درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية وعلاقتها بدرجة قيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان

The Degree of Secondary School Principals' Technological Leadership Practice and its Relationship to the Degree of Change Leadership in Schools from Teachers' Point of View in Amman the Capital

إعداد

إيفيت يونس عيسى خطاب

إشراف

الدكتور عاطف أبوحميد الشرمان

قُدّمَت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية

تخصص الإدارة والقيادة التربوية

قسم الإدارة والمناهج

كلية العلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط

أيار/ 2015 م

تفويض

أنا الطالبة إيفيت يونس عيسى خطاب، أفوض جامعة الشرق الأوسط بتزويد نسخ من رسالتي ورقياً والكترونياً للمكتبات أو المنظّمات، أو الهيئات والمؤسسات المعنيّة بالأبحاث والدّراسات العلميّة عند طلبها.

الاسم: إيفيت يونس عيسى خطاب

التاريخ: 2015/5/24

التوقيع: .....

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وعنوانها " درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية وعلاقتها بدرجة قيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمّان" وأجيزت بتاريخ: 24/ 5 /2015.

أعضاء لجنة المناقشة:

1- د. عاطف أبوحميد الشرمان (عضواً/ مشرفاً) التوقيع: .....

2- أ. د. عباس عبد مهدي الشربفي (عضواً/ رئيساً) التوقيع: .....

3- د. عبد المهدي الجراح (ممتحناً خارجياً/ الجامعة الأردنية) التوقيع: .....

شكر وتقدير

شكراً لمن يفخر الشكر به.... شكراً للدكتور عاطف أبوحميد الشرمان.

الذي كان بتوجيهاته ونصائحه نِعمَ المُشرف، فقد أنار لي الطريق للوصول بهذا العمل المتواضع إلى نهايته، فله جزيل الشكر والعرفان على عونه وصبره معي طيلة مراحل هذا العمل.

وكما أشكر الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة، والمتمثلة بالأستاذ الدكتور عباس عبد مهدي الشريفي، والدكتور عبد المهدي الجراح على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرّسالة.

والشكر الجزيل، لكل من أسهم من قريب أو بعيد، في إنجاز هذه الدراسة، فلهم مني كل التقدير.

الباحثة:

إيفيت خطاب

الإهداء

إلى الروح التي أطالت الغياب، وسافرت في البعيد ... القريب

إلى الذي علّمني العطاء بلا حدود... ومهّد أمامي سُبل العلم والمعرفة... وأمدني بالصبر والعزيمة

أبي الغالي

إلى رمز المحبة والعطاء ... ورمز التضحية والفداء

إلى التي ستبقى نبراساً يضئ لي الحياة

أمي الحبيبة

إلى إخوتي وأخواتي الأعزاء

إلى أخي هيثم... الذي كان دائماً إلى جانبي بدعمه ومساندته لي في جميع الأوقات

إلى رفيقاتي... رشا ولبنى وسمية وزينب

لهم جميعاً... أهدي ثمرة جهدي المتواضع

وفاءً وتقديراً وعرفاناً

مع كل الاحترام والمحبة

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
العنوان	أ
تفويض	ب
قرار لجنة المناقشة	ج
شكر وتقدير	د
الإهداء	هـ
قائمة المحتويات	و
قائمة الجداول	ط
قائمة الملحقات	ل
الملخص باللغة العربية	م
الملخص باللغة الإنجليزية	س
الفصل الأول **خلفيّة الدراسة وأهميتها**	
مقدمة	2
مشكلة الدراسة	6
هدف الدراسة وأسئلتها	7
أهمية الدراسة	8
مصطلحات الدراسة	8
حدود الدراسة	9
محدّدات الدراسة	10
الفصل الثاني **الأدب النظري والدّراسات السابقة**	
أولاً: الأدب النظري	12

ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة	25
ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها	39
الفصل الثالث **منهجية الدراسة**	
أولاً: منهج البحث المستخدم	41
ثانياً: مجتمع الدراسة	41
ثالثاً: عيّنة الدراسة	43
رابعاً: أداتا الدراسة	45
خامساً: متغيرات الدراسة	53
سادساً: إجراءات الدراسة	53
سابعاً: المعالجة الإحصائية	56
الفصل الرابع **نتائج الدراسة**	
أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول	58
ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني	70
ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث	78
رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع	79
خامساً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس	92
الفصل الخامس **مناقشة النتائج والتوصيات**	
أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول	104
ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني	109
ثالثاً: مناقشة نتائج السؤال الثالث	113
رابعاً: مناقشة نتائج السؤال الرابع	114
خامساً: مناقشة نتائج السؤال الخامس	117

التوصيات والمقترحات	119
قائمة المراجع	
المراجع العربية	120
المراجع الأجنبية	124
الملحقات	127

قائمة الجداول

رقم الفصل- الجدول	اسم الجدول	الصفحة
1-3	توزيع مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية والخاصة ضمن المديريات التابعة للعاصمة عَمّان للعام الدراسي 2014/2013.	42
2-3	توزيع مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات حسب المديريات الثلاث من مديريات التربية والتعليم في العاصمة عَمّان والجنس.	43
3-3	توزّع أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين والمعلمات حسب مديريات التربية والتعليم والجنس.	44
4-3	توزّع استجابات أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين والمعلمات حسب مديريات التربية والتعليم والجنس.	45
5-3	قيم معاملات الثبات لاستبانة القيادة التكنولوجية باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني.	48
6-3	قيم معاملات الثبات لممارسات مدير المدرسة لمهارات القيادة التكنولوجية باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي.	49
7-3	قيم معاملات الثبات لاستبانة قيادة التغيير باستخدام معامل ارتباط بيرسون.	52
8-3	قيم معاملات الثبات لاستبانة قيادة التغيير باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي.	52
9-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان بشكل عام ولكل مجال مرتبة ترتيباً تنازلياً.	58
10-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمّان في مجال القيادة والرؤية مرتبة ترتيباً تنازلياً.	60
11-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمّان في مجال التعليم والتعلّم مرتبة ترتيباً تنازلياً.	62
12-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية في العاصمة عمّان في مجال الإنتاجية والممارسات المهنيّة مرتبة ترتيباً تنازلياً.	63
13-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية في العاصمة عمّان في مجال الدعم والإدارة والعمليات مرتبة ترتيباً تنازلياً.	65

رقم الفصل- الجدول	اسم الجدول	الصفحة
4-14	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمّان في مجال التقييم والتقويم مرتبة ترتيباً تنازلياً.	67
4-15	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمّان في مجال القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية مرتبة ترتيباً تنازلياً.	69
4-16	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان بشكل عام ولكل مجال مرتبة ترتيباً تنازلياً.	71
4-17	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمّان في مجال تطوير رؤية مشتركة للمدرسة مرتبة ترتيباً تنازلياً.	72
4-18	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان في مجال التعامل مع المعلمين مرتبة ترتيباً تنازلياً.	74
4-19	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان في مجال توفير بيئة عمل ملائمة مرتبة ترتيباً تنازلياً.	75
4-20	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمّان في مجال التحفيز الذهني وتشجيع الإبداع والابتكار لدى العاملين مرتبة ترتيباً تنازلياً.	77
4-21	قيم معامل الارتباط بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية ودرجة قيادة التغيير في مدارسهم باستخدام معامل ارتباط بيرسون.	78
4-22	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لعينتين مستقلتين لإيجاد دلالة الفروق في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير الجنس.	80
4-23	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير الخبرة.	82
4-24	نتائج تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير الخبرة.	84

رقم الفصل- الجدول	اسم الجدول	الصفحة
4-25	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير الخبرة.	86
4-26	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في العاصمة عَمّان للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	87
4-27	نتائج تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	89
4-28	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لعينتين مستقلتين لإيجاد دلالة الفروق في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير السلطة المشرفة.	91
4-29	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لعينتين مستقلتين لإيجاد دلالة الفروق في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير الجنس.	93
4-30	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير الخبرة.	94
4-31	نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير الخبرة.	96
4-32	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	98
4-33	نتائج تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	99
4-34	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لعينتين مستقلتين لإيجاد دلالة الفروق في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمّان تبعاً لمتغير السلطة المشرفة.	101

قائمة الملحقات

الرقم	محتوى الملحق	الصفحة
1	استبانة القيادة التكنولوجية بصورتها الأوليّة.	128
2	قائمة بأسماء محكمي الاستبانة.	133
3	استبانة القيادة التكنولوجية بصورتها النهائيّة.	134
4	استبانة قيادة التغيير بصورتها الأوليّة.	139
5	استبانة قيادة التغيير بصورتها النهائيّة.	141
6	كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط لمديرية التربية والتعليم (لواء قصبة عَمّان).	144
7	كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط لمديرية التربية والتعليم (لواء الجامعة).	145
8	كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط لمديرية التربية والتعليم (لواء ماركا).	146
9	كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط لمديرية التربية والتعليم/ التعليم الخاص.	147
10	كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عَمّان إلى جميع إدارات المدارس الثانوية الحكومية التابعة لها.	148
11	كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة إلى جميع إدارات المدارس الثانوية الحكومية التابعة لها.	149
12	كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم للواء ماركا إلى جميع إدارات المدارس الثانوية الحكومية التابعة لها.	150
13	كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم/ التعليم الخاص إلى جميع إدارات المدارس الثانوية الخاصة التابعة لها.	151

درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية وعلاقتها بدرجة قيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان

إعداد

إيفيت يونس عيسى خطاب

إشراف

الدكتور عاطف أبوحميد الشرمان

المُلخّص

هدفت هذه الدراسة للتعرّف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية وعلاقتها بدرجة قيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان. وقد تكوّنت عيّنة الدراسة من (370) معلماً ومعلمة، تمّ اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية النسبيّة من المدارس الثانوية الحكومية والخاصّة، وقد استخدمت أداتان للدراسة: الأولى لقياس درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية في العاصمة عَمّان، والثانية لقياس درجة قيادة التغيير لهؤلاء المديرين. وقد تمّ التأكد من صدق الأداتين وثباتهما. كما تمّت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة كرونباخ ألفا، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)، واختبار شيفيه.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، الآتي:

- أنّ درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان كانت متوسطة.

- أنّ درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان كانت مرتفعة.
- وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية ودرجة قيادة التغيير في مدارسهم.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والسلطة المشرفة.
- يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير الخبرة، وكان الفرق لصالح الأفراد ذوي الخبرة (من خمس سنوات إلى أقل من 10 سنوات).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والسلطة المشرفة.

وفي ضوء هذه النتائج، توصي الباحثة ببذل جهد إضافي موجّه لتحسين مهارات القيادة التكنولوجيّة لدى مديري المدارس الثانوية، وخاصّة في مجال القيادة والرؤية، مع ضرورة إتاحة الفرصة لهؤلاء المديرين لقيادة التغيير في مدارسهم، وهو ما سينعكس أثره على تحسين البيئة المدرسيّة.

الكلمات المفتاحيّة: القيادة التكنولوجيّة، قيادة التغيير، المدارس الثانوية الأردنية.

The Degree of Secondary School Principals' Technological Leadership Practice and its Relation to the Degree of Change Leadership in Schools from Teachers' Point of View in Amman the Capital

Prepared by

Evet Younis Issa Khattab

Supervised by

Dr. Atef AbuHmaid

Abstract

This study aimed at identifying the degree of secondary school principals' technological leadership practice and its relationship to the degree of change leadership in their schools from teachers' point of view in Amman the Capital. The sample of the study was selected through proportional stratified random sampling method from private and public schools consisting (370) male and female teachers. The current study utilized two instruments: the first was used to measure the degree of secondary school principals' technological leadership practice, while the second was to measure the degree of principals' change leadership. Validity and reliability of both questionnaires were measured; Means, standard deviations, ranks, Pearson Correlation Coefficient, Cronbach-Alpha, t-test for two independent samples, (One-way ANOVA), and Scheffe-test were used to analyze the data.

The results of the study showed that:

- The degree of secondary school principals' technological leadership practice in their schools from the teachers' point of view was medium.

- The degree of secondary school principals' change leadership practice in their schools from the teachers' point of view was high.
- There was a significant positive relationship at $(\alpha \leq 0.05)$ between the degree of secondary school principals' technological leadership practice and the degree of change leadership in schools.
- There were no significant differences at $(\alpha \leq 0.05)$ in the degree of school principals' technological leadership practice from teachers' point of view according to gender, academic credentials, and authority (public or private).
- There were significant differences at $(\alpha \leq 0.05)$ in the degree of secondary school principals' technological leadership practice from teachers' point of view according to the experience variable in favor of $(5$-less than 10 years$)$ category.
- There were no significant differences at $(\alpha \leq 0.05)$ in the degree of secondary school principals' change leadership practice from teachers' point of view according to gender, academic credentials, practical experience, and authority (public or private).

Finally, in light of the findings of the current study, the researcher recommends focusing more effort into enhancing technological leadership skills for secondary school principals, especially in the leadership and vision areas, with the need to allow these principals the opportunity to be the leaders of change in their schools, which will improve the whole school environment.

Keywords: Technology Leadership, Change Leadership, Jordanian Secondary Schools.

الفصل الأول

خلفيّة الدراسة وأهميتها

الفصل الأول

خلفيّة الدراسة وأهميتها

مقدمة:

في ظل التغيرات التي يشهدها الواقع الحالي يبرز دور التربية وأهميتها، لكونها السبيل الأمثل لتجاوز التخلف واللحاق بركب التقدم، إذ لا جدوى من الانتظار، ولن يتأتى لها ذلك ما لم تحقق تغيراً نوعياً يوازي التغيرات المحيطة، إذ لم تعد الأساليب التربوية التقليدية مقبولة في التعامل مع مستجدات العصر، الأمر الذي يفرض على المؤسسات والجهات المسؤولة عن التربية حتمية التغيير الذي بدوره يمكنها من استيعاب الثورة المعلوماتية واستثمار التطورات التكنولوجية والاجتماعية والاقتصادية (الزهراني، 2008).

ازداد الاهتمام بقطاع التعليم وبخاصة من ناحية إدخال التكنولوجيا وتوظيفها في النظام التربوي الأردني منذ مطلع القرن الحادي والعشرين. فقد تسارعت الخطى لإحداث نقلات نوعيّة في مسيرة النظام التعليمي ليكون مؤهلًا للقيام بهذا الدور، وتمّ اعتماد مشروع يتضمن برنامج إصلاح شامل سمي "الإصلاح التربوي من أجل اقتصاد المعرفة" –Education Reform for the Knowledge Economy) (ERfKE، وقد تمّ إطلاق المشروع في مُنتدى الاقتصاد العالمي في البحر الميت عام (2003) بدعم حكومي وكذلك بدعم من القطاع الخاص المحلي والدولي. وقد أقيمت بموازاة ذلك عدّة مشاريع أخرى داعمة لهذا المشروع مثل "مبادرة التعليم الأردنية" (Jordan Education Initiative) والتي كان من أهدافها تسريع دمج التكنولوجيا في المدارس الحكوميّة الأردنيّة من خلال تطبيق المبادرات والتكنولوجيا في مدارس استكشافيّة، ثمّ تعميمها على مدارس المملكة بعد ذلك (الشرمان، 2013).

تتطلب مدرسة القرن الحادي والعشرين من مدير المدرسة المعاصر امتلاك العديد من المهارات والكفايات التي تمكنه من أداء دوره بكفاءة عالية من أجل الارتقاء بأداء المدرسة بما في ذلك مقدرته على التعامل بفاعلية وكفاءة مع التغيرات المجتمعية المتسارعة وبخاصة في مجال التكنولوجيا. فمن الطبيعي أن يتعامل مدير المدرسة مع التغيير بأشكال متعددة ومتجددة في المدرسة والتي تتسم بالديناميكية، غير أن عامل التكنولوجيا أصبح يضيف تعقيداً إلى المشهد المدرسي، بحيث يتطلب من مدير المدرسة امتلاك مهارات وكفايات إضافية؛ لكي يكون قادراً على التعامل بكفاءة وفاعلية مع قيادة التغيير في مدرسته.

تُعد مُمارسة مديري المدارس للتكنولوجيا واستخدامها في منظومة الإدارة المدرسيّة ضرورة ملحّة لرفع مستوى الأداء الإداري وتحسينه وتطويره. فقد أصبحت التكنولوجيا واقعاً في الغالبية العظمى من المدراس بما في ذلك الحكومية والخاصة منها على حد سواء. وهو ما يستدعي من مدير المدرسة المقدرة على استخدام هذه التكنولوجيا وإدارة البيئة المدرسة التي أصبحت التكنولوجيا عنصراً أساسياً فيها. وكل ذلك من شأنه أن يضمن مقدرة تنافسيّة عالية للمدرسة. فدور مدير المدرسة الجديد ضمن متطلبات الإدارة المدرسيّة الحديثة يضع على عاتقه مسؤوليات كبيرة تستوجب إعداداً خاصاً وتدريباً وتأهيلاً بما يمكنه من إدارة التكنولوجيا وقيادتها وكقيادة التغيير الذي أصبح يستند في كثير من جوانبه على عامل التكنولوجيا. وهذا ما دعا المهتمين في الإدارة التربوية للاهتمام المتزايد بتطوير برامج إعداد المديرين وتدريبهم. إلا أن المومني (2008) أشار إلى أنه وبالرغم من تلك المحاولات الجادّة لتطوير أداء مديري المدارس وتطوير مهاراتهم، إلا أنّه يوجد ما يشير إلى الحاجة لمزيد من الجهود المركّزة لتطوير الإدارة المدرسيّة تطويراً جذرياً، بحيث يؤدي ذلك إلى تزويد المدير بالكفاءة العلميّة والمهنيّة، وتُلزمُه بالتعرّف إلى الأساليب التكنولوجية الحديثة التي أُدخلت واستُخدمت في المجال الإداري والتعليمي.

وتشكّل التقنيات التعليميّة جزءاً لا يتجزأ من إدارة العمليّة التعليميّة والإداريّة في المدارس المعاصرة، فقد امتدّ استخدام التكنولوجيا اليوم ليكون وسيطاً أساسياً للاتصال والتواصل الداخلي والخارجي في المدرسة. وتتباين المدارس في استخدامها للتكنولوجيا، فمنها ما يستخدمها كأدوات مُكمّلة للتعليم وداعمة له، وتساهم في إثراء المحتوى للمواد الدراسيّة خاصة المُجردة منها، وتتبنى مدارس أخرى ما باتَ يُعرف بالصفوف الذكيّة. وفي بعض المدارس تؤدي التكنولوجيا دوراً متزايداً في أعمال الإدارة اليوميّة للمدرسة من حوسبة السجلات الطلابيّة، وبيانات التقويم المتاحة للمعلمين، كما تُستخدم في جداول المعلمين ودروسهم، وجميع هذه الاستخدامات تُعدّ من الأمور المتاحة حالياً، والتي تُستخدم من قبل العديد من المدارس (الحر،2010). وهذا كله أسهم في ظهور ما يسمى الآن بالقيادة التكنولوجية التي تتطلب من مدير المدرسة المعرفة والكفاءة بإدارة تلك التغييرات واستثمارها في خدمة التعليم.

ويتعيّن على مدير المدرسة أن يكون لديه من المرونة والديناميكية ما يكفي ليتعامل مع التغييرات المتسارعة في ظل التطورات التكنولوجية في المجالات المختلفة (Sincar,2013)، إذ تُعد قيادة التغيير من الكفايات المهمة أيضاً، والتي يستوجب على مدير المدرسة أن يمتلكها؛ ليتمكن من التعامل مع تلك التغيرات بكفاءة عالية، ومرونة ويصبح قادراً على تسخير التغييرات لخدمة المدرسة وتطورها (Abuhmaid,2009).

لقد تطوّرت النظرة إلى مدير المدرسة لينتقل من مدير تنفيذي، إلى قائد تربوي مسؤول عن قيادة التغيير في مدرسته، وساعياً لتحقيق النمو المهني للعاملين معه، وبناء روابط متينة بين المدرسة والمجتمع المحلي؛ من خلال تأكيده على قيادة التغيير بوصفه نمطاً قيادياً ضرورياً لتحقيق التعايش الفاعل لمدارس القرن الحادي والعشرين، والاستجابة بشكل فاعل لمتطلباته. فقيادة التغيير ليست عملية سهلة، وإنما هي

عملية مُعقّدة ومتشابكة في عناصرها ومكوناتها، ويعتمد نجاحها بالدرجة الأولى على العنصر البشري الذي يتمثل في جانبين رئيسين وهما: حماس قادة التغيير من جهة، والتزام المتأثرين بالتغيير بتنفيذه من جهة أخرى (عماد الدين، 2003).

إنّ من أبرز ما يميز العصر الحالي هو سرعة التغيير، مما يجعل من عملية التغيير أمراً حتمياً في المنظمات التربوية، حتى تصبح تلك المنظمات مقتدرة على القيام بدورها في خدمة مجتمعها، وتكون قيادة التغيير بها مستعدة لتقوم بالدور الريادي المنوط بها نحو إحداث التغييرات التربوية التي تواكب بها التغييرات المتسارعة (العوضي، 2012).

إنّ المقدرة على قيادة التغيير هي جوهر عملية التنمية الإدارية بأبعادها المختلفة، إذ أنّ هدفها الجوهري هو تحقيق الأهداف المنشودة للتغيير، وذلك من خلال التوظيف العلمي السليم للموارد البشرية، والإمكانات المادية، والفنية المتاحة للمؤسسة التعليمية (العتيبي، 2009). وإنّ قيادة التغيير وتحدياته العصرية هي من الأمور الأساسية التي يجب أن يلم بها كل مدير يعيش في هذا العصر، وأنّ المعنيين في الإدارتين العليا والوسطى يشكلون الفئة الأكثر مقدرة على إجراءات التغييرات المطلوبة (العطيات، 2006). كما أنّ مجهود التغيير الناجح يحتاج إلى قيادة فعالة تقوم بشرح طبيعة التغيير المنشود، وتشعر الآخرين بأهميته، وتولد الدافع لديهم لإحداثه (الشمري، 2007).

وفي ضوء ما تقدم فإنّ هذه الدراسة تحاول معرفة درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية وعلاقتها بدرجة قيادة التغيير لديهم من وجهة نظر المعلمين.

مشكلة الدراسة:

تواجه المنظمات التربوية مجموعة من التحديات التي تدفعها نحو التغيير والتطوير، ولا سيما التكنولوجية منها. فعلى الرغم من تزايد الاهتمام بتطوير النظام التعليمي، إلّا أنّ نظام الإدارة المدرسية لا يزال دون المستوى المأمول. ويؤكد ذلك ما أشار إليه السبيعي (2009) من أنّ هناك مجموعة من المشكلات التي تواجهها الإدارات المدرسية، كقلة القيادات الإدارية المؤهلة، وضعف التقنية الإداريّة، وضعف الاهتمام بالبحث العلمي لتطوير الجوانب الإدارية بشكل عام، والتكنولوجية منها بشكل خاص.

إنّ توافر التكنولوجيا في المدارس لا يعني بالضرورة الاستخدام الفعّال لها من أجل تحسين مخرجات التعليم، وهذا ما أوجد حاجة مُلحّة لتوافر قادة تربويين قادرين على وضع الخطط الفعّالة للتكنولوجيا في المدارس (Eren & Kurt, 2011; Towsend, 2013; Mwawasi, 2014) والقادرين على قيادة التكنولوجيا لكي تؤدي الغرض منها بكفاءة عالية. فالتطورات المتسارعة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الفترة الأخيرة، شكّلت ضغطاً إضافياً على مديري المدارس من ناحية تعاملهم مع تلك التطورات، التي دعت إلى توفّر قادة تكنولوجيين يضمنوا تحقيق مستوى مناسب من التغيير الإيجابي بوجود التكنولوجيا.

ومن هنا جاءت الدراسة الحالية لتبحث في العلاقة بين القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس ومقدرتهم على قيادة التغيير؛ وذلك من خلال محاولة التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية وعلاقتها بدرجة قيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمّان؛ إذ أن المعلمين هم الأشخاص الأكثر مقدرةً على تقييم أداء المديرين بسبب قُربهم منهم، ومشاهداتهم اليوميّة لأدائهم وسلوكهم بشكل عام وفيما يتعلق بالتكنولوجيا وبقيادة التغيير بشكل خاص.

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت هذه الدراسة للتعرّف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية وعلاقتها بدرجة قيادة التغيير من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان؟

السؤال الثاني: ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان؟

السؤال الثالث: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في العاصمة عَمّان للقيادة التكنولوجية ودرجة قيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في العاصمة عَمّان للقيادة التكنولوجية تُعزى لمتغيرات: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والسلطة المشرفة؟

السؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في العاصمة عَمّان لقيادة التغيير تُعزى لمتغيرات: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والسلطة المشرفة؟

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة من ناحيتين هما:

الأهميّة النظريّة: سعت الدراسة الحاليّة إلى الإسهام في إضافة نوعيّة للأدب النظري في مجال القيادة التربويّة بشكل عام، وللقيادة التكنولوجيّة وقيادة التغيير بشكل خاص. ويُؤمَل أن تُفيد نتائجها مديري المدارس في بيان أهمية القيادة التكنولوجيّة وقيادة التغيير. وحسب علم الباحثة فإنّ موضوع القيادة التكنولوجية وعلاقته بقيادة التغيير لم يتم التطرّق إليه في الدراسات العربية إلى الآن.

الأهميّة التطبيقيّة: يُؤمَل أن تُفيد نتائج هذه الدراسة مديري المدارس في أداء عملهم، من خلال إلقاء الضوء على جوانب مهمة في عملهم وبخاصة إدارة التكنولوجيا وإدارة التغيير. وتُقَدّم مرجعية مهمة يستفيد منها القادة التربويون في قيادتهم لمدارسهم نحو المستقبل، بطريقة تُمكّنهم من اتخاذ القرارات المناسبة للارتقاء بمستوى مدارسهم.

مصطلحات الدراسة:

اشتملت هذه الدراسة على مصطلحين أساسيين تمّ تعريفهما مفاهيميّاً وإجرائيّاً وعلى النحو الآتي:

القيادة التكنولوجيّة (Technology Leadership)

هي: مجموعة من الاستراتيجيات والأساليب التي يحتاجها مدير المدرسة، ليتمكّن من التعامل مع توظيف التكنولوجيا وتفعيلها لخدمة العمليّة التعليميّة–التعلميّة (Valdez, 2004).

وتُعرّف القيادة التكنولوجيّة إجرائيّاً بأنها: الدرجة التي حصل عليها مديرو المدارس الثانويّة في العاصمة عَمّان، من خلال استجابات أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين والمعلمات عن فقرات استبانة القيادة التكنولوجيّة التي تمّ استخدامها في هذه الدراسة، والتي قامت الباحثة بتطويرها.

قيادة التغيير (Change Leadership)

هي: "قيادة الجهد المخطّط والمنظّم للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للتغيير، من خلال التوظيف العلمي السليم للموارد البشريّة والماديّة والفنيّة والتقنيّة المتاحة للمؤسسة التعليميّة" (عماد الدين، 2003: 13).

وتُعرّف قيادة التغيير إجرائيّاً بأنها: الدرجة التي حصل عليها مديرو المدارس الثانوية في العاصمة عَمّان، من خلال استجابات أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين والمعلمات عن فقرات استبانة قيادة التغيير المعتمدة في هذه الدراسة، والتي قامت الباحثة بتطويرها.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة بما يأتي:

الحدّ البشري: شملت حدود الدراسة معلمي المرحلة الثانويّة ومعلماتها للقطاعين الحكومي والخاص.

الحدّ المكاني: طُبّقت هذه الدراسة على المدارس الثانويّة في العاصمة عَمّان.

الحدّ الزماني: تمَّ تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني، للعام الدراسي 2015/2014 م.

محدّدات الدراسة:

تَحدّدت نتائج هذه الدراسة بدرجة صدق أداتي الدراسة وثباتهما، ومدى تكييفهما للبيئة الأردنية في العاصمة عَمّان، وصدق استجابة أفراد العيّنة عن فقراتها. كما أنّ تعميم نتائج هذه الدراسة لا يتم إلّا على المجتمع الذي سُحبت منه عيّنة الدراسة، على الرغم من أنّ المجتمعات الأخرى المماثلة قد تستفيد من نتائج هذه الدراسة.

الفصل الثانـي

الأدب النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني
الأدب النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرضاً للأدب النظري ذي العلاقة بالقيادة التكنولوجيّة وقيادة التغيير، كما يعرض الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيري الدراسة، وعلى النحو الآتي:

أولاً: الأدب النظري:

تضمن الأدب النظري موضوعات ذات علاقة بالإدارة المدرسية، ومبررات استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية، والقيادة التكنولوجية، ومعايير القيادة التكنولوجية، والتغيير، وقيادة التغيير، ومهارات قائد التغيير، والأسباب التي تدفع إلى التغيير، والتغيير في الإدارة المدرسية.

الإدارة المدرسيّة:

تزداد الحاجة إلى تبنّي التكنولوجيا الحديثة في قطاع التعليم بجوانبه كافةً، بما في ذلك الجانب الإداري منه؛ من أجل تحقيق الأهداف بفاعليّة وبجهد وتكلفة أقل (نشوان ونشوان، 2004) خاصّة بوجود العلاقة القويّة بين الإدارة المدرسيّة وأداء المدرسة الكلّي وفاعليتها (Abuhmaid, 2009). وقد أشار ليثوود وهاريس وهوبكينز (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008) إلى أن الإدارة المدرسيّة تُعدّ العامل الثاني الأكثر تأثيراً في تحصيل الطلبة بعد التدريس الصفي. وذكر فولان (Fullan, 2002) أنّ مديري المدارس الأكفياء هم أساس لنجاح أي مشروع تطويري تربوي مُستدام.

ومن هنا يأتي التركيز على دور الإدارة المدرسيّة في أي مشروع يهدف إلى تطور واقع التعليم؛ بسبب الدّور المحوري الذي تقوم به الإدارة في نجاح أو فشل مثل هذه المشاريع. كما أن هذا يضع على

كاهل الإدارة المدرسيّة ضغطاً إضافياً كي تواكب التطورات، وتتعاطى بإيجابية مع المتغيرات في قطاع التعليم بشكل خاص، وفي المجتمع بشكل عام بما في ذلك التطورات التكنولوجيّة المتسارعة.

مبرّرات استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسيّة:

يشهد العالم اليوم تقدماً علمياً وتكنولوجياً وثورات في الاتصال على جميع المستويات، ومجال الإدارة المدرسيّة من أهم المجالات تأثراً بذلك، إذ يظهر أنّ العلاقة بين الإدارة المدرسيّة والتكنولوجيا تزداد يوماً بعد يوم، باعتبارها وسيلة لدعم الإدارة المدرسيّة والتعليميّة، كما أنّ الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا بالمدارس يتوقف إلى حدٍ كبير على دور الإدارة المدرسيّة (عبد الرسول و محمد، 2007). لذا أصبحت التكنولوجيا جزءاً لا يتجزأ من الأعمال الإدارية في البيئة المدرسيّة، فهناك العديد من المبرّرات لاستخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسيّة من أبرزها ما ذكره العبود (2001)، والمتمثلة في الآتي:

- التكنولوجيا مثال واقعي للمقدرة على الحصول على المعلومات من مختلف أنحاء العالم.
- تساعد التكنولوجيا المديرين في الاتصال بالعالم الخارجي بأسرع وقت وبأقل تكلفة.
- تساعد في زيادة درجة الجديّة في العمل؛ بسبب الإمكانيات العالية التي توفّرها للإدارة في عمليّات التوجيه والرقابة والتحكّم.
- تساعد على زيادة الإنتاجيّة.
- تساعد في تنفيذ العمل من أي موقع أو مكان.

القيادة التكنولوجيّة:

يتمثل التحدي الحقيقي لمدير المدرسة في التعاطي الإيجابي مع المتغيرات المختلفة، كما يتمثل في استعداد مدير المدرسة للتخلي عن قوالب الإدارة التقليديّة، واستبدالها بتوجهات إداريّة وتربويّة معاصرة، وخاصة في ظلّ التقدم التكنولوجي (حسان والعجمي، 2010). ونتيجة للتطورات المتسارعة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال في الفترة الماضية فقد ظهر نمط قيادي جديد، سعى لتبنّي التكنولوجيا في كافة العمليات المدرسيّة، سواء المتعلقة منها بالأعمال الإداريّة أم بالعملية التعليميّة–التعلميّة، وعُرِف هذا النمط بالقيادة التكنولوجية. وقد أكّد ايرين وكارت (Eren & Kurt, 2011) أنه على الرغم من عدم وجود تعريف واضح ومحدّد لدور مديري المدارس كقادة تكنولوجيين، إلّا أنه لا يمكن تجاهل المسؤولية التي تقع على عاتق مديري المدارس تجاه تطبيق التكنولوجيا في المدرسة ودعمها واستخدامها، تلبية لتوقعات الطلبة وأولياء الأمور المتزايدة نحو التغيير في العملية التعليميّة–التعلميّة، التي أصبحت عبارة عن شبكة بيئيّة تحوي الكثير من مصادر المعرفة بوجود الانترنت، ومن الممكن ممارسة القيادة التكنولوجيّة واستخدامها في كافة العمليات الإداريّة، وخاصة في عملية التخطيط الإداري المدرسي (نشوان ونشوان، 2004).

إنّ دعم مديري المدارس لاستخدام التكنولوجيا في العملية التعليميّة–التعلميّة ينبع من المدرسة الفكريّة التي تدّعي؛ أنه إذا تمّ تعليم المعلمين وتدريبهم على كيفيّة استخدام أجهزة الكمبيوتر، وتوفيرها لهم، سيتمكن هؤلاء لاحقاً من توظيف التكنولوجيا بطريقة ذاتيّة وفاعلة في العمليّة التعليميّة–التعلميّة. وتقع على عاتق مديري المدارس عملية دمج تكنولوجيا المعلومات في العملية التعليميّة–التعلميّة، من خلال التأثير في المعلمين لمواجهة التحدي لتوظيف التكنولوجيا واستخدامها في تحسين العملية التعليميّة–

التعلميّة (Mwawasi, 2014). وتشير العديد من الدراسات إلى أن وجود مدير مدرسة ملتزم ومطّلع هو متطلب لنجاح استخدام التكنولوجيا في البيئة المدرسيّة ودمجها فيها (Abuhmaid, 2009).

معايير القيادة التكنولوجيّة:

نشرت الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (The International Society for Technology in Education– ISTE) عام (2002) معاييرَ تُحدّد دور مديري المدارس في توظيف التكنولوجيا الإداريّة في مدارسهم، وتمّ تحديث هذه المعايير عام (2009)، ووضعت لقياس مدى تأهيل مديري المدارس لاستخدام التكنولوجيا في التعليم والإدارة المدرسيّة، وسُمّيت هذه المعايير بِـ (المعايير الوطنية للتكنولوجيا في التعليم الخاصة بمديري المدارس The National Education Technology Standards for Administration–NETS–A) (Eren & Kurt, 2011).

وتشتمل معايير القيادة التكنولوجية على الآتي (Banoglu, 2011؛ هول، 2013؛ المومني، 2008):

1–القيادة والرؤية (Leadership and Vision) :

إنّ من مهام القادة التربويين إيجاد رؤية مشتركة موجّهة للمدرسة، تساعد على التكامل الشامل للتكنولوجيا ودمجها في التعليم كما يُسهم القادة التربويون في إيجاد المناخ المناسب والثقافة التي تساعد في تحقيق هذه الرؤية؛ إذ يقومون بالآتي:

- تسهيل التكنولوجيا المشاركة لجميع الأطراف من أجل رؤية موحّدة لاستخدام التكنولوجيا وتوسيع نطاق تنفيذ هذه الرؤية.
- عمل إجراءات خاصة وموحّدة لتنمية خطة تكنولوجيّة لتحقيق هذه الرؤية، وتطبيقها ومراقبتها.
- دعم السياسات التي تَحُث على الإبداع المستمر في المجالات التكنولوجية.
- استخدام المعلومات في اتخاذ القرارات القياديّة.
- تشجيع الممارسات الفعّالة القائمة على الأبحاث في استخدام التكنولوجيا.
- التشجيع على المستوى المحلي للسياسات والبرامج وفرص التمويل التي تُساند تطبيق الخطة التكنولوجيّة.

2-التعليم والتعلّم (Teaching and Learning):

يجب أن يكون القادة التربويون على علم واطلاع بتصميم المناهج، والسياسات التعليميّة، والبيئات التعليميّة، وبتكامل التقنيات المناسبة للاستفادة القصوى من التعليم والتعلّم عن طريق التكنولوجيا؛ لكي يتمكّن هؤلاء القادة من مساعدة المعلمين في تحديد التقنيات التكنولوجيّة الملائمة واستخدامها وتقييمها؛ لتحسين طرائق التدريس والمنهاج القائمة على المعايير التربوية الحديثة، مما يؤدي إلى تحقيق إنجازات للطلبة على مستويات عالية عن طريق:

- توفير بيئة التعلم القائمة على الاستخدام الأفضل للتكنولوجيا والمؤدية للإبداع في التعلم.
- إتاحة الفرصة لنمو بيئة التمركز حول المتعلم الذي يستخدم التكنولوجيا بهدف استيفاء احتياجات الفرد والاحتياجات المتنوعة للمتعلم.

- تسهيل استخدام التكنولوجيا لدعم الوسائل التعليميّة التي تنمي التفكير الناقد والإبداعي، واتخاذ القرارات، ومهارات حل المشكلات.
- إتاحة الفرصة للمعلمين والعاملين في المدرسة للإفادة من فرص التطوير المهني، وبخاصة في مجال توظيف التكنولوجيا.

3-الإنتاجيّة والممارسات المهنيّة (Productivity and Professional Practices) :

يتوقع من القادة التربويين تحسين الممارسات المهنيّة وزيادة الإنتاجيّة الخاصة بعملهم وعمل المعلمين في المدارس، وذلك من خلال الآتي:

- توظيف التكنولوجيا في الاتصالات والتعاون مع القيادات والهيئة التدريسيّة والطلبة والمجتمع المحيط.
- بناء المجتمعات التعليميّة والمشاركة فيها، والتي تُنمّي أعضاء هيئة التدريس والعاملين على استخدام التكنولوجيا من أجل تحسين الإنتاجيّة.
- المشاركة في التعلّم المهني المستمر المتصل بعملهم باستخدام الموارد التكنولوجية.
- توعية بالتكنولوجيا المتطورة واستخداماتها الممكنة في التعليم.
- استخدام التكنولوجيا في تقدّم القرارات التنظيميّة وتحسينها.

4-الدعم والإدارة والعمليّات (Support, Management, and Operations):

يضمن القادة التربويون تطوير السياسات والخطوط الإرشاديّة لضمان ملاءمة التكنولوجيا المستخدمة؛ لزيادة الإنتاجيّة في التعلّم والإدارة المدرسيّة، وذلك عن طريق الآتي:

- تنفيذ الإدارة المتكاملة القائمة على استخدام التكنولوجيا ونظم العمليّات الإداريّة.

- تخصيص موارد مالية وبشريّة لضمان التنفيذ الكامل والمستمر للخطة التكنولوجيّة.
- تكامل الخطط الاستراتيجيّة والتكنولوجيّة وخطط التحسين والسياسات.
- تنفيذ الإجراءات المناسبة للتحسين المستمر للنظم التكنولوجية، التي تهدف إلى استثمار التكنولوجيا.

5-التقييم والتقويم (Assessment & Evaluation):

هناك صعوبات تواجه العاملين في مجال التربية والتعليم في الخلط بين مفهومي التقييم والتقويم، فالتقييم ورد في الأدبيات العربية للدّلالة على تقدير قيمة الشيء من خلال إعطائه قيمة وتثمين، أمّا التقويم فيستخدم للدّلالة على اصلاح الاعوجاج بهدف التحسين والتطوير (النور، 2007).

يقوم القادة التربويون على تخطيط نُظم تكنولوجيّة شاملة للتقييم الفعّال وتنفيذها، إذ يستخدمون الأساليب المتعدّدة لتقييم الاستخدامات الملائمة للموارد التكنولوجيّة للتعلّم والاتصال والإنتاج من خلال:

- استخدام الموارد التكنولوجيّة لجمع البيانات وتحليلها، وتفسير النتائج، ونشرها بهدف تحسين الممارسات التعليميّة وتعلّم الطلبة.
- تقييم معرفة أعضاء هيئة التدريس والعاملين في استخدام التكنولوجيا ومهاراتهم، واستخدام النتائج في تسهيل التنمية المهنيّة الجيّدة والقرارات القائمة على المعلومات.
- استخدام التكنولوجيا لتطوير الأنظمة الإداريّة والتشغيليّة وتقييمها وإدارتها.

6-القضايا الاجتماعيّة والقانونيّة والأخلاقيّة (Social, Legal and Ethical Issues):

يفهم القادة التربويون المبادئ الاجتماعية والقانونيّة والأخلاقيّة المتعلّقة باستخدام التكنولوجيا، بما يُمَكّنهم من تمثُّل القرارات الصائبة بهذه المبادئ، إذ يقومون بضمان تساوي إمكانيّة استخدام الموارد التكنولوجيّة التي تدعم جميع الطلبة والمعلمين عن طريق:

- ضمان المساواة في الوصول إلى موارد التكنولوجيا إلى كافة المعلمين والمتعلمين.
- تحديد الممارسات المناسبة لتشجيع الاستخدام المسؤول للتكنولوجيا وتوصيلها وعرضها وتنفيذها.
- ضمان تنفيذ الخصوصيّة والأمن والأمان على الإنترنت المتعلّق بالاستخدام التكنولوجي.
- تنفيذ الممارسات الآمنة بيئياً والصحيّة في استخدام التكنولوجيا.
- المشاركة في تنمية السياسات التي تدعم حقوق الطبع وتحديد الملكيّة الفكريّة لموارد المنطقة التعليميّة.

تحدّيات القيادة التكنولوجيّة في الإدارة المدرسيّة:

هناك عدد من التحدّيات التي تواجه مديري المدارس عند ممارستهم للقيادة التكنولوجيّة، والتي يمكن تلخيصها بما يأتي (Sincar, 2013):

1-نقص التدريب (Lack of Training):

ويتعلق ذلك بقلّة فرص التدريب المتاحة للمعلمين ومديري المدارس حول توظيف التكنولوجيا في المدرسة.

2-**المقاومة** (Resistance):

وتشير إلى المقاومة من المجتمع المدرسي وخاصةً من المعلمين لفكرة التغيير بشكل عام، ولتوظيف تكنولوجيا حديثة بشكل خاص.

3-نقص الموارد (Lack of Resources):

ويتعلق ذلك بنقص الأجهزة والمعدات التكنولوجيّة، وكذلك الموارد البشريّة ذات المهارات التكنولوجيّة المُتقدمة.

4-المساواة (Equity):

إنّ توفير فرص متساوية للمعلمين والمدارس في مجال الحصول على التكنولوجيا وتوظيفها، يعتبر من العوامل الضرورية لنجاح خطط توظيف التكنولوجيا في التعليم.

إنّ اهتمام الإدارات المدرسيّة وأولياء الأمور بالتكنولوجيا، وحرصهم عليها، هو متطلب أساسي لمواجهة هذه التحدّيات (العنزي، 2011).

التغيير:

التغيير سمة العصر الذي نعيش، فالتغيير يَطال المؤسسات والمنظمات العامّة منها والخاصّة، ومن بينها المدرسة. فلم يَعُد النمط الإداري التقليدي قادراً على مواجهة المعوّقات والمشكلات الناجمة عن قضايا التغيير، وذلك لظهور متغيرات جديدة وغير تقليديّة، تحتاج إلى مهارات إداريّة حديثة، وبخاصة فيما يتعلق بالتعامل مع التكنولوجيا ضمن نطاق التعليم (العطيات، 2006). فقد عرّف الحمادي

(2005: 13) التغيير بأنه: "التحوّل من نقطة أو حالة في فترة زمنيّة مُعيّنة، إلى نقطة أو حالة أخرى في المستقبل". وأكّدَ عامر (1992) أنّ عملية التغيير في ثقافة أية مؤسسة، تؤدي إلى التحوّل لحالة جديدة قد يلفّها الغموض والتساؤل في البداية، لكنها سرعان ما تتحول إلى حالة مألوفة.

قيادة التغيير:

عرّف حمادات (2007: 105) قيادة التغيير بأنها: "قيادة الجهد المخطّط والمنظّم والهادف إلى تحقيق أهداف التغيير من خلال تطوير العاملين عن طريق التأثير في قيمهم ومهاراتهم وأنماط سلوكهم وتغيير التكنولوجيا المستخدمة والعمليات والهياكل التنظيميّة". وأشارت عماد الدين (2003) إلى أبرز أبعاد قيادة التغيير، وعلى النحو الآتي:

- تطوير رؤية عامة مشتركة للمدرسة.
- بناء اتفاق جماعي بخصوص أهداف المدرسة وأولوياتها.
- توفير بيئة عمل ملائمة.
- تقديم نموذج سلوكي يُحتذى.
- مراعاة الحاجات والفروق الفرديّة في التعامل مع المعلمين.
- التحفيز الذهني وتشجيع الإبداع والابتكار لدى العاملين.
- توقّع مستويات أداء عليا من العاملين.
- هيكلة التغيير.

ولتحقيق التغيير الإيجابي، فمن الضروري أن تتصف قيادة التغيير بالسّمات الآتية، (المقرن، 2002):

- الرؤية المستقبلية الواضحة والمناسبة للبيئة الداخليّة والخارجيّة للمنظّمة.
- المهارات والمقدرات القياديّة المطلوبة لإحداث التغيير الإيجابي.
- الالتزام بقيم العمل الإيجابيّة والدعم والتشجيع الدائم للالتزام بها.
- دعم العمل الجماعي والإنجاز من خلال الفِرَق.
- التمتّع بمهارات الإقناع والابتكار والاتصال الجيّد.
- المقدرة على الإنجاز من خلال تفويض الآخرين.

مهارات قائد التغيير:

إنّ تولّي دفّة التغيير ليس بالأمر الهيّن، فقائد التغيير بحاجة إلى مهارات إداريّة متنوعة، لأنّه سيواجه تحدّيات جديدة وضغوطاً كثيرة، من خلال صياغة رؤية حول وجهة نظر المجموعة، وإشراك الآخرين في هذه الرؤية، والعمل على توفير بيئة يشعر فيها العاملون بشعور من يعمل على تجسيد هذه الرؤية وتحويلها إلى واقع، (الجوارنة و وصوص، 2008–أ).

وذكر عامر (2003) أنه ليس بالضرورة أن يكون كل مدير يمتلك المقدرة على إحداث التغيير، إنّما يتيسّر ذلك لأولئك المديرين الذين يتميّزون بالعديد من السّمات أهمّها:

- إدراك أهمية التخطيط.
- الإدارة بالتّحسب والمبادأة وليس بِرَدّ الفعل.

- الاقتناع بأهمية التغيير.
- التحلّي بإرادة التغيير قبل إدارة التغيير.
- مهارات التخطيط الاستراتيجي والتخطيط بالسناريوهات.
- مهارات الإبداع القائمة على التخيّل والمرونة والمبادأة والثقة بالنفس.
- الصبر في انتظار ثمرات التغيير.

وهذه المهارات تساعد مدير المدرسة في تكوين إطار فكري ورؤية واضحة عن ماهية التغيير ودوافعه وعملياته ونواتجه، فيسعى فيما بعد إلى ترجمتها وبلورتها في برامج تنفيذيّة عمليّة قابلة للتطبيق، على الرغم من اختلاف أسبابها.

الأسباب التي تدفع إلى التغيير:

يشير فولان (Fullan)، المشار إليه في أبوحميد (Abuhmaid, 2009)، إلى أنّ الهدف من التغيير في المجال التربوي التعليمي هو مساعدة المدارس على تحقيق أهدافها بشكل أكثر فاعليّة؛ وذلك باستبدال بعض البناءات والبرامج والممارسات بأخرى أكثر فاعليّة. فالسعي للتغيير هو بسبب عدم الرضا عن الواقع الحالي أو بسبب تناقضات في الوضع الرّاهن. وهذا ما أشار إليه إلي (Ely,1999) عندما أكّد على أنّ السعي نحو الإصلاح في المجال التربوي يأتي عند الشعور بأنّ الآخرين يتقدمون بصورة كبيرة، أو عند الحاجة إلى التطور بالقدر المطلوب، وبالسرعة الممكنة.

فقائد التغيير يسعى لمواكبة التغيرات في مجاليّ المعرفة والتقدم التكنولوجي في مختلف مناحي الحياة، ومساعدة الأفراد في حل المشكلات، وإنتاج أجيال قادرة على حل المشكلات بشكل إبداعي، للتكيّف مع مُتطلبات المستقبل وتلبية لحاجات المجتمع المتجدّدة (عطوي، 2013).

التغيير في الإدارة المدرسية:

إنّ التغيير في المدارس يكون في ثلاثة جوانب رئيسة هي: تغيير في ممارسات المعلمين في الصفوف الدراسيّة، وتغيير في الاتجاهات والمواقف والسلوك، وتغيير في هيكل العمل المدرسي وبُنيته. وهذا ما ينبغي أن يتم من خلال تغيير ثقافة الفرد بما يُسهم في تحقيقه لأهدافه وأهداف مؤسسته بل ومجتمعه (Leithwood & Steinbach, 1993).

وأكّد حسان والعجمي (2010) أنّ التغيير في المدرسة يتضح من خلال عدّة مجالات، كالتغيير في الأهداف، إذ زادت مجالات التعليم نتيجة للتغير في أهدافه، وامتدت تلك الأهداف ليس فقط للتنشئة الاجتماعية المتكاملة للطالب، ولكن لتدريبه وتنميته ليرقى إلى مستوى المقدرة على العمل والإنتاج. وكذلك التغير في المسؤولية الاجتماعية للمدرسة، إذ ينبغي على مدير المدرسة أن يحل المشكلات التي تواجه المجتمع المحلي، وأن يواكب التغييرات التكنولوجية التي تعتمد على الحاسب الآلي بدرجة أو بأخرى. وهذا كله يقود إلى تغييرات في العمليات الإداريّة؛ من أجل إحداث سلسلة متواصلة من التغيير في عناصر المنظومة التعليميّة كافّة، بحيث تتحقق أهدافها.

إنّ التغيير في الإدارة المدرسيّة يؤدي إلى زيادة مقدرة المدرسة على التعاون بين مختلف المجموعات المتخصّصة؛ من أجل إنجاز الأهداف العامّة للمدرسة، وتمكين المديرين من إتباع أسلوب

الإدارة بالأهداف بدلاً من أساليب الإدارة التقليديّة، ومساعدة الإدارة المدرسيّة على حل المشكلات التي تواجهها (عرفه، 2011).

وتسعى إدارات المدارس جاهدة إلى إحداث سلسلة متواصلة من التغيير في عناصر المنظومة التعليمية كافّة، تحقيقاً لأهدافها.

ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة:

لقد أُجريت العديد من الدّراسات سابقاً عن موضوع القيادة التكنولوجيّة وقيادة التغيير بصورة عامّة، لكنّ الدراسة الحاليّة تسعى إلى بيان العلاقة بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانويّة للقيادة التكنولوجيّة ومقدرتهم على قيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين. وفيما يأتي عرض لبعض هذه الدّراسات:

الدراسات السابقة ذات الصلة بالقيادة التكنولوجيّة:

اجتهدت الباحثة في البحث عن دراسات عربية سابقة بحثت في القيادة التكنولوجيّة، إلا أنها لم تجد أيّة دراسة عربيّة تناولت الموضوع. ولذلك اقتصر استعراض الدراسات السابقة في موضوع القيادة التكنولوجيّة على الدّراسات الأجنبية –على قلّتها– وعلى النحو الآتي:

أجرى فلانجان وجاكوبسون (Flangan & Jacobsen, 2003) دراسة هدفت إلى تعرّف العوامل التي تؤدي إلى تطوير الكفاءة التكنولوجيّة للإدارة المدرسيّة في كندا من وجهة نظر المعلمين، إذ بلغ عدد أفراد العيّنة (1000) معلمٍ ومعلمة، وأشارت الدراسة إلى العديد من الأمثلة على الممارسات الإداريّة التي حقّقت نجاحاً في مجال القيادة التكنولوجيّة. وأظهرت نتائج الدراسة بعض الطّرق التي قد

تمثّل دليلاً استرشادياً لمديري المدارس لتخطّي التحدّيات والعقبات التي قد تعتريهم في أثناء ممارستهم للقيادة التكنولوجيّة في العمليات الإداريّة.

قام ين ولو وونج (Yuen, Law, & Wong, 2003) بإجراء دراسة هدفت إلى تعرّف العلاقة بين القيادة المدرسيّة وأثر التغيير الحاصل في العملية التعليميّة–التعلميّة من خلال دمج تكنولوجيا التعليم في المناهج المدرسيّة في هونغ كونغ، من خلال تطبيق استراتيجيّة حكوميّة في (18) مدرسة. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ رؤية مدير المدرسة وفهمه لطبيعة دوره في العمليّة الإداريّة، ينعكس بشكل إيجابي على فاعلية دمج تكنولوجيا التعليم في المناهج المدرسيّة.

قام أندرسون وديكستر (Anderson & Dexter, 2005) بدراسة لتحديد سمات مديري المدارس المرتبطة بالقيادة التكنولوجيّة وأثرها في المخرجات المتعلقة بالتكنولوجيا في (898) مدرسة حكوميّة وخاصّة في الولايات المتّحدة الأمريكيّة. وقد توصّل إلى أنه وبالرغم من أهمية البُنية التحتيّة لتوظيف التكنولوجيا في المدارس إلا أن القيادة التكنولوجيّة هي أكثر أهمية في عمليّة التوظيف الفعّال للتكنولوجيا في المدارس.

أجرى باسكويرلا (Pasquerilla, 2008) دراسة تناولت وجهات نظر مديري المدارس الثانويّة ودورهم في دمج التكنولوجيا في البيئة المدرسيّة، وكما سعت هذه الدراسة إلى تحديد نقاط القوة والضعف والعوائق التكنولوجيّة في التعليم، على اعتبار مديري المدارس مُطوّرين مهنيّين فعّالين في مدرسة المستقبل التي تهدف إلى دمج التكنولوجيا في التعليم. وتمّ اعتماد المنهجين الكمي والنوعي في الدراسة، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (10) من مديري المدارس الثانويّة في غرب ولاية بنسلفانيا، الذين تطوّعوا لدراسة

ممارساتهم فيما يتعلق بقيادة التكنولوجيا في مدارسهم، وقد أظهرت نتائج الدراسة الدّور الإيجابي الذي أحدثته عملية دمج التكنولوجيا في التعليم، وأثرها على مديري المدارس، فقد منحتهم الجاهزيّة لقيادة التكنولوجيا في مدرسة المستقبل، فأصبح يُنظر إلى هذا على أنه استثمار قوي. وبيّنت نتائج استجابات أفراد عيّنة الدراسة –من المديرين– توقعاتهم لدمج التكنولوجيا في مدرسة المستقبل من خلال تقدّم طرائق التدريس الحاليّة، وانتشار الصفوف المُجَهّزة للتعلّم عن بُعد عبر شبكات الانترنت.

وأجرى نولسكو (Nolasco, 2009) دراسة لتحديد السلوك القيادي لمديري المدارس الأساسيّة الأكثر فاعلية في عملية دمج التكنولوجيا في المنهاج الدراسي، تلبية لقانون تعزيز التعليم من خلال التكنولوجيا (Enhancing Education Through Technology–EETT)، واعتمد في دراسته المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكوّنت عيّنة الدراسة من (50) مدير مدرسة أساسيّة في مقاطعة لوس أنجلوس وضواحيها؛ للمقارنة بين السّلوك القيادي لمديري المدارس الذين شاركوا في برامج تدريبيّة خاصة تضمنت (21) سلوكاً خاضعاً لقانون (EETT) ، والسّلوك القيادي لمديري المدارس الذين لم يخضعوا لمثل هذه البرامج. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ المديرين الذين خضعوا للبرامج التدريبيّة توفّرت لديهم ممارسات سلوكيّة إداريّة أكثر فاعليّة في دمج التكنولوجيا في المنهاج.

وهدفت دراسة ايرين وكورت (Eren & Kurt, 2011) إلى دراسة السّلوك القيادي التكنولوجي في المدارس الابتدائية التركيّة، فيما يتعلق باستخدام التقنيات التعليميّة على أساس المعايير التكنولوجيّة التعليميّة المتقدمة، والمُعتَمَدة من قبل مديري المدارس في عدّة بلدان. وقد طُبّقت الدراسة على (870) مدير مدرسة ابتدائية من (16) مدينة. وتمّ اختيار عيّنة الدراسة عن طريق العيّنة الطبقيّة المتجانسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي:

- أنّ مديري المدارس يملكون درجة عالية من السلوك القيادي التكنولوجي بشكل عام.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية السّلوك القيادي التكنولوجي تبعاً لمتغير التدريب، وكانت الفروق لصالح المديرين الذين تلقوا تدريباً في مجال الدعم واستخدام التكنولوجيا.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية السلوك القيادي التكنولوجي تبعاً لمتغير الخبرة، وكان الفرق لصالح المديرين الذين كان لديهم خبرة أكبر في العمل الإداري.

كما قام بانوجلو (Banoglu, 2011) بدراسة لتحديد كفاية مديري المدارس الابتدائية والثانويّة في قيادة التكنولوجيا؛ وذلك لتحديد الآثار المترتبة على الكفاية المتقدمة. وتكوّن مجتمع الدراسة من (134) مدير مدرسة في مالتيب كاديكوي في اسطنبول، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (83) مديراً معظمهم من الذكور، وتراوحت أعمارهم بين (45–60) عاماً، وتمّ اعتماد الاستبانة كأداة لجمع البيانات. ووفقاً لنتائج الدراسة تبيّن امتلاك مديري المدارس الكفاءة في قيادة التكنولوجيا بدرجة عالية، في حين كانت كفايتهم مُتدنّية في بُعد "القيادة والرؤية" للقيادة التكنولوجية مقارنة بالأبعاد الأخرى، كما أظهرت نتائج الدراسة أنّ مديرات المدارس هنّ أكثر كفاية من زملائهنّ الرجال في محور "القيادة والرؤية" بالنسبة للقيادة التكنولوجية.

وأجرى سنكار (Sincar, 2013) دراسة نوعيّة هدفت إلى تقصّي التحدّيات التي يواجهها مديرو المدارس في القيادة التكنولوجيّة. وتكوّنت عيّنة الدراسة من ستة مديرين في المدارس الأساسيّة في منطقة شرق تركيا. إذ تمّ جمع البيانات من خلال المقابلات الشخصية. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ مديري المدارس يواجهون تحدّيات عدة مثل: البيروقراطية، ونقص الموارد، ومقاومة التطور، وقلّة في التدريب في أثناء الخدمة.

وهدفت دراسة تاوسيند (Towsend, 2013) للتعرف إلى مستوى الإعدادات والممارسات القياديّة التكنولوجيّة لدى مديري المدارس الأساسيّة والثانويّة في ولاية كارولينا الشماليّة في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، ومدى توافقها مع المعايير الوطنيّة للتكنولوجيا في التعليم الخاصّة بمديري المدارس (NETS–A)، وقد استخدم المنهج الكمي في المرحلة الأولى من الدراسة التي تمّ تطبيقها على (31) مدرسة، و (1185) معلماً. أما المرحلة الثانية من الدراسة فقد استخدم فيها المنهجان الكمي والنوعي من خلال إجراء مقابلات شخصيّة مع سبعة من مديري المدارس، وتوزيع استبانات على (116) معلماً لاستطلاع آرائهم فيما يخصّ السلوك التعليمي التكنولوجي لمديريهم في دمج التكنولوجيا في العملية التعليميّة–التعلميّة. وأظهرت نتائج الدراسة توافر ممارسات لدى مديري المدارس في القيادة التكنولوجيّة التعليميّة، بشكل يتوافق مع معايير (NETS–A)؛ إلا أنّه هناك حاجة ملحّة لتأهيل المديرين لتلبية احتياجات التكنولوجيا التعليميّة في مرحلة ما قبل الخدمة.

وأجرى مواواسي (Mwawasi, 2014) دراسة هدفت للتعرف إلى دور القيادة التكنولوجية في بناء مقدرات المعلمين لتحقيق اندماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليميّة–التعلّميّة بشكل فعّال، وقد طبّقت الدراسة في إحدى المدارس الثانوية العامّة في كينيا، والتي تمّ اختيارها بطريقة مقصودة. إذ تمّ جمع البيانات من خلال المقابلات الشخصيّة لعيّنة الدراسة التي تكوّنت من خمسة من مديري المدرسة المشاركين في بناء المقدرات، وبمشاركة أربعة معلمين، وملاحظة الممارسات الصفيّة لاثنين من المعلمين، وكذلك من خلال تحليل بعض الوثائق الرسميّة للمدرسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ مديري المدارس الذين يتوفر لديهم زيادة في إمكانية الوصول إلى مرافق تكنولوجيا المعلومات

والاتصالات لتوفيرها لمعلميهم ودعمهم بها، وتدريبهم على استخدامها، يمكنهم استكشاف طرق واستراتيجيات مختلفة لدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية–التعلمية.

الدراسات السابقة ذات الصّلة بقيادة التغيير:

هدفت دراسة المومني (1995) إلى تحديد دور مدير المدرسة الثانويّة في التغيير الاجتماعي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين في مديريات التربية والتعليم في مناطق: عجلون، وجرش، وإربد الأولى، وإربد الثانية، وذلك لتعرف واقع هذا الدّور وكيفية تفعيله، والتعرّض للعقبات التي تعترض المدير في إجراء التغيير واقتراح الحلول المناسبة لها. وتكوّنت عيّنة الدراسة من(74) مشرفاً ومشرفة، و (122) مديراً، و (280) معلماً ومعلمة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود (16) دوراً يقوم به مدير المدرسة، ويمارسه بدرجة كبيرة، و (28) دوراً يمارسه بدرجة متوسطة، و (15) دوراً يقوم به بدرجة قليلة.

قام الباحثان هوبر وجون بوتر (2001)، المشار لهما في عماد الدين (2003) بدراسة وصفيّة تحليليّة هدفت إلى الاطلاع على أهم الأدبيّات التي تناولت موضوع التغيير، وتعرّف أبرز القضايا التي تواجه قادة التغيير أثناء تعاملهم وإدارتهم لجهود التغيير في مؤسساتهم. وشملت عيّنة الدراسة (25) قائداً من مناطق جغرافية مختلفة من العالم. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ العمليّات التي تتم في التنظيم الإداري بمستوياته الثلاثة: الاستراتيجي، والإجرائي، والتنفيذي، ما هي إلّا من الأمور التي تساعد في فهم مسألة التغيير ودور القيادة فيها.

وأجرى دانيالز (Daniels, 2002)، دراسة هدفت إلى تحديد النماذج الناجحة الخاصّة بممارسات التغيير في كليات فكتوريا الثانوية الست، وذلك من خلال استكشاف التغيير الذي حصل في نظام الكليات من خلال برنامج يُعرف باسم مدارس المستقبل، إذ طُبّق هذا البرنامج على المدارس منذ أربع سنوات بعد تدريب مديري المدارس عليه، ونتيجة لذلك صُنّفت مدارسهم ضمن مدارس المستقبل، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ أنّ نوعية القيادة تؤثر بدرجة كبيرة في عملية التغيير، وكذلك لابُدّ من إدراك أهمية تغيير ثقافة المدرسة والأفراد لضمان نجاح عملية التغيير.

كما سعت دراسة عماد الدين (2003) إلى تقويم فاعليّة برنامج تطوير الإدارة المدرسيّة المُطبّق على عيّنة من المدارس في الأردن بدءاً من العام الدراسي (1995/1994) إلى العام الدراسي (1999/1998). فقد حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي: "ما مدى فاعلية برنامج تطوير الإدارة المدرسيّة في تحقيق هدفه الرئيس، وهو إعداد مدير المدرسة ليصبح قائداً للتغيير في مدرسته؟" وقد عملت الدراسة على الجمع بين الأساليب الكميّة والنوعيّة ضمن مناهج البحث شبه التجريبي. وشملت عيّنة الدراسة (671) عضواً من هيئة العاملين في المدارس المشاركة في الدراسة وعددها (24) مدرسة، فضلاً عن مديريها وعددهم (24) مديراً، كما ضمّت (23) مُشرفاً، و(24) عضواً من هيئة العاملين، وثلاثة مديرين من المدارس التي طُبِّق البرنامج فيها. وقد أظهرت نتائج الدراسة الأهمية النسبية لأبعاد قيادة التغيير، إذ إنّ الأبعاد التي حصلت على الرتب الأربعة الأولى هي: أولاً: نمذجة السلوك، وثانياً: بناء اتفاق جماعي بخصوص الأهداف والأولويات، وثالثاً: توفير بيئة عمل ملائمة، ورابعاً: مراعاة الحاجات والفروق الفردية في التعامل مع المعلمين.

وأجرت القسوس (2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن خصائص التغيير التربوي في مجالي الإدارة والإشراف التربوي في الأردن، في ضوء تجربة التطوير التربوي منذ المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي عام 1987 وحتى عام 2002، كما هدفت إلى معرفة درجة إدراك القيادات التربويّة الإداريّة لهذه الخصائص، وبناء أُنموذج مقترح للتطوير. وجمعت الدراسة بين الأساليب الكميّة والنوعيّة. وقد شمل مجتمع الدراسة جميع مديريات التربية والتعليم في الأردن وعددها (33) مديريّة. وتكوّنت عيّنة الدراسة من ثماني مديريات بواقع ثلاث مديريّات من إقليم الشمال، وثلاث مديريّات من إقليم الوسط، ومديريّتين من إقليم الجنوب. وشملت العيّنة جميع كوادر العاملين من الفئات المشاركة في الدراسة ومجموعهم (488) مشاركاً. وأظهرت نتائج تحليل الوثائق المرجعيّة والمطبوعات الرسميّة ذات العلاقة أنّ أعلى ثلاث نسب مئوية في مجال الإدارة التربويّة جاءت من حيث المكوّنات الآتية: توفير مصادر الدعم والتسهيلات، وإدارة التغيير، والحاجة إلى التغيير. وقد تمّ التوصل إلى هذه النتيجة بإحصاء المجموع الكلي للتكرارات في الفقرات التي تُعبّر عن كل عنصر من عناصر التحليل.

وهدفت الدراسة التي أجراها الشريدة (2004) إلى تعرف الأنماط القياديّة لمديري الإدارة في وزارة التربية والتعليم وتأثيراتها في التغيير التربوي من منظور رؤساء الأقسام، فضلاً عن التعرّف إلى بعض المتغيرات الذاتية لرؤساء الأقسام (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)، وتكوّن مجتمع الدراسة من (142) رئيس قسم يعملون في (18) مديرية إدارة في وزارة التربية والتعليم في الأردن، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (45) رئيس قسم يعملون في مديريات الإدارة المختلفة في وزارة التربية والتعليم. ومن أهم النتائج التي توصّلت إليها الدراسة الآتي:

- أنّ غياب اجتماع المديرين بالعاملين الجدد لتوجيههم نحو الإسهام في بناء أفكار وأساليب وممارسات تربوية، والوقوف على احتياجاتهم التدريبية، ينعكس سلباً في النهاية على تمكين المدرسة من مواجهة أي تغيير في المجتمع.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رؤساء الأقسام تُعزى إلى متغيري الجنس والمؤهل العلمي، في حين كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آرائهم تُعزى لمتغير الخبرة.

وهدفت الدراسة التي أجراها الغيلاني (2005) للتعرف إلى واقع إدارة التغيير في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمَان من وجهة نظر العاملين بديوان عام الوزارة. وتألفت عيّنة الدراسة من (100) موظف على اختلاف مستوياتهم الوظيفيّة. ومن أهم النتائج التي توصّلت إليها الدراسة الميدانيّة تَراوُحُ تقديرات أفراد عيّنة الدراسة في مجالات إدارة التغيير في سلطنة عُمَان ما بين المرتفعة والمتوسطة، وحصل مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على الرتبة الأولى، تلاه مجال الأهداف والهياكل التنظيميّة، فمجال تنمية الموارد البشرية، واحتلّ مجال القيادة وصُنع القرار الرتبة الرّابعة، وحصل مجال الشراكة مع المجتمع المحلي على الرتبة الخامسة.

وقام بيومي (2006) بإجراء دراسة هدفت إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية سلوكيات قيادة التغيير لدى مديري مدارس التطوير في محافظة الإسكندرية، وذلك من خلال تحديد درجة الممارسة الفعليّة لدى مديري هذه المدارس لسلوكيات قيادة التغيير من وجهة نظر المعلمين، واستخلاص قائمة سلوكيات قيادة التغيير التي يحتاج إليها مديرو المدارس في ضوء نتائج الدراسة. كما استهدفت الدراسة أيضاً التعرف إلى أثر متغيّر المرحلة التعليميّة (أساسي وثانوي) على درجة ممارسة مديري المدارس لمجالات قيادة التغيير. ولتحقيق الأهداف السابقة تمّ استخدام المنهج الوصفي، وطُبّقت الدراسة على عيّنة عشوائية

ممثلة بمعلمي مدارس التطوير التي بلغ عدد أفرادها (287) فرداً. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ مديري مدارس التطوير يمارسون كافة السلوكيات بدرجة متوسطة، وأنهم يمارسون ثلاثة مجالات لقيادة التغيير بدرجة منخفضة وهي: مجال الدعم الشخصي للعاملين في المدرسة، ومجال بناء ثقافة مشتركة داخل المدرسة، ومجال التحفيز الذهني للعاملين، وتلك المجالات شكّلت الاحتياجات التدريبية التي ارتكز عليها البرنامج التدريبي لمديري مدارس التطوير.

وهدفت دراسة الجوارنة و وصوص (2008–ب) إلى تعرّف درجة الصّعوبة في ممارسة إدارة التغيير لدى القادة الإداريين في مديريات التربية والتعليم التّابعة لإقليم الشّمال في الأردن، وبيان أثر كل من المتغيرات الآتية: المسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، والخبرة على درجة الصعوبة في ممارسة إدارة التغيير، إذ تمّ تطبيق الدراسة على (192) قائداً تربوياً في مديريات التربية والتعليم التابعة لإقليم الشمال. ومن أهم النتائج التي خلُصت إليها الدراسة الآتي:

– تراوحت تقديرات أفراد عيّنة الدراسة في مجالات الصعوبة في ممارسة إدارة التغيير في مديريات التربية والتعليم التابعة لإقليم الشّمال ما بين العالية والمتوسّطة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عيّنة الدراسة في درجة الصّعوبة في ممارسة إدارة التغيير تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، وقد جاءت هذه الفروق لصالح حملة البكالوريوس والماجستير في مجال الأهداف والسياسات والاستراتيجيات، ومجال إعداد المعلمين وتدريبهم، ومجال الإدارة التربوية، وفي الصعوبة ككل.

وأجرت القرشي (2008) دراسة هدفت إلى تحديد درجة توفّر مهارات الإبداع الإداري لدى مديرات ومساعدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة وتحديد درجة ممارسة مديرات ومساعدات المدارس الابتدائية لأساليب إدارة التغيير وتحديد العلاقة الارتباطية بين الإبداع وإدارة التغيير، إذ تمّ استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وقد تكوّنت عيّنة الدراسة من (347) مديرة ومساعدة بالمدارس الابتدائية بمدينة مكّة المكرّمة، وتوصّلت نتائج الدراسة إلى توفّر مهارات الإبداع الإداري لدى مديرات ومساعدات المدارس الابتدائية بمدينة مكّة المكرّمة، أما درجة ممارسة مديرات ومساعدات المدارس الابتدائية لأساليب إدارة التغيير (الأسلوب التقليدي) جاءت بدرجة منخفضة والأسلوب الاحتوائي جاءت بدرجة عالية.

وهدفت دراسة الزهراني (2008) إلى التعرف إلى واقع ممارسة قيادة التغيير من قبل مديري مراكز الإشراف التربوي بمنطقة مكة المكرمة من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر المشرفين التربويين، وتمّ اعتماد استبانة لجمع البيانات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنّ مديري مراكز الإشراف التربوي يرون أنهم يمارسون قيادة التغيير في البعد المتصل بالعلاقات الإنسانية بدرجة عالية جداً، بينما يرى المشرفون التربويون أنهم يمارسونها بدرجة عالية، ويرى المديرون أنهم يمارسون قيادة التغيير في البعد المتصل بتحقيق مبدأ الشراكة في التغيير بدرجة عالية، بينما يرى مديرو مراكز الإشراف أنهم يمارسونها بدرجة متوسطة.

وقام العتيبي (2009) بإجراء دراسة هدفت إلى تحديد مفهوم قيادة التغيير، وبيان أهدافها، وإلى التعرف إلى خصائص قيادة التغيير وطبيعتها في المنظمات التربوية إجمالاً، وفي الجامعات السعودية على وجه الخصوص، وإلى الإحاطة بالاستراتيجيات المتبعة في قيادة التغيير، ثمّ الخروج بأنموذج مقترح

لقيادة التغيير في الجامعات السعودية، ينطلق من الدور الرئيس لرئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائداً لعملية التغيير داخل البيئة الجامعية.

وأجرى أبوحميد (Abuhmaid, 2009) دراسة تحليليّة هدفت إلى استقصاء درجة دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في النظام التعليمي الأردني في المدارس الحكوميّة، إذ تمّ اختيار عيّنة قصديّة اشتملت على (12) مدرسة موزّعة على ثلاث مناطق في الأردن (الشّمال والوسط والجنوب). وأشارت النتائج إلى أن مدير المدرسة الذي يتمتع بشخصيّة قويّة، وعلاقات شخصيّة ضمن النظام التعليمي، والذي يكون من المهتمين بالتغيير، وخاصة في مجال التكنولوجيا والدّاعمين لها بقوّة، يكون له تأثير قوي في إحداث التغيير في المدرسة من خلال دمج التكنولوجيا في البيئة المدرسيّة وتبنّيها من قبل المعلمين والطلبة.

وهدفت دراسة السبيعي (2009) إلى تحديد درجة أهميّة الأدوار القياديّة لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير، ودرجة إمكانية ممارستها، وأهم المعوّقات التي تحول دون ذلك، إذ تمّ اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديري التربية والتعليم ومساعديهم في إدارات التربية والتعليم للبنين بالمملكة العربية السعودية البالغ عددهم (100) فردٍ، ومن أهم النتائج التي توصّلت إليها الدراسة: أنّ الأدوار القياديّة لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير مهمّة بدرجة كبيرة جداً.

وأجرى كلود (Cloud, 2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن عناصر قيادة التغيير وأثرها في المؤسسات التعليمية. واستخدم تحليل المحتوى منهجاً في البحث، وذلك من خلال جمع الدراسات السابقة

المتعلقة بموضوع الدراسة والعمل على تحليل نتائجها. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ عناصر قيادة التغيير هي: توقع التغيير، وتحليل البيئة الداخلية والخارجية، والقيام بالأعمال المناسبة في الوقت المناسب، والتأكيد على سير إجراءات المنظمة. وبيّنت الدراسة أنّ تنمية القيادة هي العملية الرسمية وغير الرسمية التي تهدف إلى تحقيق أقصى قدر من الفعالية المؤسسية والفردية، كما أظهرت الدراسة أهمية قيادة التغيير وتطوير القيادة في النجاح المستمر لكليات المجتمع العامة، إذ لم تعد النماذج التقليدية كافية لمواجهة التحديات الملحة والتحديات المالية والتشغيلية في المؤسسات التعليمية.

وقام كل من تومسون وهال (Thomson & Hall, 2011) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن أهمية قيادة التغيير كأساس للرّبط بين سمات التغيير وصفات القائد، وطبّقت الدراسة في مدرسة هولي تري الأساسية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ قيادة التغيير في المدرسة تقوم على أربعة عناصر: أولها، أنّ المدرسة تمثل مجالاً إبداعياً بحاجة إلى تغيير مستمر ومتتابع، ثانيها، الحاجة إلى استمرار بناء المعرفة المهنيّة، وثالثها، أنّ أيّ قرار يمكن اتخاذه لا بُدّ أن يتمركز حول المتعلّم، ورابعها، وهو العنصر الأخير، يتمثل بكون المدرسة عائلة واحدة تتحكم بعمليات التطوير والتغيير.

وأجرت الشرمان (2011) دراسة هدفت إلى تعرّف درجة إسهام المشرفين التربويين في إدارة التغيير في محافظة الكرك، وأسباب مقاومته من وجهة نظر المشرفين والمديرين، وذلك من خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2010/2009)، وقد تكوّنت عيّنة الدراسة من (70) مشرفاً و (79) مديراً. وقد بيّنت النتائج أنّ درجة إسهام المشرفين في إدارة التغيير كانت عالية، واحتلّ مجال التدريب الرتبة الأولى، كما أظهرت الدراسة أنّ نقص المعلومات المتوافرة عن عملية التغيير، هي من أكثر أسباب مقاومة التغيير.

وقام تجلدفول (Tjeldvoll, 2011) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة قيادة التغيير في الجامعات الكونفوشيوسية. واستخدم في الدراسة تحليل المحتوى. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ الاقتصاد القائم على المعرفة المستندة إلى السوق يتطلب قيادة تغيير ناجحة في الجامعات والكليات في جميع أنحاء العالم. وأنّ قادة الجامعات في بلدان جنوب شرق آسيا تمتلك مزايا معينة تمكنهم من تغيير مؤسساتهم لتصبح أكثر فاعلية من حيث تحقيق أهداف السياسات الوطنية.

وقامت العوضي (2012) بإجراء دراسة هدفت إلى تعرّف العلاقة بين درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية في دولة الكويت لقيادة التغيير ودرجة الالتزام التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الابتدائية ومعلماتها في دولة الكويت والبالغ عددهم (20906). وتكوّنت عيّنة الدراسة من (378) معلماً ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية في دولة الكويت لقيادة التغيير من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة بشكل عام، وأنّ درجة الالتزام التنظيمي لمعلمي المدارس الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظرهم كانت متوسطة.

يُلاحظ من قراءة الدراسات السّابقة، أنّها قد جاءت في موضوعات مختلفة، وأنّ بعضها اقترب من موضوع الدراسة جزئياً، وبعضها الآخر بحث في موضوع يرتبط بموضوع الدراسة، إلّا أنّ الباحثة لم تجد من بين الدراسات العربية والأجنبيّة ما يبحث في العلاقة بين القيادة التكنولوجيّة وقيادة التغيير في المدارس، وهو ما قد يميّز الدراسة الحاليّة عن غيرها من الدراسات السابقة.

ملخّص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

- هدفت بعض الدّراسات السّابقة إلى تحديد مستوى الإعداد والممارسات القياديّة لمديري المدارس مثل دراسة تاوسيند (Towsend, 2013)، وبعضها هدف إلى التعرّف إلى السّلوك القيادي التكنولوجي لمديري المدارس مثل دراسة ايرين وكورت (Eren & Kurt, 2011)، ودراسة نالسكو (Nolasco, 2009) ، ومنها ما هدف إلى تحديد سمات مديري القادة التكنولوجيين في قطاع التعليم، مثل دراسة أندرسون وديكستر (Anderson & Dexter, 2005)، بينما هدفت الدراسة الحاليّة إلى تعرّف درجة ممارسة مديري المدارس الثانويّة للقيادة التكنولوجيّة، وعلاقتها بقيادة التغيير في العاصمة عَمّان.
- هدفت بعض الدّراسات إلى تعرّف العلاقة بين درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التغيير ودرجة الالتزام التنظيمي للمعلمين، مثل دراسة العوضي (2012)، وبعضها هدف للكشف عن أهمية قيادة التغيير كأساس للربط بين سمات التغيير وصفات القائد مثل دراسة تومسون وهال (Thomson & Hall, 2011).
- تكوّنت عيّنات بعض الدراسات السّابقة من مديري مدارس ثانويّة أو أساسيّة، أو مساعدي مديرين، أو مشرفين تربويين، أو رؤساء أقسام يعملون في مديريات التربية والتعليم، بينما تكوّنت عيّنة الدراسة الحاليّة من معلمي المدارس الحكوميّة والخاصّة، ومعلماتها، في العاصمة عَمّان.
- استخدمت الدراسات السابقة أدوات متعدّدة لجمع البيانات، مثل: الاستبانات، والمقابلات، والملاحظات، بينما استخدمت الدراسة الحالية، الاستبانة أداة لجمع البيانات.

استفادت الباحثة من الدّراسات السّابقة بالاطلاع على الأدب النظري الخاص بمتغيري الدراسة (القيادة التكنولوجيّة، وقيادة التغيير)، والمنهجيّة والأدوات المستخدمة في جمع البيانات.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة

الفصل الثالث
منهجية الدراسة

تضمّن هذا الفصل عرضاً لمنهج الدراسة، ومجتمعها، وأفراد عيّنتها، والطّريقة التي تمّ اختيار العيّنة بها، والأداتين المستخدمتين في جمع البيانات، وكيفية إيجاد صدقهما وثباتهما، وكذلك إجراءات الدراسة ومتغيراتها، والمعالجة الإحصائيّة المُتّبعة في تحليل البيانات.

أولاً: منهج البحث المستخدم

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي؛ لأنه المنهج الأكثر ملاءمة في مثل هذا النوع من الدراسات، ولأغراض هذه الدراسة فقد تبنّت الباحثة استبانة تقييم القيادة التكنولوجيّة لدى مديري المدارس (Principals Technology Leadership Assessment–PTLA)، وعملت على ترجمة فقراتها؛ للكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجيّة من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان، كما طوّرت الباحثة استبانة ثانية للكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانويّة لقيادة التغيير.

ثانياً: مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانويّة ومعلماتها في العاصمة عَمّان للقطاعين الحكومي والخاص في تسع مديريات، للعام الدراسي (2015/2014)، إذ بلغ عددهم (18327) معلماً ومعلمة، منهم (5939) من الذكور، و(12388) من الإناث. وفق الإحصائيّة الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، للعام الدراسي (2014/2013) (وزارة التربية والتعليم، 2013)، والجدول (1) يوضّح ذلك.

الجدول (1)

توزيع مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية والخاصة ضمن المديريات التابعة للعاصمة عَمّان للعام الدراسي 2014/2013

الرقم	مديرية التربية والتعليم	الجنس	أعداد المعلمين		المجموع
			المدارس الحكومية	المدارس الخاصة	
1	عمان الأولى/ لواء قصبة عمان	ذكور	722	483	1205
		إناث	920	1208	2128
2	عمان الثانية/ لواء الجامعة	ذكور	336	1162	1498
		إناث	729	3115	3844
3	عمان الثالثة/ لواء القويسمة	ذكور	402	198	600
		إناث	818	713	1531
4	عمان الرابعة/ لواء ماركا	ذكور	844	150	994
		إناث	1264	614	1878
5	عمان الخامسة/ لواء وادي السير	ذكور	355	155	510
		إناث	489	704	1193
6	لواء سحاب	ذكور	124	30	154
		إناث	292	41	333
7	لواء ناعور	ذكور	329	92	421
		إناث	400	266	666
8	لواء الجيزة	ذكور	324	0	324
		إناث	528	0	528
9	لواء الموقر	ذكور	233	0	233
		إناث	287	0	287
المجموع			**9396**	**8931**	**18327**

ثالثاً: عيّنة الدراسة

تمّ اختيار ثلاث مديريّات للتربية والتعليم في العاصمة عَمّان من مجموع تسع مديريّات بطريقة العيّنة العنقوديّة العشوائيّة، وهي: مديريّة عَمّان الأولى/ لواء قصبة عَمّان، ومديريّة عَمّان الثانية/ لواء الجامعة، ومديريّة عَمّان الرابعة/ لواء ماركا، كما هو مبيّن في الجدول (2).

الجدول (2)

توزيع مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات حسب المديريات الثلاث من مديريات التربية والتعليم في العاصمة عَمّان والجنس

الرقم	مديرية التربية والتعليم	الجنس	أعداد المعلمين		
			المدارس الحكومية	المدارس الخاصة	المجموع
1	عَمّان الأولى/ لواء قصبة عَمّان	ذكور	722	483	1205
		إناث	920	1208	2128
2	عَمّان الثانية/ لواء الجامعة	ذكور	336	1162	1498
		إناث	729	3115	3844
3	عَمّان الرابعة/ لواء ماركا	ذكور	844	150	994
		إناث	1264	614	1878
المجموع			**4815**	**6732**	**11547**

ثمّ تمّ اختيار عيّنة طبقيّة عشوائية نسبيّة من معلمي المدارس الحكوميّة والخاصة ومعلماتها، بلغ عدد أفرادها (370) معلماً ومعلمة من مديريات التربية والتعليم الثلاث، وتمّ تحديد حجم العيّنة حسب الجنس، وذلك بالرجوع إلى جدول تحديد حجم العينة من حجم المجتمع الذي أعده كرجسي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970)، والجدول (3) يبيّن ذلك.

الجدول (3)

توزّع أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين والمعلمات حسب مديريات التربية والتعليم والجنس

الرقم	مديرية التربية والتعليم	الجنس	أعداد المعلمين		
			المدارس الحكومية	المدارس الخاصة	المجموع
1	عَمّان الأولى/ لواء قصبة عَمّان	ذكور	23	15	38
		إناث	29	39	68
2	عَمّان الثانية/ لواء الجامعة	ذكور	11	37	48
		إناث	23	100	123
3	عَمّان الرابعة/ لواء ماركا	ذكور	27	5	32
		إناث	41	20	61
المجموع			**154**	**216**	**370**

وقد استجاب (365) معلماً ومعلمة على الاستبانتين المعدّتين، وبشكل كامل، أي بنسبة (98.64%) من أفراد عيّنة الدراسة، والجدول (4) يُبيّن ذلك.

الجدول (4)

توزّع استجابات أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين والمعلمات حسب مديريات التربية والتعليم والجنس

الرقم	مديرية التربية والتعليم	الجنس	أعداد المعلمين		
			المدارس الحكومية	المدارس الخاصة	المجموع
1	عَمّان الأولى/ لواء قصبة عَمّان	ذكور	23	15	38
		إناث	29	39	68
2	عَمّان الثانية/ لواء الجامعة	ذكور	12	37	49
		إناث	23	92	115
3	عَمّان الرابعة/ لواء ماركا	ذكور	27	7	34
		إناث	41	20	61
المجموع			**155**	**210**	**365**

رابعاً: أداتا الدراسة

بناءً على هدف الدراسة فقد تمّ إعداد أداتين لقياس كل من درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية ودرجة قيادة التغيير لديهم، وبالرجوع للأدب النظري المتعلّق بالقيادة التكنولوجيّة وقيادة التغيير، ومجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة، تمّ ترجمة إحدى الاستبانتين وتطوير الأخرى، وفيما يأتي وصف لأداتي الدراسة.

الأداة الأولى: استبانة القيادة التكنولوجية

قامت الباحثة بترجمة استبانة تقييم القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس (Principals Technology Leadership Assessment–PTLA)، وتطويرها لكي تتلاءم مع بيئة

مجتمع الدراسة الحالي، وقد تكوّنت الاستبانة بصورتها الأوليّة من (34) فقرة، موزّعة على ستة مجالات (ملحق 1)، وعلى النحو الآتي:

- ممارسة مدير المدرسة لمهارات القيادة التكنولوجيّة في القيادة والرؤية، وعدد فقرات هذا المجال ست فقرات.
- ممارسة مدير المدرسة لمهارات القيادة التكنولوجية في التعليم والتعلّم، وعدد فقرات هذا المجال ست فقرات.
- ممارسة مدير المدرسة لمهارات القيادة التكنولوجية في الإنتاجيّة والممارسات المهنيّة، وعدد فقرات هذا المجال خمس فقرات.
- ممارسة مدير المدرسة لمهارات القيادة التكنولوجية في الدّعم والإدارة والعمليّات، وعدد فقرات هذا المجال ست فقرات.
- ممارسة مدير المدرسة لمهارات القيادة التكنولوجية في التقييم والتقويم، وعدد فقرات هذا المجال خمس فقرات.
- ممارسة مدير المدرسة لمهارات القيادة التكنولوجية في القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية، وعدد فقرات هذا المجال ست فقرات.

وقد أعطي لكل فقرة من فقرات الاستبانة وزن متدرّج وفق سُلّم ليكرت (Likert) الخماسي، وكانت أبدال الإجابة هي: (بدرجة عالية جداً، بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة، بدرجة ضعيفة جداً). وقد أعطي البديل (بدرجة عالية جداً) خمس درجات، والبديل (بدرجة عالية) أربع درجات، والبديل

(بدرجة متوسطة) ثلاث درجات، والبديل (بدرجة ضعيفة) درجتين، والبديل (بدرجة ضعيفة جداً) درجة واحدة.

صدق الأداة الأولى: استبانة القيادة التكنولوجية:

بعد أن قامت الباحثة بترجمة فقرات الأداة بصورتها الأوليّة، تمّ التحقق من الصدق من خلال:

صدق الترجمة:

للتحقّق من صدق الترجمة لأداة الدراسة، قامت الباحثة بترجمة فقرات الاستبانة، ثمّ عرضها على خبير لغوي.

الصدق الظاهري:

للتحقّق من صدق أداة الدراسة تمّ إيجاد الصدق الظاهري؛ إذ تمّ عرض الاستبانة على (13) محكماً من ذوي الاختصاص والخبرة، (ملحق 2)، وذلك للحكم على مدى انتماء الفقرات لمتغير الدراسة الذي هو القيادة التكنولوجية، ومدى صلاحية هذه الفقرات، وعدم صلاحية بعضها الآخر، وفيما إذا كانت بحاجة إلى تعديل، وبعد أن تمّ تحكيم الاستبانة تقرّر الإبقاء على الفقرات التي حصلت على موافقة (80%) فأكثر من المحكمين، أي بموافقة (10-13) محكماً، وقد حصلت (25) فقرة على موافقة المحكّمين، فبقيت على ما هي عليه، كما تمّ تعديل تسع فقرات لكونها حصلت على موافقة (60-70%) أي بموافقة (8-9) محكمين، ولم يتم حذف أيّ من الفقرات، لكن تبيّن أنّ هناك حاجة لإضافة تعريف مفهوم "القيادة التكنولوجية" للاستبانة بصورتها النهائية، لتوضيح المفهوم لأفراد العيّنة تجنباً للالتباس، والملحق (3) يبيّن استبانة القيادة التكنولوجية بصورتها النهائية.

ثبات الأداة الأولى: استبانة القيادة التكنولوجية:

قامت الباحثة بحساب الثبات للأداة بطريقتين، وعلى النحو الآتي:

الطريقة الأولى: الاختبار وإعادة الاختبار (test–retest) بفارق زمني مدته أسبوعان، وذلك بتطبيق استبانة القيادة التكنولوجية بصورتها النهائية على أفراد العيّنة الاستطلاعية المكوّنة من (20) معلماً ومعلمة من خارج أفراد عيّنة الدراسة، وتمّ حساب معامل ارتباط بيرسون، إذ بلغت قيمته **للدرجة الكلية** (0.902)، ويظهر الجدول (5) ذلك.

الطريقة الثانية: تمّ حساب معامل الاتساق الداخلي، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach–Alpha)، إذ بلغت قيمته **للدرجة الكلية** (0.960)، والجدول (6) يوضّح ذلك.

الجدول (5)

قيم معاملات الثبات لاستبانة القيادة التكنولوجية باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني

الرقم	المجال	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	القيادة والرؤية	3.27	0.80	3.53	0.91	0.865	*0.000
2	التعليم والتعلم	3.54	0.66	3.56	0.67	0.903	*0.000
3	الانتاجية والممارسات المهنية	3.93	0.68	4.02	0.71	0.887	*0.000
4	الدعم والادارة والعمليات	3.72	0.51	3.71	0.60	0.747	*0.000
5	التقييم والتقويم	3.62	0.85	3.79	0.73	0.758	*0.000
6	القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية	3.33	0.91	3.35	0.91	0.888	*0.000
الدرجة الكلية		**3.57**	**0.60**	**3.66**	**0.65**	**0.902**	***0.000**

الجدول (6)

قيم معاملات الثبات لممارسات مدير المدرسة لمهارات القيادة التكنولوجية باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي

الرقم	المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا (قيمة الثبات)
1	القيادة والرؤية	6	0.941
2	التعلم والتعليم	6	0.864
3	الإنتاجية والممارسات المهنيّة	5	0.865
4	الدعم والإدارة والعمليات	6	0.741
5	التقييم والتقويم	5	0.881
6	المبادئ الاجتماعية والقانونية والأخلاقية	6	0.919
الدرجة الكليّة		**34**	**0.960**

الأداة الثانية: استبانة قيادة التغيير:

قامت الباحثة بتطوير استبانة استقصاء درجة قيادة التغيير لمديري المدارس الثانوية في العاصمة عَمّان من خلال الرجوع إلى الأدب النظري المتعلّق بقيادة التغيير، وبالرجوع إلى الدّراسات السّابقة ذات الصّلة، مثل دراسة العوضي (2012)، ودراسة الهبيل (2008)، ودراسة القرشي (2008)، وقد تكوّنت الاستبانة بصورتها الأوليّة من (27) فقرة موزّعة على أربعة مجالات، (ملحق 4)، وعلى النحو الآتي:

- ممارسة مدير المدرسة لمهارات قيادة التغيير في تطوير رؤية مشتركة للمدرسة، وعدد فقرات هذا المجال سبع فقرات.

- ممارسة مدير المدرسة لمهارات قيادة التغيير في التعامل مع المعلمين، وعدد فقرات هذا المجال ثماني فقرات.
- ممارسة مدير المدرسة لمهارات قيادة التغيير في توفير بيئة عمل ملائمة، وعدد فقرات هذا المجال ست فقرات.
- ممارسة مدير المدرسة لمهارات قيادة في التحفيز الذهني وتشجيع الإبداع والابتكار لدى العاملين، وعدد فقرات هذا المجال ست فقرات.

وقد أعطي لكل فقرة من فقرات الاستبانة وزن متدرّج وفق سُلّم ليكرت (Likert) الخماسي، وكانت أبدال الإجابة هي: (بدرجة عالية جداً، بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة، بدرجة ضعيفة جداً). وقد أعطي البديل (بدرجة عالية جداً) خمس درجات، والبديل (بدرجة عالية) أربع درجات، والبديل (بدرجة متوسطة) ثلاث درجات، والبديل (بدرجة ضعيفة) درجتين، والبديل (بدرجة ضعيفة جداً) درجة واحدة.

صدق الأداة الثانية: استبانة قيادة التغيير:

للتحقق من صدق أداة الدراسة تمّ إيجاد صدق المحتوى؛ إذ تمّ عرض الاستبانة على (13) محكماً من ذوي الاختصاص والخبرة (ملحق 2)، وذلك للحكم على مدى انتماء الفقرات لمتغير الدراسة الذي هو قيادة التغيير، ومدى صلاحية هذه الفقرات، وعدم صلاحية بعضها الآخر، وفيما إذا كانت بحاجة إلى تعديل، وبعد أن تمّ تحكيم الاستبانة تقرّر الإبقاء على الفقرات التي حصلت على موافقة (80%) من المحكمين، وقد حصلت (23) فقرة على موافقة المحكمين فبقيت كما هي، كما تمّ حذف

فقرة واحدة لأنها حصلت على موافقة (50%) فأقل من المحكمين، كما تمّ تعديل ثلاث فقرات لكونها حصلت على موافقة (60-70%) من المحكمين.

ونتيجة لذلك فقد بقي عدد فقرات الأداة مكوناً من (26) فقرة موزّعة على المجالات الأربعة، والملحق (5) يبيّن استبانة قيادة التغيير بصورتها النهائية.

ثبات الأداة الثانية (Instrument Reliability)**: استبانة قيادة التغيير**:

قامت الباحثة بحساب الثبات للأداة بطريقتين، وعلى النحو الآتي:

الطريقة الأولى: الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بفارق زمني مدته أسبوعان، وذلك بتطبيق استبانة قيادة التغيير بصورتها النهائية على أفراد عيّنة الثبات المكونة من (20) معلماً ومعلمة من خارج أفراد عينة الدراسة، وتمّ حساب معامل ارتباط بيرسون، إذ بلغت قيمته **للدرجة الكلية** (0.970)، ويظهر الجدول (7) ذلك.

الطريقة الثانية: تمّ حساب معامل الاتساق الداخلي، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha)، إذ بلغت قيمته **للدرجة الكلية** (0.956)، ويظهر الجدول (8) ذلك.

الجدول (7)

قيم معاملات الثبات لاستبانة قيادة التغيير باستخدام معامل ارتباط بيرسون

الرقم	المجال	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	تطوير رؤية مشتركة للمدرسة	3.45	0.49	3.49	0.51	0.982	*0.000
2	التعامل مع المعلمين	3.94	0.63	3.85	0.72	0.781	*0.000
3	توفير بيئة عمل ملائمة	3.75	0.75	3.74	0.72	0.891	*0.000
4	التغيير الذهني وتشجيع الابداع والابتكار لدى العاملين	3.61	0.75	3.73	0.79	0.938	*0.000
الدرجة الكلية		**3.69**	**0.57**	**3.71**	**0.59**	**0.970**	***0.000**

الجدول (8)

قيم معاملات الثبات لاستبانة قيادة التغيير باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي

الرقم	المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا (قيمة الثبات)
1	تطوير رؤية مشتركة للمدرسة	7	0.810
2	التعامل مع المعلمين	8	0.909
3	توفير بيئة عمل ملائمة	6	0.957
4	التغيير الذهني وتشجيع الابداع والابتكار لدى العاملين	5	0.886
الدرجة الكليّة		**26**	**0.956**

ويُلاحظ أنّ قيم معاملات الارتباط في أداتي الدراسة كلها كانت مرتفعة (أعلى من 0.70) وأنّ جميع قيم مستوى الدلالة المحسوبة كانت أقل من (0.05)، مما يشير إلى دلالة هذه الارتباطات من

الناحية الإحصائية عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يدل على ثباتها، وبالتالي إمكانية استخدام الإسبانتين في هذه الدراسة.

خامساً: متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

- **المتغيرات المستقلة الوسيطة، وهي:**

1- الجنس وله فئتان: ذكور وإناث.

2- المؤهل العلمي على ثلاثة مستويات: بكالوريوس، دبلوم عالٍ، دراسات عليا.

3- الخبرة على ثلاثة مستويات: أقل من خمس سنوات، من خمس سنوات إلى أقل من (10) سنوات، من (10) سنوات فأكثر.

4- السلطة المشرفة في مستويين: مدرسة حكومية، مدرسة خاصة.

- **المتغيران التابعان، وهما:**

1- **درجة** ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية في العاصمة عَمّان.

2- درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير في العاصمة عَمّان.

سادساً: إجراءات الدراسة:

بعد أن تمّ التأكّد من صدق أداتي الدراسة وثباتهما، وبعد تحديد مجتمع الدراسة، وكيفية اختيار العينة من المعلمين والمعلمات في القطاعين العام والخاص في العاصمة عَمّان، فقد تمّ أخذ الموافقات الرسمية لتسهيل مهمة الباحثة للقيام بتطبيق أداتي الدراسة بهدف جمع البيانات لتحقيق أهداف الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط لمديريات التربية والتعليم في العاصمة عَمّان، للواء قصبة عَمّان (ملحق 6)، وللواء الجامعة (ملحق 7)، وللواء ماركا (ملحق 8)، ولمديرية التعليم الخاص (ملحق 9).
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من مديريات التربية والتعليم في العاصمة عَمّان لإدارات المدارس التابعة لها، والملاحق (10)، و (11)، و (12)، و (13) تبيّن ذلك.

وبعد ذلك اتّبعت الباحثة الإجراءات الآتية:

- التقت الباحثة بأفراد العينة من معلمي القطاعين الحكومي والخاص ومعلماتها في العاصمة عَمّان؛ لتوضيح هدف الدراسة، والتأكيد على أنّ المعلومات التي يتم جمعها ستتم معاملتها بسريّة تامة، وهي لغايات البحث العلمي فقط، وقد قامت الباحثة بتوزيع الاستبانات بنفسها.
- أرفقت الباحثة الاستبانة برسالة تضمنت تعليمات الإجابة عن فقرات الأداتين، واستفسارات حول بعض المعلومات الشخصية الخاصة بالمعلمين والمعلمات، وهي: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والسلطة المشرفة.
- تمّ توزيع (370) استبانة على معلمي المدارس الحكومية والخاصة ومعلماتها من أفراد عينة الدراسة في العاصمة عَمّان.
- قامت الباحثة بجمع الاستبانات من أفراد العينة.
- تمّ حصر الاستبانات وفرزها مبدئياً لاعتماد الصالح منها لأغراض الدراسة، واستبعاد غير الصالح منها، وقد بلغ عدد الاستبانات غير الصالحة خمس استبانات، أي تمّ اعتماد (365) استبانة، وبنسبة (98.64%)، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2015/2014).

- القيام بتحليل البيانات عن طريق استخدام التحليل الإحصائي لها؛ إذ تمّ الاستعانة ببرنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، واستخلاص النتائج ومناقشتها.
- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما تمّ التوصل إليه من نتائج.
- لتحديد درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في العاصمة عَمّان للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة لتكون مؤشراً على درجة الممارسة، وتمّ تقسيم درجات الممارسة إلى ثلاثة مستويات (منخفض، متوسط، مرتفع)، اعتماداً على المعادلة الآتية:

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

وبذلك تكون درجة ممارسة القيادة التكنولوجية على النحو الآتي:

المستوى المنخفض: من (1.00 – 2.33)

المستوى المتوسط: من (2.34 – 3.67)

المستوى المرتفع: من (3.68 – 5.00)

وتمّ تطبيق المعادلة نفسها لتحديد درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير في المدارس الثانوية في العاصمة عَمّان من وجهة نظر المعلمين.

سابعاً: المعالجة الإحصائية

من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة تمّ استخدام الوسائل الإحصائية الآتية:

- للإجابة عن السؤال الأول والثاني، تمّ استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى ودرجة الممارسة.
- للإجابة عن السؤال الثالث، تمّ استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) للتعرف إلى العلاقة بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية ودرجة قيادة التغيير في مدارسهم.
- للإجابة عن السؤالين الرابع والخامس، فقد تمّ استخدام اختبار "ت" (t-test) لعينتين مستقلتين للإجابة عن متغيري الجنس والسلطة المشرفة، واستُخدِمَ تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) للإجابة عن متغيري الخبرة والمؤهل العلمي، كما استخدم اختبار شيفيه (Scheffe-test) للمقارنات البعديّة للتعرّف إلى عائدية الفروق.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع
نتائج الدراسة

تضمّن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها، وعلى النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول، والذي نصّه: ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان بشكل عام، ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة، ويُظهر الجدول (9) ذلك.

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان بشكل عام ولكل مجال مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
4	الدعم والإدارة والعمليات	3.73	0.87	1	مرتفعة
2	التعليم والتعلّم	3.72	0.85	2	مرتفعة
5	التقييم والتقويم	3.65	0.85	3	متوسطة
3	الإنتاجية والممارسات المهنيّة	3.63	0.90	4	متوسطة
1	القيادة والرؤية	3.56	0.87	5	متوسطة
6	القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية	3.5	0.91	6	متوسطة
الدرجة الكلية		**3.63**	**0.76**		**متوسطة**

يُلاحظ من الجدول (9) أنّ درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان كانت متوسطة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.63) بانحراف معياري (0.76)، وقد تراوحت مجالات الأداة في الدرجة المتوسطة باستثناء مجالين جاءا في الدرجة المرتفعة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.73 – 3.50) ، وجاء في الرتبة الأولى مجال "الدعم والإدارة والعمليات" بمتوسط حسابي (3.73) وانحراف معياري (0.87) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاء مجال "التعليم والتعلم" بمتوسط حسابي (3.72) وانحراف معياري (0.85) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة قبل الأخيرة جاء مجال "القيادة والرؤية" بمتوسط حسابي (3.56) وانحراف معياري (0.87) وبدرجة متوسطة، وجاء في الرتبة الأخيرة مجال "القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية" بمتوسط حسابي (3.50) وانحراف معياري (0.91) وبدرجة متوسطة. وقد تمّ تحليل درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة وفقاً لفقرات كل مجال، فكانت النتائج على النحو الآتي:

أولاً: مجال القيادة والرؤية

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين في محافظة عمّان في مجال القيادة والرؤية، والجدول (10) يبيّن ذلك.

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمّان في مجال القيادة والرؤية مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
1	يضع خطة لاستخدام التكنولوجيا في المدرسة.	3.69	0.96	1	مرتفعة
4	يوائم بين الخطة التكنولوجية للمدرسة والخطط التي تُعدّها وزارة التربية والتعليم.	3.68	1.02	2	مرتفعة
2	ينشر الخطة المتعلقة باستخدام التكنولوجيا على المعنيين بالمدرسة.	3.59	1.00	3	متوسطة
6	يشارك في تحديد أفضل الممارسات فيما يتعلق باستخدام التكنولوجيا في التعليم.	3.56	0.98	4	متوسطة
3	يُشرك المعنيين بالمدرسة في عملية وضع الخطة التكنولوجية للمدرسة.	3.47	1.05	5	متوسطة
5	يعتمد نتائج البحوث العلمية في وضع الخطة التكنولوجية للمدرسة.	3.36	1.01	6	متوسطة
الدرجة الكلية		**3.56**	**0.87**		**متوسطة**

يُلاحظ من الجدول (10) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان في مجال القيادة والرؤية كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.56) وانحراف معياري (0.87)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجة المتوسطة باستثناء فقرتين جاءتا في الدرجة المرتفعة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.69–3.36)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (1) التي تنص على "يضع خطة لاستخدام التكنولوجيا في المدرسة" بمتوسط حسابي (3.69) وانحراف معياري (0.96) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (4) التي تنص "يوائم

بين الخطة التكنولوجية للمدرسة والخطط التي تُعدّها وزارة التربية والتعليم" بمتوسط حسابي (3.68) وانحراف معياري (1.02) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (3) التي تنص على "يُشرك المعنيين بالمدرسة في عملية وضع الخطة التكنولوجية للمدرسة" بمتوسط حسابي (3.47) وانحراف معياري (1.05) وبدرجة متوسطة، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (5) التي تنص على "يعتمد نتائج البحوث العلمية في وضع الخطة التكنولوجية للمدرسة" بمتوسط حسابي (3.36) وانحراف معياري (1.01) وبدرجة متوسطة.

ثانياً: مجال التعليم والتعلّم:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين في محافظة عمّان في مجال التعليم والتعلّم، والجدول (11) يبيّن ذلك.

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمّان في مجال التعليم والتعلّم مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
7	يوفّر المساعدة المطلوبة للمعلمين ليتمكنوا من تحليل نتائج الطلبة باستخدام التكنولوجيا.	3.83	0.97	1	مرتفعة
8	يوفّر الدعم المطلوب للمعلمين ليتمكنوا من توظيف نتائج الطلبة من أجل تطوير التدريس.	3.8	0.97	2	مرتفعة
10	يسمح للمعلمين بتبادل تجاربهم في توظيف التكنولوجيا.	3.78	0.96	3	مرتفعة
12	يُسهّل التحاق المعلمين ببرامج التطوير المهني المتعلقة بتوظيف التكنولوجيا في التعليم	3.68	0.98	4	مرتفعة
11	يقيّم احتياجات العاملين للتطوير المهني فيما يتعلق بتوظيف التكنولوجيا.	3.63	1.01	5	متوسطة
9	ينشر التجارب المتميزة في توظيف التكنولوجيا بين المعلمين.	3.59	1.03	6	متوسطة
الدرجة الكلية		**3.72**	**0.85**		**مرتفعة**

يُلاحظ من الجدول (11) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان في مجال التعليم والتعلّم كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.72) بانحراف معياري (0.85)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجة المرتفعة باستثناء فقرتين جاءتا بالدرجة المتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.83– 3.59)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (7) التي تنص على "يوفّر المساعدة المطلوبة للمعلمين ليتمكنوا من تحليل نتائج الطلبة باستخدام التكنولوجيا" بمتوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري (0.97) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (8) التي تنص "يوفّر الدعم المطلوب للمعلمين ليتمكنوا من توظيف نتائج الطلبة من أجل تطوير

التدريس" بمتوسط حسابي (3.80) وانحراف معياري (0.97) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (11) التي تنص على "يقيّم احتياجات العاملين للتطوير المهني فيما يتعلق بتوظيف التكنولوجيا" بمتوسط حسابي (3.63) وانحراف معياري (1.01) وبدرجة متوسطة، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (9) التي تنص على "ينشر التجارب المتميزة في توظيف التكنولوجيا بين المعلمين" بمتوسط حسابي (3.59) وانحراف معياري (1.03) وبدرجة متوسطة.

ثالثاً: مجال الإنتاجية والممارسات المهنيّة

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين في محافظة عمّان في مجال الإنتاجية والممارسات المهنيّة، والجدول (12) يبيّن ذلك.

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية في العاصمة عمّان في مجال الإنتاجية والممارسات المهنيّة مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
14	يوظف التكنولوجيا في إنجاز الأعمال المدرسية اليومية.	3.73	0.98	1	مرتفعة
15	يستخدم وسائل الاتصال الإلكترونية للتواصل مع العاملين.	3.70	1.09	2	مرتفعة
17	يشجع على استخدام وسائل الاتصال الإلكترونية للتواصل مع المعنيين بالعملية التعليمية (داخل المدرسة وخارجها).	3.64	1.07	3	متوسطة
13	يشارك في برامج التطوير المهني لتنمية مهارات استخدام التكنولوجيا لدى العاملين.	3.57	0.94	4	متوسطة
16	يستخدم وسائل الاتصال الإلكترونية للتواصل مع الطلبة.	3.50	1.13	5	متوسطة
الدرجة الكلية		**3.63**	**0.90**		**متوسطة**

يُلاحظ من الجدول (12) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان في مجال الإنتاجية والممارسات المهنيّة كانت متوسطة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.63) بانحراف معياري (0.90)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجة المتوسطة باستثناء فقرتين جاءتا بدرجة مرتفعة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.73– 3.50)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (14) وهي "يوظف التكنولوجيا في إنجاز الأعمال المدرسية اليومية" بمتوسط حسابي (3.73) وانحراف معياري (0.98) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (15) التي تنص على "يستخدم وسائل الاتصال الإلكترونية للتواصل مع العاملين" بمتوسط حسابي (3.70) وانحراف معياري (1.09) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (13) التي تنص على "يشارك في برامج التطوير المهني لتنمية مهارات استخدام التكنولوجيا لدى العاملين" بمتوسط حسابي (3.57) وانحراف معياري (0.94) وبدرجة متوسطة، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (16) وهي "يستخدم وسائل الاتصال الإلكترونية للتواصل مع الطلبة" بمتوسط حسابي (3.50) وانحراف معياري (1.13) وبدرجة متوسطة.

رابعاً: مجال الدعم والإدارة والعمليات

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين في محافظة عمّان في مجال الدعم والإدارة والعمليات، والجدول (13) يبيّن ذلك.

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية في العاصمة عمّان في مجال الدعم والإدارة والعمليات مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
18	يشجع المعلمين على استخدام نظم التعلم الإلكترونية (مثل Eduwave).	4.29	0.85	1	مرتفعة
19	يعمل على توفير الدعم المالي المناسب لتلبية حاجات المدرسة التكنولوجية.	3.71	1.10	2	مرتفعة
21	يسعى إلى تحديث التكنولوجيا (الأجهزة والبرمجيات) في المدرسة.	3.70	1.06	3	مرتفعة
22	يعمل على توفير الدعم التكنولوجي المناسب عند الحاجة إليه (في حال حدوث عطل مثلاً).	3.67	1.04	4	متوسطة
20	يسعى للحصول على دعم خارجي لتلبية الاحتياجات التكنولوجية للمدرسة.	3.53	1.14	5	متوسطة
23	يقيّم باستمرار رضا العاملين عن الخدمات التكنولوجية المتوافرة في المدرسة.	3.49	1.10	6	متوسطة
الدرجة الكلية		**3.73**	**0.87**		**مرتفعة**

يُلاحظ من الجدول (13) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان في مجال الدعم والإدارة والعمليات كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.73) بانحراف معياري (0.87)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.29– 3.49)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (18) التي تنص على "يشجع المعلمين على استخدام نظم التعلم الإلكترونية (مثل Eduwave)" بمتوسط حسابي (4.29) وانحراف معياري (0.85) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (19) التي

تنص على "يعمل على توفير الدعم المالي المناسب لتلبية حاجات المدرسة التكنولوجية" بمتوسط حسابي (3.71) وانحراف معياري (1.10) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (20) التي تنص "يسعى للحصول على دعم خارجي لتلبية الاحتياجات التكنولوجية للمدرسة" بمتوسط حسابي (3.53) وانحراف معياري (1.14) وبدرجة متوسطة، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (23) وهي "يقيّم باستمرار رضا العاملين عن الخدمات التكنولوجية المتوافرة في المدرسة" بمتوسط حسابي (3.49) وانحراف معياري (1.10) وبدرجة متوسطة.

خامساً: مجال التقييم والتقويم

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين في محافظة عمّان في مجال التقييم والتقويم، والجدول (14) يبيّن ذلك.

الجدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمّان في مجال التقييم والتقويم مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
24	يشجع على استخدام التكنولوجيا في تقييم الطلبة.	3.79	0.94	1	مرتفعة
25	يشجع على تقييم فاعلية الممارسات التدريسية المعتمدة على التكنولوجيا.	3.71	0.93	2	مرتفعة
26	يعمل على تقييم الأنظمة الإدارية المعتمدة على التكنولوجيا بهدف التطوير.	3.65	0.98	3	متوسطة
28	يعتمد على استخدام التكنولوجيا كأحد المعايير في تقييم أداء العاملين في المدرسة.	3.58	1.00	4	متوسطة
27	يقيّم مدى ملاءمة برامج التطوير المهني لحاجات المعلمين ومقدرتهم على توظيف التكنولوجيا فيها.	3.54	0.98	5	متوسطة
الدرجة الكلية		**3.65**	**0.85**		**متوسطة**

يُلاحظ من الجدول (14) أنّ درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان في مجال التقييم والتقويم كانت متوسطة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.65) وانحراف معياري (0.85)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجة المتوسطة باستثناء فقرتين جاءتا بالدرجة المرتفعة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.79– 3.54)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (24) التي تنص على "يشجع على استخدام التكنولوجيا في تقييم الطلبة" بمتوسط حسابي (3.79) وانحراف معياري (0.94) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (25) التي تنص على "يشجع على تقييم فاعلية الممارسات التدريسية المعتمدة على التكنولوجيا" بمتوسط حسابي (3.71)

وانحراف معياري (0.93) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (28) التي تنص "يعتمد على استخدام التكنولوجيا كأحد المعايير في تقييم أداء العاملين في المدرسة" بمتوسط حسابي (3.58) وانحراف معياري (1.00) وبدرجة متوسطة، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (27) التي تنص على "يقيّم مدى ملاءمة برامج التطوير المهني لحاجات المعلمين ومقدرتهم على توظيف التكنولوجيا فيها" بمتوسط حسابي (3.54) وانحراف معياري (0.98) وبدرجة متوسطة.

سادساً: مجال القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين في محافظة عمّان في مجال القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية، والجدول (15) يبيّن ذلك.

الجدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمّان في مجال القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
29	يعتمد المساواة في توفير التكنولوجيا (للمعلمين والطلبة).	3.69	1.04	1	مرتفعة
32	يتناول قضايا تتعلق بالخصوصية والأمان عند استخدام الانترنت.	3.61	1.04	2	متوسطة
30	يقوم بتوعية (المعلمين والطلبة) بقضايا قانونية تتعلق باستخدام التكنولوجيا.	3.5	1.06	3	متوسطة
31	يطبق القوانين المتعلقة بالملكية الفكرية.	3.46	1.03	4	متوسطة
34	يدعم استخدام التكنولوجيا من أجل مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	3.42	1.08	5	متوسطة
33	يدعم استخدام التكنولوجيا بما يلائم الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.	3.35	1.13	6	متوسطة
الدرجة الكلية		**3.50**	**0.91**		**متوسطة**

يُلاحظ من الجدول (15) أنّ درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان في مجال القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية كانت متوسطة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.50) وانحراف معياري (0.91)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجة المتوسطة باستثناء فقرة واحدة جاءت بدرجة مرتفعة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.69–3.35)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (29) التي تنص على "يعتمد المساواة في توفير التكنولوجيا (للمعلمين والطلبة)" بمتوسط حسابي (3.69) وانحراف معياري (1.04) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة

الثانية جاءت الفقرة (32) التي تنص على "يتناول قضايا تتعلق بالخصوصية والأمان عند استخدام الانترنت" بمتوسط حسابي (3.61) وانحراف معياري (1.04) وبدرجة متوسطة، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (34) التي تنص على "يدعم استخدام التكنولوجيا من أجل مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة" بمتوسط حسابي (3.42) وانحراف معياري (1.08) وبدرجة متوسطة، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (33) وهي "يدعم استخدام التكنولوجيا بما يلائم الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة" بمتوسط حسابي (3.50) وانحراف معياري (1.13) وبدرجة متوسطة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني، والذي نصّه: ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان، ويُظهر الجدول (16).

الجدول (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان بشكل عام ولكل مجال مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
2	التعامل مع المعلمين	3.83	0.84	1	مرتفعة
4	التحفيز الذهني وتشجيع الإبداع والابتكار لدى العاملين	3.81	0.84	2	مرتفعة
3	توفير بيئة عمل ملائمة	3.75	0.84	3	مرتفعة
1	تطوير رؤية مشتركة للمدرسة	3.57	0.85	4	متوسطة
الدرجة الكلية		**3.74**	**0.77**		**مرتفعة**

يُلاحظ من الجدول (16) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان كانت مرتفعة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.74) وانحراف معياري (0.77)، وقد تراوحت مجالات الأداة في الدرجة المرتفعة باستثناء مجال واحد فقط جاء في الدرجة المتوسطة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.83 – 3.57)، وجاء في الرتبة الأولى مجال "التعامل مع المعلمين" بمتوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري (0.84) وبدرجة مرتفعة، وجاء في الرتبة الثانية مجال " التحفيز الذهني وتشجيع الابداع والابتكار لدى العاملين" بمتوسط حسابي (3.81) وانحراف معياري (0.84) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثالثة مجال "توفير بيئة عمل ملائمة" بمتوسط حسابي (3.75) وانحراف معياري (0.84) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الرابعة والأخيرة مجال "تطوير رؤية مشتركة للمدرسة" بمتوسط حسابي (3.57) وانحراف معياري (0.85) وبدرجة متوسطة. وقد تمّ

تحليل درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان وفقاً لفقرات كل مجال، فكانت النتائج على النحو الآتي:

أولاً: مجال تطوير رؤية مشتركة للمدرسة

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين في محافظة عمّان في مجال تطوير رؤية مشتركة للمدرسة والجدول (17) يبيّن ذلك.

الجدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمّان في مجال تطوير رؤية مشتركة للمدرسة مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
1	يصوغ رؤية مشتركة عن المستقبل المرغوب فيه للمدرسة.	3.77	0.96	1	مرتفعة
7	يُظهر حماساً لمشاركة الجميع في تحقيق رؤية المدرسة.	3.66	1.05	2	متوسطة
4	يعمل على تذليل العقبات في سبيل تحقيق رؤية المدرسة.	3.58	0.99	3	متوسطة
5	يُشعِر كل فرد بأهمية دوره في تحقيق رؤية المدرسة.	3.57	1.02	4	متوسطة
6	يكافئ المعلمين الأكثر إنجازاً للمهمات التي تحقق رؤية المدرسة.	3.55	1.07	5	متوسطة
2	يشرك المعلمين في بلورة الرؤية المشتركة المستقبلية للمدرسة.	3.50	1.02	6	متوسطة
3	يشرك أبناء المجتمع المحلي في صياغة رؤية المدرسة.	3.37	1.00	7	متوسطة
الدرجة الكلية		**3.57**	**0.85**		**متوسطة**

يُلاحظ من الجدول (17) أنّ درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان في مجال تطوير رؤية مشتركة للمدرسة كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.57) وانحراف معياري (0.85)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجة المتوسطة باستثناء فقرة واحدة بدرجة مرتفعة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.77–3.37)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (1) التي تنص "يصوغ رؤية مشتركة عن المستقبل المرغوب فيه للمدرسة" بمتوسط حسابي (3.77) وانحراف معياري (0.96) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (7) التي تنص "يُظهر حماساً لمشاركة الجميع في تحقيق رؤية المدرسة" بمتوسط حسابي ((3.66) وانحراف معياري (1.05) وبدرجة متوسطة، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (2) التي تنص "يشرك المعلمين في بلورة الرؤية المشتركة المستقبلية للمدرسة" بمتوسط حسابي (3.50) وانحراف معياري (1.02) وبدرجة متوسطة، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (7) وهي "يشرك أبناء المجتمع المحلي في صياغة رؤية المدرسة" بمتوسط حسابي (3.37) وانحراف معياري (1.00) وبدرجة متوسطة.

ثانياً: مجال التعامل مع المعلمين

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين في محافظة عمّان في مجال التعامل مع المعلمين والجدول (18) يبيّن ذلك.

الجدول (18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان في مجال التعامل مع المعلمين مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
10	يعمل على تشجيع التعاون بين المعلمين.	3.95	0.97	1	مرتفعة
12	يُشعِر المعلمين بمسؤولياتهم تجاه التغيير.	3.91	0.98	2	مرتفعة
8	يتعامل مع المعلمين بموضوعية.	3.89	1.00	3	مرتفعة
9	يتواصل باستمرار مع جميع المعلمين.	3.89	0.99	4	مرتفعة
11	يُظهِر الثقة بمقدرة المعلمين على تحقيق أهداف التغيير.	3.89	0.94	5	مرتفعة
13	يُتيح الفرصة للمعلمين للتعبير عن آرائهم تجاه عملية التغيير.	3.78	1.03	6	مرتفعة
14	يحرص على تحقيق الشفافية في العمل للتقليل من الإشاعات المؤدية إلى مقاومة التغيير.	3.73	0.95	7	مرتفعة
15	يوظّف التكنولوجيا الحديثة في التواصل مع المعلمين.	3.61	1.00	8	متوسطة
الدرجة الكلية		**3.83**	**0.84**		**مرتفعة**

يُلاحظ من الجدول (18) أنّ درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان في مجال التعامل مع المعلمين كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.83) وانحراف معياري (0.84)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجة المرتفعة باستثناء فقرة واحدة بدرجة متوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.95–3.61)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (10) التي تنص "يعمل على تشجيع التعاون بين المعلمين" بمتوسط حسابي (3.95) وانحراف معياري (0.97) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (12) التي تنص " يُشعِر المعلمين بمسؤولياتهم

تجاه التغيير" بمتوسط حسابي (3.91) وانحراف معياري (0.98) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (14) التي تنص "يحرص على تحقيق الشفافية في العمل للتقليل من الإشاعات المؤدية إلى مقاومة التغيير" بمتوسط حسابي (3.73) وانحراف معياري (0.95) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (15) التي تنص "يوظّف التكنولوجيا الحديثة في التواصل مع المعلمين" بمتوسط حسابي (3.61) وانحراف معياري (1.00) وبدرجة متوسطة.

ثالثاً: مجال توفير بيئة عمل ملائمة

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين في محافظة عمّان في مجال توفير بيئة عمل ملائمة والجدول (19) يبيّن ذلك.

الجدول (19)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان في مجال توفير بيئة عمل ملائمة مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
17	يُشِيع أجواءً من التفاهم المتبادل بما يخدم عملية التغيير.	3.79	0.92	1	مرتفعة
19	يُشجّع المعلمين على الاستثمار الأمثل للموارد المتاحة لإحداث التغيير.	3.78	0.96	2	مرتفعة
16	يحرص على تهيئة بيئة عمل تساعد على التغيير.	3.75	0.90	3	مرتفعة
20	يحد من تأثير العلاقات الشخصية في اتخاذ القرارات المتعلقة بالتغيير.	3.75	0.98	4	مرتفعة
18	يُطبّق مبدأ المساواة بين الجميع مما يساعد في إنجاز مهمات عملية التغيير.	3.71	0.99	5	مرتفعة
21	يوفر قنوات اتصال فاعلة مع المعلمين بما يخدم عملية التغيير.	3.71	0.98	6	مرتفعة
الدرجة الكلية		**3.75**	**0.84**		**مرتفعة**

يُلاحظ من الجدول (19) أنّ درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان في مجال توفير بيئة عمل ملائمة كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.75) وانحراف معياري (0.84)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال في الدرجة المرتفعة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.79–3.71)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (17) وهي "يُشِيع أجواءً من التفاهم المتبادل بما يخدم عملية التغيير" بمتوسط حسابي (3.79) وانحراف معياري (0.92)، وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة (19) وهي " يُشجع المعلمين على الاستثمار الأمثل للموارد المتاحة لإحداث التغيير" بمتوسط حسابي (3.78) وانحراف معياري (0.96)، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (18) والتي تنص "يُطبّق مبدأ المساواة بين الجميع مما يساعد في إنجاز مهمات عملية التغيير" بمتوسط حسابي (3.71) وانحراف معياري (0.99)، وجاءت الفقرة (21) التي تنص "يوفر قنوات اتصال فاعلة مع المعلمين بما يخدم عملية التغيير" بمتوسط حسابي (3.71) وانحراف معياري (0.98).

رابعاً: مجال التحفيز الذهني وتشجيع الإبداع والابتكار لدى العاملين.

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين في محافظة عمّان في مجال التحفيز الذهني وتشجيع الإبداع والابتكار لدى العاملين، والجدول (20) يبيّن ذلك.

الجدول (20)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمّان في مجال التحفيز الذهني وتشجيع الإبداع والابتكار لدى العاملين مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة المستوى
26	يحفّز المعلمين على تقديم الجديد في التعليم.	3.84	0.99	1	مرتفعة
25	يشجّع المعلمين على تطوير أنفسهم.	3.83	0.93	2	مرتفعة
23	يساعد المعلمين على تبني أساليب تدريسية حديثة.	3.82	0.92	3	مرتفعة
22	يقترح أفكاراً عملية تساعد في إثراء المنهاج المدرسي.	3.81	0.95	4	مرتفعة
24	يضع خططاً زمنية للتطوير المهني للمعلمين.	3.76	0.96	5	مرتفعة
الدرجة الكلية		**3.81**	**0.84**		**مرتفعة**

يُلاحظ من الجدول (20) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان في مجال التحفيز الذهني وتشجيع الإبداع والابتكار لدى العاملين كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.81) وانحراف معياري (0.84)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال في الدرجة المرتفعة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.84–3.76)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (26) التي تنص "يحفّز المعلمين على تقديم الجديد في التعليم" بمتوسط حسابي (3.84) وانحراف معياري (0.99)، وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة (25) التي تنص" يشجع المعلمين على تطوير أنفسهم" بمتوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري (0.93)، وجاءت في الفقرة قبل الأخيرة الفقرة (22) التي تنص على "يقترح أفكاراً عملية تساعد في إثراء المنهاج المدرسي" بمتوسط حسابي (3.81) وانحراف

معياري (0.95)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (24) التي تنص "يضع خططاً زمنية للتطوير المهني للمعلمين" بمتوسط حسابي (3.76) وانحراف معياري (0.96).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث، والذي نصّه: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في العاصمة عَمّان للقيادة التكنولوجية ودرجة قيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب معامل الارتباط بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية ودرجة قيادة التغيير في مدارسهم، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول (21) يبيّن هذه النتائج.

الجدول (21)

قيم معامل الارتباط بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية ودرجة قيادة التغيير في مدارسهم باستخدام معامل ارتباط بيرسون

الرقم	مجالات القيادة التكنولوجية	مجالات قيادة التغيير في (*)				
		تطوير رؤية مشتركة للمدرسة	التعامل مع المعلمين	توفير بيئة عمل ملائمة	التحفيز الذهني وتشجيع الإبداع	**الدرجة الكلية لقيادة التغيير**
1	القيادة والرؤية	0.64	0.59	0.57	0.59	**0.66**
2	التعلم والتعليم	0.73	0.68	0.64	0.66	**0.74**
3	الإنتاجية والممارسات المهنية	0.70	0.63	0.59	0.62	**0.69**
4	الدعم والإدارة والعمليات	0.74	0.64	0.62	0.65	**0.73**
5	التقييم والتقويم	0.74	0.62	0.65	0.65	**0.73**
6	القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية	0.74	0.64	0.63	0.67	**0.74**
الدرجة الكلية للقيادة التكنولوجية		**0.82**	**0.73**	**0.71**	**0.73**	**0.82**

(*) جميع قيم العلاقات دالة احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يَظهر من الجدول (21) وجود علاقة ارتباطية إيجابية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية ودرجة قيادة التغيير في مدارسهم، إذ بلغ معامل الارتباط للدرجة الكلية (0.82) وبمستوى دلالة (0.000)، كما يلاحظ وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين جميع مجالات ممارسة مديري المدارس الثانوية في العاصمة عمان للقيادة التكنولوجية، وقيادة التغيير لديهم، إذ تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.57–0.74)، وبمستوى دلالة (0.000).

رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع، والذي نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في العاصمة عَمّان للقيادة التكنولوجية تُعزى لمتغيرات: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والسلطة المشرفة؟

تمّت الإجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي:

1. متغير الجنس:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تُعزى لمتغير الجنس، كما تمّ تطبيق اختبار "ت" (t–test)، ويُظهر الجدول (22) ذلك.

الجدول (22)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لعينتين مستقلتين لإيجاد دلالة الفروق في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القيادة والرؤية	ذكر	121	3.65	0.85	1.39	0.165
	أنثى	244	3.51	0.88		
التعليم والتعلّم	ذكر	121	3.76	0.83	0.72	0.471
	أنثى	244	3.69	0.86		
الإنتاجية والممارسات المهنية	ذكر	121	3.65	0.85	0.42	0.674
	أنثى	244	3.61	0.93		
الدعم والإدارة والعمليات	ذكر	121	3.71	0.90	0.42	0.674
	أنثى	244	3.75	0.86		
التقييم والتقويم	ذكر	121	3.68	0.86	0.38	0.698
	أنثى	244	3.64	0.85		
القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية	ذكر	121	3.60	0.90	1.38	0.166
	أنثى	244	3.46	0.91		
الدرجة الكلية	**أنثى**	**121**	**3.67**	**0.76**	**0.74**	**0.455**
	أنثى	**244**	**3.61**	**0.77**		

تشير النتائج في الجدول (22) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير الجنس، وذلك استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (0.74)، وبمستوى دلالة (0.455) **للدرجة الكلية، إذ** تُعد هذه القيمة غير دالة إحصائياً، كما بلغت قيمة (ت) المحسوبة (1.39) وبمستوى دلالة (0.165) لمجال "القيادة والرؤية" و(0.72) وبمستوى

دلالة (0.471) لمجال "التعليم والتعلّم"، و (0.42) وبمستوى دلالة (0.674) لمجال "الإنتاجية والممارسات المهنية"، و (0.42) وبمستوى دلالة (0.674) لمجال "الدعم والإدارة والعمليات"، و (0.38) وبمستوى دلالة (0.698) لمجال "التقييم والتقويم"، و (1.38) وبمستوى دلالة (0.166) لمجال "القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية"، وتعد هذه القيم غير دالة إحصائياً.

2. متغير الخبرة:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في محافظة عَمّان تبعاً لمتغير الخبرة، ويُظهر الجدول (23) ذلك.

الجدول (23)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير الخبرة

المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القيادة والرؤية	أقل من خمس سنوات	102	3.45	0.92
	من خمس سنوات إلى أقل من (10) سنوات	105	3.63	0.85
	من (10) سنوات فأكثر	158	3.58	0.85
التعليم والتعلّم	أقل من خمس سنوات	102	3.57	0.91
	من خمس سنوات إلى أقل من (10) سنوات	105	3.79	0.84
	من (10) سنوات فأكثر	158	3.77	0.81
الإنتاجية والممارسات المهنيّة	أقل من خمس سنوات	102	3.42	0.94
	من خمس سنوات إلى أقل من (10) سنوات	105	3.74	0.87
	من (10) سنوات فأكثر	158	3.69	0.88
الدعم والإدارة والعمليات	أقل من خمس سنوات	102	3.50	0.92
	من خمس سنوات إلى أقل من (10) سنوات	105	3.92	0.83
	من (10) سنوات فأكثر	158	3.76	0.83
التقييم والتقويم	أقل من خمس سنوات	102	3.50	0.89
	من خمس سنوات إلى أقل من (10) سنوات	105	3.78	0.83
	من (10) سنوات فأكثر	158	3.66	0.82
القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية	أقل من خمس سنوات	102	3.33	1.04
	من خمس سنوات إلى أقل من (10) سنوات	105	3.63	0.85
	من (10) سنوات فأكثر	158	3.53	0.85
الدرجة الكلية	**أقل من خمس سنوات**	**102**	**3.46**	**0.84**
	من خمس سنوات إلى أقل من (10) سنوات	**105**	**3.75**	**0.72**
	من (10) سنوات فأكثر	**158**	**3.66**	**0.72**

يُلاحظ من الجدول (23) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير الخبرة، إذ حصل أصحاب فئة (من خمس سنوات إلى أقل من 10 سنوات) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.75)، وجاء أصحاب فئة (من 10 سنوات فأكثر) بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.66)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لفئة (أقل من خمس سنوات) إذ بلغ (3.46)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تمّ تطبيق تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)، وجاءت النتائج على النحو الذي يوضحه الجدول (24).

الجدول (24)

نتائج تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
القيادة والرؤية	بين المجموعات	1.80	2	0.90	1.19	0.306
	داخل المجموعات	273.75	362	0.76		
	المجموع	275.55	364			
التعليم والتعلّم	بين المجموعات	3.16	2	1.58	2.19	0.113
	داخل المجموعات	260.54	362	0.72		
	المجموع	263.70	364			
الإنتاجية والممارسات المهنية	بين المجموعات	6.43	2	3.21	4.03	*0.019
	داخل المجموعات	288.92	362	0.80		
	المجموع	295.35	364			
الدعم والإدارة والعمليات	بين المجموعات	9.08	2	4.54	6.20	*0.002
	داخل المجموعات	265.23	362	0.73		
	المجموع	274.31	364			
التقييم والتقويم	بين المجموعات	4.12	2	2.06	2.89	0.057
	داخل المجموعات	258.09	362	0.71		
	المجموع	262.21	364			
القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية	بين المجموعات	4.79	2	2.39	2.92	0.055
	داخل المجموعات	296.46	362	0.82		
	المجموع	301.24	364			
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	**4.52**	**2**	**2.26**	**3.95**	***0.020**
	داخل المجموعات	**207.24**	**362**	**0.57**		
	المجموع	**211.76**	**364**			

* الفرق دال احصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

تشير النتائج في الجدول (24) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير الخبرة ، وذلك استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة؛ إذ بلغت (3.95) ، وبمستوى دلالة (0.020) **للدرجة الكلية**؛ إذ تعد هذه القيمة دالة إحصائياً، كما بلغت قيمة (ف) المحسوبة (1.19) بمستوى دلالة (0.306) لمجال "القيادة والرؤية"، و(2.19) بمستوى دلالة (0.113) لمجال "التعليم والتعلم"، و(2.89) بمستوى دلالة (0.057) لمجال "التقييم والتقويم"، و (2.92) بمستوى دلالة (0.055) لمجال "القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية"، وتعد هذه القيم غير دالة إحصائياً لأن قيمة مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أكبر من (0.05) ، باستثناء مجالي "الإنتاجية والممارسات المهنيّة– والدعم والإدارة والعمليّات " إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة بين (4.03– 6.20) وبمستوى دلالة بين (0.019– 0.002) على التوالي، وتعد هاتان القيمتان دالتان القيمة دالة إحصائياً؛ لأن قيمة مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أقل من (0.05). ولمعرفة عائديّة الفروق تمّ تطبيق اختبار شيفيه (Scheffe–test) للمقارنات البعديّة، والجدول (25) يبيّن النتائج.

الجدول (25)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير الخبرة

المجال	المتوسط الحسابي	الخبرة	من خمس سنوات إلى أقل من 10 سنوات	من 10 سنوات فأكثر
الإنتاجية والممارسات المهنيّة	3.42	أقل من خمس سنوات	*0.32-	0.27-
	3.74	من خمس سنوات إلى أقل من (10) سنوات		0.05
	3.69	من (10) سنوات فأكثر		
الدعم والإدارة والعمليات	3.50	أقل من خمس سنوات	*0.42-	0.26-
	3.92	من خمس سنوات إلى أقل من (10) سنوات		0.16
	3.76	من (10) سنوات فأكثر		
الدرجة الكلية	**3.46**	**أقل من خمس سنوات**	***0.29-**	**0.2-**
	3.75	**من خمس سنوات إلى أقل من (10) سنوات**		**0.09**
	3.66	**من (10) سنوات فأكثر**		

(*) تشير إلى أنّ فرق متوسطي الفئتين دال احصائياً

تشير نتائج الجدول (25) إلى ظهور فروق ذات دلالة احصائية في مجال "المقدرة الإنتاجية والممارسات المهنيّة"، ومجال "الدعم والإدارة والعمليات"، والدرجة الكلية للقيادة التكنولوجية بين الأفراد ذوي الخبرة (أقل من خمس سنوات)، والأفراد ذوي الخبرة (من خمس سنوات إلى أقل من 10 سنوات)، بحيث أنّ دلالة هذه الفروق كانت لصالح الأفراد ذوي الخبرة (من خمس سنوات إلى أقل من 10 سنوات) الذين كانت متوسطاتهم الحسابية هي الأكبر وكما هو مبين في الجدول (25).

2. متغير المؤهل العلمي:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في العاصمة عَمّان للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ويُظهر الجدول (26) ذلك.

الجدول (26)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في العاصمة عَمّان للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القيادة والرؤية	بكالوريوس	283	3.56	0.87
	دبلوم عالٍ	44	3.53	0.98
	دراسات عليا	38	3.61	0.76
التعليم والتعلّم	بكالوريوس	283	3.72	0.85
	دبلوم عالٍ	44	3.83	0.82
	دراسات عليا	38	3.57	0.88
الإنتاجية والممارسات المهنيّة	بكالوريوس	283	3.60	0.92
	دبلوم عالٍ	44	3.69	0.85
	دراسات عليا	38	3.72	0.86
الدعم والإدارة والعمليات	بكالوريوس	283	3.72	0.86
	دبلوم عالٍ	44	3.87	0.87
	دراسات عليا	38	3.69	0.97
التقييم والتقويم	بكالوريوس	283	3.65	0.84
	دبلوم عالٍ	44	3.74	0.90
	دراسات عليا	38	3.59	0.84
القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية	بكالوريوس	283	3.49	0.93
	دبلوم عالٍ	44	3.74	0.80
	دراسات عليا	38	3.33	0.86
الدرجة الكلية	**بكالوريوس**	**283**	**3.62**	**0.77**
	دبلوم عالٍ	**44**	**3.73**	**0.76**
	دراسات عليا	**38**	**3.59**	**0.74**

يُلاحظ من الجدول (26) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؛ إذ حصل أصحاب فئة (دبلوم عالٍ) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.73)، وجاء في الدرجة الثانية أصحاب فئة (بكالوريوس) بمتوسط حسابي (3.62) ، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لفئة (دراسات عليا) إذ بلغ (3.59)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تمّ تطبيق تحليل التباين الأحادي (One- way ANOVA)، وجاءت النتائج على النحو الذي يوضحه الجدول (27).

الجدول (27)

نتائج تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
القيادة والرؤية	بين المجموعات	0.16	2	0.08	0.11	0.898
	داخل المجموعات	275.38	362	0.76		
	المجموع	275.55	364			
التعليم والتعلّم	بين المجموعات	1.34	2	0.67	0.93	0.397
	داخل المجموعات	262.36	362	0.72		
	المجموع	263.70	364			
الإنتاجية والممارسات المهنية	بين المجموعات	0.63	2	0.31	0.38	0.681
	داخل المجموعات	294.72	362	0.81		
	المجموع	295.35	364			
الدعم والإدارة والعمليات	بين المجموعات	0.93	2	0.47	0.62	0.541
	داخل المجموعات	273.38	362	0.76		
	المجموع	274.31	364			
التقييم والتقويم	بين المجموعات	0.46	2	0.23	0.32	0.726
	داخل المجموعات	261.74	362	0.72		
	المجموع	262.21	364			
القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية	بين المجموعات	3.63	2	1.82	2.21	0.111
	داخل المجموعات	297.61	362	0.82		
	المجموع	301.24	364			
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	**0.54**	**2**	**0.27**	**0.46**	**0.632**
	داخل المجموعات	**211.22**	**362**	**0.58**		
	المجموع	**211.76**	**364**			

تشير النتائج في الجدول (27) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وذلك استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة إذ بلغت (0.46)، وبمستوى دلالة (0.632) **للدرجة الكلية**، كما بلغت قيمة (ف) المحسوبة (0.11) وبمستوى دلالة (0.898) لمجال "القيادة والرؤية"، و(0.93) وبمستوى دلالة (0.397) لمجال "التعليم والتعلّم"، و (0.38) وبمستوى دلالة (0.681) لمجال "الإنتاجية والممارسات المهنيّة"، و (0.62) وبمستوى دلالة (0.541) لمجال "الدعم والإدارة والعمليات"، و (0.32) وبمستوى دلالة (0.726) لمجال "التقييم والتقويم"، و (2.21) وبمستوى دلالة (0.111) لمجال "القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية"، وتعد هذه القيم غير دالة إحصائياً؛ لأن قيمة مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أكبر من (0.05).

4. متغير السلطة المشرفة:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في محافظة عَمّان، تبعاً لمتغير السلطة المشرفة، كما تمّ تطبيق اختبار "ت" (t–test)، ويُظهر الجدول (28) ذلك.

الجدول (28)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لعينتين مستقلتين لإيجاد دلالة الفروق في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير السلطة المشرفة

المجال	السلطة المشرفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القيادة والرؤية	مدرسة حكومية	155	3.53	0.88	0.62	0.535
	مدرسة خاصة	210	3.58	0.87		
التعليم والتعلّم	مدرسة حكومية	155	3.71	0.87	0.18	0.850
	مدرسة خاصة	210	3.72	0.84		
الإنتاجية والممارسات المهنيّة	مدرسة حكومية	155	3.47	0.95	2.81	*0.005
	مدرسة خاصة	210	3.74	0.85		
الدعم والإدارة والعمليات	مدرسة حكومية	155	3.61	0.90	2.35	*0.019
	مدرسة خاصة	210	3.82	0.84		
التقييم والتقويم	مدرسة حكومية	155	3.54	0.88	2.28	*0.023
	مدرسة خاصة	210	3.74	0.82		
القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية	مدرسة حكومية	155	3.44	0.94	1.23	0.216
	مدرسة خاصة	210	3.55	0.88		
الدرجة الكليّة	**مدرسة حكومية**	**155**	**3.55**	**0.80**	**1.81**	**0.070**
	مدرسة خاصة	**210**	**3.69**	**0.73**		

* الفرق دال احصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

تشير النتائج في الجدول (28) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير السلطة المشرفة وذلك استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة؛ إذ بلغت (1.81)، وبمستوى دلالة (0.070) **للدرجة الكلية**، كما بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.62)

وبمستوى دلالة (0.535) لمجال "القيادة والرؤية" و(0.18) وبمستوى دلالة (0.850) لمجال "التعليم والتعلّم"، و (1.23) وبمستوى دلالة (0.216) لمجال "القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية"، وتعد هذه القيم غير دالة إحصائياً؛ لأن قيمة مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أكبر من (0.05)، باستثناء مجال "الإنتاجية والممارسات المهنية"؛ إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة (2.81) وبمستوى دلالة (0.005) و (2.35) وبمستوى دلالة (0.019) لمجال "الدعم والإدارة والعمليات"، و (2.28) وبمستوى دلالة (0.023) لمجال "التقييم والتقويم"، وتعد هذه القيمة دالة إحصائياً؛ لأن قيمة مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أقل من (0.05) بحيث أنّ دلالة هذه الفروق كانت لصالح المدارس الخاصة ذات المتوسط الحسابي الأكبر.

خامساً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس، والذي نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في العاصمة عَمّان لقيادة التغيير تُعزى لمتغيرات: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والسلطة المشرفة؟

1. متغير الجنس:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمّان تبعاً لمتغير الجنس، كمل تمّ تطبيق اختبار "ت" (t–test)، ويظهر الجدول (29) ذلك.

الجدول (29)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لعينتين مستقلتين لإيجاد دلالة الفروق في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تطوير رؤية مشتركة للمدرسة	ذكر	121	3.68	0.85	1.74	0.082
	أنثى	244	3.52	0.85		
التعامل مع المعلمين	ذكر	121	3.91	0.78	1.28	0.201
	أنثى	244	3.79	0.87		
توفير بيئة عمل ملائمة	ذكر	121	3.80	0.80	0.87	0.381
	أنثى	244	3.72	0.86		
التحفيز الذهني وتشجيع الإبداع	ذكر	121	3.86	0.83	0.84	0.401
	أنثى	244	3.79	0.84		
الدرجة الكلية	**ذكر**	**121**	**3.81**	**0.75**	**1.30**	**0.194**
	أنثى	**244**	**3.70**	**0.78**		

تشير النتائج في الجدول (29) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير الجنس وذلك استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (1.30)، وبمستوى دلالة (0.194) **للدرجة الكلية**، كما بلغت قيمة (ت) المحسوبة (1.74) وبمستوى دلالة (0.082) لمجال "تطوير رؤية مشتركة للمدرسة"، و(1.28) وبمستوى دلالة (0.201) لمجال "التعامل مع المعلمين"، و (0.87) وبمستوى دلالة (0.381) لمجال "توفير بيئة عمل ملائمة"، و (0.84) وبمستوى دلالة (0.401) لمجال "التحفيز الذهني وتشجيع الإبداع"، وتعد هذه القيم غير دالة إحصائياً؛ لأنّ قيمة مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أكبر من (0.05).

2. متغير الخبرة:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير الخبرة، ويظهر الجدول (30) ذلك.

الجدول (30)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير الخبرة

المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تطوير رؤية مشتركة للمدرسة	أقل من خمس سنوات	102	3.45	0.86
	من خمس سنوات إلى أقل من (10) سنوات	105	3.59	0.85
	من (10) سنوات فأكثر	158	3.64	0.84
التعامل مع المعلمين	أقل من خمس سنوات	102	3.75	0.87
	من خمس سنوات إلى أقل من (10) سنوات	105	3.91	0.80
	من (10) سنوات فأكثر	158	3.83	0.85
توفير بيئة عمل ملائمة	أقل من خمس سنوات	102	3.73	0.82
	من خمس سنوات إلى أقل من (10) سنوات	105	3.80	0.81
	من (10) سنوات فأكثر	158	3.73	0.87
التحفيز الذهني وتشجيع الإبداع	أقل من خمس سنوات	102	3.82	0.83
	من خمس سنوات إلى أقل من (10) سنوات	105	3.88	0.76
	من (10) سنوات فأكثر	158	3.76	0.89
الدرجة الكلية	**أقل من خمس سنوات**	**102**	**3.68**	**0.74**
	من خمس سنوات إلى أقل من (10) سنوات	**105**	**3.79**	**0.73**
	من (10) سنوات فأكثر	**158**	**3.74**	**0.81**

يُلاحظ من الجدول (30) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغييرفي مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير الخبرة؛ إذ حصل أصحاب فئة (من خمس سنوات إلى أقل من 10 سنوات) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.79)، وجاء أصحاب فئة (من 10 سنوات فأكثر) بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.74)، واخيراً جاء المتوسط الحسابي لفئة (أقل من خمس سنوات) إذ بلغ (3.68)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تمّ تطبيق تحليل التباين الأحادي (One- way ANOVA)، وجاءت النتائج على النحو الذي يوضحه الجدول (31).

الجدول (31)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
تطوير رؤية مشتركة للمدرسة	بين المجموعات	2.33	2	1.17	1.62	0.199
	داخل المجموعات	260.83	362	0.72		
	المجموع	263.16	364			
التعامل مع المعلمين	بين المجموعات	1.38	2	0.69	0.98	0.377
	داخل المجموعات	255.45	362	0.71		
	المجموع	256.83	364			
توفير بيئة عمل ملائمة	بين المجموعات	0.37	2	0.18	0.26	0.771
	داخل المجموعات	254.72	362	0.70		
	المجموع	255.09	364			
التحفيز الذهني وتشجيع الإبداع	بين المجموعات	0.86	2	0.43	0.61	0.542
	داخل المجموعات	254.52	362	0.70		
	المجموع	255.39	364			
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	**0.63**	**2**	**0.32**	**0.53**	**0.587**
	داخل المجموعات	**214.25**	**362**	**0.59**		
	المجموع	**214.88**	**364**			

أظهرت النتائج في الجدول (31) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير الخبرة، وذلك استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة إذ بلغت

(0.53)، وبمستوى دلالة (0.587) **للدرجة الكلية**، كما بلغت قيمة ف المحسوبة (1.62) وبمستوى دلالة (0.199) لمجال "تطوير رؤية مشتركة للمدرسة"، و(0.98) وبمستوى دلالة (0.377) لمجال "التعامل مع المعلمين"، و (0.26) وبمستوى دلالة (0.771) لمجال "توفير بيئة عمل ملائمة"، و (0.61) وبمستوى دلالة (0.542) لمجال "التحفيز الذهني وتشجيع الإبداع"، وتعد هذه القيم غير دالة إحصائياً لأن قيمة مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أكبر من (0.05).

3. متغير المؤهل العلمي:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ويظهر الجدول (32) ذلك.

الجدول (32)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تطوير رؤية مشتركة للمدرسة	بكالوريوس	283	3.53	0.84
	دبلوم عالٍ	44	3.86	0.81
	دراسات عليا	38	3.57	0.94
التعامل مع المعلمين	بكالوريوس	283	3.80	0.84
	دبلوم عالٍ	44	3.99	0.80
	دراسات عليا	38	3.90	0.86
توفير بيئة عمل ملائمة	بكالوريوس	283	3.71	0.83
	دبلوم عالٍ	44	3.98	0.80
	دراسات عليا	38	3.76	0.92
التحفيز الذهني وتشجيع الإبداع	بكالوريوس	283	3.79	0.82
	دبلوم عالٍ	44	4.05	0.81
	دراسات عليا	38	3.70	0.96
الدرجة الكلية	**بكالوريوس**	**283**	**3.71**	**0.75**
	دبلوم عالٍ	**44**	**3.97**	**0.76**
	دراسات عليا	**38**	**3.73**	**0.85**

يُلاحظ من الجدول (32) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، إذ حصل أصحاب فئة (دبلوم عالٍ) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.97)، وجاء في الدرجة الثانية أصحاب فئة (دراسات عليا) بمتوسط حسابي (3.73)، وجاء في الدرجة الأخيرة أصحاب فئة (بكالوريوس) بمتوسط حسابي (3.71)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة

إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One- way ANOVA)، وجاءت النتائج على النحو الذي يوضحه الجدول (33).

الجدول (33)

نتائج تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
تطوير رؤية مشتركة للمدرسة	بين المجموعات	4.19	2	2.09	2.93	0.055
	داخل المجموعات	258.97	362	0.72		
	المجموع	263.16	364			
التعامل مع المعلمين	بين المجموعات	1.63	2	0.81	1.16	0.316
	داخل المجموعات	255.20	362	0.70		
	المجموع	256.83	364			
توفير بيئة عمل ملائمة	بين المجموعات	2.84	2	1.42	2.04	0.132
	داخل المجموعات	252.25	362	0.70		
	المجموع	255.09	364			
التحفيز الذهني وتشجيع الإبداع	بين المجموعات	3.10	2	1.55	2.23	0.109
	داخل المجموعات	252.28	362	0.70		
	المجموع	255.39	364			
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	**2.65**	**2**	**1.33**	**2.26**	**0.105**
	داخل المجموعات	**212.23**	**362**	**0.59**		
	المجموع	**214.88**	**364**			

أظهرت النتائج في الجدول (33) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر

المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ، وذلك استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة؛ إذ بلغت (2.26) ، وبمستوى دلالة (0.105) **للدرجة الكلية**، كما بلغت قيمة (ف) المحسوبة (2.93) وبمستوى دلالة (0.055) لمجال "تطوير رؤية مشتركة للمدرسة"، و (1.16) وبمستوى دلالة (0.316) لمجال "التعامل مع المعلمين"، و (2.04) وبمستوى دلالة (0.132) لمجال "توفير بيئة عمل ملائمة"، و (2.23) وبمستوى دلالة (0.109) لمجال "التحفيز الذهني وتشجيع الإبداع"، وتعد هذه القيم غير دالة إحصائياً؛ لأن قيمة مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أكبر من (0.05).

4. متغير السلطة المشرفة:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير السلطة المشرفة، كما تمّ تطبيق اختبار "ت" (t–test)، ويظهر الجدول (34) ذلك.

الجدول (34)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لعينتين مستقلتين لإيجاد دلالة الفروق في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمّان تبعاً لمتغير السلطة المشرفة

المجال	السلطة المشرفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تطوير رؤية مشتركة للمدرسة	مدرسة حكومية	155	3.55	0.90	0.45	0.648
	مدرسة خاصة	210	3.59	0.82		
التعامل مع المعلمين	مدرسة حكومية	155	3.71	0.91	2.30	*0.022
	مدرسة خاصة	210	3.92	0.78		
توفير بيئة عمل ملائمة	مدرسة حكومية	155	3.68	0.90	1.23	0.216
	مدرسة خاصة	210	3.79	0.78		
التحفيز الذهني وتشجيع الإبداع	مدرسة حكومية	155	3.67	0.87	2.73	*0.006
	مدرسة خاصة	210	3.91	0.80		
الدرجة الكلية	**مدرسة حكومية**	**155**	**3.65**	**0.83**	**1.83**	**0.067**
	مدرسة خاصة	**210**	**3.80**	**0.72**		

* الفرق دال احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

أشارت النتائج في الجدول (34) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير السلطة المشرفة، وذلك استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (1.83)، وبمستوى دلالة (0.067) **للدرجة الكلية**، كما بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.45) وبمستوى دلالة (0.648) لمجال "تطوير رؤية مشتركة للمدرسة"، و (1.23) وبمستوى دلالة (0.216) لمجال "توفير بيئة عمل ملائمة"، وتعد هاتان القيمتان غير دالتان إحصائياً؛ لأن قيمة مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أكبر من (0.05)، باستثناء مجالي "التعامل مع المعلمين، والتحفيز الذهني وتشجيع الابداع"؛ إذ بلغت قيمتا (ت) المحسوبة بين (2.30 – 2.73) وبمستوى دلالة بين (0.022 – 0.006)

على التوالي، وتعد هذه القيمة دالة إحصائياً؛ لأن قيمة مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أقل من (0.05)؛ إذ أنّ دلالة هذه الفروق كانت لصالح المدارس الخاصة صاحبة المتوسط الحسابي الأكبر وكما هو مبيّن في الجدول (34).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس
مناقشة النتائج والتوصيات

تضمّن هذا الفصل عرضاً لمناقشة النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، وعلى النحو الآتي:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي ينص على: ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان؟

أظهرت النتائج في الجدول (9) أنّ درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان كانت متوسطة، فلم تأتِ ضعيفة، لكنّها وفي الوقت ذاته لم تأتِ عالية لترقى إلى المستوى المطلوب. وقد يُعزى ذلك إلى قلّة اهتمام مديري المدارس الثانوية في العاصمة عَمّان بقيادة التكنولوجيا في مدارسهم، أو لقلة الإمكانيّات المادية والبشرية المتوفرة لديهم، وربما لم يتلقوا التدريب الكافي في هذا الجانب خلال إعدادهم لتولي المسؤولية الإدارية، أو ربما لم يتمكن المعلمون من تحديد درجة ممارسة مديريهم للقيادة التكنولوجية لضعف التواصل والاحتكاك المباشر بين المديرين والمعلمين بسبب وجود منسقين للمواد التعليمية، رؤساء أقسام، مشرفين أكاديميين، وكذلك مشرفين فنيين، في الغالبية العظمى من المدارس، وهذا الهيكل التنظيمي قد يكون عائقاً رئيساً في هذا النوع من التواصل، وبالتالي لم يتوفر لدى المعلمين المعلومات الكافية للإجابة عن فقرات استبانة القيادة التكنولوجية، مما كان له الأثر في الحصول على هذه النتيجة المتوسطة.

كما يمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى الارتداد الإحصائي لإجابات أفراد العينة من المعلمين، إذ يمكن أن يكون أغلبهم يتجهون في إجاباتهم نحو الوسط؛ بسبب التباس فقرات استبانة القيادة التكنولوجية لديهم بمفاهيم أخرى. واختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراستا بانوجلو (Banoglu, 2011)،

وايرين وكورت (Eren & Kurt, 2011) اللتان أشارتا إلى أنّ مديري المدارس يملكون درجة عالية من السلوك القيادي التكنولوجي بشكل عام. وذلك ما أشارت إليه نتائج دراسة أندرسون وديكستر (Anderson & Dexter, 2005)، التي أكّدت على أنّ القيادة التكنولوجية هي أكثر أهمية من البُنية التحتيّة لتوظيف التكنولوجيا في المدارس، وكذلك ما أشار إليه ليثوود وهاريس وهوبيكنز (Leithwood, etal, 2008) من أن الإدارة المدرسية تُعد العامل الثاني الأكثر تأثيراً في تحصيل الطلبة بعد التدريس الصفي ولذلك جاء التركيز على ضرورة إعدادها بشكل مناسب.

أما بالنسبة لمجالات القيادة التكنولوجية، ففيما يأتي مناقشة لكل مجال:

أولاً: مجال القيادة والرؤية:

أظهرت النتائج في الجدول (10) أنّ درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان في مجال القيادة والرؤية كانت متوسطة. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى وجود تصور لدى غالبية مديري المدارس حول ضرورة وضع خطة تكنولوجية للمدرسة، ولكنهم قد يواجهون معوقات تحول بينهم وبين تطبيق هذه الخطة، وقد يكون السبب في ذلك هو المدير نفسه، إمّا من خلال ضعف إيمانه بهدفه الكبير المتمثل في القيادة والرؤية فيما يتعلق بالتكنولوجيا، أو لإيمانه وحده بهذا الهدف، وعدم نجاحه في نقل هذا الهدف للآخرين عن طريق رؤيتهم الدائمة له يعمل بمقتضى هذه الرؤية قولاً وعملاً. ومن خلال خبرة الباحثة العمليّة في ميدان التعليم وتواصلها مع العديد من العاملين في هذا الميدان، لاحظت وجود عددٍ من المدارس التي تُعاني من ضعف أو عدم وجود استراتيجيات مناسبة لوضع رؤية تتوافق مع ظروف وبيئة المدرسة، فقد يقوم القائمون عليها بوضع رؤية

لمدارسهم من خلال اقتباسهم لهذه الرؤية من مؤسسة تعليميّة أخرى، وبالتالي تكون رؤيتهم مكتوبة ومُصاغة بشكل فني جيد، ولكنها بعيدة كل البُعد عن التطبيق الحقيقي على أرض الواقع. هذا بالرغم من التأكيد على أنّ الرؤية المتبنّاة لا يُمكن أن تُبنى على رؤية مؤسسة أخرى (Baroutas, 2011).

ثانياً: مجال التعليم والتعلّم:

أظهرت النتائج في الجدول (11) أنّ درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان في مجال التعليم والتعلّم كانت مرتفعة. ومن الممكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى ازدياد الوعي بأهمية التكنولوجيا ودورها الإيجابي في تحسين عمليتي التعليم والتعلم، فمن كان ضدها من مديري المدارس أصبح لديه قناعة بأهميتها وفاعليتها في تحسين البيئة التعليميّة، وهو ما قد يدفعهم إلى التوجه نحو القيادة التكنولوجية وممارستها، فغالبية أنماط التعلم الحديثة أصبحت تعتمد بشكل أساسي على التكنولوجيا وهو ما لا يدع مجالاً لتجاهلها واستبعادها، مثل: التعلم المدمج والتعلم المعكوس والتعلم الإلكتروني (الشرمان، 2015)، وقد يُعزى ذلك إلى وجود قيادة مدرسيّة توفّر الدعم والتدريب المهني للمعلمين لتطبيق ممارسات تعليمية تعتمد على التكنولوجيا.

وتؤكد ذلك دراسة نالسكو (Nalasco, 2009) التي أشارت إلى أنّ المديرين الذين خضعوا للبرامج التدريبية توفرت لديهم ممارسات سلوكية إدارية أكثر فاعلية في دمج التكنولوجيا في المنهاج، وكذلك دراسة مواواسي (Mwawasi, 2014) التي أشارت إلى أنّ مديري المدارس الذين تتوفر لديهم زيادة في إمكانية الوصول إلى مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتوفيرها لمعلميهم ودعمها لهم،

وتدريبهم على استخدامها، يمكنهم استكشاف طرق واستراتيجيات مختلفة لدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليميّة–التعلميّة.

ثالثاً: مجال الإنتاجية والممارسات المهنيّة:

أظهرت النتائج في الجدول (12) أنّ درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان في مجال الإنتاجية والممارسات المهنيّة كانت متوسطة. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى سعي المدير لتوظيف التكنولوجيا في إنجاز الأعمال المدرسية اليومية وعلى جميع المستويات لما توفره من وقت وجهد، أو نتيجة لالتزام مهني مع وزارة التربية والتعليم يقتضي ضرورة تفعيل دور منظومة الاديوويف (Eduwave) وخاصة فيما يتعلق بإدخال الحضور والغياب والعلامات للطلبة، وبشكل إلزامي، حتى وإن لم يمتلك مدير المدرسة القناعة الكافية التي تدفعه للقيام بهذه الأعمال، أو ربما يكون السبب هو تأكيد مدير المدرسة على عملية الاتصال والتواصل والتعاون بين الزملاء وطاقم العمل وأولياء الأمور والطلبة والمجتمع المحلي الأوسع باستخدام التكنولوجيا.

رابعاً: مجال الدعم والإدارة والعمليات:

أظهرت النتائج في الجدول (13) أنّ درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان في مجال الدعم والإدارة والعمليات كانت مرتفعة. ولقد جاء هذا المجال في الرتبة الأولى على عكس ما توقعته الباحثة، إذ يشكو كثير من معلمي المدارس الثانوية من قلّة توافر الأجهزة والمعدات والبرامج التكنولوجية في المدارس، لقلّة المخصصات المالية لها وخاصة في القطاع الحكومي، إلّا أنّ النتائج جاءت بصورة مختلفة، إذ تبيّن أنّ الدعم لتوفير التكنولوجيا في

المدارس واستخدامها يرى النور في ظل الثورة التكنولوجية العالمية، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى تشجيع المدير للمعلمين على استخدام نظم التعلم الإلكترونية (مثل: Eduwave)، أو ربما لحرص المدير على تخصيص موارد مالية وبشرية لضمان تطبيق كامل ودائم لخطة التكنولوجيا، وقد تعكس هذه النتيجة سعي المدير إلى تحديث التكنولوجيا في المدرسة ودعم استبدال التكنولوجيا، ويُستدل من ذلك على مدى حرص المدير بتقييم رضا العاملين عن الخدمات التكنولوجية المتوافرة في المدرسة باستمرار.

خامساً: مجال التقييم والتقويم:

أظهرت النتائج في الجدول (14) أنّ درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان في مجال التقييم والتقويم كانت متوسطة. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى تشجيع مدير المدرسة للمعلمين على استخدام وسائل متعدّدة لتقييم الاستخدامات الملائمة لموارد التكنولوجيا للتعلم والاتصال والإنتاجية، أو ربما لاستخدام التكنولوجيا لجمع البيانات وتحليلها، وتفسير النتائج لتطوير فاعلية الممارسات التدريسية المعتمدة على التكنولوجيا، ومن الممكن أن يكون لعملية التقييم المستمر لمعارف المعلمين في التكنولوجيا ومهاراتهم بها أثر إيجابي في ذلك، إذ يمكن تكريس نتائجها في سبيل تسهيل التطوير المهني المتميز للمعلمين، وقد يُستدل من ذلك على مدى اهتمام المدير بتقييم برامج التطوير المهني لحاجات المعلمين ومقدرتهم على توظيف التكنولوجيا بها.

سادساً: مجال القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية:

أظهرت النتائج في الجدول (15) أنّ درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان في مجال القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية كانت

متوسطة. وجاء هذا المجال في الرتبة الأخيرة، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى حرص المدير على ضمان المساواة في الوصول إلى موارد التكنولوجيا التي تُقوّي وتُمكّن كافة المعلمين والطلبة من عبور الفجوة الرقمية، وتحسين مخرجات التعليم، وربما جاءت هذه النتيجة المتوسطة لأنّ المدير يعزّز برامج الخصوصية والأمن والسلامة على الشبكة الإلكترونية المتعلقة باستخدام التكنولوجيا ولكن ليس إلى درجة كافية، أو إلى درجة مبالغ فيها، فانعكس أثرها على المعلمين والطلبة بطريقة سلبية، فبعض المديرين أصبحوا يحدّوا من خصوصية المواقع والبرمجيات الإلكترونية والأوقات المسموح بها للمعلمين والطلبة في تصفح الشبكة الإلكترونية، بهدف تحقيق الأمن والسلامة في استخدام الشبكة الإلكترونية بشكل خاص، والتكنولوجيا بشكل عام، وربما تعود هذه النتيجة إلى العبء الملقى على عاتق مديري المدارس في توعية المعلمين والطلبة بقضايا قانونية تتعلق باستخدام التكنولوجيا، وإعطائهم مساحة أوسع من الثقة في تطبيق أخلاقيات استخدام التكنولوجيا، وقد يُستدل من هذه النتيجة على أنّ مديري المدارس هم المسؤولون عن اتخاذ القرارات المتعلقة بالقضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والذي ينص على: ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان؟

أظهرت النتائج في الجدول (16) أنّ درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان كانت مرتفعة. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أنّ مديري المدارس الثانوية في العاصمة عَمّان، بوصفهم قادة تربويين، تولدت لديهم القناعة بأنّ التغيير ضرورة مُلحّة ينبغي قيادته لتحقيق الأهداف المرجوة منه، فظهر من خلال استجابات أفراد العينة من المعلمين والمعلمات تأييد واضح من قبل المديرين للممارسات التي تتطلبها قيادة التغيير في مدارسهم،

فجاءت النتائج لهذه الممارسات مرتفعة في معظم المجالات، وخاصة مع الضغط الذي تضعه التكنولوجيا المتغيرة وبشكل سريع على النظام التعليمي بما لا يدع خياراً للمدير إلا أن يتقبل التغيير.

اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة العوضي (2012) والتي أظهرت أنّ درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية لقيادة التغيير من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة.

أما بالنسبة لمجالات قيادة التغيير، ففيما يأتي مناقشة لكل مجال:

أولاً: مجال تطوير رؤية مشتركة للمدرسة:

أظهرت النتائج في الجدول (17) أنّ درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان في مجال تطوير رؤية مشتركة للمدرسة كانت متوسطة. ومن الممكن أن يرجع السبب في ذلك إلى إدراك مدير المدرسة لأهمية صياغة رؤية مشتركة عن المستقبل المرغوب فيه للمدرسة، ومحاولته بث هذه الرؤية لدى العاملين معه، و تأكيده على إثارة الدافعية لديهم للتغيير والتطوير، ولسعيه إلى تذليل العقبات في سبيل تحقيق هذه الرؤية، من خلال تأكيده على أهمية الدور الذي يقوم به كل فرد في المدرسة، وربما جاءت هذه النتيجة لأنّ مديري المدارس الثانوية بوصفهم قادة تربويين جادون ويرغبون في ممارسة قيادة التغيير في هذا المجال، إلّا أنّ هذه الجديّة وتلك الرغبة لم تصلا إلى ما ينبغي أن تكونا عليه، الأمر الذي يتطلب تطويراً وتحسيناً لهذه الممارسة، وقد يُستدل من ذلك على أهمية إشراك المعلمين والمجتمع المحلي في بلورة الرؤية المشتركة للمدرسة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى قيام المديرين بتوفير المناخ المناسب الذي يساعد على تطوير الرؤية المشتركة لمدارسهم، أو أنّ مديري المدارس يظهرون حماساً واندفاعاً عاليين لتحقيق الرؤية المشتركة

لمدارسهم، باعتبار ذلك يعكس مدى مقدرتهم على قيادة التغيير، وتمكنهم من تحقيق الممارسة الإيجابية في هذا المجال.

ثانياً: مجال التعامل مع المعلمين:

أظهرت النتائج في الجدول (18) أنّ درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان في مجال التعامل مع المعلمين كانت مرتفعة. وقد تعني هذه النتيجة أنّ مديري المدارس الثانوية يتعاملون مع معلميهم بطريقة إيجابية، ويشعرونهم بالاهتمام والتقدير والاحترام. ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً في ضوء الفقرات التي حصلت على درجة ممارسة مرتفعة في قيادة التغيير في هذا المجال، مثل قيام المدير بتشجيع التعاون بين المعلمين، وإتاحته الفرصة للمعلمين للتعبير عن آرائهم تجاه عملية التغيير، مما قد يشعر هؤلاء المعلمين بالرضا عن مديريهم، فتتأثر قناعاتهم بالتغيير إيجابياً، فيندفعون للإسهام في تطوير مدارسهم من خلال مشاركتهم في صنع القرارات المتعلقة بقيادة التغيير.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أنّ المديرين يتقبلون ما يرتكبه المعلمون من أخطاء في اثناء أدائهم لبعض المهمات المرتبطة بعملية التغيير، فضلاً عن كون هؤلاء المديرين منفتحين على المعلمين، وغير متشددين لآرائهم، قد تسودهم روح التسامح، ويأخذون بمبدأ الاختلاف في الرأي، فيتقبلون آراء المعلمين المغايرة لآرائهم، وربما يأخذون بها، إن وجدوا فيها ما يدل على فاعليتها وأهميتها في عملية التغيير.

ويمكن أن تفسر هذه النتيجة بأنّ مديري المدارس الثانوية يمتلكون العديد من مهارات الاتصال التي يستخدمونها في تطوير علاقاتهم مع المعلمين، مما قد يعكس حسن تعاملهم وتفاعلهم مع المعلمين، والذي قد ينعكس بدوره على أدائم وممارساتهم التعليمية والتربوية.

ثالثاً: مجال توفير بيئة عمل ملائمة:

أظهرت النتائج في الجدول (19) أنّ درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان في مجال توفير بيئة عمل ملائمة كانت مرتفعة. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى التحاق مديري المدارس بدورات تأهيلية تساعدهم على تطوير اتجاهاتهم ومهاراتهم بما ينعكس على البيئة المدرسية لإشاعة أجواءٍ من التفاهم بما يخدم عملية التغيير، أو ربما لتشجيعه للمعلمين على الاستثمار الأمثل للموارد المتاحة لإحداث التغيير، ومن الممكن أن تكون هذه النتيجة عائدة لحرص المدير على تهيئة بيئة عمل تساعد على التغيير، أو لاتخاذه القرارات المتعقلة بالتغيير بعيداً عن العلاقات الشخصية وبما يحقق العدل بين العاملين، وقد يُستدل من ذلك على حرص مدير المدرسة على توفير قنوات اتصال فاعلة مع المعلمين بما يخدم عملية التغيير.

رابعاً: مجال التحفيز الذهني وتشجيع الإبداع والابتكار لدى العاملين:

أظهرت النتائج في الجدول (20) أنّ درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان في مجال التحفيز الذهني وتشجيع الإبداع والابتكار لدى العاملين كانت مرتفعة. وقد يعود سبب ذلك إلى ازدياد وعي مديري المدراس بأهمية الإبداع والابتكار في عمل المعلمين، وهو ما ينعكس بالضرورة على أداء الطلبة والمدرسة بشكل عام، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى

ارتباط تحفيز العاملين واستثارة عقولهم بمقدرة القادة على ممارسة مجموعة من الأدوار التي من شأنها الاحتفاظ بروح معنوية مرتفعة في أثناء التغيير، إلّا أنّ هذا الأمر يجب أن يرتبط كذلك بوجود نظام يُساعد القادة على استخدام الحوافز المادية في دعم عملية التغيير، لتحفيز مدير المدرسة للمعلمين على تقديم الجديد في التعليم، أو لتشجيعه لهم على تطوير أنفسهم من خلال اشتراكهم في دورات تدريبية مناسبة، وقد تعود هذه النتيجة إلى مساعدة المدير للمعلمين في تبني أساليب تدريسية حديثة، من خلال اقتراحه أفكاراً عملية تساعد في إثراء المنهاج المدرسي، وحرصه على وضع خططٍ زمنيّة للتطوير المهني للمعلمين.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة تومسون وهال (Thomson & Hall, 2011).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، والذي ينص على: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في العاصمة عَمّان للقيادة التكنولوجية ودرجة قيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين؟

اتضح من الجدول (21) أنّ هناك علاقة ذات دلالة إحصائية إيجابية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية ودرجة قيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى ما توفره القيادة التكنولوجية من بيئة مناسبة لتحقيق التغيير المنشود لدى مديري المدارس الثانوية في العاصمة عَمّان، فالتكنولوجيا فرضت نفسها على مدير المدرسة بحيث لم يعُد لديه خيار إلّا أن يتبناها، وهو ما قد يفتح أعين مديري المدارس على الإمكانيات الكبيرة التي توفرها التكنولوجيا، التي تمتاز بالتغيّر والتطور المستمرين، ولذلك يكون مدير المدرسة الذي لديه اتجاهات إيجابية نحو التكنولوجيا وتوظيفها واستخدامها ساعياً في الغالب إلى التطوير

والتغيير بما يتناسب والمستجدات، وكلما كانت المدارس ذات نوعية عالية أتاحت فرصة للمعلمين لأن يكونوا دائمي التعلّم، مما سينعكس ذلك على مستوى الطلبة وبالتالي على معنويات المعلمين، وعليه فالدور المطلوب من مديري المدارس بوصفهم قادة تكنولوجيين كبير جداً يصل إلى حد تحويل كل فرد في المدرسة إلى وكيل مُعتمد لعملية التغيير والتطوير، فضلاً عن ما أكدت عليه دراسة دانيالز (Daniels,2002) من أنّ نوعية القيادة التكنولوجية تؤثر إلى درجة كبيرة في قيادة التغيير.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، والذي ينص على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في العاصمة عَمّان للقيادة التكنولوجية تُعزى لمتغيرات: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والسلطة المشرفة؟

تمّت مناقشة هذا السؤال على النحو الآتي:

1. متغير الجنس:

أظهرت النتائج في الجدول (22) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير الجنس. ويمكن أن يُعزى السبب في ذلك إلى واقعية تقييم المعلمين والمعلمات لمديريهم في قيادة التكنولوجيا، إذ لا يتأثر هذا التقييم بالجنس، كما أنه يمكن أن يُعزى إلى الارتداد الإحصائي، إذ تعود استجابات أفراد العينة عائدة إلى كونهم يميلون إلى الاستجابات الوسطية لكونهم لا يستطيعون تحديد القيادة التكنولوجية من قبل مديريهم، أو لعدم وجود توزيع متساوٍ

في عيّنة الدراسة بين أعداد الذكور والإناث، فعدد المعلمات في عينة الدراسة كان ضعف عدد المعلمين تقريباً، بسبب ظاهرة عزوف كثير من المعلمين عن مهنة التعليم، أو لتفضيلهم العمل في الخارج.

2. الخبرة

أظهرت النتائج في الجدول (24) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير الخبرة للدرجة الكلية، وللمجالات كلها، باستثناء مجالي "الإنتاجية والممارسات المهنيّة"، ومجال "الدعم والإدارة والعمليات"، وكانت هذه الفروق لصالح الأفراد ذوي الخبرة من خمس سنوات إلى أقل من 10 سنوات، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى كون المعلمين من هذه الفئة قد أدركوا أهمية القيادة التكنولوجية وانعكاسها على العملية الإدارية، في حين أنّ المعلمين الذين امتلكوا خبرة طويلة تكون قد استقرّت لديهم الاتجاهات والمفاهيم والممارسات والتي لا يسعون عادةً إلى تغييرها، لكونهم ليسوا من داعمي التكنولوجيا، مما يؤكد أنّ الخبرة وسنوات الخدمة تُعد متغيراً فاعلاً ومؤثراً في إدراك المعلمين والمعلمات لضرورة تفعيل هذا المفهوم في البيئة المدرسية.

واتفقت هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة ايرين وكورت (Eren & Kurt,2011) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية السلوك القيادي التكنولوجي تبعاً لمتغير الخبرة، وكان الفرق لصالح المديرين الذين كان لديهم خبرة أكبر في العمل الإداري.

3. متغير المؤهل العلمي:

أظهرت النتائج في الجدول (27) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية في مدارسهم من وجهة نظر

المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وهذا يعني اتفاق المعلمين والمعلمات على وصف الأسلوب الممارس بغض النظر عن المؤهل العلمي لهم، وقد يرجع السبب في هذه النتيجة إلى كون المعلمين والمعلمات يحذروا من العقوبات التي قد تُوَجّه إليهم كنقلهم من مكان العمل أو فقدانهم له، فقد يتوجسوا من معرفة المديرين لاستجاباتهم على الاستبانة المُعدّة.

4. متغير السلطة المشرفة:

أظهرت النتائج في الجدول (28) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير السلطة المشرفة. وجاءت هذه النتيجة على عكس ما توقعته الباحثة، إذ من المفترض أن تكون درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية في المدارس الخاصة أفضل من درجتها في المدارس الحكومية؛ لوجود مخصصات مالية في المدارس الخاصة بصورة أفضل منها في المدارس الحكومية، فبعض المدارس الخاصة قد تكون مدارس ربحية تسعى لتوفير التكنولوجيا الناشئة لدعم الفعاليات التدريسية أو للتواجد في السوق التنافسية العالمية، وبعضها الآخر قد تكون مدارس خاصة غير ربحيّة لكنها تتلقى دعماً مالياً خارجياً من جمعيات ومؤسسات خيرية، فقد يبرز دور مدير المدرسة الخاصة بوصفه قائداً تكنولوجياً بشكل أكبر في المدارس الخاصة.

إلّا أنّ النتائج جاءت بصورة مختلفة، إذ تبيّن أنّ ممارسة مهارات القيادة التكنولوجية لمديري المدارس الخاصة والحكومية كان بالدرجة نفسها، مما يؤكّد أنّ المدير بوصفه قائداً تكنولوجياً يستطيع مواجهة التحديات المادية والبشرية التي تمثل عائقاً في تحقيق أهدافه فيما يتعلق بدعم التكنولوجيا في

المدرسة وتوفيرها واستخدامها، وخاصة في القرن الحادي والعشرين الذي لا يمكن فيه تجاهل دور التكنولوجيا في العمليات الإدارية والممارسات التدريسية في المدارس.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس، والذي ينص على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في العاصمة عَمّان لقيادة التغيير تُعزى لمتغيرات: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والسلطة المشرفة؟

تمّت مناقشة هذا السؤال على النحو الآتي:

1. متغير الجنس:

أظهرت النتائج في الجدول (29) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير الجنس، سواء للدرجة الكلية أم للمجالات الأربعة للأداة، مما يُشير إلى أنّ متغير الجنس ليس من المتغيرات المؤثرة في هذا المجال. وقد تبيّن من هذه النتيجة أنّ المعلمين والمعلمات لم يختلفوا في وصف ممارسات مديري المدارس لهذا الأسلوب، وقد يعود ذلك إلى تأثير البيئة الاجتماعية في المدرسة على الجنسين دون اعتبار لنوع الجنس ذكراً كان أم أنثى، فجميع المعلمين يمرون بنفس الظروف الوظيفية، وتُمارس عليهم قيادة التغيير من مدارس متشابهة بيئياً واجتماعياً ودينياً وتأهيلاً ووظيفياً دون التفريق بين الذكور والإناث.

2. متغير الخبرة:

أظهرت النتائج في الجدول (31) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير الخبرة، للدرجة الكلية وللمجالات كافة. ويمكن أن يُعزى السبب إلى أنّ المعلمين على اختلاف خبراتهم لمسوا دور مديري المدارس في حالة التحول من التعليم القديم إلى التعليم الجديد المعتمد على الإبداع في العملية التعليميّة–التعلميّة، وتوفير الخصائص الحديثة للمعلم، وتوفير بيئة داعمة للتغيير وموجهة له. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشريدة (2004).

3. متغير المؤهل العلمي:

أظهرت النتائج في الجدول (33) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، للدرجة الكلية وللمجالات الأربعة للأداة. ويعود ذلك إلى اختلاف معلمي ومعلمات المدارس في مؤهلاتهم العلمية، إلّا انّ هذا الاختلاف لم يكن له تأثير في الحكم على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير.

4. متغير السلطة المشرفة:

أظهرت النتائج في الجدول (34) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان تبعاً لمتغير السلطة المشرفة. وربما يكمن سبب ذلك في كون هذه الدراسة طُبّقت على مديري المدارس الثانوية فقط، ومن الممكن أن يكون هناك خصائص متشابهة لمديري

المدارس في المرحلة الدراسية الواحدة، سواء أكان ذلك في القطاع الحكومي أم الخاص، ومن المحتمل أن يكون هناك دلالة إحصائية لعامل السلطة المشرفة إذا ما تمّ إجراء دراسة مماثلة ظهر فيها عامل المرحلة الدراسية كأحد متغيرات الدراسة.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة تمّت التوصية بما يأتي:

- أشارت النتائج إلى أنّ القيادة التكنولوجية جاءت بدرجة متوسطة، ولذا يوصى ببذل جهد إضافي موجّه لتحسين مهارات القيادة التكنولوجيّة لدى مديري المدارس الثانوية في العاصمة عَمّان؛ لتحسين المهارات القياديّة التكنولوجيّة لديهم، وخاصة في مجالات: القيادة والرؤية، والإنتاجية والممارسات المهنيّة، والتقييم والتقويم، والقضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية.
- توصلت الدراسة إلى أنّ قيادة التغيير جاءت بدرجة مرتفعة، لذا يوصى بإتاحة الفرصة لجميع مديري المدارس الثانوية في العاصمة عَمّان لقيادة التغيير في مدارسهم، نظراً لمقدرتهم على التعامل مع المعلمين، وتوفير بيئة عمل ملائمة، وإمكانية التحفيز الذهني وتشجيع الإبداع والابتكار لدى العاملين لديهم بدرجة مرتفعة.
- تشجيع جميع مديري المدارس الثانوية على قيادة التكنولوجيا في مدارسهم، بغض النظر عن متغير الخبرة.
- إجراء دراسات أخرى حول مفهوم القيادة التكنولوجية، تتناول متغيرات غير التي تمّ تناولها في الدراسة الحاليّة، وعلى مجتمعات أخرى غير التي تمّ تطبيق الدراسة عليها.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- بيومي، محمد غازي (2006). بناء برنامج تدريبي لتنمية سلوكيات قيادة التغيير لدى مديري مدارس التطوير في العاصمة الإسكندرية، **مجلة كلية التربية –جامعة الإسكندرية**، 16(4)،55-122.

- الجوارنة، المعتصم بالله، ووصوص، ديمة محمد (2008-أ). **التربية وإدارة التغيير**، عَمّان: دار الخليج.

- الجوارنة، المعتصم بالله، ووصوص، ديمة محمد (2008-ب). درجة صعوبة ممارسة إدارة التغيير لدى القادة الإداريين في مديريات التربية والتعليم التابعة لإقليم الشمال في الأردن، **مجلة حوليّة كليّة المعلمين في أبها**، ع(11)، 173-210.

- الحر، عبد العزيز (2010). **أدوات مدرسة المستقبل: القيادة التربوية**، ط2، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- حسان، حسن محمد، والعجمي، محمد حسنين (2010). **الإدارة التربوية**، ط2، عَمّان: دار المسيرة.

- حمادات، محمد حسن (2007). **وظائف وقضايا معاصرة في الإدارة التربوية**، ط2، عَمّان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

- الحمادي، جعفر (2005). **تكنولوجيا المعلومات**، عَمّان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

- الزهراني، عبد الخالق حنش سعيد (2008). **واقع ممارسة قيادة التغيير من قبل مديري مراكز الإشراف التربوي بمنطقة مكة المكرمة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

- السبيعي، عبيد بن عبد الله (2009). **الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير**، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

- الشرمان، منيرة (2011). درجة إسهام المشرفين في إدارة التغيير وأسباب مقاومته من وجهة نظر المشرفين والمديرين في العاصمة الكرك"، **دراسات: العلوم التربوية**، 38(5)، 1618-1635.

- الشرمان، عاطف أبوحميد (2015). **التعلم المدمج والتعلم المعكوس**، عَمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- الشرمان، عاطف أبوحميد (2013). **تكنولوجيا التعليم المعاصرة وتطوير المنهاج**، عَمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

- الشمري، حامد بن مالح (2007). **إدارة الجودة الشاملة في سباق التحديات**، الرياض: حامد بن مالح.

- الشريدة، هيام نجيب (2004). الأنماط القيادية لمديري الإدارة في وزارة التربية والتعليم وتأثيراتها في التغيير التربوي من منظور رؤساء الأقسام، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، ع(4)، 270-227.

- عامر، سعيد يس (2003). **الإدارة العربية وحتميّة التحديث والتغيير الفعّال**، ج2، القاهرة: مركز وايد سيرفيس للاستشارات والتطوير الإداري.

- عامر، سعيد يس (1992). **قضايا هامة لإدارة التغيير**، القاهرة: مركز وايد سيرفيس للاستشارات والتطوير الإداري.

- عبد الرسول، محمود أبو النور، ومحمد، سامية علي (2007). دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام تكنولوجيا التعليم بالمدارس الابتدائية "دراسة ميدانية"، **مجلة التربية**، 10(21)، 105- 129.

- العبود، فهد بن ناصر (2001). **آلية البحث في الإنترنت**، الرياض: دار الفيصل الثقافية.

- العتيبي، تركي بن كديميس (2009). قيادة التغيير في الجامعات السعودية، **دراسة مقدمة لندوة القيادة ومسؤولية الخدمة**، إمارة المنطقة الشرقية، المملكة العربية السعودية.

- عرفه، سيد سالم (2011). **اتجاهات حديثة في إدارة التغيير**، عَمّان: دار الراية للنشر والتوزيع.

- عطوي، جودت عزت (2013). **الإدارة المدرسية الحديثة، مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية، ط6**، عَمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- العطيات، محمد يوسف (2006). **إدارة التغيير والتحديات العصرية للمدير**، عَمّان: دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

- عماد الدين، منى مؤتمن (2003). **اعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير، النمط القيادي المنشود لتحقيق التعايش الفاعل في القرن 21**، عَمّان: مركز الكتاب الأكاديمي.

- العنزي، فاطمة قاسم (2011). **التجديد التربوي والتعليم الإلكتروني**، عَمّان: دار الراية للنشر والتوزيع.

- العوضي، عائشة عبد المجيد (2012). **قيادة التغيير لدى مديري المدارس الابتدائية في دولة الكويت وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عَمّان، الأردن.

- الغيلاني، صلاح بن جمعة (2005). **إدارة التغيير في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عَمّان من وجهة نظر العاملين بديوان عام الوزارة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- القرشي، عديله بنت عبد الله بن علي (2008). **الإبداع الإداري وعلاقته بإدارة التغيير لدى مديرات ومساعدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

- القسوس، ابتسام متري (2004). **خصائص التغيير التربوي في مجالي الإدارة والإشراف التربوي في الأردن فيما بين (1987-2002) ومدى إدراك القيادات الإدارية لها / بناء أنموذج للتطوير**، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عَمّان العربية للدراسات العليا، عَمّان، الأردن.

- المقرن، سمير بن عبد الرحمن (2002). " تطوير المنظمات، التغيير الإيجابي"، **المؤتمر العربي الثالث في الإدارة، القيادة الإبداعية والتجديد في ظل النزاهة والشفافية**، للفترة 28-31 أكتوبر (تشرين أول)، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، بيروت، الجمهورية اللبنانية.

- المومني، فايزة محمد (1995). **دور مدير المدرسة الثانوية في التغيير الاجتماعي في محافظات عجلون وجرش وإربد**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- المومني، واصل جميل حسين (2008). **الإدارة المدرسية الفعّالة، موضوعات إجرائية وأساسية مختارة لمديري المدارس**، عَمّان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

- نشوان، يعقوب حسين، ونشوان، جميل عمر (2004). **السلوك التنظيمي في الإدارة والإشراف التربوي**، عَمّان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

- النور، أحمد يعقوب (2007). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، عَمّان، الجنادريّة للنشر والتوزيع.

- الهبيل، أحمد عيسى أحمد (2008). **واقع إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

- هول، دون (2013). **دليل المديرين التقني نحو القيادة: تأثير الأسئلة الكبرى**، (ترجمة مكتبة التربية العربي لدول الخليج)، الرياض: مكتبة التربية العربي لدول الخليج.

- وزارة التربية والتعليم (2013)، **التقرير الإحصائي للعام الدراسي 2014/2013**، تمّ استخلاصه بتاريخ 2015/4/18، والمُتاح على الرابط:

http://moe.gov.jo/files/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%82%D8%B1%D9%8A%D8%B1%20%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%AD%D8%B5%D8%A7%D8%A6%D9%8A%202013-2014.pdf

المراجع الأجنبية:

- Abuhmaid, A. (2009). **ICT Integration Across Education Systems: The Experience of Jordan in Educational Reform**. Saarbrücken, Germany: VDM Verlag Dr. Müller.

- Anderson, R. and Dexter, S. (2005). School Technology Leadership: An Empirical Investigation of Prevalence and Effect, **Educational Administration Quarterly**, 41(1), 49-82.

- Banoglu, K. (2011). School Principal's Technology Leadership Competency and Technology Coordinatorship, **Educational Sciences**, 11(1), 208-213.

- Baroutas, S. (2011). **Leadership Today: Guidelines for Today's Effective Leaders**. Bloomington: Xlibris.

- Cloud, R. (2010). Change Leadership and Leadership Development, **New Directions for Community Colleges**, 49, 73-79.

- Daniels, R. (2002).The Management of Change in Six Victorian Secondary Collages, (Unpublished doctoral dissertation), University of New South Wales Sydney, Australia, **DAI-A 64(1)**.

- Ely, D. P. (1999). Conditions that Facilitate the Implementation of Educational Technology Innovations. **Educational Technology**, 9(6), 23-27.

- Eren, E. and Kurt, A. (2011). Technological Leadership Behavior of Elementary School Principals in the Process of Supply and Use of Educational Technologies, **Educational Sciences**, 13(13), 625-636.

- Flanagan, L. and Jacobsen, M. (2003). Technology leadership for the twenty–first century principal, **Journal of Educational Administration**, 41(2), 124-142.

- Fullan, M. (2002). Leadership and Sustainability, **Principal Leadership**, 3(4), 1-9.

- Krejcie, R.V. and Morgan, D.W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities, **Educational and Psychological Measurement**, 30(3), 607-610.

- Leithwood, K., Harris, A., and Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. **School Leadership & Management**, 28(1), 27-42.

- Leithwood, K., and Steinbach, R. (1993). Total Quality Leadership: Expect Thinking Plus Transformational Practice. **Journal of Personal Evaluation in Education**, 7(3), 311-377.

- Mwawasi, F, (2014). Technology Leadership and ICT Use: Strategies for Capacity Building for ICT integration, **Journal of Learning for Development-JL4D,** Retrieved on 1/1/2015, from: http://www.jl4d.org/index.php/ejl4d/article/view/24/31

- Nolasco, P. J. (2009). Principal Leadership Behavior which Influence Technology in Middle Schools, (Unpublished doctoral dissertation), University of La Verne, La Verne, California, **DAI-A 70(8).**

- Pasquerilla, J. (2008). The High School Principal's Perspective and Role in regard to the Integration of Technology into the High School and How

has the Principal's Role been impacted, (Unpublished doctoral dissertation), University of Pittsburgh, Pittsburgh, USA, **DAI-A 69(7).**

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

- Thomson, P. and Hall, C. (2011). Sense Making as a Lens on Everyday Change Leadership Practice: The Case of Holly Tree Primary **International Journal of Leadership in Education**, 14(4), 385-403.

- Tjeldvoll, A. (2011). Change Leadership in Universities: The Confucian Dimension, **Journal of Higher Education Policy and Management**, 33(3), 219-230.

- Towsend, L.W. (2013). An Exploration of Principal Instructional Technology Leadership, (Unpublished doctoral dissertation), North Carolina State University, Raleigh, North Carolina, **DAI-A 75(7) E.**

- Valdez, G. (2004). Critical Issue: **Technology Leadership: Enhancing Positive Educational Change.** Retrieved on 3/1/2015, from: http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le700.htm

- Yuen, A., Law, N., and Wong, K. (2003). ICT Implementation and School Leadership, Case of Studies of ICT Integration in Teaching and Learning, **Journal of Educational Administration**, 41(2), 158-170.

الملحقات

ملحق (1)

استبانة القيادة التكنولوجية بصورتها الأولية

جـامـعـة الـشـرق الأوسـط
MIDDLE EAST UNIVERSITY

استبانة محكّم

الأستاذ المحكّم الفاضل ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

أما بعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية بعنوان: " **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية وعلاقتها بدرجة قيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان**" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والقيادة التربوية، بجامعة الشرق الأوسط في عَمّان، ولأغراض هذه الدراسة فقد تبنّت الباحثة استبانة تقييم القيادة التكنولوجية لدى مدراء المدارس (Principals Technology Leadership Assessment–PTLA) وعملت على ترجمة فقراتها. وطوّرت استبانة قيادة التغيير بالاستعانة بالأدب النظري والدراسات السابقة، وتكوّنت كل منهما من عدة مجالات.

ويندرج تحت كل مجال عدد من الفقرات التي تعبّر عنه، وكل فقرة أمامها خمس رُتب (بدرجة عالية جداً، بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة، بدرجة ضعيفة جداً).

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة وكفاءة ومعرفة واسعة في مجال تخصصكم؛ نرجو تفضلكم بتحكيم هذه الاستبانة، وإبداء رأيكم في فقراتها، وفي درجة ملاءمتها للمجالات المذكورة، وذلك بوضع الإشارة (X) للفقرة المناسبة، وإجراء التعديل على العبارة غير المناسبة أو اقتراح الصيغة التي ترونها مناسبة.

شاكرة لكم حُسن تعاونكم

الباحثة:

إيفيت يونس خطاب

العوامل الديموغرافية (الشخصية):

يرجى وضع إشارة (x) في المربع المناسب:

1. الجنس:

☐ ذكر ☐ أنثى

2. المؤهل العلمي:

☐ بكالوريوس

☐ دبلوم عالٍ

☐ دراسات عليا

3. الخبرة العمليّة:

☐ أقل من خمس سنوات

☐ من خمس سنوات إلى أقل من (10) سنوات

☐ من (10) سنوات فأكثر

4. قطاع العمل:

☐ حكومي

☐ خاص

الاستبانة الأولى:

استبانة القيادة التكنولوجية

يُرجى وضع الإشارة (X) في المكان المناسب إزاء كل عبارة من العبارات الآتية، أو اقتراح التعديل المناسب:

الرقم	الفقرات	صلاحية الفقرة		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة		
المجال الأول: ممارسة مدير المدرسة لمهارات القيادة التكنولوجية في القيادة والرؤية					
1-	يعمل على وضع خطط لاستخدام التكنولوجيا في المدرسة.				
2-	يقوم بنشر الخطط المتعلقة باستخدام التكنولوجيا للمعنيين بالمدرسة.				
3-	يقوم بإشراك المعنيين بالمدرسة في عملية وضع الخطط التكنولوجية للمدرسة.				
4-	يوائم بين الخطط التكنولوجية للمدرسة (والخطط الأخرى بما في ذلك خطط وزارة التربية).				
5-	يعتمد على نتائج البحوث العلمية في وضع الخطط التكنولوجية للمدرسة.				
6-	يشارك في تحديد أفضل الممارسات فيما يتعلق باستخدام التكنولوجيا في التعليم.				
المجال الثاني: ممارسة مدير المدرسة لمهارات القيادة التكنولوجية في التعليم والتعلّم					
1-	يوفّر المساعدة المطلوبة للمعلمين ليتمكنوا من تحليل نتائج الطلبة باستخدام التكنولوجيا.				
2-	يوفّر الدعم المطلوب للمعلمين ليتمكنوا من توظيف نتائج الطلبة من أجل تطوير التدريس.				
3-	يقوم بتعميم ونشر التجارب المتميزة في توظيف التكنولوجيا بين المعلمين.				

4-	يسمح للمعلمين بتبادل تجاربهم في توظيف التكنولوجيا.				
5-	يقيّم احتياجات العاملين للتطوير المهني فيما يتعلق بتوظيف التكنولوجيا.				
6-	يسهل التحاق المعلمين ببرامج التطوير المهني المتعلقة بتوظيف التكنولوجيا في التعليم.				
المجال الثالث: ممارسة مدير المدرسة لمهارات القيادة التكنولوجية في الإنتاجية والممارسات المهنيّة					
1-	يشارك في برامج التطوير المهني من أجل تطوير مهارات استخدام التكنولوجيا لديه.				
2-	يوظف التكنولوجيا في إنجاز الأعمال المدرسية اليومية.				
3-	يستخدم وسائل التواصل الإلكترونية للتواصل مع الموظفين.				
4-	يستخدم وسائل التواصل الإلكترونية للتواصل مع الطلبة.				
5-	يشجع على استخدام وسائل التواصل الإلكترونية للتواصل مع المعنيين بالعملية التعليمية (داخل المدرسة وخارجها).				
المجال الرابع: ممارسة مدير المدرسة لمهارات القيادة التكنولوجية في الدعم والإدارة والعمليات					
1-	يشجع المعلمين على استخدام نظم التعلم الإلكترونية (مثل Eduwave).				
2-	يعمل على توفير الدعم المالي المناسب لتلبية حاجات المدرسة التكنولوجية.				
3-	يسعى للحصول على منح ودعم خارجي لتلبية الاحتياجات التكنولوجية للمدرسة.				
4-	يسعى باستمرار إلى تحديث التكنولوجيا (الأجهزة والبرمجيات) في المدرسة.				
5-	يعمل على توفير الدعم التكنولوجي المناسب عند الحاجة إليه (في حال حدوث عطل مثلاً).				
6-	يقيّم باستمرار رضا العاملين عن الخدمات التكنولوجية المتوافرة في المدرسة.				

المجال الخامس: ممارسة مدير المدرسة لمهارات القيادة التكنولوجية في التقييم والتقويم					
1-	يشجع على استخدام التكنولوجيا في تقييم الطلبة.				
2-	يشجع على تقييم فاعلية الممارسات التدريسية المعتمدة على التكنولوجيا.				
3-	يعمل على تقييم الأنظمة الإدارية المعتمدة على التكنولوجيا بهدف التطوير.				
4-	يقيّم برامج التطوير المهني للمعلمين (مدى ملاءمتها لحاجات المعلمين ومقدرتهم على توظيف التكنولوجيا فيها).				
5-	يعتمد على استخدام التكنولوجيا كأحد المعايير في تقييم أداء المدرسة.				
المجال السادس: ممارسة مدير المدرسة لمهارات القيادة التكنولوجية في القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية					
1-	يعتمد المساواة في توفير التكنولوجيا (للمعلمين والطلبة).				
2-	يقوم بتوعية (المعلمين والطلبة) بقضايا قانونية تتعلق باستخدام التكنولوجيا.				
3-	يطبق القوانين المتعلقة بالملكية الفكرية.				
4-	يتناول قضايا تتعلق بالخصوصية والأمان عند استخدام الانترنت.				
5-	يدعم استخدام التكنولوجيا بما يلائم الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.				
6-	يدعم استخدام التكنولوجيا من أجل مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.				

ملحق (2)

قائمة بأسماء محكمي الاستبانة

الرقم	اللقب العلمي والاسم	التخصص	مكان العمل
1	أ. د. هاني الطويل	الإدارة التربوية	الجامعة الأردنية
2	أ. د. سلامة طناش	الإدارة التربوية	الجامعة الأردنية
3	أ. د. أنمار الكيلاني	الإدارة التربوية	الجامعة الأردنية
4	أ. د. أحمد الخوالدة	المناهج وطرائق التدريس	الجامعة الأردنية
5	د. عبد المهدي الجراح	تكنولوجيا تعليم	الجامعة الأردنية
6	د. منصور الوريكات	تكنولوجيا تعليم	الجامعة الأردنية
7	أ. د. عباس الشريفي	الإدارة التربوية	جامعة الشرق الأوسط
8	أ. د. عبد الجبار البياتي	الإدارة التربوية	جامعة الشرق الأوسط
9	د. ملك الناظر	الإدارة التربوية	جامعة الشرق الأوسط
10	د. حمزة العسّاف	تكنولوجيا تعليم	جامعة الشرق الأوسط
11	أ. د. محمود الحديدي	المناهج وطرائق التدريس	جامعة الشرق الأوسط
12	أ. د. جودت المساعيد	المناهج وطرائق التدريس	جامعة الشرق الأوسط
13	د. فايق محمد الزبن	المناهج وطرائق التدريس	مساعد مدير مدرسة ميار

ملحق (3)

استبانة القيادة التكنولوجية بصورتها النهائية

جـامـعـة الـشـرق الأوسـط
MIDDLE EAST UNIVERSITY

استبانة

الأخ المعلم الفاضل:

الأخت المعلمة الفاضلة:

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية بعنوان: " **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية وعلاقتها بدرجة قيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عَمّان**" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والقيادة التربوية، بجامعة الشرق الأوسط في عَمّان/ الأردن.

لذا أرجو التفضّل بتعبئة الاستبانتين المرفقتين وفقاً لما ترونه مناسباً، علماً بأنّ إجاباتكم سَتُعالج بطريقة سريّة ولا تُستخدم إلّا لأغراض البحث العلمي.

ملحوظة: **القيادة التكنولوجيّة** (Technology Leadership) هي: مجموعة من الاستراتيجيات والأساليب التي يحتاجها مدير المدرسة؛ ليتمكّن من التعامل مع توظيف التكنولوجيا وتفعيلها لخدمة العملية التعليميّة.

شاكرة لكم تعاونكم، مع بالغ التقدير.

الباحثة:

إيفيت يونس خطاب

العوامل الديموغرافية (الشخصية):

اسم المدرسة التي تعمل بها: .....

اسم المعلم/ ة: .....

يرجى وضع إشارة (x) في المربع المناسب:

1. الجنس:

☐ ذكر

أنثى

2. المؤهل العلمي:

☐ بكالوريوس

☐ دبلوم عالٍ

☐ دراسات عليا (ماجستير أو دكتوراه)

3. الخبرة العمليّة:

☐ أقل من خمس سنوات

☐ من خمس سنوات إلى أقل من (10) سنوات

☐ من (10) سنوات فأكثر

4. السلطة المشرفة:

☐ مدرسة حكومية

☐ مدرسة خاصة

استبانة القيادة التكنولوجية

يُرجى وضع الإشارة (X) في المكان المناسب إزاء كل فقرة فيما يلي:

ت	الفقرة	أبدال الإجابات				
		بدرجة عالية جداً	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جداً
المجال الأول: ممارسة مدير المدرسة لمهارات القيادة التكنولوجية في القيادة والرؤية						
1-	يضع خطة لاستخدام التكنولوجيا في المدرسة.					
2-	ينشر الخطة المتعلقة باستخدام التكنولوجيا على المعنيين بالمدرسة.					
3-	يُشرك المعنيين بالمدرسة في عملية وضع الخطة التكنولوجية للمدرسة.					
4-	يوائم بين الخطة التكنولوجية للمدرسة والخطط التي تُعدّها وزارة التربية والتعليم.					
5-	يعتمد نتائج البحوث العلمية في وضع الخطة التكنولوجية للمدرسة.					
6-	يشارك في تحديد أفضل الممارسات فيما يتعلق باستخدام التكنولوجيا في التعليم.					
المجال الثاني: ممارسة مدير المدرسة لمهارات القيادة التكنولوجية في التعليم والتعلّم						
7-	يوفّر المساعدة المطلوبة للمعلمين ليتمكنوا من تحليل نتائج الطلبة باستخدام التكنولوجيا.					
8-	يوفّر الدعم المطلوب للمعلمين ليتمكنوا من توظيف نتائج الطلبة من أجل تطوير التدريس.					
9-	ينشر التجارب المتميزة في توظيف التكنولوجيا بين المعلمين.					
10-	يسمح للمعلمين بتبادل تجاربهم في توظيف التكنولوجيا.					
11-	يقيّم احتياجات العاملين للتطوير المهني فيما يتعلق بتوظيف التكنولوجيا.					

ت	الفقرة	أبدال الإجابات				
		بدرجة عالية جداً	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جداً
12-	يُسهّل التحاق المعلمين ببرامج التطوير المهني المتعلقة بتوظيف التكنولوجيا في التعليم.					
المجال الثالث: ممارسة مدير المدرسة لمهارات القيادة التكنولوجية في الإنتاجية والممارسات المهنيّة						
13-	يشارك في برامج التطوير المهني لتنمية مهارات استخدام التكنولوجيا لدى العاملين.					
14-	يوظف التكنولوجيا في إنجاز الأعمال المدرسية اليومية.					
15-	يستخدم وسائل الاتصال الإلكترونية للتواصل مع العاملين.					
16-	يستخدم وسائل الاتصال الإلكترونية للتواصل مع الطلبة.					
17-	يشجع على استخدام وسائل الاتصال الإلكترونية للتواصل مع المعنيين بالعملية التعليمية (داخل المدرسة وخارجها).					
المجال الرابع: ممارسة مدير المدرسة لمهارات القيادة التكنولوجية في الدعم والإدارة والعمليات						
18-	يشجع المعلمين على استخدام نظم التعلم الإلكترونية (مثل Eduwave).					
19-	يعمل على توفير الدعم المالي المناسب لتلبية حاجات المدرسة التكنولوجية.					
20-	يسعى للحصول على دعم خارجي لتلبية الاحتياجات التكنولوجية للمدرسة.					
21-	يسعى إلى تحديث التكنولوجيا (الأجهزة والبرمجيات) في المدرسة.					
22-	يعمل على توفير الدعم التكنولوجي المناسب عند الحاجة إليه (في حال حدوث عطل مثلاً).					
23-	يقيّم باستمرار رضا العاملين عن الخدمات التكنولوجية المتوافرة في المدرسة.					

ت	الفقرة	أبدال الإجابات				
		بدرجة عالية جداً	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جداً
المجال الخامس: ممارسة مدير المدرسة لمهارات القيادة التكنولوجية في التقييم والتقويم						
24-	يشجع على استخدام التكنولوجيا في تقييم الطلبة.					
25-	يشجع على تقييم فاعلية الممارسات التدريسية المعتمدة على التكنولوجيا.					
26-	يعمل على تقييم الأنظمة الإدارية المعتمدة على التكنولوجيا بهدف التطوير.					
27-	يقيّم مدى ملاءمة برامج التطوير المهني لحاجات المعلمين ومقدرتهم على توظيف التكنولوجيا فيها.					
28-	يعتمد على استخدام التكنولوجيا كأحد المعايير في تقييم أداء العاملين في المدرسة.					
المجال السادس: ممارسة مدير المدرسة لمهارات القيادة التكنولوجية في القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية						
29-	يعتمد المساواة في توفير التكنولوجيا (للمعلمين والطلبة).					
30-	يقوم بتوعية (المعلمين والطلبة) بقضايا قانونية تتعلق باستخدام التكنولوجيا.					
31-	يطبق القوانين المتعلقة بالملكية الفكرية.					
32-	يتناول قضايا تتعلق بالخصوصية والأمان عند استخدام الانترنت.					
33-	يدعم استخدام التكنولوجيا بما يلائم الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.					
34-	يدعم استخدام التكنولوجيا من أجل مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.					

ملحق (4)

استبانة قيادة التغيير بصورتها الأولية

الاستبانة الثانية:

قيادة التغيير

يُرجى وضع الإشارة (X) في المكان المناسب إزاء كل عبارة من العبارات الآتية، أو اقتراح التعديل المناسب:

الرقم	الفقرات	صلاحية الفقرة		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة		
المجال الأول: ممارسة مدير المدرسة لمهارات قيادة التغيير في تطوير رؤية مشتركة للمدرسة					
1-	يصوغ رؤية مشتركة عن المستقبل المرغوب فيه للمدرسة.				
2-	يشرك المعلمين في بلورة الرؤية المشتركة المستقبلية للمدرسة.				
3-	يشرك أولياء الأمور والمجتمع المحلي في صياغة رؤية المدرسة.				
4-	يعمل على تذليل العقبات في سبيل تحقيق رؤية المدرسة.				
5-	يُشعِر كل فرد بأهمية دوره في تحقيق رؤية المدرسة.				
6-	يكافئ المعلمين الأكثر إنجازاً للمهمات التي تحقق رؤية المدرسة.				
7-	يُظهر حماساً لمشاركة الجميع في تحقيق رؤية المدرسة.				
المجال الثاني: ممارسة مدير المدرسة لمهارات قيادة التغيير في التعامل مع المعلمين					
1-	يتعامل مع المعلمين بموضوعية.				
2-	يتواصل باستمرار مع جميع المعلمين.				
3-	يعمل على تشجيع التعاون بين المعلمين.				

4-	يُظهِر الثقة بمقدرة المعلمين من أجل تحقيق أهداف التغيير.				
5-	يُشعِر المعلمين بمسؤولياتهم تجاه التغيير.				
6-	يُتيح الفرصة للمعلمين للتعبير عن آرائهم تجاه عملية التغيير.				
7-	يحرص على الشفافية للتقليل من الإشاعات المؤدية إلى مقاومة التغيير.				
8-	يوظّف التكنولوجيا الحديثة في التواصل مع المعلمين.				
المجال الثالث: ممارسة مدير المدرسة لمهارات قيادة التغيير في توفير بيئة عمل ملائمة					
1-	يحرص على تهيئة بيئة عمل تساعد على التغيير.				
2-	يُشِيع أجواءً من التفاهم المتبادل بما يخدم عملية التغيير.				
3-	يُطبّق مبدأ المساواة بين الجميع مما يساعد في إنجاز مهمات عملية التغيير.				
4-	يُشجّع المعلمين على الاستثمار الأمثل للموارد المتاحة لإحداث التغيير.				
5-	يحد من تأثير العلاقات الشخصية في اتخاذ القرارات المتعلقة بالتغيير.				
6-	يوجد قنوات اتصال فاعلة مع المعلمين بما يخدم عملية التغيير.				
المجال الرابع: ممارسة مدير المدرسة لمهارات قيادة التغيير في التحفيز الذهني وتشجيع الإبداع والابتكار لدى العاملين.					
1-	يقترح أفكاراً عملية تساعد في إثراء المنهاج المدرسي.				
2-	يساعد المعلمين على تبني أساليب تدريسية حديثة.				
3-	يطوّر خططاً زمنية وبرامج تدريبية للتطوير المهني للمعلمين.				

4-	يشجّع المعلمين على تطوير أنفسهم.				
5-	يوجّه المعلمين لإنتاج الوسائل التعليمية اللازمة من خامات البيئة المحلية.				
6-	يحفّز المعلمين على عملية الابداع في التعليم.				

ملحق (5)

استبانة قيادة التغيير بصورتها النهائية

استبانة قيادة التغيير :

يُرجى وضع الإشارة (X) في المكان المناسب إزاء كل فقرة فيما يلي:

ت	الفقرة	أبدال الإجابات				
		بدرجة عالية جداً	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جداً
المجال الأول: ممارسة مدير المدرسة لمهارات قيادة التغيير في تطوير رؤية مشتركة للمدرسة						
1-	يصوغ رؤية مشتركة عن المستقبل المرغوب فيه للمدرسة.					
2-	يشرك المعلمين في بلورة الرؤية المشتركة المستقبلية للمدرسة.					
3-	يشرك أبناء المجتمع المحلي في صياغة رؤية المدرسة.					
4-	يعمل على تذليل العقبات في سبيل تحقيق رؤية المدرسة.					
5-	يُشعِر كل فرد بأهمية دوره في تحقيق رؤية المدرسة.					
6-	يكافئ المعلمين الأكثر إنجازاً للمهمات التي تحقق رؤية المدرسة.					
7-	يُظهر حماساً لمشاركة الجميع في تحقيق رؤية المدرسة.					
المجال الثاني: ممارسة مدير المدرسة لمهارات قيادة التغيير في التعامل مع المعلمين						

8-	يتعامل مع المعلمين بموضوعية.					
9-	يتواصل باستمرار مع جميع المعلمين.					
10-	يعمل على تشجيع التعاون بين المعلمين.					
11-	يُظهِر الثقة بمقدرة المعلمين على تحقيق أهداف التغيير.					
12-	يُشعِر المعلمين بمسؤولياتهم تجاه التغيير.					
13-	يُتيح الفرصة للمعلمين للتعبير عن آرائهم تجاه عملية التغيير.					
ت	**الفقرة**	**أبدال الإجابات**				
		بدرجة عالية جداً	**بدرجة عالية**	**بدرجة متوسطة**	**بدرجة ضعيفة**	**بدرجة ضعيفة جداً**
14-	يحرص على تحقيق الشفافية في العمل للتقليل من الإشاعات المؤدية إلى مقاومة التغيير.					
15-	يوظّف التكنولوجيا الحديثة في التواصل مع المعلمين.					
المجال الثالث: ممارسة مدير المدرسة لمهارات قيادة التغيير في توفير بيئة عمل ملائمة						
16-	يحرص على تهيئة بيئة عمل تساعد على التغيير.					
17-	يُشِيع أجواءً من التفاهم المتبادل بما يخدم عملية التغيير.					
18-	يُطبّق مبدأ المساواة بين الجميع مما يساعد في إنجاز مهمات عملية التغيير.					
19-	يُشجّع المعلمين على الاستثمار الأمثل للموارد المتاحة لإحداث التغيير.					
20-	يحد من تأثير العلاقات الشخصية في اتخاذ القرارات المتعلقة بالتغيير.					
21-	يوفر قنوات اتصال فاعلة مع المعلمين بما يخدم عملية التغيير.					
المجال الرابع: ممارسة مدير المدرسة لمهارات قيادة التغيير في التحفيز الذهني وتشجيع الإبداع والابتكار لدى العاملين.						

22-	يقترح أفكاراً عملية تساعد في إثراء المنهاج المدرسي.					
23-	يساعد المعلمين على تبني أساليب تدريسية حديثة.					
24-	يضع خططاً زمنية للتطوير المهني للمعلمين.					
25-	يشجّع المعلمين على تطوير أنفسهم.					
26-	يحفّز المعلمين على تقديم الجديد في التعليم.					

ملحق (6)

كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط لمديرية التربية والتعليم (لواء قصبة عَمّان)

جامعة الشرق الأوسط
MIDDLE EAST UNIVERSITY

مكتب رئيس الجامعة
President's Office

الرقم: د/ ع/ ٣٤/ ٦٦٥
التاريخ: ١٨/ ٥/ ٢٠١٥

عطوفة السيد مدير مديرية التربية والتعليم (لواء قصبة عمان) المحترم

تحية طيبة، وبعد:

تقوم الطالبة "**إيفيت يونس خطاب**" بإجراء دراسة ميدانية بعنوان: " **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية وعلاقتها بدرجة قيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمان** " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والقيادة التربوية من جامعة الشرق الأوسط.

يرجى التكرّم بتسهيل مهمة تطبيق الباحثة لأداة دراستها على عينة الدراسة وذلك من اجل الإسهام في تحقيق أهدافها والوصول إلى نتائج دقيقة تهم التربية والتعليم.

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

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

رئيس الجامعة

أ.د. ماهر سليم

مكتب الرئيس MEU President Officer MIDDLE EAST UNIVERSITY

هاتف 4790222 (6 00962) فاكس 4129613 (6 00962) ص.ب 383 عمان 11831 الأردن بريد الكتروني info@meu.edu.jo
Tel. (00962 6) 4790222 Fax. (00962 6) 4129613 P.O.Box. 383 Amman 11831 Jordan e-mail: info@meu.edu.jo
www.meu.edu.jo

ملحق (7)

كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط لمديرية التربية والتعليم (لواء الجامعة)

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

الرقم: د ر/ ع/ ٢٠٣/ ٦٦٧
التاريخ: ٢٠١٥/٢/١٨

عطوفة السيد مدير مديرية التربية والتعليم (لواء الجامعة) المحترم

تحية طيبة، وبعد:

تقوم الطالبة **"إيفيت يونس خطاب"** بإجراء دراسة ميدانية بعنوان: **" درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية وعلاقتها بدرجة قيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمان "** وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والقيادة التربوية من جامعة الشرق الأوسط.

يرجى التكرّم بتسهيل مهمة تطبيق الباحثة لأداة دراستها على عينة الدراسة وذلك من اجل الإسهام في تحقيق أهدافها والوصول إلى نتائج دقيقة تهم التربية والتعليم.

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

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

رئيس الجامعة

أ.د. ماهر سليم

مكتب الرئيس President Officer MEU MIDDLE EAST UNIVERSITY

هاتف 4790222 (6 00962) فاكس 4129613 (6 00962) ص.ب 383 عمان 11831 الأردن بريد الكتروني info@meu.edu.jo
Tel. (00962 6) 4790222 Fax. (00962 6) 4129613 P.O.Box. 383 Amman 11831 Jordan e-mail: info@meu.edu.jo
www.meu.edu.jo

ملحق (8)

كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط لمديرية التربية والتعليم (لواء ماركا)

جامعة الشرق الأوسط
MIDDLE EAST UNIVERSITY

مكتب رئيس الجامعة
President's Office

الرقم: د/ ٤/ ٣٠٤/ ٦٦٦
التاريخ: ١٨/ ٥/ ٢٠١٥

عطوفة السيد مدير مديرية التربية والتعليم (لواء ماركا) المحترم

تحية طيبة، وبعد:

تقوم الطالبة "**إيفيت يونس خطاب**" بإجراء دراسة ميدانية بعنوان: " **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية وعلاقتها بدرجة قيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمان** " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والقيادة التربوية من جامعة الشرق الأوسط.

يرجى التكرّم بتسهيل مهمة تطبيق الباحثة لأداة دراستها على عينة الدراسة وذلك من اجل الإسهام في تحقيق أهدافها والوصول إلى نتائج دقيقة تهم التربية والتعليم.

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

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

جامعة الشرق الأوسط مكتب الرئيس President Officer MIDDLE EAST UNIVERSITY

رئيس الجامعة
أ.د. ماهر سليم

هاتف 4790222 (6 00962) فاكس 4129613 (6 00962) ص.ب 383 عمان 11831 الاردن بريد الكتروني info@meu.edu.jo
Tel. (00962 6) 4790222 Fax. (00962 6) 4129613 P.O.Box. 383 Amman 11831 Jordan e-mail: info@meu.edu.jo
www.meu.edu.jo

ملحق (9)

كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط لمديرية التربية والتعليم/ التعليم الخاص

جامعة الشرق الأوسط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Sciences

الرقم: ك ع ت /خ/9/1

التاريخ: 2015/2/28

عطوفة السيد مدير مديرية التعليم الخاص المحترم

تحية طيبة، وبعد:

تقوم الطالبة "**إيفيت يونس خطاب**" بإجراء دراسة ميدانية بعنوان: " **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية وعلاقتها بدرجة قيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمان** " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والقيادة التربوية من جامعة الشرق الأوسط.

يرجى التكرّم بتسهيل مهمة تطبيق الباحثة لأداة دراستها على عينة الدراسة وذلك من أجل الإسهام في تحقيق أهدافها والوصول إلى نتائج دقيقة تهم التربية والتعليم.

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

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

عميد الكلية
د.عاطف أبو حميد

MIDDLE EAST UNIVERSITY ● Faculty of Educational Sciences ● جامعة الشرق الأوسط ● كلية العلوم التربوية

هاتف: 4790222 9626+ فاكس: 4129613 9626 + ص.ب: 383، عمان 11831، الأردن
Tel: +9626 4790222 Fax: + 9626 4129613 P.O. Box 42, Amman 11610, Jordan
e-mail:info@meu.edu.jo website: www.meu.edu.jo

ملحق (10)

كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عَمّان إلى جميع إدارات المدارس الثانوية الحكومية التابعة لها

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمان

الرقم ٦٦٢ / ١٢ / ٧

التاريخ ٢٠١٥/١٢/١٤

الموافق ١٤٣٦/٢/١٢

مديري المدارس الحكومية ومديراتها

الموضوع / تسهيل مهمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إشارة إلى كتاب رئيس جامعة الشرق الأوسط رقم در/ خ/٢٣ / ٦٦٥ الموافق ٢٠١٥/٢/١٨.
تقوم الطالبة "ايفيت يونس خطاب بإجراء دراسة ميدانية بعنوان: "درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية وعلاقتها بدرجة قيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمان"

وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة و القيادة من جامعة الشرق الأوسط الأمر الذي يحتاج إلى تطبيق أداة دراستها على معلمي مدارسكم .
آملاً تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها، على أن تتم مطابقة الاستبانة المرفقة مع الاستبانة المطبقة.

واقبلوا الاحترام

مدير التربية والتعليم

د. رشيد عباس

مدير الشؤون التعليمية والفنية

- نسخة : مدير الشؤون التعليمية والفنية .
- نسخة : ر.ق التدريب والتأهيل والإشراف التربوي .
- نسخة : عضو قسم الإشراف .

المرفقات: الاستبانة.

تلفون :(٦ – ٥٦٩٩١٨١ -٠٦) فاكس : (٠٦-٥٦٩٩٥٨٠) ص.ب : (٩٥٧٩ اللويبدة)

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

ملحق (11)

كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة إلى جميع إدارات المدارس الثانوية الحكومية التابعة لها

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربيـــة و التعليـــم

مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة / محافظة العاصمة

الرقـــم : ١٢/١٠٠٦٠٤
التاريـخ : ١١/٥/٢٠١٥
الموافق :

مديري المدارس الثانوية (الحكومية) و مديراتها

الموضوع : تسهيل مهمة

السلام عليكم و رحمة الله وبركاته ،

إشـــارة لكتاب جامعة الشرق الأوسط رقم د ر/خ/٦٦٧/٢٣ تاريخ ٢٠١٥/٢/١٨م
أرجو العلم بأن الطالبة / **إيفيت يونس خطاب** " ، بإجراء دراسة ميدانية بعنوان : " **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية و علاقتها بدرجة قيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمان** " ، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على **درجة الماجستير في الإدارة و القيادة التربوية من جامعة الشرق الأوسط .**
أرجو تسهيل مهمتها ، و تقديم المساعدة الممكنة لها ، **شريطة أن لا يؤثر ذلك على مصلحة الطلبـــة و سير الدراسة .**

و اقبلوا الاحترام ،،،

مدير التربية والتعليم

مدير الشؤون الإدارية و المالية
حمد فليح التويدر

نسخة / مدير الشؤون التعليمية و الفنية
نسخة / رئيس قسم الإشراف و الإسناد التربوي
نسخة / الديوان

المرفقات :
الاستبانة
د.ع ٢/٣

هاتف : ٤٦٤٦٣٠٤ ، فاكس: ٤٦٣٧٨٤٤ ، ص.ب ٩٦٢٥٢٠ المدينة الرياضية ، الموقع الالكتروني http://www.moe.gov.jo/dir/AMMAN2/index.htm

ملحق (12)

كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم للواء ماركا إلى جميع إدارات المدارس الثانوية الحكومية التابعة لها

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم للواء ماركا /محافظة العاصمة

الرقم: ٢٠٩٢/١٣/٧

التاريخ: ١٤٣٦/٥/١٨

الموافق: ٢٠١٥/٢/٩

مديري المدارس ومديراتها

الموضوع: تسهيل مهمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

تقوم الطالبة إيفيت يونس خطاب بإجراء دراسة بعنوان " درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية وعلاقتها بدرجة قيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمان" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص الإدارة والقيادة التربوية من جامعة الشرق الأوسط، ويحتاج ذلك إلى تطبيق استبانه على عينة من مديري المدارس ومديراتها.

يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها، على أن يتم مطابقة الاستبانة المطبقة مع الاستبانة المرفقة.

مع الاحترام،،

مدير التربية والتعليم

متعب محمد سومي

مدير الشؤون التعليمية والفنية

نسخة/ مدير الشؤون التعليمية والفنية

نسخة/ رئيس قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي

نسخة/ كاتبة الإشراف

المرفقات: استبانة

هاتف: ٥٦٥١٧٩٨ – ٥٦٥١٧٩٧ – ٥٦٥٦٣٢٤ –: ٥٦٥١٧٩٥ فاكس: ٥٦٥١٨٠٣

ملحق (13)

كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم/ التعليم الخاص إلى جميع إدارات المدارس الثانوية الخاصة التابعة لها

وزارة التربية والتعليم

الرقم ١٤٦٢ / ٢ / ٤
التاريخ ٢٠١٥
الموافق

مديري ومديرات المدارس الخاصة

الموضوع : تسهيل مهمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد؛

لا مانع من قيام الطالبة **"إيفيت يونس خطاب"** من طلبة الماجستير في جامعة الشرق الأوسط تخصص (القيادة والإدارة التربوية) بإجراء دراسة ميدانية بعنوان **"درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية وعلاقتها بدرجة قيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمان"** من خلال توزيع استبانات على معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في مدارسكم وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير.

واقبلوا الاحترام

وزير التربية والتعليم

مدير مديرية الخدمات التعليمية

نسخة / مدير الخدمات التعليمية

نسخة / رئيس قسم الاحصاء والمعلومات

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