درجة تطبيق مديري مدارس الأونروا بمحافظات غزة لمعايير القيادة الرقمية وسبل تحسينها

ناجي سكر و نجاة أبو حية*

Doi: //10.47015/18.4.13

تاريخ تسلم البحث: 2021/4/14 **تاريخ قبوله: 2021/6/29**

ملخص: هدفت الدراسة للتعرف إلى درجة تطبيق مديري مدارس الأونروا بمحافظات غزة لمعايير القيادة الرقمية من وجهة نظر المعلمين، ومن ثم التوصل لسبل تحسين درجة التطبيق، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حيال تطبيق المديرين للقيادة الرقمية، وفقًا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة، والتخصص، والمرحلة التعليمية للمدرسة، والمنطقة التعليمية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (522) معلمًا ومعلمةً، أي ما يمثّل 6% من حجم مجتمع الدراسة ممن طبقت عليهم الاستبانة. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق المديرين لمعايير القيادة الرقمية كانت "متوسطة"، بمتوسط حسابي مقداره (3.20)، كما وُجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة، وفقًا لمتغير المنطقة التعليمية لصالح من يتبعون لمنطقتي شمال غزة والوسطى التعليميتين، مقابل من يتبعون لمناطق غزة وخانيونس ورفح التعليمية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا تبعًا لمتغيرات (الجنس، والمرحلة التعليمية للمدرسة، وعدد سنوات خدمة المعلم، والمؤهل العلمي، والتخصص). وقد أوصت الدراسة باعتماد معايير القيادة الرقمية التي وضعتها الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم في إعداد مديري المدارس واختيارهم.

(**الكلمات المفتاحية**: معايير القيادة الرقمية، مدارس الأونروا، محافظات غزة)

مقدمة: يحظى التعليم بدور أساس في إعداد الأجيال وإكسابهم المواطنة الصالحة والمهارات المتعددة اللازمة للحياة، وقد أنشئت لهذا الغرض المؤسسات التعليمية والتربوية على اختلاف أنواعها ومراحلها، وأنيطت بقادتها مسؤولية قيادة هذه المؤسسات بمقدراتها ومواردها كافة نحو تحقيق ذلك الهدف المنشود. فقد أثبت لويس وليثوود ووالستورم وأندرسون (Louis, Leithwood, Wahlstrom and Anderson, 2004) أن قيادة المدير تأتي في المرتبة الثانية بعد دور المعلم من بين جميع العوامل المدرسية التي تسهم في تحسين تعلم الطلاب. وقد تعددت الأنماط القيادية وتنوعت تحت تسميات ومزايا مختلفة، فظهرت القيادة التحويلية، والقيادة الخادمة، والقيادة الموزعة، والقيادة الاستراتيجية، والقيادة الأصيلة، وحديثًا القيادة الرقمية (التكنولوجية).

ظهر مفهوم القيادة الرقمية ليمثل نقطة التقاء بين فرعين من فروع العلم، وهما: أدب القيادة، وعلم التكنولوجيا. وقد عرفت القيادة الرقمية بأنها "عملية التأثير الاجتماعي بوساطة تكنولوجيا المعلومات المتقدمة لإحداث تغيير في المواقف والمشاعر والتفكير والسلوك والأداء مع الأفراد والجماعات والمؤسسات، يمكن أن تحدث في أي مستوى من مستويات التسلسل الهرمي في المؤسسة (Avolio, Kahai & Dodge, 2000: 617). وقد أشار أسكال (Askal) إلى أن "القيادة الرقمية في الواقع ليست فقط استخدام التكنولوجيا، ولكن أيضًا نظرة استراتيجية للثقافة المدرسية التي تركز على المشاركة والإنجاز" (Domeny, 2017).

كذلك تم تعريف القيادة الرقمية بأنها "استخدام موارد التكنولوجيا (على سبيل المثال أجهزة الكمبيوتر، والآيباد، وبرامج إدارة المدرسة، وبرامج التواصل، ووسائل التواصل الاجتماعي، وموارد التعليم المفتوح عبر الإنترنت)؛ لتعزيز التعلم والتعليم والإدارة" (Zhong, 2016: 10). وعرفها (Yusof et al., 2019: 1482) بأنها "تكامل التقنيات الرقمية مثل الأجهزة المحمولة، وتطبيقات الاتصال، وتطبيقات الويب في ممارسات القيادة لقادة المدارس نحو تغيير مستدام في استخدام التكنولوجيا في المدارس، وباختصار؛ هي مزيج من القادة والموارد والأجهزة والتكنولوجيا".

The Degree of Applying Digital-Leadership of Standards among UNRWA School Principals in Gaza Governorates and Ways of Improvement

Naji Sukkar and Najat Abu-Hayyeh, *Al-Aqsa University, Palestine.*

Abstract: This study aims at identifying the degree of applying digital-leadership standards among UNRWA school principals in Gaza governorates and ways of improvement, as well as at finding out whether there are statistically significant differences between the average responses of the study-sample members towards the principals' application of digital leadership according to the variables of gender, educational qualification, number of years of service, specialization, educational stage of the school and the educational region. The study uses the descriptive approach. The study sample consisted of (522) male and female teachers representing 6% of the study population, who were invited to fill in a questionnaire. The study found that the degree of applying digital-leadership standards among school principals was "medium" with a mean of (3.20). There were statistically significant differences in the average estimations of the sample members from the north Gaza and the central education areas and others from Gaza, Khanyonis and Rafah areas in favor of the first group. But there were no differences according to other demographics (sex, school level, teacher years of service, qualification and specialization). The study recommended adopting the digital-leadership standards developed by the International Society for Technology in Education in preparing and selecting school principals.

(**Keywords**: Digital Leadership, ISTE-EL, UNRWA Schools, Gaza Governorates)

* جامعة الأقصى، فلسطين.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2022.

إن القيادة الرقمية تدور حول اكتشاف الفرص التي يقدمها العصر الرقمي والاستفادة منها، وتمثل بنية مختلفة كليًا، حيث تنفصل عن القالب المرتبط بالقيادة التقليدية. ويتعلق الأمر أيضًا باغتنام الفرصة لمتابعة أي مسار تعلم محتمل أو مجال اهتمام لتحسين المدارس وقادتها (Sheninger, 2019). وقد وجد أندرسون وديكستر (Anderson and Dexter, 2005) أنه رغم أهمية البنية التحتية لتوظيف التكنولوجيا في المدارس، فإن القيادة الرقمية هي أكثر أهمية في عملية التوظيف الفعال للتكنولوجيا في المدارس. وتمتلك القيادة الرقمية العديد من المقومات والمميزات التي تنبئ عن أنها ستكون محور النظام السائد لقيادة المؤسسات في المستقبل القريب، لذا فمن المهم أن تمتلك المؤسسات التعليمية رؤية استراتيجية لتطبيق أسلوب القيادة الرقمية، حتى تكون قادرة على التكيف مع التحديات التي تنشأ عن بيئة العمل الجديدة. ولا يعتمد الاتصال بين القائد وفريق العمل على الطريقة التقليدية، بل يتواصل ويتفاعل كل من القائد ومعاونيه وهم غير موجودين في مكان واحد (Mahmoud, 2015).

وتسهم القيادة الرقمية في تحقيق جملة من الفوائد للمؤسسات التعليمية، من أبرزها: تبسيط الإجراءات داخل المؤسسات التعليمية، وهذا ينعكس إيجابًا على مستوى الخدمات التي تقدم للمستفيدين الداخليين (معلمين وطلبة)، والخارجيين (أولياء الأمور والمجتمع ومؤسساته)، ومنه اختصار وقت تنفيذ المعاملات الإدارية المختلفة، بالإضافة إلى تسهيل إجراء الاتصال بين الإدارات التعليمية والمدرسية المختلفة، وكذلك مع المؤسسات الأخرى، وضمان الدقة والموضوعية في إنجاز العمليات المختلفة داخل المؤسسة التعليمية، وتقليل استخدام الورق (Mahmoud, 2015).

وفي التقرير الصادر عن (Ipoke, 2019: 12) حول استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في فلسطين إحدى أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ذكر أن نسبة المشتركين في وسائل التواصل الاجتماعي بلغت 92.2% لموقع الفيسبوك، و 72.3% لتطبيق الواتساب، و61.8% لتطبيق إنستغرام، وهذا يعكس الإقبال الشديد من المجتمع الفلسطيني على استخدام التكنولوجيا في الحياة اليومية. لذلك فالأحرى بقادة مدارسنا أن يتجاوبوا مع هذا الإقبال، ويقبلوا التحدي، ويتبنوا مفهوم القيادة الرقمية بالتدريج، وبخطوات مدروسة، الأمر الذي سينعكس على مستوى أدائهم إيجابًا، ففي دراسة (Alndem, 2014) ثبت وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين الاتصال الإداري، وجودة الأداء الوظيفي، حيث بلغ معامل الارتباط بينهما 0.697.

ويتطلب تطبيق القيادة الرقمية توفر مجموعة من المتطلبات، منها: متطلبات تشريعية: وتشمل إصدار التشريعات الإدارية اللازمة لتطبيق القيادة الرقمية، ومتطلبات بشرية: وتعني تدريب الموارد البشرية اللازمة لتطبيق القيادة الرقمية، ومتطلبات مادية: وتشمل تأسيس البنية التحتية الداعمة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (Mahmoud, 2015). وإن النجاح في دمج التكنولوجيا في المدرسة يتطلب الاهتمام بمجالات مجتمعة عدة، وهي: القيادة والإدارة، والدعم المالي، والمحتوى الرقمي، والبنية التحتية، والدعم الفني، وتدريب المعلمين (Haj Ahmed, 2016). وقد (Sheninger, 2019) سبعة أسس للقيادة الرقمية التي يمكن لأي مدرسة الأخذ بها لتحسين عملها من خلال الاستخدام الهادف للتكنولوجيا، وهي: مشاركة الطلبة وتعلمهم ونتائجهم، وإنشاء مساحات وبيئات تعليمية مبتكرة، والتعلم المهني، والاتصالات، والعلاقات العامة، وإنشاء علامة تجارية للمدرسة، واستثمار الفرص. وقد أضافت القيادة الرقمية دورًا جديدًا إلى أدوار مديري المدارس، وللقيام بهذا الدور بوصفهم قادة رقميين عليهم أن يتحلّوا بمجموعة من الصفات والمهارات التي تؤهلهم لذلك، ومن صفات القائد الرقمي: الصدق، والاستجابة، واليقظة، والاستعداد للتعلم، والإحساس بالمغامرة، والرؤية (Shahin, 2011). كذلك فإن من مهارات القائد الرقمي: التآلف مع التقنية وأدواتها، واستثمار الفرص التي يوفرها العصر الرقمي، وإتقان مهارات التواصل عن بُعد، وبناء فرق العمل الافتراضية، وامتلاك عقلية منفتحة على الثقافات المتعددة (Alshhre, 2018).

وقد ذكر (Borel et al., 2019) أهم مهام مدير المدرسة قائدًا رقميًا، منها: وضع الرؤية والأهداف لدمج التكنولوجيا، وحمل راية التكنولوجيا، ونمذجة ودعم استخدامها، والانخراط في فرص التطوير المهني التي تركز على استخدام التكنولوجيا، وتأمين الموارد، والاطلاع على معايير التكنولوجيا الوطنية، والعمل على تحقيقها.

ومن طرق نمذجة استخدام التكنولوجيا في المدرسة التي يجب على المدير انتهاجها: الاستخدام الهادف للبريد الإلكتروني ووسائل التواصل الاجتماعي، وتقديم عروض تفاعلية، وتوظيف تكنولوجيا الهاتف المحمول في الجولات التفقدية اليومية، ودعوة متخصصي التكنولوجيا عبر مؤتمرات الفيديو لنقل الخبرات، والمشاركة في فريق الدعم التقني في المدرسة، وتخصيص جزء من ميزانية المدرسة لدعم التكنولوجيا، وتعزيز تبادل الخبرات الرقمية بين العاملين، واستكشاف المشكلات وحلها (Blankenship, 2013).

والجدير بالذكر أنه لا سبيل لحصر الأدوات الرقمية التي يقدمها العصر الرقمي لمديري المدارس لدعم وتسهيل أعمالهم؛ فعلى سبيل المثال، من هذه الأدوات: التخزين السحابي لتخزين المستندات والمعلومات في مكان واحد حيث يمكن الوصول إليها من أي مكان وفي أي وقت حسب الصلاحيات الممنوحة، والنماذج الإلكترونية لجمع البيانات عبر الإنترنت، ومؤتمرات الفيديو لتبادل الأفكار والخبرات الرقمية، ووسائل التواصل الاجتماعي لنشر أنشطة المدرسة وإنجازاتها والتواصل مع المنتفعين، ونظم المعلومات الإدارية التي تقوم بوظائف عدة، منها: المساعدة المكتبية، وإنجاز المهمات المحاسبية، وتنظيم الاجتماعات.

وقد برزت الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم International Society of Technology in Education (ISTE) مؤسسة عالمية غير ربحية، تهدف إلى تحويل التعليم والتعلم من خلال وضع رؤية جريئة للتحول التعليمي من خلال التكنولوجيا، فوضعت فئات من المعايير كإطار عمل للطلاب، والمعلمين، والإداريين، والمدربين، ومعلمي الحاسوب؛ لإعادة التفكير في التعليم وخلق بيئات تعليمية مبتكرة. ومن فئات معايير ISTE معايير قادة التعليم ISTE-EL2018 التي هي معايير تستخدم لتقييم المهارات والمعرفة التي يحتاجها قادة التعليم لدعم تعلم العصر الرقمي، وتنفيذ التكنولوجيا وتحويل المشهد التعليمي، وهي خمسة معايير: المساواة والمواطنة الرقمية، والتخطيط ذو الرؤية، والقائد المُمَكِّن، وتصميم النظام، والمتعلم المتواصل (ISTE, 2018).

وتستهدف هذه المعايير الكفاءات العقلية المطلوبة للقادة للاستفادة من التكنولوجيا لتغيير طريقة التعلم والتعليم والقيادة، وتركز المعايير على بعض الموضوعات الأكثر حداثة، ولكنها دائمة، في التعليم اليوم، وهي: الإنصاف والمواطنة الرقمية، وبناء الفريق، والأنظمة، والتحسين المستمر، والنمو المهني.

وفي عام 2018، أصدرت ISTE معايير للقادة التربويين تسلط الضوء على المجالات الرئيسة الآتية:

1. **المساواة والمواطنة الرقمية**: يستخدم القادة التكنولوجيا لزيادة ممارسات المساواة والمواطنة الرقمية.
2. **مخطط ذو رؤية**: يُشرك القادة الآخرين في وضع رؤية وخطة استراتيجية تمر في دورة تقييم مستمرة للتحول إلى التعلم باستخدام التكنولوجيا.
3. **القائد المُمَكِّن**: يخلق القادة ثقافة يتم فيها تمكين المعلمين والمتعلمين من استخدام التكنولوجيا بطرق مبتكرة لإثراء التعليم والتعلم.
4. **مصمم النظام**: يبني القادة فرقًا وأنظمة لتوظيف التكنولوجيا والحفاظ عليها وتحسينها باستمرار لدعم التعلم.
5. **المتعلم المتواصل**: يقوم القادة بتشجيع وتعزيز التعلم المهني المستمر لأنفسهم وللآخرين (ISTE, 2018). وقد تم الاسترشاد بهذه المعايير في بناء أداة الدراسة، من خلال وضع فقرات الاستبانة، بما يعكس مؤشرات الأداء التي وضعتها الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم لكل معيار من المعايير الخمسة، وبما يلائم بيئة الدراسة.

وقد اهتم الكثير من الباحثين بمفهوم القيادة الرقمية ومعاييرها، مثل دراسة (Moore, 2018) التي هدفت إلى استكشاف انطباعات المعلمين حول سلوكيات القيادة الرقمية التي يمارسها مديروهم، التي تؤثر على استخدام التكنولوجيا في الغرفة الصفية. وقد استخدمت الدراسة المقابلة لجمع البيانات من عينة قصدية تكونت من 24 معلمًا. وأظهرت نتائج الدراسة أن الكثير من سلوكات القيادة الرقمية للمديرين تؤثر على استخدام التكنولوجيا من المعلمين في الغرف الصفية، وكانت أكثر السلوكات تأثيرًا: فرص التدريب العملي على التكنولوجيا التي يقدمها المدير، وموقف المدير تجاه التكنولوجيا، والدعم التكنولوجي بواسطة المدير.

كما قام (Alsharman & Khatab, 2018) بدراسة هدفت للتعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية، وعلاقتها بدرجة قيادة التغيير في مدارسهم في العاصمة عمّان. وقد تكونت عينة الدراسة من 370 معلمًا ومعلمة، طبقت عليهم استبانتان، إحداهما لقياس القيادة التكنولوجية لدى المديرين، والأخرى لقياس درجة قيادة التغيير لديهم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة المديرين للقيادة التكنولوجية متوسطة، كما أن درجة ممارسة قيادة التغيير مرتفعة، مع وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين المتغيرين بلغت (0.82).

وأجرى (Sfr & Agha, 2019) دراسة هدفت للتعرف إلى مدى موافقة الإداريين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت ورغبتهم نحو تطبيق معايير ISTE للإداريين. وقد تكونت عينة الدراسة من 359 مديرًا ومديرًا مساعدًا، وقد طبقت عليهم استبانة تم إعدادها وفق معايير ISTE للإداريين. وأظهرت النتائج رغبة مرتفعة لدى أفراد العينة نحو تطبيق معايير ISTE للإداريين.

كذلك قام (Alfrgat, 2019) بدراسة هدفت إلى الكشف عن دور الإدارة المدرسة في توظيف التكنولوجيا في التعليم في المدارس الخاصة في عمّان. وقد تم إعداد استبانة، ومن ثمّ تطبيقها على عينة تكونت من 74 معلمًا ومعلمة. وأظهرت النتائج دورًا متوسطًا للإدارة المدرسية في توظيف التكنولوجيا في التعليم.

وأجرى (Altai & Alhadrawi, 2019) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر القيادة الرقمية في تبني الثقافة التنظيمية لدى الموظفين في مديرية تربية النجف الأشرف بالعراق، وقد بلغ حجم العينة 85 موظفًا، وتم تطبيق استبانة. وأظهرت النتائج حصول محور القيادة الرقمية على متوسط عام بلغ (3.17)، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين القيادة الرقمية والثقافة التنظيمية بلغت (0.624)، وتبين أن هناك تأثيرًا إيجابيًا كبيرًا للقيادة الرقمية على الثقافة التنظيمية.

وأجرى (Gerald, 2020) دراسة هدفت إلى قياس القيادة التكنولوجية وسلوكات المديرين من وجهة نظرهم. وقد تكونت عينة الدراسة القصدية من 23 مديرًا، وطبقت عليهم استبانة معدة وفق معايير ISTE-EL2018. وقد أظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادة التكنولوجية كانت متوسطة.

وقام (Lander, 2020) بإجراء دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين أركان القيادة الرقمية، وتوظيف التكنولوجيا في الغرفة الصفية من المعلمين. وقد تم أخذ عينة مكونة من 7 مديري

مدارس، و251 معلمًا ومعلمة من المدارس الثانوية بنيويورك، وتم تطبيق استبانتين، إحداهما لقياس القيادة الرقمية لدى المديرين، والأخرى حول توظيف التكنولوجيا للمعلمين. وقد وجدت نتائج الدراسة أن أركان القيادة الرقمية للمديرين لم تتنبأ بتوظيف التكنولوجيا لدى المعلمين.

كذاك أجرى الأغبري وملحم (Alaghbare & Almelhem, 2020) دراسة هدفت للتعرف إلى مدى تقدير ممارسة معايير القيادة التكنولوجية في مدارس التعليم العام في محافظة الإحساء بالسعودية. وقد تكونت العينة من 148 قائد مدرسة، طبقت عليهم استبانة تم إعدادها وفق معايير ISTE 2001. وأظهرت نتائج الدراسة موافقة كبيرة على مدى ممارسة معايير القيادة الرقمية.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في انفرادها بتقصي درجة تطبيق معايير القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الأونروا في محافظات غزة، والتوصل لسبل التحسين بالاستناد إلى معايير ISTE-EL2018. وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء فكرة الدراسة، وبناء الإطار النظري، كما أفادت من نتائجها وتحليلاتها.

وبالإضافة إلى وجود ندرة نسبية في الدراسات التي تركز على القيادة الرقمية لمديري المدارس، فقد أوصت دراسة (Alharbe, 2020) بأن يكون المديرون أكثر وعيًا بالكيفية التي تزيد من تحسين التكنولوجيا الخاصة بهم، والتركيز المستقل للتكنولوجيا في الإدارة والقيادة. وأظهرت نتائج دراسة (Moore, 2018) أن الكثير من سلوكيات القيادة الرقمية للمديرين تؤثر على استخدام التكنولوجيا في الغرف الصفية من وجهة نظر المعلمين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

من خلال اطلاع الباحثَيْن على طبيعة عمل الإدارة المدرسية في مدارس الأونروا، وجدا أن الثورة التكنولوجية التي تغزو العالم والمجتمع الفلسطيني لا من أن يكون لها صدًى داخل مدارسنا، من خلال الانتباه للفرص التي تقدمها المستحدثات التكنولوجية، من أجل النهوض بنظمنا التعليمية وتحسينها، خاصةً وأن استراتيجية إصلاح التعليم التي أطلقتها الأونروا للنهوض بالنظام التعليمي في مدارسها في الفترة من (2011-2015) قد وضعت برنامجًا محوريًا داعمًا لرؤيتها الإصلاحية، يتعلق بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، من بين برامجها المحورية الثمانية للإصلاح. وقد نصّ أحد أهداف استراتيجية إصلاح التعليم على "تمتين الشراكات والاتصال واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات" في مدارس الأونروا (UNRWA, 2011: 110).

كذلك رأى الباحثان أهمية التعرف إلى درجة تطبيق مديري مدارس الأونروا لمعايير القيادة الرقمية، مستندين إلى خمسة معايير وضعتها الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم لتقييم ممارسات القيادة التكنولوجية لدى قادة التعليم International Society of Technology in Education-Education Leaders 2018 (ISTE-EL 2018). وأجابت الدراسة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة تطبيق معايير القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الأونروا بمحافظات غزة من وجهة نظر معلميهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق معايير القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الأونروا بمحافظات غزة تعزى لمتغيرات الدراسة/ الجنس (ذكر-أنثى)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس–دراسات عليا)، وعدد سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات – من 5 إلى أقل من 10 سنوات –10 سنوات فأكثر)، والتخصص (علمي-أدبي/ إنساني)، والمرحلة التعليمية للمدرسة (ابتدائية - إعدادية)، والمنطقة التعليمية (شمال غزة – غزة – الوسطى – خانيونس – رفح)؟
3. ما سبل تحسين درجة تطبيق معايير القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الأونروا بمحافظات غزة؟

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة أهميتها النظرية والتطبيقية من خلال كونها:

1. تعمل على إثراء المكتبة العربية بمعرفة جديدة عن مفهوم حديث يمثل نقطة التقاء بين فرع القيادة، وفرع التكنولوجيا، وهو القيادة الرقمية الذي ما زال في طور الاستكشاف والبحث، خاصة في بيئتنا العربية.
2. تشكل حلقة مهمة في ميدان الإدارة التربوية، ونقطة انطلاق للعديد من الباحثين، لإجراء دراسات لاحقة مشابهة، أو ذات علاقة قد تسهم في تبني مفهوم القيادة الرقمية من قبل قادة التعليم.
3. تساعد المسؤولين في الأونروا في تطوير خطط وبرامج مستقبلية لتطوير وتدريب مديري مدارس الأونروا بمحافظات غزة حول مفهوم القيادة الرقمية، ومعايير تطبيقها، والخطوات المقترحة للتطوير.
4. تعد مرجعًا للباحثين في مجالي الإدارة التربوية، والتكنولوجيا في البحوث المرتبطة بمجالي القيادة والتقنية.
5. تقدم مقترحات حول سبل الاستفادة من التقنية الحديثة في دعم الممارسات القيادية، ودعم التواصل الفعال بين قادة المؤسسات التعليمية، والأطراف المختلفة في المجتمع المدرسي.

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة ومحدداتها في الآتي:

- **حد الموضوع:** اقتصرت هذه الدراسة على دراسة درجة تطبيق معايير القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الأونروا بمحافظات غزة، واقتراح سبل للتحسين. وقد تناولت خمسة معايير للقيادة

الرقمية هي: المساواة والمواطنة الرقمية، والتخطيط ذو الرؤية، والقائد المُمَكِّن، وتصميم النظام، والتعلم المهني المستمر. وهي مستمدة من معايير قادة التعليم الصادرة عن الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم/الإصدار2018 ISTE-EL.

- **الحد البشري**: معلمو ومعلمات مدارس الأونروا بمحافظات غزة.
- **الحد المكاني**: مدارس الأونروا بمحافظات غزة التابعة للمناطق التعليمية الخمس (شمال غزة – غزة – الوسطى – خانيونس – رفح)، غزة- فلسطين.
- **الحد الزماني**: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الأول للعام الدراسي 2021/2020.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

تبنت الدراسة التعريفات الاصطلاحية والإجرائية الآتية:

القيادة الرقمية: عرفت بأنها: "تكامل التقنيات الرقمية مثل: الأجهزة المحمولة، وتطبيقات الاتصال وتطبيقات الويب في ممارسات القيادة لقادة المدارس نحو تغيير مستدام في استخدام التكنولوجيا في المدارس. باختصار، هي مزيج من القادة والموارد والأجهزة والتكنولوجيا" (Yusof et al., 2019: 1482).

كما تم تعريف **القيادة الرقمية** بأنها "استخدام موارد التكنولوجيا (على سبيل المثال أجهزة الكمبيوتر، والآيباد، وبرامج إدارة المدرسة، وبرامج التواصل، ووسائل التواصل الاجتماعي، وموارد التعليم المفتوح عبر الإنترنت)؛ لتعزيز التعلم والتعليم والإدارة"(Zhong, 2016, p10). **وقد تبنى الباحثان هذا التعريف.**

معايير القيادة الرقمية: هي معايير تستخدم لتقييم المهارات والمعرفة التي يحتاجها قادة المدارس لدعم تعلم العصر الرقمي، وتنفيذ التكنولوجيا وتحويل المشهد التعليمي. (ISTE, 2018)

وقد عرف الباحثان **معايير القيادة الرقمية** إجرائيًا بأنها مجموعة من المهارات والممارسات التي تستخدم لتقييم القيادة الرقمية لدى مديري المدارس، والتي وضعتها الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE، وتتمثل في خمسة معايير، هي: المساواة والمواطنة الرقمية، والتخطيط ذو الرؤية، والقائد المُمَكِّن، وتصميم النظام، والتعلم المهني المستمر.

مدير المدرسة: عرف مركز التطوير التربوي بوكالة الغوث الدولية الأونروا مدير المدرسة بأنه القائد المحلي لمدرسته، الذي سيقوم بتنفيذ السياسة التعليمية للدولة عن طريق ما يتاح له من موارد بشرية ومالية، وفقًا للمعايير السائدة في هذا النظام (Syam, 2017).

الأونروا: هي وكالة تابعة للأمم المتحدة تأسست من قبل الجمعية العامة في عام 1949، وتوكل إليها مهمة تقديم المساعدة والحماية لحوالي خمسة ملايين لاجئ من فلسطين مسجلين لديها، وتقتضي رسالتها مساعدة لاجئي فلسطين في الأردن ولبنان وسوريا والضفة الغربية وقطاع غزة على تحقيق كامل إمكاناتهم في مجال التنمية الإنسانية، إلى أن يتم التوصل إلى حل عادل ودائم لمحنتهم. وتشمل خدمات الأونروا: التعليم، والرعاية الصحية، والإغاثة والخدمات الاجتماعية، والبنية التحتية وتحسين المخيمات، والتمويل الصغير (UNRWA, 2016).

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ لملاءمته موضوع الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تمثل مجتمع الدراسة في جميع معلمي مدارس الأونروا بمحافظات غزة من الجنسين للعام الدراسي 2020/2019م، البالغ تعدادهم (8709) معلمين ومعلمات (The Ministry of Education and Higher Education, 2019: 33). وتم اختيار عينة حجمها (522) معلمًا ومعلمة تمثل نسبة (6%) من حجم المجتمع، بالطريقة العشوائية الطبقية حسب متغيرات: **(الجنس، والمرحلة التعليمية للمدرسة، وعدد سنوات خدمة المعلم، و المؤهل العلمي، والتخصص،** والمنطقة التعليمية). والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

الجدول (1)

توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
التخصص	علمي	196	%37.5
	إنساني/أدبي	326	%62.5
الجنس	ذكر	179	%34.3
	أنثى	343	&65.7

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
المرحلة التعليمية للمدرسة	ابتدائية	323	%61.9
	إعدادية	199	%38.1
عدد سنوات خدمة المعلم	أقل من 5 سنوات	51	%9.8
	5 إلى أقل من 10 سنوات	92	%17.6
	10 سنوات فأكثر	379	%72.6
المؤهل العلمي	بكالوريوس	440	%84.3
	دراسات عليا	82	%15.7
المنطقة التعليمية	شمال غزة	97	%18.6
	غزة	130	%24.9
	الوسطى	107	%20.5
	الوسطى	103	%19.7
	خانيونس	85	%16.3

أداة الدراسة

بعد اطلاع الباحثين على معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم للإداريين (International Society for Technology in Education for Administrators [ISTE-A], 2009)، قاما بإعداد استبانة تكونت في صورتها الأولية من (60) فقرة موزعة على خمسة محاور، استرشادًا بمعايير (ISTE-A, 2009) الخمسة، وهي: (القيادة ذات الرؤية، وثقافة التعلم في العصر الرقمي، والتميز في الممارسة المهنية، والتحسين الشامل، والمواطنة الرقمية). وتم تحديد استجابة العينة عبر سلم ليكرت الخماسي (كبيرة جدًا، وكبيرة، ومتوسطة، وضعيفة، وضعيفة جدًا). وتم التأكد من صدق الاستبانة وثباتها على النحو الآتي:

صدق الاستبانة

تم التحقق من صدق الاستبانة بطريقتين، هما:

صدق المحكمين: قام الباحثان بعرض الصورة الأولية للاستبانة على عدد من المحكمين المتخصصين في أصول التربية، وتكنولوجيا التعليم من الجامعات، والوزارات الفلسطينية، ودائرة التربية والتعليم بالأونروا، وعددهم (11). وبعد استعادة الاستبانات قام الباحثان بتعديل محاور الاستبانة وفق الإصدار الأحدث لمعايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم لقادة التعليم (ISTE-EL2018) والمحاور الخمسة، وهي: (المساواة والمواطنة الرقمية، والتخطيط ذو الرؤية، والقائد الممكّن، و تصميم النظام، والمتعلم المتصل). وقد تمت إعادة تسمية المحور الخامس ليصبح التعلم المهني المستمر؛ تسهيلاً لفهمه من قبل أفراد العينة. وأعاد الباحثان ترتيب الفقرات حسب المحاور الجديدة، كما تم عمل مواءمة لمؤشرات معايير ISTE-EL 2018 بما يتلاءم مع واقع مدارس الأونروا، وتمت صياغتها في صورة ممارسات يقوم بها قادة المدارس؛ لتبقى الاستبانة محافظة على عدد محاورها، حيث وصلت أداة الدراسة إلى صورتها النهائية التي تكونت من 38 فقرة في 5 محاور. وبعد ذلك قام الباحثان بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال قياس معامل الارتباط بين الدرجة على كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، بعد تطبيقها على عينة استطلاعية بلغت (50) معلمًا ومعلمة من خارج العينة الأصلية، وكانت معاملات الارتباط على النحو الآتي: (0.83)، (0.33)، (088)، (0.74)، (0.82)، على التوالي، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05)، كما تم التأكد من الصدق الداخلي بحساب معامل ارتباط كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وقد بلغت معاملات الارتباط في المحور الأول (0.40-0.82)، وفي المحور الثاني (0.30-0.74)، وفي المحور الثالث (0.29-0.81)، وفي المحور الرابع (0.31-0.68)، وفي المحور الخامس (0.43-0.62)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05).

ثبات الاستبانة: قام الباحثان بحساب ثبات الأداة بطريقتين؛ طريقة التجزئة النصفية: وكان معامل الثبات للمحاور الخمسة على التوالي (0.82)، (0.56)، (0.63)، (0.46)، (0.56)، وكان معامل الثبات للاستبانة ككل (0.72)، كذلك تم حساب ثبات الاستبانة بطريقة كرونباخ ألفا، وكان معامل الثبات للمحاور الخمسة على التوالي (0.69)، (0.57)، (0.68)، (0.51)، (0.65)، وكان معامل الثبات للاستبانة ككل (0.84)، وهذا يدل على أن الاستبانة مطمئنة للتطبيق.

المعالجات الإحصائية

استخدمت الدراسة مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة الاستبانة، وهي: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية؛ بهدف إيجاد استجابات عينة الدراسة على فقرات الاستبانة ومحاورها ودرجتها الكلية. واستخدمت معامل ارتباط بيرسون للكشف عن صدق الاتساق الداخلي للأداة، واستخدمت معادلة كرونباخ ألفا لإيجاد ثبات الأداة، كما استخدمت معامل ارتباط بيرسون وكل من معادلة سبيرمان براون وجتمان

لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، واستخدمت اختبار(T) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينتين مستقلتين حسب متغيرات: (الجنس, والمرحلة التعليمية للمدرسة, والمؤهل العلمي, والتخصص)، كما استخدمت تحليل التباين الأحادي للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعات أفراد عينة الدراسة حسب متغيري: (عدد سنوات خدمة المعلم, والمنطقة التعليمية)، واستخدمت اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق بين متوسطات درجات مجموعات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المنطقة التعليمية. وللحكم على متوسطات استجابات أفراد العينة على المحاور والفقرات، تم حساب طول الفترة للمتوسط الحسابي عن طريق قسمة المدى على عدد مستويات الإجابات المراد التصنيف إليها، علمًا بأن المدى هو القيمة القصوى في المقياس الخماسي مطروحًا منها القيمة الدنيا (5-1 = 4)، وبالتالي فإن طول الفترة للمتوسط الحسابي تساوي (4÷5 = 0.8)، وبذلك تم الحصول على أطوال الفترات للمتوسط الحسابي، ومن خلالها سيتم تحديد نتيجة كل فقرة من فقرات الدراسة، ونتيجة كل بعد من أبعاد الدراسة بشكل نهائي. وحددت قيم المتوسطات الحسابية على النحو الآتي: كبيرة جدًا (أكبر من 4.20)، كبيرة (من 3.40 إلى 4.19)، متوسطة (من 2.60 إلى 3.39)، منخفضة (من 1.80 إلى 2.59)، منخفضة جدًا (أقل من 1.80).

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الجزء عرضًا لنتائج الدراسة ومناقشتها، وفقًا لتسلسل أسئلتها، كما يأتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي نص على: **"***ما درجة تطبيق معايير القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الأونروا بمحافظات غزة من وجهة نظر معلميهم؟***"**

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحثان بحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي لاستجابات عينة الدراسة كما في الجدول (2).

الجدول (2)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لمحاور الاستبانة ودرجتها الكلية.

م	المحاور	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	الحكم على الدرجة
1	المحور الأول: المساواة والمواطنة الرقمية	7	3.53	0.51	70.58	1	كبيرة
2	المحور الثاني: التخطيط ذو الرؤية	6	2.59	0.69	51.86	5	منخفضة
3	المحور الثالث: القائد المُمَكِّن	8	3.42	0.65	68.46	2	كبيرة
4	المحور الرابع: تصميم النظام	8	3.36	0.51	67.18	3	متوسطة
5	المحور الخامس: التعلم المهني المستمر	9	3.02	0.48	60.3	4	متوسطة
	الدرجة الكلية للاستبانة	38	3.20	0.42	64.02	-	متوسطة

يتضح من الجدول (2) أن تقدير عينة الدراسة لدرجة تطبيق معايير القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الأونروا بمحافظات غزة حصل على وزن نسبي قدره (64.02%)؛ أي بدرجة متوسطة. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى قلّة اهتمام مديري مدارس الأونروا بقيادة التكنولوجيا في مدارسهم، أو إلى قلة الإمكانات المادية والبشرية المتوفرة لديهم، وربما لم يتلقوا التدريب الكافي في هذا المجال خلال إعدادهم لتولي المسؤولية الإدارية. كذلك فإن الأزمة المالية التي تمر بها مؤسسة الأونروا منذ سنوات والتي تفاقمت بسبب جائحة كوفيد-19 قد ألقت بظلالها على مدارس محافظات غزة، من حيث شح الموارد التقنية والبرامج التدريبية والدورات في مجال التكنولوجيا.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Altai & Alhadrawi, 2019)، ودراسة (Alfrgat, 2019)، ودراسة (Gerald, 2020)، بينما اختلفت مع دراسة (Alsharman & Khatab, 2018). أما فيما يتعلق بترتيب محاور الاستبانة، فكان على النحو الآتي: جاء المحور الأول "المساواة والمواطنة الرقمية". في المرتبة الأولى، حيث حصل على وزن نسبي مقداره (70.58%) وبدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.53). ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن مديري مدارس الأونروا يوفرون متطلبات الصحة والأمان للطلبة والعاملين عند استخدام أدوات التكنولوجيا في المدرسة، ويحرصون على أن يمثلوا قدوة للمعلمين في احترام الحقوق والخصوصية الرقمية، ويلتزمون بسياسات الأونروا فيما يتعلق باستخدام أدوات التكنولوجيا ومواقع الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Gerald, 2020)، ودراسة (Zhong, 2016)، ودراسة (Alsharman & Khatab, 2018)، ودراسة (Alaghbare & Almelhem, 2020). وقد جاء المحور الثالث "القائد المُمَكِّن" في المرتبة الثانية، حيث حصل على وزن نسبي مقداره (68.46%) وبدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.42). ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن مديري مدارس الأونروا يبذلون جهودًا كبيرة لتوفير الموارد التقنية وتسهيل استخدام المعلمين لمصادرها، مثل: مختبرات الحاسوب، والسبورة الذكية، وشاشات LCD، وذلك

لتمكين الطلبة من استخدامها والتدرب عليها لتطوير مهاراتهم وقدراتهم التقنية الذاتية، واستخدامها في البحث عن المعرفة وإثراء معلوماتهم ومعارفهم وتطوير ثقافتهم في العصر الرقمي. كذلك فإن جائحة كوفيد- 19 أسهمت في تعزيز درجة تقدير أفراد العينة لهذا المحور، حيث زادت من استخدام قادة المدارس للتكنولوجيا، وبرزت أهمية وسائل التواصل الاجتماعي في التواصل بين جميع أطراف المجتمع المدرسي، وظهرت أهمية شبكة الإنترنت في مواكبة المستجدات التكنولوجية وتعزيز الثقافة الرقمية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Gerald, 2020)، ودراسة (Zhong, 2016). وجاء المحور الرابع **"**تصميم النظام" في المرتبة الثالثة، حيث حصل على وزن نسبي (67.18%) وبدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (3.36). ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن مديري مدارس الأونروا مقيدون بسياسات مالية تحظر عليهم شراء أية معدات أو أجهزة أو ملحقات تكنولوجية دون موافقة مسبقة من دائرة التعليم بالأونروا؛ مما يحصر دورهم في تأسيس بنية تحتية رقمية قوية، ومع ذلك يحرص مديرو مدارس الأونروا بالتنسيق مع الجهات المعنية في المناطق التعليمية على إجراء الصيانة اللازمة لأدوات التكنولوجيا المتوفرة في المدرسة، والتواصل مع الإدارة التعليمية لتوفير احتياجات المعلمين والطلبة من أدوات التكنولوجيا. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Gerald, 2020)، ودراسة (Zhong, 2016). وجاء المحور الخامس "التعلم المهني المستمر" في المرتبة الرابعة، حيث حصل على وزن نسبي مقداره (60.3%) وبدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (3.01). ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنه على الرغم من مشاركة مديري مدارس الأونروا المعلمين المواد الرقمية الداعمة لتطورهم المهني، فإنهم لم يبذلوا أقصى طاقاتهم وجهودهم لجذب خبراء التكنولوجيا في المجتمع المحلي لتوظيف خبراتهم؛ ليسهل على المعلمين الاستفادة منها. وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (Alaghbare & Almelhem, 2020)، بينما اتفقت مع دراسة (Alsharman & Khatab,2018)، ودراسة (Gerald, 2020). وجاء المحور الثاني "التخطيط ذو الرؤية" في المرتبة الخامسة، حيث حصل على وزن نسبي مقداره (51.86%) وبدرجة منخفضة وبمتوسط حسابي بلغ (2.59). ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى عدم قيام مديري مدارس الأونروا ببذل الجهد اللازم لتكوين رؤية مشتركة وخطة استراتيجية لتحقيق الرؤية المشتركة لدمج التكنولوجيا في المدرسة. كذلك فإن ضعف التواصل مع الجهات المعنية بدعم التكنولوجيا يحرم مديري المدارس من السير في دورة التحسين المستمر والتقييم المتواصل لخطة دمج التكنولوجيا في المدرسة. وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (Zhong, 2016)، ودراسة (Gerald, 2020)، ودراسة (Alaghbare & Almelhem, 2020)، ودراسة (Alsharman & Khatab, 2018).

وفيما يأتي عرض ومناقشة لدرجة تقدير المعلمين لتطبيق معايير القيادة الرقمية لدى المديرين داخل كل محور من محاور الاستبانة؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية، والترتيب لجميع فقرات الاستبانة في المحاور الخمسة، كما هو موضح في الجداول (3)، (4)، (5)، (6)، (7).

أ- المحور الأول: المساواة والمواطنة الرقمية

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية، والترتيب كما في الجدول (3).

الجدول (3)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات محور "المساواة والمواطنة الرقمية".

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	درجة التقدير	الترتيب
1	يُعرِّف مدير المدرسة الطلبة والمعلمين بأخلاقيات استخدام أدوات التكنولوجيا.	3.37	1.08	67.30	متوسطة	4
2	يُمثِّل المدير قدوة للمعلمين في احترام الحقوق والخصوصية الرقمية.	4.15	0.74	82.98	كبيرة	2
3	يوفر لوحات إرشادية داخل المدرسة حول الاستخدام السليم لأدوات التكنولوجيا المتوفرة.	3.34	0.91	66.82	متوسطة	5
4	يحرص على أن تكون لكل معلم هوية رقمية خاصة.	2.62	1.09	52.44	متوسطة	7
5	يوفر متطلبات الصحة والأمان للطلبة والعاملين عند استخدام أدوات التكنولوجيا في المدرسة.	3.78	0.85	75.58	كبيرة	3
6	يضمن التزام المعلمين بسياسات الأونروا فيما يتعلق باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي مثل الفيسبوك.	4.35	0.71	86.92	كبيرة جدًا	1
7	يوفر فرصًا متساوية للمعلمين لاستخدام أدوات التكنولوجيا المتاحة في المدرسة لدعم أدائهم مهامهم.	3.10	1.28	62.06	متوسطة	6

يتضح من الجدول (3) أن درجات تقدير محور "المساواة والمواطنة الرقمية" من استبانة "القيادة الرقمية" تراوحت بين (52.44%-86.92%) وبدرجة بين متوسطة وكبيرة جدًا. وكانت أعلى فقرة في محور "المساواة والمواطنة الرقمية": الفقرة (6) التي نصت على: "يضمن التزام المعلمين بسياسات الأونروا فيما يتعلق باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي مثل الفيسبوك"، وقد احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (86.92%) وبدرجة كبيرة جدًا. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن مدير مدرسة الأونروا يُعدّ قائدًا تربويًا مسؤولاً تمامًا عن تصرفات معلميه وسلوكياتهم المهنية، وهنا يعمم عليهم جميع التعليمات الواردة من دائرة التعليم بالأونروا، التي تمثل سياسة الأونروا فيما يتعلق باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي مثل الفيسبوك، من الاقتصار على الموضوعات التي تفيد الطلبة، وتتعلق بالعمل المهني، والابتعاد عن الاستخدامات الشخصية أو السياسية أو نشر الإشاعات أو الإساءة لشخص أو مؤسسة ما. وكانت أدنى فقرة في محور "المساواة والمواطنة الرقمية": الفقرة (4) التي نصت على ما يأتي: "يحرص على أن تكون لكل معلم هوية رقمية خاصة به"، جاءت في المرتبة السابعة والأخيرة بوزن نسبي قدره (52.44%) وبدرجة متوسطة. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن الهوية الرقمية والتي تمثل مجموع الصفات والرموز والدلالات التي يوظفها المعلم للتعريف بنفسه في الواقع الافتراضي، فيتفاعل ويتواصل على أساسها مع الآخرين، تحمل في طياتها أمرًا خطيرًا، وهو أن هذه الهوية قد لا يتوافق مضمونها مع هوية المعلم الحقيقية في الواقع الاجتماعي، ثم إن هناك خطرًا داهمًا يتمثل في ضعف حصانة بعض هويات المعلمين وشخصياتهم، في ظل انفتاح الثقافات ضمن الواقع الافتراضي، مما يعرضها للاختراق وخطر العولمة.

ب- المحور الثاني: التخطيط ذو الرؤية

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية، والترتيب كما في الجدول (4).

الجدول (4)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقة من فقرات محور "التخطيط ذي الرؤية".

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	درجة التقدير	الترتيب
1	يضع مدير المدرسة رؤية مشتركة لدمج التكنولوجيا في المدرسة.	3.37	0.86	67.42	متوسطة	1
2	يعد خطة استراتيجية لتحقيق الرؤية المشتركة لدمج التكنولوجيا في المدرسة.	2.41	1.14	48.22	منخفضة	5
3	يقيِّم بشكل مستمر التقدم في تنفيذ الخطة الاستراتيجية لدمج التكنولوجيا في المدرسة.	2.64	1.07	52.86	متوسطة	3
4	يحسِّن باستمرار طريقة استخدام التكنولوجيا في المدرسة لدعم التعليم والتعلم.	2.84	1.18	56.78	متوسطة	2
5	يشارك أفضل الممارسات في استخدام التكنولوجيا في مدرسته مع قادة المدارس الأخرى لتعميم الفائدة.	1.78	0.94	35.54	منخفضة جدًا	6
6	يسهِّل نشر نجاحات المدرسة في تنفيذ الخطة الاستراتيجية لجميع المعنيين.	2.52	1.22	50.38	منخفضة	4

يتضح من الجدول (4) أن درجات تقدير محور "التخطيط ذي الرؤية" تراوحت بين (35.54%-67.42%) وبدرجة بين منخفضة جدًا ومتوسطة، وهو المحور الأضعف وفق نتائج الدراسة. وتجدر الإشارة إلى أن أفراد عينة الدراسة لديهم تقديرات ضعيفة لمديريهم فيما يتعلق بالعمل المشترك لتكوين رؤية ووضع خطة لدمج التكنولوجيا في العمل المدرسي، وهذا يعكس التواصل الضعيف مع الأطراف المعنية بتطوير المدرسة وتحسينها، كما يعكس إهمال مديري المدارس جانب تبادل الممارسات الجيدة في استخدام التكنولوجيا بين المدارس لتعميم الفوائد، واكتساب خبرات جديدة. كذلك فإن الضعف الواضح في معظم فقرات هذا المحور يعكس واقع كفاية التخطيط في مجال دمج التكنولوجيا لدى مديري المدارس، الذي قد يكون سبب تدنيه ضعف المديرين أنفسهم في فهم التكنولوجيا وقدراتها وأدواتها المتجددة. ورغم ضعف معظم الفقرات، كانت أعلى فقرة في محور "التخطيط ذي الرؤية": الفقرة (1) التي نصت على ما يأتي: "يضع مدير المدرسة رؤية مشتركة لدمج التكنولوجيا في المدرسة"، التي احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (67.42%) وبدرجة متوسطة. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن دمج التكنولوجيا في المدارس أصبح مطلبًا يطمح الجميع إلى

الوصول إليه، وخاصة في ظل أزمة كوفيد-19 المستجدة التي اكتسحت الأنظمة التعليمية التقليدية، وجعلت المديرين يتطلعون بشغف للاستفادة من الأدوات الرقمية بأنواعها، واختلاف أدوارها في ضمان استمرارية العمل المدرسي، والتواصل الفعال بين المعلمين، والطلبة، وأولياء أمورهم، ولكن الرؤية دون تخطيط ودون إمكانات مادية وبشرية تصبح حلمًا صعب المنال. وكانت أدنى فقرة في محور "التخطيط ذي الرؤية": الفقرة 5) التي نصت على ما يأتي: "يشارك أفضل الممارسات في استخدام التكنولوجيا في مدرسته مع قادة المدارس الأخرى لتعميم الفائدة"، واحتلت المرتبة السادسة والأخيرة بوزن نسبي قدره (35.54%) وبدرجة منخفضة جدًا. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن مديري المدارس غير منخرطين في مجتمعات تعلم مهنية فعالة تمكنهم من تبادل الخبرات، والأفكار، والممارسات الناجحة فيما بينهم، حيث تقتصر مجموعاتهم الإلكترونية عبر الواتساب مثلاً على القضايا الاجتماعية فيما بينهم، كما أن فرص التفاعل المهني بينهم سواء وجاهيًا أو افتراضيًا محدودة جدًا، حيث تقتصر على اجتماعات وجاهية شهرية روتينية مع الإدارة التعليمية بخصوص مستجدات التربية والتعليم والأمور الإدارية، وقد تقلصت هذه الاجتماعات أكثر في ظل جائحة كورونا دون أن يكون لها بديل من خلال اللقاءات الافتراضية عبر برنامج زوم مثلاً. كذلك فإن سياسات الأونروا بمنع المدارس من إنشاء مواقع الكترونية لها على شبكة الإنترنت قد حدت من فرص نشر وتبادل الممارسات المهنية الناجحة في استخدام التكنولوجيا، و كذلك القيود الموضوعة على استخدام وسائل التواصل الاجتماعي.

ت- المحور الثالث: القائد المُمَكِّن

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية، والترتيب كما يأتي:

الجدول (5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات محور "القائد المُمَكِّن".

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	درجة التقدير	الترتيب
1	يشجع مدير المدرسة المعلمين على تثقيف أنفسهم بإمكانات التكنولوجيا في دعم ممارساتهم المهنية.	3.38	1.48	67.50	كبيرة	6
2	يوظف وسائل التواصل الاجتماعي مثل الفيسبوك والواتساب في نشر المعرفة الرقمية بين المعلمين.	2.68	1.67	53.60	متوسطة	7
3	يُتيح التواصل بين المعلمين باستخدام الأدوات الرقمية التي يفضلونها مثل مجموعات الواتساب.	3.78	1.06	75.62	كبيرة	3
4	ييسر استخدام المعلمين لمصادر التكنولوجيا المتاحة في المدرسة مثل مختبرات الحاسوب، والسبورة الذكية وشاشات LCD في تلبية الاحتياجات المتنوعة للطلبة.	4.02	0.80	80.48	كبيرة	2
5	يوجه المعلمين لنشر قصص نجاحهم في استخدام أدوات التكنولوجيا لجميع المعنيين بالتعليم والتعلم.	3.45	1.05	68.96	كبيرة	4
6	يحفز المعلمين للاستفادة من شبكة الإنترنت في مواكبة مستجدات التكنولوجيا في التعليم والتعلم.	4.12	0.78	82.36	كبيرة	1
7	يكافئ الطلبة والمعلمين الذين يظهرون توظيفًا هادفًا ومبتكرًا لأدوات التكنولوجيا في دعم التعليم والتعلم.	2.54	1.04	50.72	منخفضة	8
8	يتواصل مع أولياء الأمور من خلال وسائل التواصل الاجتماعي لمتابعة أداء الطلبة.	3.42	0.90	68.46	كبيرة	5

يتضح من الجدول (5) أن درجات تقدير محور "القائد المُمَكِّن" تراوحت بين (50.72%-82.36%) وبدرجة بين منخفضة وكبيرة، وقد جاء هذا المحور في الترتيب الثاني من بين المحاور الخمسة بدرجة كبيرة، وهذا يعكس سعي مديري المدارس لتشكيل ثقافة بين المعلمين والطلبة لاستخدام التكنولوجيا بطرق مبتكرة لتحقيق أهداف التعليم والتعلم، وخاصة في ظل أزمة كوفيد-19، التي جعلت التوجه نحو استخدام التكنولوجيا حتميًا، وهذا يفسر درجات تقدير أفراد العينة الكبيرة لمعظم فقرات هذا المحور. وقد كانت أعلى فقرة في محور "القائد المُمَكِّن": الفقرة (6) التي نصت على ما يأتي: "يحفز المعلمين للاستفادة من شبكة الإنترنت في مواكبة مستجدات التكنولوجيا في التعليم والتعلم"، وقد جاءت في المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (82.36%) وبدرجة كبيرة. ويعزو الباحثان ذلك إلى ما سببته جائحة كوفيد-19 من انقطاع مفاجئ وغير متوقع للعملية التعليمية-التعلمية؛ مما دفع المديرين

إلى توجيه معلميهم إلى استكشاف عالم الإنترنت بحثًا عن المعرفة، والاستفادة مما توفره من أدوات رقمية تمكنهم من التواصل الفعال مع طلبتهم، وضمان استمرار العملية التعليمية. وكانت أدنى فقرة في محور "القائد المُمَكِّن": الفقرة (7) التي نصت على ما يأتي: "يكافئ الطلبة والمعلمين الذين يظهرون توظيفًا هادفًا ومبتكرًا لأدوات التكنولوجيا في دعم التعليم والتعلم"، وقد احتلت المرتبة الثامنة والأخيرة بوزن نسبي قدره (50.72%) وبدرجة منخفضة. ويعزو الباحثان ذلك إلى أمرين: الأول يتعلق بمكافأة الطلبة، حيث أثرت الأزمة المالية التي تعاني منها الأونروا منذ سنوات على ميزانيات المدارس، التي أصبحت تنفق على الأساسيات فقط، حتى إن العام الحالي لم تحصل فيه المدارس على ميزانيات نهائيًا، وذلك بسبب إغلاق المقاصف في ظل إجراءات الحد من انتشار فيروس كوفيد-19، وهي التي تعد المورد الرئيس لمالية مدارس الأونروا، مما انعكس سلبًا على قدرة المدارس على شراء الجوائز القيمة لدعم الطلبة وتشجيعهم على الابتكار الرقمي. أما الأمر الثاني فيتعلق بسياسة الأونروا المالية التي تمنع تقديم أي جوائز للمعلمين من صندوق المدرسة، وهذا بدوره يضعف الابتكار والمنافسة في استخدام التكنولوجيا بطرق هادفة وفعالة.

ث- المحور الرابع: تصميم النظام

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية، والترتيب كما في الجدول (6).

الجدول (6)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات محور "تصميم النظام".

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	درجة التقدير	الترتيب
1	يحصر مدير المدرسة جميع أدوات التكنولوجيا المتاحة في المدرسة لتعريف المعلمين بها وبطرق استخدامها.	3.85	0.82	76.92	كبيرة	4
2	يتفق مع المعلمين على آلية محددة لتوظيف أدوات التكنولوجيا المتاحة لدعم التعليم والتعلم.	2.55	1.32	51.06	منخفضة	6
3	ينسق مع الجهات المعنية لإجراء الصيانة اللازمة لأدوات التكنولوجيا في المدرسة.	4.05	0.78	81.02	كبيرة	2
4	يشجع الطلبة والمعلمين على المحافظة على أدوات التكنولوجيا المتوفرة في المدرسة.	4.24	0.70	84.70	كبيرة جدًا	1
5	ينسق مع المجلس المدرسي لتوفير اتصال بشبكة الإنترنت بسرعة مناسبة للمعلمين.	2.38	1.13	47.50	منخفضة	8
6	يوجه المعلمين للمشاركة في أنشطة حوسبة المناهج الدراسية وإعداد المواد الرقمية لدعم تعلم الطلبة.	2.54	1.13	50.72	منخفضة	7
7	يوظف بفعالية أدوات التكنولوجيا الملائمة لتنفيذ أعمال الإدارة المدرسية اليومية.	3.34	1.41	66.70	متوسطة	5
8	يتواصل مع الإدارة التعليمية لتوفير الاحتياجات من أدوات التكنولوجيا مثل الحواسيب والأواح الذكية وشاشات LCD.	3.94	0.86	78.72	كبيرة	3

يتضح من الجدول (6) أن درجات تقدير محور "تصميم النظام" تراوحت بين (47.50%-84.70%) وبدرجة بين منخفضة وكبيرة جدًا. ويفسر الباحثان هذا التنوع في تقدير فقرات هذا المحور بكونه يهتم بتوفير أدوات التكنولوجيا في المدرسة والحفاظ عليها، لذلك يختلف التقدير حسب الإمكانات المتوفرة لدى المديرين لتحقيق كل فقرة. فمثلاً تشجيع الطلبة على المحافظة على أدوات التكنولوجيا حصل على تقدير أكبر لأنه لا يتطلب إمكانات كبيرة كتوفير اتصال بالإنترنت للمعلمين بالتنسيق مع المجلس المدرسي مثلاً. وكانت أعلى فقرة في محور "تصميم النظام": الفقرة (4) التي نصت على ما يأتي: "يشجع الطلبة والمعلمين على المحافظة على أدوات التكنولوجيا المتوفرة في المدرسة"، التي جاءت في المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (84.70%) وبدرجة كبيرة جدًا. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن أدوات التكنولوجيا غالية الثمن؛ فإذا ما تعرضت للتلف يصعب استبدالها، كما يطول التجاوب من قبل الصيانة لتصليحها وإرجاعها، ولكون الهدف من وجودها أن تبقى صالحة للاستعمال لتحقيق أكبر استفادة منها من قبل جمهور المستخدمين من الإدارة المدرسية، والمعلمين، والطلبة، واستفادة الأجيال اللاحقة منها كذلك، فهنا تتعاظم أهمية تشجيع مديري المدارس للطلبة والمعلمين على المحافظة عليها. وكانت أدنى فقرة في محور "تصميم النظام": الفقرة (5) التي نصت على ما يأتي:

"ينسق مع المجلس المدرسي لتوفير اتصال بشبكة الإنترنت بسرعة مناسبة للمعلمين"، وقد جاءت في المرتبة الثامنة والأخيرة بوزن نسبي قدره (47.50%) وبدرجة منخفضة. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن ذلك يرتبط بالإمكانات التي يمكن أن يحصل عليها المجلس المدرسي من خلال شبكة علاقاته مع القطاع الخاص، وشراكاته مع الجهات الحكومية والأهلية المرخصة لتقديم الدعم والتواصل مع وزارة الاتصالات لتوفير اتصال بشبكة الإنترنت بسرعة مناسبة للمعلمين.

ج- المحور الخامس: التعلم المهني المستمر

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية، والترتيب كما في الجدول (7).

الجدول (7)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات محور "التعلم المهني المستمر".

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	درجة التقدير	الترتيب
1	يحرص على مواكبة مستجدات التكنولوجيا في دعم التعليم والتعلم.	4.07	0.78	81.40	كبيرة	1
2	ينضم إلى مجموعات مهنية رقمية مثل مجموعات التليجرام لتبادل الخبرات مع قادة مدارس آخرين.	2.46	1.01	49.18	منخفضة	7
3	يستخدم بفعالية أدوات التكنولوجيا المناسبة في تنفيذ أنشطة التطوير المهني للمعلمين.	2.97	1.16	59.34	متوسطة	6
4	يتشارك مع المعلمين المواد الرقمية الداعمة لتطورهم المهني مثل المستندات ومقاطع الفيديو.	3.82	0.84	76.36	كبيرة	2
5	ينسق لتسهيل استفادة المعلمين من خبراء التكنولوجيا في المجتمع المحلي.	2.40	0.94	48.04	منخفضة	8
6	يشجع المعلمين على تنفيذ دروس توضيحية حول الاستخدام الهادف لأدوات التكنولوجيا المتاحة.	3.32	1.41	66.42	متوسطة	4
7	ينظم برنامج توجيه الأقران لتبادل أفضل الممارسات في استخدام أدوات التكنولوجيا فيما بين المعلمين.	2.98	1.25	59.56	متوسطة	5
8	يحتفظ بسجل تراكمي إلكتروني محدث لتوثيق أداء المعلمين.	1.76	0.86	35.12	منخفضة جدًا	9
9	يُضمِّن مؤشر الاستخدام الفعال لأدوات التكنولوجيا في عملية تقييم أداء المعلمين.	3.36	1.05	67.24	متوسطة	3

يتضح من الجدول (7) أن درجات تقدير محور "التعلم المهني المستمر" تراوحت بين (35.12%-81.40%) وبدرجة بين منخفضة جدًا وكبيرة. ويعزو الباحثان هذا التنوع في تقديرات فقرات هذا المحور إلى اهتمام المديرين بالدرجة الأولى بالتنمية المهنية لمعلميهم بوصفها مهمة أساسية من مهام المدير بالأونروا، حيث حصلت معظم فقرات ممارسات المدير لتنمية المعلمين مهنيًا على تقديرات متوسطة وكبيرة (الفقرات: 7،6،4،3). أما فيما يتعلق بتنمية أنفسهم مهنيًا، فلاحظ الباحثان أن ضعف التواصل بين المديرين وأقرانهم أو خبراء التكنولوجيا من المجتمع المحلي أثَّر على تنميتهم الذاتية في مجال التكنولوجيا، حيث لم يستفيدوا من المجموعات المهنية الرقمية، أو خبراء التكنولوجيا في المجتمع المحلي (الفقرتان:5،2). كذلك أظهرت النتائج اعتماد المديرين بالدرجة الأولى في تنمية أنفسهم مهنيًا في مجال التكنولوجيا على جهدهم الذاتي في البحث عن المعرفة من خلال شبكة الإنترنت (الفقرة:1)، حيث كانت أعلى فقرة في محور "التعلم المهني المستمر": الفقرة (1) التي نصت على ما يأتي: "يحرص على مواكبة مستجدات التكنولوجيا في دعم التعليم والتعلم"، وقد احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (81.4%) وبدرجة كبيرة. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن التكنولوجيا اليوم وفي ظل جائحة كورونا وما ترتب عليها من عدم انتظام العملية التعليمة، أصبحت هي الحل البديل للتعلم الوجاهي، وهنا نلحظ تطور الخدمات التي تقدمها الشركات التكنولوجية ذات الصلة بالعمل التعليمي، بما ييسر حدوث التعلم وعدم انقطاع المسيرة التعليمية، وتنزيل برامج جديدة بمزايا عدة تتيح التفاعل بين أطراف العملية التعليمية، كمحادثات الفيديو عبر الإنترنت مثل "Zoom" و" Google Meeting" وغيرها، وكل يوم يستجد جديد في هذا المجال، لذا يحرص مديرو مدارس الأونروا على مواكبة هذه المستجدات التكنولوجية، وتوجيه معلميهم وطلبتهم للاستفادة من مزاياها في تجويد العملية التعليمية.

وكانت أدنى فقرة في محور "التعلم المهني المستمر": الفقرة (8) التي نصت على ما يأتي: "يحتفظ بسجل تراكمي إلكتروني محدث لتوثيق أداء المعلمين"، وقد احتلت المرتبة التاسعة والأخيرة بوزن نسبي قدره (35.12%) وبدرجة منخفضة جدًا. ويعزو الباحثان ذلك إلى اعتماد مديري المدارس على الاحتفاظ بسجل تراكمي ورقي لكل معلم، يدوّنون فيه الأنشطة والفعاليات التي يقوم بها، ويقومون بتقييم أداء المعلم نهاية العام بالاستناد إلى هذا السجل الورقي، ولا يستخدمون التكنولوجيا في توثيق أداء المعلم؛ فهم فقط يستخدمون موقعًا إلكترونيًا لتنظيم دورة أداء المعلم على مدار العام، يتضمن خطة العمل المتفق عليها مع المعلم، وتقييم المنتصف، والتقييم الذاتي للمعلم، والتقييم النهائي، ولا يحتوي هذا الموقع على توثيق لأداء المعلم بشكل أساس، مما يجعل مديري المدارس يعتمدون على السجلات التراكمية الورقية لتوثيق أداء المعلمين وإنجازاتهم.

الجدول (8)

اختبار "T" للكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغير الجنس.

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T"	قيمة Sig.	مستوى الدلالة
المحور الأول: المساواة والمواطنة الرقمية	ذكر	179	3.50	0.54	0.97	0.33	غير دالة إحصائيًا
	أنثى	343	3.55	0.50			
المحور الثاني: التخطيط ذو الرؤية	ذكر	179	2.59	0.69	0.13	0.90	غير دالة إحصائيًا
	أنثى	343	2.60	0.69			
المحور الثالث: القائد المُمَكِّن	ذكر	179	3.45	0.69	0.75	0.45	غير دالة إحصائيًا
	أنثى	343	3.41	0.63			
المحور الرابع: تصميم النظام	ذكر	179	3.34	0.55	0.59	0.56	غير دالة إحصائيًا
	أنثى	343	3.37	0.49			
المحور الخامس: التعلم المهني المستمر	ذكر	179	2.99	0.53	0.72	0.47	غير دالة إحصائيًا
	أنثى	343	3.03	0.45			
الاستبانة ككل	ذكر	179	3.19	0.45	0.35	0.72	غير دالة إحصائيًا
	أنثى	343	3.21	0.40			

قيمة t الجدولية عند درجة حرية (520) ومستوى الدلالة 0.05 = (1.96)، وعند مستوى الدلالة 0.01 = (2.58).

يتبين من الجدول (8) أن قيمة T المحسوبة أقل من قيمة T الجدولية في جميع محاور الاستبانة وفي درجتها الكلية؛ مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الأونروا بالمحافظات الجنوبية لفلسطين تعزى لمتغير الجنس. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن المعلمين من الجنسين يمارس مديروهم القيادة الرقمية، حيث يسعون للحصول على المعرفة الجديدة، ومتابعة مستجدات التكنولوجيا، وتنشيط العاملين، وعلى رأسهم المعلمون على التعامل الدائم والمستمر مع التكنولوجيا، وتوظيفها في توصيل المعرفة للطلبة، وبشكل تفاعلي، وقبل كل ذلك العمل على تغيير قناعاتهم نحو التحول للتعلم الرقمي. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Sfr & Agha, 2019)، ودراسة (Alfrgat, 2019)، ودراسة (Gerald, 2020)، ودراسة (Zhong, 2016).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والذي نص على: *"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق معايير القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الأونروا بمحافظات غزة تعزى لمتغيرات: (الجنس، والمرحلة التعليمية للمدرسة، وعدد سنوات خدمة المعلم، والمؤهل العلمي، والتخصص، والمنطقة التعليمية)؟"*

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين الأحادي، كما يأتي:

أ- **متغير الجنس:** تم إجراء اختبار (T) لعينتين مستقلتين، وقد كانت النتائج كما في الجدول (8).

ب- متغير المرحلة التعليمية للمدرسة: تم إجراء اختبار **(T)** لعينتين مستقلتين، وقد كانت النتائج كما في الجدول (9).

الجدول (9)

اختبار "T" للكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية للمدرسة.

المحور	المرحلة التعليمية للمدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T"	قيمة Sig.	مستوى الدلالة
المحور الأول: المساواة والمواطنة الرقمية	**ابتدائية**	323	3.53	0.52	0.12	0.90	غير دالة إحصائيًا
	إعدادية	199	3.53	0.50			
المحور الثاني: التخطيط ذو الرؤية	**ابتدائية**	323	2.58	0.71	0.63	0.53	غير دالة إحصائيًا
	إعدادية	199	2.62	0.65			
المحور الثالث: القائد المُمَكِّن	**ابتدائية**	323	3.43	0.65	0.25	0.80	غير دالة إحصائيًا
	إعدادية	199	3.41	0.65			
المحور الرابع: تصميم النظام	**ابتدائية**	323	3.36	0.50	0.30	0.77	غير دالة إحصائيًا
	إعدادية	199	3.35	0.53			
المحور الخامس: التعلم المهني المستمر	**ابتدائية**	323	3.02	0.45	0.51	0.61	غير دالة إحصائيًا
	إعدادية	199	3.00	0.52			
الاستبانة ككل	**ابتدائية**	323	3.20	0.41	0.11	0.92	غير دالة إحصائيًا
	إعدادية	199	3.20	0.43			

قيمة t الجدولية عند درجة حرية (520) ومستوى الدلالة 0.05 = (1.96)، وعتد مستوى الدلالة 0.01 = (2.58).

يتبين من الجدول (9) أن قيمة T المحسوبة أقل من قيمة T الجدولية في جميع محاور الاستبانة وفي درجتها الكلية؛ مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة **(** $\alpha \leq$ 0.05**)** بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الأونروا بالمحافظات الجنوبية لفلسطين تعزى لمتغير المرحلة التعليمية للمدرسة. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن المرحلة التعليمية سواء الابتدائية أو الإعدادية بحاجة للقيادة الرقمية، كونها أصبحت أسلوبًا إداريًا مفروضًا بحكم الواقع على إدارتهما؛ فاليوم يتم تداول وتناقل جميع البيانات والمعلومات وتوثيق الفعاليات وتوجيه الرسائل والتواصل مع الطلبة وأولياء الأمور، وتناقل المادة العلمية والتفاعل عبر الأنشطة التعليمية والتواصل مع المسؤولين والمتخصصين وغيرهم، كل ذلك تقوم به الإدارة المدرسية من خلال ممارستها للقيادة الرقمية التي أصبحت تمثل خيارًا إجباريًا أمامها لا بديل له، وبخاصة في ظل جائحة كورونا، وذلك يتم مع الإدارة التعليمية للمرحلتين. وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة **(** Alaghbare & Almelhem, 2020**)**، ودراسة (Sfr & Agha, 2019).

ت- **متغير عدد سنوات خدمة المعلم:** تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي، وقد كانت النتائج كما في الجدول (10).

الجدول (10)

اختبار "F" للكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير عدد سنوات خدمة المعلم.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	قيمة Sig.	مستوى الدلالة
المحور الأول: المساواة والمواطنة الرقمية	بين المجموعات	0.65	2	0.33	1.24	0.29	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	136.81	519	0.26			
	الإجمالي	137.46	521				
المحور الثاني: التخطيط ذو الرؤية	بين المجموعات	0.49	2	0.25	0.52	0.59	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	244.69	519	0.47			
	الإجمالي	245.18	521				

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	قيمة Sig.	مستوى الدلالة
المحور الثالث: القائد المُمَكِّن	بين المجموعات	0.34	2	0.17	0.41	0.67	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	218.69	519	0.42			
	الإجمالي	219.03	521				
المحور الرابع: تصميم النظام	بين المجموعات	0.37	2	0.19	0.71	0.49	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	135.32	519	0.26			
	الإجمالي	135.69	521				
المحور الخامس: التعلم المهني المستمر	بين المجموعات	0.42	2	0.21	0.92	0.40	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	118.92	519	0.23			
	الإجمالي	119.33	521				
الاستبانة ككل	بين المجموعات	0.36	2	0.18	1.02	0.36	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	90.48	519	0.17			
	الإجمالي	90.84	521				

قيمة F الجدولية عند درجتي حرية (519.2) ومستوى الدلالة 0.05 = (3.00)، وعند مستوى الدلالة 0.01 = (4.62).

يتضح من الجدول (10) أن قيم "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية في جميع محاور الاستبانة وفي درجتها الكلية، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الأونروا بالمحافظات الجنوبية لفلسطين تعزى لمتغير عدد سنوات خدمة المعلم، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن جميع المعلمين من كافة سنوات الخدمة يشهدون أن مديري مدراسهم يتجهون من خلال القيادة الرقمية صوب تحقيق الاستدامة، وجلب الفوائد للمجتمع المدرسي، ويركّزون على توليد النتائج من خلال الخبرة الرقمية، والتحليل الذكي، والابتكار. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Sfr & Agha, 2019)، ودراسة **(**Gerald, 2020**).**

ث- **متغير المؤهل العلمي:** تم إجراء اختبار **(**T**)** لعينتين مستقلتين، وقد كانت النتائج كما في الجدول (11).

الجدول (11)

اختبار "T" للكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T"	قيمة Sig	مستوى الدلالة
المحور الأول: المساواة والمواطنة الرقمية	بكالوريوس	440	3.55	0.52	2.46	0.01	دالة عند 0.05
	دراسات عليا	82	3.40	0.49			
المحور الثاني: التخطيط ذو الرؤية	بكالوريوس	440	2.58	0.69	1.19	0.23	غير دالة إحصائيًا
	دراسات عليا	82	2.68	0.66			
المحور الثالث: القائد المُمَكِّن	بكالوريوس	440	3.43	0.65	0.39	0.70	غير دالة إحصائيًا
	دراسات عليا	82	3.40	0.64			
المحور الرابع: تصميم النظام	بكالوريوس	440	3.37	0.51	0.93	0.35	غير دالة إحصائيًا
	دراسات عليا	82	3.31	0.52			
المحور الخامس: التعلم المهني المستمر	بكالوريوس	440	3.03	0.48	1.10	0.27	غير دالة إحصائيًا
	دراسات عليا	82	2.96	0.47			
الاستبانة ككل	بكالوريوس	440	3.21	0.42	0.91	0.36	غير دالة إحصائيًا
	دراسات عليا	82	3.16	0.42			

قيمة t الجدولية عند درجة حرية (520) ومستوى دلالة 0.05 = (1.96)، ومستوى دلالة 0.01 = (2.58)

يتبين من الجدول (11) أن قيمة T المحسوبة أقل من قيمة T الجدولية في جميع محاور الاستبانة، وفي درجتها الكلية، ما عدا المحور الأول "المساواة والمواطنة الرقمية"؛ مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن المعلمين من جميع المؤهلات العلمية مؤهلون بالحد الأدنى في درجة البكالوريوس، التي تزود خلالها معلمو الحاضر بالعديد من تكنولوجيات التعليم، ودرسوها، ووظفوها في أثناء إعدادهم الأكاديمي قبل الخدمة، وفي أثناء الخدمة، وكذلك في مواقف تعليمية عدة، ويقدرون الجهود التي يبذلها مديرو مدارس الأونروا فيما يتعلق بمعظم محاور الاستبانة. ويعزو الباحثان الفروق في تقدير درجة ممارسة المديرين للمساواة والمواطنة الرقمية لصالح حملة البكالوريوس إلى أن حملة الدراسات العليا من المعلمين حصلوا على معرفة أوسع بأخلاقيات استخدام التكنولوجيا، ومارسوها خلال دراستهم العليا، وتعرفوا عن قرب على مفهوم المواطنة الرقمية والمساواة؛ ما دفعهم لوضع تقديرات أقل لمديريهم في هذا المحور استنادًا إلى نظرتهم الأوسع.

ج- **متغير التخصص:** تم إجراء اختبار **(T)** لعينتين مستقلتين، وقد كانت النتائج كما في الجدول (12).

الجدول (12)

اختبار "T" للكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغير التخصص.

المحور	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T"	قيمة Sig.	مستوى الدلالة
المحور الأول: المساواة والمواطنة الرقمية	علمي	196	3.44	0.48	3.22	0.00	دالة عند 0.01
	إنساني/أدبي	326	3.59	0.53			
المحور الثاني: التخطيط ذو الرؤية	علمي	196	2.56	0.65	0.98	0.33	غير دالة إحصائيًا
	إنساني/أدبي	326	2.62	0.70			
المحور الثالث: القائد المُمَكِّن	علمي	196	3.42	0.64	0.11	0.91	غير دالة إحصائيًا
	إنساني/أدبي	326	3.43	0.65			
المحور الرابع: تصميم النظام	علمي	196	3.34	0.51	0.68	0.50	غير دالة إحصائيًا
	إنساني/أدبي	326	3.37	0.51			
المحور الخامس: التعلم المهني المستمر	علمي	196	2.98	0.48	1.13	0.26	غير دالة إحصائيًا
	إنساني/أدبي	326	3.03	0.48			
الاستبانة ككل	علمي	196	3.17	0.40	1.50	0.14	غير دالة إحصائيًا
	إنساني/أدبي	326	3.22	0.42			

قيمة **t** الجدولية عند درجة حرية (520) ومستوى الدلالة 0.05 = (1.96)، وعند مستوى الدلالة 0.01 = (2.58)

يتبين من الجدول (12) أن قيمة T المحسوبة أقل من قيمة T الجدولية في جميع محاور الاستبانة وفي درجتها الكلية ما عدا المحور الأول "المساواة والمواطنة الرقمية"؛ مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الأونروا بالمحافظات الجنوبية لفلسطين تعزى لمتغير التخصص. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن القيادة الرقمية هي نمط قيادي يقوم على توظيف التكنولوجيا اتجاهًا عامًا، وممارسةً تفصيليةً تشمل جميع التخصصات والمقررات الدراسية، والفعاليات، والأنشطة المنهجية واللامنهجية، بهدف مسايرة التقدم التكنولوجي، والاستفادة من المزايا التي يوفرها التقدم التكنولوجي في تيسير التعلّم في كل الأحوال، ومخرجًا مبدعًا للتعامل مع الأزمات، وضمان استمرارية التعليم خلالها. أما ما يتعلق بوجود فروق لصالح حملة التخصص الإنساني (الأدبي) في محور المساواة والمواطنة الرقمية فيفسره الباحثان بأن المعلمين حملة التخصصات العلمية لديهم فهم أوسع ونظرة أعمق حول هذا المحور، وقد يكون فهمهم لقضايا الاستخدام الآمن، والأخلاقي، والقانوني للتكنولوجيا بحكم تخصصاتهم العلمية أكبر؛ مما جعلهم يضعون تقديرات أقل لمديريهم في هذا المحور استنادًا إلى نظرتهم الواسعة له. وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (Sfr & Agha, 2019).

ح- **متغير المنطقة التعليمية:** تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي، وقد كانت النتائج كما في الجدول (13).

الجدول (13)

اختبار "F" للكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	قيمة Sig.	مستوى الدلالة
المحور الأول: المساواة والمواطنة الرقمية	بين المجموعات	7.01	4	1.75	6.94	0.00	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	130.46	517	0.25			
	الإجمالي	137.46	521				
المحور الثاني: التخطيط ذو الرؤية	بين المجموعات	18.83	4	4.71	10.75	0.00	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	226.35	517	0.44			
	الإجمالي	245.18	521				
المحور الثالث: القائد المُمَكِّن	بين المجموعات	40.76	4	10.19	29.55	0.00	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	178.27	517	0.35			
	الإجمالي	219.03	521				
المحور الرابع: تصميم النظام	بين المجموعات	9.33	4	2.33	9.55	0.00	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	126.36	517	0.24			
	الإجمالي	135.69	521				
المحور الخامس: التعلم المهني المستمر	بين المجموعات	9.73	4	2.43	11.47	0.00	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	109.61	517	0.21			
	الإجمالي	119.33	521				
الاستبانة ككل	بين المجموعات	14.44	4	3.61	24.43	0.00	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	76.40	517	0.15			
	الإجمالي	90.84	521				

قيمة F الجدولية عند درجتي حرية (517.4) ومستوى الدلالة 0.05 = (2.38)، وعند مستوى الدلالة 0.01 = (3.34).

يتضح من الجدول (13) أن قيم "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية في جميع محاور الاستبانة وفي درجتها الكلية، وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية. وللكشف عن اتجاه هذه الفروق، لجأ الباحثان إلى استخدام اختبار شيفيه، وذلك كما هو مبين في الجدول (14).

الجدول (14)

اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق على جميع محاور الاستبانة تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية.

المحاور	المنطقة التعليمية	شمال غزة	غزة	الوسطى	خانيونس	المتوسط الحسابي
المحور الأول: المساواة والمواطنة الرقمية	شمال غزة	-				3.60
	غزة	0.15	-			3.45
	الوسطى	0.12	0.27*	-		3.73
	خانيونس	0.16	0.01	0.29*	-	3.44
	رفح	0.17	0.02	0.29*	0.01	3.43
المحور الثاني: التخطيط ذو الرؤية	شمال غزة	-				2.75
	غزة	0.13	-			2.62
	الوسطى	0.07	.19	-		2.82
	خانيونس	.45*	0.33*	0.52*	-	2.30
	رفح	0.31*	0.18	0.37*	0.15	2.45

المحاور	المنطقة التعليمية	شمال غزة	غزة	الوسطى	خانيونس	المتوسط الحسابي
المحور الثالث: القائد المُمَكِّن	شمال غزة	-				3.77
	غزة	0.46*	-			3.31
	الوسطى	0.03	0.43*	-		3.74
	خانيونس	0.70*	0.24	0.67*	-	3.07
	رفح	0.56*	0.10	0.53*	0.14	3.21
المحور الرابع: تصميم النظام	شمال غزة	-				3.52
	غزة	0.27*	-			3.25
	الوسطى	0.00	0.27*	-		3.52
	خانيونس	0.30*	0.03	0.30*	-	3.22
	رفح	0.23*	0.04	0.23*	0.07	3.29
المحور الخامس: التعلم المهني المستمر	شمال غزة	-				3.17
	غزة	0.21*	-			2.96
	الوسطى	0.02	0.22*	-		3.18
	خانيونس	0.33*	0.12	0.35*	-	2.84
	رفح	0.25*	0.05	0.27*	0.08	2.92
الاستبانة ككل	شمال غزة	-				3.39
	غزة	0.25*	-			3.13
	الوسطى	0.03	0.28*	-		3.42
	خانيونس	0.39*	0.14	0.42*	-	2.99
	رفح	0.31*	0.05	0.34*	0.08	3.08

* دالة عند 0.05.

يتضح من الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة ممن يتبعون لمنطقتي شمال غزة، والوسطى التعليميتين من جهة، ومن يتبعون لمناطق غزة، وخانيونس، ورفح التعليمية من جهة أخرى. وكانت الفروق لصالح من يتبعون لمنطقتي شمال غزة، والوسطى التعليميتين. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن منطقتي شمال غزة، والوسطى التعليميتين هما المنطقتان التعليميتان اللتان حظيتا مؤخرًا بتعيين مديرة منطقة جديدة لكل منهما، وقد تكون المديرتان الجديدتان للمنطقتين لديهما توجه جديد نحو توظيف التكنولوجيا في المدارس، وخاصة في ظل جائحة كوفيد-19، وهو ما انعكس على درجة ممارسة المديرين للقيادة الرقمية في المنطقتين كليهما، وزيادة تقدير معلميهما لذلك. كذلك فإن عددًا كبيرًا من مديري ومديرات المدارس في هاتين المنطقتين بالتحديد هم من فئة الشباب الأكثر قربًا من التكنولوجيا.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، والذي نص على**:** *"ما سبل تحسين درجة تطبيق معايير القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الأونروا بمحافظات غزة؟"*

من خلال اطلاع الباحثين على نتائج الدراسة في محاورها الخمسة، واطلاعهما على الأدب التربوي كدراسة (Alaghbare & Almelhem, 2020)، ودراسة (Alfrgat, 2019)، ودراسة (Moore, 2018)، ودراسة (Domeny, 2017)، ودراسة (Zhong, 2016)، اقترحا مجموعة من سبل تحسين درجة تطبيق معايير القيادة الرقمية لدى مديري المدارس من خلال العمل بما يأتي:

1. تشكيل فرق تقنية متخصصة للعمل في مدارس الأونروا تضم أشخاصًا مؤهلين قادرين على العمل مع إدارة المدرسة لوضع رؤية مشتركة، وخطة استراتيجية لدمج التكنولوجيا، والعمل على تقديم الدعم الفني لحل المشكلات التي تواجه المجتمع المدرسي.
2. دراسة احتياجات التحول الرقمي، سواءً المادية أو البشرية أو الفنية، والتخطيط لتلبيتها من خلال توفير جزء كافٍ من الميزانية لتوفير الموارد المادية اللازمة، وكذلك تنظيم البرامج التدريبية لرفع الكفايات الرقمية لدى مديري المدارس.
3. تخصيص مكافآت تحفيزية لمديري المدارس الذين يظهرون ممارسات رقمية مميزة، وينقلون خبراتهم إلى معلميهم، وطلبتهم، بما ينعكس إيجابًا على أداء المدرسة بشكل عام.
4. نقل التجارب الناجحة في تطبيق القيادة الرقمية إلى المجتمع المدرسي من خلال مواقع الإنترنت، ومجتمعات التعلم المهنية الرقمية، والمدونات وغيرها من الوسائل الرقمية.

5. البحث عن شراكات مجتمعية متخصصة في مجال التقنية لدعم المدارس في تأسيس بنى تحتية رقمية قوية؛ مثلاً تركيب شبكات اتصال داخلية، وتوفير سرعات إنترنت مناسبة.

6. التنسيق مع الجامعات، والمعاهد التقنية لاستضافة خبراء في مجال التكنولوجيا لتدريب المعلمين، والطلبة، ومديري المدارس في مجال التكنولوجيا.

7. تأسيس مجتمعات تعلم مهنية رقمية لمديري المدارس عبر الواتساب، والتلجرام، والتويتر، وتوجيه الدعوات إلى متخصصين في مجال التقنية للانضمام إليها لتزويد المديرين بمستجدات التكنولوجيا، وتبادل الممارسات المثلى في توظيفها.

8. إصدار تشريعات من الإدارة العليا للتعليم لتوجيه إدارات المدارس لتطبيق القيادة الرقمية وتبني التكنولوجيا في أعمال المدارس المختلفة.

9. اعتماد آليات محددة للتواصل بين جميع المستويات في المجتمع المدرسي، مثل: تحديد وسائل التواصل الاجتماعي المناسبة، وتحديد بوابة رقمية يلج من خلالها مديرو المدارس، والمعلمون، والطلبة، وأولياء الأمور، ومديرو الإدارات التعليمية حسب الصلاحيات الممنوحة لكل منهم، بما يضمن تكامل الأدوار وتناسقها.

10. تضمين وحدة التطوير المهني والمناهج التابعة للأونروا برامج تدريبية ضمن قائمة برامجها التدريبية، بحيث تركز تلك البرامج على رفع كفايات مديري المدارس، والمعلمين في استخدام الأدوات الرقمية، في ضوء رؤية واضحة للجميع لدمج التكنولوجيا.

11. إنتاج دليل تدريبي يحتوي على جميع البرامج الرقمية، وأنظمة إدارة التعلم المدرسية، بحيث يرجع إليه مديرو المدارس خلال ممارستهم لمهامهم باستخدام تلك البرامج للاسترشاد بالخطوات الموضحة في الدليل، وتقديم الحلول للمشكلات المتوقع مواجهتها.

12. تطوير نظام تقييم أداء العاملين الإلكتروني، بمن فيهم المديرون والمعلمون، ليسهل توثيق تقدمهم المهني بشكل دقيق، مع تضمين مؤشر أداء حول الاستخدام الفاعل للتكنولوجيا في عملية تقييم الأداء.

13. توجيه المعلمين لتصميم المحتوى الرقمي، وحوسبة المناهج، من خلال التنسيق مع مطوري مناهج في دائرة التربية والتعليم في الأونروا، وفي وزارة التربية والتعليم في الحكومة المضيفة.

14. حثّ المعلمين على بناء هوية رقمية خاصة بكل منهم، يحافظون عليها ويتواصلون من خلالها مع طلبتهم، وأولياء أمور الطلبة، وزملائهم، ومشرفيهم، عبر وسائل وأدوات التكنولوجيا المتعددة.

التوصيات

بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، وبالاستفادة من اطلاع الباحثين على توصيات الدراسات السابقة ذات الصلة، فإنها توصي بانتهاج السبل المقترحة أعلاه لتحسين مستوى ممارسة القيادة الرقمية. ويمكن الإسهام في ذلك من خلال الإجراءات المقترحة الآتية:

1. عقد دائرة التعليم في الأونروا مؤتمرًا علميًا يعرض فيه مديرو المدارس أفضل الممارسات في استخدام التكنولوجيا في مدارسهم مع قادة المدارس الأخرى لتعميم الفائدة.

2. اعتماد معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم التي وضعتها لفئة القادة التربويين ISTE-EL في إعداد وتدريب واختيار مديري المدارس.

3. تضمين مؤشرات ومعايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم لقادة المدارس في دورات التدريب للقيادة المدرسية.

4. تعزيز العوامل التي تجعل المدرسة ذات قيادة رقمية؛ مثل تسهيل الاستفادة من خبراء التكنولوجيا في المجتمع المحلي.

5. تشكيل لجنة من المعلمين المتميزين في كل تخصص للمشاركة في أنشطة حوسبة المناهج الدراسية، وإعداد المواد الرقمية لدعم تعلم الطلبة.

6. قيام الإدارة المدرسية بعقد العديد من الدورات لتوفير فرصٍ متساوية للمعلمين لاستخدام أدوات التكنولوجيا المتاحة في المدرسة.

7. منح الصلاحيات للمجلس المدرسي لإقامة اتصالات مع وزارة الاتصالات لتوفير اتصال بشبكة الإنترنت بسرعة مناسبة للمعلمين.

References

Alaghbare, A. & Almelhem, A. (2020). Thee extent of appraising the practice of technological-leadership standards in publice-education schools in Al-Ahsa governorate, Kingdom of Saudi Arabia: A field study of its leaders. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 21(1), 159-201

Alfrgat, H. (2019). The role of school administration in employing technology in education in private schools in the Capital governorate (Amman) from the teachers' point of view. *Journal of Educational and Psychological Sciences - Arab Journal of Science and Research Dissemination*, 3(8), 20-36

Alharbe, H. (2020). The reality of employing digital leadership in remote education and emergency-crisis management among elementary-school leaders in the city of Makkah Al-Mukarramah: A proposed conception, *The Arab Journal of Scientific Publishing AJSP*, (27), 82-105.

Alndem, R. (2014). *Administrative communication and its relationship to the quality of job performance in the Palestinian universities in Gaza governorates*. Unpublished Master Thesis, Islamic University, Gaza, Palestine.

Alsharman, A. & Khatab, E. (2018). The degree of high-school principals' practice of technological leadership and its relationship to the degree of change leadership in their schools from the viewpoint of teachers in the capital, Amman. *Dirasat Educational Sciences*, 45(4), 557-597.

Alshhre, A. (2018). E-leadership: A proposed practical approach.- *Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences*, 2(9), 39-67

Altai, Y. & Alhadrawi, B. (2019). The effect of digital leadership in adopting the organizational culture of the employees working in the Directorate of Education in Najaf Governorate, Iraq. *Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences*, 3(6), 19-39

Anderson, R. E. & Dexter, S. (2005). School-technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 49-82.

Avolio, J. B., Kahai, S. & Dodge, G. E. (2000). E-leadership implications for theory, research and practice. *The Leadership Quarterly*, 11(4), 615-668.

Blankenship, M. U. (2013, April). *Eight ways to model technology use*. Retrieved from: ASCD (http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/apr13/vol70/num07/Eight-Ways-to-Model-Technology-Use.aspx).

Borel, D., Young, J., Martin, G., Nicks, R., Mason, D. & Thibodeaux, T. (2019). School principal interns' perceived level of preparedness for technology leadership. *International Council of Professors of Educational Leadership*, 20(1), 101-118.

Domeny, J. V. (2017). *The relationship between digital leadership and digital implementation in elementary schools* Doctoral Dissertation, The Faculty of the Graduate Education Department, Southwest Baptist University, USA.

Gerald, Sh, (2020). *Measuring principals' technology leadership and principals' behaviors: A quantitative study* Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and University Verginia Tech, USA.

Haj Ahmed, A. Y. (2016). Aspects of successful integration of ICT in schools, *SUST Journal of Educational Sciences*, 17(2), 170-176.

International Society for Technology in Education (ISTE). (2018). *ISTE standards for education leaders*. https://www.iste.org/standards/for-education-leaders

Ipoke. (2019). Social-media report for Palestine 2019. http://ipoke.co/SocialMediaOnPalestine 2019.pdf.

Lander, J. (2020). *The relationship between principals' pillars of digital leadership aligned values and actions and teacher technology use* Doctoral Dissertation, The Faculty of the Department Of Administrative and Instructional Leadership, St.John's University, New York.

Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. & Anderson, D. (2004, September). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning*. Retrieved from: Wallace Foundation. https://www.wallace foundation.org/knowledge-center/pages/how-leadership-influences-student-learning.aspx.

Mahmoud, M. (2015, 12-15 April). A proposed vision for the application of electronic leadership in pre-university education institutions in light of some contemporary global variables [presenting a paper]. *The First International Conference of the Faculty of Education at Al-Baha University: Education Future Prospects*, Egypt.

Moore, K. A. (2018). *Teachers' perceptions of principal digital leadership behaviors that impact technology use in the classroom* Doctoral dissertation, Dallas Baptist University, USA.

Sfr, A. & Agha, N. (2019). The extent of approval of administrators in public -education schools in the State of Kuwait and their desire to implement ISTE standards for administrators. *The Educational Journal,* 33(131), 15-59.

Shahin, Sh. (2011). Towards a strategic plan to prepare the electronic citizen in the Libyan society as a step to prepare the leaders of electronic management. *The modern trends in libraries and information*, 16(35), 43-88.

Sheninger, E. C. (2019). *Digital leadership: Changing paradigms for changing times* (2nd edn.) Thousand Oaks, Calefornia: Corwin.

Syam, R. (2017). *The effectiveness of the leadership for the future program and its relationship to change leadership among UNRWA school principals in Gaza governorates.* Master Thesis, Islamic University, Gaza, Palestine.

The Ministry of Education and Higher Education. (2019). *Statistical yearbook of education in Gaza governorates 2019/2020,* https://www.mohe.ps/home/category/reports.

UNRWA. (2011). UNRWA education-reform strategy 2011-2015. https://www.unrwa.org/ userfiles/file/AdCom_en/2011/31May2011/Education%20Reform%20Strategy%20-%20for%20distribution%20to%20Sub-Committee%20ARABIC.DOC.

UNRWA. (2016). *Medium-term strategy 2016-2021*.https://www.unrwa.org/sites/default/files/content/resources/mts_2016-021_arabic_v2_-_web.pdf.

Yusof, M. R., Yaakob, M. F. & Ibrahim M. Y. (2019). Digital leadership among school leaders in Malaysia. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering (IJITEE),* 8(9), 1481-1485.

Zhong, L. (2016). *The effectiveness of digital leadership at K-12 schools in Mississippi regarding communication and collaboration during ccrs implementation.* Doctoral Dissertation, The Graduate School, The University of Southern Mississippi. 328. https://aquila.usm.edu/dissertations/328://aquila.usm.edu/dissertations/328.