٤٦عمان ١١١١٨ الأردن. الموقع الإلكتروني: www.moe.gov.jo