AJRS
https://albalqajournal.ammanu.edu.jo/
المجلد (25) العدد (الخاص) 2023

مجلة البلقاء للبحوث والدراسات

تاريخ الاستلام: 1/8/2022
تاريخ القبول: 8/12/2022
تاريخ النشر: 19/2/2023
10.35875/1105-025-999-004

واقع ممارسة مديري المدارس الحكومية الأردنية لمعايير القيادة التكنولوجية وعلاقتها بدافعية الإنجاز الوظيفي من وجهة نظرهم

فاطمة هاشم خالد محمود
وزارة التربية والتعليم، الأردن

fatimahashim73@yahoo.com

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع ممارسة مديري المدارس الحكومية الأردنية لمعايير القيادة التكنولوجية وعلاقتها بدافعية الإنجاز الوظيفي من وجهة نظرهم، ولتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وتطوير استبانتين: الأولى تقيس معايير القيادة التكنولوجية مكوّنة (27) فقرة، والثانية تقيس عناصر دافعية الإنجاز الوظيفي مكوّنة (20) فقرة، وُزعت عشوائياً على عيّنة مكوّنة من (63) مديرًا ومديرة. توصلت نتائج الدراسة إلى أنّ واقع ممارسة مديري المدارس الحكومية لمعايير القيادة التكنولوجية، ومستوى توافر عناصر الكشف عن دافعية الإنجاز الوظيفي لديهم جاءت ضمن المستوى المتوسط، وأنّ العلاقة بين واقع ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التكنولوجية ودافعية الإنجاز الوظيفي لديهم كانت علاقة ارتباطية إيجابية طردية، كما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد العيّنة حول ممارسة معايير القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، سنوات الخبرة، وأوصت الدراسة بضرورة نشر ثقافة ممارسة أبعاد القيادة التكنولوجية في المؤسسات التربوية والتعليمية، واستغلالها بشكل أمثل، لما له من أثر إيجابي في جودة عمل القيادة التربوية.

الكلمات المفتاحية

الإنجاز الوظيفي، الدافعية، القيادة التكنولوجية، المدارس الحكومية، مديرو المدارس، معايير.

AJRS
/https://albalqajournal.ammanu.edu.jo
Vol.(25) No.(SE) 2023

Received: 1/8/2022
Accepted: 8/12/2022
Published: 19/2/2023
10.35875/1105-025-999-004

Al-Balqa Journal
for Research and Studies

The Reality of Jordanian Public Schools Principals Practice of Technological Leadership Standards and Their Relationship to Job Achievement Motivation from Their Point of View

Fatima Hashem Khaled mahmoud
Ministry of Education, Jordan

fatimahashim73@yahoo.com

Abstract

The study aims to identify the reality of Jordanian public schools principals' practice of technological leadership standards and their relationship to job achievement motivation from their point of view. To achieve the objectives of the study, the descriptive correlative approach was adopted, and two questionnaires were developed. The first, measures the technological leadership standards, consisting of (27) items, and the second measures the elements of career achievement motivation, consisting of (20) items. They were intentionally distributed to a sample of (63) principals in the second semester of the year 2021/2022. The results of the study conclude that the reality of public schools principals' practice of technological leadership standards, the degree of availability of elements for revealing their job achievement motivation came within the average level. Furthermore, the relationship between the reality of schools principals' practice of technological leadership standards and their job achievement motivation was a positive and direct relationship. The results of the study also reveal that there were no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the estimates of the sample members about the practice of technological leadership standards among schools principals due to the gender variable, educational qualification, years of experience, The study recommends the need to spread the culture of practicing the dimensions of technological leadership in education and educational institutions, and to make optimal use of it, because it has a positive impact on the quality of educational leadership work.

Key words

Career achievement, Motivation, Public Schools, Schools Principals, Standards, Technological Leadership.

المقدمة

أصبح قطاع التكنولوجيا يختلف عن غيره من القطاعات والتخصصات، حيث التطورات المتسارعة والتحولات في شتى مكونات ووسائل الحياة الحديثة، والتي تزداد سرعةً وتعقيداً يومًا بعد يوم. وهذا بدوره فرض على القيادات الإدارية والتربوية بمختلف التخصصات، ومنها قطاع التعليم، ضرورة مواكبة هذه التطورات والتحولات عن طريق الإلمام بأبجديات المهام القيادية خاصة قيادات المدارس، والمهارات والقدرات وأساليب الاتصال والتواصل اللازمة التي تنسجم والقيادة التكنولوجية.

ومفهوم القيادة التكنولوجية من المفاهيم الجديدة التي ظهرت في المجال التربوي، والذي يستهدف التأثير في الأفراد ويشجعهم بدفعهم نحو إنجاز أهداف معينة من خلال استخدام التكنولوجيا في أي وقت ومن أي مكان، وهي محصّلة جهود العلماء والمفكرين المستمرة في مجال تطوير الإدارة، فهي تجمع بين مميزات النظريات القيادية وتجنب ما كان فيها من قصور، ويعتقد أنّها من أنسب الممارسات القيادية استجابة لمتطلبات هذا العصر، ومن أكفئها قدرة على مواجهة تحدياته وخاصة في مجال الإدارة المدرسية (الأغبري والملحم، 2020).

وكتوجه جديد، جاءت القيادة التكنولوجية لتحاكي واقع التغيير والتطوير الذي يشهده الميدان في مختلف المؤسسات وخاصة التربوية منها (المدرسة)، كما أنّ قيادة التعليم التكنولوجي تنسجم مع التوجهات الحديثة في معظم دول العالم، والتي من شأنها إطلاق لقب قائد أو قائدة تكنولوجية على مديري المدارس ومديراتها، فالقيادة التكنولوجية هي التوجه القائم على سهولة استخدام التكنولوجيا لدى منسوبي المدرسة، مع إمكانية التعاقد مع مقدمي التكنولوجيا داخل المدرسة أو خارجها، بهدف إنجاح عمل قيادة تكنولوجية، وهو الهدف المنشود من مثل هذا النمط في القيادة (Sorensen & Range, 2013) ، وسعت هذه الدراسة لاختيار بعض المعايير، والتي تمكّن قائد المدرسة من أن يكون قائداً تكنولوجياً والتي تتمثل بـ (الرؤية والقيادة، والتعلم والتدريس، والدعم والإدارة، والتقييم والتقويم (Metcalf & Lafranc, 2013).

ومن فوائد تطبيق القيادة التكنولوجية سرعة الإنجاز، وتوفير الوقت والجهد، وتقديم الخدمات بشكل أفضل، وتخفيف النفقات، ويمثل الدافع للإنجاز جانباً هاماً في نظام الدوافع الإنسانية، ويُعدّ القوة المحرّضة التي توجه الطاقة اللازمة لتنفيذ الأهداف المرغوب فيها والوصول إليها، ويرجع اهتمام القادة بمفهوم دافعية الإنجاز لأهميته في المجالات النفسية، والاقتصادية والإدارية، والتربوية، إذ يعد عاملاً مهماً في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، وفهم سلوك الفرد وتفسيره ، وسلوك المحيطين به، ومكوناً أساسياً في سعي الأفراد لتحقيق نواتهم، وأهدافهم (أحمد، 2016). وتحتاج عملية تطبيق القيادة التكنولوجية إلى مرحلتين، الأولى: تهيئة بيئة العمل، والثانية توفير الإمكانات المادية والجوانب التقنية، لهذا، فإنّ تطبيق مثل هذا النوع من الإدارة يحتاج لوجود ثقافة تنظيمية إيجابية تدعم عملية التطبيق ونجاحها (عوف، 2020).

ومن هنا، فإنّ التطورات والتحولات التي حصلت في مجال تنمية العنصر البشري داخل المنظمات توكد على ضرورة تبني القيادة التكنولوجية وتوظيفها لما لها من دور كبير في تحسين أداء قادة المدارس، وتحفيزهم وزيادة دافعية الإنجاز لديهم للقيام بمهامهم ومسؤولياتهم بمهارة وكفاءة عالية، ورغم الأهمية البالغة لمفهومي القيادة التكنولوجية ودافعية الإنجاز الوظيفي، إلا أنّ هناك نقصاً واضحاً في دراسة هذيْن المفهومين في المدارس الحكومية الأردنية، لذلك جاءت هذ الدراسة لمعرفة واقع ممارسة مديري المدارس الحكومية الأردنية لمعايير القيادة التكنولوجية وعلاقتها بدافعية الإنجاز الوظيفي من وجهة نظرهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تواجه المؤسسات التربوية مجموعة من التحديات التي تدفعها نحو التغيير والتطوير، ولا سيّما التكنولوجية منها. فعلى الرّغم من تزايد الاهتمام بتطوير النظام التعليمي، إلا أنّ نظام الإدارة المدرسية ما زال دون المستوى المطلوب، ويؤكد ذلك ما أشار إليه الشرمان وخطاب (2018) من أنّ هناك مجموعة من المشكلات التي تواجهها الإدارة المدرسية، كقلة القيادات الإدارية المؤهلة، وضعف التقنية الإدارية، وضعف الاهتمام بالبحث العلمي لتطوير الجوانب الإدارية بشكل عام، والتكنولوجية بشكل خاص.

وتوافر التكنولوجيا في المدارس لا يعني بالضرورة الاستخدام الفعال لها من أجل تحسين مخرجات العملية التعليمية، وهذا ما أوجد حاجة ملحّة لتوافر قادة تربويين قادرين على وضع الخطط الفعالة للتكنولوجيا في المدارس، والقادرين على قيادة التكنولوجيا لكي تؤدي الغرض منها بكفاءة عالية، فالتطورات المتسارعة في مجال تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في الفترة الاخيرة، شكّلت ضغطا 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 (Morrison, 2017).

ومن هنا، يتحتم على قائد المدرسة أن يمتلك القدرة والمهارة اللازمتيْن للقيادة التكنولوجية، ومواكبتها وفهمها والتعامل معها، واستخدامها بما يعزز من مكانة المدرسة، كتشجيع للتميز والإنجاز الوظيفي، إضافة إلى تقديم الدعم والتدريب بما يرتقي بمستوى العملية التعليمية وجودة مخرجاتها (Shyr, 2017)، وأدى الانتشار السريع في توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية إلى ضرورة إعداد مديري مدارس بوصفهم قادة للتكنولوجيا، حيث إنّ معظمهم لا يزال غير مستعد لهذا الدور، وهذا ما أشار إليه بعض الباحثين في دراستهم كدراسة بول اسبيكتر وماير (Bull Spector & Meier, 2017) إلى أنّ قيادة أي مؤسسة تعليمية تحتاج إلى امتلاك الكفاءة القيادية المتعلقة بالتكنولوجيا من أجل إعداد معلم كفء، تحسباً لتوقع التغيير الدائم للتكنولوجيا بحد ذاتها. إضافة إلى ذلك، فقد بينت نتائج دراسة النواجي (2020) جود دعم غير كافٍ للمدارس بوسائل التكنولوجيا الحديثة من وزارة التربية والتعليم، واعتماد مديري المدارس على الوسائل التقليدية في تنفيذ المهام والمراسلات، مما أدى إلى ظهور مستوى متوسط في ممارستهم للقيادة التكنولوجية في عملهم الإداري.

و قد يؤثر نمط القيادة التكنولوجية، بشكل واضح، على تحقيق الإنجاز الوظيفي باعتباره نمطًا قياديًا يوفّر بعض الصّفات والخصائص عند القيادة بما يجعلها نموذجاً يحتذى به من العاملين، وأن يدفعها أن تكون منهلا للأفكار الإبداعية، وأن تبحث عن أفكار العاملين وقدراتهم الكامنة، وتكون غير بعيدة عن تحقيق احتياجاتهم ومتطلباتهم الفردية، وهذا ما دفع الباحثة لكونها تعمل في الميدان التربوي بوصفها مديرة مدرسة نحو التساؤل حول طبيعة معايير القيادة التكنولوجية، ومدى إمكانية تطبيقها من مديري ومديرات المدارس الحكومية الأردنية وانعكاسها على دافعية الإنجاز الوظيفي لديهم، وفي ضوء ذلك، يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما واقع ممارسة مديري المدارس الحكومية الأردنية لمعايير القيادة التكنولوجية من وجهة نظرهم؟

السؤال الثاني: ما مستوى توافر عناصر الكشف عن دافعية الإنجاز الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في الأردن من وجهة نظرهم؟

السؤال الثالث: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين واقع ممارسة معايير القيادة التكنولوجية ومستوى دافعية الإنجاز الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية الأردنية ؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد العيّنة حول ممارسة معايير القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس تُعزى لمتغيرات، النوع الاجتماعي، و المؤهل العلمي، والخبرة؟

السؤال الخامس: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد العيّنة حول دافعية الإنجاز الوظيفي لدى مديري المدارس تعُزى لمتغيرات، النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة؟

أهداف الدراسة

1. معرفة واقع ممارسة مديري المدارس الحكومية الأردنية لمعايير القيادة التكنولوجية من وجهة نظرهم.
2. معرفة مستوى توافر عناصر الكشف عن دافعية الإنجاز الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في الأردن من وجهة نظرهم.
3. الكشف عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين واقع ممارسة معايير القيادة التكنولوجية ومستوى دافعية الإنجاز الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية الأردنية.
4. الكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد الدراسة حول ممارسة معايير القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس تُعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، والخبرة.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع التي تبحث فيه، والمتعلق بالقيادة التكنولوجية، التي ينادي التربويون بضرورة توظيفها في المؤسسات التربوية كافة، لكونها من أحدث أنماط القيادة؛ ولما لها من تأثير كبير في نمو هذه المؤسسات وتطورها بما يتوافق مع المستجدات العالمية في مجال التربية والتعليم، ولدورها الكبير في

توظيف الأدوات التكنولوجية الحديثة في إنجاز المعاملات المدرسية وأرشفتها واسترجاعها بكل سرعة وسهولة. كما تمثل دافعية الإنجاز عاملاً مهما في توجيه سلوك الأفراد وتنشيطهم، وفي إدراكهم للمواقف ومساعدتهم في فهم سلوك الأفراد وسلوك المحيطين بهم، كما يمكن لأدبها النظري أن يضيف معرفة جديدة للباحثين، وقد يرفد المكتبة العربية بإطار نظري جديد حول واقع ممارسة مديري المدارس الحكومية الأردنية لمعايير القيادة التكنولوجية وعلاقتها بدافعية الإنجاز الوظيفي من وجهة نظرهم.

الأهمية التطبيقية

من المأمول أن تفيد هذه الدراسة أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم من خلال إلقائها الضوء على القيادة التكنولوجية وعلاقتها بدافعية الإنجاز الوظيفي، وتزويدهم بمعلومات إضافية عن بعض متعلقاتها؛ بما يبرر ضرورة زيادة توظيفها في المؤسسات التعليمية المختلفة.

وقد تُسهم هذه الدراسة في تزويد المسؤولين في وزارة التربية والتعليم بالإجراءات والتدابير اللازمة لتطوير مهارات القيادة في المدارس، بما يتفق مع أبعاد القيادة التكنولوجية في المدارس من خلال تحديد الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية، والذي يسهم في تحسين الأداء. إضافة إلى ما تقدمه هذه الدراسة لمديري المدارس من توضيح لمعايير القيادة التكنولوجية وعلاقتها بدافعية الإنجاز الوظيفي. كما يمكن أن تساعد الباحثين التربويين على إجراء دراسات شبيهه على محددات ومتغيرات أخرى.

حدود الدراسة

- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة الحالية على المدارس الحكومية في تربية لواء الرّصيفة في الأردن.
- الحدود الزمانية: أُجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام 2022/2021.
- الحدود البشرية: جميع مديري المدارس الحكومية في تربية لواء الرّصيفة في الأردن.
- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على ممارسة مديري المدارس الحكومية الأردنية لمعايير القيادة التكنولوجية وعلاقتها بدافعية الإنجاز الوظيفي من وجهة نظرهم.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

القيادة التكنولوجية: عرفها (Mwawasi, 2014, 2) بأنّها " دراسة وممارسة أخلاقية تسهّل عملية التعليم وتحسّن من أدائها بإنشاء واستخدام وإدارة العمليات والموارد التكنولوجية المناسبة، وذلك بتوفير مديري المدارس بقدراتهم التكنولوجية والتمويل والبنية التحتية التكنولوجية والدعم الاجتماعي والمعنوي للمعنيين في المدرسة".

وتعرّف إجرائياً بأنّها: الأسلوب القيادي الذي يطبقّه مديرو المدارس الحكومية في لواء الرّصيفة لإتمام المهام الإدارية والإشراف على تنفيذها، والتأكد من قيام كل عضو بدوره داخل المدرسة، وذلك من خلال استخدام الأدوات والتقنيات التي تقدمها التكنولوجيا، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال الإجابة على فقرات الاستبانة المعدة لهذه الدراسة.

الدافعية: عرفها بن يوسف (2007، 28) بأنّها: "مجموع القوى الداخلية أو الخارجية التي تثير السلوك أو تحافظ عليه أو تغيره، لتحقيق هدف أو إشباع حاجة.

الإنجاز الوظيفي: عرفه الحوامدة والفهداوي (2002) بأنّه "مجموعة من سلوكيات تعبّر عن قيام الموظّف بأداء مهامه، وتحمّل مسؤولياته، وهي تتضمن جودة الأداء، وكفاءة التنفيذ، والخبرة الفنية المطلوبة في الوظيفة، فضلا عن الاتصال والتفاعل مع باقي أعضاء المنظمة، وقبول مهام جديدة، والالتزام بالنواحي الإدارية في العمل، والسعي نحو الاستجابة لها بكل حرص وفعالية".

وتعرّف إجرائياً بأنّها: الأنشطة والمهام التي يزاولها المدير في المدرسة، والنتائج الفعلية التي يحققها في مجال عمله لتحقيق أهداف التربية والتعليم بكفاءة وفعالية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال الإجابة على فقرات الاستبانة المعدة لهذه الدراسة.

الإطار النظري

مفهوم القيادة التكنولوجية ومعاييرها وأهميتها وتحدياتها

يمثل التفاعل الإيجابي مع المتغيرات المختلفة أكبر تحدٍ لمدير المدرسة، يضاف إليه تقبله واستعداده للخروج من بوتقة القيادة التقليدية إلى مواكبة كل ما هو جديد في الإدارة، وتحوّل التفكير إلى أنماط

قيادية جديدة كنمط القيادة التكنولوجية، والتي جاءت كاستجابة حقيقية لإفرازات التطورات المتسارعة لتشمل في وظيفتها التنظيمية كل عناصر العملية التعليمية، من معلمين وطلبة وبيئة مدرسية، كي يتفاعل الجميع مع إيقاعات المهام والأدوار التي فرضتها القيادة التكنولوجية لتحسين مستوى أداء عناصر البيئة المدرسية وتطويره (الأغبري و الملحم، 2020).

ونظر عاشور والنمري (2013، 200) للقيادة التكنولوجية على أنّها "الاستثمار الإيجابي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في جميع وظائف العملية الإدارية القائمة على التخطيط والتنظيم والتنفيذ والرقابة والمتابعة والتقويم، بهدف تحسين أدائها وتعزيز مركزها التنافسي".

وتعني القيادة التكنولوجية حسب وجهة كافي (2011، 54) أنّها "تحويل كافة الأعمال والخدمات الإدارية إلى أعمال وخدمات الكترونية تنفّذ بسرعة عالية ودقّة متناهية، باستخدام تقنيات الإدارة، وهو ما يطلق عليه إدارة بلا أوراق، وهي القيادة التي تقوم على الإنترنت في إنجاز وظائف الإدارة من تخطيط، وتنظيم، وقيادة، ورقابة".

وتعرّف إجرائياً بأنّها: توجه قيادات المؤسسات التعليمية لتوظيف التكنولوجيا الحديثة اشكالها كافة سواء وسائل التواصل الحديثة أو البرمجيات التقنية، بما ييسر القيام بوظائف العملية الإدارية بفعالية وفي أي زمان ومكان.

لذلك تعد القيادة التكنولوجية مدخلًا معاصرًا يلهم القادة والتابعين لتجاوز قدراتهم، وزيادة أدائهم، ويمنحهم الثقة بالنفس لتقديم أفضل خدمة وباستخدام كفء للتكنولوجيا، مع ضرورة توظيفها في المؤسسات التربوية كافة، كونها من أحدث أنماط القيادة، ولما لها من أثر كبير في نمو المؤسسات وتطورها بما يتوافق مع المستجدات العالمية في مجال التربية والتعليم (النواجي، 2020).

ونشرت الجمعية العلمية للتكنولوجيا في التعليم ISTE (International Society for Technology in Education) معايير تحدد دور مديري المدارس في توظيف التكنولوجيا الإدارية في مدارسهم، والتي تم تحديثها في عام (2009)، حيث وضعت لقياس مدى تأهيل مديري المدارس لاستخدام التكنولوجيا في التعليم والإدارة المدرسية، حيث تم تقسيم هذه المعايير إلى عدة مجالات (المالكي وآخرون، 2021).

ففي مجال القيادة والرؤية، يضع القادة رؤية مشتركة للتكامل الشامل للتكنولوجيا، وتعزيز بيئة وثقافة مواتية، من أجل تحقيق هذه الرؤية والتي تتمثل بتسهيل المهمة للعاملين، ووضع رؤية لهم لاستخدام التكنولوجيا، إضافة إلى تطوير استخدامها وتنفيذه بشكل كامل ومتماسك، واستخدام البيانات في اتخاذ القرارات القيادية.

أما في مجال التعليم والتدريس، يدرك القائد من خلاله أنّ تصميم المناهج والاستراتيجيات التعليمية وبيئات التعلم التي تدمج التقنيات المناسبة لتطوير التعليم والتدريس، تركّز على تسهيل استخدام التقنيات لدعم الأساليب التدريسية التي تطوّر مستوى أعلى من التفكير وصنع القرار، ومهارات حل المشكلات والعمل على تعزيزها، إضافة إلى استخدام التقنيات المناسبة لتقييم التدريس وتعزيزه، ودعم المنهج القائم على المعايير.

وركز مجال الدعم والإدارة للقائد التربوي على تكامل التكنولوجيا من أجل دعم الأنظمة الإنتاجية للتعلم، عن طريق تنفيذ واستخدام نظم الإدارة والعمليات المتكاملة القائمة على التكنولوجيا، وتطوير وتنفيذ ورصد السياسات والمبادئ التوجيهية لضمان توافق التقنيات.

بينما جاء في مجال التقييم والتقويم التركيز على استخدام القائد التربوي للتكنولوجيا لتخطيط الأنظمة الشاملة وتنفيذها لغايات التقييم والتقويم، والتي يركز من خلالها على استخدام التكنولوجيا لجمع البيانات وتحليلها، واستخدام طرق متعددة لتقييم الاستخدامات المناسبة لموارد التكنولوجيا للتعلم والتواصل والإنتاجية.

وتأتي اهمية القيادة التكنولوجية في دورها باستخدام التكنولوجيا الحديثة في عملية تداول المعاملات وأرشفتها بكل سرعة وسهولة، مع إمكانية حمايتها وحفظها واسترجاعها بكل سهولة دون التقيد بزمان ومكان، إضافة إلى تحسين العملية التعليمية وزيادة فعاليتها، وتطوير الأداء للحد من السلبيات الموجودة في العمل الورقي، واختصار الإجراءات الروتينية التي تستهلك الكثير من الوقت والجهد في اتخاذ القرارات عند مديري المدارس، إضافة إلى منح المعلمين القدر الكبير من الحرية، والاستفادة من قدراتهم في الارتقاء بالمؤسسة إلى مستويات جديدة (الغيث، 2017).

وأشار سنكر (Sincar, 2013) أن هناك مجموعة من التحديات التي تواجه مديري المدارس في توظيف القيادة التكنولوجية في مدارسهم، كنقص التدريب المتعلق بقلة فرص التدريب المتاحة لمديري المدارس، ومقاومة المجتمع المدرسي لفكرة التغيير وتوظيف التكنولوجيا بشكل عام، إضافة إلى نقص الموارد المتعلقة بنقص المواد والأجهزة التكنولوجية، لا سيما عن المساواة والذي يعد من أهم العوامل الضرورية لنجاح خطط توظيف التكنولوجيا في التعليم.

دافعية الإنجاز الوظيفي

تمثل الدافعية للإنجاز أحد الجوانب المهمة في حياة الفرد، وأن أي سلوك بشري لا بد أن يكون خلفه دوافع كثيرة توجهه وتؤثر في مستوى أدائه وإنتاجيته في مختلف المجالات والوظائف التي يقوم بها، وهي من الجوانب الهامة في منظومة الدوافع الإنسانية، والتي اهتم باحثو مجال علم النفس في دراستها، ودراسة عوامل النمو الاقتصادي ودافع العمل، وبشكل عام حظي الدافع للإنجاز باهتمام كبير مقارنة بالدوافع الاجتماعية، ويرجع الاهتمام بدراسة الدافعية للإنجاز، إلى أهميتها في المجال النفسي والعديد من المجالات والميادين التطبيقية، كالمجال التربوي، والمجال الأكاديمي، حيث يمثل الدافع للإنجاز عاملاً مهماً في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه وفق إدراكه للموقف، فضلا عن مساعدته في فهم سلوك الفرد وتفسيره ، وسلوك المحيطين به (نصير، 2019).

والدافعية هي قوة بيولوجية نفسية داخل الفرد تستحثه للقيام بنشاط معين لإرضاء رغبة محددة، كما أنّ هذه القوة تستمر في دفع الفرد وتوجيه سلوكه حتى يشبع حاجاته ورغباته (تيسير، 2010).

والدافعية للإنجاز هي كفاح الفرد لأداء المهام والأعمال الصعبة على أفضل وجه ممكن بأقل قدر ممكن من الوقت مستخدماً ما لديه من قوة ومثابرة (الطريفي، 2021).

والدافعية للإنجاز هي دافع مركب يوجه سلوك الفرد لكي يكون ناجحا في الأنشطة التي تُعدّ معياراً للاختبار أو في الأنشطة التي يكون معيار النجاح أو الفشل فيها واضح (صالح، 2018).

ولهذا، فقد أشار مخلوفي (2016) أنّ الدافعية للإنجاز من أهم العوامل في توجيه سلوك الأفراد وتنشيطهم، وفي إدراكه للمواقف ومساعدته في فهم سلوك الأفراد وسلوك المحيطين بهم، ويعد الدافع للإنجاز مكونا أساسيا في سعي الأفراد اتجاه تحقيق ذاتهم، حيث يحقق الفرد ذاته من خلال ما ينجزه، وفيما يحققه من أهداف، وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل.

وأشار عبد الله (2010) إلى أنّ هناك ثلاثة مكونات على الأقل لدافع الإنجاز هي:

1. الحافز المعرفي والذي يشير إلى محاولة الفرد لإشباع حاجاته لأنّه يعرف ويفهم، حيث أنّ المعرفة الجديدة تعين الأفراد على أداء مهامهم بكفاءة أكبر.
2. المكوّن الوجداني والذي يمثل رغبة الفرد في مزيد من السمعة الطيبة والمكانة والصيت التي يحرزها عن طريق أدائه المميز الملتزم في الوقت نفسه بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها معاً، مما يؤدي لشعوره بكفايته واحترامه لذاته.
3. المكون الاجتماعي الذي يتجلّى في الرّغبة في الحصول على تقبّل الآخرين، ويتحقق إشباعه من هذا التقبل، بمعنى أنّ الفرد يستخدم نجاحه الأكاديمي بوصفه أداة للحصول على الاعتراف والتقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه، ويقوم الوالدان بدور فعّال بوصفهما مصدراً أولياً لتحقيق وإشباع حاجات الانتماء هذه لدى أطفالهم.

النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز

نظرية ماكليلاند: تقوم هذه النظرية في ضوء تفسير ماكليلاند لحالة السعادة أو المتعة بالحاجة للإنجاز، وقد أشار إلى أنّ هناك ارتباطاً بين الهاديات السابقة والأحداث الإيجابية، وما يحققه الفرد من نتائج، فإذا كانت مواقف الإنجاز الأولية إيجابية بالنسبة للفرد، فإنّه يميل للأداء والانهماك في السلوكيات المنجزة، أما إذا حدث نوع من الفشل وتكوّنت بعض الخبرات السلبية، فإنّ ذلك سوف ينشأ عنه دافعاً لتحاشي الفشل، ونظرية ماكليلاند ببساطة تشير إلى أنّه في ظل ظروف ملائمة سوف يقوم الأفراد بعمل المهام والسلوكيات التي دعّمت من قبل، فإذا كان موقف المنافسة هادياً لتدعيم الكفاح والإنجاز، فإنّ الفرد سوف يعمل بأقصى طاقته ويتفانى في هذا الموقف (خليفة، 2006).

نظرية أتكنسون (التوقع- القيمة): صاغ أتكنسون نظرية التوقع – القيمة في الإنجاز على أساس أنّ النجاح يتبعه الشعور بالفخر، والفشل يتبعه الشعور بالخيبة، وأضاف أتكنسون للإنجاز شيئاً جديداً حين تناوله بعلاقات رياضية. ويشير أتكنسون بشكل عام للدافع على أنّه

استعداد الفرد للمجاهدة أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين (الرفوع، 2015).

الدراسات السابقة

هدفت دراسة الأغبري والملحم (2020) إلى التعرف على مدى تقدير ممارسة معايير القيادة التكنولوجية بمدارس التعليم العام في محافظة الأحساء في السعودية، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (148) مديرة مدرسة في المحافظة. استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج موافقة أفراد العيّنة بدرجة كبيرة على ممارسة قيادات مدارس التعليم العام للقيادة التكنولوجية وفقا لمعايير: التعلم والتدريس، والإنتاجية والممارسة المهنية، والدعم والإدارة والعمليات، وكذا التقييم والتقويم، وبدرجة متوسطة وفقا لمعياري: الرؤية والقيادة، والقضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول معايير القيادة التكنولوجية جميعها باختلاف متغير نوع القيادة لصالح القيادات النسائية، وعند مستوى (0.05) فأقل بين أفراد الدراسة في المرحلة الابتدائية، وأفراد الدراسة في المرحلة المتوسطة حول معيار الإنتاجية والممارسة المهنية لصالح أفراد الدراسة في المرحلة الابتدائية. وفي ضوء نتائج الدراسة تم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات.

وهدفت دراسة عريان (2018) التعرف إلى درجة ممارسة مديري مدارس منطقة حولي التعليمية للقيادة التكنولوجية، وعلاقتها بدرجة قيادة التغيير في مدارسهم، اعتمد الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، واشتملت عيّنة الدراسة على (111) مديراً ومديرة، وتم تطوير استبانة مكونة من (53) فقرة موزعة على القيادة التكنولوجية وقيادة التغيير. وتوصلت الدراسة إلى أنّ درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التكنولوجية وقيادة التغيير من وجهة نظرهم كانت بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عيّنة الدراسة عن درجة ممارسة القيادة التكنولوجية تُعزى لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة في الإدارة، ومستوى المدرسة على الأداة ككل، وفي جميع المجالات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عيّنة الدراسة عن درجة ممارسة القيادة التكنولوجية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة الدراسات العليا على الأداة ككل، وفي جميع المجالات. وأوصت الدراسة: أن تعمل وزارة التربية على عقد دورات تدريبية لمديري المدارس لتحسين مهارات القيادة التكنولوجية خاصة في مجال الرقابة التكنولوجية.

كما هدفت دراسة آل كردم (2016) إلى تعرف مدى ممارسة سلوكيات القيادة التكنولوجية لدى قادة المدارس الثانوية في منطقة عسير واعتمد المنهج الوصفي، والاستبانة ، بلغت العيّنة (135) معلمًا بمنطقة عسير، وأظهرت النتائج: أن قادة المدارس بشكل عام قد أظهروا مستوى عالياً من السلوك القيادي التكنولوجي خاصة في إتاحة التقنيات التعليمية واستخدامها ، وأن السلوك القيادي التكنولوجي لقادة المدارس لا يختلف اختلافاً جوهرياً عن طبيعتهم ودراستهم الميدانية ومستوى تعليمهم فضلاً عن خبراتهم العريقة في القيادة، ووضع تصور مقترح لتطوير سلوكيات القيادة التكنولوجية لدى قادة المدراس الثانوية بمنطقة عسير تكون من عدد من العناصر.

أما في تركيا، فقد أجرى يورولماز وكان (Yorulmaz & Can, 2016) دراسة هدفت التحقيق في الكفاءات القيادية التكنولوجية لمديري المدارس الابتدائية والثانوية فيما يتعلق ببعض السمات الديموغرافية مثل العمر والخبرة والجنس. واعتمد المنهج الوصفي، ويتكون مجتمع الدراسة من 129 مدير مدرسة يعملون في 76 مدرسة ابتدائية وثانوية في منطقة Mentee في مدينة موغلا في العام الدراسي 2013 - 2014. تكونت عينة الدراسة من 74 مدير مدرسة تم اختيارهم عشوائياً، وتم استخدام "مقياس كفاءات القيادة التكنولوجية للمديرين التربويين" الذي طوره بانوغلو (Banoğlu, 2012) . كشفت نتائج التحليلات أنّ البعد الذي يعتبره المديرون هو الأكثر أهمية هو التطوير المنهجي. علاوة على ذلك، ووجود علاقة ارتباطية بين الممارسة المهنية والحصول على التدريب التكنولوجي أثناء الخدمة.

وفيما يتعلق بدافعية الإنجاز الوظيفي فقد أجرت عوف (2020) دراسة هدفت التعرف إلى وعي تطبيق الإدارة الإلكترونية وعلاقته بدافعية الإنجاز الوظيفي، لدى عيّنة من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، واشتملت أدوات البحث على استبانة وعي أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بالإدارة الإلكترونية بمحاوره الثلاثة، واستبانة دافعية الإنجاز الوظيفي بمحاوره الأربعة، تكوّنت عيّنة الدراسة من 300 عضو هيئة تدريس وهيئة معاونة من جامعة طنطا تم اختيارهم بطريقة صدفية من كليات مختلفة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي. أظهرت نتائج الدراسة: وجود علاقة ارتباطيه بين محاور استبانة وعي أعضاء هيئة التدريس والهيئة، واستبانة دافعية الإنجاز الوظيفي، التدريس والهيئة المعاونة بالإدارة الإلكترونية ، كما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العيّنة في الوعي

بالإدارة تبعًا لبعض متغيرات الدراسة (النوع، محل الإقامة، طبيعة الكلية)، أيضاً اختلاف في نسبة مشاركة العوامل المؤثرة على دافعية الإنجاز، وأوصت الباحثتان بالاهتمام بأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة وتنميتهم، وذلك بعمل برامج من أجل توعيتهم بأساليب تطبيق الإدارة الإلكترونية والقدرة على تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس، والاهتمام بكل المؤثرات التي تعوق نمو المسؤولية الاجتماعية لديهم وتحقيق الإنجاز الوظيفي.

أما أحمد (2016) فقد أجرى دراسة هدفت التعرف على السمة العامة للرضا الوظيفي بين معلمي مرحلة الأساس بمؤسسة الخرطوم للتعليم الخاص وعلاقته بدافعية الإنجاز، ولتحقيق هدف الدراسة، تم اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي، تكوّنت عيّنة الدراسة (105) معلمًا ومعلمة، تم اختيارهم عشوائياً، تمثلت أدوات البحث في استمارة البيانات الأساسية ومقياس الرضا الوظيفي ومقياس دافعية الإنجاز ولتحليل البيانات. وخلص البحث إلى أنّه يتميز الرضا الوظيفي لدى المعلمين بمرحلة الأساس بمؤسسة الخرطوم للتعليم الخاص بالارتفاع، وتتميز دافعية الإنجاز بالانخفاض. وكشفت النتائج عن عدم وجود علاقة ارتباطية بين الرّضا الوظيفي ودافعية الإنجاز، وعلى ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة، صاغت الباحثة مجموعة من التوصيات.

التعقيب على الدراسات السابقة

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل الأغبري والملحم (2020)، ودراسة أحمد (2016) من حيث المنهج المستخدم في الدراسة (الوصفي الارتباطي) وأداه الدراسة (الاستبانة)، واتفقت أيضاً مع دراسة الأغبري والملحم (2020) بأنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a < 0.05$) لمعايير القيادة التكنولوجية تُعزى لمتغير الجنس، كما اتفقت مع دراسة وآل كردم (2016) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a<0.05$) لمعايير القيادة التكنولوجية تُعزى إلى المؤهل العلمي والخبرة.

واختلفت هذه الدراسة مع دراسة الأغبري والملحم (2020). ودراسة عريان (2018) ودراسة آل كردم (2016)، بأنّ درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التكنولوجية، جاءت بدرجة مرتفعة، كما اختلفت عن نتائج دراسة الأغبري والملحم (2020) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول معايير القيادة التكنولوجية جميعها، كما اختلفت عن دراسة أحمد (2016) بأنّ عناصر الكشف عن دافعية الإنجاز الوظيفي جاءت بدرجة منخفضة، لذلك تميّزت هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات الأخرى في أنّها بحثت واقع ممارسة مديري المدارس الحكومية الأردنية لمعايير القيادة التكنولوجية وعلاقتها بدافعية الإنجاز الوظيفي من وجهة نظرهم في حدود علم الباحثة.

الطريقة والاجراءات

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، لملاءمته طبيعة موضوع الدراسة.

مجتمع الدراسة

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية في لواء الرّصيفة، والبالغ عددهم (80) مديرًا ومديرة، وبالرجوع إلى التقرير الإحصائي في مديرية التربية والتعليم / قسم التخطيط التربوي.

عيّنة الدراسة

طُبّقت هذه الدراسة على عيّنة عشوائية مكوّنة من (63) مديرًا ومديرة في المدارس الحكومية في لواء الرّصيفة، حيث تم التواصل معهم من خلال استبانة إلكترونية عن طريق تطبيق Whatsapp، وردّ على الاستبانة (63) مديرًا ومديرة ، في حين لم يتم الرد على (17) استبانة، وبهذا أصبح العدد النهائي لعيّنة الدراسة (63) مديرًا ومديرة، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عيّنة الدراسة.

الجدول (1) توزيع أفراد عيّنة الدراسة

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	18	28.6
	أنثى	45	71.4
المؤهل العلمي	دبلوم عالي	17	27.0
	ماجستير	33	52.4
	دكتوراه	13	20.6
سنوات الخبرة	من 5 - 10 سنوات	20	31.7
	أكثر من 10 سنوات	43	68.3
Total		63	100.0

أداتا الدراسة

تم تطوير استبانتين الأولى لمعايير القيادة التكنولوجية مكونة من (27) فقرة ، بالاعتماد على الأدبيات والأطر النظرية كدراسة الأغبري والملحم (2020) وآل كردم (2016) وخطاب (2015)، والثانية لدافعية الإنجاز الوظيفي مكونة من (20) فقرة، بالاعتماد على الأدبيات والأطر النظرية كدراسة عوف (2020) ودراسة سليمون (2017)، إلى جانب الخبرة التي تمتلكها الباحثة في هذا المجال، وقد اشتملت الاستبانة الأولى على أربعة مجالات (الرؤية والقيادة، والتعلم والتدريس، والدعم والإدارة، والتقييم والتقويم). الاستبانة الثانية على ثلاثة عناصر (تحمل المسؤولية، المثابرة على العمل، الشعور بأهمية العمل)، كما استفادت الباحثة من المقاييس المستخدمة في هذه الدراسات، واختارت بعض الفقرات وأعادت صياغتها، وصاغت بعض الفقرات في ضوء الأدب النظري المتشكل لديها، وقد تكوّنت الاستبانة الأولى بصورتها النهائية من (20) فقرة يقابلها تدريج خماسي(أوافق بشدة=5، أوافق=4، محايد=3، غير موافق=2، غير موافق بشدة=1)، أما الثانية، فتكوّنت بصورتها النهائية من (15) فقرة يقابلها تدريج خماسي (أوافق بشدة =5، أوافق =4، محايد =3، غير موافق =2، غير موافق بشدة =1).

صدق أداتي الدراسة

الصدق الظاهري

عُرِضَت الاستبانتان بشكلهما الأولي على (11) محكمًا، من ذوي الخبرة والاختصاص في المجال التربوي، للتأكد من وضوح الفقرات وملاءمتها لما وضعت لقياسه، وتم الأخذ بملحوظاتهم، وبلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين أكثر من 80% وهي نسبة مقبولة لقياس صدق الأداة.

صدق البناء

تم إيجاد معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين كل فقرة والدرجة الكلية لمحورها، للتأكد من صدق بناء أداتي الدراسة، وذلك لتحديد قدرة كل فقرة من فقرات المقياس على التميز، والفقرات التي يقل معامل ارتباطها عن (0.25) تُعَدّ منخفضة ويجب حذفها، كما هو موضّح في الجدول (2).

تبيّن بيانات الجدول (2) بأنّ معاملات تميز جميع فقرات معايير القيادة التكنولوجية السائدة لدى مديري المدارس قد تراوحت ما بين (0.435 - 0.766)، وهي قيم دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) وهي فقرات تتمتع بتميز عالٍ كونها أكبر من (0.25)، وهذا يدل على أنّ الفقرات صادقة لما وضعت لقياسه.

الجدول (2) يوضّح معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات أبعاد أداة الدراسة الأولى والدرجة الكلية لمحورها

معايير القيادة التكنولوجية السائدة لدى مديري المدارس							
الرؤية والقيادة		التعلم والتدريس		الدعم والإدارة		التقييم والتقويم	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.635	6	**0.457	11	**0.548	16	**0.697
2	**0.553	7	**0.623	12	**0.736	17	**0.586
3	**0.609	8	**0.587	13	**0.662	18	**0.759
4	**0.436	9	**0.502	14	**0.665	19	**0.690
5	**0.621	10	**0.435	15	**0.730	20	**0.766

** معنوية عند مستوى 0.01

تبين نتائج الجدول (3) بأنّ معاملات تميز فقرات "عناصر الكشف عن دافعية الإنجاز الوظيفي" قد تراوحت ما بين (0.469 - 0.864)، وهي قيم دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) وهي فقرات تتمتع بتميز عالٍ كونها أكبر من (0.25)، مما يدل على أنّ الفقرات صادقة لما وضعت لقياسه.

الجدول (3) يوضّح معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات أداة الدراسة الثانية والدرجة الكلية لمحورها

عناصر الكشف عن دافعية الإنجاز الوظيفي					
تحمل المسؤولية		المثابرة على العمل		الشعور بأهمية	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.709	6	**0.570	11	**0.529
2	**0.724	7	**0.581	12	**0.536
3	**0.776	8	**0.469	13	**0.533
4	**0.864	9	**0.700	14	**0.589
5	**0.794	10	**0.711	15	**0.492

** معنوية عند مستوى 0.01

ثبات أداتي الدراسة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم تطبيقها على عيّنة استطلاعية

AJRS pISSN: 1684-0615 / eISSN: 2616-2814

مكوّنة من (20) مديراً ومديرة خارج عيّنة الدّراسة، وتم استخراج معامل الثّبات ألفا كرو نباخ (Cronbach Alpha Coefficient)، للتأكد من الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة حال تصميمها وذلك بناًء على إجابات أفراد العيّنة الاستطلاعية. وذلك كما يوضّح الجدول (4).

الجدول (4) معاملات كرو نباخ ألفا لاختبار ثبات أداة الدراسة

	البعد	معامل كرونباخ ألفا
أداة الدراسة الأولى	الرؤية والقيادة	0.80
	التعلم والتدريس	0.87
	الدعم والإدارة	0.88
	التقييم والتقويم	0.85
	معايير القيادة التكنولوجية السائدة لدى مديري المدارس	0.90
أداة الدراسة الثانية	تحمل المسؤولية	0.81
	المثابرة على العمل	0.83
	الشعور بأهمية الوقت	0.80
	عناصر الكشف عن دافعية الإنجاز الوظيفي	0.88

نلاحظ من الجدول (4) أنّ القيم جميعها صالحة لغايات الدراسة، حيث تكون نتيجة المقياس مقبولة إحصائياً إذا كانت قيمة كرو نباخ ألفا أكبر من (0.60)، وكلما اقتربت القيمة من 100% دل هذا على درجات ثبات أعلى لأداة الدراسة.

المعالجة الإحصائية المستخدمة

استخدمت حزمة SPSS الإحصائية لإدخال البيانات بعد ترميزها لتتم عملية تحليلها والإجابة عن أسئلة الدراسة، حيث تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1. مقاييس الإحصاء الوصفي (Descriptive Statistic Measures)، حيث تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة درجة الموافقة على فقرات الدراسة، وتم تحديد درجة الموافقة من خلال الصيغة الآتية:

طول الفترة =	الحد الأعلى – الحد الأدنى	=	5 - 1	1.33 =
	عدد المستويات		3	

ليكون عدد المستويات كالآتي:

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

2. اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).
3. معامل ثبات أداة الدراسة (Cronbach Alpha) لاختبار ثبات أداة الدراسة.
4. اختبار ارتباط بيرسون (Pearson correlation).

نتائج الدراسة ومناقشتها

تحليل النتائج والإجابة عن أسئلة الدراسة

الإجابة عن سؤال الدراسة الأول: ما واقع ممارسة مديري المدارس الحكومية الأردنية لمعايير القيادة التكنولوجية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد التي تعبّر عن معايير القيادة التكنولوجية السائدة لدى مديري المدارس

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	%	الدرجة	الرتبة
الرؤية والقيادة	3.37	0.641	67.4	متوسطة	4
التعلم والتدريس	3.57	0.564	71.5	متوسطة	3
الدعم والإدارة	3.92	0.680	78.5	مرتفعة	1
التقييم والتقويم	3.81	0.724	76.2	مرتفعة	2
معايير القيادة التكنولوجية السائدة لدى مديري المدارس	3.67	0.506	73.4	متوسطة	

يلاحظ من الجدول (5) أنّ الأبعاد المعبرة عن معايير القيادة

pISSN: 1684-0615 / eISSN: 2616-2814 AJRS

التكنولوجية السائدة لدى مديري المدارس قد حصلت على متوسطات حسابية تراوحت ما بين (3.37 - 3.92)، وقد حصل بعد "الدعم والإدارة" على أعلى الدرجات بدرجة مرتفعة وبعد "الرؤية والقيادة" على أدنى الدرجات بدرجة متوسطة، وبلغ المعدل الكلي (3.67) وهو معدل ذو درجة متوسطة، مما يدل على أنّ واقع ممارسة مديري المدارس الحكومية لمعايير القيادة التكنولوجية (الرؤية والقيادة، والتعلم والتدريس، والدعم والإدارة، والتقييم والتقويم) من وجهة نظرهم جاءت ضمن المستوى المتوسط. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الأغبري والملحم (2020) حيث توصلت إلى وجود درجة كبيرة على ممارسة قيادات مدارس التعليم العام للقيادة التكنولوجية وفقا لمعياري: الدعم والإدارة، وكذلك التقييم والتقويم، وبدرجة متوسطة وفقا لمعيار الرؤية والقيادة، واختلفت عنها وفقاً لمعيار التعلم والتدريس. واختلفت نتائج الدراسة مع دراسة الأغبري والملحم (2020)، وعريان (2018).

يبين الجدول (6) تفصيل للفقرات المعبرة عن أبعاد القيادة الأخلاقية.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات التي تعبّر عن الرؤية والقيادة

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	%	الدرجة
الانخراط في أنشطة تهدف لتحديد أفضل التطبيقات التكنولوجية	3.48	1.105	69.5	متوسطة
المشاركة في عملية التخطيط التكنولوجي	3.48	1.060	69.5	متوسطة
إبلاغ العاملين في المدرسة بمتطلبات وطرق التخطيط التكنولوجي وطرق تنفيذه	3.44	1.161	68.9	متوسطة
تسهيل مشاركة العاملين في المدرسة لتطوير الرؤية الخاصة بالتكنولوجيا	3.41	1.213	68.3	متوسطة
حث العاملين في المدرسة للمشاركة بعمليات التخطيط التكنولوجي	3.03	1.077	60.6	متوسطة
المؤشر الكلي	3.37	0.641	67.4	متوسطة

يلاحظ من الجدول (6) أنّ المستوى العام لفقرات بُعد الرؤية والقيادة متوسطة وتراوحت ما بين (3.03 - 3.48)، حيث حصلت الفقرتين "الانخراط في أنشطة تهدف لتحديد أفضل التطبيقات التكنولوجية، المشاركة في عملية التخطيط التكنولوجي" على أعلاها، والفقرة "حث العاملين في المدرسة للمشاركة بعمليات التخطيط التكنولوجي" على أدناها، وبلغ المتوسط العام (3.37)، وهو متوسط ذو درجة متوسطة. مما يدل على أنّ درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمعيار الرؤية والقيادة من وجهة نظرهم جاءت ضمن المستوى المتوسط. ويُعزى سبب ذلك إلى أنّ مديري المدارس الحكومية عليهم أن يحرصوا على الاستفادة من آراء وجهود العاملين في المدرسة، مما يجعلهم حريصين على تسهيل مشاركة العاملين في المدرسة في تطوير الرؤية الخاصة بالتكنولوجيا، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الأغبري والملحم (2020). وعريان (2018).

يلاحظ من الجدول (7) أنّ المستوى العام لفقرات بُعد التعلم والتدريس متوسطة وتراوحت المتوسطات ما بين (3.46 - 3.60)، حيث حصلت الفقرة "توفير المساعدة للمعلمين لاستخدام التكنولوجيا لتفسير وتحليل بيانات تقييم الطلاب" على أعلاها، والفقرة "تقديم أنموذج أفضل للعاملين في المدرسة باستخدام التكنولوجيا في التعلم و التدريس" على أدناها، عدا الفقرة " توفير وضمان استفادة العاملين في المدرسة من فرص التعلم المهني لتطوير التعلم والتدريس باستخدام التكنولوجيا" فقد حصلت على درجة مرتفعة بلغت (3.70)، وبلغ المتوسط العام (3.57)، وهو متوسط ذو درجة متوسطة. مما يدل على أنّ واقع ممارسة مديري المدارس الحكومية لمعيار التعلم والتدريس من وجهة نظرهم جاءت ضمن المستوى المتوسط. ويُعزى سبب ذلك أنّ مديري المدارس الحكومية يدركون أهمية تطبيق التقنية في عملهم مما يجعلهم حريصين على تسهيل وتوفير استخدام التكنولوجيا المتعلقة بالتنمية المهنية للمعلمين في المدرسة. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الأغبري والملحم (2020)، ودراسة آل كردم (2016).

يلاحظ من الجدول (8) ارتفاع المستوى العام لفقرات بُعد الدعم والإدارة بمتوسطات تراوحت ما بين (3.78-4.06)، حيث حصلت الفقرتين "الاهتمام بدمج الأجهزة و البرمجيات واستبدال وتحديث الخطط التكنولوجية للمدرسة، متابعة التمويل الإضافي للمساعدة في تلبية الاحتياجات التكنولوجية للمدرسة" على أعلاها، والفقرتين "تنفيذ إجراءات التحسين المستمر لنظم التكنولوجيا ودعم دورات استبدالها،" توفير الدعم المالي للمساعدة في تلبية الاحتياجات التكنولوجية للمدرسة" على أدناها، ، وبلغ المتوسط العام (3.92)، وهو متوسط ذو درجة مرتفعة. مما يدل على أنّ واقع ممارسة مديري المدارس الحكومية لمعيار الدعم والإدارة من وجهة نظرهم جاءت ضمن المستوى المرتفع. ويُعزى سبب ذلك أنّ مديري المدارس الحكومية

يعملون على تعزيز تطبيق البرامج الإلكترونية المستخدمة في العمل، لما يعزز من فاعلية العمل، وجعلهم حريصين على دعم العاملين في المدرسة في الاتصال واستخدام نظم التكنولوجيا، اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الأغبري والملحم (2020)، و دراسة عريان (2018)، ودراسة آل كردم (2016).

يلاحظ من الجدول (9) ارتفاع المستوى العام لفقرات بُعد التقييم والتقويم بمتوسطات تراوحت ما بين (3.92 - 4.35)، حيث حصلت الفقرة " تقييم معارف معلمي المدرسة ومهاراتهم وأدائهم في استخدام التكنولوجيا " على أعلاها، والفقرة "تنفيذ إجراءات استخدام التكنولوجيا لجمع البيانات وتحليلها وتفسير النتائج" على أدناها، عدا الفقرتين " التزام الاستخدام الفعّال للتكنولوجيا بوصفها معيارًا لتقييم أداء العاملين في المدرسة "، و" استخدام التكنولوجيا لتقدير إدارة أنظمة التشغيل الإدارية وتقييمها " فقد حصلتا على متوسطين ذويْ درجتيْن متوسطتين بلغتا (3.25، 3.52) على التوالي، وبلغ المتوسط العام (3.92)، وهو متوسط ذو درجة مرتفعة. مما يدل على أنّ واقع ممارسة مديري المدارس الحكومية لمعيار التقييم والتقويم من وجهة نظرهم جاءت ضمن المستوى المرتفع، ويُعزى سبب ذلك أنّ مديري المدارس الحكومية يعملون على الاستفادة من مميزات التكنولوجيا في عملية تحليل البيانات، وتفسير نتائجها ونشرها؛ لتحسين الممارسات التعليمية وتعلّم الطلبة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة آل كردم (2016)، و دراسة عريان (2018).

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات التي تعبّر عن التعلم والتدريس

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	%	الدرجة
توفير وضمان استفادة العاملين في المدرسة من فرص التعلم المهني لتطوير التعلم والتدريس باستخدام التكنولوجيا	3.70	1.010	74.0	مرتفعة
توفير المساعدة للمعلمين لاستخدام التكنولوجيا لتفسير وتحليل بيانات تقييم الطلاب	3.60	1.100	72.1	متوسطة
تسهيل استخدام التكنولوجيا المتعلقة بالتنمية المهنية لمعلمي المدرسة	3.56	1.044	71.1	متوسطة
استخدام البيانات في اتخاذ القرارات القيادية	3.56	1.241	71.1	متوسطة
تقديم أنموذج أفضل للعاملين في المدرسة باستخدام التكنولوجيا في التعلم والتدريس	3.46	1.045	69.2	متوسطة
المؤشر الكلي	3.57	0.564	71.5	متوسطة

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات التي تعبّر عن الدعم والإدارة

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	%	الدرجة
الاهتمام بدمج الأجهزة والبرمجيات تحديث الخطط التكنولوجية للمدرسة	4.06	0.914	81.3	مرتفعة
متابعة التمويل الإضافي للمساعدة في تلبية الاحتياجات التكنولوجية للمدرسة واستبدالها	4.06	0.998	81.3	مرتفعة
مساعدة معلمي المدرسة في الاتصال واستخدام نظم التكنولوجيا (مثل نظام معلومات الطلاب ومتابعتهم)	3.94	0.931	78.7	مرتفعة
توفير الدعم المالي للمساعدة في تلبية الاحتياجات التكنولوجية للمدرسة	3.78	1.023	75.6	مرتفعة
تنفيذ إجراءات التحسين المستمر لنظم التكنولوجيا ودعم دورات استبدالها	3.78	1.211	75.6	مرتفعة
المؤشر الكلي	3.92	0.680	78.5	مرتفعة

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات التي تعبّر عن التقييم والتقويم

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	%	الدرجة
تقييم معارف معلمي المدرسة ومهاراتهم وأدائهم في استخدام التكنولوجيا	4.35	1.003	87.0	مرتفعة
القيام بتطوير أو تعزيز نموذج تكنولوجي لجمع بيانات تقييم الطلاب	4.00	0.933	80.0	مرتفعة
استخدام التكنولوجيا لجمع البيانات وتحليلها وتفسير النتائج.	3.92	1.005	78.4	مرتفعة
استخدام التكنولوجيا لتقدير إدارة أنظمة التشغيل الإدارية وتقييمها	3.52	1.060	70.5	متوسطة
التزام الاستخدام الفعّال للتكنولوجيا بوصفها معيارًا لتقييم أداء العاملين في المدرسة	3.25	1.177	65.1	متوسطة
المؤشر الكلي	3.81	0.724	76.2	مرتفعة

الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: ما مستوى توافر عناصر الكشف عن دافعية الإنجاز الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في الأردن من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (10) يبين ذلك.

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد المعبرة عن عناصر الكشف عن دافعية الإنجاز الوظيفي

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	%	الدرجة	الرتبة
تحمل المسؤولية	3.62	0.864	72.4	متوسطة	2
المثابرة على العمل	3.78	0.616	75.7	مرتفعة	1
الشعور بأهمية الوقت	3.59	0.596	71.8	متوسطة	3
عناصر الكشف عن دافعية الإنجاز الوظيفي	3.67	0.567	73.3	متوسطة	

من خلال النتائج في الجدول (10) نلاحظ أنّ الأبعاد المعبرة عن عناصر الكشف عن دافعية الإنجاز الوظيفي لدى مديري المدارس قد حصلت على متوسطات حسابية تراوحت ما بين (3.59 - 3.78)، وقد حصل بعد "المثابرة على العمل" على أعلى الدرجات بدرجة مرتفعة وبعد "الشعور بأهمية الوقت" على أقل الدرجات بدرجة متوسطة، وبلغ المعدل الكلي (3.67) وهو معدل ذو درجة متوسطة، مما يدل على أنّ مستوى توافر عناصر الكشف عن دافعية الإنجاز الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظرهم جاءت ضمن المستوى المتوسط. اختلفت نتيجة هذه الدراسة عن دراسة أحمد (2016) التي جاءت بدرجة منخفضة.

وفيما يلي تفصيل للفقرات المعبرة عن تلك العناصر.

يلاحظ من الجدول (11) أنّ المستوى العام لفقرات بُعد تحمل المسؤولية متوسطة وتراوحت المتوسطات ما بين (3.51 - 3.67)، حيث حصلت الفقرة " أنجز عملي لأنني أعتبره تطبيقاً لتعليمات الإدارة" على أعلاها، والفقرة "عندما أبدأ الأعمال والمهام المختلفة فإنني أنهيها بنجاح " على أدناها، عدا الفقرة " أستطيع إيجاد حلول للمشكلات التي تواجهني في العمل" فقد حصلت على متوسط ذي درجة مرتفعة بلغت (3.70)، وبلغ المتوسط العام (3.62)، وهو متوسط ذو درجة متوسطة. مما يدل على أنّ مستوى توافر عنصر تحمل المسؤولية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظرهم جاءت ضمن المستوى المتوسط. ويُعزى سبب ذلك إلى أنّ معظم مديري المدارس الحكومية لديهم القدرة والإمكانية على تحمل المسؤولية، ولقلة التحفيز والدعم المادي والمعنوي الذي توفره وزارة التربية والتعليم، إضافة إلى شح الإمكانات المقدمة من مديرية التربية، كالدعم المادي والتكنولوجي، فالشخص المسؤول حين لا يرى تقديراً لما يقوم به من الممكن أن يُهملَ واختلفت نتائج هذه الدراسة عن دراسة أحمد (2016).

الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المعبرة عن تحمل المسؤولية

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	%	الدرجة
أستطيع إيجاد حلول للمشكلات التي تواجهني في العمل	3.70	1.159	74.0	مرتفعة
أنجز عملي لأنني أعتبره تطبيقاً لتعليمات الإدارة	3.67	1.047	73.3	متوسطة
عند قيامي بعمل معين أشعر بالمسؤولية أمام نفسي	3.65	1.034	73.0	متوسطة
أقوم بأداء واجباتي العملية والمهنية من تلقاء نفسي دون توجيه أو تذكير من أحد	3.59	1.240	71.7	متوسطة
عندما أبدأ الأعمال والمهام المختلفة فإنني أنهيها بنجاح	3.51	1.105	70.2	متوسطة
المؤشر الكلي	3.62	0.864	72.4	متوسطة

يلاحظ من الجدول (12) ارتفاع المستوى العام لفقرات بُعد المثابرة على العمل بمتوسطات وتراوحت ما بين (3.78 - 4.05)، حيث حصلت الفقرة "أتحمل التعب وأصبر عليه لفترات طويلة في سبيل وصولي لأهدافي وتحقيقها" على أعلاها، والفقرتين "أبذل قصارى جهدي حتى أصبح شخصاً مميزاً، أجهد نفسي للوصول إلى مستوى لم يصل إليه إلا القليلون" على أدناها، عدا الفقرة "استثمر كل اللحظات لتأدية واجباتي في العمل" فقد حصلت على متوسط ذي درجة متوسطة

بلغت (3.52)، وبلغ المتوسط العام (3.78)، وهو متوسط ذو درجة مرتفعة. مما يدل على أنّ مستوى توافر عنصر المثابرة على العمل لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظرهم، جاءت ضمن المستوى المرتفع، ويُعزى سبب ذلك إلى ثقة مديري المدارس الحكومية بأنفسهم واعتزازهم بقدراتهم وكفاءتهم، وأنّهم لا يُعدّون أنفسهم ناجحين إلا إذا حققوا أهدافهم التي يصبون إليها، إضافة إلى اهتمامهم بالإنجاز المرتفع، والحصول على الامتياز، فهم يضعون لأنفسهم معايير خاصة، ويسعون جاهدين لتحقيقها .

الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المعبرة عن المثابرة على العمل

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	%	الدرجة
أتحمل التعب وأصبر عليه لفترات طويلة في سبيل وصولي لأهدافي وتحقيقها.	4.05	1.099	81.0	مرتفعة
أحاول التغلب على العقبات التي فشل الأخرون في تخطيها.	3.79	0.936	75.9	مرتفعة
أبذل قصارى جهدي حتى أصبح شخصاً مميزاً.	3.78	1.054	75.6	مرتفعة
أجهد نفسي للوصول إلى مستوى لم يصل إليه إلا القليلون.	3.78	0.958	75.6	مرتفعة
استثمر كل اللحظات لتأدية واجباتي في العمل	3.52	0.998	70.5	متوسطة
المؤشر الكلي	3.78	0.616	75.7	مرتفعة

يلاحظ من الجدول (13) أنّ المستوى العام لفقرات بُعد الشعور بأهمية الوقت متوسطة وتراوحت المتوسطات ما بين (3.49 - 3.63)، حيث حصلت الفقرة " أشعر بالراحة عندما أؤدي أعمالي في مواعيدها" على أعلاها، والفقرة " أحضر إلى عملي مبكراً " على أدناها، عدا الفقرة "أحرص على إنجاز العمل وتنفيذه في الوقت المخصص له" فقد حصلت على متوسط ذي درجة مرتفعة بلغت (3.68)، وبلغ المتوسط العام (3.59)، وهو متوسط ذو درجة متوسطة. مما يدل على أنّ مستوى توافر عنصر الشعور بأهمية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظرهم جاءت ضمن المستوى المتوسط، ويُعزى سبب ذلك أنّ مديري المدارس الحكومية يقع على عاتقهم الكثير من الأعمال التي تؤدي في بعض الأحيان إلى التأخير في أداء بعض الأعمال المطلوبة منهم، وأيضا عدم دراية بعضهم باستخدام أدوات التكنولوجيا وتوظيفها في الأعمال الإدارية.

الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المعبرة عن الشعور بأهمية الوقت

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	%	الدرجة
أحرص على إنجاز العمل وتنفيذه في الوقت المخصص له	3.68	1.075	73.7	مرتفعة
أشعر بالراحة عندما أؤدي أعمالي في مواعيدها	3.63	1.195	72.7	متوسطة
أستثمر كل اللحظات لتأدية واجباتي في العمل	3.60	0.976	72.1	متوسطة
يحترمني زملائي لدقة إنجاز أعمالي دون تأخير	3.54	1.148	70.8	متوسطة
أحضر إلى عملي مبكراً	3.49	1.162	69.8	متوسطة
المؤشر الكلي	3.59	0.596	71.8	متوسطة

الإجابة عن سؤال الدراسة الثالث: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين واقع ممارسة معايير القيادة التكنولوجية ومستوى دافعية الإنجاز الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية الأردنية ؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث، تم إيجاد معاملات ارتباط بيرسون، والجدول (14) يبيّن ذلك.

pISSN: 1684-0615 / eISSN: 2616-2814 AJRS

الجدول (14) معاملات ارتباط بيرسون للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث

	تحمل المسؤولية	المثابرة على العمل	الشعور بأهمية	عناصر الكشف عن دافعية الإنجاز الوظيفي
الرؤية والقيادة	**0.459	**0.340	**0.472	**0.522
التعلم والتدريس	**0.446	**0.372	**0.483	**0.531
الدعم والإدارة	**0.363	**0.421	**0.471	**0.448
التقييم والتقويم	**0.591	**0.443	**0.559	**0.595
معايير القيادة التكنولوجية السائدة لدى مديري المدارس	**0.603	**0.399	**0.642	**0.677
المؤشر الكلي	3.59	0.596	71.8	متوسطة

** معنوية عند مستوى 0.01

من خلال قيم معاملات ارتباط بيرسون الظاهرة في الجدول أعلاه نلاحظ أنّها كانت ذات دلالة إحصائية، مما يدل على أنّ العلاقة بين واقع ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التكنولوجية ودافعية الإنجاز الوظيفي لديهم هي علاقة ارتباطية إيجابية طردية، ويُعزى سبب ذلك إلى ما توفره القيادة التكنولوجية من بيئة مناسبة لتحقيق التغير المطلوب بعيداً عن القيادة التقليدية، فالتكنولوجيا فرضت نفسها على قادة المدارس بحيث لم يعد له أي خيار إلا أن يتبناها؛ لما توفره من تغيير وتطوير، ومما ينعكس إيجابياً على دافعية الإنجاز الوظيفي لديهم. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة عوف (2020) ومع دراسة يورولماز وكان (Yorulmaz & Can, 2016)، واختلفت مع دراسة أحمد (2016).

الإجابة عن سؤال الدراسة الرابع: هل يوجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد العيّنة حول ممارسة معايير القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس تُعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، و المؤهل العلمي، والخبرة؟

أ) تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي:

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع (أ)، تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة، والجدول (15) يبين ذلك.

من خلال قيم T الظاهرة في الجدول (15) نلاحظ أنّها غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد العيّنة حول ممارسة معايير القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي. ويرجع ذلك إلى رغبة مديري المدارس بالتغيير المستمر، والرغبة بالتجديد، والاهتمام بأساليب وطرق القيادة الحديثة، وذلك للوصول للتميز الإداري الفعّال، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الأغبري والملحم (2020). واتفقت مع دراسة عريان (2018).

ب) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي:

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع (أ)، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، والجدول (16) يبين ذلك.

من خلال قيم F الظاهرة في الجدول (16) نلاحظ أنّها غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد العيّنة حول ممارسة معايير القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس تُعزى لمتغير المؤهل العلمي. ويرجع سبب ذلك إلى أنّ معظم مديري المدارس في الوقت الحالي واكبوا التطورات التكنولوجية من خلال التأهيل الجامعي، كما أنّهم خضعوا للدورات التدريبية نفسها

التي قدمتها وزارة التربية لهم في مجال استخدام التكنولوجيا، وكذلك لرغبتهم ودافعيتهم في التطوّر الذاتي، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الأغبري والملحم (2020).

ج) تبعاً لمتغير سنوات الخبرة:

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع (ج)، تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة، والجدول (17) يبين ذلك.

من خلال قيم T الظاهرة في الجدول (17) نلاحظ أنّها غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد العيّنة حول ممارسة معايير القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، ويرجع سبب ذلك إلى أنّ توظيف التكنولوجيا في الإدارة المدرسية أصبح أمراً ملزماً في العمل، ولا يتطلب خبرة تدريسية متخصصة، خاصة أنّها غزت معظم حياة الإنسان في العصر الحاضر، وكل الأفراد يتعاملون بها ومن خلالها شاؤوا أم أبوا، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الأغبري والملحم (2020). واتفقت مع دراسة عريان (2018).

الإجابة عن سؤال الدراسة الخامس: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد العيّنة حول دافعية الإنجاز الوظيفي لدى مديري المدارس تُعزى لمتغيرات، النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة؟

أ) تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي:

للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس (أ)، تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة، والجدول الآتي يبين ذلك:

من خلال قيم T الظاهرة في الجدول (18) نلاحظ أنّها غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد العيّنة حول دافعية الإنجاز الوظيفي لدى مديري المدارس تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي، ويرجع سبب ذلك إلى أن المثابرة والرغبة في النجاح والتفوق في مجال تسيير الأمور التربوية، وتحقيق نتائج أفضل على مستوى المديرية، إضافة إلى الإحساس بالحماس والكفاءة والمرونة بالأداء، كل هذه العوامل جعلت دافعية الإنجاز لمديري المدارس في مستوى واحد.

الجدول (15) اختبار ت للعينات المستقلة لتأثير متغير النوع الاجتماعي

المعيار	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الرؤية والقيادة	ذكر	18	3.32	0.640	0.358	61	0.722
	أنثى	45	3.39	0.647			
التعلم والتدريس	ذكر	18	3.84	0.478	1.502	61	0.115
	أنثى	45	3.47	0.564			
الدعم والإدارة	ذكر	18	4.08	0.570	1.139	61	0.259
	أنثى	45	3.86	0.716			
التقييم والتقويم	ذكر	18	3.87	0.779	0.393	61	0.695
	أنثى	45	3.79	0.709			
معايير القيادة التكنولوجية السائدة لدى مديري المدارس	ذكر	18	3.78	0.408	1.080	61	0.284
	أنثى	45	3.63	0.538			

pISSN: 1684-0615 / eISSN: 2616-2814 AJRS

الجدول (16) اختبار تحليل التباين الأحادي لتأثير متغير المؤهل العلمي

المعيار	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	df	قيمة F	مستوى الدلالة
الرؤية والقيادة	دبلوم عالي	17	3.33	0.534	2	2.018	0.142
	ماجستير	33	3.27	0.689			
	دكتوراه	13	3.68	0.586			
	Total	63	3.37	0.641			
التعلم والتدريس	دبلوم عالي	17	3.60	0.453	2	0.023	0.977
	ماجستير	33	3.56	0.603			
	دكتوراه	13	3.57	0.632			
	Total	63	3.57	0.564			
الدعم والإدارة	دبلوم عالي	17	3.91	0.609	2	0.064	0.938
	ماجستير	33	3.91	0.791			
	دكتوراه	13	3.98	0.472			
	Total	63	3.92	0.680			
التقييم والتقويم	دبلوم عالي	17	3.86	0.607	2	0.338	0.715
	ماجستير	33	3.84	0.817			
	دكتوراه	13	3.66	0.640			
	Total	63	3.81	0.724			
معايير القيادة التكنولوجية السائدة لدى مديري المدارس	دبلوم عالي	17	3.67	0.393	2	0.108	0.898
	ماجستير	33	3.65	0.600			
	دكتوراه	13	3.72	0.390			
	Total	63	3.67	0.506			

الجدول (17) اختبار ت للعينات المستقلة لتأثير متغير سنوات الخبرة

المعيار	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الرؤية والقيادة	من 5 - 10 سنوات	20	3.57	0.755	1.732	61	0.088
	أكثر من 10 سنوات	43	3.27	0.566			
التعلم والتدريس	من 5 - 10 سنوات	20	3.60	0.655	0.242	61	0.810
	أكثر من 10 سنوات	43	3.56	0.524			
الدعم والإدارة	من 5 - 10 سنوات	20	3.97	0.620	0.365	61	0.716
	أكثر من 10 سنوات	43	3.90	0.712			
التقييم والتقويم	من 5 - 10 سنوات	20	3.87	0.752	0.449	61	0.655
	أكثر من 10 سنوات	43	3.78	0.718			
معايير القيادة التكنولوجية السائدة لدى مديري المدارس	من 5 - 10 سنوات	20	3.75	0.612	0.891	61	0.376
	أكثر من 10 سنوات	43	3.63	0.451			

الجدول (18) اختبار ت للعينات المستقلة لتأثير متغير النوع الاجتماعي

المعيار	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
تحمل المسؤولية	ذكر	18	3.64	0.869	0.128	61	0.899
	أنثى	45	3.61	0.872			
المثابرة على العمل	ذكر	18	3.80	0.625	0.127	61	0.898
	أنثى	45	3.78	0.620			
الشعور بأهمية	ذكر	18	3.61	0.649	0.163	61	0.864
	أنثى	45	3.58	0.581			
عناصر الكشف عن دافعية الإنجاز الوظيفي	ذكر	18	3.69	0.629	0.172	61	0.662
	أنثى	45	3.66	0.547			

pISSN: 1684-0615 / eISSN: 2616-2814 AJRS

ب) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس (ب)، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، والجدول (19) يبين ذلك.

من خلال قيم F الظاهرة في الجدول (19) نلاحظ أنّها غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد العيّنة حول دافعية الإنجاز الوظيفي لدى مديري المدارس تُعزى لمتغير المؤهل العلمي. ويرجع سبب ذلك إلى أنّ مديري المدارس، بغض النظر عن المؤهل العلمي الذين حصلوا عليه، لا يختلفون في درجة دافعيتهم للإنجاز، أي إنّ مديري المدارس الحاصلين على درجة الدبلوم العالي لا تقل دافعيتهم للإنجاز عن مديري المدارس الحاصلين على الماجستير أو الدكتوراه، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة يورولماز وكان (Yorulmaz & Can, 2016).

ج) تبعاً لمتغير سنوات الخبرة:

للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس (ج)، تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة، والجدول (20) يبين ذلك.

من خلال قيم T الظاهرة في الجدول (20) نلاحظ أنّها غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد العيّنة حول دافعية الإنجاز الوظيفي لدى مديري المدارس تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، ويرجع سبب ذلك إلى أنّه بالرغم من اختلاف قوة الدافعية للإنجاز من فرد إلى آخر إلا أنّها تمثل أهمية خاصة بالنسبة للمديرين، لذلك فإنّ المديرين حديثي الخبرة تكون دافعيتهم للإنجاز والعمل عالية بسبب الاحتكاك الأولي بالمؤسسة والرغبة في العمل، ومحاولة إثبات مكانتهم على المستوى الإداري، أما مديرو المدارس من ذوي الخبرة الإدارية المرتفعة فإنّ دافعيتهم للإنجاز تكون عالية أيضاً، وضغوط أقل بسبب توظيف المهارات المختلفة التي تقلل من آثار الضغوط، بالإضافة إلى تراكم الخبرات والتجارب التي تعدّ من آليات التيسير الجيد للمؤسسة التربوية.

التوصيات

1. العمل على نشر ثقافة ممارسة أبعاد القيادة التكنولوجية في المؤسسات التعليمية، واستغلالها بشكل أفضل لما يؤثر إيجاباً في جودة عمل القيادة التربوية.
2. عقد الدورات التدريبية لمديري المدارس الحكومية الأردنية لتمكنهم من استخدام القيادة التكنولوجية، وتنمية مهاراتهم فيها.
3. تحفيز مديري المدارس معنوياً ومادياً لتطبيقهم معايير القيادة التكنولوجية.
4. وضع قانون يؤكد على أهمية حصول قادة المدارس على دورات في مهارات القيادة التكنولوجية في الاعتبار عند تعيينهم لقيادة المدرسة.
5. عقد لقاءات دورية بين مديري المدارس لتبادل الخبرات حول معايير القيادة التكنولوجية مع الاستفادة من الكفاءات من مديري ومديرات المدارس من إدارة هذه اللقاءات وإعدادها.

إعلان عدم تضارب المصالح

تعلن وتتعهد الباحثة فاطمة هاشم خالد محمود أنّه لا يوجد أي تضارب للمصالح مع أي شخص أو مؤسسة. وإنّ هذا البحث لم يسبق نشره بأي طريقة سواء أكانت مكتوبة، أم مقروءة،أم منشورة، أم مرئية أم مسموعة.

إعلان الدعم المادي

لم يحصل هذا البحث على دعم مادي.

الجدول (19) اختبار تحليل التباين الأحادي لتأثير متغير المؤهل العلمي

المعيار	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	df	قيمة F	مستوى الدلالة
تحمل المسؤولية	دبلوم عالي	17	3.88	0.892	2	1.634	0.142
	ماجستير	33	3.44	0.894			
	دكتوراه	13	3.74	0.685			
	Total	63	3.62	0.864			
المثابرة على العمل	دبلوم عالي	17	3.99	0.461	2	2.159	0.977
	ماجستير	33	3.64	0.688			
	دكتوراه	13	3.89	0.533			
	Total	63	3.78	0.616			
الشعور بأهمية	دبلوم عالي	17	3.62	0.591	2	0.074	0.938
	ماجستير	33	3.59	0.659			
	دكتوراه	13	3.54	0.457			
	Total	63	3.59	0.596			
عناصر الكشف عن دافعية الإنجاز الوظيفي	دبلوم عالي	17	3.83	0.535	2	1.413	0.898
	ماجستير	33	3.56	0.623			
	دكتوراه	13	3.72	0.409			
	Total	63	3.67	0.567			

الجدول (20) اختبار ت للعينات المستقلة لتأثير متغير سنوات الخبرة

المعيار	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
تحمل المسؤولية	من 5 - 10 سنوات	20	3.59	0.937	0.200	61	0.842
	أكثر من 10 سنوات	43	3.64	0.840			
المثابرة على العمل	من 5 - 10 سنوات	20	3.81	0.688	0.226	61	0.822
	أكثر من 10 سنوات	43	3.77	0.588			
الشعور بأهمية	من 5 - 10 سنوات	20	3.56	0.667	0.275	61	0.785
	أكثر من 10 سنوات	43	3.60	0.568			
عناصر الكشف عن دافعية الإنجاز الوظيفي	من 5 - 10 سنوات	20	3.65	0.681	0.116	61	0.908
	أكثر من 10 سنوات	43	3.67	0.514			

المراجع العربية

أحمد، أماني محمد. (2016). *الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمي مرحلة الأساس بمؤسسة الخرطوم للتعليم الخاص* [رسالة ماجستير، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا].

آل كردم، مفرح سعيد. (2016). واقع ممارسة سلوكيات القيادة التكنولوجية لدى قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير من وجهة نظر المعلمين. *مجلة التربية*، *167*(2)، 143-175.

الأغبري، عبد الصمد بن قائد و الملحم، عبد اللطيف بن صالح. (2020). مدى تقدير ممارسة معايير القيادة التكنولوجية بمدارس التعليم العام في محافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، دراسة ميدانية لقياداتها، *21*(1)، 159-201.

الحوامدة، نضال صالح والفهداوي، فهمي خليفة. (2002). أثر فضيلة التقوى في الأداء والرضا الوظيفي: دراسة ميدانية لاتجاهات بعض الموظفين الحكوميين. *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *17*(2)، 165 - 200.

الرفوع، محمد. (2015). *الدافعية نماذج وتطبيقات*. دار الميسرة للنشر والتوزيع.

الشرمان، عاطف وخطاب، ايفيت. (2018). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية وعلاقتها بدرجة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمان. *دراسات*، *45*(4)، 557 - 579.

الطريفي، أميرة حمزة (2021). الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمات التعليم قبل المدرسة بمحلية جنوب الجزيرة [رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين].

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

المالكي، عادل عازب، الطويقي، وليد حميد، اليزيدي، عبد الرحمن مليح، واليزيدي، نايف عايد. (2021). دور تطبيق القيادة التكنولوجية في المدارس الثانوية بجدة في ضوء جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. *مجلة كلية التربية*، *37*(10)، 276 - 320.

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

بن يوسف، آمال. (2007). *العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي: دراسة ميدانية على تلاميذ بعض الثانويات بولاية البليدة* [رسالة أطروحة، جامعة الجزائر].

تيسير، سالم. (2010). *الرضا الوظيفي - أطر نظرية وتطبيقات عملية*. دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

خليفة، عبد اللطيف. (2006). *مقياس الدافعية للإنجاز*. (ط 1). دار غريب للطباعة والنشر.

سليمون، ريم. (2017). دافعية الإنجاز وعلاقتها بالرضى الوظيفي: دراسة ميدانية على معلمي التربية الفنية في مدينة طرطوس. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات*، *39*(1)،491 - 511.

صالح، عبد العظيم إسماعيل. (2018). *الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى المرشدين النفسيين بولاية الخرطوم* [رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين].

عاشور، خليفة والنمري، ديانا. (2013). مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الهيئة التدريسية والإداريين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *9*(2)، 199 - 220.

عبد الله، كفاية محمد. (2019). *إدارة الأداء الوظيفي*(ط1). دار الميسرة للنشر والتوزيع.

عريان، فاطمة محمد. (2018). *درجة ممارسة مديري مدارس منطقة حولي التعليمية للقيادة التكنولوجية وعلاقتها بدرجة قيادة التغيير في مدارسهم* [رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت].

عوف، منى عبد الحميد. (2020). الوعي بتطبيق الإدارة الإلكترونية وعلاقته بدافعية الإنجاز الوظيفي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، *6*(26)، 583-624.

كافي، مصطفى. (2011). *الإدارة الإلكترونية*. دار رسلان للطباعة والنشر والتوزيع.

مخلوفي، سعيد. (2016). علاقة ضغوط العمل بالدافعية للإنجاز واستراتيجيات مواجهتها لدى مديري التعليم المتوسط. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*. *4*(14)، 199 - 236.

نصير، إحميدة. (2019). تقدير مستوى الرضا الوظيفي وعلاقته

بدافعية الإنجاز: دراسة ميدانية على أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم الثانوي بولاية ورقلة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، العدد (52)، 154 – 170.

سيرة ذاتية مختصرة للباحثة

فاطمة هاشم خالد محمود

مديرة مدرسة جريبا الثانوية المختلطة في مديرية التربية والتعليم للواء الرصيفة / وزارة التربية والتعليم. حاصلة على الدبلوم العالي في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التربية.

English references

Banoğlu, K. (2012). Technology leadership competencies scale for educational administrators: development, validity and reliability study. *Inonu Universıty Journal of the Faculty of Educatıon*. *13*(3), 43-65.

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

Metcalf, W. & LaFrance, J. (2013). Technology Leadership Preparedness: Principals' Perceptions. *Journal of Research in Education*, *23*(1), 58-75.

Morrison, B. (2017). *6 Strategies to Help Principals Become Technology Leaders*. http://www.edtechmagazine.com/k12/article/2006/10/6-strategies-help-principals-become-technology leaders. Retrieved on June25th, 2017

Mwawasi, F.M. (2014). Technology Leadership and ICT Use: Strategies for Capacity Building for ICT Integration. *Journal of Learning for Development*. *1*(2).

Shyr, W.J. (2017). Developing the Principal Technology Leadership Competency Indicators for Technical High Schools in K-12 in Taiwan. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, *13*(6), 2085-2093.

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

Sorensen, B.J. & Range, B.G. (2013). Implications for educational leaders as they consider technology development. *Planning and Changing*, *44*(1/2), 73-86.

Yorulmaz, A. (2016). The Technology Leadership Competencies of Elementary and Secondary Schools Directors. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, *11*(1): 47-61.

pISSN: 1684-0615 / eISSN: 2616-2814 AJRS