كلّية الدراسات العليا والبحث العلميّ

برنامج دكتوراة القيادة والإدارة التربويّة

دراسة بعنوان

دور الكفايات التكنولوجية لدى مديري المدارس في تنمية الأداء التدريسي والانغماس الوظيفي

The Role of Technological Competencies Among School Principals in Developing Teaching Performance and Job Immersion

إعداد

هنادي أسعد عامر العصافرة

إشراف

الدكتور إبراهيم أبو عقيل

قُدِّمت هذه الدراسة استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في برنامج القيادة والإدارة التربويّة بكلّية الدراسات العليا والبحث العلميّ

جامعة الخليل–فلسطين

2024م

إجازة الأطروحة

دور الكفايات التكنولوجية لدى مديري المدارس في تنمية الأداء التدريسي والانغماس الوظيفي

إعداد الباحثة:

هنادي أسعد عامر العصافرة

إشراف:

د. ابراهيم أبو عقيل

نوقشت هذه الاطروحة بتاريخ : 2024/8/5م وأجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة	اسم العضو	التوقيع
اسم المشرف على الاطروحة	د. ابراهيم أبو عقيل	
اسم الممتحن الداخلي	د. كمال مخامرة	
اسم الممتحن الداخلي	أ. د. نبيل الجندي	
اسم الممتحن الخارجي	د. سهيل صالحة	

الإهداء

إلى الذي ... لم يكل ... ولم يمل ... ولم يتوانى لحظة في مساندتي، والوقوف إلى جانبي خطوة بخطوة ... زوجي الحبيب (فارس)

إلى الأيادي اللطيفة التي دعمتني في كل لحظة ...

إلى سر نجاحي ونور دربي وقدوتي في الحياة... صاحب السيرة العطرة والفكر المستنير ... (والدي الغالي)

إلى أغلى ما أملك في حياتي ... ومن كانت سبباً في وجودي وراحتي دائماً ... ومصدر فخري واعتزازي ...(والدتي الغالية)

إلى فلذات كبدي ... الذين كانوا مصدر قوّتي وسعادتي ...(أولادي) حماكم الله

إلى عزوتي وسندي في الحياة ورفقتي الجميلة ... أخواتي واخوتي الغوالي ... وخاصة أخي (معن)

إلى كلّ مَن شارك في رحلتي العلميةِ، ومدّ يد العون من قريب أو من بعيد ...

إليكم جميعاً ... أُهدي هذا العمل المتواضع

الباحثة ...

الشّكر والتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتمّ الصّالحات

والصّلاة والسّلام على سيّدنا محمّد عليه أفضل الصّلاة والتسليم

{ يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ } (المجادلة: 11)

يسرّني أن أتقدمَ بالشكر الجزيل إلى كلّ مَن ساعدني وأسهمَ في إخراج هذه الدراسة إلى حيّز التنفيذ ...

إلى كلّ مَن كان سبباً في تعليمي وتوجيهي ومساعدتي ...

إلى المشرف الفاضل: الدكتور إبراهيم أبو عقيل

الذي بذل قصارى جهده في مساعدتي وإرشادي خلال مراحل إعداد هذه الدراسة، فكان لإرشاداتهِ القيّمةِ الأثرُ الكبيرُ في تعديلِ هَفَواتِ الدّراسة، وتقويمِ اعوجاجِها ...

إلى جامعتنا (جامعة الخليل) التي احتضنتنا طيلة فترة دراستنا ...

شكرًا لكم جميعًا

الباحثة

قائمة المحتويات

الإهداء ..... أ

الشّكر والتقدير ..... ب

قائمة المحتويات ..... ج

قائمة الجداول ..... هـ

قائمة الملاحق ..... ز

ملخّص الدراسة ..... ح

Abstract ..... ي

الفصل الأول (الإطار العام للدراسة) 2

المقدمة 2

مشكلة الدراسة وأسئلتها 5

أهمية الدراسة 8

أهداف الدراسة 9

فرضيات الدراسة 10

متغيرات الدراسة 11

حدود الدراسة 12

مصطلحات الدراسة 12

الفصل الثاني (الإطار النظريّ والدراسات السابقة) 16

أوّلاً: الإطار النظريّ 16

المبحث الأول: الكفايات التكنولوجية 16

المبحث الثاني: الأداء التدريسي 48

المبحث الثالث: الانغماس الوظيفي 74

ثانياً: الدراسات السابقة 89

التعقيب على الدارسات السابقة 105

الفصل الثالث (الطريقة والإجراءات) 109

تمهيد 109

منهج الدراسة 109

مجتمع الدراسة 109

عينة الدراسة 110

أداوت الدراسة 111

المعالجة الإحصائية 118

تصحيح المقياس 118

الفصل الرابع (تحليل نتائج الدراسة) 121

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول 121

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني 124

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث 128

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع 131

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس 133

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السادس 135

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السابع 137

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثامن 142

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال التاسع 148

الفصل الخامس (مناقشة النتائج والتوصيات) 154

أولًا: مناقشة النتائج 154

ثانيًا: التوصيات 169

المقترحات 171

المصادر والمراجع 172

قائمة المصادر والمراجع العربية 172

قائمة المصادر والمراجع الأجنبية 189

الملاحــق 196

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
1.3	توزيع أفراد مجتمع الدراسات حسب المديرية	107
2.3	توزيع أفراد العينة حسب الخصائص الديموغرافية (المديرية، الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)	109
3.3	نتائج معامل الارتباط بيرسون (Correlation Pearson) بين فقرات الدراسة حول مقياس الكفايات التكنولوجية مع الدرجة الكلية لها في كل محور من محاورها	110
4.3	معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha) بين فقرات الدراسة في كل محور من محاور الكفايات التكنولوجية	111
5.3	نتائج معامل الارتباط بيرسون (Correlation Pearson) بين فقرات الدراسة حول مقياس الأداء التدريسي مع الدرجة الكلية لها في كل محور من محاورها	112
6.3	معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha) بين فقرات الدراسة في كل محور من محاور الأداء التدريسي	113
7.3	نتائج معامل الارتباط بيرسون (Correlation Pearson) بين فقرات الدراسة حول مقياس الانغماس الوظيفي مع الدرجة الكلية لها في كل محور من محاورها	114
8.3	معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha) بين فقرات الدراسة في كل محور من محاور الانغماس الوظيفي	115
9.3	تحويل الإجابات اللفظية وفقًا لمقياسي ليكرت الخماسي إلى إجابات رقمية	116
10.3	مفاتيح المتوسّطات الحسابية	117
1.4	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة للاستجابات على فقرات الدراسة حول درجة امتلاك مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل للكفايات التكنولوجية بمحاورها من وجهة نظر المعلمين	119
2.4	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة للاستجابات على فقرات الدراسة حول مستوى الأداء التدريسي لدى معلمي المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم	123
3.4	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة للاستجابات على فقرات الدراسة حول مستوى الانغماس الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم	127
4.4	نتائج اختبار الانحدار المتعدد (Regression Multiple) لأثر الكفايات التكنولوجية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل في تنمية الأداء التدريسي لدى المعلمين	129
5.4	نتائج اختبار الانحدار المتعدد (Regression Multiple) لأثر الكفايات التكنولوجية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل في تنمية الانغماس الوظيفي لدى المعلمين	132
6.4	نتائج اختبار معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين مستوى الأداء التدريسي وبين مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل	134
7.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في درجات امتلاك مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل للكفايات التكنولوجية بمحاورها من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير المديرية	135

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
8.4	نتائج اختبار ت للعينات المستقلة (T-test) للفروق في درجات امتلاك مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل للكفايات التكنولوجية بمحاورها من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير الجنس	137
9.4	نتائج اختبار ت للعينات المستقلة (T-test) للفروق في درجات امتلاك مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل للكفايات التكنولوجية بمحاورها من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي	138
10.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في درجات امتلاك مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل للكفايات التكنولوجية بمحاورها من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير سنوات الخدمة	139
11.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في مستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المديرية	140
12.4	نتائج اختبار ت للعينات المستقلة (T-test) للفروق في مستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير الجنس	142
13.4	نتائج اختبار ت للعينات المستقلة (T-test) للفروق في مستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي	143
14.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في مستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير سنوات الخدمة	144
15.4	نتائج اختبار توكي (Tukey) للفروق الثنائية البعدية في مستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير سنوات الخدمة	145
16.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المديرية	146
17.4	نتائج اختبار ت للعينات المستقلة (T-test) للفروق في مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير الجنس	147
18.4	نتائج اختبار ت للعينات المستقلة (T-test) للفروق في مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي	148
19.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير سنوات الخدمة	149
20.4	نتائج اختبار توكي (Tukey) للفروق الثنائية البعدية في مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير سنوات الخدمة	150

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
1	أعضاء لجنة تحكيم أدوات الدراسة	196
2	نموذج أداة الدراسة (الاستبانة) بالصورة النهائية	197
3	كتاب تسهيل مهمة	204

دور الكفايات التكنولوجية لدى مديري المدارس في تنمية الأداء التدريسي والانغماس الوظيفي

إعداد: هنادي أسعد العصافرة **إشراف: الدكتور إبراهيم أبو عقيل**

ملخّص الدراسة

تسعى المؤسسات التربوية إلى مواكبة الحداثة والتطور التكنولوجي بُغية تحسين مخرجات العملية التعليمية، ويتحقق ذلك من خلال توافر الإمكانات اللازمة، المادية منها والبشرية، ولعل توفر الكفايات التكنولوجية يعد مطلباً أساسياً لدى كافة الكوادر العاملة، لا سيما القادة التربويين ومديري المدارس، الأمر الذي قد ينعكس على جودة الأداء التدريسي لدى المعلمين، ويساهم في تطوره وتنميته، وكذلك يعزز انتمائهم للعمل وانغماسهم فيه. وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور الكفايات التكنولوجية لدى مديري المدارس في تنمية الأداء التدريسي والانغماس الوظيفي في محافظة الخليل، والتعرف إلى مدى امتلاك المديرين لمهارات وكفايات القرن الواحد والعشرين التكنولوجية، والتعرف إلى مستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين في المدارس الحكومية الثانوية ومدى توفر الانغماس الوظيفي لديهم، وتحديد الفروق في مدى امتلاك مديري المدارس لمهارات وكفايات القرن الواحد والعشرين التكنولوجية تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي).

واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تكونت عينة الدراسة من (306) معلمًا ومعلمة من معلمي المدراس الثانوية في محافظة الخليل تم اختيارهم من مجتمع إحصائي بلغ (3237) معلما ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، ولجمع البيانات من العينة تم بناء استبانة كأداة للدراسة ضمن ثلاث محاور: المحور الأول الكفايات التكنولوجية في القرن الواحد والعشرين وتكون من (3) مجالات بواقع (24) فقرة والمحور الثاني الأداء التدريسي وتكون من (4) مجالات بواقع (33) والثالث الانغماس الوظيفي وتكون من (2) مجالات بواقع (22) فقرة، وتم التحقق من صدقها وثباتها.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن الدرجة الكلية لاستجابات أفراد العينة حول امتلاك مديري المدارس الثانوية للكفايات التكنولوجية وتنمية الأداء التدريسي والانغماس الوظيفي على كل محور من محاورها وبشكل عام جاءت مرتفعة، وتبين أن هناك علاقة طردية موجبة دالة إحصائياً بين المتغير التابع (الأداء التدريسي) بمحاوره وبين المتغير المستقل (الكفايات التكنولوجية)، وأن هناك علاقة طردية

موجبة دالة إحصائياً بين المتغير التابع (الانغماس الوظيفي) بمحاوره وبين المتغير المستقل (الكفايات التكنولوجية)، وأن هناك علاقة ارتباطية طردية موجبة دالة إحصائياً بين متغير (الأداء التدريسي) بمحاوره وبين متغير (الانغماس الوظيفي)، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة امتلاك الكفايات التكنولوجية لدى مديري المدارس بكافة مجالاتها والدرجة الكلية تعزى إلى جميع المتغيرات الديموغرافية. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين على بعد (التنمية المهنية للمعلمين) تعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح فئة (البكالوريوس فأقل)، بينما لم تجد فروقاً دالة إحصائياً على بقية الأبعاد. كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الأداء التدريسي بأبعاده (التقويم المدرسي، والمهارات المعرفية) إلى متغير سنوات الخدمة، بينما وُجدت فروق دالة إحصائيًا على أبعاد (الإعداد والتخطيط للمعلم، والتنمية المهنية للمعلمين، وكذلك الدرجة الكلية) لصالح فئة سنوات الخدمة (الأكثر من 10 سنوات). وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الانغماس الوظيفي بأبعاده (انتماء المعلم، المساهمة والتطور للمعلم، وكذلك الدرجة الكلية) لدى المعلمين تعزى إلى متغير المديرية، بينما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث. وإلى متغير المؤهل العلمي لصالح فئة (البكالوريوس فأقل)، ووجود فروق تعزى إلى متغير سنوات الخدمة لصالح فئة سنوات الخدمة (الأكثر من 10 سنوات).

وفي ضوء تلك النتائج قدمت الباحثة بعض التوصيات أهمها: توفير برامج تدريبية لمديري المدارس لتعزيز الكفايات التكنولوجية التي تمكن المديرين من استخدام التكنولوجيا بفعالية في الإدارة المدرسية، ودمج التكنولوجيا في التدريس بشكل فعال من خلال توفير البنية التحتية والدعم الفني المستمر، وتوفير برامج دعم نفسي لمساعدة المعلمين في تحقيق توازن بين العمل والحياة الشخصية لتخفيف ضغوط العمل، ومشاركة المديرين والمعلمين في تبادل التجارب والخبرات الناجحة في استخدام التكنولوجيا في التعليم ولمساعدة المعلمين الجدد والأقل خبرة ، تكريم المعلمين لأدائهم المتميز لزيادة الانتماء والانغماس في العمل، واستغلال الفروق الإيجابية لتعزيز الانغماس الوظيفي وتنمية الأداء التدريسي.

الكلمات المفتاحية: الكفايات التكنولوجية، الأداء التدريسي، الانغماس الوظيفي.

The Role of Technological Competencies Among School Principals in Developing Teaching Performance and Job Immersion

By: Hanady Asaad Asafrah **Supervisor: Dr. Ibrahim Abu Aqeel**

Abstract

Educational institutions seek to keep pace with modernity and technological development in order to improve the outcomes of the educational process. This is achieved through the availability of the necessary capabilities, both material and human. Perhaps, the availability of technological competencies is a basic requirement for all working personnel, especially educational leaders and school principals, which may be reflected in the quality of teachers' teaching performance, contribute to its development and growth, and also enhance their belonging to the work and their immersion in it. This study aims to know the role of technological competencies among school principals in developing teaching performance and job immersion in Hebron Governorate, and to identify the extent to which principals possess twenty-first century skills and competencies, and to identify the level of teaching performance among teachers in public secondary schools and the extent to which they have job immersion, and determine Differences in the extent to which school principals possess twenty-first century skills and competencies are due to variables (gender, specialization, years of experience, educational qualification, and place of residence). This study was conducted during the period between 2023-2024, and the study sample consisted of (306) male and female secondary school teachers in the Hebron Governorate, who were selected by a simple random method. To collect data from the sample, a questionnaire form was constructed as a tool for the study, and it was verified. Her honesty and consistency.

The researcher adopted the descriptive correlational approach to complete this study, and the necessary data processing was done using statistical methods represented by extracting numbers, percentages, arithmetic averages, and standard deviations. To test the hypotheses, the results of independent samples t-tests, the one-way analysis of variance test, and the multiple regression test were used, using the program Statistical packages (SPSS).

The study reached a set of results, the most important of which are: The overall score of the sample members' responses regarding secondary school principals' possession of technological competencies, the development of teaching performance, and job immersion on each of its axes, and in general, was high, and it was found that there is a positive, statistically significant direct relationship between the dependent variable (teaching performance) with its axes and the independent variable (technological competencies), and that there is a positive, statistically significant positive relationship between the dependent variable (job immersion) with its axes and the independent variable (technological competencies), and that there is a positive, statistically significant direct correlation between the variable (teaching performance) with its axes and the variable (Job

immersion). The results indicated that there were no statistically significant differences in the degree of possession of technological competencies among school principals in all fields, and the degree was attributable to all demographic variables. The results indicated that there were statistically significant differences in the level of teaching performance among teachers on the dimension (professional development for teachers) due to the academic qualification variable in favor of the category (bachelor's degree or less), while no statistically significant differences were found on the rest of the dimensions. It also showed that there were no statistically significant differences in the level of teaching performance in its dimensions (school evaluation, cognitive skills) due years of service variable, while there were statistically significant differences in the dimensions (teacher preparation and planning, professional development of teachers, as well as the total degree) in favor of the years of service category (more than 10 years). The results showed that there were no statistically significant differences in the level of job immersion in its dimensions (teacher affiliation, teacher contribution and development, and the total degree) among teachers due to the directorate variable, while it showed the presence of statistically significant differences due to the gender variable in favor of females, and due to academic qualification variable favors the category (bachelor's degree and less), and the presence of differences due to the years of service variable favors the years of service category (more than 10 years).

Among the most important recommendations are: providing training programs for school principals to enhance technological competencies that enable principals to use technology effectively in school administration, integrating technology into teaching effectively by providing infrastructure and continuous technical support, and providing psychological support programs to help teachers achieve a work-life balance. To reduce work pressures, engage principals and teachers in exchanging successful experiences and experiences in using technology in education and to help new and less experienced teachers, honor teachers for their outstanding performance to increase belonging and immersion in work, and exploit positive differences to enhance job immersion.

Keywords: Technological Competencies, Teaching Performance, Job Immersion.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- المقدمة
- مشكلة الدراسة وأسئلتها
- أهميّة الدراسة
- أهداف الدراسة
- فرضيّات الدراسة
- متغيرات الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

المقدمة

نتيجة التطور الكبير في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي حدثت في العالم ووصلت ذروتها مع بداية القرن الواحد والعشرين، تطلب ذلك التطور استحداث أساليب ومهارات إدارية وقيادية تتسم بالتطور والتكنولوجي، واستخدام تلك المهارات والكفايات في مجال العمل الإداري في المؤسسات التعليمية كافة والمدارس خاصة.

وبما أن الإدارة والقيادة التربوية تسعى إلى التطوير والتقدم في اختيار الأساليب والأنماط القيادية والإدارية التي تمكن المديرين في المؤسسة التعليمية التي يتولون إدارتها، لذلك فرضت التطورات هذه في مجال التكنولوجيا على الإدارة التربوية إلى الاستجابة لهذه التطورات، من خلال تزويد مديري المدارس بالمهارات والمعارف والكفايات التي تمكنهم من القدرة على التكيف مع كل المستجدات والمتغيرات العالمية في مجال التعليم (العدوان، 2023).

إن لكل مستحدث وجديد علمي أو إداري أو تقني يحمل في طياته النتائج الايجابية والسلبية، وتكون إفرازاته مؤثرة في الحياة، وعلى المدير والشخص الذي يتعامل معه أن يتوخى اختيار المهارات المنطبقة على واقعنا وعلى الخصوصية التي يتميز بها المجتمع التربوي الذي يعمل لديه، حيث أن هناك خصوصية تتميز بها مدارسنا وهي بعض المشكلات الذي تعاني منه المدارس مثل قلة التركيز، وتشتت الذهن والنسيان الذي يعاني منه الطلبة، وفي جانب المعلمين هناك عدم رضا المعلمين عن المهنة، والشعور بالملل منها، الأمر الذي يجعل الإدارة مطلوب منها امتلاك مهارات قادرة على التغلب على تلك المشكلات التي تعاني منها المدارس الفلسطينية بشكل عام ومدارس مجتمع الدراسة بشكل خاص (شلاميش، 2021).

وفي مجال توضيح مفهوم مهارات القرن الواحد والعشرين، فقد تعرض العديد من الباحثين إلى وضع تصور لهذه المهارات على شكل تعريف للمفهوم، وتعريف لها، وكان من بين هؤلاء دوقلاس وهاسلر

(Douglas & Hasler, 2016) اللذان أشارا إلى أنها المهارات الأساسية التي يجب أن يكتسبها الشباب والأفراد بجميع اختلافاتهم الديمغرافية من أجل النجاح في العالم الذي يعيشون فيه، وتحقيق التطلعات المستقبلية له، ومواكبة التطورات الحديثة التي رافقت قدوم القرن الواحد والعشرين، والتي تشمل طرق العمل، وطرق التفكير، وأدوات العمل، وطرق المعيشة في العالم ، وغيرها .

إن اكتساب الفرد لمهارات القرن الواحد والعشرين التكنولوجية هي من الأمور الضرورية لتقليص الفجوة بين مخرجات التعليم، متطلبات سوق العمل، وذلك من خلال استعداد الأفراد ليكونوا منافسين، وقادرين على المنافسة، ومواجهة التحديات من أجل تطوير التعليم تطويرا حقيقيا، من خلال إيجاد نظام تعليمي يكون دوره الأساسي هو تعليم الطالب كيف يتعلم، وكيف يوجه نفسه في المستقبل نحو سوق العمل، ومعرفة وتوقع الطالب من المدرسة التي يدرس بها ما يمكن أن تقدم له في مجال التربية والتعليم الحضاري والمواكب للعصر (حبيب، 2019).

وقد تعالت الأصوات التي تنادي بضرورة تعزيز الكفايات التكنولوجية في العملية التربوية، إذ تعد أحد أهم التوجهات الحديثة التي ترتبط بتوظيف أدوات وتطبيقات التكنولوجيا في مجال الإدارة التربوية والتعليم (أركان، 2017). وإن توظيف التكنولوجيا من قبل الإدارة المدرسية يسهم في تطوير مهام المدير الفنية والإدارية، وتمكنه من مواكبة التطورات والتغيرات على صعيد التربية والتعليم، في سبيل تحقيق الجودة في مدرسته أسوة بالمدارس المتطورة في مجتمعات المعرفة، وإن أراد مدير المدرسة أن يكون هو القائد، فعليه أن يكون حريصاً على تطوير المعلمين وتحسين أدائهم، من خلال استثمار كافة مكونات البيئة المدرسية، ولذلك يتوجب عليه أن يمتلك الكفايات التكنولوجية مثل استخدام الحاسوب وحفظ البيانات والمعلومات المتعلقة بهؤلاء جميعاً، مما يجعل قراراته أكثر صواباً وتفاعلاً مع مجتمعه التربوي والمحلي، كما ويسهل من تبادل الخبرات عبر وسائل التكنولوجيا مع زملائه المديرين في المدارس الأخرى والمعلمين، وكذلك إيجاد بيئة مناسبة للتعلم، ومواكِبة للتطور، وداعمة لطرائق التدريس والمنهاج والأساليب والوسائل التعليمية (الطيطي وآخرون، 2017).

وفي ظل التطورات الحديثة والتي طالت جميع مناحي الحياة، ومنها العملية التعليمية، تسعى الدول إلى تجويد الأداء ليواكب التطورات الحديثة، ولا سيما أداء المعلمين للنهوض بالتربية والتعليم ليواكب

متطلبات العصر، لذلك ركزت الأنظمة التعليمية على بناء هذه الجودة، ورفدها بما يلزمها من عوامل النجاح والتطور المهني للمعلمين، للحفاظ على ديمومتها في النظام التربوي والتعليمي، والحفاظ على مسيرتها وبلوغ غاياتها، وتجنب الفرص التي تعرقل تلك المسيرة، ولا سيما وقد شكل المعلم العمود الفقري للعملية التعليمية، وتقاس الإنجازات بما يبذله من جهود في العملية التعليمية التي يقدمها لشريكه الاستراتيجي في العملية التعليمية وهو الطالب، الذي يعتبر المؤشر على مدى الجودة التي يتمتع بها أداء المعلم، حيث تنعكس تلك الجودة على مستويات تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو العملية التعليمية والتعليم (العوضي وحسن، 2023).

ويعد الأداء التدريسي للمعلمين من أبرز المسائل الحيوية في النظام التعليمي المعاصر، حيث أن البرامج التعليمية ، والمناهج التي طبقت لتحسين نوعية التعليم في الماضي، قد أشارت إلى تطور وتحسن غير ملموس ومحدود في الأداء الأكاديمي في المدارس، ورغم ذلك يظل دور المعلم الدور الجوهري والاساسي في التعليم وتجويده وتحسينه وتطويره، وبدون المعلم الفعال، والمتمكن من جودة الأداء، والتميز في العطاء والتنويع في أساليب وطرق المعرفة وتنسيقها وتجويدها ستظل العملية التعليمية تراوح مكانها، ولن تتمكن من التقدم المنشود في ظل عصر المعرفة والعلم، والقرن الواحد والعشرين بما يحمله من إفرازات كمقدمة في مجال أداء المعلم وجودته في التدريس والتعليم لدى طلبته في المدارس (الأسمري، 2020).

لقد بات واضحًا أن سرعة التراكم المعرفي، والنمو الهائل في الاكتشافات العلمية، والتقدم في تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات لها انعكاسات، كبيرة ومتميزة ولها تأثير في المجال التعليمي والتربوي، حيث أدت هذه القضايا إلى التفكير بجدية ومهارة في وظائف المؤسسات التعليمية من أجل جعلها قادرة على تحمل مسئوليات في تلك التطورات الحديثة، أكثر من الماضي، لأن المؤسسات التعليمية تعمل على بناء المجتمع، فالطالب هو عبارة عن إنسان وواحد من مكونات المجتمع لا بد وأن تتحقق فيه كافة الصفات التي تثبت تقدمه وتطوره ومواكبته لتطورات العصر وافرازاته ونتائجه التي تترتب عليه، فالتعليم في المؤسسات التعليمية يعد عملية إنسانية واجتماعية تقوم على أسس ثقافية، مما يتطلب الأمر تعليم الطلبة من أجل بناء الحاضر والمستقبل، فالمعلم من يقوم بإرشاد الطالب إلى ذلك الدور وتعليمه الأسس الأساسية التي يعتمد عليها للقيام بهذا الدور (العجمي، 2021).

إن مفهوم الجودة الشاملة يعطي قوة تنافسية للمؤسسات التعليمية الحكومية، ويعتمد ذلك على مستوى جودة الأداء التدريسي لدى المعلمين الذي يرتبط بما يمتلكه مدير المدرسة من رؤية ثاقبة ومهارة تقنية تواكب القرن الواحد والعشرين في دعم ذلك الأداء الجيد لدى المعلمين (Datoo, 2020).

من جانب آخر، فقد اهتمت المؤسسات التعليمية بمفهوم الانغماس الوظيفي نظراً لأهميته الإيجابية، واستخدمت استراتيجيات ووسائل مختلفة لترسيخ هذا المفهوم، والتي من شأنها العمل على تعزيز هذا المفهوم، بما يؤدي إلى زيادة مستوى كفاءة المعلمين وفاعليتهم، وتحيق مخرجات ذات جودة عالية (محاسنة وآخرون، 2022). ويعد الانغماس الوظيفي ذا أهمية في حياة المعلم، فالمعلم المنغمس في العمل بدرجة عالية يعطي اهتماماً كبيراً لمهام وظيفته، ويري نجاحه في العمل كمؤشر من تقدير الذات كالنجاح في الحياة ككل، ويقوم الانغماس الوظيفي على خلق بيئة عمل تمكن المعلمين من أن يكونوا مؤثرين في القرارات والإجراءات التي تتعلق بعملهم، مما يجعلهم يستشعرون أهمية دورهم في العملية التربوية والمسؤوليات التي تقع على عاتقهم (حسين، 2021).

تأتي هذه الدراسة من أجل الكشف عن مدى امتلاك مديري المدارس للكفايات التكنولوجية وعلاقة ذلك بجودة الأداء التدريسي لدى المعلمين وانغماسهم الوظيفي في تلك المدارس، من خلال الرجوع إلى الدراسات ذات العلاقة وتحليل الموضوع بناء على التصورات التي وضعها أصحاب هذه الدراسات في هذا المجال، ومن خلال تحليل أراء عينة الدراسة التي ظهرت خلال الاستبانة التي حملت مقاييس الدراسة التي تم توزيعها عليهم، حيث قامت الباحثة بوضع التوصيات المناسبة بناء على نتائج الدراسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

في عصر يشهد تطوراً تكنولوجياً متسارعاً، أصبحت الكفايات التكنولوجية من أهم المتطلبات التي يجب أن يمتلكها مديري المدارس، وتواجه المدارس في مدينة الخليل تحديات متعددة في تبني التكنولوجيا واستخدامها بشكل فعال في العملية التعليمية، مما يجعل من الضروري دراسة دور الكفايات التكنولوجية لدى مديري المدارس ودورها في نجاح العمل من خلال تعزيز قدرات المعلمين وتنمية الأداء التدريسي والانغماس الوظيفي لديهم. إذ تُعدّ الكفايات التكنولوجية من المهارات والمعارف والقدرات التي تمكّن الأفراد من استخدام التكنولوجيا بشكل فعال لتحقيق أهداف معينة

(Valtonen *et al.*, 2019)، ويُعد دور المديرين في تعزيز استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية محورياً لضمان تحسين الأداء التدريسي والانغماس الوظيفي للمعلمين (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010)، وأظهرت الدراسات أن هناك علاقة قوية بين كفايات المديرين التكنولوجية وتحسين الأداء التدريسي لمعلميهم، حيث يسهم المديرون المتمكنون تكنولوجياً في توفير بيئة تعليمية ملائمة تُمكن المعلمين من استخدام التكنولوجيا بفاعلية في التدريس (McLeod & Richardson, 2011)، بالإضافة إلى ذلك، يعزز المديرون ذوو الكفايات التكنولوجية العالية من انغماس المعلمين في وظيفتهم من خلال دعمهم وتوفير الموارد اللازمة لهم، مما يساهم في تحسين رضاهم الوظيفي وزيادة دافعيتهم (Inan & Lowther, 2010)، رغم هذه الأهمية، وتشير العديد من الدراسات إلى وجود فجوة كبيرة بين الكفايات التكنولوجية المطلوبة لدى مديري المدارس والكفايات الفعلية التي يمتلكونها. وقد أظهرت دراسة اندرسون ودكستر (Anderson & Dexter, 2005) أن نقص الكفايات التكنولوجية لدى المديرين يحد من قدراتهم على توجيه ودعم المعلمين في استخدام التكنولوجيا، مما يؤثر سلباً على جودة التعليم.

من خلال عمل الباحثة في سلك التربية والتعليم في دولة فلسطين لاحظت أن المدراء في المدارس يعانون من وجود فجوة بين الكفايات التكنولوجية والإدارية، وما يمتلكونه من تلك المهارات في خضم القرن الحادي والعشرون، ولعل هذا الأمر يؤثر وبدرجة ما في أداء المعلمين في المدارس، حيث أن المدير يعمل على توجيه الجهود والطاقات البشرية نحو مصادر المعرفة والعلوم، ولكن عندما يفتقد المدير للمهارات والكفايات التكنولوجية في ظل التطور التكنولوجي المتسارع، فعندئذ يصطدم في واقع أليم ينعكس على أداء المعلمين في المدارس وتنمية الانغماس الوظيفي لديهم، ويشكل أداء المعلمين التدريسي رهينة بما يمتلكه المدير والمعلم من مهارات وكفايات، حيث أن جودة أداء المعلمين هي التي تسهم في تطور المدرسة وتنمية الخطط التدريسية والأهداف التي تسعى إليها المدرسة، لذا جاءت الدراسة لتجيب عن السؤال الرئيس الآتي:

ما دور الكفايات التكنولوجية لدى مدراء المدارس في تنمية الأداء التدريسي والانغماس الوظيفي؟

والذي يتفرع عنه مجموعة من الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما درجة امتلاك مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل للكفايات التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين؟

2. ما مستوى الأداء التدريسي لدى معلمي المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم؟

3. ما مستوى الانغماس الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم؟

4. هل هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الكفايات التكنولوجية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل وتنمية الأداء التدريسي لدى المعلمين من وجهه نظر المعلمين فيها؟

5. هل هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الكفايات التكنولوجية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل وتنمية الانغماس الوظيفي لدى المعلمين من وجهه نظر المعلمين فيها؟

6. هل هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى الأداء التدريسي وبين مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم؟

7. هل توجد فروق دالة إحصائيًا في درجات امتلاك مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل للكفايات التكنولوجية بمحاورها من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغيرات (المديرية، الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة)؟

8. هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغيرات (المديرية، الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة)؟

9. هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغيرات (المديرية، الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة)؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في:

الأهمية النظرية

تعتبر مرجعاً مهماً للإدارات التربوية في المكتبات، يرجع لها مديري المدارس والمسؤولين في المجال التربوي، بحيث يستفيد منها القراء المعنيين على النحو التالي:

- تساعد في الكشف عن كفايات القرن الواحد والعشرين التكنولوجية لدى المديرين في المدارس الأساسية ومدى توافر تلك الكفايات في النظام التعليمي بشكل عام.
- تسهم في تطوير المهارات القيادية التكنولوجية لدى المديرين في المدارس الأساسية التي تحقق لهم الاطلاع الواسع على المتغيرات التي تحدث للعملية التعليمية في القرن الواحد والعشرين.
- الوقوف على مستويات أداء المعلمين ووضع الآليات التي من شأنها أن تعمل على تحقيق وتنمية الأداء التدريسي والانغماس الوظيفي.
- وضع تصورات تكنولوجية مقترحة وتوصيات من المساهمة في امتلاك المديرون لتلك المهارات والكفايات في القرن العشرين، ووضع مؤشرات لتلك المهارات، وكذلك العمل على تنمية الجودة في الأداء للمعلمين وتنمية الانغماس الوظيفي لديهم.

الأهمية التطبيقية

تنبع أهمية هذه الدراسة من الناحية التطبيقية من أهمية موضوعها الذي يربط بين الكفايات التكنولوجية وتنمية أداء المعلمين والانغماس الوظيفي لهم وفي تقديمها استبانة تحتوي على المحاور الثلاث (المهارات التكنولوجية، الأداء التدريسي، الانغماس الوظيفي). وأيضا يستفيد منها صناع القرار في وزارة التربية والتعليم بطرق مختلفة.

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف على درجة امتلاك مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل للكفايات التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين.
2. معرفة مستوى الأداء التدريسي لدى معلمي المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم.
3. معرفة مستوى الانغماس الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم.
4. اختبار دلالة العلاقة بين الكفايات التكنولوجية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل وتنمية الأداء التدريسي لدى المعلمين من وجهه نظر المعلمين فيها.
5. اختبار دلالة العلاقة بين الكفايات التكنولوجية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل وتنمية الانغماس الوظيفي لدى المعلمين من وجهه نظر المعلمين فيها.
6. اختبار دلالة العلاقة بين مستوى الأداء التدريسي وبين مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم.
7. اختبار دلالة الفروق في درجات امتلاك مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل للكفايات التكنولوجية بمحاورها من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغيرات (المديرية، الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة).
8. اختبار دلالة الفروق في مستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغيرات (المديرية، الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة).

9. اختبار دلالة الفروق في مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغيرات (المديرية، الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة).

فرضيات الدراسة

وللإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد صيغت الفرضيات الصفرية الرئيسية الآتية:

لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين الكفايات التكنولوجية وتنمية الأداء التدريسي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم.

لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين الكفايات التكنولوجية وتنمية الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم.

لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى الأداء التدريسي ومستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجات امتلاك مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل للكفايات التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغيرات (المديرية، الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغيرات (المديرية، الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغيرات (المديرية، الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة).

متغيرات الدراسة

- **المتغير المستقل:** درجة امتلاك الكفايات التكنولوجية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل، ويقع في ثلاثة محاور، هي:

1- المحور الأول: مهارات استخدام الحاسوب.

2- المحور الثاني: المهارات الرقمية.

3- المحور الثالث: مهارة القيادة التكنولوجية.

- **المتغيرات التابعة:**

أ) مستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل، ويتضمن أربعة محاور، هي:

1- المحور الأول: الإعداد والتخطيط للمعلم.

2- المحور الثاني: التقويم المدرسي.

3- المحور الثالث: التنمية المهنية للمعلمين.

4- المحور الرابع: المهارات المعرفية.

ب) مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل، ويتضمن محورين، هي:

1- المحور الأول: انتماء المعلم.

2- المحور الثاني: المساهمة والتطور للمعلم.

- **المتغيرات المستقلة الدخيلة:**

وتمثل الخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة، وهي (المديرية، الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة).

حدود الدراسة

تتحدد حدود الدراسة في:

- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الأول والثاني من العام الجامعي 2023-2024م.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في المدارس الثانوية التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة الخليل–فلسطين.
- **الحدود البشرية:** تم تطبيق هذه الدراسة على (306) من معلمين ومعلمات مدارس محافظة الخليل.
- **الحدود الإجرائية:** تحدد بالأدوات التي تم استخدامها، وهي: مقياس الكفايات التكنولوجية لدى مديري المدارس، ومقياس الأداء التدريسي لدى المعلمين، ومقياس درجة الانغماس الوظيفي لدى المعلمين، ودرجة صدقهما وثباتهما، والمعالجات الإحصائية المستخدمة.
- **الحدود المفاهيمية:** اقتصرت على الحدود المفاهيمية والمصطلحات الواردة في الدراسة وهي (الكفايات التكنولوجية، الأداء التدريسي، والانغماس الوظيفي).

مصطلحات الدراسة

اشتملت الدراسة على التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

الكفايات التكنولوجية:

تعرف الكفايات التكنولوجية على أنها مجموعة المعارف والخبرات والمهارات الضرورية لتوظيف الأدوات الرقمية وتكنولوجيا المعلومات في حل المشكلات، وأداء المهام التعليمية، وتصميم المحتوى التعليمي، ومشاركته بطرق إبداعية ومرنة وتفاعلية (Tsankov & Damyanov, 2019). وارتبط

هذا المفهوم بالمعلمين، حيث يشير إلى المعارف والخبرات والإمكانيات التي يمتلكونها ويمارسونها في مجال تكنولوجيا التعليم، خصوصاً في تصميم المحتوى التعليمي وتطبيقه في الفصل الدراسي (موكلي، 2020).

وتعرف إجرائيا على أنها المهارات والخبرات التي يمتلكها الأفراد ولا سيما مديري المدارس الثانوية والتي انبثقت من التطور المهاري للإدارات التربوية وأهما التكنولوجية والتي تمكن الإدارات في التأثير والتطوير للمدارس التي يعملون بها، وهي مدى استجابة المدراء والمعلمين على المقياس الذي يتم توزيعه عليهم فيما يخص الكفايات والمهارات التكنولوجية للمدراء النابعة من خصائص القرن الواحد والعشرين.

الأداء التدريسي:

يقصد بالأداء التدريسي بأنه سلسلة من الإجراءات والأعمال التي يقوم بها العمل في المدارس، والتي تتسم بالجودة والإتقان ومواكبة التطورات وأساليب التدريس التي تؤثر بشكل إيجابي في العملية التعليمية وفي المحصلة النهائية التي يحصل عليه الطالب المدرسي، وتشمل التخطيط الجيد، والتنفيذ المناسب، والتقييم الناجح والمناسب للطلبة، والقدرة على إدارة الصف وضبطه بالوسائل التربوية المناسبة (المطلق، 2015).

ويُعبر عنه إجرائياً في هذه الدراسة بمجموع الدرجات التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس جودة الأداء للمعلمين المُعد لهذه الغاية، وهو يشير إلى الأداء الجيد المتقن للمعلم في أداء دوره التدريسي وفقا للنظريات العلمية والتدريسية التي تطبق وتحقق النتائج الإيجابية للعملية التعليمية والتربوية.

الانغماس الوظيفي:

يقصد بالانغماس الوظيفي بأنه درجة الاندماج والقرار الداخلي للفرد في العمل أو التطابق والتجاوب النفسي مع العمل بما ينعكس في صورة تحقيق لذاتية الفرد أو التزامه نحو عمله (العربي وروابح، 2021).

ويُعبر عنه إجرائياً في هذه الدراسة بمجموع الدرجات التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس الانغماس الوظيفي المُعد لهذه الغاية، وهو يشير إلى الانتماء والولاء ومستوى الاستعداد للعمل وإنجاز المهام والمساهمة والسعي نحو التطور.

محافظة الخليل:

هي أكبر محافظة في الضفة الغربية من حيث المساحة (997 كم^2)، وعدد السكان الذي بحوالي23% من سكان الضفة الغربية، والنشاط الاقتصادي حيث تشكل ما نسبته 18% من المجموع في الضفة الغربية. وتقع محافظة الخليل على بعد حوالي 30 كم إلى الجنوب من مدينة القدس وترتفع المدينة ما معدله 1300م فوق سطح البحر، ومناخ المحافظة معتدلاً. وتحدها من الشمال محافظة بيت لحم، بينما يحدها الخط الأخضر والبحر الميت من الجهات الأخرى، وتتكون المحافظة من 100 قرية، أبرزها الخليل ودورا ويطا والسموع والظاهرية وحلحول (الطوري، 2020).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظريّ والدراسات السابقة

تتناول الباحثة في هذا الفصل عرضًا لأبرز ما جاءت به الدراسات والأدبيات من فكرٍ نظريٍّ حول موضوعات الكفايات التكنولوجية والأداء التدريسي والانغماس الوظيفيّ، كما تتناول أهمّ النتائج التي أوردتها تلك الأدبيات، وقد قسمّتِ الباحثة هذا الفصل إلى عدة محاور، هي على النحو الآتي:

أوّلاً: الإطار النظريّ

المبحث الأول: الكفايات التكنولوجية

تمهيد

أصبحت الكفاءات التكنولوجية عنصراً أساسياً وضرورياً في المنظومة الإدارية، مع التأكيد على أهميتها كركيزة أساسية لتحقيق التميز في الأعمال الإدارية على جميع المستويات، وتزداد هذه الأهمية في ظل التطور السريع والمتسارع للتكنولوجيا في مختلف مجالات الحياة، خاصة في المجال التعليمي والإداري، لذا يترتب على مدير المدرسة وانطلاقاً من دوره الكبير السعي بشكل مستمر نحو تطوير كفاياته التكنولوجية واستخدامها بفعالية في أداء مهامه الإدارية، كما ينبغي أن يكون المدير مجهزاً بمعرفة واسعة ومهارات تقنية متقدمة تتلاءم مع هذه التطورات، وأن يطور قدرته على استخدام كافة الأجهزة والتقنيات الحديثة مثل الهواتف وأجهزة البث مثل التلفزيون وأجهزة الحاسوب بمختلف تطبيقاتها مثل الإنترنت والبريد الإلكتروني، بالإضافة إلى المنصات التعليمية المتقدمة (القرني، 2017).

ولتحسين المنظومة التعليمية، يجب أن يكون لدى مديري المدارس الكفايات التي تمكنهم من أداء مهامهم الحالية والمستقبلية في عالم متغير ومتطور بسرعة، من بين هذه الكفايات التقنية التي تعزز مستوى الأداء في المدارس التي يديرونها، وبالتالي تساهم في تحقيق أهداف الوزارة والسياسات التعليمية (البوسعيدي، 2011).

تعريف التكنولوجيا

أصل كلمة تكنولوجيا (Technology) يوناني، وقد تم تعريبها إلى (التقنيات)، واشتقت من الكلمة اليونانية (Techno) التي تعني فنّاً أو مهارة، وبالتالي فإن كلمة تقنيات تعني علم المهارات أو الفنون، والتكنولوجيا تمثل تطبيقًا منظمًا للمعرفة العلمية أو معرفة منظمة لأغراض عملية، وتعتبر ترجمة حقيقية لخبرات الفرد بكفاءة عالية واستثمارًا أمثل للقوى الكامنة في بيئته، وتجمع التكنولوجيا بين الطريقة والآلة، لذا فإن الأجهزة الإلكترونية ذات التقنية المتقدمة تتطلب مهارة عالية لإنجاز العمل بشكل سريع وفعال (الحيلة، 2009).

وتعرف التكنولوجيا بأنها الدراسة والممارسة الأخلاقية التي تهدف إلى تسهيل التعلم وتحسين الأداء من خلال ابتكار العمليات والمصادر التكنولوجية المناسبة واستخدامها وإدارتها (خميس، 2011).

كما عرفها أبو سالم (2004) بأنها تشمل التخطيط والإعداد والتطوير والتنفيذ والتقويم الشامل للعناصر التعليمية في مختلف جوانبها المعرفية والنفس حركية والوجدانية. يتم ذلك عبر استخدام الوسائط التكنولوجية المتنوعة، التي تعمل بشكل متكامل مع العناصر البشرية لتحقيق أهداف عملية التعليم.

تعريف تكنولوجيا المعلومات

تعرف تكنولوجيا المعلومات، وفقًا لياسين (2009)، بأنها الأدوات والتقنيات التي تستخدمها نظم المعلومات لتنفيذ الأنشطة الحاسوبية بمختلف أنواعها وتطبيقاتها، وتشمل عتاد الحاسوب والمكونات المادية للحاسوب، وبرامج الحاسوب، وتكنولوجيا التخزين، وتكنولوجيا الاتصالات.

من جهتها، تعرف وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2009) تكنولوجيا المعلومات بأنها المجال الذي يركز على إنتاج المعلومات، ومعالجتها، وتخزينها، وإدارتها بأشكالها المختلفة، سواء كانت نصية أو صوتية أو مرئية أو أي شكل آخر، بما يتضمن علوم الحاسوب والاتصالات، والتشريعات والقوانين ذات الصلة بالنشر وحماية المعلومات، بالإضافة إلى أي أنشطة تدعم هذا المجال.

مفهوم تكنولوجيا التعليم

لفهم مفهوم "تكنولوجيا التعليم"، من الضروري أولاً استعراض مفهوم "التكنولوجيا"، إذ يرى بعض التربويين أن مصطلح "Technology" ذو أصل يوناني، مكون من جزئين: "Techno's" وتعني مهارة أو فن، و"Logos" وتعني دراسة أو علم (صبري، 1999)، بينما يرى آخرون أن هذا المصطلح مشتق من كلمة عربية هي "التقنية"، والتي تعني نوعًا من المهنة، حيث يقال "رجل تقني" أي صاحب مهنة أو حرفة مثل النجار أو العطار (كنسارة والعطار، 2002).

وهناك أيضًا جدل بين المختصين في مجال تكنولوجيا التعليم حول استخدام كلمة "تقنية" كترجمة لكلمة "Technology"، ويستخدم البعض هذا المصطلح بهذا المعنى، في حين يرى آخرون أن كلمة "تقنية" ليست الترجمة الدقيقة لكلمة "Technology"، ولكن من الشائع استخدام كلا المصطلحين (زيتون، 2007).

ويعرّف (أبو العز، 2002) التكنولوجيا بأنها: "التطبيق المنظم للمعرفة والعلوم في مجال معين أو التطبيق العلمي الذي يتعلق بالعلوم الطبيعية بهدف الحصول على نتائج عملية محددة".

أهداف تكنولوجيا التعليم

تحقيقاً لأهداف تكنولوجيا التعليم، والتي أصبحت من الأولويات في العصر الحديث، يشير أبو سالم (2004) إلى عدة أهداف رئيسية من بينها:

1. إنشاء بيئة تعليمية تفاعلية.
2. تطوير مهارات المعلمين في استخدام التقنيات التعليمية الحديثة.
3. تعزيز مهارات الطلاب في استخدام تقنيات الاتصال والمعلومات.
4. تحسين وتطوير عمليات التعليم لتصبح معيارية.
5. إنشاء شبكات تعليمية لتنظيم وإدارة العمل التعليمي داخل المؤسسات.
6. تقديم تعليم متنوع يتناسب مع احتياجات فئات عمرية مختلفة، مع مراعاة الاختلافات الفردية بين الطلاب.

مفهوم الكفاية (Competence)

الكفاية في اللغة العربية:

ورد في "لسان العرب" لابن منظور في مادة "كفى" قول حسان بن ثابت: "وروح القدس ليس له كفاء"، أي أن جبريل عليه السلام ليس له نظير أو مثيل، وتعني "الكفء" النظير، وقد استخدمت في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ، وَلَمْ يَكُن لَّهُ كُفُوًا أَحَدٌ﴾ (الإخلاص: 3-4). كما يقال "كفأت القدر" بمعنى قلبتها لتفرغ ما فيها. ويعرف ابن منظور الكفاية بأنها مشتقة من "كفى يكفي كفاية" أي قام بالأمر (ابن منظور، 2005).

فالكفايات: جمع كفاية، وتعتبر من المفاهيم ذات الدلالات المتعددة، ويمكن لكل باحث تعريفها وفقًا لما يتناسب مع دراسته ووجودها في السياق (قطيط، 2010)، وأوضح الحربي (2008) أن مفهوم الكفاية يتعلق بالمقدرة على الأداء والممارسة، مشيرًا إلى أنها تشمل مهارات حركية، أنماط سلوكية، ومعارف تظهر في السلوك، وأضاف عابدين (2012) أن الكفاية تعني القيام بالعمل المتعلق بإدارة المدرسة بشكل كامل، وتتمثل في القدرة على المعرفة والمهارات والاتجاهات في المجالات المعرفية، الأدائية، والانفعالية، كما أنها تعكس الأداء الفعلي للعمل.

الكفاية في المعاجم الأجنبية:

في معجم "Funk and Wagnalls"، يُستخدم لفظ "قدرة (Ability) كمرادف لكلمة "كفاية"، ويُعرفها بأنها القدرة على استدعاء جميع قدرات الفرد وتوجيهها نحو إنجاز شيء ما. وتعرفها "كي" (Kay, 1975)، بأنها أهداف سلوكية محددة بدقة، تصف جميع المعارف والمهارات والاتجاهات الضرورية للمعلم لتحقيق تعليم فعال. أما "لويس" (A. Louis, 1995) فيرى أن الكفاية هي القدرة على تحقيق النتائج المرجوة مع توفير الجهد والوقت والنفقات.

وهناك تعريفات تناولت مكونات الكفاية تشمل المعارف والمهارات والاتجاهات، حيث تعرف الكفاية بأنها: "مجموعة متنوعة من الأداءات التي تشمل الاتجاهات والمعارف والمهارات، والتي تمثل الحد

الأدنى اللازم لتحقيق الأهداف العقلية، الوجدانية، والنفس حركية، وهذه الكفايات تظهر في أداء المعلم" (طعيمة، 1999).

والكفاية، كما عرفها الفار (2013)، تمثل مجموعة من المعارف والمهارات والقيم التي يتمتع بها المديرون، والتي تمكّنهم من أداء مهامهم بفاعلية وكفاءة، تتضمن الكفايات المعرفية والمهارات اللازمة للمديرين في إدارة المدارس، وتوظيفها في الأعمال الإدارية والفنية والإلكترونية، بهدف تحقيق أهداف المدرسة.

فيما تعرف الكفايات القيادية الإلكترونية، حسب الشرمان وخطاب (2018)، بأنها مجموعة من المهارات والمعارف والاتجاهات في مجال التكنولوجيا، تمكن قادة المدارس من تحقيق الأهداف من خلال تنفيذ مهامهم بفاعلية، وتتضمن هذه الكفايات المهارات والمعارف والمبادئ والمتطلبات الضرورية التي يجب أن يتمتع بها المديرون لاستخدام التكنولوجيا الإلكترونية.

وقد صنف الباحثون مهارات القرن الواحد والعشرين إلى أربع تصنيفات وهي (العدوان، 2023):

- **مهارات العصر الرقمي**، وهي مهارات يحتاجها الفرد في الحياة اليومية، وفي عمله تجعله قادراً على مجاراة التطور الحاصل في مجتمع المعرفة، إذ تجعله قادراً على استخدام وسائل الاتصال التكنولوجية التي ظهرت في القرن الوحد والعشرين والتي تتمثل في التقنيات الحديثة في جمع المعلومات، واستخدام كافة الشبكات الحديثة بشكل فعال، حيث تشتمل تلك المهارات على مهارات ثقافية أساسية، وعلمية واقتصادية، وتقنية، بالإضافة إلى الثقافة البصرية، والمعلوماتية.

- **مهارات التفكير الإبداعي:** وهي القدرة على التكيف، وإدارة التعقيد، والتوجيه الذاتي، وحب الاستطلاع الإبداعي، وتحمل المخاطر، ومهارات التفكير العليا، والتفكير السليم.

- **مهارات الاتصال الفعال:** وهي مهارات العمل الجماعي والعمل في فريق، والمهرات الشخصية والاجتماعية، والمدنية، والاتصال التفاعلي.

- **مهارات الإنتاجية العالية:** وهي مهارات تحديد الأولويات والتخطيط والإدارة، للوصول إلى تحقيق النتائج، والاستخدام الفعال للأدوات التكنولوجية، والقدرة على انتاج منتجات عالية الجودة.

تصنيف الكفايات

لكي يتمكن المعلم من أداء دوره بكفاءة وفاعلية، هناك مجموعة من الكفايات التي يجب أن يمتلكها وتكون جزءًا من شخصيته. وقد صنفت الخالدي (2005) هذه الكفايات على النحو التالي:

أولاً: مجال المعرفة والفهم

يجب أن يمتلك المدير معرفة وفهمًا واسعَين في عدة أبعاد، تشمل: الإلمام بفلسفة التربية والأسس الفكرية التي تقوم عليها، فهم رؤية الإصلاح التربوي نحو اقتصاد المعرفة، معرفة التشريعات المتعلقة بحقوق المعلم وواجباته، الإلمام بوثيقة الإطار العام للمنهاج والتقويم، والاطلاع على المستجدات في حقل تخصصه.

ثانياً: مجال التعلم والتعليم

يتضمن هذا المجال مجموعة من المهارات التي تجعل المعلم ذو أثر إيجابي في نفوس طلابه. تشمل هذه المهارات القدرة على إدارة الصفوف وتصميم بيئات تعليمية آمنة وخلاقة، بالإضافة إلى الإدارة الصفية الفاعلة.

ثالثاً: مجال المتابعة والتقويم

يجب على المعلم استخدام استراتيجيات وأدوات تقييم متنوعة تتماشى مع الإطار العام للمنهاج والتقويم. يتضمن ذلك التقويم التشخيصي، الذاتي، التكويني، والختامي.

رابعاً: المجال الذاتي والشخصي

يتعلق هذا المجال بمجموعة من الخصائص الشخصية التي يجب أن يتسم بها المعلم ليؤدي أدواره بكفاءة. تشمل هذه الخصائص القدرة على القيادة والتوجيه، الحماسة، والقدرة على إثارة الحماس لدى الطلاب.

يقترح بعض الباحثين تصنيف الكفايات التعليمية إلى ثلاث مجالات أساسية، وفقاً لدراسة (عسيري، 2022):

1. الكفايات العامة: تتعلق بثقافة استخدام الحاسوب، ومكوناته المادية والبرمجية، وإجراء العمليات الأساسية مثل الإدخال والتخزين والإخراج، واستخدام الوسائط المتعددة.

2. الكفايات الخاصة بالإنترنت: تشمل مهارات البحث، واستخدام محركات البحث المختلفة، واستخدام البريد الإلكتروني، ونقل الملفات وإرسالها، والمحادثة الفورية، وإنشاء المواقع الإلكترونية، والتعامل مع المنصات التعليمية.

3. كفايات إعداد المقررات الإلكترونية: تتعلق بالقدرة على تصميم المحتوى التعليمي الرقمي، بما يتضمن مصادر ومقررات وأنشطة، وإدارته على شبكة الإنترنت.

وبحسب سياسة التكنولوجيا الوطنية للمعلومات والاتصالات في التعليم المدرسي بالهند، تم تصنيف الكفايات التكنولوجية إلى ثلاثة مستويات (Bhalla, 2014):

1. المستوى الأول: المستوى الأساسي في العملية التعليمية، والذي يشمل المهارات التشغيلية للحاسوب والبرمجيات، بالإضافة إلى إدارة البيانات والقدرة على معالجتها وتخزينها.

2. المستوى الثاني: المستوى المتوسط في العملية التعليمية، والذي يتضمن المهارات المتعلقة بالشبكة المعلوماتية على الإنترنت، مثل القدرة على استخدام محركات البحث والتطبيقات الحديثة.

3. المستوى الثالث: المستوى المتقدم، والذي يركز على الجانب التطبيقي في المجال، ويتضمن تطبيق قواعد البيانات لحل المشكلات التي تواجه العملية التعليمية.

أنواع الكفايات

بحسب ما ذكرته بلهامل (2015)، هناك عدة أنواع من الكفايات التكنولوجية، وهي:

1. الكفايات المتعلقة بالجانب النفسي: تشمل فهم طبيعة عمله، والتعرف على المراحل الدراسية والمرحلة العمرية للطلبة.

2. الكفايات المتعلقة بالجانب المعرفي: تتضمن فهم المحتوى التعليمي ومعرفة الأهداف المراد تحقيقها.

3. الكفايات المتعلقة بتخطيط وتنظيم المحتوى التعليمي: تشمل مجموعة من الكفايات التدريسية الضرورية لتخطيط وتنظيم المحتوى التعليمي بشكل فعال.

أنواع الكفاءات

يصنف التربويون الكفاءات في أربعة أنواع رئيسية (مرعي، 2003):

1. الكفاءات المعرفية: التي تشمل المعرفة بالمتعلم والمعرفة الثقافية الواسعة واستراتيجيات التدريس والتقويم.

2. الكفاءات الأدائية: التي تعبر عن قدرة المعلم على تطبيق سلوك محدد في السياقات التدريبية والواقعية.

3. الكفاءات الوجدانية: التي تتعلق بآراء المعلم وميوله واتجاهاته وقيمه.

4. الكفاءات الإنتاجية: التي تمثل الإنجازات والمهارات التي يحققها المتعلم نتيجة لاستخدام المعلم لمجموعة متنوعة من الكفاءات المعرفية والأدائية.

أسس تحديد الكفايات

تحديد الكفايات يعتمد على أربعة أسس رئيسية كما ذكر (الفتلاوي، 2005):

1. الأساس الفلسفي: يُقصد به التصور العام للفرد المراد إعداده، ومقدار العطاء المنتظر منه، ودور المؤسسة التي تعد هذا الفرد. يتعلق هذا الأساس بقيم المجتمع وفلسفته، حيث يساعد على وضع تصور محدد لدور المدير، وتحديد الكفايات الإدارية المطلوبة بناءً على هذه القيم والتصورات.

2. الأساس التطبيقي (الإمبريقي): يعتمد على المعلومات المستمدة من نتائج البحوث التجريبية والتطبيقات الميدانية. تُعتبر هذه المعلومات صادقة وثابتة بالتجربة، وليست مجرد فرضيات، مما يشكل أساسًا قويًا لاشتقاق الكفايات الإدارية المطلوبة.

3. الأساس الأدائي (أساس الممارسة): يعتمد على ما سيؤديه الفرد من مهام بناءً على أداء ذوي الخبرة في موقع العمل. تظهر كفاية المدير من خلال أدائه لمهامه الإدارية المحددة مثل توجيه المعلمين وإدارة الحوار والمناقشة.

4. الأساس الواقعي: يعتمد على البرامج الحالية والمقررات الموجودة، مع إشراك العاملين في الاستبيانات والمقابلات الشخصية. يساعد هذا الأساس في جمع البيانات الواقعية والمعلومات العملية لتحديد الكفايات الإدارية المطلوبة.

أنواع الكفايات التعليمية

تتنوع الكفايات التعليمية حسب مكوناتها، حيث يتفق الباحثون على أنها تشمل المعرفة، المعلومات، السلوك الأدائي، الاتجاهات، والقيم. قام الناقة (1987) بتحديد أربعة أنواع للكفايات وهي:

أ- الكفايات المعرفية (Cognitive Competencies): تشمل المعرفة والعمليات المعرفية والقدرات العقلية والوعي والمهارات الفكرية اللازمة لأداء الأفراد لمهامهم في مختلف المجالات. تتعلق هذه الكفايات بالحقائق والنظريات والفنيات، وتتأثر باستراتيجيات المؤسسات التعليمية في الجانب المعرفي.

ب- الكفايات الأدائية (Performance Competencies): تشمل القدرات الحركية والنفسية اللازمة لأداء المهارات التقنية والجسدية والحركية. يعتمد أداء هذه المهارات على الكفايات المعرفية المكتسبة سابقاً، ويتطلب عرضًا فعالًا يستفيد من جميع الوسائل والتقنيات المتاحة.

ج- الكفايات الإنتاجية (Consequence Competencies): تشير إلى النتائج المترتبة على أداء الأفراد للكفايات السابقة في الميدان العملي. يجب أن تكون هذه النتائج محل اهتمام في برامج تأهيل المعلمين والكوادر التعليمية، حيث تساعد في تحقيق الكفاية المهنية وتعزز من أداء الأفراد.

د- الكفايات الوجدانية (Affective Competencies): تشمل آراء الفرد، واستعداداته، وميوله، واتجاهاته، وقيمه، ومعتقداته، والسلوك الوجداني. تؤثر هذه الكفايات على أدائه في العمل، وتشمل جوانب مثل الحساسية الشخصية وقبول الذات والتفاعل الإنساني، وتعززها الدراسات الإنسانية وعلم النفس التعليمي.

بينما ظهرت مفاهيم جديدة حول الكفايات التي يجب أن يتمتع بها المعلم في ضوء تغيرات العصر، والتي يسعى لتطبيقها في ممارساته التعليمية، أوضح الشمري (2008) الكفايات كما يلي:

أ- كفايات بين أهم أطراف العملية التعليمية: تتمثل في القدرة على استخدام مهارات التواصل واللياقة في التعامل مع مشاعر الأطراف المختلفة مثل الزملاء والمعلمين والأهالي، استخدام مفاهيم الرسائل غير اللفظية، التعامل مع أساليب وأساليب مختلفة للمعلمين بناءً على متطلبات الوضع، واستخدام مهارات حل النزاعات بدون اللجوء إلى العنف أو التوتر.

ب- كفايات داخلية: تتمثل في تطوير مهارات التفكير النقدي والتحليل للمواقف التعليمية، صياغة رؤية مهنية واضحة تعبر عن مبادئه في العمل التعليمي، امتلاك مجموعة من القيم مثل الالتزام والنزاهة والتواضع والقدوة الحسنة، القدرة على اتخاذ القرارات الصحيحة بدلاً من اتباع أساليب غير مناسبة، واستخدام المبادرة بدلاً من الاستجابة البسيطة.

ج- كفايات أدائية: تتمثل في استخدام نظرة شاملة لتحليل المواقف التعليمية، القدرة على التركيز على جوانب محددة في الموقف التعليمي، تقييم واحترام آراء المعلمين والتعامل معها بشكل محترم، تحليل المواقف التعليمية بدون إصدار أحكام نقدية، وطرح أسئلة توضيحية تساعد المعلم على التعبير بشكل كامل عن آرائه.

د- كفايات تنظيمية: تتمثل في وضع خطة عمل أسبوعية تحدد أهداف العمل وأنشطته مع الأطراف المعنية، القدرة على إدارة العمل التعليمي يومياً بترتيب زمني مناسب وبأولويات محددة، تطوير أهداف جديدة في التعليم والتعلم بالتعاون مع المعلمين والزملاء.

مصادر تحديد الكفايات التعليمية

تتنوع مصادر اشتقاق الكفايات التعليمية وفقًا لطبيعتها ونوعيتها، ويعتمد ذلك على طبيعة الموضوع الدراسي والمعارف والمهارات المطلوبة. كما ذكر زين الدين (2005)، تتباين هذه المصادر حسب الحاجة التعليمية، أهم هذه المصادر هي:

1. التخمين والاستقراء: الاعتماد على آراء مجموعة من المختصين في مجال معين لاشتقاق الكفايات.

2. النظرية التربوية: استخدام نظرية تربوية محددة لتحديد الكفايات الواجب توافرها لدى المعلم.

3. رصد الأداء النموذجي: مراقبة أداء المعلم داخل الفصل وتحليل هذا الأداء لتحديد الكفايات المطلوبة.

4. القوائم الجاهزة: الاعتماد على القوائم المتوفرة في مجال التعليم القائم على الكفايات، والتي تغطي مجالات ومهن وأدوار متعددة.

5. حاجات الميدان: تحليل متطلبات الميدان لإعداد الأفراد العاملين فيه، وترجمتها إلى كفايات محددة.

6. الطريقة التحليلية :تعتمد على:

   - تحليل المهام والأدوار :تحويل المهام والأدوار التي يجب على المعلم القيام بها إلى كفايات.
   - تحليل مهارات التدريس :توصيف الأنشطة التدريسية كمهارات أساسية تُترجم إلى كفايات.

7. البحوث والدراسات: استخدام نتائج البحوث والدراسات ذات الصلة لوضع تصور محدد للكفايات.

ويضيف عبد السميع وحوالة (2005) بعض المصادر التالية:

- ترجمة محتوى المقررات الدراسية: صياغة المقررات الدراسية في شكل كفايات يجب توافرها لدى المعلم.
- احتياجات التلاميذ: دراسة احتياجات التلاميذ وتحويلها إلى كفايات يجب أن يمتلكها المعلم.
- استطلاع آراء المعنيين: جمع آراء أولياء الأمور، والطلاب، والخريجين حول المهارات اللازمة للمعلم.

الكفايات اللازمة لمدير المدرسة

تتضمن الكفايات الضرورية لمدير المدرسة ما يلي (جاموس، 2007):

- القدرة على تطوير المدرسة والالتزام بقيمها ورسالتها والعمل بموجب ذلك.
- الاستعداد لتحمل المسؤولية، والمبادرة، وتمكين الآخرين من توقع الظروف التي ستواجههم وتحسين قدرتهم على التعامل معها.
- امتلاك المعرفة اللازمة لتوجيه هيئة التدريس، خصوصًا من هم حديثو العهد بالمهنة، وتقديم التسهيلات للعمل كفريق واحد، وتشجيع التعاون مع الآخرين.
- القدرة على تأمين التمويل اللازم للمدرسة من خلال الاستعانة بالمتخصصين لضمان استمرارية الدعم.
- الإلمام بالمعلومات المتعلقة بشؤون الطلبة، مما يمكنه من معرفة إجراءات القبول والتحويل، وبناء الثقة بالآخرين، ومنحهم السلطة والثقة، وتقديم المساعدة والتمكين لإنجاز العمل.
- المقدرة على وضع أسلوب علمي ومنظم لإنجاز العمل والتشخيص الدقيق لما تم إنجازه وكيفية تحقيقه.

أمّا الحريري وجلال (2007) فقد صنّفا الكفايات الضرورية لمدير المدرسة إلى:

1. الكفايات الذاتية: تعتبر شخصية المدير عنصراً أساسياً في العملية القيادية، حيث تلعب صفاته وخصائصه الشخصية دوراً كبيراً وهاماً في توجيه المعلمين واستجاباتهم للأنشطة الإشرافية، وتتمثل شخصية الفرد في الصفات الجسدية، الانفعالية، والعقلية التي يتمتع بها الفرد، وتؤثر هذه الصفات بشكل فردي أو جماعي على سلوك الفرد، وتترك مظاهرها المختلفة أثراً على الآخرين وتؤثر في استجاباتهم.
2. الكفايات الإنسانية: تتجسد في قدرة المدير على التعامل مع المرؤوسين وتنسيق جهودهم وتعزيز روح العمل الجماعي بينهم، وهذا يتطلب وجود فهم متبادل بين المدير ومرؤوسيه، بالإضافة إلى معرفته بآرائهم وميولهم واتجاهاتهم.

3. الكفايات الإدراكية: تتعلق بقدرة المدير وكفاءته في فهم تنظيم المدرسة وترابط أجزائها ونشاطاتها، وأثر التغييرات الواقعة في أي جزء منها على باقي الأجزاء. كما تشمل قدرة المدير على تصور علاقة الموظف بالمدرسة وعلاقة المدرسة ككل بالمجتمع المحيط. وتتضمن الكفايات الإدراكية أيضًا قدرة المدير على التفكير الجاد في المتغيرات والمستجدات، ووضع تصورات مناسبة لمواجهتها، والتنبؤ بالفرص التي يمكن أن تعزز مستوى المؤسسة المدرسية في جميع الظروف.

4. الكفايات الفنية: تعني المعرفة المتخصصة في مجال معين من مجالات العلم المختلفة، ومستوى الكفاءة في استخدام هذه المعرفة بشكل فعّال. ويمكن اكتساب هذه الكفايات من خلال الدراسة، الخبرة، والتدريب.

الكفايات التكنولوجية

مكونات تكنولوجيا المعلومات

تتكون تكنولوجيا المعلومات من عدة مكونات رئيسية، ويمكن تلخيصها كما يلي:

1) الأجهزة: تشمل جميع الأدوات والأجهزة المستخدمة في معالجة وتخزين المعلومات وبثها، وأبرزها الحاسوب الذي يتكون من وحدات مستقلة تعرف بالمكونات الصلبة (HARDWARE) التي تنفذ مهامًا مختلفة، والمكونات اللينة (SOFTWARE) التي تتضمن برمجيات تشغيل الجهاز وتطبيقاته (جرادات وآخرون، 2009).

2) البرمجيات: تشمل الأوامر المبرمجة التي تنظم التفاعل بين وحدات الحاسوب وتنفيذ المهام المطلوبة. تنقسم البرمجيات إلى:

- برمجيات النظام: مثل أنظمة التشغيل التي تدير عمل الحاسوب وتسهل استخدام الأجهزة.
- البرامج التطبيقية: مثل برامج معالجة النصوص وجداول البيانات والعروض التقديمية التي تسهل على المستخدم تنفيذ وإدارة مهام معينة (البلداوي وسلام، 2004).

3) قواعد البيانات: مجموعة من البيانات المنظمة بشكل منطقي ومترابطة رياضيًا تسهل إدارتها والبحث فيها والتعديل عليها عند الحاجة (الصاوي، 2007).

4) شبكات الاتصالات: تتيح ربط الأجهزة معًا سواء بشكل مادي عبر الأسلاك أو لاسلكيًا، وتسهم في تبادل المعلومات ومشاركة الملفات والطابعات، وتوفر وسائل فعالة للتواصل عبر الإنترنت.

5) الموارد البشرية والمعرفة التقنية: تتكون من العناصر البشرية المسؤولة عن التحكم والاستفادة الأمثل من تكنولوجيا المعلومات، وتشمل المعرفة التقنية والمهارات اللازمة لاستخدام وإدارة التقنيات بفعالية (الطائي، 2009).

هذه المكونات تعمل سويًا لتمكين استخدام تكنولوجيا المعلومات في مختلف المجالات بطريقة فعالة ومنسقة.

ويذكر ياسين (2009) أن تكنولوجيا المعلومات تشمل على يلي:

1. عتاد الحاسوب والمكونات المادية له: تشمل جميع الأدوات والأجهزة الفعلية التي تستخدم في معالجة المعلومات وتخزينها، مثل الأجهزة الرئيسية والملحقات الأخرى.

2. برامج الحاسوب: تتضمن جميع البرمجيات اللازمة لتشغيل الحاسوب، بما في ذلك أنظمة التشغيل والبرامج التطبيقية التي تساعد في تنفيذ مهام مختلفة.

3. تكنولوجيا التخزين: تشمل الوسائط المادية والبرمجيات التي تساهم في عملية تخزين البيانات داخل الحاسوب وخارجه، مما يشمل الأقراص الصلبة والأقراص المدمجة والسحابية وغيرها.

4. تكنولوجيا الاتصالات: تشمل جميع التقنيات والبرامج والوسائط التي تسهل ربط أنظمة الحاسوب ببعضها البعض، وتشمل أنواع الشبكات المختلفة مثل الشبكات الواسعة (WAN) والمحلية (LAN)، بالإضافة إلى الاتصال بالإنترنت.

يشهد قطاع التعليم حركة ديناميكية متسارعة فيما يتعلق باستخدام التكنولوجيا في المؤسسات والنظم التعليمية، ساهم الوضع الوبائي الناتج عن انتشار فيروس كوفيد-19 في تسريع اعتماد نموذج تعليم جديد يعتمد على التقنيات الرقمية والتعلم في البيئات الافتراضية، مما أبرز أهمية اكتساب المعارف والمهارات اللازمة للتعامل مع هذه التكنولوجيا ومحو الأمية الرقمية، ساهمت هذه التحولات في ظهور مفهوم الكفايات التكنولوجية أو الرقمية كأساس لتحديد قدرة المشاركين في العملية التعليمية على التعامل مع التكنولوجيا (Jorge-Vázquez *et al.*, 2021).

تعرف الكفايات على أنها قدرة الفرد على تحقيق الشيء بفعالية وإتقان، وهي مهارة مركبة أو أنماط سلوكية تظهر في سلوك الفرد وتشتق من تصور واضح لنتائج العمل الذي يقوم به، وهي تشير إلى مجمل السلوك الذي يتضمن المهارات والمعارف الأدائية بعد المرور بتعلم محدد يظهر أثره على الأداء، ويقاس من خلال أدوات، وهي بذلك القدرة على إنجاز الأعمال بكفاءة عالية نابعة من القيم والمهارات والخبرات التي يكتسبها الفرد خلال حياته (الحصيني، 2020).

وتعرف الكفايات التكنولوجية على أنها مجموعة المعارف والخبرات والمهارات الضرورية لتوظيف الأدوات الرقمية وتكنولوجيا المعلومات في حل المشكلات، وأداء المهام التعليمية، وتصميم المحتوى التعليمي، ومشاركته بطرق إبداعية ومرنة وتفاعلية (Tsankov & Damyanov, 2019). وارتبط هذا المفهوم بالمعلمين، حيث يشير إلى المعارف والخبرات والإمكانيات التي يمتلكونها ويمارسونها في مجال تكنولوجيا التعليم، خصوصاً في تصميم المحتوى التعليمي وتطبيقه في الفصل الدراسي (موكلي، 2020).

تركز الأنظمة التعليمية على الكفايات التكنولوجية كأساس لتحديد قدرة المعلمين على استخدام التكنولوجيا، واتخاذ القرارات المتعلقة بالبرامج التدريبية اللازمة لتلبية احتياجاتهم في هذا المجال (الملحي، 2021)، علاوة على ذلك، تساهم الكفايات التكنولوجية في خلق بيئة تعليمية تفاعلية، وتحسين أداء المعلمين والطلبة، وتعزيز قدرة المنظومة التعليمية على مواكبة التطورات في البيئة المحيطة (الجبوري، 2021).

تسعى المؤسسات التعليمية إلى تعزيز اكتساب المعلمين للكفايات التكنولوجية نتيجة العولمة، وتسارع التقدم التكنولوجي، والاستجابة لمتطلبات سوق العمل، وظهور العديد من التطبيقات والبرامج الإلكترونية ذات الصلة بتكنولوجيا التعليم (عسيري، 2022)، تساعد الكفايات التكنولوجية أيضاً على تحسين توجهات المعلمين نحو استخدام التكنولوجيا، وتنمية عمليات التفكير العليا كالتحليل، والإبداع، والتركيب، وتعزيز القدرة على التفكير النقدي وحل المشكلات (الوكيل، 2022).

يختلف الباحثون في تحديد طبيعة الكفايات التكنولوجية التي يحتاجها المعلم خلال عملية التدريس، وتشير دراسة (الجبوري، 2021) إلى ثلاث مجالات أساسية: تصميم التعلم، توظيف التكنولوجيا واستخدام الأساليب الرقمية، والتعلم الذاتي. وبالاستناد إلى الإطار الأوروبي للكفايات الرقمية، تتمثل الكفايات التكنولوجية للمعلم في إنتاج المحتوى الرقمي، وأصول التدريس الرقمي، والتواصل والتعاون الرقمي، والمواطنة الرقمية (الملحي، 2021).

تطوّر تكنولوجيا التعليم

يشهد عالمنا الحالي تطورًا سريعًا في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الإلكترونية، نتيجة انتشار استخدام الحاسوب، هذا التطور أدى إلى تغيير الكثير من المفاهيم الأساسية التي تحكم تفاعل الدول مع بعضها البعض. ومن بين هذه المفاهيم، التعليم أو التعلم الذي تأثر بشكل كبير ومباشر بالتقدم في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المتقدمة (بدح، 2008).

في عام 1983، كان التعليم التقليدي هو السائد، رغم امتلاك بعض المتعلمين لأجهزة الحاسوب، وكان الاتصال بين المدرس والطالب يتم داخل قاعة الدرس وفق جدول دراسي محدد، وبين عامي 1984 و1993، بدأ عصر الوسائط المتعددة الذي تميز باستخدام نظام التشغيل ويندوز 3.1 والماكنتوش والأقراص الممغنطة كأدوات رئيسية لتطوير التعليم، بسبب انتشارها، أما بين عامي 1993 و2000، فقد ظهرت الشبكة العنكبوتية للمعلومات (الإنترنت)، وبدأ ظهور البريد الإلكتروني، وتطورت برامج إلكترونية أكثر سلاسة لعرض أفلام الفيديو، مما أحدث تطورًا هائلًا وواعدًا في بيئة الوسائط المتعددة، مع بداية القرن الحادي والعشرين، ظهر الجيل الثاني من الإنترنت، حيث أصبحت تصميمات المواقع أكثر تقدمًا وذات خصائص أقوى من حيث سرعة

إرسال واستقبال الملفات والمعلومات والبيانات، سواء كانت تحتوي على كتابة فقط أو كانت مصحوبة بمؤثرات صوتية أو تسجيلات أو أفلام فيديو. هذه النقلة النوعية أسهمت في تطوير العديد من المجالات، وساعدت على الوصول إلى فهم أعمق ومتابعة الدروس بصورة أفضل. كما سهلت هذه التقنيات الحديثة الاتصال بين الأساتذة والطلاب عن بُعد عبر البريد الإلكتروني والتحدث عبر الإنترنت، مما ألغى المسافات بينهم (الخالدي، 2005).

أشار تقرير جامعة الدول العربية الصادر عام 2005 بعنوان "رؤية إقليمية لدفع وتطوير مجتمع المعلومات في المنطقة العربية" إلى أن التطور التكنولوجي والمعلوماتي يمثل تحديًا ورهانًا كبيرًا للدول العربية، وأكد التقرير على ضرورة وضع رؤية مستقبلية للعملية التعليمية، مع التركيز على أهمية التعليم الإلكتروني واستخدام الوسائط التكنولوجية كأحد الأساليب والوسائل الفعالة، كما أشار إلى أهمية الاستفادة من التجارب الناجحة في العالم والاستعانة بخبراء ومختصين لتحقيق أقصى استفادة، ولزيادة الفائدة، قدم التقرير إستراتيجية تنفيذية تتضمن المحاور التالية:

- تطوير مكتبات رقمية وتعزيز مفهوم التعلم مدى الحياة والتعليم عبر تكنولوجيا المعلومات.
- هيكلة التعليم الإلكتروني وتعزيز معاييره الأخلاقية والأمنية.
- دعم البحث العلمي وتطوير الوسائل والطرق التربوية الفعالة في التعليم والمجتمع.
- بناء مراكز تعليمية وطنية شاملة تشمل المكونات الأساسية لتطوير محتوى التعليم الإلكتروني.
- إنشاء الجامعات الافتراضية بهدف خفض تكلفة التعليم ودعم التعليم عن بعد.

دمج تكنولوجيا المعلومات في العملية التربوية

يشير دمج تكنولوجيا المعلومات في العملية التربوية، كما ذكره الحناوي (2010)، إلى:

1. استخدام الحاسوب والتكنولوجيا كأداة إدارية واتصالية في المؤسسات التربوية:
    - بين الإدارة والمعلمين.
    - بين الإدارة والطلاب.
    - بين الإدارة والمجتمع المحلي.

- بين المجتمع المحلي والمعلمين.

2. استخدام التقنيات الحديثة للمعلومات والاتصال كوسيلة تعليمية وأداة اتصالية:

- بين المعلمين والطلاب.
- بين الطلاب وأقرانهم.
- بين المعلمين والمعرفة.
- بين الطلاب والمعرفة.

مفهوم الكفايات التكنولوجية

تعرف الكفاية بأنها القدرة على العمل بفعالية وبأقل جهد ووقت وتكلفة، ويمكن أن تكون معرفية أو أدائية، الكفاية المعرفية تشكل الأساس للكفاية الأدائية، والتي تشمل العمليات والإجراءات القابلة للملاحظة، وتختلف وفقًا للمهام المرتبطة بها (مرعي والحيلة، 2009).

ووفقًا لـ(Hovierman, 2007)، تعني الكفاية القدرة على إتقان وأداء سلوك معين بشكل صحيح، بحيث تظهر آثاره ونتائجه بأفضل صورة ممكنة.

أما الكفايات التكنولوجية، فقد عرفها (السنيدي، 2000) بأنها مجموعة المعارف والقدرات والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها المعلم ويمارسها في مجال التقنيات التكنولوجية، بهدف تصميم العملية التعليمية وتنفيذها وإدارتها وتقويمها لتحقيق تعليم فعال وممتع للطلاب.

وتعرف منظمة اليونسكو الكفايات التكنولوجية بأنها طريقة منهجية أو نظامية لتصميم العملية التكنولوجية بأكملها وتنفيذها وتقويمها، استنادًا إلى أهداف محددة. هذه الطريقة تعتمد على نتائج الأبحاث في مجالات التعليم والتعلم والتواصل، واستخدام الموارد البشرية وغير البشرية، بهدف زيادة فعالية التربية (صوفي، 2002).

ويعرف الشريف (2002) الكفايات التكنولوجية بأنها: "مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات المتعلقة بمجال تكنولوجيا التعليم، والتي يحتاجها الفرد لتحقيق إتقان في أداء مهامه الوظيفية".

بينما يصفها السنيدي (2000) بأنها "مجموعة من المعارف والمهارات المنظمة لتأدية الأنشطة بطريقة مقبولة، كما تشمل الكفاية التكنولوجية القدرة على التعامل مع البيانات والمعلومات، ورسم الأشكال، باستخدام أساليب القياس والتحليل التي توفرها البرامج التكنولوجية الحديثة، وذلك وفقًا للحاجات الجديدة".

وتختلف تعريفات الكفايات التكنولوجية نظراً لتنوع مجالات الباحثين، فقد عرفها (عثمان والجندي، 2015) على أنها تشمل كفايات التصميم، الإنتاج، الاستخدام، الإدارة، والتقويم.

أنواع الكفايات التكنولوجية

الكفاية الأولى: حركة التعلم البصري

تعتمد هذه المرحلة من تطور تكنولوجيا التعليم على التعليم البصري المرئي، وهي تستخدم وسائل بصرية، مثل الصور والنماذج والرسوم، لتقديم خبرة محسوسة للمتعلم، تسهم في إثراء أو توضيح المفاهيم المجردة، وتنمية اتجاهات مرغوب فيها، أو تحفيز المتعلم للقيام بأنشطة أخرى، وركزت هذه الحركة على دمج الوسائل البصرية مع المنهاج بدلاً من استخدامها بشكل منعزل (القضاة، 2003).

الكفاية الثانية: استخدام التعليم السمعي البصري

في هذه المرحلة، يتم استخدام أدوات وأجهزة متنوعة لنقل المعرفة والخبرات من خلال العين والأذن، وأكدت هذه الحركة على أهمية الخبرة المحسوسة في عملية التعليم، حيث أن الوسائل السمعية البصرية تعمل على تقديم خبرات محسوسة وتقوية عملية التعليم، وأضافت هذه الحركة عنصر الصوت إلى التعليم البصري، مما أدى إلى تغييرات في النظرة إلى الوسائل السمعية البصرية وظهور مفاهيم نظرية الاتصال والمفاهيم المبكرة للنظم (الغشيان، 2005).

الكفاية الثالثة: الاتصال

يعني الاتصال انتقال المعرفة بين الأشخاص لتحقيق التفاهم، وهي عملية ديناميكية يتم فيها التفاعل بين المرسل والمستقبل داخل مجال المعرفة الصفية. أضاف مفهوم الاتصال أهمية كبيرة

لتقنيات التعليم، حيث ركز على العملية الكاملة لتوصيل المعلومات من المصدر إلى المستقبل، سواء كان المعلم أو المواد والأجهزة، إلى المتعلم (الدبس وعليان، 1999).

الكفاية الرابعة: المفاهيم المبكرة للنظم

يعرف النظام بأنه مجموعة من المكونات المرتبة والمنظمة التي تعمل معاً لتحقيق غرض مشترك. تزامن ظهور هذا المفهوم مع ظهور الاتصال، وزاد من أهمية استيعاب أفكار المواد التكنولوجية بشكل كلّي، أسهم هذا المفهوم في دمج التعليم الجماعي والفردي مع التعليم التقليدي في نظام تعليمي واحد، مما سمح بتقسيم عملية التعليم إلى عناصر متعددة تشمل أساليب العرض الجماعي والفردي، والتفاعل، ومراحل الإبداع (الصباغ، 1994).

الكفاية الخامسة: المفهوم الحالي لتكنولوجيا التعليم

يشير مصطلح تكنولوجيا التعليم، وفقًا لجمعية الاتصالات والتكنولوجيا التربوية الأمريكية، إلى منهج نظامي لتصميم وتنفيذ وتقويم العملية التعليمية ككل، وفقًا لأهداف محددة مستندة إلى نتائج الأبحاث في مجال التعليم والاتصال البشري، يستخدم هذا المنهج مصادر بشرية وغير بشرية لتحقيق تعليم فعال (الطيطي، 1992).

استخدامات الكفايات التكنولوجية

يرى أبو جابر والقطامي (1998) أن لتكنولوجيا التعليم دورًا كبيرًا في تحسين العملية التربوية، إذ يسهم استخدامها في تنويع الخبرات التي تقدمها المؤسسة التعليمية للطلاب، يتيح ذلك للطلاب الفرصة للمشاهدة، والاستماع، والممارسة، والتأمل، والتفكير، والاستنتاج، والتعليل، وبهذا، تساعد تكنولوجيا التعليم الطلبة على النمو المعرفي في مختلف الاتجاهات وتعمل على تنويع وإثراء مجالات الخبرة التي يمرون بها، كما تسهم في توفير الظروف والإمكانات التعليمية التي تتوافق مع طبيعة المتعلم واستعداداته، مما يجعل المفاهيم المقدمة خلال المواقف التعليمية أكثر واقعية وقابلة للاستيعاب، بالإضافة إلى ذلك، تلعب تكنولوجيا التعليم دورًا مهمًا في تعزيز الاتصال الفردي بين المدرس والطالب، مما يوفر للمدرس الفرصة لمتابعة طلابه بشكل أكثر فعالية.

الكفايات الواجب توافرها في المدير

يجب أن يمتلك عضو هيئة التدريس الكفايات التالية (المعمري والمسروري، 2013؛ العشيري، 2011):

1. كفايات عامة:

- الكفايات المتعلقة بالثقافة الكمبيوترية.
- الكفايات المتعلقة بمهارة استخدام الحاسوب.
- الكفايات المتعلقة بالثقافة المعلوماتية.

2. كفايات التعامل مع برامج وخدمات الشبكة العالمية (الإنترنت):

- إجادة اللغة الإنجليزية.
- التعامل مع الخدمات الأساسية للشبكة، بما في ذلك التطبيقات التربوية، البريد الإلكتروني، البحث، المحادثة، نقل الملفات، القوائم البريدية، وإنشاء الصفحات والمواقع التعليمية، ونشرها وتحديثها بانتظام.

3. كفايات إعداد المقررات إلكترونيًا:

- الكفايات الأساسية في التخطيط والتصميم والتطوير.
- التقويم وإدارة المقرر على الشبكة.

مجالات الكفايات التكنولوجية

ذكر العشري (2017) أربع مجالات رئيسية للكفايات التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس وهي:

1. تصميم التعليم: قدرة عضو هيئة التدريس على تصميم المادة التعليمية على الحاسوب، وتنظيمها، وتقديمها خلال المحاضرات.

2. توظيف التكنولوجيا: قدرة عضو هيئة التدريس على استخدام الحاسوب وملحقاته الحديثة لخدمته خلال المحاضرات من أجل إيصال المعلومات للطلاب، وذلك من خلال استخدام الصور الرقمية وغيرها من الوسائل التكنولوجية.

3. التفاعل والدافعية: تشجيع الطلبة على التفاعل مع المادة التعليمية ومع بعضهم البعض، وأيضًا تفاعلهم مع عضو هيئة التدريس.

4. التعليم الذاتي: قدرة عضو هيئة التدريس على تشجيع الطلاب على المشاركة في التعليم الذاتي وتمكينهم من الوصول إلى أهدافهم دون الاعتماد الكامل عليه.

أشكال الكفايات التكنولوجية

ذكرت العليمات (2012) مجموعة من أشكال الكفايات التكنولوجية، وهي:

1. الكفايات المعرفية: تتعلق بالمعارف التي يمتلكها عضو هيئة التدريس، مثل المعلومات والعمليات المعرفية، وقدراته العقلية، والوعي، ومهاراته الفكرية لأداء مهامه التدريسية. يشمل هذا الجانب الحقائق والعمليات والنظريات، ويعتمد على السياسات المستخدمة في المؤسسات التعليمية.

2. الكفايات الوجدانية: تشمل استعدادات المدرس وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته، وتغطي جوانب متعددة مثل ثقة عضو هيئة التدريس بنفسه.

3. الكفايات الأدائية: تشير إلى الكفايات السلوكية التي تظهر في أداء عضو هيئة التدريس، وتتضمن المهارات النفس حركية في مجالات المواد التكنولوجية والتكوين البدني والحركي.

4. الكفايات الإنتاجية: تتعلق بما يحققه عضو هيئة التدريس من نتائج على الطلبة، وتقاس هذه الكفاية من خلال آراء الطلبة حول مدى رضاهم عن تدريس عضو هيئة التدريس.

مؤشرات الكفايات التكنولوجية

حدد حمادة (2015) مجموعة من المؤشرات للكفايات التكنولوجية، وهي:

1. عمليات ومفاهيم التكنولوجيا: يظهر المعلمون فهمًا سليمًا للعمليات والمهارات التكنولوجية، ومعرفة وإدراكًا للمفاهيم المرتبطة بالتكنولوجيا كما توضحه معايير التكنولوجيا التعليمية الوطنية للطلبة. كما يظهر المعلمون نموًا كبيرًا في المعرفة التكنولوجية ومهاراتها، ليبقوا مواكبين للتكنولوجيات الحالية والناشئة.

2. تصميم وتخطيط بيئات التعلم والخبرات: يخطط المعلمون ويصممون الخبرات العلمية والعملية معززة بالتكنولوجيا لدعم احتياجات المتعلمين. كما يطبقون استراتيجيات تدريسية ويخططون لإدارة الموارد التكنولوجية ضمن سياق أنشطة التعلم، ويعتمدون استراتيجيات إدارة تعلم الطالب في بيئة محسنة بالتكنولوجيا.

3. التدريس والتعلم والمنهج: ينفذ المعلمون خطط المنهج التي تتضمن استراتيجيات وطرق لتطبيق التكنولوجيا بهدف تحسين مستوى تعلم الطلبة إلى أقصى حد. يستخدم المعلمون التكنولوجيا لدعم الاستراتيجيات التي تتمحور حول الطالب وتتعامل مع الاحتياجات المتنوعة للطلاب، كما يعتمدون على الخبرات المحسنة بالتكنولوجيا التي تتوافق مع المعايير المعتمدة.

أهمية الكفايات التكنولوجية في العملية التعليمية

تعتبر الكفايات المهنية من الاتجاهات الأساسية في برامج إعداد وتدريب المعلمين. فوجود المباني الحديثة، المناهج المتطورة، وأساليب الإشراف والتوجيه، لن يكون كافيًا لتحقيق التطور المطلوب دون معلم كفء. المعلم القادر على دمج هذه العناصر وترجمتها إلى مواقف تعليمية وسلوكية فعالة هو العامل الحاسم لتحقيق هذا التطور (Yalin, 2010).

مفهوم الإدارة التربوية والمدرسية

ينظر إلى الإدارة على أنها عملية تتكون من أعمال ونشاطات محددة تؤدي إلى حسن سير العمل في المؤسسة وتحقيق أهدافها، ويمكن اعتبارها عملية تجمع بين الموارد المتاحة بأفضل الطرق لتحقيق أهداف محددة بأقل جهد ووقت وتكلفة، أي بتحقيق ما يسمّى بالكفاءة الاجتماعية (العمايرة، 2012).

الإدارة لغة: هي مصدر الفعل الرباعي "أدار"، بمعنى شغل أو كلف، على سبيل المثال، "أدرت التلفاز" تعني شغلته، و"أدرت العمال" تعني كلفتهم بعمل معين، كما يمكن أن تعني الإدارة الالتفات، مثل قول "أدرت جسمي إلى الخلف" بمعنى التفت إلى الخلف.

الإدارة اصطلاحا: هي مفهوم يرتبط بالنظام التعليمي وامتداداته، ويشمل كل ما يتعلق بأفراد الجهاز الإداري التربوي والتعليمي، مناهج الدراسة، التلاميذ، الأهداف التربوية، طرق التدريس، الإشراف التربوي، الإشراف على النشاطات والفعاليات المدرسية المختلفة، وتحويل وإدارة النشاطات، وتوطيد العلاقات بين المدرسة والبيئة المحلية (العقاب، 2013).

تعريف الإدارة المدرسية

أما الإدارة المدرسية، فهي ذلك الفرع من الدراسة الذي يتعامل مع شؤون المدرسين والطلاب ومواد الدراسة والتجهيزات والمصادر المالية اللازمة لتدريس الطلاب وإدارة الفعاليات ذات الصلة، تشمل تنظيم وتوجيه وضبط هذه العناصر كافة، ومعرفة الحقائق المتعلقة بالطلاب والمدرسين والرؤساء وأبنية المدارس وتجهيزاتها وتمويلها وغيرها من الأمور الإدارية (عطوي، 2010).

مدير المدرسة

يُعد مدير المدرسة القائد الإداري الأول في مؤسسته التعليمية، وهو المسؤول عن الإشراف الفني على المدرسة ومتابعة تنفيذ توجيهات مشرفي المواد الدراسية. كما يتحمل مسؤولية سير العملية التعليمية أمام وزارة التربية والتعليم، وضمان اتباع الخطط والمناهج التعليمية واللوائح والقوانين الصادرة عن الوزارة. ويمثّل مدير المدرسة السلطة التنفيذية ضمن نطاق اختصاصه (أبو شريخ، 2019).

ويُعرّف مدير المدرسة بأنه الشخص المسؤول عن الإدارة الفنية والإدارية للمدرسة، بهدف تحقيق رسالتها التربوية وفقًا للمناهج والسياسات التربوية، وبما يخدم العملية التعليمية والتعلمية في ضوء الموارد والإمكانات المتاحة (وزارة التربية والتعليم، 2014).

الإدارة الإلكترونية

تُعتبر الإدارة الإلكترونية من أبرز سمات تطبيقات الأعمال الإلكترونية، لا سيما بعد انتشار الإنترنت واستخداماته في تغيير وتطوير أسس ومبادئ إدارة الأعمال، لقد فتحت هذه التقنية أبواباً عديدة للدخول المستمر في مجالات جديدة بدون حدود، مما أضاف العديد من المزايا، مثل المحافظة على الميزة التنافسية، والتعامل مع العولمة، وإضافة أنشطة جديدة في الأسواق الحالية والمتوقعة، والتوسع إلى خارج الحدود (رضوان، 2013).

وظائف الإدارة المدرسية وعملياتها

تشمل وظائف الإدارة المدرسية وعملياتها، وفقًا للبحوث والدراسات المتواصلة في المجال الإداري، أربعة أقسام رئيسية: التخطيط، والتنظيم، واتخاذ القرارات، والتوجيه، بالإضافة إلى الاتصال والتواصل، والتقويم. يمكن توضيح هذه الأقسام على النحو التالي:

1. التخطيط:

يتضمن التفكير بالمستقبل واختيار أفضل الطرق والمسارات لتحقيق الأهداف. يتم وضع برامج شاملة للعمل بالتعاون مع المنسوبين بالمدرسة، وتطوير استراتيجيات تمكن المدير من التحكم وضبط سير العملية التعليمية. يشمل التخطيط وضع جداول تحدد أولويات العمل بأقل وقت وجهد ممكن، وتكوين لجان وفرق، وتوزيع الأدوار وتفويض الصلاحيات حسب إمكانيات وقدرات الأفراد (العوادي، 2015).

2. التنظيم:

يعني تحديد الأنشطة والمهام والأدوار اللازمة لتحقيق أهداف المدرسة، وتوزيعها على الأفراد بما يتناسب مع إمكاناتهم وقدراتهم ومهاراتهم. يشمل التنظيم تحديد شامل للأعمال المطلوبة، تجميعها في مجموعات متجانسة من الوظائف، وتحديد السلطات والمسؤوليات المصاحبة لكل وظيفة، مما يتضمن تقسيم الأعمال، تحديد المهام، وتنمية الهيئة الإدارية (دياب، 2014).

3. اتخاذ القرارات:

تعد عملية اتخاذ القرارات أساس العملية الإدارية، حيث يتوقف نجاح أي عمل داخل المدرسة على قدرة الإدارة على اتخاذ قرارات فعالة. تمر هذه العملية بعدة مراحل تشمل: تحديد الموقف ووصف المشكلة، إيجاد الحلول البديلة، تقييم الحلول والمفاضلة بينها، اختيار الحل الأفضل، تنفيذ القرار، متابعة تنفيذه، وتقييمه (عطوي، 2014).

4. التوجيه:

يعتبر من أهم أدوار الإدارة ومدير المدرسة، ويتمثل في تعديل مسارات الأداء في حالة حدوث انحراف، وتوجيه العاملين إلى الطريق الصحيح، الاتصال بالعاملين، إرشادهم، ورفع معنوياتهم (عزب، 2008).

5. الاتصال والتواصل:

تتضمن عملية نقل الخبرات والتوجيهات داخل المدرسة، وتبادل الآراء والمعلومات بين الأطراف المختلفة للعملية التعليمية والإدارية، بهدف تحقيق الأهداف التربوية (دياب، 2014).

6. التقويم:

يهدف التقويم في العملية التعليمية إلى تقدير الجهود التربوية والتعليمية المبذولة لتحقيق الأهداف المرسومة، وذلك للكشف عن مدى القرب أو البعد عن هذه الأهداف (البوهي، 2007).

نشأة الإدارة الإلكترونية ومفهومها

تعد الإدارة الإلكترونية (E-Management) من ثمار الإنجازات التقنية في العصر الحديث، فقد دفعت التطورات في مجال الاتصالات وابتكار تقنيات اتصال متطورة الدول والحكومات إلى التفكير الجدي في الاستفادة من منجزات الثورة التقنية، هذا التفكير تمثل في استخدام الحاسوب وشبكات الإنترنت لإنجاز الأعمال وتقديم الخدمات للمواطنين بطريقة إلكترونية، مما يسهم بفاعلية في حل العديد من المشكلات، أهمها التزاحم والانتظار الطويل أمام الموظفين في المصالح والدوائر الحكومية (عطوي، 2014).

وفي ظل التطورات التكنولوجية المتلاحقة في مجال تكنولوجيا المعلومات والجهود المبذولة من قبل الدول، لعبت التقنيات الحديثة دوراً بارزاً في تطوير الأداء الإداري والخدمي، وتقليل تكاليف وزمن تقديم الخدمة، هذا التحول من الإدارة التقليدية إلى الإدارة الإلكترونية أدى إلى تحويل المؤسسات من مؤسسات ورقية إلى مؤسسات إلكترونية، مما أسهم في تحسين البرامج التدريسية خاصة في التعليم عن بعد، وقد شهد قطاع التربية العديد من الإصلاحات نتيجة التحول إلى نظام الإدارة الإلكترونية (سنوسي، 2019).

ويعتبر مصطلح الإدارة الإلكترونية من المصطلحات الإدارية الجديدة، والتي ظهرت نتيجة التطورات السريعة التي شهدها العالم في مجال تكنولوجيا المعلومات، وقد أثرت هذه التغيرات والتطورات على أداء المؤسسات الحكومية والخاصة، وساهمت في تطوير خدماتها وتحسين إنتاجيتها، وكذلك ساهمت في سرعة إنجاز الأعمال وجودة الخدمات المقدمة (قانة وشني، 2021).

وتُعرّف الإدارة الإلكترونية بأنها الانتقال من العمل الإداري التقليدي إلى تطبيق تقنيات المعلومات والاتصالات في البناء التنظيمي، واستخدام التقنية الحديثة بما فيها شبكات الحاسب الآلي لربط الوحدات التنظيمية مع بعضها البعض، كما يمكن تعريفها على أنها الجهود التي تعتمد على تكنولوجيا المعلومات لتقديم المنتجات والخدمات للعملاء من خلال الحاسب الآلي، بهدف تخفيف المشكلات الناجمة عن تعامل طالب المنتجات مع الأفراد، مما يسهم في تحقيق الكفاءة والفعالية في الأداء التنظيمي (أبو حبيب، 2009).

ويُشار إلى الإدارة الإلكترونية بأنها تلك الإدارة التي تستخدم فيها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتقنيات الحديثة لإنجاز أعمالها وتقديم خدماتها الإدارية إلكترونيا في أي مكان وزمان، بهدف تحقيق الجودة في الأداء والسرعة في إنجاز الأعمال ودقة وسرعة تقديم خدماتها، وتبسيط الإجراءات واتخاذ القرارات في الوقت المناسب (العياشي، 2016).

الإدارة الإلكترونية في فلسطين والتّحدّيات الّتي تواجهها

1. مدى فاعلية الإدارة الإلكترونية في تحسين الإدارة التّربوية:

إن الإدارات المدرسية التي تدير أعمالها إدارياً عبر الإنترنت تستخدم الحاسوب في التطبيقات التالية:

- نظام سجل الطلاب: تتيح الإدارة المدرسية إنشاء ملف إلكتروني لكل طالب يتضمن البيانات التالية:

1) العلاقات الاجتماعية: معلومات عن المعونات والحاجات الخاصة للطالب، وتصنيفه الاجتماعي، بالإضافة إلى السجل الدراسي الذي يشمل المدارس السابقة، معدله السنوي، السنوات التي رسب فيها، ومواطن القوة والضعف لديه.

2) البيانات الأساسية: تتضمن تاريخ الميلاد، العنوان، حالة الأسرة، الوضع الاقتصادي، والمستوى المعرفي والاجتماعي.

3) البيانات السلوكية: توفر معلومات عن سيرة الطالب في العملية التعليمية.

4) بيانات أولياء الأمور: تشمل الوضع الاقتصادي، العمل، رقم الهاتف، والمستوى التعليمي، مما يسهل عملية الاتصال والتواصل بين المدرسة وأولياء الأمور.

5) توزيع الطلاب: هذا الملف يتضمن توزيع الطلاب حسب الصفوف، وذلك من خلال اختبارات محوسبة تساعد في تقييم الطالب ووضعه في المكان المناسب في المنهاج.

- التطبيقات المكتبية: تشمل معالجة النصوص، أنظمة إدارة الملفات والوثائق، قواعد البيانات، البريد الإلكتروني والصوتي، الرسوم البيانية لتمثيل نتائج الطلاب، الجداول الإلكترونية، برامج النشر المكتبي، والوسائط المتعددة.

- نظام المحاسبة: يتيح استخدام الحاسوب لإدارة المخزون والمحاسبة على مستوى المدرسة، المديرية التعليمية، أو الوزارة. يشمل ذلك تتبع العهدة المدرسية، إدارة الميزانية، ومتابعة النفقات المدرسية مثل القرطاسية وغيرها من المتطلبات (الشبول، 2012).

ومن الواضح أن الإدارة الإلكترونية تشمل جوانب متعددة من الاحتياجات الإدارية المدرسية، لذلك، يتوجب تطبيق الإدارة الإلكترونية بشكل موحد لتمكين المدرسة والجهات المختصة من اتخاذ القرارات الصحيحة بناءً على البيانات المتاحة بسهولة، وقياس مدى تحقيق الأهداف وتحديد نقاط

الضعف، ويتطلب ذلك اعتماد برامج وتطبيقات موحدة وربطها بخوادم مركزية تتيح للجهات المعنية الوصول السريع إلى البيانات المطلوبة.

2. برامج الإدارة الإلكترونية المستخدمة في وازرة التربية والتعليم الفلسطينية:

- برنامج الأرشفة والمراسلات (Eletter Syste).
- بيئة التواصل الإلكتروني المدرسي (Eschool).
- برنامج متابعة الدّوام الإلكتروني (Eywa).
- برامج (Microsoft office).

أقسام كفايات الإدارة الإلكترونية

قسّم المولي (2011) كفايات الإدارة الإلكترونية إلى عدة أنواع:

1. كفايات ذات علاقة بالثقافة الحاسوبية: تتمثل في معرفة مكونات الحاسوب وملحقاته، وكذلك برمجيات التشغيل التي يعمل بها الحاسوب.

2. كفايات ذات علاقة بمهارة استخدام الحاسوب: تتضمن مجموعة المعارف حول كيفية التعامل مع وحدات الإخراج والإدخال وكذلك مع الملفات والبرامج.

3. كفايات ذات علاقة بالثقافة المعلوماتية: تتعلق بدرجات اتقان استخدام شبكة الإنترنت في التعليم؛ من عمليات البحث، والبريد الإلكتروني، والتصميم والنشر عبر الإنترنت.

معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية

تواجه الإدارة الإلكترونية عند تطبيقها العديد من المعيقات، فيما يأتي نذكر أبرزها:

- إن افتقار مديري المدارس للمعارف والمهارات اللازمة لتوظيف للمستحدثات التكنولوجية في الأعمال الإدارية يضعف أهليتهم لاستخدامها بالشكل المطلوب (الدسوقي وآخرون، 2014).

- كما أن ندرة الدورات التدريبية والبرامج التأهيلية المقدمة للإدارات المدرسية، بالإضافة إلى ضعف الدعم من الإدارات العليا والبنية التحتية اللازمة للإدارة الإلكترونية في المدارس تعد من أبرز معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية (محمد وعقيلان، 2010).

- وإن انخفاض مستوى مهارات استخدام الإدارة المدرسية لتلك التكنولوجيا يؤدي إلى ضعف توظيفها في المهام والأعمال، مما يؤثر سلبًا على قناعة أعضاء الهيئة التعليمية في استخدامها في نشاطاتهم التعليمية (القحطاني والخزي، 2013).

التحديات التي تواجه تطبيق الإدارة الإلكترونية

إن تطبيق الإدارة الإلكترونية يواجه العديد من التحديات، وقد أشار إبراهيم (2012) إلى أهمها فيما يأتي:

1. غياب أنظمة وتشريعات أمنية فعالة، أو عدم تطبيقها بشكل كافٍ.
2. نقص الموارد المالية والصعوبات في توفير السيولة النقدية.
3. التمسك بالمركزية ومقاومة التغيير الإداري.
4. النظرة السلبية نحو مفهوم الإدارة الإلكترونية، حيث يُعتبر أنها تقلل من دور العنصر البشري.
5. الفجوة الرقمية بين الأفراد المتخصصين في التقنية والذين لا يمتلكون معرفة كافية بفوائد هذه التقنيات.
6. أمن المعلومات، أو تأمين الحماية من المخاطر التي تهدد المعلومات والأجهزة، وضرورة سن الأنظمة والقوانين لضمان سلامة وصول المعلومات للمستفيدين.

وقد حدد الشرمان وخطاب (2018) مجموعة من التحديات التي يواجها المديرون عند استخدام التكنولوجيا الإلكترونية، وتشمل:

1. نقص التدريب: نقص التدريب للمديرين والمعلمين في استخدام التكنولوجيا في البيئة التعليمية.
2. المقاومة: مقاومة المجتمع المدرسي للتغيير نحو تبني التكنولوجيا الحديثة في التعليم.

3. نقص الموارد: نقص الأجهزة والأدوات الإلكترونية، إضافة إلى نقص الموارد البشرية المؤهلة التي تتمتع بالكفايات التكنولوجية.

4. المساواة والفقر: ضرورة توفير فرص متساوية وعادلة للمعلمين والطلاب في استخدام الأجهزة الإلكترونية، وهو أمر أساسي لنجاح التحول الرقمي في التعليم.

متطلبات تطبيق الكفايات التكنولوجية لدى المديرين

قام عمور وأبو رياش (2007)، بتحديد متطلبات رئيسية للبيئة المدرسية لتعزيز استخدام الحاسوب بمهارة من قبل جميع الدارسين، وهي:

1. بيئة تعاونية للمدرسين: يجب أن يعمل المدرسون ضمن مجموعات تضم زملاء يستخدمون الحاسوب في التدريس، سواء كانوا مبتدئين أو خبراء، هذا يتيح تبادل الأفكار والمصادر واستراتيجيات التدريس بينهم.

2. استخدام الحواسيب لأغراض عملية: يجب أن تعمل المدارس على استخدام الحواسيب لأغراض ذات مغزى وفائدة، مثل كتابة المستندات المطلوبة. المدرسون الماهرون في استخدام الحاسوب يأتون عادة من بيئات حيث يتم استخدام الحواسيب لأغراض عملية وليس فقط لمهام محددة أو للتسلية.

3. الدعم المالي والتدريبي: التمويل الكافي للتكنولوجيا على مستوى المدرسة والمنطقة التعليمية يعزز المهارات في استخدام الحاسوب، وجود منسق تقني يساعد المدرسين على البدء في استخدام الحاسوب في التدريس، بالإضافة إلى توفير فرص تطوير مهني لتعزيز استخدام تطبيقات الحاسوب في المحتوى التعليمي.

4. بيئة غنية بالمصادر: البيئات المدرسية الغنية بالمصادر تدعم مستخدمي الحاسوب المهرة، عادةً ما تكون الفصول الصغيرة مع عدد قليل من الطلاب لكل جهاز حاسوب بيئة مناسبة، مما يتيح للمدرسين تطوير مهاراتهم في استخدام الحاسوب بفعالية.

فوائد استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات

يُعتقد أن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يمكن أن يزيد من فرص الوصول إلى التعلم، ويرفع من نوعية التعليم باستخدام أساليب متقدمة، ويحسن نتائج التعليم، ويعزز إدارة النظم التربوية، على الرغم من الاستثمارات الكبيرة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتعزيز التعليم في الدول المتقدمة، وارتفاع نسبة استخدام هذه التكنولوجيا في البلدان النامية، فإن البيانات التي تدعم الفوائد المتوقعة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لا تزال محدودة، وتظل الآثار الفعلية لاستخدامها مثيرة للجدل، هذه النتائج تبرز الحاجة إلى معايير دولية متفق عليها، ومنهجيات ومؤشرات تتيح قياسًا أفضل للفوائد الحقيقية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم (معهد اليونسكو للإحصاء، 2009).

في ظل هذا التغيير والتطوير المتزايد، يجب أن تكون أي حركة للتغيير منظمة وتستند إلى تشخيص دقيق للواقع، بهدف تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف أو إيجاد بدائل لتحقيق تحسينات جديدة تواكب الطموحات وتحقق الآمال (محمد عسقول، 2003).

مما سبق، يتضح أن الكفايات التكنولوجية لدى مديري المدارس والقيادات التربوية تتمثل في مجموعة من المهارات الحاسوبية، وإتقان مجموعة من البرمجيات والتطبيقات، وتتجاوز ذلك إلى بناء المدير لثقافة إلكترونية تتماشى مع مستجدات العصر، متجاوزة نطاق العمل الإداري التقليدي إلى مواكبة التطورات في الشبكة العنكبوتية.

المبحث الثاني: الأداء التدريسي

تمهيد

في القرن الحادي والعشرين، أصبح إعداد المعلم لمهنة التدريس أمراً حيوياً، حيث لم يعد دوره يقتصر على نقل المعرفة والمعلومات فحسب، بل يشمل أيضاً تنمية قدرات الطلاب وتعزيز مهاراتهم في التفكير والتعلم، يعد إعداد المعلم عاملًا أساسياً في نجاح أي عملية تعليمية، ومن ثمّ، يجب تكثيف الجهود لتطوير وتنمية قدرات المعلم، وتزويده بالأساليب والأدوات التعليمية الحديثة التي تعزز أداءه وتأثيره في الفصل الدراسي (الناقة، 2009).

يعتبر المعلم العنصر الأساس في العملية التعليمية، حيث يعكس نجاحه في أداء مهامه تمكنه من المهارات التدريسية الضرورية، في هذا السياق، يشير (الحصين، 2002) إلى أن فعالية التعليم تعتمد بشكل كبير على كفاءة المعلمين الذين يقومون بتوجيهه. لذا، تتجلى أهمية إعادة توجيه تدريب المعلمين لتزويدهم بالمهارات اللازمة.

ويُعد المعلم جزءًا أساسيًا في منظومة التعليم ومحورًا رئيسيًا في عملية التغيير والتجديد، حيث يمتلك القدرة على تحويل المناهج وأساليب التدريس لتحقيق الأهداف التربوية، يجب أن يكون المعلم مبتكرًا ومتجددًا وقادرًا على إدارة التفاعلات داخل الفصل (O'Grady, 2002).

ويؤكد (حسين، 2004) أن استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة يمكن المعلم من تحقيق أهداف تعليمية تركز على القدرات والمهارات بمساعدة التطور التكنولوجي، تساعد استراتيجيات مثل حل المشكلات والعمل الجماعي والتفكير الناقد في تنمية قدرات الطلاب، ويلعب المعلم دورًا هامًا في تطوير المهارات الحياتية للطلاب، مثل العلاقات الاجتماعية والقدرات التفكيرية. يشير (الهدهود، والسعايدة، 2013) إلى أن المعلم يجب أن يخلق مناخًا إيجابيًا للتعلم، ويشجع على التعاون، ويسهل استخدام أشكال متنوعة من العمل الجماعي.

لتحقيق وظائف التعليم المتعددة بكفاءة، يعتمد ذلك بشكل كبير على كفاءة المعلمين القائمين على توجيه عمليات التعليم. رغم التقدم العلمي والتقني الذي يسهل ويسرع عمليات التعليم والتعلم، ورغم وجود الأدوات والأجهزة والبرامج الجديدة، فإن جودة التعليم وفعاليته لا يمكن أن تتحقق إلا بوجود

معلم مؤهل قادر على أداء دوره بنجاح وفعالية، رغم تطور الفلسفات والنظريات والاتجاهات في مجال التربية، يظل دور المعلم حاسماً في تحقيق أهداف التعليم بشكل فعال وجذاب (النجار، 2019).

تعد إحدى الجوانب المهمة في برامج التربية العملية هي الأداء التدريسي للطلبة المعلمين في مرحلة الإعداد. يتضمن هذا الأداء مجموعة من السلوكيات المتوقع اكتسابها، والتي يجب على الطلبة المعلمين التركيز عليها لتكون فعّالة، ينبغي عليهم مراعاة احتياجات الطلاب ومواهبهم واهتماماتهم، وأنماط تعلمهم، وذلك في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم (Edwards et al., 2006).

يعكس الأداء التدريسي نظامًا من التفاعلات بين المعلم والطلاب، ومحتوى التعلم وسياقاته، ويشمل البيئة الصفية بأبعادها النفسية والمادية. يبدأ الطلبة المعلمون في هذه العملية بإعطاء معانٍ وتفسيرات لقواعد العمل المدرسي وقيمه، مما يساعدهم على الاندماج التدريجي في روح العمل المدرسي. تعزز هذه العملية شعور الانتماء لمجتمعات التعلم، وتشكيل هويتهم المهنية كمعلمين. يعتمد هذا على مدى الدعم الذي يحصلون عليه من المدير أو الزملاء داخل المدرسة بخصوص ممارساتهم أو مبادراتهم أو آرائهم (Caires et al., 2012).

مفهوم الأداء التدريسي

يعتبر الأداء التدريسي للمعلم ركيزة أساسية في عملية التعليم، وهو الوسيلة الفعّالة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة. لضمان تحقيق أهداف التعليم، يتطلب الاهتمام الطبيعي بأداء المعلم، حيث يمثل المعلم السياسة التعليمية المحددة، ويترتب عليه الاهتمام بالجانب الإشرافي لمساعدته على تطوير أدائه التدريسي، وذلك لضمان تنفيذ البرامج التعليمية بكفاءة وفقًا للتخطيط المحدد. من هنا، يصبح تعزيز أداء المعلم التدريسي أمرًا ضروريًا. تعددت تعريفات الأداء التدريسي وتنوعت، وسنقدم بعض هذه التعريفات فيما يلي:

والأداء التدريسي يمكن تعريفه بأنه العمليات التي يقوم بها المعلم في سياق التعليم، سواء كان ذلك من خلال تدريس المواد الدراسية، أو المشاركة في الأنشطة المدرسية، أو إدارة الصفوف، وغيرها من الأعمال التي تساهم في تحقيق تقدم الطلاب (Al-Ani *et al.*, 2017).

ويمكن أيضًا تعريفه بأنه الإجراءات التي يتخذها المعلم في مراحل التخطيط والتنفيذ والتقييم أثناء التدريس، ويتم تقييمها بناءً على النتائج النهائية والشاملة التي يحصل عليها المعلم في مقياس الأداء التدريسي (العوامرة، 2019).

ووفقاً لـ أبا زيد (2019)، يُعرف الأداء التدريسي بأنه مجموعة من السلوكيات، والمهارات، والأنشطة، والإجراءات، والعمليات التي يقوم بها المعلم بهدف تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، هذا الأداء هو عملية منظمة، مخططة، ومستمرة، تشمل مهارات التخطيط، التنفيذ، والتقويم التي يمارسها المعلم داخل الصف مع طلابه، يعتمد الأداء التدريسي على فهم المعلم لطبيعة تخصصه وتمكنه منه، وهو قابل للقياس والتنمية والتطوير.

ووفقًا لزيتون (2003)، يُعرف الأداء التدريسي بأنه مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي يُنفذها المعلم في البيئة المدرسية بهدف تحقيق نتائج مرضية في عملية التدريس دون تضييع الوقت والجهد.

وبحسب تعريف الهويدي (2005)، يُصوِّر الأداء التدريسي كنظام من الأنشطة المخططة في مراحل الإعداد والتنفيذ والتقويم، بهدف تعزيز نمو الطلاب في جوانبهم الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، ويتضمن هذا النظام المعلم والمتعلم، والمنهج الدراسي.

ويرتبط الأداء التدريسي بممارسات المعلم داخل الصف وخارجه، مع التركيز على تلك الممارسات داخل الصف، حيث يشمل كل ما يقوله أو يفعله المعلم، وفقاً لشحاتة والسمان (2012)، يُعرف الأداء التدريسي بأنه سلوك المعلم أثناء مواقف التدريس، سواء كانت داخل الصف أم خارجه، ويعد الترجمة العملية للأفعال أو الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم في التدريس وإدارة الصف، وكذلك مساهماته في الأنشطة المدرسية، مما يسهم في تحقيق تقدم في تعلم الطلاب.

أما الهويدي (2005) فيعرف الأداء التدريسي بأنه يشمل كل ما يقوم به المعلم قبل التدريس وأثناءه وبعده، فهو نظام من الأعمال المخططة للإعداد والتنفيذ والتقويم، يهدف إلى نمو الطلاب في جميع جوانب النمو الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية. يتضمن هذا النظام المعلم والمتعلم والمنهاج الدراسي.

ويقصد بالأداء التدريسي كافة الإجراءات والتدابير والممارسات التي ينفذها المعلم قبل بدء الحصة الصفية وخلالها. يشمل هذا الأداء: التخطيط، التنفيذ، التقويم، إدارة الصف وضبطه، بالإضافة إلى السلوك الشخصي للمعلم وعلاقته مع الطلاب داخل الفصل الدراسي (العردان، 2017).

ويشمل أداء هيئة التدريس جميع الأنشطة والعمليات والسلوكيات التعليمية التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس، سواء داخل أو خارج قاعة الصف، وتشمل عملية التدريس وكافة الأنشطة المتعلقة بها (جردات، 2015).

ويولي أداء هيئة التدريس المجتمع التعليمي والسياسي في العصر الحديث اهتمامًا كبيرًا لأداء هيئة التدريس في المؤسسات التعليمية. تسعى الجامعات جاهدةً لضمان توفر المهارات والكفاءات والقدرات الأكاديمية والمهنية المتميزة لأساتذتها (البشر، 2019).

أهداف تقويم الأداء التدريسي

تهدف عملية تعزيز فعالية الأداء التدريسي للمعلم إلى دعمه وتمكينه من أداء الأدوار والمهام المطلوبة في القرن الحادي والعشرين في ظل المتغيرات الحديثة. تسعى هذه العملية إلى تزويد المعلم بالمعارف والمهارات والكفايات اللازمة لرفع مستوى أدائه، لمواجهة التحديات والتفاعل المبدع مع متطلبات تخصصه ومستجدات عصر المعرفة والتقنية. فيما يلي بعض الأهداف الرئيسية لتعزيز فعالية الأداء التدريسي للمعلم:

1. تحسين مستوى المعلم: الارتقاء بمستوى المعلم من حالته الحالية إلى مستوى أفضل، بشرط توفر الرغبة والقدرة لديه.
2. مواكبة النمو المعرفي: متابعة النمو الهائل والمتزايد للمعرفة نتيجة للأبحاث الاجتماعية والتربوية، وزيادة وعي المعلمين بطبيعة المتعلم والمجتمع واحتياجاتهما، خصوصاً في ظل التغيرات الاجتماعية والتكنولوجية التي تتطلب استجابة تربوية فعالة (محمد، 2010).

3. التدريب على الأساليب الإنسانية والديمقراطية: تدريب المعلمين على أساليب إنسانية وديمقراطية في التعامل مع بعضهم البعض، ومع الإدارة المدرسية، والمشرفين التربويين، والتلاميذ، وأولياء الأمور.

4. تحسين الأداء الصفّي: تحسين أداء المعلمين وممارساتهم الصفية، والارتقاء بمستواهم العلمي والمهني ليكونوا قادرين على أداء أدوارهم بكفاءة، مما يضمن تحقيق مستوى الأداء المطلوب وتحسين النظام التعليمي (حسونة، 2005).

5. تطوير المعلم ذاتيًا: تعزيز تطوير المعلم لذاته من خلال زيادة معارفه وتوسيع خبراته ونموه الثقافي العام ليكون أكثر كفاءة في خدمة العملية التعليمية وزيادة إنتاجيتها كماً وكيفاً.

6. فهم القضايا التربوية: فهم بعض القضايا التربوية المحددة مثل تعليم اللغة العربية بأسلوب أفضل وطريقة مشوقة تحفز على التفكير بأنواعه (الشكر، 2007).

7. زيادة وعي المعلمين بالمشاكل التربوية والاجتماعية: زيادة وعي المعلمين بالمشاكل التربوية والاجتماعية الخاصة بالمدرسة والبيئة الأوسع التي تقع فيها المدرسة.

8. تكامل عمليات إعداد المعلم: تحقيق تكامل بين عمليات إعداد المعلم قبل الخدمة والواقع العملي في العملية التعليمية، مما يساهم في سد الفجوة بين الأداء الحالي والأداء المنشود للمعلم، ويوفر فرصاً للتعامل مع أحدث المستجدات التربوية، مما يؤدي إلى تحسين جودة الأداء التدريسي للمعلم.

9. التطوير المهني الهادف: للتطوير المهني الهادف تأثير إيجابي على المناهج الدراسية وأصول التدريس، وعلى إحساس المعلمين بالالتزام وعلاقتهم بالطلاب، مما يشجع على الارتقاء والإبداع والابتكار، ويحقق تحسينات في التدريس ونتائج تعلم أفضل للطلاب (الفاخري، 2007).

ووفقًا لما ذكره المفتي (2003)، فإن أهداف تقويم الأداء التدريسي تشمل عدة نقاط رئيسية منها:

1. تقديم معلومات لتحسين الأداء: توفير بيانات تساعد في تحسين أداء الأفراد المعنيين من خلال تقييم مستوى أدائهم.

2. تحديد الفجوات في المهارات والقدرات: الكشف عن الفجوات في المهارات والقدرات لدى الأفراد، وتحديد من قد لا يكونون مؤهلين لأداء المهام المكلفين بها.

3. تطوير برامج تدريبية مخصصة: إنشاء برامج تدريبية تهدف إلى تعزيز مستوى أداء الفرد في مجال التدريس.

4. تعزيز الشعور بالمسؤولية: تعزيز الشعور بالمسؤولية لدى المعلمين والمدرسين، وتشجيعهم على بذل الجهد في تطوير مهاراتهم وتحسين أدائهم التدريسي.

النماذج العالمية لتطوير الأداء التدريسي للمعلم

1. الأنموذج الأسترالي: يهدف الأنموذج الأسترالي إلى تطوير الأداء التدريسي للمعلمين من خلال إشراف المشرفين على تنفيذ أنماط وأشكال مختلفة من التطوير. يشمل هذا النموذج إجراءات على مستوى المدرسة، مثل إقامة دورات شاملة لجميع الموظفين حيث يتم تبادل الخبرات والأفكار الجديدة بانتظام، يتم تطوير برامج لتحسين الأداء التدريسي للمعلمين استنادًا إلى الاحتياجات الفعلية في المجال التعليمي، مع التركيز على التطبيقات العملية مثل تدريبات إدارة الصف، وتطوير المهارات القيادية والتحفيزية، وتطبيق طرق تدريس فعالة، وتحسين عملية التعليم بشكل عام (Popham, 2010).

2. الأنموذج الكندي: يشتمل الأنموذج الكندي على نمطين مختلفين من برامج تطوير الأداء التدريسي للمعلمين، الأول هو برنامج ما قبل الخدمة، حيث يتم تقديم برامج تدريبية منظمة للمعلمين المستقبليين خلال عام كامل قبل انضمامهم إلى مؤسسة تعليمية، أما الثاني، فيتعلق بتطوير الأداء التدريسي للمعلمين أثناء خدمتهم، ويتم ذلك من خلال برامج تعليمية تقدمها مراكز التعليم وكليات المعلمين والهيئات المهنية والوكالات الخاصة. تُخطط هذه الدورات وتُنفذ لتطوير أداء المعلمين، في المدارس الابتدائية، ويتولى أعضاء هيئة التدريس إعداد مراكز تدريبية وحلقات تدريس كما تُولى هيئة إدارية في معهد تدريب المعلمين مسؤولية تطوير

برنامج يشمل المبادئ والمهارات والأساليب الأساسية للتدريس، بالإضافة إلى تنظيم وتخطيط البرامج التدريبية المعروفة ببرنامج السنة الواحدة، تركز معظم برامج تحسين الأداء التدريسي في كندا على تحسين فهم المعلمين للمواد الدراسية التي يُدرسونها، واستخدام أحدث وسائل التدريس والاستراتيجيات، ومراعاة مراحل نمو الطلاب، وفهم مبادئ التعليم وأهدافه، وكيفية إدارة الصف (Dumma, 2003).

3. الأنموذج الفرنسي: فيه يحصل المعلمون على فترة تفرغ اختيارية تدوم 39 أسبوعًا خلال حياتهم المهنية لتطوير أدائهم التدريسي، تتوفر في كل منطقة في فرنسا مراكز لتطوير أداء المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس. يشرف المشرفون التربويون على المعلمين، وتختار البرامج التدريبية بناءً على الاحتياجات المطلوبة، حيث تُوزع استبانات على المعلمين لتحديد الدورات التي يحتاجونها. يتم إعداد دليل للبرامج التطويرية استنادًا إلى تحليل نتائج الاستبانات، ويوزع على المعلمين في المدارس. تركز الدورات على الطرق التدريسية الحديثة واستخدام الوسائل التعليمية وحل المشكلات التي تطرأ. يتم تقديم التدريب في هذه الدورات من قبل معلمين متميزين وأساتذة جامعيين ومشرفين تربويين. نظرًا لوجود معلمين احتياط في المدارس الابتدائية، فإن حضور المعلمين لتلك الدورات لا يُعتبر مشكلة، حيث يكون معلم الابتدائية معلم صف يدرس جميع المواد، ما لم تكن هناك حالات استثنائية. لا يتم تقديم أي مكافأة مالية أو ترقية وظيفية للمشتركين في هذه الدورات، حيث يكمن الهدف الرئيسي منها في تنمية وتطوير المعلمين لمواكبة التطورات الحديثة في عملية التعليم والتعلم (Popham, 2010).

حاجة المعلم إلى تنمية الأداء التدريسي

في عصر التعليم الحديث، تشهد العديد من دول العالم تحولاً ملحوظًا في منظومة التعليم، حيث يتطور التعليم من حيث الجودة والكمية بشكل متوازٍ، هذا التحول يهدف إلى رفع مستوى جودة التعليم، مما يمكن الخريجين من دخول سوق العمل بنجاح والمساهمة في تقدم المجتمع، تبرز هذه التغيرات أهمية تحقيق الجودة التعليمية لجميع الأطراف المعنية، بدءًا من المعلم الذي يجب أن يكون مؤهلاً لمواكبة التحولات العالمية المعاصرة، ينبغي للمعلم أن يمتلك الكفايات الشخصية والعلمية والمهنية التي تُمكنه من استخدام أفضل الوسائل والأساليب في تقديم المواد العلمية بطريقة

فعالة. إضافة إلى ذلك، يجب أن يساعد المعلم الطلاب على فهم الحلول لمشاكلهم وتعزيز قيم المجتمع لديهم، لذا، من الضروري التركيز على التنمية المهنية المستمرة للمعلم ليتمكن من ممارسة دوره التدريسي بشكل يتوافق مع تطورات المنظومة التعليمية (الهنشيري، 2014).

مبررات زيادة فاعلية الأداء التدريسي للمعلم

تحسين كفاءة أداء المعلم في التدريس يسهم في تعزيز وتطوير الممارسات التدريسية للمعلمين، مما ينعكس إيجاباً على تعلم الطلاب، فيما يلي نقدم الأسباب التي تبرز أهمية زيادة فاعلية أداء المعلم في التدريس أثناء الخدمة (كامل، 2004؛ نصر، 2009؛ محمد، 2011):

1- توسيع مسؤوليات المعلم: لم يعد دور المعلم مقتصرًا على نقل المعرفة فقط، بل أصبح منتجًا لها وخبيرًا في إدارة مواقف التعلم وتبني استراتيجيات تدريس فعالة. يتطلب ذلك من المعلم تقييم تقدم الطلاب باستخدام أدوات وتقنيات حديثة واستثمار نتائج هذا التقييم في تحسين عمليتي التدريس والتعلم.

2- التطور التكنولوجي: يفرض التطور التكنولوجي على المعلم أن يكون ماهرًا في استخدام أدوات التكنولوجيا والمصادر الإلكترونية في التعليم. نجاح المعلم في تلبية هذه المتطلبات يعتمد على الفرص المتاحة والأنشطة التي يمارسها لتحقيق النمو المهني، مما يزوده بمهارات جديدة تتوافق مع الأدوار المتوقعة منه.

3- التطور الكمي والنوعي للمعرفة: تسارع وتعقيد التطور المعرفي يجعل المعلم مسؤولًا عن إعداد الأفراد ليكونوا قادرين على التعلم الذاتي واستيعاب المستجدات، مما يمكّنهم من التكيف مع الظروف المتغيرة. يتطلب هذا تحويل دور المعلم من ناقل للمعرفة إلى مدرب يوجه الطلاب حول كيفية اكتساب المعرفة بأنفسهم.

4- الإعداد قبل الخدمة: الإعداد الذي يتلقاه المعلم قبل الخدمة، مهما كانت جودته، لا يكفي لتمكينه من الاستمرار في أداء أدواره المتغيرة في ظل التطورات المستمرة في منظومة التعليم.

5- زيادة التخصص: تعقيد وتشعب الخبرة الإنسانية أديا إلى زيادة التخصص، مما يتطلب من المعلم إعادة النظر في الإعداد العلمي لطلابه لضمان فهمهم للمادة المتخصصة ضمن الإطار الشامل للحياة.

6- التطوير المهني: يعد التطوير المهني للمعلمين عنصرًا بالغ الأهمية في تنفيذ برامج الإصلاح والتطوير التعليمي، حيث يرتبط تحقيق أهداف هذه الإصلاحات بجودة وكفاءة المعلمين المهنية.

7- مواكبة المستجدات: من الضروري أن يواكب المعلم التطورات في مجاله العلمي والمهني، مما يتطلب منه التعلم المستمر سواء بشكل ذاتي أو من خلال برامج تنمية مخصصة.

8- التغيرات السريعة في التعليم: التغيرات السريعة في منظومة التعليم والانفجار المعرفي من حيث الكم والمصادر واتساع نطاق استخدام التكنولوجيا في التعليم، بالإضافة إلى تبني معايير قومية لجودة التعليم، أدت إلى تطورات كبيرة في أدوار ومسؤوليات المعلم.

مهارات الأداء التدريسي

اتفقت معظم الأدبيات المتعلقة بمهارات التدريس والأداء التدريسي على أن هذه المهارات تتمحور حول مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم (زيتون، 2001؛ القاسم، 2008؛ أحمد، 2013)، وأضاف البعض مجالًا رابعًا هو إدارة الصف (زيتون، 2003؛ الحيلة، 2014). تناول بعض الباحثين هذه المجالات بمزيد من التفصيل، لكنها غالبًا لا تتجاوز المجالات السابقة أو تتقاطع معها في العديد من المهارات الفرعية. بناءً على ذلك، تم تناول جميع المهارات الرئيسة المذكورة:

أ- **التخطيط وإعداد الدروس:**

يُعد التخطيط للتدريس عملية ذهنية وإعدادًا نفسيًا للمواقف التدريسية التي قد تحدث في قاعة الدرس لفترة زمنية ومستوى تعليمي محددين. يهدف التخطيط إلى تحقيق أهداف تعليمية بشكل منظم وهادف من خلال اختيار الخبرات والأنشطة والإجراءات والوسائل التعليمية المناسبة، بالإضافة إلى الأسئلة التنشيطية والتقويمية الملائمة (شحاتة والسمان، 2012).

تعتبر عملية تخطيط الدروس من أبرز مهارات الأداء التدريسي، حيث تمثل الخطوة الأولى التي يبدأ بها المعلم، ويتوقف على نجاحها نجاح أداء مهاراته التدريسية الأخرى. التخطيط مهارة رئيسية تتضمن عدة مهارات فرعية مهمة، من بينها: صياغة الأهداف والإلمام بتصنيفاتها ومستوياتها، تحليل المحتوى، اختيار الأنشطة التدريسية المناسبة، تحديد واختيار أساليب التقويم المرتبطة

بالأهداف، إعداد الوسائل التدريسية ووسائل التحفيز الملائمة، واختيار طرق التدريس المناسبة (علي، 2002).

وحدد الإمام (2013) عدة مهارات مهمة لتخطيط التدريس، وهي:

1. تهيئة بيئة تعليمية متسامحة: التخطيط لإنشاء بيئة تعليمية تفاعلية ومفيدة تربويًا للطلاب.
2. تنويع الأهداف التدريسية: وضع أهداف تعليمية متنوعة للمواقف التعليمية المختلفة.
3. مواجهة الطلاب بمواقف مفتوحة النهاية: التخطيط لتقديم مواقف تعليمية تتيح للطلاب التفكير والابتكار.
4. استخدام وسائل مبتكرة: التخطيط لاستخدام أساليب وأدوات جديدة لجذب انتباه الطلاب.
5. تحدي تفكير الطلاب: تصميم دروس تُعرض في شكل مواقف تعليمية تتحدى التفكير النقدي للطلاب.
6. مراعاة المرونة الزمنية: التحلي بالمرونة في تحديد الوقت اللازم لإتمام عملية التعلم.
7. تقديم آراء وأفكار متنوعة: إعداد مواقف تعليمية تشجع على تبادل الآراء والأفكار المتنوعة.

وحسب ما ذكر القيسي (2018)، هناك نوعان رئيسيان من تخطيط التدريس:

- التخطيط السنوي: هذا نوع من التخطيط يقوم به المعلم في بداية العام الدراسي. يتضمن توزيع المقرر على الفترة الزمنية المخصصة له طوال العام. في هذا التخطيط، يحدد المعلم الدروس التي يتوقع تدريسها في كل شهر أو أسبوع، بناءً على عدد الحصص المخصصة للمادة في الجدول الدراسي.
- التخطيط اليومي: هذا نوع من التخطيط يقوم به المعلم يوميًا في مذكرة خاصة لكل درس على حدة. يتضمن ترتيب خطوات الدرس وتنظيم الأنشطة التي ستنفذ في الصف، بالإضافة إلى جميع الجوانب المتعلقة بموضوع الدرس من وسائل وأساليب تقويم وأسئلة تُطرح على الطلاب.

ب- تنفيذ الدروس:

تشمل مهارة تنفيذ الدروس جميع المهام والإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل الصف، وهي أساس نجاح العملية التعليمية بأكملها. ويُعرّف التنفيذ بأنه مجموعة من الإجراءات العملية والممارسات التي يطبقها المعلم خلال التدريس الفعلي في الصف الدراسي، ويعد العامل الرئيسي في قدرة المعلم على النجاح في مهنته (الأزرق، 2000).

تتضمن مهارة التنفيذ مجموعة واسعة من المهارات الفرعية التي تركز على المهارات الرئيسية التالية: التهيئة للدرس، تحفيز المتعلمين، إدارة الصف وضبطه، الإلقاء، المناقشة، استخدام التقنيات الحديثة، توظيف الوسائل التعليمية، إدارة الوقت، التفاعل اللفظي وغير اللفظي، التعزيز، تقديم التغذية الراجعة، توجيه الأسئلة، استخدام المصادر والمراجع، التقويم المستمر، وختام الدرس (سيد، 2016).

ولنجاح عملية تنفيذ التدريس، ينبغي على معلم اللغة أن يمتلك مجموعة من مهارات التدريس. من بين هذه المهارات التي يمكن استنتاجها من كلام حلس وأبو شقير (2021) ما يلي:

أ- الاهتمام بإكساب الطلاب المعلومات والمهارات التي تمكنهم من حل المشكلات الأكاديمية والحياتية بدلاً من تقديم الحلول الجاهزة.

ب- الاهتمام بالطلاب كأفراد، مع مراعاة قدراتهم وميولهم، بالإضافة إلى نقاط ضعفهم وقوتهم.

ج- التحلي بالصدق والثقة بالنفس، والتفوق في المادة العلمية.

د- إتاحة قدر من الحرية للطلاب في العمل، والتعبير عن آرائهم، واختيار الأنشطة التي تناسبهم كلما أمكن ذلك.

هـ- تلبية حاجات الطلاب من خلال تقبل الأسئلة غير العادية، واحترام الأفكار الغريبة، وتوجيه الأسئلة التي تحفز على التفكير.

ويتضمن تنفيذ التدريس تقديم موضوع الدرس باستخدام استراتيجيات تدريس تتماشى مع الأهداف المحددة (السويفي، 2022)، تعتبر استراتيجيات التدريس من المهارات الأساسية التي يحتاجها المعلم، حيث أن عدم إدراك المعلم لنوعية المتعلمين وقدراتهم الفردية والجماعية قد يؤدي إلى

اختيار غير مناسب لطرق التدريس، مما يؤثر سلبًا على توصيل الأفكار والمفاهيم (العدوان وداود، 2016)، نظرًا لاختلاف قدرات الطلاب العقلية ومهاراتهم وسماتهم النفسية، يجب على المعلم أن يتكيف مع احتياجات كل طالب على حدة لضمان فعالية التعليم. على سبيل المثال، يحتاج الطالب الذكي إلى أنشطة تحفز قدراته وتدفعه إلى التميز، بينما يحتاج الطالب بطيء التعلم إلى تمهّل ورعاية في عملية التعليم.

ج- تقويم التدريس:

تُعدّ مهارة التقويم ثالث مهارات التدريس، والتي من خلالها يسعى المعلم لمعرفة مدى تحقيق الأهداف التدريسية بجوانبها المعرفية والمهارية والوجدانية. كما تهدف إلى تقييم فعالية طرائق التدريس واستراتيجياته التعليمية والأنشطة المستخدمة (العدوان وداود، 2016).

ويشير (جرادات وآخرون، 1983) إلى أن التقويم الصفي هو "عملية تشخيصية علاجية تهدف إلى تحديد مدى التقدم الذي حققه الطالب في الوصول إلى الأهداف التعليمية، بهدف مساعدته على النمو وتحقيق هذه الأهداف، بناءً على نتائج التقويم.

ويتوجب على المعلم امتلاك مجموعة من المهارات الأساسية خلال مرحلة تقويم التدريس. ووفقاً لما ذكره عطية (2008)، تشمل هذه المهارات:

1- إثارة التفكير لدى الطلاب: استخدام أسئلة تحفز تفكير الطلاب وتدفعهم للتعمق في الموضوع.

2- قياس مستويات التفكير المختلفة: صياغة وتوجيه أسئلة تقيس مختلف مستويات التفكير، من البسيطة إلى المعقدة.

3- تشجيع الإجابات المتعددة: توجيه أسئلة مفتوحة النهاية تتطلب من الطلاب تقديم إجابات متعددة ومتنوعة.

4- مراعاة الفروق الفردية: مراعاة الاختلافات الفردية بين الطلاب عند توجيه الأسئلة لضمان تحقيق أقصى استفادة تعليمية لكل طالب.

د- إدارة الصف وضبطه (القيادة):

تُعدّ إدارة الصف وضبط النظام من العوامل الأساسية لنجاح المعلم في تحقيق أهدافه التعليمية، كما تساهم في الحفاظ على الوقت وتنظيم العلاقات بين الطلاب ومعلمهم، بدون إدارة فعّالة، قد يسود الفوضى، مما يعوق تحقيق أهداف الدرس. لذا، من الضروري أن يتبنى المعلم أساليب إدارة تربوية حكيمة تضمن الحفاظ على النظام دون التأثير السلبي على الحالة النفسية للطلاب، لتحقيق ذلك، يجب على المعلم أن يكون متمكنًا من تقنيات الإدارة وسبل قيادة الصف بفعالية (عطية، 2006).

وإن إدارة الصف وضبطه تتجسد في مجموعة من الأنشطة التي يسعى من خلالها المعلم إلى خلق بيئة صفية إيجابية تسودها العلاقات الاجتماعية الجيدة بين المعلم وطلابه وبين الطلاب أنفسهم داخل غرفة الصف (سمارة والعديلي، 2008).

وتشمل هذه الأنشطة إدارة الصف وضبطه وفق ما ذكر زيتون (2003) على:

- حفظ النظام داخل الصف.
- توفير المناخ الوجداني والاجتماعي.
- تنظيم البيئة الفيزيقية.
- توفير الخبرات التعليمية.
- ملاحظة التلاميذ ومتابعتهم.
- تقديم تقارير عن سير العمل.

واجبات مدير المدرسة الإدارية والفنية

يُعتبر مدير المدرسة المسؤول الأساسي عن إدارة كافة جوانب العمل داخل المدرسة، مما يبرز حجم المسؤولية الكبيرة الملقاة على عاتقه. تتنوع واجبات مدير المدرسة وتتداخل، ويمكن تقسيمها إلى مجالين رئيسيين: المجال الإداري والمجال الإشرافي التربوي. في الوقت الراهن، يولي الاهتمام الأوفر للجانب الفني الإشرافي، حيث يُنظر إلى مدير المدرسة كمدير تربوي ميداني. ومع ذلك، لا

يمكن إغفال أهمية المهام الإدارية في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة. وفيما يلي أبرز المهارات الإدارية التي يجب أن يتقنها مدير المدرسة:

أولاً : إدارة شؤون الطلبة وذلك عن طريق:

5. تنظيم قبول الطلاب الجدد: يشمل ذلك تسجيل الطلاب ومتابعتهم بعناية لضمان انسيابية عملية القبول.
6. إدارة السجلات والملفات: يجب تنظيم وتحديث سجلات الطلاب وملفاتهم بشكل منهجي ودقيق.
7. الحفاظ على النظام والانضباط: يتعين على مدير المدرسة ضمان النظام والانضباط داخل المدرسة.
8. إدارة الأنشطة: يجب تنسيق وإدارة الأنشطة المنهجية واللاصفية للطلاب بطريقة متكاملة ومنظمة.
9. تنظيم البرامج الإعلامية: يشمل ذلك تعزيز التواصل والتفاعل مع الجمهور من خلال البرامج الإعلامية المدرسية.
10. الاهتمام بالشؤون الصحية: يتعين توفير الرعاية الصحية اللازمة للطلاب والعناية بصحتهم.
11. تقديم الدعم الاجتماعي: يشمل ذلك توفير خدمات التوجيه والإرشاد لدعم الطلاب اجتماعيًا ونفسيًا.
12. تنظيم الامتحانات: يتطلب تنظيم وإدارة عمليات الامتحانات المدرسية العامة بكفاءة.
13. إصدار الوثائق: يجب إصدار المصادقات والوثائق المدرسية الضرورية بدقة وفق الإجراءات المعتمدة (العمايرة، 2012).

ثانياً: رعاية شؤون العاملين بالمدرسة: وذلك عن طريق:

1. حل المشكلات: التعامل مع القضايا الداخلية والخارجية التي قد تنشأ بين العاملين، وكذلك مع أولياء الأمور والطلاب.

2. متابعة الأنشطة: متابعة الأنشطة والمهام التي يقوم بها العاملون لضمان تنفيذها بانتظام وفعالية.

3. توفير بيئة عمل: خلق بيئة عمل تسودها الاحترام المتبادل وحرية التعبير وتعزيز التفاهم والتعاون بين العاملين.

4. تشجيع العمل الجماعي: تعزيز روح الفريق والعمل الجماعي بين العاملين وتشجيعهم على التعاون.

5. دعم النمو المهني: تقديم التوجيه والتدريب المستمر، بالإضافة إلى تشجيع حضور الندوات والمؤتمرات التعليمية لدعم تطويرهم المهني.

6. متابعة الأداء: مراقبة الحضور والأداء وتوفير بيئة عمل محفزة ومريحة.

7. تحسين الظروف: تحسين الظروف المادية والمعنوية للعاملين وتوفير فرص الترقية المناسبة.

8. تشجيع المشاركة: دعم المشاركة الفعّالة في عمليات التخطيط واتخاذ القرارات التي تؤثر على العمل التعليمي.

9. توزيع المسؤوليات: توزيع المسؤوليات والواجبات بشكل مناسب وفقًا لقدرات وميول الأفراد، مع تقديم التوجيه والإشراف اللازم.

10. بناء نظم اتصال: إنشاء نظم اتصال فعّالة لضمان تبادل المعلومات والتواصل الجيد بين العاملين (المساعده، 2020).

ثالثاً: الاهتمام بالمجتمع المحلي للمدرسة، ويتضمن ذلك:

1. فهم البيئة المحلية: دراسة إمكانيات البيئة المحلية واحتياجاتها، والبحث عن فرص للاستفادة منها لتحقيق أهداف المدرسة.

2. تعزيز العلاقات: تقوية الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي لزيادة المشاركة المادية والمعنوية في تحسين البيئة التعليمية وتطويرها.

3. تنظيم برامج الخدمة: تنظيم برامج خدمة المجتمع وتحديد كيفية استفادة المدرسة من دعم المجتمع المحلي وكيف يمكن للمدرسة أن تقدم خدمة للمجتمع.

4. تعزيز التواصل: تحسين التواصل بين الآباء والمعلمين من خلال تنظيم برامج للمشاركة في الأنشطة المدرسية.

5. التفاعل مع أولياء الأمور: التفاعل الإيجابي مع أولياء الأمور من خلال تقديم الدعم والنصح والإرشاد بطرق محترمة وفعالة بشأن شؤون أبنائهم.

رابعاً: إدارة الشئون المالية:

1. إعداد الموازنة: يتطلب من مدير المدرسة إعداد موازنة المدرسة وتحديد الأولويات بناءً على احتياجاتها، ويشمل ذلك:

- مراجعة كشوف الأجور: تدقيق واعتماد كشوف الأجور المرسلة للإدارة أو المديرية التعليمية للصرف بعد التدقيق.
- جرد الخزينة: إجراء جرد دوري لخزينة المدرسة للتأكد من تطابق عمليات التحصيل والتوريد مع المبالغ الموجودة.
- متابعة الوضع المالي: متابعة إمكانيات المدرسة والوضع المالي للمعلمين والهيئة الإدارية.
- دراسة اللوائح المالية: دراسة اللوائح المالية ونظام المشتريات والمناقصات وتبسيط الإجراءات المتعلقة بشؤون المباني والمقاصف.

2. متابعة الأعمال المالية: تشمل متابعة حسابات السلفة المستديمة والمؤقتة، وخزينة المدرسة، وحسابات الرسوم المدرسية. كما تشمل إدارة شؤون الجمعيات التعاونية المدرسية والنشاطات المدرسية التي تخدم التلاميذ (عابدين، 2012).

خامساً: التقويم الختامي ومتابعة الجوانب الإدارية:

تُعتبر عملية التقويم الختامي جزءًا أساسيًا لضمان نجاح العمل واتخاذ القرارات الملائمة، حيث يتم استخدام مجموعة متنوعة من الأدوات والأساليب لضبط وتطوير الأداء، تتضمن المهام الفرعية للتقويم الختامي ما يلي:

1. تحديد جوانب التقويم: تحديد المجالات التي تتطلب تقويمًا.
2. وضع خطة للتقويم الختامي: إعداد خطة شاملة للتقويم تشمل جميع المجالات المعنية.
3. تحديد الأدوات اللازمة: اختيار وتوفير الأدوات المناسبة للتقويم.
4. تنظيم السجلات والوثائق: ضبط وإدارة السجلات والوثائق المرتبطة بعمليات التقويم والمتابعة.
5. وضع خطة للعلاج والتطوير: تحديد المجالات التي تحتاج إلى متابعة وتطوير ووضع خطط علاجية لها.
6. اتخاذ القرارات المناسبة: اتخاذ قرارات تتعلق بأساليب وأدوات التقويم المستخدمة.
7. تنظيم التعاون مع الإدارة التربوية: تنسيق الجهود مع الإدارة التربوية في عمليات التقويم.
8. تحديد الاحتياجات المستقبلية: استنادًا إلى نتائج التقويم، تحديد الاحتياجات المستقبلية للمدرسة (العمايرة، 2012).

إستراتيجيات تحسين الأداء التدريسي

أشار بروني (Browne, 2020) إلى مجموعة من الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لتحسين الأداء التدريسي للمعلمين، وهي:

1. التطوير المهني المستمر: يجب على المدارس توفير فرص للتعلم المستمر والتطوير المهني للمعلمين لمواكبة أحدث الممارسات التعليمية والتكنولوجيا المستخدمة في التعليم. أكدت دراسة (Jahangir *et al*. 2012) أن التدريب أثناء الخدمة يرتبط بشكل إيجابي بالأداء الفعال.

2. تشجيع التعاون والتوجيه المهني: ينبغي على الإدارة المدرسية تعزيز التعاون بين المعلمين وتوفير جلسات توجيه مهني لتبادل الأفكار والخبرات وتطوير مهارات التدريس. أظهرت دراسة (Javorčíková *et al*., 2021) أن المناخ المدرسي الجيد وفريق العمل المتعاون وأسلوب الإشراف والتقييم العادل هي من أهم العوامل المحفزة للمعلمين.

3. تقديم تغذية راجعة بناءة: يجب على مدير المدرسة تقديم تغذية راجعة دورية وبناءة للمعلمين لتحسين ممارساتهم التعليمية وتعزيز تقدمهم المهني.

4. تعزيز الدعم النفسي والاجتماعي: ينبغي على المدارس توفير بيئة عمل داعمة تحترم الاحتياجات النفسية والاجتماعية للمعلمين، مما يساعدهم على التركيز على تطوير قدراتهم.

5. تفويض الصلاحيات: يجب على القادة توفير فرص للمعلمين ليتولوا مهام قيادية داخل المدرسة، مما يعزز تطورهم المهني ويزيد من شعورهم بالانتماء والتأثير الإيجابي.

6. الاعتراف بالجهود والإنجازات: ينبغي على مديري المدارس تقدير ومكافأة المعلمين على إنجازاتهم وجهودهم المبذولة لتحفيزهم وتعزيز التزامهم بالتحسين المستمر.

أظهرت دراسة آل الحارث (2018) أن أداء المعلمين يتحسن بشكل ملحوظ عندما يرتبط أداء مدير المدرسة الثانوية بالجوانب التالية:

1. المعتقدات ورسالة المدرسة: يحرص المدير على توضيح رسالة المدرسة للمعلمين ويضع المصلحة العامة في صدارة اهتماماته.

2. القيم المدرسية: يعزز المدير الثقة المتبادلة بين الإدارة والمعلمين، مما يسهم في تحسين الأداء المهني.

3. التوقعات المستقبلية: يهتم المدير بتطوير القدرات القيادية للمعلمين من خلال دورات تدريبية، ويرعى المعلمين المبدعين والمتميزين، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم.

4. الفلسفة المدرسية: يتقبل المدير النقد البناء من المعلمين ويولي اهتمامًا لتلبية احتياجاتهم الإنسانية.

5. الأعراف والقوانين المدرسية: يلتزم المدير بالوصول إلى المدرسة مبكرًا والمغادرة بعد جميع العاملين، مما يعكس التزامه بالقوانين المدرسية.

العلاقة بين القيادة المدرسية الفاعلة والأداء التدريسي

أظهرت العديد من الدراسات أن القيادة المدرسية الفاعلة لها تأثير إيجابي كبير على أداء المعلمين وتجربة التعلم للطلاب. توصلت دراسة ليثود (Leithwood *et al*., 2004) إلى أن القيادة المدرسية القوية تعزز أداء المعلمين وتزيد من رضاهم المهني والتزامهم. كما أكدت دراسة روبنسن (Robinson *et al*., 2008) أن القيادة الفعالة تُحسن مستويات تحصيل الطلاب من خلال دعم المعلمين وتشجيعهم على استخدام أساليب تدريس مبتكرة وفعالة.

علاوة على ذلك، أشارت دراسة لين (Laine *et al*., 2010) إلى أن قادة المدارس الناجحين يساعدون المعلمين في تطوير مهاراتهم التربوية ويشجعون التعاون بينهم، مما يحسن تجربة التعلم للطلاب. وذكرت دراسة هالنجر (Hallinger & Lee, 2013) أن المدارس التي يتسم قادتها بأسلوب قيادي قوي تحقق تحسينات ملحوظة في أداء الطلاب مقارنة بتلك التي تعاني من قيادة ضعيفة.

صفات معايير ضمان الجودة في التدريس

تتمثل سمات تطبيق معايير ضمان الجودة في الأداء التدريسي في مجموعة من الخصائص التي تميز المؤسسة التربوية وعملها، وفقًا لما ذكره (عليمات، 2004):

1. تحقيق الأهداف بكفاءة: يتم ذلك من خلال الوصول إلى النتائج المطلوبة بأقل تكلفة وجهد وفي أسرع وقت ممكن.

2. تلبية احتياجات الطلاب: يهدف ضمان الجودة إلى تلبية احتياجات ورغبات الطلاب وتعزيز تطورهم الشامل عبر تنسيق الجهود الأكاديمية والإدارية.

3. التركيز على الوقاية: يهدف إلى منع الأخطاء والانحرافات قبل حدوثها بدلاً من معالجتها بعد وقوعها.

4. الاهتمام بالمدخلات والعمليات والمخرجات: يركز على جودة الموارد، عمليات التدريس، والنتائج المتحققة.

5. تشجيع الحوار والتفاعل: يعزز النقاش البناء والتواصل المثمر، مما يساعد في التعامل مع التحديات والمشكلات بفعالية.

6. التعاون والتكامل: يشجع على التعاون بين مختلف الأقسام والأنظمة داخل المؤسسة، ويعزز تبادل المعرفة والمعلومات.

7. شمولية المعايير: تشمل معايير ضمان الجودة جميع أطراف العملية التربوية.

8. التركيز على التقييم المستمر: يهدف إلى تحسين الأداء بشكل دائم من خلال التقييم المستمر ومعالجة النقاط الضعيفة لتحقيق تحسين مستدام.

فوائد تطبيق الأداء التدريسي

أوضح الباحثون والمتخصصون في مجال المناهج وطرق التدريس، مثل حارب (2005)، سليم (2008)، وإبراهيم (2010)، العديد من الفوائد التي قد تعود على العملية التعليمية ككل عند تطبيق معايير ضمان الجودة في الأداء التدريسي. من أبرز هذه الفوائد:

1- تحسين أداء المعلمين والعاملين في المدرسة: من خلال وضع معايير واضحة لضمان جودة الأداء التدريسي والوظيفي.

2- تعزيز الثقة والحرية المهنية: يمنح المعلمون والمديرون مزيدًا من الثقة والاستقلالية في عملهم، مما يعزز التميز في الأداء.

3- رفع جودة النتائج التعليمية: تحسين الجوانب المعرفية والانفعالية والمهارية للعملية التعليمية، وزيادة مستويات الطلاب.

4- تحقيق رؤية شاملة لعملية التدريس: ينطوي على معالجة التدريس ككل بدلاً من تجزئة عناصره.

5- تقليل الأخطاء والعيوب: يؤدي إلى خفض التكاليف وتحسين جودة الخدمات التعليمية المقدمة

6- بناء ثقافة تنظيمية مؤسسية: تعزز فلسفة التغيير والتطوير المستمر في جميع جوانب التدريس.

ظهرت عدة مداخل لإعداد وتأهيل المعلمين، تتنوع في أهدافها وأساليبها كما يلي:

1. مدخل المهارات: يركز على تزويد الطلبة المعلمين في كليات التربية بالمهارات الأساسية للتدريس، يُفترض أن التدريس الناجح يتطلب مجموعة من المهارات التي يمكن لأي معلم اتقانها لنجاح هذا المدخل، يُشترط إقامة شراكة فعالة بين كليات التربية والمدارس، والربط بين برامج الإعداد قبل الخدمة وأثناءها، مع دمج الجوانب النظرية والتطبيقية وتحديد معايير لتقييم تقدم الطلاب المعلمين (حمادة، 2015).

2. مدخل الكفايات: يسلط الضوء على ثلاث قدرات أساسية: القدرة المعرفية، القدرة المهارية، والاتجاه الاجتماعي الوجداني، تُنظم هذه القدرات ضمن كفايات محورية تشمل: كفايات استراتيجية لتكيف الإنسان، كفايات تواصلية لتعلم اللغة والتواصل، كفايات منهجية لتعلم منهجيات التفكير والتنظيم، بالإضافة إلى الكفايات الثقافية والتكنولوجية المتعلقة بالاستهلاك والإنتاج التقني (الضبع، 2006).

3. مدخل الجودة الشاملة: أحدث تحولاً نوعياً في تطوير العملية التعليمية، من خلال التركيز على نواتج التعلم القابلة للقياس، تم وضع معايير دقيقة لجودة التعليم تترافق مع تقييمات

تستند إلى مؤشرات محددة لقياس مدى تحقيق المعايير ونواتج التعلم (الهاشمي والعزاوي، 2009).

4. مدخل المعايير: يعد من أحدث المداخل المعتمدة في التعليم، حيث يُستخدم لتحديد الضوابط والمعايير التي تهدف إلى تحقيق رؤية واضحة للمدخلات والمخرجات وضمان تحقيق الأهداف المنشودة للوصول إلى الجودة الشاملة في التعليم (الضبع، 2006).

ووضعت منظمة علماء النفس الأمريكية مجموعة من المعايير لجودة الممارسة التدريسية للمعلم، والتي تشمل:

1) إتقان المفاهيم الأساسية: يجب أن يكون المعلم ملمًا بالمفاهيم الأساسية وبنية العلوم التي يقوم بتدريسها، ويجب أن يمتلك مهاراتها بشكل متقن.

2) دعم النمو الشامل للمتعلم: توفير فرص تعزز النمو العقلي والاجتماعي والشخصي للطلاب.

3) التكيف مع تنوع المتعلمين: تصميم مواقف تعليمية تناسب تنوع الطلاب واختلافاتهم.

4) استخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة: امتلاك مجموعة متنوعة من طرائق واستراتيجيات التعليم، وتوظيفها لتشجيع وتطوير قدرات الطلاب على التفكير النقدي وحل المشكلات.

5) توفير بيئة تعلم محفزة: إنشاء بيئة تعليمية تشجع التفاعل الاجتماعي الإيجابي، والانخراط النشط في التعلم، وتعزز البحث والاستقصاء والتعاون.

6) توظيف أساليب التواصل بفاعلية: استخدام أساليب التواصل اللفظية وغير اللفظية بفعالية لتحقيق تفاعل صفي مثمر.

7) التخطيط الفعّال للتعليم: إجراء التخطيط التعليمي بناءً على معرفة محتوى المادة واحتياجات الطلاب ومتطلبات المجتمع وأهداف المنهج.

8) استخدام أساليب تقييم مناسبة: تطبيق الأساليب والاستراتيجيات التقويمية بفعالية.

9) التفكير والتأمل المهني: ممارسة التفكير والتأمل في الممارسات التعليمية وتحري الفرص التي تدعم النمو المهني المستمر (عبد العظيم وعبد الفتاح، 2017).

5. مدخل مخرجات التعلم: مع بداية الألفية الثانية، بدأت الجامعات العالمية ووكالات ضمان الجودة في التعليم بتبني مدخل مخرجات التعلم. يركز هذا المدخل على جعل الطالب محور تخطيط البرامج التعليمية، بحيث تكون الأهداف والمخرجات هي محور النشاط التعليمي. لا يقتصر الهدف على تصميم البرنامج التعليمي فحسب، بل يمتد إلى تحقيق المخرجات التعليمية المطلوبة وتقييم مدى تحقيقها (كويران، 2014).

أهمية تقييم الطلاب للأداء التدريسي

أوضح عياصرة (2017)، يُعَدُّ تقييم الطلاب للأداء التدريسي من القضايا المحورية في نظام التعليم، خصوصاً في مجال التقويم. على الرغم من تبني هذه الفكرة في الدول المتقدمة كوسيلة لقياس كفاءة العملية التعليمية، إلا أنها لا تحظى بالاهتمام الكافي في العديد من الدول العربية. يلعب رأي الطلاب دوراً مهماً في:

1) تقديم تغذية راجعة: يساهم تقييم الطلاب في تقديم ملاحظات حول الجوانب الإيجابية والسلبية للأداء التدريسي.

2) توفير مؤشرات حول الأداء: يقدم تقييم الطلاب مؤشرات واضحة حول أداء المدرس في مجالات متعددة مثل مسؤولياته التعليمية، قدراته المعرفية، مدى تشجيعه ودعمه للطلاب، ومساعدته لهم في تعزيز قدراتهم.

3) تحسين جودة التعليم: يشمل تحسين جودة التعليم في عدة جوانب، منها:

- تحديد أهداف ومهام تعليمية واضحة.
- تقييم خصائص المدرس.
- استخدام طرائق تدريس ملائمة.
- تقديم المعلومات بأسلوب علمي ومقنع وفعال.

طرق تقويم الأداء التدريسي

أوضح التويجي (2016) أن تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس يتم عبر عدة أساليب شائعة، تشمل:

1. التقويم بواسطة الرؤساء: مثل عمداء الكليات ورؤساء الأقسام.
2. التقويم عن طريق الزملاء: حيث يقوم الزملاء بتقييم أداء بعضهم البعض.
3. التقويم الذاتي: حيث يقوم الأستاذ بتقييم أدائه الشخصي.
4. تقييم الطلاب: حيث يُقيِّم الطلاب أداء أساتذتهم.

وأضاف جريشابر وبيرنز (Grieshaber & Byrns, 2016) أن هناك ثلاث طرق رئيسية لتقويم أداء أساتذة الجامعة: تقييم الطلاب، والتقويم الذاتي، والتقويم الخارجي التكويني.

وأشار بنتون (Benton, 2018) إلى ثلاثة أنماط لتقويم الأداء التدريسي:

1. تقييم الطلاب: باعتبارهم عنصراً حاسماً في النظام التعليمي.
2. التقويم الذاتي: كوسيلة للتأمل الذاتي.
3. تقويم الأطراف ذات الصلة: من أقران ومشرفين.

وأكد على أن دمج هذه العناصر يسهم في تحقيق تقييم تكويني فعّال.

بدوره، حدد ديفيد وماكايان (David & Macayan, 2010) أربعة طرق شائعة لتقويم الأداء التدريسي:

1. تصنيف المشرفين وتقويمهم.
2. تقييم الطلاب.
3. التقويم الذي يتم مراجعته من قبل النظراء (الأقران).
4. التقويم الذاتي.

على الرغم من أن تقويم الطلاب يُعد من أكثر الأساليب استخداماً في التعليم العالي، شدد هورنستين (Hornstein, 2018) على ضرورة عدم الاعتماد عليه كأداة وحيدة في التقييم الشامل لأعضاء هيئة التدريس. كما دعا برقاوي وأبو الرب (2016) إلى ضرورة مشاركة عضو هيئة التدريس في تقويم نفسه ذاتياً كأحد الأساليب الفعّالة في عملية التقييم.

يُنظر إلى التقويم الذاتي على أنه "تقييم ذاتي للأنشطة الوظيفية، حيث يقوم الأستاذ بتحديد فلسفته وأهدافه واستخدام المنهج وطرق التدريس والامتحانات والأنشطة الأكاديمية، وجميعها تمثل وصفاً انعكاسياً وتقويماً لأداء الأستاذ" (سالمة وبارة، 2017).

معايير جودة الأداء التدريسي للمعلمين

في ظل التحديات والمتغيرات التي تواجه الأنظمة التعليمية اليوم، أصبح تعزيز مبدأ المحاسبة والمساءلة أمراً ضرورياً. ظهرت مفاهيم جديدة مثل التربية المستدامة، التعليم مدى الحياة، التنمية البشرية المستدامة، والتربية المستقبلية، مما أدى إلى تطور طرائق وأساليب التدريس. هذا التطور جعل من الضروري تبني معايير واضحة وشفافة لتحسين الأداء وضمان الحوكمة الفعّالة.

تجعل معايير جودة الأداء التدريسي ضرورة وضع معايير دقيقة لتقييم المهارات والأنشطة والمهام التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس. هذه المعايير تهدف إلى ضمان العدالة والمصداقية والتكافؤ في إصدار الأحكام، وتوفر لغة وهدفاً مشتركاً لمتابعة العمل وتحقيق رؤية واضحة للمؤسسة. وفقاً للطناوي (2005)، والضبع (2006)، وغالب (2007)، هناك أسباب رئيسية تدعو إلى اعتماد المعايير في العملية التعليمية، وهي:

1. مواكبة التطورات الحديثة: في عالم يعتمد بشكل متزايد على المعرفة والتكنولوجيا.

2.المنافسة الاقتصادية العالمية: وما تفرضه من متطلبات لتحقيق الجودة الشاملة وإعداد أجيال قادرة على التعامل مع تحديات المستقبل.

3.الاهتمام بالدور العالمي للتعليم: والخوف من تراجع مستوى التعليم وضعف أداء المتعلمين وفق التقييمات العالمية.

تعتبر هذه المعايير أساسية لضمان تحقيق الأهداف التعليمية والتفاعل مع التحديات والمتغيرات المعاصرة في النظام التعليمي.

حدد العديد من الباحثين، مثل البصيص (2011) والتويجي (2016)، مجموعة من المعايير الأساسية لجودة الأداء التعليمي، وهي:

1- جودة التخطيط: تشمل التمكن من المادة العلمية، تحديد خصائص الطلاب، صياغة الأهداف التعليمية بوضوح، وتحديد أساليب التدريس والتقويم المناسبة.

2- جودة التنفيذ: تتعلق بالأداء الفعلي للمعلم، ويشمل ذلك تنظيم البيئة الصفية، إثارة دافعية الطلاب، تطبيق طرق التدريس الفعالة، واستخدام التقنية في التعليم بشكل متكامل.

3- جودة التقويم: تركز على تقييم مدى تحقيق الأهداف التعليمية ومستوى مخرجات التعلم، وتتضمن تصميم وتطبيق أدوات تقويم مناسبة لقياس المخرجات التعليمية وتقديم تغذية راجعة فعّالة.

4- جودة المتابعة: ترتبط بتطوير الأداء التعليمي للمعلم بناءً على معايير التقويم المعتمدة في المؤسسة، ومراجعة جودة المخرجات من خلال مستويات تحصيل الطلاب، مع تحديد نقاط القوة لتعزيزها ونقاط الضعف لتلافيها.

المبحث الثالث: الانغماس الوظيفي

تمهيد

الانغماس في اللغة يعني التعمق في الشيء، كما يشير إلى انغماس الفرد في العمل بمعنى التفرغ الكامل له، ففي المعجم الوسيط، كلمة "الانغماس" تعني الغمر في الماء، أي التغطيس فيه، وبالإضافة إلى ذلك، تعني كلمة "تغامس القوم" أن بعضهم غمس البعض الآخر في الماء (عبد أحمد، 2023).

وقد وردت كلمة "الانغماس" في القرآن الكريم بمعنى مشابه لكلمة "غمرة" في قوله تعالى: ﴿الَّذِينَ هُمْ فِي غَمْرَةٍ سَاهُونَ﴾ (الذاريات: 11).

وأصل مصطلح "انغماس الموظف" يرجع إلى عام 1920، حيث قامت جهة استشارية بإجراء مسح حول الانغماس في العمل في مؤسسة (Goltup)، أظهرت الدراسة أن المدير يلعب دوراً حاسماً في تعزيز انغماس الموظفين، وأكد المدير التنفيذي للمؤسسة (James Clift)، أن الموظفين الذين يحافظون على علاقات وثيقة مع زملائهم في العمل هم الأكثر انغماساً في عملهم (التويجي، 2016).

في تعريفه للانغماس، أوضح كان (Kahn, 1990) أن هناك ثلاثة عناصر أساسية تسهم في تشكيل حالة الانغماس لدى الفرد عند قيامه بأي نشاط: الجسد، والذهن (الإدراك)، والشعور، وتتضافر هذه العناصر الثلاثة عندما ينغمس الفرد في أداء عمل ما؛ فالجسد يمد الذهن بالطاقة اللازمة، والشعور يسهم في انشداد الفرد نحو أداء المهمة، بناءً على ذلك، يمكن القول إن الانغماس هو تضافر الجسد والعقل والشعور، حيث تتكامل هذه العناصر الثلاثة عند قيام الفرد بعمل ما.

يرى الباحثون أن الانغماس الوظيفي هو انعكاس للانغماس الشخصي، ويتفقون في ذلك مع رؤية (Meesala, 2011)، ففي حين يعبر الانغماس الشخصي عن اندماج الفرد جسديًا وذهنيًا وشعوريًا في العمل، يرتبط الانغماس الوظيفي بالحالة الإيجابية المتعلقة بالعمل والإنجاز، يتحقق

هذا الانغماس من خلال ثلاثة أبعاد: النشاط، التفاني، والانهماك، وهي حالات تعكس تفاعل الفرد الكامل مع عمله أو النشاط الذي يقوم به، عندما يصف الباحثون الانغماس الوظيفي كحالة ذهنية، فإنهم يشيرون إلى الشعور الداخلي الذي يحفز الفرد تجاه عمله.

يرى روبنسون (Robinson, 2004) أن الانغماس الوظيفي هو حب الفرد واهتمامه بالعمل المرتبط به، فالأفراد المحبين لوظائفهم يعملون بكفاءة اعلى وبإنتاجيه أكبر من اولئك الذين لا يحبون وظائفهم.

الانغماس الوظيفي يمثل الارتباط الشخصي بين الفرد وعمله، حيث تصبح هذه الوظيفة محورًا أساسيًا في حياته وتعكس قيمته الذاتية (Saks, 2006).

ويرى ريتشارد (Richard, 2007) أن الانغماس الوظيفي يعبر عن مدى اندماج الفرد مع وظيفته وإدراكه لأهميتها.

ويرى كل من ريتشارد وبنثال (Richard & Benthal, 2008) ان الانغماس الوظيفي يظهر كمستويات عالية من الحماس والطاقة لدى فئة محددة من الأفراد، حيث يسعون جاهدين لتحقيق تحسينات مستمرة وملحوظة في أدائهم.

ويشير كلاً من شوك وولارد (Shuck & Wollard, 2010) إلى أن الانغماس الوظيفي يعبر عن الحالة العاطفية والسلوكية للأفراد في بيئة العمل، حيث يتم توجيهها نحو تحقيق النتائج المرغوبة من قبل المنظمة.

النظريات التي فسرت الانغماس الوظيفي

هناك العديد من النظريات التي فسرت الانغماس الوظيفي من أهمها:

1. نظرية التوقع (Expectancy Theory) ترى أنه إذا كانت توقعات الموظف أقل من الحوافز المقدمة من المنظمة فسوف يزيد مستوى الانغماس الوظيفي، في حين أنه إذا كانت توقعات الموظف أعلى من الحوافز التي تقدمها المنظمة فسوف ينخفض مستوى الانغماس الوظيفي.

وتقترح هذه النظرية أنه يجب على المديرين الاستفادة من التوقعات الشخصية لإلهام الموظفين (Vroom, 1964).

2. النظرية التكاملية (Integrated Theory) تفسر الانغماس الوظيفي على أساس تفاعل الخصائص الشخصية للموظف، مثل العمر، والجنس، والحالة الاجتماعية، ومكان السكن، ومستوى المسؤولية، مع متغيرات العمل، مثل متطلبات ومسؤوليات العمل، ونمط القيادة. وترى النظرية أن الموظفين الذين يمتلكون رغبة قوية وميولاً إيجابية تجاه العمل سيكون لديهم مستوى أعلى من الانغماس الوظيفي (Rabinowitz & Hall, 1977).

3. تؤكد النظرية التحفيزية (Motivational Theory) على أهمية العوامل النفسية والاجتماعية في تحقيق الانغماس الوظيفي. تفسر هذه النظرية الانغماس الوظيفي من خلال تصورات الموظفين حول قدرة المنظمة على تلبية احتياجاتهم الشخصية الحالية والمستقبلية (Kanyngo, 1979).

4. نظرية التفاعل الاجتماعي (Social Exchange Theory) تفسر الانغماس الوظيفي على أساس سلسلة من التفاعلات بين الأطراف الذين يعتمدون بشكل متبادل على بعضهم البعض. وتعتبر العلاقات بين الأطراف بمثابة عملية أخذ وعطاء، وهي التي تحدد مدى نجاح هذه العلاقات (Saks, 2006).

يرى أبو خليفة وسوم (Abu Khalifeh & Som, 2013) أن الأساس لنظرية التبادل الاجتماعي هو العلاقة بين الأطراف، والتي تنمو بمرور الوقت لتصبح تفاهمًا مبنيًا على الثقة والإخلاص المتبادل، مما يدفع الأطراف للالتزام بقواعد تبادل محددة. بالتالي، يعتبر مستوى انغماس الموظف في وظيفته أحد الأساليب الفعالة لتنمية المنظمة.

من جانبه، يوضح ساكس (Saks, 2006) أن مستوى انغماس الموظفين يعتمد بشكل كبير على التسهيلات والموارد التي يحصلون عليها من مؤسستهم. فعندما يتلقى الموظفون هذه الموارد، يشعرون بأنهم مدينون للمؤسسة، مما يدفعهم لزيادة مستوى انغماسهم ووضع أنفسهم في أعمالهم بشكل فعّال كمكافأة للمؤسسة. في المقابل، عندما تفشل المؤسسة في توفير الموارد، فمن المحتمل أن ينسحب الموظفون ويفصلوا أنفسهم عن عملهم. بناءً على ذلك، يتشكل انغماس

الموظفين من اتصال نفسي وعاطفي بينهم وبين المؤسسة، مما يؤدي إلى أداء إيجابي أو سلبي في العمل.

أبعاد الانغماس الوظيفي

1. النشاط: يُعرّفه علماء النفس بأنه مزيج من المشاعر الإيجابية التي تنشأ في سياق العمل، ويتكون من عناصر الحالة (المزاجية والمشاعر)، التي تُعرف بالمصادر، هذه المصادر تؤدي إلى القوة البدنية، التي تتجلى في مستويات عالية من الطاقة أثناء أداء المهام اليومية، والطاقة الشعورية، التي تتمثل في استثمار المشاعر في العلاقات مع الآخرين، والحيوية الإدراكية (المعرفية)، التي تعني الشعور بالنشاط العقلي (الوحيدي، 2013).

الطروحات التي قدمتها عالمة النفس فريدريكسون (Fredrickson,2004) بشأن أهمية المشاعر الإيجابية في تحفيز النشاط كانت متممة للنموذج الذي قدمه عالم النفس (Russell) بعنوان "الحلقة المتكاملة للمشاعر" يُعد هذا النموذج من النماذج المهمة في فهم المشاعر الإيجابية وعلاقتها بإثارة النشاط والحيوية لدى الفرد، اقترح (Russell) أن العاطفة تنشأ من خلال بُعدين أساسيين: الأول يرتبط بمشاعر السرور وعدم السرور، والثاني بالانفعال والنشاط، يمكن فهم المشاعر كتركيبة خطية من هذين البعدين، حيث تُنشئ تدرجات مختلفة من مشاعر السرور والنشاط، الحالة الشعورية تنشأ من خلال تفاعل هذين البعدين، المتزامن مع تفسيرات وعلامات من التجارب العاطفية، وفقاً لهذا النموذج، المشاعر ليست منفصلة أو معزولة عن بعضها البعض، عندما تكون درجة النشاط إيجابية (ممتعة أو مليئة بالسرور)، يسود الفرد شعور بالهدوء والاطمئنان، ويكون نشاطه منخفضًا، أما إذا كان يشعر بالنشاط والحماس، فإنه يكون ذا نشاط عالٍ يؤدي إلى الانغماس والحماس والسعادة، بالمقابل، فإن الشعور بالضيق والقلق أو التوتر ينتج عن عدم السعادة.

2. التفاني: يُقصد به التزام العاملين بأداء المهام في الوقت المحدد، مع استثمار الوقت الإضافي والطاقة، وممارسة المبادرة رغم الصعوبات الموجودة في العمل، ويُعرّف على أنه المشاركة بفعالية في العمل والشعور بالأهمية والحماس والإلهام والفخر والتحدي خلال أداء الوظيفة،

ولتحقيق التفاني في العمل، يجب توافر أربع خصائص أساسية: الشعور بالمعنى والأهمية في العمل، الحماس، الإلهام، والفخر والتحدي (على ومحمد،2021).

وهناك بعض الخصائص يلزم توفرها لتحقيق التفاني في الوظيفة:

1- الحماس: هو الدفع الشديد نحو إكمال عمل بالكامل حتى النهاية، ويصفه ماركس (Marcus & Mackuen, 1993) كاستجابة عاطفية للأفراد تجاه ما يتقدم لهم. يتولد الحماس لدى الأفراد عندما يشعرون بأن أهداف المدراء متوافقة مع أهدافهم، أو عندما يكون هناك أهداف مشتركة بينهم، أو لغة مشتركة، مما يجعل المدراء يتمتعون بنفس مستوى المصداقية لدى الأفراد.

2- الإلهام في اللغة "ما يلقى في الروع بطريق الفيض" (الجرجاني، 2003)، وقد وردت كلمة الإلهام في القرآن الكريم بمعنى الوحي او الايحاء في قوله تعالى: ﴿وَأَوْحَى رَبُّكَ إِلَى النَّحْلِ أَنِ اتَّخِذِي مِنَ الْجِبَالِ بُيُوتاً وَمِنَ الشَّجَرِ وَمِمَّا يَعْرِشُونَ﴾ (النحل: 68)، أو قوله تعالى: ﴿وَأَوْحَيْنَا إِلَى أُمِّ مُوسَى أَنْ أَرْضِعِيهِ فَإِذَا خِفْتِ عَلَيْهِ فَأَلْقِيهِ فِي الْيَمِّ وَلَا تَخَافِي وَلَا تَحْزَنِي إِنَّا رَادُّوهُ إِلَيْكِ وَجَاعِلُوهُ مِنَ الْمُرْسَلِينَ﴾ (القصص: 7)، والمعنى الواقعي للإلهام يكون مصدره البيئة المادية المحيطة بالفرد وتأثيرها على الانسان في حفز روح الالهام فيه، اما المعنى السيكولوجي هو ان الالهام حالة شعورية تنتج من داخل الانسان فتحثه على انجاز اشياء لا ينجزها الآخرون، والمعنى الفردي للإلهام فهو امر يتعلق بالفرد فقط، فحينما يلهم الفرد يلقي بإلهامه إلى المجتمع فيؤثر فيه، اما المعنى الجماعي للإلهام فيعني: إن للمجتمع تأثيراً على الالهام لدى الفرد بوصفه جزءاً منه.

3- الفخر والتحدي: يرى علماء النفس ان الفخر هو حالة عاطفة ايجابية فريدة من نوعها قادرة على توجيه الجهود وتحفيزها نحو تطوير المهارات الصعبة وليمز (Williams&DeSteno, 2008).

هناك ثلاثة طرق تجعل حياة الأفراد ممتعة ومهمة بالنسبة لهم: السرور، والمشاركة، والمعنى. فالشعور بالمعنى يمكن للفرد من تجاوز نفسه، سواء عبر تعزيز العلاقات الاجتماعية الإيجابية أو

من خلال التطلع لأهداف كبيرة. ويُحدد روسو (Rosso *et al.*, 2010) الشعور بالمعنى في العمل من خلال أربع مصادر رئيسية:

1- الذات: مجموعة المشاعر والأفكار التي يحملها الفرد عن نفسه، ويتغير مفهوم الذات اعتمادًا على تجارب الأفراد وسياق العمل.

2- الأشخاص الآخرين: كيفية تفاعل الفرد مع الآخرين والعلاقات داخل وخارج المنظمة وتأثيرها على عمله.

3- سياق العمل: تأثير بيئة العمل على معنى العمل للأفراد من خلال عدة جوانب مثل تصميم المهام، ورسالة المنظمة، والثقافة التنظيمية.

4- الروحانية في العمل: تأثير العوامل الروحانية على معنى العمل للأفراد، سواء كهدف سام أو واجب ديني.

وينظر ارزينيسكي (Wrzesniewski *et al.*, 2003) إلى ثلاثة جوانب تعطي أهمية ومعنى للعمل للفرد، وهي المحتوى الوظيفي، ومعنى الدور في العمل، ومعنى الذات في العمل.

3. الانهماك: يشير إلى التركيز الكامل على أداء العمل، بحيث يشعر الفرد بمرور الوقت بسرعة ويجد صعوبة في فصل نفسه عن المهام، يترافق هذا الشعور بحالة من السعادة أثناء العمل، الانهماك الوظيفي ينشأ من مصدرين رئيسيين:

أ- إحساس الفرد بالسعادة: يرتفع الأداء مع زيادة مستويات السعادة لدى الفرد، حيث إن السعادة تؤثر بشكل مباشر على تحسين الأداء، مما يؤدي إلى بذل المزيد من الجهد وتعزيز أداء المؤسسة.

ب- إحساس الفرد بالملكية النفسية: يتجلى انهماك الفرد في العمل من خلال شعوره بالملكية النفسية، سواء للأشياء الملموسة أو غير الملموسة، هذا الشعور يرتبط بثلاث حالات رئيسية: المواقف: تشمل مشاعر إيجابية مرتبطة بالملكية المستهدفة، مفهوم الذات: ينشأ الشعور بالملكية من خلال توسيع الذات، الشعور بالمسؤولية: يمكن أن يكون إحساس الفرد بالمسؤولية محفزًا للشعور بالملكية النفسية (على ومحمد،2021).

بالنسبة لأبعاد الانغماس الوظيفي، حدد Rich ثلاثة أبعاد رئيسية (العبادي، 2012):

1. الانغماس الإدراكي: يتعلق باعتقادات الموظفين حول العوامل التنظيمية وكيفية انغماسهم في العمل في هذه الظروف. يعكس هذا الانغماس مدى تفاعلهم الإدراكي مع مهامهم الوظيفية.

2. الانغماس العاطفي: يشير إلى العلاقة القوية بين عواطف وأفكار ومشاعر الفرد وبين وظيفته، مما ينتج عنه مشاعر الحماس والفخر تجاه العمل المنجز.

3. الانغماس الجسدي: يتعلق بتوجيه الطاقات الجسدية للفرد نحو استكمال المهام المحددة، ويعكس مدى انخراطهم الجسدي في العمل.

وتتمثل ايضا أبعاد الانغماس الوظيفي فيما يلي:

1. الانغماس المعرفي: يُعرف الانغماس المعرفي بأنه التعبير عن الأفكار والمشاعر التي تُعبر عن الهوية الحقيقية للفرد وتبرز إبداعه الشخصي، يشمل اليقظة الذهنية والتواصل مع الآخرين بهدف خدمة العمل الذي يقومون به، وتقديم الأفكار القيمة والإبداع في الأداء الوظيفي، يتضمن التفكير في المعلومات الجديدة والتعامل معها لتطوير الإدراك المعرفي اللازم لحل القضايا المعقدة في العمل بنجاح، تعتمد هذه العملية على السمات الشخصية للفرد، مثل الانبساط والخبرة والاجتهاد والانفتاح، بالإضافة إلى التعلم المستمر واستثمار التبادل المعرفي، مما يؤثر بشكل قوي وإيجابي على الانغماس الفكري.

2. الانغماس العاطفي: يُعرف الانغماس العاطفي بأنه مزيج من التوظيف والتعبير الذاتي للفرد عند أداء مهام العمل التي تتطلب مستوى معينًا من السلوكيات والانفعالات الإيجابية لتحقيق الأداء الوظيفي مع زملائه في المنظمة. يرتبط هذا الشعور بتوجهات العامل نحو المنظمة، قادتها، وظروف العمل، وما إذا كانت هذه التوجهات إيجابية أو سلبية.

3. الانغماس السلوكي: يُعرف الانغماس السلوكي بأنه تفاعل الأفراد واندماجهم في أداء المهام، حيث يبذلون الجهد ويظهرون الإصرار والمشاركة في إنجاز الأعمال والالتزام بالقواعد وقوانين المنظمة. التغييرات على مستوى المنظمة تؤثر بشكل مباشر في سلوك الأفراد، وغالبًا ما يُعتبر الإنجاز في المنظمة نتيجة للانغماس السلوكي، مثل إنجازات العمل اليومية، إكمال مهام

إضافية بعد ساعات العمل، أو تطوير المهارات. الخصائص الشخصية تلعب دورًا كبيرًا في تأثيرها على الانغماس السلوكي، حيث تُعد أحد الجوانب الأساسية في علم النفس والسلوك الإداري، وتصنيف هذه الخصائص يمكن أن يسهم في التنبؤ بالنتائج السلوكية (العنزي وصبر، 2017).

قدمت دراسة باكير (Bakker, *et al.*, 2007) نموذج الانغماس الوظيفي الذي يتكون من ثلاثة أبعاد أخرى وهي: النشاط والحيوية (Vigor)، التفان والإخلاص (Dedication)، الانهماك والاستغراق (Absorption).

واعتمدت بعض الدراسات على هذا النموذج، كمقياس علمي لمفهوم الانغماس ومنها دراسة إبراهيم (Ibrahim & Al Falasi, 2014) ودراسة (كاظم، 2013) حيث عرضت الدراستان محدداته، كما يلي:

- التمتع بالطاقة والحيوية أثناء العمل، حتى في أوقات الأزمات.
- الإحساس بأهمية العمل والشعور بالفخر والانتماء إليه.
- الانغماس الكامل والتركيز على مهام العمل، وتخطي التحديات.

العوامل والمتغيرات التي تؤثر في درجات الانغماس الوظيفي

افترضت الدراسة أتسكو (Atsuko, 1996) أن معدلات الانغماس الوظيفي تتأثر بثلاثة متغيرات رئيسية:

أ- المتغيرات الفردية الشخصية: المتعلقة بالفرد، مثل الخبرة الشخصية، وقيمة العمل بالنسبة للموظف، ومدى احتياجه للنمو والتطور الوظيفي، والدرجة الوظيفية.

ب- المتغيرات التنظيمية: المتعلقة بالعمل نفسه، مثل نوع العمل، مستوى الرضا الوظيفي، الرضا التنظيمي، الالتزام التنظيمي، إدارة الموارد البشرية في المنظمة، ومدى مشاركة الموظف في صنع واتخاذ القرارات الإدارية.

ج- المتغيرات غير التنظيمية: التي لا تتعلق بظروف العمل، مثل الانغماس العائلي.

أهمية الانغماس الوظيفي

تتمثل أهمية الانغماس الوظيفي في النقاط التالية كما ذكرها (العرابي وروابح، 2021):

1- يندرج في صميم العلاقة الوظيفية، حيث يتناول كيفية تصرف الأفراد في أدوارهم وما يدفعهم لانتهاج سلوكيات تحقق أهداف المؤسسة وأهدافهم الشخصية.
2- الانغماس الوظيفي يُعد من أهم الوسائل لتنمية وتحسين جودة حياة العمل، حيث أن التفاعل بين الانغماس الوظيفي والالتزام التنظيمي يعزز التزام الفرد نحو مؤسسته ويبقيه أكثر استمرارية وحريصًا على تطويرها.
3- يرتبط بأهمية العمل في حياة الفرد، فكلما كان العمل أكثر أهمية، ازداد ولاء الموظف لمؤسسته، مما ينعكس على الأداء.
4- يؤثر بشكل كبير على إنتاجية وكفاءة الموظف.
5- يلعب دورًا مهمًا في زيادة تحفيز العاملين.
6- يساهم في تحقيق نمو الأفراد والرضا الوظيفي في بيئة العمل.
7- يُستخدم لتوقع معدلات الغياب من خلال الانغماس الوظيفي والالتزام التنظيمي.
8- يساعد في جذب وتعيين العاملين الأكثر كفاءة والمحافظة عليهم.
9- يُعد عاملاً أساسياً في السلوك التنظيمي.
10-زيادة الانغماس الوظيفي تزيد من فعالية العامل في تحقيق رضا الزبائن، مما يعزز صورة المؤسسة ويزيد من ربحتها.
11-انخفاض مستوى الانغماس الوظيفي يجعل العامل يشعر بالفجوة بين ما يتوقعه في حياته وما يفعله في وظيفته.
12-ارتفاع مستوى الانغماس الوظيفي يقلل من معدلات الغياب والتأخير عن العمل.

أشار كل من (Julie & Tim, 2010) مجموعة من الأسس التي تعزز أهمية الانغماس الوظيفي، ومن أهمها:

1. استخدام الفرق لتحسين ممارسات العمل: يُعتبر تشكيل فرق العمل أحد الطرق المؤثرة لتعزيز الانغماس الوظيفي، حيث يمكن للفرق العمل تحفيز التعاون وتبادل المعرفة وتطوير مهارات الأفراد.

2. توسيع نطاق المهام التي يضطلع بها الأفراد: يزيد توسيع نطاق المهام المسؤولة عنها الأفراد من شعورهم بالاعتماد والتحدي، مما يزيد من مستوى انغماسهم في العمل.

3. السماح للموظفين بدور أكبر في الإشراف على مهام عملهم: يشجع إعطاء الموظفين مزيدًا من الصلاحيات والمسؤوليات على التفاعل الإيجابي مع مهام عملهم وبالتالي يعزز الانغماس الوظيفي.

4. الإثراء الوظيفي: يعزز التدريب على القيام بمهام تتطلب مستوى أعلى من المهارة من الموظفين شعورهم بالتحدي والنمو المهني، مما يعزز انغماسهم في العمل.

5. التوجيه الذاتي: يتيح للموظفين تنظيم عملهم والإشراف عليه، مما يزيد من شعورهم بالمسؤولية ويعزز انغماسهم.

6. مكافأة الموظفين وتحفيزهم: يشجع تقديم مكافآت ومزايا للموظفين على المساهمة في تحسين الأداء وتقديم الأفكار المبتكرة.

7. مشاركة الموظفين في أرباح المنظمة أو تمليكهم أسهم مجانية: يعزز هذا النهج الشعور بالانتماء والمسؤولية ويحفز الموظفين على تحقيق النجاح المشترك.

وتتجلى أهمية الانغماس الوظيفي في ضمان سير العمل بصورة صحيحة ومساعدة المنظمات على البقاء والاستمرار واكتساب ميزة تنافسية. وقد أصبح من أهم أولويات الإدارة العليا في المنظمات. وقد لخص (Gary, 2010) أهمية الانغماس الوظيفي فيما يلي:

1. وسيلة أساسية للتواصل والموائمة والحماس والالتزام: الأفراد الذين يتمتعون بدرجات عالية من الالتزام يمتازون بالأداء الوظيفي المميز، مما يؤدي إلى ارتفاع إنتاجيتهم وحبهم لعملهم ومنظماتهم.

2. مدخل إلى صميم العلاقة الوظيفية: الانغماس الوظيفي يتناول ما يفعله الأفراد وكيف يتصرفون في أدوارهم، وما الذي يدفعهم لانتهاج سلوك مختلف لتحقيق أهداف المنظمة وأهدافهم الشخصية على حد سواء.

3. توفير فرص عمل على الأمد البعيد: الأفراد الذين يعملون مع منظماتهم لفترات طويلة يشعرون بأن المنظمة تشبع حاجاتهم، وهم الأكثر احتمالية لامتلاك روابط قوية تعزز تمسكهم بالمنظمة.

4. تقليص الوقت والكلفة: الانغماس الوظيفي يسهم في الحفاظ على العاملين بدلاً من الإنفاق على توظيف عمالة جديدة وما يتطلبه ذلك من وقت وإجراءات روتينية معقدة في التوظيف، وإعداد برامج التدريب والتطوير والتحفيز.

5. لحفاظ على أفضل المواهب: يتيح الانغماس الوظيفي الفرصة للعاملين لتوظيف مهاراتهم وخبراتهم لإنجاز العمل المناط بهم، مما يساعد في الحفاظ على أفضل المواهب.

العوامل المساعدة على تعزيز الانغماس الوظيفي

هناك العديد من العوامل التي تساهم في تعزيز الانغماس الوظيفي، حيث ذكر كل من (ديب وماضي، 2014):

1. العمل نفسه: يجب أن يتلقى الأفراد تعليقات ذات مغزى حول أدائهم، ويفضل أن يكون ذلك من خلال تقييم الأداء، ويجب أن تُشعر الوظيفة الأفراد بأنها تتطلب استخدام القدرات التي يقدرونها، مما يمكنهم من أداء الوظيفة بفعالية، والتحكم الذاتي ينبغي أن يشعر الأفراد بأن لديهم الفرصة لتحديد أهدافهم الخاصة والمسارات لتحقيق هذه الأهداف.

2. بيئة العمل: مهمة لأنها تعمل على زيادة الانغراس في بيئة العمل لذلك يجب تطوير ثقافة تشجع المواقف الإيجابية تجاه العمل، وتعزيز الاهتمام والإثارة في الوظائف التي يقوم بها الأفراد والحد من الإجهاد، وتحسين الاتصالات والانخراط بين الأفراد، والموازنة بين العمل والحياة وظروف العمل، وصياغة وتطبيق سياسات تهتم ببناء علاقات فعالة مع الأفراد في

أدوارهم، ومعاملة الموظفين بشكل لائق، والاعتراف بقيمتهم، ومنحهم صوتًا، وتوفير فرص للنمو.

3. القيادة: يجب على القيادة التركيز على دور المديرين التنفيذيين كقادة لزيادة مستويات الانغماس الوظيفي، يتضمن ذلك تنفيذ برامج تعليمية تساعدهم على فهم توقعات عملهم والمهارات المطلوبة، تشمل البرامج التدريب الرسمي، ولكن التأثير الأكبر يأتي من مزيج من أساليب التعلم المتنوعة مثل إعادة التدريب، والتوجيه، ينبغي أيضًا الاعتراف بأن عملية إدارة الأداء يمكن أن توفر إطارًا مفيدًا للمديرين التنفيذيين لنشر مهاراتهم في تحسين الأداء، مما يزيد من الانغماس، لذلك، يجب أن تتضمن الاستراتيجية خطوات لجعل إدارة الأداء أكثر فعالية من خلال زيادة التزام المديرين بها وتطوير المهارات اللازمة.

4. فرص النمو الشخصي: يجب أن ترتكز استراتيجية توفير فرص التطوير والنمو على خلق ثقافة تعلم تشجع التعلم وتعترف به كعملية تنظيمية أساسية من قبل الإدارة العليا، المديرين التنفيذيين، والموظفين، ويجب تحديد الخطوات اللازمة لضمان حصول الأفراد على الفرصة والتشجيع للتعلم والنمو في أدوارهم، يعني ذلك إعطاء الأفراد الفرصة لتطوير أدوارهم من خلال الاستفادة المثلى من مواهبهم، هذا يشمل إدارة المواهب وتطوير قدرات الأفراد الأساسيين الذين تعتمد عليهم المنظمة، بالإضافة إلى توفير فرص التطوير الوظيفي والدعم والتوجيه والتشجيع اللازم لتحقيق إمكاناتهم ومستقبل مهني ناجح في المنظمة، مع توافق مواهبهم وتطلعاتهم.

5. فرص المساهمة: تزويد الأفراد بفرصة للمساهمة لا يقتصر فقط على وضع العمليات التشاورية الرسمية، رغم أهميتها، الأمر يتعلق بإنشاء بيئة عمل تمنح الأفراد صوتاً من خلال تشجيعهم على التعبير عن آرائهم، وتأكيد القيمة الأساسية في المنظمة التي تقتضي استعداد الإدارة على جميع المستويات للاستماع والاستجابة لمساهمات الأفراد.

وهناك عوامل تعمل على تعزيز الانغماس الوظيفي للمعلمين، كما أشار المغربي (2007)، تتضمن ما يلي:

1. توافر الرغبة والقدرة للمعلم، ووجود إطار قيمي يشجعه على الانغماس في عمله.

2. توفير بيئة عمل معنوية تعتمد على الثقة والاحترام والاستقلالية من قبل الإدارة.

3. تصميم وظائف متنوعة ومهمة لتلبية تطلعات المعلمين وزيادة انغماسهم.

4. مراعاة عوامل الاختلاف الشخصية وتحليل الأجور والمكافآت بشكل موضوعي لدعم انغماس المعلمين.

5. تعزيز العمل الجماعي وتشجيع الفريق المتكامل والمتنوع من الخبرات.

6. تنمية مهارات القيادة وتشجيع المشاركة والابتكار في بيئة العمل لدعم انغماس المعلمين.

7. توفير الفرص للتعاون والمشاركة في اتخاذ القرارات لتعزيز انغماسهم المهني.

أنواع الانغماس الوظيفي

يتميز الانغماس الوظيفي بنوعين رئيسيين: "استغراق الأفراد" و"الانغماس المنظمي"، يعبر "استغراق الأفراد" عن مستوى التفاعل الشخصي للفرد مع عمله، ويتضمن ثلاثة أنماط رئيسية وف ما أوضح كلاً من كولين وجاك (Colin & Jake, 2007):

1. الفرد المنغمس: يكون بنّاءً ومتحمساً لتحقيق التوقعات المرغوبة لدوره في المنظمة، ويستخدم مواهبه وقوته بشغف لدعم رؤية وأهداف المنظمة.

2. الفرد غير المنغمس: يركز على الأنشطة المحددة بدلاً من أهداف المنظمة، ويكتفي بإكمال المهام دون التركيز على النتائج أو المساهمة الفعّالة في تحقيق الأهداف العامة للمنظمة.

3. غير المنغمس بصورة فعّالة: يكون سلبيًا وغير متفاعل، ويحاول تقويض جهود زملائه المنغمسين وإحداث الفوضى في بيئة العمل، مما يؤدي إلى إضعاف أداء المنظمة وتكدير الأجواء العامة.

أما النوع الثاني يشير "الانغماس المنظمي" إلى الشعور الإيجابي والتفاعل القوي الذي يشعر به الأفراد تجاه منظماتهم(Greg, 2012).

خصائص الانغماس الوظيفي

وفقًا لقاسم (2008) تتألف من ثلاثة أقسام رئيسية:

1. الخصائص الشخصية: تتمثل في الدوافع والقيم والاتجاهات والشخصية.
2. الخصائص الوظيفية: تشمل الحوافز واستقلالية العمل وتنوع المهام ووصف الوظيفة والمشاركة والتغذية الراجعة.
3. الخصائص الاجتماعية: تتضمن التعاون مع الزملاء والمشاركة في اتخاذ القرارات وتجارب النجاح.

يجب وضع استراتيجيات تعزز الانغماس الوظيفي، ويمكن تنفيذها كما ورد عن (العبادي والجاف، 2012) من خلال:

1. العمل نفسه: ينبغي أن يتلقى المعلمون تعليقات هادفة حول أدائهم وقدراتهم بمعايير مهنية واضحة، وأن تتاح لهم الفرصة لتحديد أهدافهم الخاصة والمسارات لتحقيقها.
2. بيئة العمل: تحسين جوانب معينة من بيئة العمل، خاصة العلاقات والموازنة بين العمل والحياة الشخصية.
3. القيادة: تنفيذ برامج التعلم التي تساعد على فهم توقعات العمل والمهارات المطلوبة في مهنة التعليم.
4. فرص النمو الشخصي: تعزيز ثقافة التعلم بين المعلمين.
5. فرص المساهمة: إنشاء بيئة عمل تمنح المعلمين صوتاً، وتشجيعهم على التعبير عن آرائهم، وتكون الإدارة على استعداد للاستماع والاستجابة لمساهماتهم.

مقايس الانغماس الوظيفي

هناك مقاييس معترف بها لقياس الانغماس الوظيفي، ومن أبرزها:

1. مقياس لودال وكينجر (Lodahl & Keinger, 1965)، يُعتبر هذا المقياس من أكثر الأدوات استخداماً في تقييم الانغماس الوظيفي، وقد تم استخدامه في هذه الدراسة. يتألف المقياس من 20 فقرة، ويتم تصميمه على شكل مقياس ليكرت ذي النقاط الخمس، الذي يتراوح من "موافق بشدة" إلى "غير موافق بشدة" (الفضلي، 2011).

2. مقياس كاننجو (Kanungo, 1982) هو أحد المقاييس المعروفة لقياس الانغماس الوظيفي. يتكون المقياس من 10 فقرات، ويتم تصميمه على شكل مقياس ليكرت ذي النقاط الخمس، الذي يتراوح من "موافق بشدة" إلى "غير موافق بشدة" (Khan, *et al.*,2011).

3. مقياس وايت وراح (White & Ruh, 1973): هو مقياس يتكون من (9) فقرات، ويصمم على شكل مقياس ليكرت الخماسي والمتراوح من موافق بشدة إلى غير موافق بشدة، ويحسب المتوسط الحاصل عن إجابات على النقاط التسعة لينتج عندها النتيجة الفردية للانغماس الوظيفي (Khan & Nemati, 2010).

4. مقياس باولي (Paullay *et al.*، 1994): وهو مقياس يتكون من (27) فقرة، وطور من قبل العلماء (Paullay *et al.*) والذي قسم الانغماس الوظيفي إلى جزأين هما: دور الموظف ووضع الموظف، ويمثل الدور مدى اندماج الفرد في المهمات الخاصة بوظيفته، أما الوضع فيمثل الدرجة التي تجعل الفرد الذي ينفذ مهمات وظيفته الحالية مندمجا، ويصمم على شكل مقياس ليكرت السباعي، والمتراوح بين موافق بشدة وغير موافق بشدة (Diefendroff *et al.*, 2002).

ثانياً: الدراسات السابقة

الدراسات التي تناولت الكفايات التكنولوجية

قامت السحيم (2023) بدراسة هدفت إلى الكشف عن واقع الكفايات التكنولوجية لإنتاج تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى مشرفات ومعلمات الحاسب الآلي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة جمع البيانات، وتكوّن مجتمع الدّراسة من كافة مشرفات ومعلمات الحاسب الآلي في المدارس التابعة للإدارة العامة للتعليم في مدينة جدة، اختير (60) منهنّ عينةً للدراسة وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مشرفات ومعلمات الحاسب الآلي يمتلكن كفايات برمجية عالية لإنتاج تطبيقات الذكاء الاصطناعي، بالإضافة إلى كفايات التعامل مع البيانات بدرجة مرتفعة، كما أظهرت الدراسة أنهن يمتلكن مهارات ليّنة ضرورية لإنتاج هذه التطبيقات بدرجة مرتفعة أيضًا، ولم تكشف الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المشاركين حول واقع الكفايات التكنولوجية لإنتاج تطبيقات الذكاء الاصطناعي، بناءً على المسمى الوظيفي، أو الدورات التدريبية، أو المؤهل العلمي، أو سنوات الخبرة، بناءً على هذه النتائج، وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز البرامج التدريبية لمعلمي الحاسب الآلي بأنشطة تسهم في تطوير الكفايات التكنولوجية ومهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.

وأجرى ساربكيا (Sarpkaya *et al.*, 2023) دراسة هدفت إلى فهم تجارب وآراء مديري المدارس والأكاديميين في مرحلة ما قبل المدرسة بشأن الكفاءات التكنولوجية للمديرين، تم استخدام البحث الظاهري (النوعي) من خلال إجراء مقابلات مع (3) مديري مدارس و(5) أكاديميين، مختارين بواسطة العينة المعيارية، وتم تحليل البيانات وتلخيصها تحت سبعة محاور رئيسية، حيث تم التأكيد في الدراسة على أهمية دعم مديري المدارس لتطوير التكنولوجيا في المؤسسات التعليمية، وأهمية استخدام التكنولوجيا بشكل آمن وملائم للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، كما تم التركيز على أن وسائل الاتصال المفضلة هي الواتساب للتواصل اليومي، بينما يُفضل استخدام البريد الإلكتروني للتواصل الرسمي من قبل الأكاديميين، وتم التأكيد على ضرورة وجود رؤية مشتركة تدعم استخدام التكنولوجيا لدعم التعليم، وعلى أهمية أن يكون لدى مديري المدارس مهارات فعالة في استخدام

البرمجيات والأجهزة التكنولوجية، وأظهرت النتائج أن تجارب مديري المدارس يتفق عادةً مع آراء الأكاديميين، مما يسلط الضوء على أهمية تعزيز التعاون بين القطاعين لتطوير الكفاءات التكنولوجية في التعليم قبل المدرسي.

وقام كلاً من بعيبش وبوعزة (2023) بدراسة هدفت إلى التعرف على أهم الكفايات التكنولوجية اللازمة لأساتذة التعليم الابتدائي في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة ،ولتحديد الكفايات التكنولوجية اللازمة ، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت المنهج الوصفي والاستبانة كأداة جمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (87) أستاذ وأستاذة ببعض ابتدائيات مدينة باتنة وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وأظهرت النتائج دراسة أن مجالات أداء المهارات الحاسوبية واستخدام الوسائل التعليمية بالحاسوب في العملية التعليمية تُعد كفايات ذات درجة ممارسة عالية، بالمقابل، تُصنف وسائل الاتصال بدرجة ممارسة متوسطة، كما أوضحت الدراسة أن درجة ممارسة الكفايات التكنولوجية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، من وجهة نظرهم، كانت عالية، وأوصت الدراسة بتقييم البرامج التدريبية في وزارة التربية والتعليم من حيث الإعداد والتأهيل ومعاجلة نقاط الضعف فيها وتعزيز نقاط القوة.

كما قام كلاً من جيفريك وسيبي (Gevrek and Cebi, 2023) دراسة هدفت إلى فحص خصائص القيادة التكنولوجية لمديري المدارس كما يدركها نواب المدراء في منطقة (أسارجيك محافظة سامسون) في دولة تركيا، استخدم الباحث المنهجية الوصفية (تحليل المحتوى) من خلال استبانة المقابلة التي اعدت لتحقيق اغراض الدراسة، حيث بلغت عينة الدراسة (22) نائب مدير من خلال (العينة المتاحة) واظهرت النتائج، أن المشاركين يتوقعون من مديري المدارس تطوير مهارات قيادية تكنولوجية تشمل متابعة التطورات التكنولوجية، وتوجيه ودعم المعلمين، والاستمرار في الابتكار والبحث، بالإضافة إلى دعم التطوير التكنولوجي.

وأجرى نورجالييفا (Nurgaliyeva *et al.*, 2023) دراسة هدفت إلى فحص تصورات المعلمين حول الكفاءة التكنولوجية والرضا الوظيفي والعلاقات بينهما من منظور شمولي وفقا لآراء المعلمين، حيث أجريت الدراسة على (293) معلمًا جرى اختيارهم من المناطق الوسطى في كيزيلوردا، كازاخستان، باستخدام طريقة أخذ العينات الملائمة، تم استخدام مقياس 'الكفاءة الذاتية للتكنولوجيا'

و'الرضا الوظيفي في مينيسوتا' الذي طوره وانج وإرتمير ونيوباي (1999) لقياس تصورات الكفاءة الذاتية للمعلمين تجاه التكنولوجيا، وأظهرت نتائج الدراسة أن الرضا الوظيفي الداخلي لدى المعلمين كان مرتفعا، والرضا الوظيفي الخارجي، والرضا الوظيفي العام، وتصورات الكفاءة التكنولوجية متوسطة، ويختلف الرضا الوظيفي للمعلمين حسب الجنس والأقدمية المهنية. تبين أن الرضا الوظيفي الداخلي للمعلمات مرتفع؛ ومع ذلك، فقد تم التوصل إلى أنه مع زيادة الأقدمية المهنية، يزداد الرضا الوظيفي الخارجي، وخلصت الدراسة إلى أن تصورات المعلمين للكفاءة التكنولوجية تتناقص مع زيادة الأقدمية، بالإضافة إلى ذلك، كانت تصورات المعلمين الذكور للكفاءة التكنولوجية أعلى من زميلاتهم الإناث، وأخيراً توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءات التكنولوجية للمعلمين والرضا الوظيفي.

وقام عويضة (2022) بدراسة هدفت إلى التّعرف إلى درجة امتلاك مديري المدارس لكفايات الإدارة الإلكترونية ودرجة ممارستهم لها في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلّمين والمشرفين التّربويين، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي الكمي والمنهج النوعي، والاستبانة كأداة جمع البيانات، وتكوّن مجتمع الدّراسة من جميع المعلّمين والمشرفين التّربويين في محافظة رام الله والبيرة والبالغ عددهم (6161)، أظهرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة يمارسون كفايات الإدارة الإلكترونية بدرجة مرتفعة، وذلك من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. وكشفت الدراسة عن فروق دالة إحصائيًا في امتلاك هذه الكفايات لصالح حاملي درجة البكالوريوس وذوي الخبرة التي تقل عن خمس سنوات، وكذلك لصالح "الأونروا" والمعلمين والمدارس الخاصة. كما وجدت الدراسة علاقة ارتباط موجبة بين امتلاك كفايات الإدارة الإلكترونية وممارستها، وأوصت الدراسة بضرورة عقد دورات وورش عمل لتعزيز كفايات الإدارة الإلكترونية، ومتابعة المستجدات في هذا المجال وتعميمها محليًا، بالإضافة إلى إجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع.

وأجرى كهرمان (Kahraman, 2022) دراسة هدفت للتعرف على آراء معلمي المدارس الابتدائية حول الكفاءات التكنولوجية لمديري المدارس، حيث استخدم ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت المنهج الوصفي، لجمع البيانات جرى من خلال المقابلات عبر منصات الانترنت وجها لوجه، تكونت عينة الدراسة من (15) معلما من الذين يعملون في المدارس الابتدائية التابعة لمركز مدينة

(اسبرطة) في تركيا، ، حيث تم تصنيف آراء المشاركين تحت ستة مواضيع رئيسية هي معرفة واستخدام المدير للتكنولوجيا العامة في المدرسة، الذكاء الاصطناعي، الحوسبة السحابية، الواقع المعزز، الأمن السيبراني، والطابعات ثلاثية الأبعاد، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين يتبنون آراء إيجابية بشأن استخدام مدراء المدارس للابتكارات التكنولوجية ومن المهم تعزيز قدرات المدراء على تنفيذ واستخدام التقنيات الحديثة في عمليات التعليم، وأوصت الدراسة بشكل عام عن ضرورة اتخاذ خطوات لزيادة كفاءات مديري المدارس التكنولوجية.

وبحثت موتوهاري وآخرون (Mutohhari *et al.*, 2021) في دراستها مدى قبول التكنولوجيا الرقمية لدى المعلمين المهنيين في إندونيسيا، وذلك في ظل تأثير الثورة الصناعية الرابعة على تدفقات العولمة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الكمي، واستخدم الباحث الاستبيان لتحقيق أغراض الدراسة، حيث بلغت عينة الدراسة (50) معلمًا في التعليم المهني في يوغياكارتا، أظهرت النتائج مستويات متفاوتة في قبول التكنولوجيا الرقمية عبر خمس مجموعات: الوعي (83.08%)، الثقافة الرقمية (66.32%)، القدرة التكنولوجية (39.28%)، الإبداع التكنولوجي (21.92%)، والنقد التكنولوجي (20.84%)، وأوصت الدراسة على ضرورة تعزيز برامج التدريب والتطوير الذاتي والحوافز كعوامل مهمة في تحسين مهارات التكنولوجيا الرقمية لدى معلمي التعليم المهني، حيث تبين أن هذه المهارات تحتاج إلى تطوير وتحسين مستمر.

وأجرى قط (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة معرفة مديري المدارس الحكومية الأساسية للكفايات التكنولوجية وتطبيقها في الإدارة المدرسية في مدارس مديرية جنوب نابلس، وبيان أثر العامل الديموغرافي للمستجيبين من المدراء على درجة معرفتهم للكفايات التكنولوجية وتطبيقها في المدارس الحكومية الاساسية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي واستخدم أداتين وهي المجموعات البؤرية والاستبانة كأدوات نوعية وكمية لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (52) مديرا من أصل 82 مدير وقد تم اختيارهم بطريقة المسح الشامل، وأظهرت النتائج علاقة درجة معرفة مديري المدارس في مدارس مديرية جنوب نابلس بالكفايات التكنولوجية وتطبيقهم لها في مجالات مختلفة مثل الوسائل التقنية للاتصال والتعليم بالحاسوب، وجدت الدراسة أن هناك علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين معرفتهم بهذه الكفايات وتطبيقهم لها في هذه المجالات الرئيسية، كما بيّنت الدراسة أنه لم يتم رصد أي تأثير يمكن أن يكون للمتغيرات مثل الجنس،

وسنوات الخبرة، والتخصص على درجة معرفة المديرين بالكفايات التكنولوجية وتطبيقهم لها في إدارة المدرسة، وأوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات الهامة، مثل رفع سرعة الإنترنت وتوفيرها مجانًا للمشاركين في العملية التعليمية، وتقليل عدد الحصص للمعلمين، وتعزيز البنية التحتية التكنولوجية، وتطوير تدريبات تقنية للكادر التعليمي، وتوفير أجهزة حواسيب متقدمة، بالإضافة إلى مراعاة الكفايات التكنولوجية في عمليات التوظيف في المدارس.

وهدفت دراسة حمد (2019) إلى تحديد درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات التكنولوجية التعليمية في المنطقة الجنوبية بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت المنهج الوصفي والاستبانة كأداة جمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (92) معلمًا ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وأظهرت النتائج أن معلمي التربية الخاصة في المنطقة الجنوبية بالمملكة العربية السعودية يمتلكون درجة عالية من الكفايات التكنولوجية، وأن مستوى أدائهم التدريسي كذلك مرتفع، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة امتلاك الكفايات التكنولوجية أو مستوى الأداء التدريسي بناءً على متغيري الجنس والخبرة التدريسية، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين امتلاك الكفايات التكنولوجية ومستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الخاصة، وأوصت الدراسة بضرورة توفير المعدات والبرمجيات التكنولوجية على نطاق واسع في صفوف التربية الخاصة ودمجها في المناهج لتحقيق النتائج المرجوة. كما أكدت على أهمية تدريب معلمي ومعلمات التربية الخاصة على استخدام تطبيقات الحاسوب في تحليل نتائج الطلبة إحصائيًا، مثل برنامج إكسل وغيره.

وأجرى كلاً من الغزو وعليمات (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للكفايات التكنولوجية ومستوى الأداء الوظيفي من وجهة نظرهم، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت المنهج الوصفي والاستبانة كأداة جمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (563) عضو هيئة تدريس في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية، أظهرت النتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية يمتلكون درجة عالية من ممارسة الكفايات التكنولوجية، وأنهم يرون مستوى أدائهم الوظيفي كمرتفع أيضًا، كما توضح النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتأثير الرتبة الأكاديمية على جميع جوانب الكفايات التكنولوجية والأداء الوظيفي، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية

تعزى لتأثير التخصص أو نوع الجامعة، أيضًا، أظهرت الدراسة وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين مجالات الكفايات التكنولوجية والأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، بناءً على هذه النتائج، أوصت الدراسة بتنمية خطة لتعزيز التوجهات الإيجابية نحو استخدام الكفايات التكنولوجية بين أعضاء هيئة التدريس، وتنظيم ندوات ودورات تدريبية تركز على تشغيل واستخدام الأدوات والأجهزة في السياقات التعليمية والبحثية.

الدراسات التي تناولت الأداء التدريسي

قامت رشيد (2023) بدراسة هدفت إلى تحديد درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الثانوية في مديريات محافظة الخليل للقيادة الفاعلة وعلاقتها بالأداء التدريسي للمعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت المنهج الوصفي، والاستبانة والمقابلة كأداة لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (332) معلّما ومعلمة بمديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية، من أظهرت النتائج أن المعلمين في محافظة الخليل يمتلكون تقديرات إيجابية عالية لفعالية القيادة في المدارس الثانوية وأدائهم التدريسي، لم توجد فروق دالة إحصائيًا في استجابات المعلمين حول القيادة الفاعلة تبعًا لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، باستثناء التخصص والمديرية، بالنسبة للأداء التدريسي، لم توجد فروق دالة إحصائيًا تبعًا لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، التخصص، والمديرية، عدا المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، وأكدت النتائج النوعية على أهمية دور معلمي الثانوية وتعزيز أدائهم، وأهمية القيادة الفاعلة، مع الإشارة إلى وجود مشكلات يواجهها المديرون واقتراح وسائل للتغلب عليها.

وهدفت عبد الرحيم (2022) في دراستها للتعرف على فاعلية الإدارة المدرسية في تحسين الأداء التدريسي لمعلمات المرحلة، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (218) معلمة في المدارس الأساسية بمديرية تربية إربد الأولى تم اختبارهم بطريقة العينة الطبقية العشوائية، وأظهرت النتائج أن فاعلية الإدارة المدرسية من وجهة نظر العينة كانت متوسطة بمتوسط 3.35 من 5، حصل مجال أداء المعلمات على أعلى متوسط 3.49، يليه التخطيط 3.46، والطلبة 3.49، وجميعها بدرجة فاعلية كبيرة، بينما كان مجال إدارة الأنشطة الطلابية والمدرسية بمتوسط 2.96 بدرجة فاعلية متوسطة، كما وُجدت فروق

دالة إحصائيًا لصالح الحاصلين على مؤهل أقل من البكالوريوس ولمن لديهم خبرة 10 سنوات فأكثر، وأوصت الدراسة على تحسين فاعلية الإدارة المدرسية في تحسين الأداء التدريسي لمعلمات المرحلة الأساسية.

وقام كلاً من عبد الله والشايع (2022) بدراسة هدف إلى معرفة دور برنامج تطور مهني قائم على نموذج تدريسي للممارسات التأملية في تحسين الأداء التدريسي لمعلمة الفيزياء، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت أساليب مختلطة كمية ونوعية، الملاحظة والمقابلة كأداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج بعد رصد تغييرات إيجابية في مهارات الأداء التدريسي للمعلمة، حيث أظهرت تحسنًا في مهارة التخطيط، بما في ذلك تنوع اختيار طرق التدريس وتصميم الأنشطة الصفية، كما تحسنت مهارة تنفيذ الدرس، حيث زادت ملاحظة المعلمة لاستجابات المتعلمات وتشجيعهن على طرح الأسئلة النقدية، بالإضافة إلى ذلك، حققت مهارة تقويم المتعلمات تقدمًا واضحًا من حيث تنوع أدوات التقويم البنائي لكل هدف من أهداف الدرس، وتشجيع المتعلمات على التقويم الذاتي، وأوصت الدراسة على أهمية النقد الذاتي المستمر للمعلمات لتحقيق الأهداف التعليمية، وتحمل مسؤولية التدريس، وتنمية مهارات الملاحظة، وأوصت بالعمل على تنويع الوسائل المساعدة على التأمل، والاستعانة بمصادر خارجية لتوسيع الخبرات.

وأجرى متولي (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج للتنمية المهنية باستخدام الوسائط المتعددة والجانب المعرفي للحد من مضاعفات الاصابات لمعلمي التربية الرياضية وعلاقة الأداءات التدريسية لبعض مهارات الجمباز الفني لمعلمي التربية الرياضية، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت المنهج التجريبي، والاختبار المعرفي والملاحظة كأداة لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من مجموعة واحدة تجريبية قوامها (15) معلم ومعلمة من إدارة وسط التعليمية، وأظهرت النتائج أن برنامج التنمية المهنية باستخدام الوسائط المتعددة حقق نتائج إيجابية في الجانبين المعرفي، حيث ساهم في الحد من مضاعفات الإصابة، والتطبيقي، بتحسين الأداءات التدريسية، وتوصلت الدراسة إلى تعميم تطبيق برنامج التنمية المهنية على باقي الإدارات التعليمية لتأهيل المعلمين في إسعاف الإصابات التي تحدث بين التلاميذ، والاهتمام بإعداد برامج تدريبية مشابهة لمعلمي التربية الرياضية.

وأجرى الشمري وعلي (2021) دراسة هدفت إلى الوقوف على واقع التزام معلمي التربية الفنية بالمعايير المهنية في أدائهم التدريسي، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (112) معلماً في التربية الفنية بمدينة حائل، تم اختبارهم بطريقة الحصر الشامل لتشمل كافة المجتمع، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تطبيق معلمي التربية الفنية للمعايير المهنية، حيث كان أداء المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس أعلى من أداء المعلمين الحاصلين على درجة الماجستير. كما وجدت فروق دالة إحصائيًا بين المعلمين ذوي الخبرة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات) والمعلمين ذوي الخبرة (15 سنة فأكثر)، حيث كان أداء المعلمين ذوي الخبرة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات) أفضل، وتوصلت الدراسة إلى تطوير قدرات المعلمين على تحديد مصادر المناهج الفنية الصادرة عن وزارة التعليم والمصادر الإلكترونية المحلية والعالمية.

وهدف جنابان (Janaban, 2021) في دراسته إلى الكشف عن مستوى معرفة المعلمين وممارساتهم وأدائهم التعليمي بين معلمي بكالوريوس إدارة المكاتب في مقاطعة إيلويلو (الفلبين)، من خلال استخدام المنهج الوصفي بواسطة استبيان من إعداد الباحث لقياس مستوى المعرفة والممارسات والاداء التعليمي، شملت عينة الدراسة على (100) معلم من معلمي بكالوريوس ادارة المكاتب من المدارس الخاصة والحكومية والكليات الجامعية المحلية، وأظهرت الدراسة وجود مستوى عالٍ من المعرفة والممارسات، ومستوى مرتفع جدًا من الأداء التعليمي بين معلمي بكالوريوس إدارة المكاتب، لم تظهر فروق دالة في مستوى المعرفة بين المعلمين حسب الفئات المختلفة، بينما ظهرت فروق دالة في مستوى الممارسات والأداء التعليمي بناءً على نوع المؤسسة التعليمية.

وأجرى إبراهيم (Ibrahim, 2021) دراسة هدفت إلى معرفة التأثير التعديلي للألتزام العاطفي في العلاقة بين العدالة التنظيمية (OJ) وأداء الموظفين (المعلمين). تم استخدام المنهجية الوصفية (البحث المستعرض)، وتم جمع البيانات الأولية من خلال استبيان منظم من إعداد الباحث. حيث تم جمع (488) استبياناً وتحليلها، استخدمت الدراسة نمذجة المعادلات الهيكلية (L-SEM) عبر برنامج حاسوبي، وأظهرت النتائج أن الألتزام العاطفي يعدل العلاقة بين العدالة التوزيعية وأداء المعلمين، كما أن الألتزام العاطفي يعدل العلاقة بين العدالة التفاعلية وأداء المعلمين، لذلك توصي

الدراسة بأن تبذل الحكومة وإدارة المدارس المزيد من الجهد لتحسين تصورات المعلمين حول العدالة من خلال التوزيع العادل للمكافآت والمزايا الأخرى، كما ينبغي على الحكومة إعطاء الأولوية لاستراتيجيات تعزيز الالتزام العاطفي للمعلمين لتحسين الأداء.

وقام التميمي (2020) بدراسة هدفت إلى تقييم جودة الأداء التدريسي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (460) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وأظهرت النتائج أن مستوى الأداء التدريسي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كان مرتفعًا بشكل عام، حيث بلغ المتوسط العام للاستبانة 2.52.، كان الأداء التدريسي متوسطًا في مجال التخطيط بمتوسط 2.21، ومرتفعًا في مجالي التنفيذ والتقويم بمتوسطين 2.74 و2.56 على التوالي، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات الذكور والإناث في محور التخطيط لصالح الذكور، دون فروق دالة في محوري التنفيذ والتقويم وفي الاستبانة ككل، بالإضافة إلى ذلك، تبين وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى للرتبة الأكاديمية لصالح رتبتي أستاذ مساعد وأستاذ مشارك وأستاذ، وأوصت الدراسة بتطوير الأداء التدريسي وفق معايير الجودة في الجامعات، والتركيز على تخطيط البرامج الأكاديمية والمقررات، وتعزيز التحسين المستمر.

وأجرى دراسة السفياني (2020) دراسة هدفت إلى التعرُّف على واقع الأداء التدريسي لمقررات الإعداد المهني للمعلم وفقًا للتوجهات المعاصرة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بمحافظة المهرة، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (96) طالبًا وطالبة، تم اختبارهم بطريقة العينة العشوائية، وأظهرت النتائج أن متوسط الأداء التدريسي لمقررات الإعداد المهني للمعلم من وجهة نظر الطلبة بلغ 3.30 من أصل 5، بدرجة متوسطة، جاء مجال السمات الشخصية لأعضاء هيئة التدريس في المرتبة الأولى بمتوسط 4.13، بدرجة مرتفعة، بينما كانت المجالات الأخرى مثل الاتصال والتواصل، التخطيط، المحتوى، التقويم، والتنفيذ بدرجة متوسطة بمتوسطات بين 3.39 و2.95. لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة بناءً على الجنس أو المستوى الدراسي.

وقام كلاً من فريحات والبطوش (2020) بدراسة هدفت إلى فحص الأداء التفاضلي لفقرات أداة تقييم الأداء التدريسي في جامعة اليرموك، تبعاً لمتغير المستوى الدراسي من وجهة نظر الطلبة، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (7343) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، وأظهرت النتائج وجود فقرة واحدة ذات أداء تفاضلي بين طلبة المستويين الثاني والرابع فما فوق، وهي لصالح طلبة المستوى الرابع، وتنص على: "يؤكد المدرس على العدالة ويتجنب التحيز في تعامله مع الطلبة"، ولم يكن لهذه الفقرة تأثير كبير عند حساب حجم الأداء التفاضلي، وأوضح التحليل العاملي التوكيدي أن حذف هذه الفقرة من الأداة المستخدمة في جامعة اليرموك يحسن مؤشرات حسن المطابقة للأداة، وأوصت الدراسة بزيادة اهتمام الجامعات بتطوير أدوات تقييم الأداء التدريسي مع مراعاة الأداء التفاضلي للفقرات.

وأجرى النجار (2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن دور الإشراف التربوي التطويري في زيادة فاعلية الأداء التدريسي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الأساسية في شمال الضفة الغربية، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (11510) معلماً ومعلمة، تم اختبارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، وأظهرت النتائج تقديرات معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الأساسية في شمال الضفة الغربية لدور الإشراف التربوي التطويري في تحسين أدائهم التدريسي جاءت كبيرة بمتوسط 3.68 ونسبة استجابة 73.5%، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس، سنوات الخدمة، والمديرية التعليمية، بينما وُجدت فروق لصالح حملة البكالوريوس، وأوصت الدراسة بزيادة فاعلية الأداء التدريسي.

وقام ايساو (Isao, 2019) بدراسة هدفت إلى كشف الظروف غير المتوقعة في قطاع التعليم والتي قد تؤثر على أداء التدريس للمعلمين في (دافاو الشرقية)، في الفلبين، استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي لدراسة تأثير الكفاءة الذاتية، وإدارة المدرسة المبنية على النظام، والمناخ المدرسي على أداء التدريس بلغت عينة الدراسة (60) معلماً جرى اختيارهم بواسطة العينة القصدية، حيث جمعت البيانات استخدم الباحث استبيانات المسح لتحقيق أغراض الدراسة، واستخدم الباحث اختبار الارتباط بيرسون وتحليل الانحدار المتعدد جزئياً لدراسة العلاقات بين

المتغيرات وتأثيرها على أداء التدريس، أظهرت النتائج مستويات عالية من الكفاءة الذاتية والمناخ المدرسي، مع تقييم متوسط لإدارة المدرسة. وأظهرت النتائج أن الكفاءة الذاتية والمناخ المدرسي لهما علاقة إيجابية ومعنوية بأداء التدريس، مما يشير إلى تأثيرهما الكبير على المعلمين في دافاو الشرقية.

وأجرى هيرو (Hero, 2019) دراسة هدفت إلى فهم تأثير دمج التكنولوجيا على أداء التدريس لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الثانوية العامة في إدارة مدارس مدينة فالينزويلا (الفلبين)، باستخدام منهجية المسح الوصفي–الارتباطي، بلغت عينة الدراسة (100) معلم دراسات اجتماعية، تشير النتائج إلى أن الأبعاد الستة لدمج التكنولوجيا وُصفت إلى حد كبير من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية، علاوة على ذلك، أظهرت النتائج أن جميع المؤشرات السبعة لأداء التدريس المقاسة وصفت معلمي الدراسات الاجتماعية بأنهم مرضون جدًا. باستخدام تحليل الانحدار، أثبتت نتائج الدراسة أن دمج التكنولوجيا له تأثير كبير على أداء التدريس، ومن بين الأبعاد الستة لدمج التكنولوجيا، كان أفضل مؤشر هو الإنتاجية والممارسة المهنية، وأوصت الدراسة بأن لا تتوقف وزارة التعليم عن تقديم البرامج، الندوات، ورش التدريب حول دمج التكنولوجيا لتحسين أداء معلمي الدراسات الاجتماعية بشكل أكبر.

وهدفت دراسة ريان (2018) إلى التعرف إلى أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة المعلمين في جامعة القدس المفتوحة، كما هدفت إلى فحص دلالة الفروق في مستوى الأداء التدريسي وقلق التدريس والتحصيل الأكاديمي وفقاً لهذه الأنماط، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت المنهج الوصفي، والملاحظة كأداة لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (201) طالب معلم وطالبة معلمة تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية، وأظهرت النتائج أن نمط التعلم البصري هو الأكثر تفضيلاً بين أفراد العينة، يليه البصري–السمعي، ثم البصري–السمعي–الحركي، والبصري–الحركي. يأتي بعد ذلك السمعي، ثم الحركي، وأخيراً السمعي–الحركي. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء التدريسي لصالح ذوي نمط التعلم البصري، وفي قلق التدريس لصالح ذوي نمط التعلم البصري–السمعي–الحركي، بينما لم تظهر فروق دالة في التحصيل الأكاديمي.

وأجرى الغزو (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للكفايات التكنولوجية ومستوى الأداء الوظيفي من وجهة نظرهم، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت المنهج الوصفي، والاستبانة والمقابلة كأداة لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (563) عضو هيئة تدريس في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، وأظهرت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية يمارسون الكفايات التكنولوجية ويحققون أداء وظيفياً عالياً، ووجدت فروق دالة إحصائيًا حسب الرتبة الأكاديمية، بينما لم تظهر فروق دالة حسب التخصص أو نوع الجامعة، كما أظهرت الدراسة علاقة إيجابية بين الكفايات التكنولوجية والأداء الوظيفي، وأوصت الدراسة بتعزيز استخدام الكفايات التكنولوجية عبر خطط إيجابية وندوات تدريبية.

الدراسات التي تناولت الانغماس الوظيفي

قام الخزرجي (Alkhazraje, 2024) بدراسة هدفت إلى تحديد الانغماس الوظيفي وتأثيره على التوافق الوظيفي من خلال تقليل السمنة التنظيمية في شركة مصفاة الوسط شركة مصفاة الدورة، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت المنهج الوصفي والاستبانة كأداة جمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (200) موظف في الشركة التي شملها الاستطلاع، وأظهرت النتائج أن تطبيق مجموعة من الاستراتيجيات للحد من السمنة التنظيمية في الشركة التي تم فحصها من شأنه أن يعزز تأثير الانغماس في الوظائف على التوافق الوظيفي، مما يشير إلى أن العلاقة المؤثرة بين الانغماس في العمل والتوافق الوظيفي تتغير اعتمادًا على التغيير في مستوى السمنة التنظيمية في الشركة، أدت الشركة التي تم فحصها إلى تعزيز مستوى الابتكار بين موظفيها بطريقة تساهم في زيادة التوافق الوظيفي من خلال تحقيق الرضا في العمل، وتقليل الكسل الوظيفي، وتوفير المؤهلات الأكاديمية للأفراد العاملين في المنظمة، وزيادة الشعور بالمسؤولية، مما يؤدي إلى زيادة مركزها التنافسي في السوق.

وأجرى الأدهمي (2023) دراسة هدفت بشكل أساسي إلى دراسة القيادة التحويلية بأبعادها كل من التأثير المثالي، التحفيز الإلهامي، الاستثارة الفكرية، الاعتبارات الفردية وتأثيرها في الانغماس الوظيفي بأبعاده التفاني، النشاط الانهماك، بيئة العمل، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت المنهج

الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (155) من منتسبي الشركة، وقد تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة أن الاختيار الدقيق والسليم للقيادة التحويلية يسهم بشكل كبير في نجاح المنظمة. ومن أبرز التوصيات هي ضرورة استثمار التكامل بين القيادة التحويلية والنجاح التنظيمي.

وأجرى أحمد (2023) دراسة هدفت إلى محاولة فهم وتفسير العوامل الاتصالية والإدارية المؤثرة في كفاءة مستويات وأبعاد الانغماس الوظيفي للعاملين (الانغماس العاطفي/المعرفي/ السلوكي) وعلاقاتها بأنماط ولائهم التنظيمي (الولاء العاطفي/المستمر/الأخلاقي)، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت المسح الميداني، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (251) ممارسا للعلاقات العامة بقطاع الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات المصري، وقد تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية، وأظهرت النتائج إلى وجود علاقة طردية متوسطة بين كفاءة الانغماس الوظيفي ومكونات رأس المال النفسي الإيجابي وبين تطوير الولاء التنظيمي، وتعتبر مؤشرات الانغماس العاطفي، التفاؤل، والمرونة من أهم العوامل المؤثرة، بجانب سنوات الخبرة الوظيفية، أوصت الدراسة بأن تتبنى إدارات الموارد البشرية استراتيجيات لتعزيز رؤوس أموالها الابتكارية والبشرية والنفسية لتلبية توقعات العاملين وتوضيح مستقبلهم الوظيفي

وهدفت دراسة أحمد (2023) إلى التعرف على الانغماس الوظيفي لمدرسي التاريخ وعلاقته بتفكيرهم الاستراتيجي، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة جمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (240) مدرس ومدرسة من مدرسي التاريخ وقد تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، و أظهرت نتائج الدراسة ان مدرّسو التاريخ في المرحلة الإعدادية مستوىً عالياً من الانغماس الوظيفي والتفكير الاستراتيجي، مع وجود تأثير إيجابي للتفاعلات الثنائية لصالح الذكور وذوي الخبرة الطويلة، وأوصت الدراسة بتعزيز بيئة العمل من خلال تحسين تعامل الجامعات مع العاملين وعقد ندوات ودورات تدريبية لتعزيز الانغماس الوظيفي والتفكير الاستراتيجي.

وقام كلاً من خليل وحسين (Khaleel & Hussein, 2022) بدراسة تهدف إلى تحديد العمل اللائق وتأثيره في تعزيز الانغماس في الوظائف، واعتمد الاستبيان كأداة لتحليل عينة من ردود

(81) عاملا لتمثيل معدل ردود يقدر بـ (88 في المائة) من مجموع السكان البالغ (92) فردا، اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك ارتباطا متوسطا بين العمل اللائق والانغماس في العمل، وأن هناك تأثيرا ضئيلا للعمل اللائق مع أبعاده في الانغماس في العمل، واستخراج أهم العناصر المقبولة للعمل من وجهة نظر العينة بشأن الاستفسار المفتوح عن العمل اللائق، بالإضافة إلى الآثار العملية التي تسلط الضوء على حقوق العمال في مديرية التدريب المهني في العراق المبنية على أسس سليمة تسترشد بالجودة والمقبولية من خلال وجود معايير عمل لائق وتعزيز الانغماس في العمل. يوفر البحث قيمة، وأبرزها الاهتمام بظروف العمل الآمنة، ونقل العمال من حالة القلق إلى حالة مستقرة عن طريق تقليل شروط فترة الخدمة التعاقدية، وتحويل العقود المؤقتة إلى أعضاء دائمين.

وأجرى محارمه (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير الأنماط القيادية للمشرفين على الانغماس الوظيفي لموظفي مؤسسة عامة بدولة قطر، وتحديد علاقة وتأثير كل من النمط القيادي التحويلي والنمط القيادي التبادلي على الانغماس الوظيفي للموظفين في المؤسسة العامة، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة جمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (125) وقد تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية وقوية ودالة إحصائيًا بين النمط القيادي التحويلي والنمط القيادي التبادلي من جهة، والانغماس الوظيفي للموظفين في المؤسسة العامة من جهة أخرى، كما كانت العلاقة بين النمط القيادي التبادلي والانغماس الوظيفي للموظفين أقوى، وأوصت الدراسة بتشجيع المشرفين على المزج بين النمط التحويلي والنمط التبادلي وفقًا لمعطيات الموقف، وبناء علاقات أقوى بين المشرفين والموظفين، وزيادة الاهتمام بتشجيع وتحفيز الموظفين، ولتحسين مستويات الانغماس الوظيفي، من الضروري تطوير سلوكيات وممارسات المشرفين القيادية نظرًا لتأثيرها الكبير على الانغماس الوظيفي للموظفين.

وهدفت دراسة العربي وروابح (2021) إلى إبراز دور الدعم التنظيمي في تعزيز الانغماس الوظيفي للعاملين في المؤسسة الوطنية، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (102) مفردة وقد تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة، وأظهرت النتائج الدراسة أن درجة الدعم التنظيمي والانغماس الوظيفي

في المؤسسة الجزائرية لإنتاج الكهرباء بحاسي مسعود كانت متوسطة، مما يشير إلى أن المؤسسة لا توفر الدعم الكافي للعاملين، مما يؤثر على مستوى انغماسهم الوظيفي، كما أثبتت النتائج وجود علاقة طردية بين الدعم التنظيمي والانغماس الوظيفي، وكذلك بين أبعاد الدعم التنظيمي مثل العدالة التنظيمية، سلوك القادة تجاه المرؤوسين، والدعم وتأكيد الذات لدى العاملين.

وقام كلاً من عبد الرحمن وآخرون (2021) بدراسة هدفت إلى محاولة التعرف على أثر الرضا الوظيفي بمختلف أبعاده في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الجزائرية، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (420) أستاذا دائما من مختلف جامعات الوطن، وأظهرت نتائج الدراسة أن الرضا الوظيفي يعزز الانغماس الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الجزائرية، مع تأثير واضح لمحتوى العمل، ونظام الأجور والترقيات، والعلاقة بين الزملاء، وأوصت الدراسة بإعادة هيكلة نظم الأجور والمكافآت، وتعزيز ثقافة العمل الجماعي، وتوسيع مشاركة التدريسيين في اتخاذ القرارات، والاهتمام باحتياجاتهم، ودعم العلاقات الإيجابية داخل الجامعة لتحسين الانغماس الوظيفي.

وأجرى كلاً من جالب وآخرون (2020) دراسة هدفت إلى تحديد الدور الذي يؤديه الدعم التنظيمي المدرك في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى عينة من تدريسيي الكليات الاهلية، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (248) تدريسياً موزعين على (11) كلية في ثلاث محافظات هي (النجف الاشرف، وكربلاء المقدسة، وبابل)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فهم واضح لدى عينة الدراسة حول مفاهيم الدراسة، وأهمية زيادة الدعم التنظيمي المدرك في تعزيز الانغماس الوظيفي، وأوصت الدراسة بضرورة أن تسعى الكليات المدروسة إلى توظيف الدعم التنظيمي المدرك لرفع مستوى الانغماس الوظيفي لدى كوادرها التدريسية.

وهدفت دراسة (Zhou & Jiang, 2020) إلى تحديد العلاقات بين الانغماس في العمل ورأس المال النفسي ونوعية الحياة في طاقم التمريض، تم إجراء استبيان البيانات العامة، ومقياس الانغماس في الوظائف، ومقياس رأس المال النفسي، ومقياس جودة الحياة في طاقم التمريض الذين

كانوا من مستشفيات الدرجة الثالثة 6 بما في ذلك المستشفيات 2 في مدينة جينتشو، والمستشفيات 2 في مدينة تشاويانغ، والمستشفيات 2 في مدينة هولوداو، تم تحليل العلاقات بين رأس المال النفسي، والانغماس في العمل، ونوعية الحياة، ورأس المال النفسي كدور وسيط بين الانغماس في العمل ونوعيته، وأظهرت النتائج أن إجمالي درجات الانغماس لهؤلاء الموظفين التمريضين في العمل، ورأس المال النفسي، ونوعية الحياة على التوالي، ارتبط رأس المال النفسي ارتباطًا إيجابيًا بالانغماس في الوظيفة، وارتبط الانغماس في الوظيفة ارتباطًا إيجابيًا بنوعية الحياة، وارتبط رأس المال النفسي ارتباطًا إيجابيًا بنوعية الحياة ، أظهرت نماذج المعادلة الهيكلية أن الانغماس في الوظيفة يمكن أن يؤثر بشكل غير مباشر على نوعية الحياة من خلال رأس المال النفسي، كان تأثير الوساطة لرأس المال النفسي والذي يمثل من إجمالي الآثار، من أهم التوصيات يجب تحسين رأس المال النفسي، كما أن رأس المال النفسي جنبًا إلى جنب مع الانغماس في العمل معًا يحسن نوعية حياة طاقم التمريض.

وأجرى الشبل (2019) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى الانغماس الوظيفي لدى معلمات المدارس الثانوية في محافظة عنيزة، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة جمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (207) معلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الانغماس الوظيفي لدى أفراد العينة كان بدرجة متوسطة، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول تقديرهم لمستوى الانغماس الوظيفي تعزى لسنوات الخبرة، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً تعزى للتخصص والحالة الاجتماعية، بالإضافة إلى ذلك، جاءت مقترحات تعزيز الانغماس الوظيفي بدرجة كبيرة من القوة والأهمية، وأوصت الدراسة بتخفيف الأعباء التدريسية والوظيفية عن المعلمات، وتقديم الحوافز المادية والمعنوية، وتقدير الجهود المبذولة مما يدفعهن إلى بذل المزيد من العطاء، ويعزز لديهن الشعور بالانغماس الوظيفي.

وقام عبيد (2019) بدراسة هدفة إلى تعرف الانغماس الوظيفي وعلاقته بالإزعاجات اليومية لدى المرشدين التربويين ، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت المنهج الوصفي، وقد استعمل الباحث مقياسين هما: مقياس الانغماس الوظيفي والثاني مقياس الإزعاجات اليومية، تكونت عينة الدراسة من (200) مرشدا ومرشدة تربوية، وأظهرت النتائج الدراسة ان متوسط الانغماس الوظيفي لدى

المرشدين التربويين 31.8350، وهو أعلى من المتوسط النظري 30، وبلغ مستوى الإزعاجات اليومية 157.0800، أعلى من المتوسط النظري 150، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الانغماس الوظيفي بين الجنسين، لكن هناك فروق في الإزعاجات اليومية لصالح الإناث، توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الانغماس الوظيفي والإزعاجات اليومية، وأوصت الدراسة بتنظيم ندوات دورية وتصميم برامج تدريبية للمرشدين التربويين لتعزيز انغماسهم الوظيفي، وزيادة احترامهم لذواتهم، وحمايتهم من الإجهاد النفسي.

وأجرى كلاً من بارك وهونج (Park & Hong, 2019) دراسة هدفت إلى الوصول الكامل للصناعة الرابعة، أصبحت مؤسسة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي تركز على العامل العقلي، وحللت هذه الدراسة كيف أثرت الكفاءة الذاتية لموظفي شركة SME ICT على الانغماس في وظائفهم، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت المنهج الوصفي والاستبانة كأداة جمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (86) شركة صغيرة ومتوسطة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، و أظهرت النتائج ان الكفاءة الذاتية تؤثر إيجابياً على الانغماس في العمل والقيادة العاطفية، وأن القيادة العاطفية تعزز الانغماس في العمل، وان القيادة العاطفية تؤدي دوراً وسيطاً بين الكفاءة الذاتية والانغماس في العمل، LMX لها تأثيرات تعديلية كبيرة على العلاقة بين الكفاءة الذاتية والانغماس في العمل، وكذلك بين القيادة العاطفية والانغماس في العمل، النتيجة الرئيسية لهذه الدراسة هي أن شركات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يجب أن تعزز الكفاءة الذاتية لموظفيها لتحقيق أقصى قدر من الانغماس في العمل والقيادة العاطفية.

التعقيب على الدارسات السابقة

تناولت الدراسات السابقة في مجملها موضوعات تتناول كل من الكفايات التكنولوجية والأداء التدريسي وكذلك الانغماس الوظيفي. وقد تنوعت الدراسات السابقة من حيث المتغيرات وعينة الدراسة، مما أتاح للباحثة مجالًا واسعًا لإثراء دراستها واختيار المتغيرات المناسبة للمشكلة المطروحة، وقدمت الدراسات السابقة فائدة كبيرة للباحثة من خلال توفير معلومات شاملة حول الكفايات التكنولوجية والأداء التدريسي والانغماس الوظيفي في مختلف المؤسسات، وربط النتائج لتكوين صورة موحدة، وفي معظم الدراسات السابقة، تكون مجتمع الدراسة من المؤسسات التربوية

أو المنظمات غير الحكومية، واعتمدت معظم الدراسات على الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات من عينة الدراسة.

وقد تشابهت الدراسة الحالية في منهجها (الوصفي الارتباطي) مع عدد قليل من الدراسات السابقة مثل دراسة (احمد، 2023)، ودراسة (محارمه، 2021)، ودراسة (عبد الرحمن وآخرون، 2021) ودراسة (عبيد، 2019)، ودراسة (Ibrahim, 2021)، ودراسة (Hero, 2019)، ودراسة (Zhou & Jiang, 2020).

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في أنها اكتسبت معرفة حول الجوانب الفكرية والنظرية لمواضيع (الكفايات التكنولوجية والأداء التدريسي وكذلك الانغماس الوظيفي)، كما تم استنباط المنهجية الملائمة للدراسة، واهتدت الباحثة من خلال اطلاعها على الدارسات السابقة إلى والطرق والإجراءات اللازمة لتنفيذ الدراسة، وكذلك اهتدت الباحثة إلى طريقة بناء وإعداد الأداة المناسبة لتطبيقها وتحقيق أهدافها.

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تتناول الكفايات التكنولوجية والربط بينها وبين كل من الأداء التدريسي وكذلك الانغماس الوظيفي، فغالبية الدراسات تناولت تلك الموضوعات بشكل مستقل وعلى بيئات مختلفة عن بيئة الدراسة، وقلما وُجدت دراسات تتناول الموضوع وهذه القضية على بيئة مشابهة لها. وتتميز هذه الدراسة أيضاً بنتائجها والتوصيات المنبثقة عنها، لا سيما وأنها تتناول الظاهرة في محافظة الخليل، وفي ظل الظروف الصعبة التي يعيشها المجتمع الفلسطيني، والتي تحيط بالعملية التربوية، والمسيرة التعليمية، وأن هذه الدراسة تسلط الضوء على تلك القضية كأول دراسة تتناولها في تلك المنطقة.

وتقدم هذه الدراسة إسهاماً مهماً في فهم دور الكفايات التكنولوجية لدى مديري المدارس في تعزيز الأداء التدريسي والانغماس الوظيفي في محافظة الخليل. وقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم جمع البيانات من عينة مكونة من 306 معلمين ومعلمات من المدارس الحكومية الثانوية، مما يمنح النتائج درجة كبيرة من الموثوقية والاعتمادية.

وجاءت هذه الدراسة لتؤكد على الأهمية الكبيرة للكفايات التكنولوجية لدى مديري المدارس في تحسين الأداء التدريسي والانغماس الوظيفي للمعلمين، وتبرز أهمية توفير الدعم الفني والنفسي

والمعنوي للمعلمين، بالإضافة إلى تعزيز التعاون وتبادل الخبرات بين المعلمين والمديرين. وبتطبيق هذه التوصيات، يمكن تحقيق تحسين ملحوظ في جودة التعليم والأداء التدريسي في مدارس محافظة الخليل، مما يعود بالفائدة على العملية التعليمية بشكل عام.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

- مقدمة
- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أدوات الدراسة
  - صدق أدوات الدراسة
  - ثبات أدوات الدراسة
- المعالجة الإحصائية
- تصحيح المقياس

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تمهيد

تناول هذا الفصل وصفًا كاملًا ومفصلًا للطريقة والإجراءات التي انتهجتها الباحثة لتنفيذ هذه الدراسة وشمل وصف منهج الدراسة، مجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، أداة الدراسة، صدق الأداة، ثبات الأداة، خطوات تطبيق الدراسة، والمعالجة الإحصائية.

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي الذي يهتم بدراسة الظّاهرة في الوقت الحاضر والاطلاع على مكوناتها كما هي في الواقع للوصول إلى أسبابها والعوامل التي تتحكم فيها وإيجاد الروابط والعلاقات الناشئة بينها، وكذلك استخلاص النتائج ومناقشتها ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة التي تمحورت حول ذات القضية، وهو المنهج المناسب والأفضل لمثل هذه الدراسات.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل، وذلك خلال فترة الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2024/2023م. والبالغ عددهم (3237) معلمًا ومعلمة، وهم موزعين في أربع مديريات على النحو الآتي:

جدول رقم (1.3)

توزيع أفراد مجتمع الدراسات حسب المديرية

المديرية	العدد	النسبة المئوية
شمال الخليل	680	21.0
الخليل	1004	31.0
جنوب الخليل	1056	32.6
يطا	497	15.4
المجموع	3237	100.0

عينة الدراسة

تكونت العينة من مجموعة من المعلمين والمعلمات في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل. ولأن حجم المجتمع محدد، فقد تم اعتماد معادلة ستيفن ثومبسون (Thompson, 1987) لتقدير حجم العينة اللازم لإجراء الدارسة، وهي:

معادلة ستيفن ثومبسون:

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{\left[\left(\left(d/z\right)^2 \times (N-1)\right)\right] + p(1-p)}$$

حيث إن:

N: حجم المجتمع d: نسبة الخطأ وتساوي (0.05)

z: الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى المعنوية (0.05) وتساوي (1.96)

p: نسبة توافر الخاصية وهي (0.50). q: النسبة المتبقية من الخاصية وهي (0.50).

وبناء على الصيغة المذكورة أعلاه، تم الحصول على حجم العينة المطلوب على النحو الآتي:

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{\left[\left(d/z\right)^2 \times (N-1)\right] + p(1-p)}$$

$$= \frac{3237 \times (0.5) \times (0.5)}{\left[\left(0.05/1.96\right)^2 \times (3236-1)\right] + (0.5) \times (0.5)}$$

$$= 343.5 \approx 344$$

وبالتالي فإن حجم العينة المقدر المطلوب هو (344)، وهو ما يمثل (10.6%) من حجم المجتمع. ومن أجل جمع البيانات وزّعت الباحثة الاستبانات على أفراد عينة الدراسة من خلال استخدام نماذج (Google Forms). وحصلت على استجابات (306) معلمٍ ومعلمةٍ، مثّلوا ما نسبته (88.95%) من حجم العينة المقدر المطلوب، وقد تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية البسيط،

حيث تم توزيع الاستبانة إلكترونياً، وقد تم توزيع عينة الدراسة وفقًا للمتغيرات الديموغرافية، كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (2.3)

توزيع أفراد العينة حسب الخصائص الديموغرافية (المديرية، الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)

المتغير	الفئة	العدد (النسبة%)	المتغير	الفئة	العدد (النسبة%)
المديرية	شمال الخليل	68 (22.2)	**المؤهل العلمي**	بكالوريوس فأقل	244 (79.7)
	الخليل	90 (29.4)		ماجستير فأعلى	62 (20.3)
	جنوب الخليل	98 (32)		**المجموع**	306 (100)
	يطا	50 (16.3)			
	المجموع	306 (100)			
الجنس	ذكر	176 (57.5)	**سنوات الخدمة**	أقل من 5 سنوات	65 (21.2)
	أنثى	130 (42.5)		من 5 – 10 سنوات	163 (53.3)
	المجموع	306 (100)		أكثر من 10 سنوات	78 (25.5)
				المجموع	306 (100)

أداوت الدراسة:

تم استخدام ثلاثة أدوات في هذه الدراسة، وهي: استبيان الكفايات التكنولوجية، استبيان الأداء التدريسي، واستبيان الانغماس الوظيفي، وقد اعتمدت الباحثة في بناء أدوات الدراسة على عدة دراسات كدراسة (امسيح، 2022)، ودراسة (الجماعين، 2021)، ودراسة (الجعافرة وبن طريف، 2018)، ودراسة (عوض الله، 2021)، ودراسة (الشبل، 2019)، دراسة (أبو ارميلة، 2022). وفيما يلي وصفاً لكل أداة من هذه المقاييس:

أولاً: استبيان الكفايات التكنولوجية:

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدّراسة الحاليّة، قامت الباحثة ببناء أداة الكفايات التكنولوجية وذلك بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدّراسات السابقة وعلى مقاييس الكفايات التكنولوجية في بعض الدّراسات، وتكون المقياس من ثلاثة محاور (مهارات استخدام الحاسوب بواقع (6) فقرات، المهارات الرقمية بواقع (9) فقرة، ومهارة القيادة التكنولوجية بواقع (9) فقرة، تضمنت (24) فقرة. وكانت الاستجابات عليها حسب سلم ليكرت (موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، غير موافق (2) درجة، غير موافق بشدة (1) درجة).

الخصائص السيكومترية لمقياس (الكفايات التكنولوجية)

صدق المحكمين

تم التحقق من صدق أداة الدراسة (الكفايات التكنولوجية) من خلال عرضها على مجموعة من ذوي الاختصاص والخبرة في العلوم التربوية انظر ملحق رقم (195)، والذين بدورهم تحققوا من صدقها وصلاحيتها، وقدموا مقترحاتهم وملاحظاتهم حولها، وفي ضوء ما قدموه من ملاحظات أجرت الباحثة التعديلات اللازمة حتى تمّ إخراج الاستبانة بصورتها النهائية واعتمادها.

صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقّق من صدق أداة الدراسة من الناحية الإحصائية من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين فقرات الدراسة حول أداة الكفايات التكنولوجية مع الدرجة الكلية لها في كل محور من محاورها، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (3.3)

نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين فقرات الدراسة حول أداة الكفايات التكنولوجية مع الدرجة الكلية لها في كل محور من محاورها

المحور الأول: مهارات استخدام الحاسوب			المحور الثاني: المهارات الرقمية			المحور الثالث: مهارة القيادة التكنولوجية		
رقم الفقرة	معامل الارتباط (ر)	الدلالة الإحصائية	رقم الفقرة	معامل الارتباط (ر)	الدلالة الإحصائية	رقم الفقرة	معامل الارتباط (ر)	الدلالة الإحصائية
1	0.795**	0.000	7	0.600**	0.000	16	0.741**	0.000
2	0.778**	0.000	8	0.779**	0.000	17	0.653**	0.000
3	0.730**	0.000	9	0.655**	0.000	18	0.834**	0.000
4	0.841**	0.000	10	0.641**	0.000	19	0.803**	0.000
5	0.836**	0.000	11	0.838**	0.000	20	0.838**	0.000
6	0.792**	0.000	12	0.738**	0.000	21	0.825**	0.000
			13	0.709**	0.000	22	0.746**	0.000
			14	0.734**	0.000	23	0.869**	0.000
			15	0.676**	0.000	24	0.807**	0.000

*** الارتباط دال إحصائيًا عند المستوى (0.05)** **** الارتباط دال إحصائيًا عند المستوى (0.01)**

أشارت النتائج الواردة في الجدول السابق إلى أن جميع فقرات الدراسة تحظى بدرجات ذات دلالة إحصائية من الارتباط بالدرجة الكلية لها في كل محور من محاور الكفايات التكنولوجية، مما يشير إلى أن فقرات الدراسة تتمتع بدرجة كبيرة جدًا من الصدق.

ثبات أداة الكفايات التكنولوجية:

تم التحقق من ثبات أداة الكفايات التكنولوجية باستخدام معادلة الثبات (كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha) للاتساق الداخلي، حيث تم حساب قيمة (ألفا) بين فقرات الدراسة في كل محور من محاور الكفايات التكنولوجية. كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (4.3)

معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha) بين فقرات الدراسة في كل محور من محاور الكفايات التكنولوجية

المقياس	قيمة معامل الثبات (كرونباخ ألفا)	عدد الفقرات
المحور الأول: مهارات استخدام الحاسوب	0.881	6
المحور الثاني: المهارات الرقمية	0.876	9
المحور الثالث: مهارة القيادة التكنولوجية	0.926	9
الدرجة الكلية	0.950	24

أشارت البيانات الواردة في الجدول السابق إلى أن قيمة معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) المحسوبة بين فقرات الدراسة حول (مهارات استخدام الحاسوب) قد بلغت (88.1%)، وبين فقرات الدراسة حول (المهارات الرقمية) قد بلغت (87.6%)، وبين فقرات الدراسة حول (مهارة القيادة التكنولوجية) قد بلغت (92.6%)، وبين فقرات الدراسة حول (الكفايات التكنولوجية ككل) قد بلغت (95%)، وجميعها قيم مرتفعة. ويتضح بذلك أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية جدًا من الثبات، مما يجعلها أداة صالحة لتحقيق أهداف الدراسة وتنفيذ إجراءاتها.

ثانياً: أداة الأداء التدريسي:

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدّراسة الحاليّة، قامت الباحثة ببناء مقياس الأداء التدريسي وذلك بعد الإطلاع على الأدب التربوي والدّراسات السابقة وعلى مقاييس الأداء التدريسي في بعض الدّراسات، وتكون المقياس من أربعة محاور (الإعداد والتخطيط للمعلم بواقع (8) فقرة، التقويم المدرسي بواقع (9) فقرة، التنمية المهنية للمعلمين بواقع (6) فقرة، والمهارات المعرفية بواقع (10) فقرة، وتضمنت (33) فقرة). وكانت الاستجابات عليها حسب سلم ليكرت (موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، غير موافق (2) درجة، غير موافق بشدة (1) درجة).

الخصائص السيكومترية لأداة (الأداء التدريسي)

صدق المحكمين:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة (الأداء التدريسي) من خلال عرضها على مجموعة من ذوي الاختصاص والخبرة في العلوم التربوية، والذين بدورهم تحققوا من صدقها وصلاحيتها، وقدموا مقترحاتهم وملاحظاتهم حولها، وفي ضوء ما قدموه من ملاحظات أجرت الباحثة التعديلات اللازمة حتى تمّ إخراج الاستبانة بصورتها النهائية واعتمادها.

صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقّق من صدق أداة الدراسة من الناحية الإحصائية من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين فقرات الدراسة حول أداة الأداء التدريسي مع الدرجة الكلية لها في كل محور من محاورها، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (5.3)

نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين فقرات الدراسة حول أداة الأداء التدريسي مع الدرجة الكلية لها في كل محور من محاورها

المحور	رقم الفقرة	معامل الارتباط (ر)	الدلالة الإحصائية	المحور	رقم الفقرة	معامل الارتباط (ر)	الدلالة الإحصائية
المحور الأول: الإعداد والتخطيط للمعلم	1	0.730**	0.000	المحور الثالث: التنمية المهنية للمعلمين	18	0.747**	0.000
	2	0.694**	0.000		19	0.734**	0.000
	3	0.623**	0.000		20	0.769**	0.000
	4	0.776**	0.000		21	0.796**	0.000
	5	0.652**	0.000		22	0.772**	0.000
	6	0.682**	0.000		23	0.751**	0.000
	7	0.757**	0.000	المحور الرابع: المهارات المعرفية	24	0.503**	0.000
	8	0.709**	0.000		25	0.652**	0.000
المحور الثاني: التقويم المدرسي	9	0.651**	0.000		26	0.702**	0.000
	10	0.750**	0.000		27	0.685**	0.000
	11	0.800**	0.000		28	0.688**	0.000
	12	0.663**	0.000		29	0.721**	0.000
	13	0.737**	0.000		30	0.683**	0.000
	14	0.774**	0.000		31	0.718**	0.000
	15	0.633**	0.000		32	0.579**	0.000
	16	0.627**	0.000		33	0.598**	0.000
	17	0.659**	0.000				

* الارتباط دال إحصائيًا عند المستوى (0.05)

** الارتباط دال إحصائيًا عند المستوى (0.01)

أشارت النتائج الواردة في الجدول السابق إلى أن جميع فقرات الدراسة تحظى بدرجات ذات دلالة إحصائية من الارتباط بالدرجة الكلية لها في كل محور من محاور الأداء التدريسي، مما يشير إلى أن فقرات الدراسة تتمتع بدرجة كبيرة جدًا من الصدق.

ثبات أداة الأداة التدريسي:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة الثبات (كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha) للاتساق الداخلي، حيث تم حساب قيمة (ألفا) بين فقرات الدراسة في كل محور من محاور الأداء التدريسي. كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (6.3)

معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha) بين فقرات الدراسة في كل محور من محاور الأداء التدريسي

المقياس	قيمة معامل الثبات (كرونباخ ألفا)	عدد الفقرات
المحور الأول: الإعداد والتخطيط للمعلم	0.848	8
المحور الثاني: التقويم المدرسي	0.867	9
المحور الثالث: التنمية المهنية للمعلمين	0.852	6
المحور الرابع: المهارات المعرفية	0.849	10
الدرجة الكلية	0.948	33

أشارت البيانات الواردة في الجدول السابق إلى أن قيمة معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) المحسوبة بين فقرات الدراسة حول (الإعداد والتخطيط للمعلم) قد بلغت (84.8%)، وبين فقرات الدراسة حول (التقويم المدرسي) قد بلغت (86.7%)، وبين فقرات الدراسة حول (التنمية المهنية للمعلمين) قد بلغت (85.2%)، وبين فقرات الدراسة حول (المهارات المعرفية) قد بلغت (84.9%)، وبين فقرات الدراسة حول (الأداء التدريسي ككل) قد بلغت (94.8%)، وجميعها قيم مرتفعة. ويتضح بذلك أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية جدًا من الثبات، مما يجعلها أداة صالحة لتحقيق أهداف الدراسة وتنفيذ إجراءاتها.

ثالثاً: أداة الانغماس الوظيفي:

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدّراسة الحاليّة، قامت الباحثة ببناء أداة الانغماس الوظيفي وذلك بعد الإطلاع على الأدب التربوي والدّراسات السابقة وعلى مقاييس الانغماس الوظيفي في

بعض الدّراسات، وتكون المقياس من محورين (انتماء المعلم بواقع (11) فقرة، المساهمة والتطور للمعلم بواقع (11) فقرة، وتضمنت (22) فقرة). وكانت الاستجابات عليها حسب سلم ليكرت (موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، غير موافق (2) درجة، غير موافق بشدة (1) درجة).

الخصائص السيكومترية لأداة (الانغماس الوظيفي)

صدق المحكمين:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة (الانغماس الوظيفي) من خلال عرضها على مجموعة من ذوي الاختصاص والخبرة في العلوم التربوية، والذين بدورهم تحققوا من صدقها وصلاحيتها، وقدموا مقترحاتهم وملاحظاتهم حولها، وفي ضوء ما قدموه من ملاحظات أجرت الباحثة التعديلات اللازمة حتى تمّ إخراج الاستبانة بصورتها النهائية واعتمادها.

صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقّق من صدق أداة الدراسة من الناحية الإحصائية من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين فقرات الدراسة حول أداة الانغماس الوظيفي مع الدرجة الكلية لها في كل محور من محاورها، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (7.3)

نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين فقرات الدراسة حول أداة الانغماس الوظيفي مع الدرجة الكلية لها في كل محور من محاورها

المحور الأول: انتماء المعلم			المحور الثاني: المساهمة والتطور للمعلم		
رقم الفقرة	معامل الارتباط (ر)	الدلالة الإحصائية	رقم الفقرة	معامل الارتباط (ر)	الدلالة الإحصائية
1	0.617**	0.000	12	0.580**	0.000
2	0.609**	0.000	13	0.537**	0.000
3	0.554**	0.000	14	0.560**	0.000
4	0.822**	0.000	15	0.586**	0.000
5	0.698**	0.000	16	0.679**	0.000
6	0.743**	0.000	17	0.551**	0.000
7	0.806**	0.000	18	0.692**	0.000
8	0.768**	0.000	19	0.573**	0.000

المحور الأول: انتماء المعلم			المحور الثاني: المساهمة والتطور للمعلم		
رقم الفقرة	معامل الارتباط (ر)	الدلالة الإحصائية	رقم الفقرة	معامل الارتباط (ر)	الدلالة الإحصائية
9	0.631**	0.000	20	0.671**	0.000
10	0.755**	0.000	21	0.542**	0.000
11	0.708**	0.000	22	0.649**	0.000

* الارتباط دال إحصائيًا عند المستوى (0.05) ** الارتباط دال إحصائيًا عند المستوى (0.01)

أشارت النتائج الواردة في الجدول السابق إلى أن جميع فقرات الدراسة تحظى بدرجات ذات دلالة إحصائية من الارتباط بالدرجة الكلية لها في كل محور من محاور الانغماس الوظيفي، مما يشير إلى أن فقرات الدراسة تتمتع بدرجة كبيرة جدًا من الصدق.

ثبات أداة الانغماس الوظيفي:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة الثبات (كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha) للاتساق الداخلي، حيث تم حساب قيمة (ألفا) بين فقرات الدراسة في كل محور من محاور الانغماس الوظيفي. كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (8.3)

معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha) بين فقرات الدراسة في كل محور من محاور الانغماس الوظيفي

المقياس	قيمة معامل الثبات (كرونباخ ألفا)	عدد الفقرات
المحور الأول: انتماء المعلم	0.896	11
المحور الثاني: المساهمة والتطور للمعلم	0.814	11
الدرجة الكلية	0.917	22

أشارت البيانات الواردة في الجدول السابق إلى أن قيمة معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) المحسوبة بين فقرات الدراسة حول (انتماء المعلم) قد بلغت (89.6%)، وبين فقرات الدراسة حول (المساهمة والتطور للمعلم) قد بلغت (81.4%)، وبين فقرات الدراسة حول (الانغماس الوظيفي ككل) قد بلغت (91.7%)، وجميعها قيم مرتفعة. ويتضح بذلك أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية جدًا من الثبات، مما يجعلها أداة صالحة لتحقيق أهداف الدراسة وتنفيذ إجراءاتها.

المعالجة الإحصائية

بعد جمع بيانات الدراسة، راجعتها الباحثة تمهيدا لإدخالها إلى الحاسوب، لإجراء المعالجة الإحصائية للبيانات، وقد تم إدخالها وذلك بإعطائها أرقامًا، حسب الخيارات المطروحة، ووفقًا لمقياسي ليكرت الخماسي، بحيث كلما زادت الدرجة زادت أهميّة المقياس، وزادت درجة القبول والموافقة زادت القيمة الرقمية، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (9.3)

تحويل الإجابات اللفظية وفقًا لمقياسي ليكرت الخماسي إلى إجابات رقمية

المقياس	الدرجة بالكلمات				
الكفايات التكنولوجية **الأداء التدريسي** **الانغماس الوظيفي**	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الإجابات بالأرقام	5	4	3	2	1

تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج الأعداد، النسب المئوية، المتوسّطات الحسابية، الانحرافات المعياريّة، معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation)، اختبار ت (t-test)، اختبار التباين الأحادي (ANOVA)، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS.

تصحيح المقياس

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لجمع الاستجابات وقياس الردود التي تدل على درجة الموافقة أو الاعتراض على المتوسّط الحسابي، وتم تصحيح هذا المقياس ليصبح قادرًا على تقدير المتوسّطات الحسابية لدرجات الاستجابة على فقرات الدراسة وفق مقياس الدراسة، حيث اعتمدت الباحثة التدريج الآتي الذي يقسم مدى الاستجابة إلى ثلاث فئات تقديرية، هي على النحو الآتي:

تم حساب طول الفترة في المتوسّط الحسابي وفق المعادلة الآتية:

$$\text{طول الفترة} = \frac{\text{الحد الأقصى للاستجابة – الحد الأدنى للاستجابة}}{3}$$

وبما أن المقاييس كانت وفقًا لتدريج ليكرت الخماسي،

فإن الحد الأدنى للاستجابة = 1، والحد الأعلى للاستجابة = 5.

وبناء على المعادلة، فإنّ طول الفترة تحسب كما يلي:

$$\text{طول الفترة} = \frac{\text{الحد الأقصى للاستجابة – الحد الأدنى للاستجابة}}{3} = \frac{1-5}{3} = \frac{4}{3} = \mathbf{1.33}$$

وبناء عليه، تم تكوين جدول التقديرات الخاصّة بدرجات الاستجابة كمفتاح قياسي، بحيث يتم الاعتماد عليه في تقدير درجات الاستجابة، كما يلي:

جدول رقم (10.3)

مفاتيح المتوسّطات الحسابية

المتوسّط الحسابي	درجة التقدير
1 ← 2.33	منخفضة
2.34 ← 3.67	متوسّطة
3.68 ← 5	مرتفعة

الفصل الرابع

تحليل نتائج الدراسة

الفصل الرابع

تحليل نتائج الدراسة

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل تحليلًا إحصائيًا لبيانات الدراسة من أجل الإجابة عن أسئلتها وفرضياتها.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول

ما درجة امتلاك مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل للكفايات التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين؟

أجابت الباحثة عن السؤال السابق، من خلال استخراج المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة للاستجابات على فقرات الدراسة حول درجة امتلاك مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل للكفايات التكنولوجية بمحاورها من وجهة نظر المعلمين، على النحو الآتي:

جدول رقم (1.4)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة للاستجابات على فقرات الدراسة حول درجة امتلاك مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل للكفايات التكنولوجية بمحاورها من وجهة نظر المعلمين

المحور	الترتيب	الرقم في الاستبانة	الفقرات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياريّ	الدرجة
المحور الأول: مهارات استخدام الحاسوب	1	3	يستخدم المدير تطبيقات المحادثة الإلكترونية والتفاعل معها	4.10	0.791	مرتفعة
	2	2	يستخدم المدير الحاسوب في حفظ واسترجاع الملفات	4.09	0.741	مرتفعة
	3	1	يستخدم المدير استخدام مايكروسوفت وجميع برامجه	4.04	0.794	مرتفعة
	4	4	يلتحق المدير بدورات تدريبية في مجال التعليم الإلكتروني والتكنولوجيا	3.91	0.969	مرتفعة
	5	6	يملك المدير القدرة على طباعة الملفات والكتب المدرسية	3.86	1.026	مرتفعة
	6	5	يستخدم المدير الحاسوب أثناء عقد دورات للمعلمين	3.75	1.027	مرتفعة
الدرجة الكلية: مهارات استخدام الحاسوب				**3.96**	**0.712**	**مرتفعة**

المحور	الترتيب	الرقم في الاستبانة	الفقرات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياريّ	الدرجة
المحور الثاني: المهارات الرقمية	1	7	يتابع المدير المهام المطلوبة من المعلمين مثل إدخال العلامات، الحضور والغياب، بيانات الطلبة	4.43	0.709	مرتفعة
	2	9	يتابع المدير البريد الإلكتروني المدرسي	4.23	0.819	مرتفعة
	3	10	يستخدم المدير مواقع التواصل الاجتماعي بالاستفادة من تجارب المدارس الأخرى وقصص النجاح	4.22	0.759	مرتفعة
	4	15	يستطيع المدير متابعة حضور وغياب المعلمين إلكترونياً	4.14	0.843	مرتفعة
	5	12	يتواصل المدير مع أولياء الأمور باستخدام مواقع التواصل الاجتماعي	4.08	0.731	مرتفعة
	6	8	لدى المدير معرفة بطرق حفظ وتحميل الملفات من شبكة الإنترنت	4.01	0.806	مرتفعة
	7	13	يستطيع المدير الدخول إلى الشبكات الإلكترونية والمكتبات الرقمية	3.95	0.808	مرتفعة
	8	11	يدخل المدير إلى منصة التدريب الالكتروني	3.94	0.925	مرتفعة
	9	14	يشارك المدير بالمنتديات التربوية على شبكة الإنترنت	3.87	0.922	مرتفعة
الدرجة الكلية: المهارات الرقمية				**4.10**	**0.579**	**مرتفعة**
المحور الثالث: مهارة القيادة التكنولوجية	1	22	يشجع المدير الهيئة التدريسية الاشتراك في المسابقات المحلية أو العالمية المتعلقة بالتكنولوجيا	4.05	0.890	مرتفعة
	2	18	يفكر المدير بقدرات جميع أعضاء الهيئة التدريسية قبل اتخاذ إجراءات استراتيجية تكنولوجية	4.02	0.896	مرتفعة
	3	16	يطوّر المدير الخطة السنوية فيما يتعلق باستخدام التكنولوجيا بشكل دوري بما يتناسب مع رؤية وزارة التربية والتعليم	4.02	0.791	مرتفعة
	4	17	يتشارك المدير الهيئة التدريسية بوضع الخطة المتعلقة باستخدام التكنولوجيا	3.92	0.762	مرتفعة
	5	24	يستفيد المدير من التغذية الراجعة لتحليل نتائج استخدام التكنولوجيا	3.90	0.914	مرتفعة
	6	21	يوفر المدير الاحتياجات التكنولوجية للهيئة التدريسية قدر الإمكان	3.87	0.973	مرتفعة
	7	20	يحرص المدير على متابعة تطوير مهارات استخدام التكنولوجيا لدى الهيئة التدريسية	3.85	0.955	مرتفعة
	8	19	يستطيع المدير إنشاء معايير محددة للحد من إساءة استخدام الموارد التكنولوجية	3.81	0.882	مرتفعة
	9	23	يكافئ المدير الهيئة التدريسية المتميزة باستخدام التكنولوجيا	3.61	1.069	متوسطة
الدرجة الكلية: مهارة القيادة التكنولوجية				**3.90**	**0.719**	**مرتفعة**
الدرجة الكلية العامة: الكفايات التكنولوجية				**3.98**	**0.603**	**مرتفعة**

الدرجة: (1 ← 2.33: منخفضة 2.34 ← 3.67: متوسّطة 3.68 ← 5: مرتفعة)

أشارت البيانات الواردة في الجدول السابق أن الدرجة الكلية العامة لاستجابات أفراد العينة حول درجة امتلاك مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل للكفايات التكنولوجية بمحاورها جاءت مرتفعة، بمتوسّط حسابي (3.98) وانحراف معياريّ (0.603).

كما أشارت البيانات أن محور المهارات الرقمية احتل المرتبة الأولى بدرجة كلية مرتفعة، وبمتوسّط حسابي (4.10) وانحراف معياريّ (0.579).

وتبين أن أبرز المهارات الرقمية هو ما جاء في الفقرة رقم (7) وهو أنه (يتابع المدير المهام المطلوبة من المعلمين مثل إدخال العلامات، الحضور والغياب، بيانات الطلبة)، بمتوسط حسابي (4.43) وانحراف معياري (0.709). تليها الفقرة رقم (9) وهو أنه (يتابع المدير البريد الإلكتروني المدرسي)، بمتوسط حسابي (4.23) وانحراف معياري (0.819). تليها الفقرة رقم (10) وهو أنه (يستخدم المدير مواقع التواصل الاجتماعي بالاستفادة من تجارب المدارس الأخرى وقصص النجاح)، بمتوسط حسابي (4.22) وانحراف معياري (0.759).

واتضح أن أدنى درجات الاستجابة حول المهارات الرقمية كانت على الفقرة رقم (14) وهو أنه (يشارك المدير بالمنتديات التربوية على شبكة الإنترنت)، بمتوسط حسابي (3.87) وانحراف معياري (0.922).

كما أشارت البيانات أن محور مهارات استخدام الحاسوب جاء في المرتبة الثانية بدرجة كلية مرتفعة، وبمتوسّط حسابي (3.96) وانحراف معياريّ (0.712).

وتبين أن أبرز مهارات استخدام الحاسوب هو ما جاء في الفقرة رقم (3) وهو أنه (يستخدم المدير تطبيقات المحادثة الإلكترونية والتفاعل معها)، بمتوسط حسابي (4.10) وانحراف معياري (0.791). تليها الفقرة رقم (2) وهو أنه (يستخدم المدير الحاسوب في حفظ واسترجاع الملفات)، بمتوسط حسابي (4.09) وانحراف معياري (0.741). تليها الفقرة رقم (1) وهو أنه (يتقن المدير استخدام مايكروسوفت وجميع برامجه)، بمتوسط حسابي (4.04) وانحراف معياري (0.794).

واتضح أن أدنى درجات الاستجابة حول مهارات استخدام الحاسوب كانت على الفقرة رقم (5) وهو أنه (يستخدم المدير الحاسوب أثناء عقد دورات للمعلمين)، بمتوسط حسابي (3.75) وانحراف معياري (1.027).

وأشارت البيانات أن محور مهارة القيادة التكنولوجية جاء في المرتبة الأخيرة بدرجة كلية مرتفعة، وبمتوسّط حسابي (3.90) وانحراف معياريّ (0.719).

وتبين أن أبرز مهارة القيادة التكنولوجية هو ما جاء في الفقرة رقم (22) وهو أنه (يشجع المدير الهيئة التدريسية الاشتراك في المسابقات المحلية أو العالمية المتعلقة بالتكنولوجيا)، بمتوسط حسابي (4.05) وانحراف معياري (0.890). تليها الفقرة رقم (18) وهو أنه (يفكر المدير بقدرات جميع أعضاء الهيئة التدريسية قبل اتخاذ إجراءات استراتيجية تكنولوجية)، بمتوسط حسابي (4.02) وانحراف معياري (0.896). تليها الفقرة رقم (16) وهو أنه (يطوّر المدير الخطة السنوية فيما يتعلق باستخدام التكنولوجيا بشكل دوري بما يتناسب مع رؤية وزارة التربية والتعليم)، بمتوسط حسابي (4.02) وانحراف معياري (0.791).

وأن أدنى درجات الاستجابة حول مهارة القيادة التكنولوجية كانت على الفقرة رقم (23) وهو أنه (يكافئ المدير الهيئة التدريسية المتميزة باستخدام التكنولوجيا)، بمتوسط حسابي (3.61) وانحراف معياري (1.069).

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني

ما مستوى الأداء التدريسي لدى معلمي المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم؟

أجابت الباحثة عن السؤال السابق، من خلال استخراج المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة للاستجابات على فقرات الدراسة حول مستوى الأداء التدريسي لدى معلمي المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم، على النحو الآتي:

جدول رقم (2.4)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة للاستجابات على فقرات الدراسة حول مستوى الأداء التدريسي لدى معلمي المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم

المحور	الترتيب	الرقم في الاستبانة	الفقرات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياريّ	الدرجة
المحور الأول: الإعداد والتخطيط للمعلم	1	5	يأخذ المعلم بعين الاعتبار إمكانات المدرسة والطلبة المادية عند تحديد متطلبات المقرر	4.29	0.679	مرتفعة
	2	2	يُحسن المعلم الخطة في ضوء التغذية الراجعة	4.28	0.601	مرتفعة
	3	1	تحتوي خطة المقرر على جدولة زمنية للاختبارات والمتطلبات	4.18	0.667	مرتفعة
	4	3	يوفر المعلم متطلبات المقرر في الأسبوع الأول من الفصل	4.16	0.578	مرتفعة
	5	7	يوفر المعلم وسائل تعليمية مناسبة في الغرفة الصفية	4.16	0.682	مرتفعة
	6	4	يبني المعلم خطته الاستراتيجية بطريقة تشاركية	4.06	0.781	مرتفعة
	7	6	يستخدم المعلم اللغة الفصحى في شرح المساق	3.88	0.852	مرتفعة
	8	8	يفعل المعلم دور المكتبة في البحث العلمي للطلبة	3.78	0.933	مرتفعة
	الدرجة الكلية: الإعداد والتخطيط للمعلم			**4.10**	**0.509**	**مرتفعة**
المحور الثاني: التقويم المدرسي	1	12	يعيد المعلم أوراق الاختبارات لطلبته بعد تصحيحها	4.42	0.708	مرتفعة
	2	9	يلتزم المعلم بفترة الاختبارات المحددة من الإدارة المدرسية	4.41	0.566	مرتفعة
	3	10	ينتهج المعلم العدالة في تقييم الطلبة	4.38	0.643	مرتفعة
	4	13	يتابع المعلم التزام الطلبة باللوائح والقوانين المدرسية	4.31	0.737	مرتفعة
	5	14	يتسم المعلم بالدقة والسرعة في طريقة تصحيح الاختبارات والواجبات	4.29	0.709	مرتفعة
	6	17	يقدم المعلم تغذية راجعة على أوراق الاختبارات	4.24	0.628	مرتفعة
	7	11	يُعد المعلم وسائل لتقويم المواد متنوعة وشاملة	4.24	0.772	مرتفعة
	8	15	تتصف أسئلة المعلم بإثارة التفكير الناقد لدى الطلبة	4.18	0.691	مرتفعة
	9	16	يستخدم المعلم التكنولوجيا في تصميم وتصحيح أدوات التقويم المختلفة	3.95	0.848	مرتفعة
	الدرجة الكلية: التقويم المدرسي			**4.27**	**0.490**	**مرتفعة**
المحور الثالث: التنمية المهنية للمعلمين	1	18	يشجع المعلم على الإبداع والتفكير الناقد في مختلف المواقف التعليمية لدى الطلبة	4.29	0.636	مرتفعة
	2	19	يهيئ المعلم الظروف المناسبة لتطبيق استراتيجيات تدريس حديثة ومتطورة	4.14	0.647	مرتفعة
	3	22	يشجع المعلم الطلبة على الالتحاق ببرامج التعليم الإلكترونية	4.12	0.846	مرتفعة
	4	21	يشجع المعلم الطلبة على التشارك والتواصل بينهم إلكترونيا	4.08	0.709	مرتفعة
	5	20	يحدد المعلم الاحتياجات التكنولوجية اللازمة للطلبة	4.04	0.726	مرتفعة
	6	23	يقيس المعلم أثر برامج التعليم الإلكترونية على أداء الطلبة التعليمي	3.99	0.818	مرتفعة
	الدرجة الكلية: التنمية المهنية للمعلمين			**4.11**	**0.557**	**مرتفعة**

المحور	الترتيب	الرقم في الاستبانة	الفقرات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياريّ	الدرجة
المحور الرابع: المهارات المعرفية	1	32	يستخدم المعلم استراتيجيات التعزيز المختلفة والمتنوعة	4.33	0.601	مرتفعة
	2	31	يساعد المعلم الطلبة على فهم الأهداف العامة للمنهج وربطها بواقع الحياة	4.22	0.664	مرتفعة
	3	33	يهتم المعلم بمعالجة الأنماط السلوكية غير المناسبة بصورة تربوية	4.21	0.602	مرتفعة
	4	24	ينظر المعلم إلى أهداف التربية في إطارها العام بأنها مرتبطة بتطوير المجتمع	4.16	0.701	مرتفعة
	5	27	يتمتع المعلم بمهارة تساعد في اكتشاف مواهب الطلبة وتطويرها على أسس علمية حديثة	4.14	0.751	مرتفعة
	6	30	يستخدم المعلم الأسلوب العلمي في حل المشكلات	4.12	0.707	مرتفعة
	7	25	يمتلك المعلم المهارة والحدس العالي لتوقع حدوث المشكلات التربوية قبل حدوثها	4.07	0.686	مرتفعة
	8	26	يسهم المعلم مع الطلبة بإنتاج أفكار تربوية جديدة	4.06	0.701	مرتفعة
	9	28	يضع المعلم برامج إلكترونية تُحفز الطلبة المبدعين في المدرسة	3.97	0.926	مرتفعة
	10	29	يربط المعلم مهارات الأداء التدريسي بالتطور التكنولوجي	3.93	0.842	متوسطة
			الدرجة الكلية: المهارات المعرفية	**4.12**	**0.472**	**مرتفعة**
الدرجة الكلية العامة: الأداء التدريسي				**4.15**	**0.447**	**مرتفعة**

الدرجة: (1 ← 2.33: منخفضة 2.34 ← 3.67: متوسّطة 3.68 ← 5: مرتفعة)

أشارت البيانات الواردة في الجدول السابق أن الدرجة الكلية العامة للاستجابات حول مستوى الأداء التدريسي بمحاوره لدى معلمي المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم جاءت مرتفعة، بمتوسّط حسابي (4.15) وانحراف معياريّ (0.447).

كما أشارت البيانات أن محور التقويم المدرسي احتل المرتبة الأولى بدرجة كلية مرتفعة، وبمتوسّط حسابي (4.27) وانحراف معياريّ (0.490).

وتبين أن أعلى درجات الاستجابة حول التقويم المدرسي كانت على الفقرة رقم (12) وهو أنه (يعيد المعلم أوراق الاختبارات لطلبته بعد تصحيحها)، بمتوسط حسابي (4.42) وانحراف معياري (0.708). تليها الفقرة رقم (9) وهو أنه (يلتزم المعلم بفترة الاختبارات المحددة من الإدارة المدرسية)، بمتوسط حسابي (4.41) وانحراف معياري (0.566). تليها الفقرة رقم (10) وهو أنه (ينتهج المعلم العدالة في تقييم الطلبة)، بمتوسط حسابي (4.38) وانحراف معياري (0.643).

أما أدنى درجات الاستجابة حول التقويم المدرسي فكانت على الفقرة رقم (16) وهو أنه (يستخدم المعلم التكنولوجيا في تصميم وتصحيح أدوات التقويم المختلفة)، بمتوسط حسابي (3.95) وانحراف معياري (0.848).

وجاء محور المهارات المعرفية في المرتبة الثانية بدرجة كلية مرتفعة، وبمتوسّط حسابي (4.12) وانحراف معياريّ (0.472).

وتبين أن أبرز المهارات المعرفية هو ما جاء في الفقرة رقم (32) وهو أنه (يستخدم المعلم استراتيجيات التعزيز المختلفة والمتنوعة)، بمتوسط حسابي (4.33) وانحراف معياري (0.601). تليها الفقرة رقم (31) وهو أنه (يساعد المعلم الطلبة على فهم الأهداف العامة للمنهج وربطها بواقع الحياة)، بمتوسط حسابي (4.22) وانحراف معياري (0.664). تليها الفقرة رقم (33) وهو أنه (يهتم المعلم بمعالجة الأنماط السلوكية غير المناسبة بصورة تربوية)، بمتوسط حسابي (4.21) وانحراف معياري (0.602).

بينما واتضح أن أدنى درجات الاستجابة حول محور المهارات المعرفية كانت على الفقرة رقم (29) وهو أنه (يربط المعلم مهارات الأداء التدريسي بالتطور التكنولوجي)، بمتوسط حسابي (3.93) وانحراف معياري (0.842).

وأشارت البيانات أن محور التنمية المهنية للمعلمين جاء في المرتبة الثالثة بدرجة كلية مرتفعة، وبمتوسّط حسابي (4.11) وانحراف معياريّ (0.557).

وتبين أن أعلى درجات الاستجابة حول التنمية المهنية للمعلمين كانت على الفقرة رقم (18) وهو أنه (يشجع المعلم على الإبداع والتفكير الناقد في مختلف المواقف التعليمية لدى الطلبة)، بمتوسط حسابي (4.29) وانحراف معياري (0.636). تليها الفقرة رقم (19) وهو أنه (يهيئ المعلم الظروف المناسبة لتطبيق استراتيجيات تدريس حديثة ومتطورة)، بمتوسط حسابي (4.14) وانحراف معياري (0.647). تليها الفقرة رقم (22) وهو أنه (يشجع المعلم الطلبة على الالتحاق ببرامج التعليم الإلكترونية)، بمتوسط حسابي (4.12) وانحراف معياري (0.846).

بينما اتضح أن أدنى درجات الاستجابة حول التنمية المهنية للمعلمين كانت على الفقرة رقم (23) وهو أنه (يقيس المعلم أثر برامج التعليم الإلكترونية على أداء الطلبة التعليمي)، بمتوسط حسابي (3.99) وانحراف معياري (0.818).

أما محور الإعداد والتخطيط للمعلم فقد جاء في المرتبة الأخيرة بدرجة كلية مرتفعة، وبمتوسّط حسابي (4.10) وانحراف معياريّ (0.509).

وتبين أن أعلى درجات الاستجابة حول الإعداد والتخطيط للمعلم كانت على الفقرة رقم (5) وهو أنه (يأخذ المعلم بعين الاعتبار إمكانات المدرسة والطلبة المادية عند تحديد متطلبات المقرر)، بمتوسط حسابي (4.29) وانحراف معياري (0.679). تليها الفقرة رقم (2) وهو أنه (يُحسن المعلم الخطة في ضوء التغذية الراجعة)، بمتوسط حسابي (4.28) وانحراف معياري (0.601). تليها الفقرة رقم (1) وهو أنه (تحتوي خطة المقرر على جدولة زمنية للاختبارات والمتطلبات)، بمتوسط حسابي (4.18) وانحراف معياري (0.667).

وأن أدنى درجات الاستجابة حول الإعداد والتخطيط للمعلم كانت على الفقرة رقم (8) وهو أنه (يفعل المعلم دور المكتبة في البحث العلمي للطلبة)، بمتوسط حسابي (3.78) وانحراف معياري (0.933).

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث

ما مستوى الانغماس الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم؟

أجابت الباحثة عن السؤال السابق، من خلال استخراج المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة للاستجابات على فقرات الدراسة حول مستوى الانغماس الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم، على النحو الآتي:

جدول رقم (3.4)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة للاستجابات على فقرات الدراسة حول مستوى الانغماس الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم

المحور	الترتيب	الرقم في الاستبانة	الفقرات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياريّ	الدرجة
المحور الأول: انتماء المعلم	1	3	ينبع رضا المعلم في العمل عن أدائه بمدى إخلاصه في العمل	4.27	0.644	مرتفعة
	2	9	يمتلك المعلم المرونة والعقلانية أثناء أداء العمل	4.12	0.659	مرتفعة
	3	5	يصل المعلم إلى العمل مبكرا وذلك للاستعداد لأداء العمل	4.10	0.832	مرتفعة
	4	2	يمكن قياس أداء المعلم بصورة جيدة من خلال الحكم على مدى جودة العمل الذي يؤديه	4.07	0.728	مرتفعة
	5	4	ينهمك المعلم في العمل لدرجة عدم شعوره بمرور الوقت	3.98	0.808	مرتفعة
	6	10	يرى المعلم أن العمل ملهم بالنسبة له	3.89	0.895	مرتفعة
	7	8	ينتاب المعلم شعور في أثناء العمل أنه مليء بالطاقة	3.84	0.906	مرتفعة
	8	1	يبقى المعلم في العمل وقتا إضافيا حتى وإن لم يتم تعويضه مادياً عن ذلك	3.84	0.957	مرتفعة
	9	11	ينتاب المعلم شعور بالسعادة عندما يعمل بصورة مكثفة	3.75	1.008	مرتفعة
	10	7	يعتبر المعلم أن عمله كل شيء في حياته	3.74	0.984	مرتفعة
	11	6	يبقى المعلم شارد الذهن ليلا يفكر في عمل الغد	3.60	1.007	متوسطة
			المحور الأول: انتماء المعلم	**3.93**	**0.607**	**مرتفعة**
المحور الثاني: المساهمة والتطور للمعلم	1	17	يحافظ المعلم على أداء مهامه بكل صدق وأمانة في كل الظروف	4.29	0.634	مرتفعة
	2	15	يشارك المعلم في الأعمال التطوعية في المدرسة	4.22	0.652	مرتفعة
	3	12	يوجد توافق تام بين قدرات المعلم الشخصية وطبيعة مهمته	4.20	0.631	مرتفعة
	4	13	يشكل التعليم قيمة مهمة في حياة المعلم	4.20	0.702	مرتفعة
	5	18	يشارك المعلم في الأنشطة المدرسية وقت المناسبات والدعوات السنوية	4.19	0.852	مرتفعة
	6	14	يمكن قياس أداء المدرسة من خلال مدى جودة العمل الذي يؤديه المعلمون	4.18	0.813	مرتفعة
	7	16	يستفيد المعلم من وقت الفراغ بعمل أنشطة مختلفة مثل ندوات وتعلم التكنولوجيا	3.99	0.802	مرتفعة
	8	20	يكتئب المعلم عندما لا ينجح في تحقيق أي شيء متصل في مهنته	3.98	0.864	مرتفعة
	9	22	يعاقب المعلم نفسه أحياناً على الأخطاء البسيطة في حال ارتكبها في مهنته	3.77	0.864	مرتفعة
	10	19	يُعد التدريس بالنسبة للمعلم مجرد جزء بسيط من حياته	3.65	1.034	متوسطة
	11	21	يتجنب المعلم القيام بواجباته ومسؤولياته الإضافية في المدرسة	3.43	1.167	متوسطة
			المحور الثاني: المساهمة والتطور للمعلم	**4.01**	**0.494**	**مرتفعة**
			الدرجة الكلية العامة: الانغماس الوظيفي	**3.97**	**0.514**	**مرتفعة**

الدرجة: (1 ← 2.33: منخفضة 2.34 ← 3.67: متوسّطة 3.68 ← 5: مرتفعة)

أشارت البيانات الواردة في الجدول السابق أن الدرجة الكلية العامة للاستجابات حول مستوى الانغماس الوظيفي بمحوريه لدى معلمي المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم جاءت مرتفعة، بمتوسّط حسابي (3.97) وانحراف معياريّ (0.514).

كما أشارت البيانات أن محور المساهمة والتطور للمعلم احتل المرتبة الأولى بدرجة كلية مرتفعة، وبمتوسّط حسابي (4.01) وانحراف معياريّ (0.494).

وتبين أن أعلى درجات الاستجابة حول المساهمة والتطور للمعلم كانت على الفقرة رقم (3) وهو أنه (ينبع رضا المعلم في العمل عن أدائه بمدى إخلاصه في العمل)، بمتوسط حسابي (4.27) وانحراف معياري (0.644). تليها الفقرة رقم (9) وهو أنه (يمتلك المعلم المرونة والعقلانية أثناء أداء العمل)، بمتوسط حسابي (4.12) وانحراف معياري (0.659). تليها الفقرة رقم (5) وهو أنه (يصل المعلم إلى العمل مبكرا وذلك للاستعداد لأداء العمل)، بمتوسط حسابي (4.10) وانحراف معياري (0.832).

بينما اتضح أن أدنى درجات الاستجابة حول المساهمة والتطور للمعلم كانت على الفقرة رقم (6) وهو أنه (يبقى المعلم شارد الذهن ليلا يفكر في عمل الغد)، بمتوسط حسابي (3.60) وانحراف معياري (1.007).

وأشارت البيانات أن محور انتماء المعلم جاء في المرتبة الثانية بدرجة كلية مرتفعة، وبمتوسّط حسابي (4.11) وانحراف معياريّ (0.557).

وتبين أن أعلى درجات الاستجابة حول انتماء المعلم كانت على الفقرة رقم (17) وهو أنه (يحافظ المعلم على أداء مهامه بكل صدق وأمانة في كل الظروف)، بمتوسط حسابي (4.29) وانحراف معياري (0.634). تليها الفقرة رقم (15) وهو أنه (يشارك المعلم في الأعمال التطوعية في المدرسة)، بمتوسط حسابي (4.22) وانحراف معياري (0.652). تليها الفقرة رقم (12) وهو أنه (يوجد توافق تام بين قدرات المعلم الشخصية وطبيعة مهمته)، بمتوسط حسابي (4.20) وانحراف معياري (0.631).

واتضح أن أدنى درجات الاستجابة حول انتماء المعلم كانت على الفقرة رقم (21) وهو أنه (يتجنب المعلم القيام بواجباته ومسؤولياته الإضافية في المدرسة)، بمتوسط حسابي (3.43) وانحراف معياري (1.167).

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع

هل هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الكفايات التكنولوجية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل وتنمية الأداء التدريسي لدى المعلمين من وجهه نظر المعلمين فيها؟

للإجابة عن السؤال السابق اختبرت الباحثة فرضية الدراسة الآتية:

لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين الكفايات التكنولوجية وتنمية الأداء التدريسي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم.

حيث تم استخدام اختبار الانحدار المتعدد (Multiple Regression) لقياس أثر الكفايات التكنولوجية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل في تنمية الأداء التدريسي لدى المعلمين، كما يلي:

جدول رقم (4.4)

نتائج اختبار الانحدار المتعدد (Multiple Regression) لتأثير الكفايات التكنولوجية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل في تنمية الأداء التدريسي لدى المعلمين

المتغير التابع: الأداء التدريسي	المتغير المستقل: الكفايات التكنولوجية	معامل الارتباط الجزئي (r)	معامل الارتباط (R)	R^2	معدل التأثير (B)	الخطأ المعياري	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية	ANOVA قيمة (F)	ANOVA الدلالة الإحصائية
الإعداد والتخطيط للمعلم	مهارات استخدام الحاسوب	0.407**	0.687	0.472	-0.785	0.328	-2.39	0.018	67.39	0.000
	المهارات الرقمية	0.564**			-0.400	0.328	-1.22	0.223		
	مهارة القيادة التكنولوجية	0.658**			-0.276	0.350	-0.79	0.432		
	الدرجة الكلية العامة: الكفايات التكنولوجية	0.611**			1.980	0.993	1.99	0.047		

المتغير التابع: الأداء التدريسي	المتغير المستقل: الكفايات التكنولوجية	معامل الارتباط الجزئي (r)	معامل الارتباط (R)	R^2	معدل التأثير (B)	الخطأ المعياري	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية	ANOVA قيمة (F)	ANOVA الدلالة الإحصائية
التقويم المدرسي	مهارات استخدام الحاسوب	0.331**	0.630	0.397	0.290	0.338	0.86	0.393	49.65	0.000
	المهارات الرقمية	0.513**			0.719	0.338	2.13	0.034		
	مهارة القيادة التكنولوجية	0.590**			0.872	0.361	2.42	0.016		
	الدرجة الكلية العامة: الكفايات التكنولوجية	0.532**			-1.424	1.022	-1.39	0.165		
التنمية المهنية للمعلمين	مهارات استخدام الحاسوب	0.342**	0.496	0.246	0.532	0.430	1.24	0.217	24.49	0.000
	المهارات الرقمية	0.433**			0.780	0.429	1.82	0.070		
	مهارة القيادة التكنولوجية	0.470**			0.878	0.458	1.92	0.046		
	الدرجة الكلية العامة: الكفايات التكنولوجية	0.461**			-1.744	1.299	-1.34	0.180		
المهارات المعرفية	مهارات استخدام الحاسوب	0.396**	0.593	0.352	1.658	0.338	4.91	0.000	40.85	0.000
	المهارات الرقمية	0.442**			1.727	0.337	5.13	0.000		
	مهارة القيادة التكنولوجية	0.542**			2.068	0.360	5.75	0.000		
	الدرجة الكلية العامة: الكفايات التكنولوجية	0.509**			-5.047	1.020	-4.95	0.000		
الدرجة الكلية العامة: الأداء التدريسي	مهارات استخدام الحاسوب	0.417**	0.664	0.441	0.435	0.297	1.46	0.144	59.36	0.000
	المهارات الرقمية	0.554**			0.723	0.297	2.44	0.015		
	مهارة القيادة التكنولوجية	0.638**			0.898	0.317	2.84	0.005		
	الدرجة الكلية العامة: الكفايات التكنولوجية	0.598**			-1.599	0.898	-1.78	0.076		

*** الارتباط دال إحصائيًا عند المستوى (0.05)** **** الارتباط دال إحصائيًا عند المستوى (0.01)**

تشير البيانات الواردة في الجدول السابق إلى أن هناك علاقة طردية موجبة دالة إحصائياً بين المتغير التابع (الأداء التدريسي) بمحاوره وبين المتغير المستقل (الكفايات التكنولوجية)، ويتضح ذلك من خلال مصفوفة قيم معامل الارتباط بيرسون بين المتغيرين التي كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

كما تشير البيانات إلى أن الانحدار بين المتغيرين المستقل والتابع كان ذو دلالة إحصائية في جميع الحالات، ويتضح ذلك من خلال قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار (ANOVA) والتي كانت جميعها أقل من (0.05). مما يبين وجود تأثير معنوي كبير لمتغير الكفايات التكنولوجية بكافة أبعاده على متغير الأداء التدريسي بأبعاده.

وقد تبين أن قيم معامل الارتباط بين محاور المتغير التابع (الإعداد والتخطيط للمعلم، التقويم المدرسي، التنمية المهنية للمعلمين، المهارات المعرفية، وكذلك الدرجة الكلية العامة) وبين أبعاد الكفايات الكنولوجية قد بلغت (0.687)، (0.630)، (0.496)، (0.593)، (0.664)، بقيم معامل تحديد المقابلة (0.472)، (0.397)، (0.246)، (0.352)، (0.441)، على الترتيب، وهو ما يفيد بأن أبعاد الكفايات التكنولوجية تفسر ما نسبته (47.2%)، (39.7%)، (24.6%)، (35.2%)، (44.1%)، من التباين في محاور الأداء التدريسي على الترتيب.

ومما سبق، يتضح أن توفر الكفايات التكنولوجية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل تنعكس إيجاباً وبشكل جوهري على مستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين فيها، وتساهم في تنميته بشكل واضح.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس

هل هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الكفايات التكنولوجية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل وبين تنمية الأداء التدريسي لدى المعلمين من وجهه نظر المعلمين فيها؟

للإجابة عن السؤال السابق اختبرت الباحثة فرضية الدراسة الآتية:

لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين الكفايات التكنولوجية وتنمية الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم.

لاختبار الفرضية السابقة استُخدِم اختبار الانحدار المتعدد (Multiple Regression) لقياس تأثير الكفايات التكنولوجية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل في تنمية الانغماس الوظيفي لدى المعلمين، كما يلي:

جدول رقم (5.4)

نتائج اختبار الانحدار المتعدد (Multiple Regression) لتأثير الكفايات التكنولوجية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل في تنمية الانغماس الوظيفي لدى المعلمين

المتغير التابع: الأداء التدريسي	المتغير المستقل: الكفايات التكنولوجية	معامل الارتباط الجزئي (r)	معامل الارتباط (R)	R^2	معدل التأثير (B)	الخطأ المعياري	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية	ANOVA قيمة (F)	ANOVA الدلالة الإحصائية
انتماء المعلم	مهارات استخدام الحاسوب	0.314**	0.197	0.186	-0.697	0.483	-1.44	0.150	18.43	0.000
	المهارات الرقمية	0.368**			-0.543	0.483	-1.13	0.261		
	مهارة القيادة التكنولوجية	0.428**			-0.443	0.515	-0.86	0.391		
	الدرجة الكلية العامة: الكفايات التكنولوجية	0.418**			2.094	1.461	1.43	0.153		
المساهمة والتطور للمعلم	مهارات استخدام الحاسوب	0.278**	0.194	0.183	0.589	0.394	1.50	0.136	18.12	0.000
	المهارات الرقمية	0.357**			0.764	0.393	1.94	0.053		
	مهارة القيادة التكنولوجية	0.422**			0.942	0.420	2.24	0.026		
	الدرجة الكلية العامة: الكفايات التكنولوجية	0.392**			-1.965	1.190	-1.65	0.100		
الدرجة الكلية العامة: الانغماس الوظيفي	مهارات استخدام الحاسوب	0.319**	0.217	0.206	-0.054	0.404	-0.13	0.894	20.81	0.000
	المهارات الرقمية	0.389**			0.110	0.403	0.27	0.785		
	مهارة القيادة التكنولوجية	0.456**			0.249	0.431	0.58	0.563		
	الدرجة الكلية العامة: الكفايات التكنولوجية	0.435**			0.065	1.221	0.05	0.958		

*** الارتباط دال إحصائيًا عند المستوى (0.05)** **** الارتباط دال إحصائيًا عند المستوى (0.01)**

تشير البيانات الواردة في الجدول السابق إلى أن هناك علاقة طردية موجبة دالة إحصائياً بين المتغير التابع (الانغماس الوظيفي) بمحاوره وبين المتغير المستقل (الكفايات التكنولوجية)، ويتضح

ذلك من خلال مصفوفة قيم معامل الارتباط بيرسون بين المتغيرين التي كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

كما تشير البيانات إلى أن الانحدار بين المتغيرين المستقل والتابع كان ذو دلالة إحصائية في جميع الحالات، ويتضح ذلك من خلال قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار (ANOVA)، والتي كانت جميعها أقل من (0.05). مما يبين وجود تأثير معنوي كبير لمتغير الكفايات التكنولوجية بكافة أبعاده على متغير الانغماس الوظيفي بأبعاده.

وقد تبين أن قيم معامل الارتباط بين محاور المتغير التابع (انتماء المعلم، المساهمة والتطور للمعلم، وكذلك الدرجة الكلية العامة) وبين أبعاد الكفايات الكنولوجية قد بلغت (0.197)، (0.194)، (0.217)، بقيم معامل تحديد المقابلة (0.186)، (0.183)، (0.206)، على الترتيب، وهو ما يفيد بأن أبعاد الكفايات التكنولوجية تفسر ما نسبته (18.6%)، (18.3%)، (20.6%)، من التباين في محاور الانغماس الوظيفي على الترتيب.

ويتضح مما سبق أن توفر الكفايات التكنولوجية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل لها دورها الكبير في تنمية الانغماس الوظيفي لدى المعلمين فيها، وتساهم في رفع مستوى انتمائهم وتعزز لديهم المساهمة عملية التطوير المدرسي.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السادس

هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى الأداء التدريسي وبين مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن السؤال السابق اختبرت الباحثة فرضية الدراسة الآتية:

لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى الأداء التدريسي وبين مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم.

لاختبار الفرضية السابقة استُخدِم اختبار معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين مستوى الأداء التدريسي وبين مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل، على النحو الآتي:

جدول رقم (6.4)

نتائج اختبار معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين مستوى الأداء التدريسي وبين مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل

المقياس		الانغماس الوظيفي المحور الأول: انتماء المعلم	المحور الثاني: المساهمة والتطور للمعلم	الدرجة الكلية
الأداء التدريسي	المحور الأول: الإعداد والتخطيط للمعلم	0.656**	0.577**	0.665**
	المحور الثاني: التقويم المدرسي	0.515**	0.647**	0.616**
	المحور الثالث: التنمية المهنية للمعلمين	0.603**	0.573**	0.631**
	المحور الرابع: المهارات المعرفية	0.527**	0.530**	0.566**
	الدرجة الكلية	0.653**	0.660**	0.703**

* الارتباط دال إحصائيًا عند المستوى (0.05) ** الارتباط دال إحصائيًا عند المستوى (0.01)

تشير البيانات الواردة في الجدول السابق إلى أن هناك علاقة ارتباطية طردية موجبة دالة إحصائياً بين متغير (الأداء التدريسي) بمحاوره وبين متغير (الانغماس الوظيفي)، ويتضح ذلك من خلال مصفوفة قيم معامل الارتباط بيرسون بين المتغيرين التي كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

ويتضح مما سبق أن ارتفاع مستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين ينعكس ايجاباً على مستوى انغماسهم الوظيفي في العملية التعليمية، وأن انغماس المعلمين في مهنة التعليم يجعلهم يعملون جاهدين نحو تطوير أدائهم التدريسي إذا توفرت الإمكانات وبوجود إدارة تكنولوجية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السابع

هل توجد فروق دالة إحصائيًا في درجات امتلاك مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل للكفايات التكنولوجية بمحاورها من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغيرات (المديرية، الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة)؟

للإجابة عن السؤال السابق اختبرت الباحثة فرضيات الدراسة، على النحو الآتي:

1- فيما يتعلق بمتغير المديرية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجات امتلاك مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل للكفايات التكنولوجية بمحاورها من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير المديرية.

لاختبار الفرضية السابقة والتحقق منها، استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في درجات امتلاك مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل للكفايات التكنولوجية بمحاورها من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير المديرية، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (7.4)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في درجات امتلاك مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل للكفايات التكنولوجية بمحاورها من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير المديرية

المقياس	المديرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
مهارات استخدام الحاسوب	شمال الخليل	68	3.97	0.690	بين المجموعات	1.00	3	0.33	0.655	0.580
	الخليل	90	4.03	0.583						
	جنوب الخليل	98	3.93	0.782	داخل المجموعات	153.53	302	0.51		
	يطا	50	3.86	0.809						
	المجموع	306	3.96	0.712	**المجموع**	154.53	305			
المهارات الرقمية	شمال الخليل	68	4.05	0.562	بين المجموعات	1.38	3	0.46	1.381	0.249
	الخليل	90	4.19	0.504						
	جنوب الخليل	98	4.10	0.631	داخل المجموعات	100.83	302	0.33		
	يطا	50	3.99	0.612						
	المجموع	306	4.10	0.579	**المجموع**	102.22	305			

المقياس	المديرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
مهارة القيادة التكنولوجية	شمال الخليل	68	3.82	0.664	بين المجموعات	2.00	3	0.67	1.296	0.276
	الخليل	90	4.00	0.677						
	جنوب الخليل	98	3.91	0.761	داخل المجموعات	155.75	302	0.52		
	يطا	50	3.78	0.771						
	المجموع	306	3.90	0.719	**المجموع**	157.75	305			
الدرجة الكلية	شمال الخليل	68	3.94	0.558	بين المجموعات	1.30	3	0.43	1.189	0.314
	الخليل	90	4.07	0.523						
	جنوب الخليل	98	3.97	0.664	داخل المجموعات	109.62	302	0.36		
	يطا	50	3.88	0.666						
	المجموع	306	3.98	0.603	**المجموع**	110.91	305			

أظهرت النتائج الواردة في الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في درجات امتلاك مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل للكفايات التكنولوجية بمحاورها (مهارات استخدام الحاسوب، المهارات الرقمية، مهارة القيادة التكنولوجية، وكذلك الدرجة الكلية العامة) من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير المديرية، ويتضح ذلك من خلال قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة المقابلة والتي بلغت (0.580)، (0.249)، (0.276)، (0.314)، على الترتيب، وجميعها أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

2- فيما يتعلق بمتغير الجنس

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجات امتلاك مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل للكفايات التكنولوجية بمحاورها من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير الجنس.

لاختبار الفرضية السابقة والتحقق منها، استُخدم اختبار ت للعينات المستقلة (T-test) للفروق في درجات امتلاك مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل للكفايات التكنولوجية بمحاورها من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير الجنس، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (8.4)

نتائج اختبار ت للعينات المستقلة (T-test) للفروق في درجات امتلاك مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل للكفايات التكنولوجية بمحاورها من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير الجنس

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مهارات استخدام الحاسوب	ذكر	176	3.94	0.742	-0.576	304	0.565
	أنثى	130	3.99	0.670			
المهارات الرقمية	ذكر	176	4.08	0.600	-0.541	304	0.589
	أنثى	130	4.12	0.551			
مهارة القيادة التكنولوجية	ذكر	176	3.87	0.755	-0.603	304	0.547
	أنثى	130	3.92	0.670			
الدرجة الكلية العامة	ذكر	176	3.96	0.637	-0.655	304	0.513
	أنثى	130	4.00	0.554			

أظهرت النتائج الواردة في الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في درجات امتلاك مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل للكفايات التكنولوجية بمحاورها (مهارات استخدام الحاسوب، المهارات الرقمية، مهارة القيادة التكنولوجية، وكذلك الدرجة الكلية العامة) من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير الجنس، ويتضح ذلك من خلال قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة المقابلة والتي بلغت (0.565)، (0.589)، (0.547)، (0.513)، على الترتيب، وجميعها أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

3- فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجات امتلاك مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل للكفايات التكنولوجية بمحاورها من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

لاختبار الفرضية السابقة والتحقق منها، استُخدم اختبار ت للعينات المستقلة (T-test) للفروق في درجات امتلاك مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل للكفايات التكنولوجية بمحاورها من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (9.4)

نتائج اختبار ت للعينات المستقلة (T-test) للفروق في درجات امتلاك مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل للكفايات التكنولوجية بمحاورها من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي

المقياس	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مهارات استخدام الحاسوب	بكالوريوس فأقل	244	3.95	0.716	-0.313	304	0.755
	ماجستير فأعلى	62	3.98	0.701			
المهارات الرقمية	بكالوريوس فأقل	244	4.08	0.597	-0.964	304	0.336
	ماجستير فأعلى	62	4.16	0.501			
مهارة القيادة التكنولوجية	بكالوريوس فأقل	244	3.92	0.713	1.021	304	0.308
	ماجستير فأعلى	62	3.81	0.742			
الدرجة الكلية العامة	بكالوريوس فأقل	244	3.98	0.609	0.015	304	0.988
	ماجستير فأعلى	62	3.98	0.584			

أظهرت النتائج الواردة في الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في درجات امتلاك مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل للكفايات التكنولوجية بمحاورها (مهارات استخدام الحاسوب، المهارات الرقمية، مهارة القيادة التكنولوجية، وكذلك الدرجة الكلية العامة) من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، ويتضح ذلك من خلال قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة المقابلة والتي بلغت (0.755)، (0.336)، (0.308)، (0.988)، على الترتيب، وجميعها أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

4- فيما يتعلق بمتغير سنوات الخدمة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجات امتلاك مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل للكفايات التكنولوجية بمحاورها من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير سنوات الخدمة.

لاختبار الفرضية السابقة والتحقق منها، استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في درجات امتلاك مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل للكفايات التكنولوجية بمحاورها من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير سنوات الخدمة، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (10.4)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في درجات امتلاك مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل للكفايات التكنولوجية بمحاورها من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير سنوات الخدمة

المقياس	سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
مهارات استخدام الحاسوب	أقل من 5 سنوات	65	3.79	0.766	بين المجموعات	2.44	2	1.22	2.428	0.090
	من 5 – 10 سنوات	163	4.00	0.686	داخل المجموعات	152.09	303	0.50		
	أكثر من 10 سنوات	78	4.01	0.705						
	المجموع	306	3.96	0.712	**المجموع**	154.53	305			
المهارات الرقمية	أقل من 5 سنوات	65	4.00	0.611	بين المجموعات	0.90	2	0.45	1.348	0.261
	من 5 – 10 سنوات	163	4.11	0.576	داخل المجموعات	101.31	303	0.33		
	أكثر من 10 سنوات	78	4.16	0.554						
	المجموع	306	4.10	0.579	**المجموع**	102.22	305			
مهارة القيادة التكنولوجية	أقل من 5 سنوات	65	3.76	0.698	بين المجموعات	1.75	2	0.88	1.701	0.184
	من 5 – 10 سنوات	163	3.90	0.753	داخل المجموعات	156.00	303	0.51		
	أكثر من 10 سنوات	78	3.98	0.654						
	المجموع	306	3.90	0.719	**المجموع**	157.75	305			
الدرجة الكلية العامة	أقل من 5 سنوات	65	3.84	0.615	بين المجموعات	1.61	2	0.81	2.236	0.109
	من 5 – 10 سنوات	163	4.00	0.606	داخل المجموعات	109.30	303	0.36		
	أكثر من 10 سنوات	78	4.05	0.576						
	المجموع	306	3.98	0.603	**المجموع**	110.91	305			

أظهرت النتائج الواردة في الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في درجات امتلاك مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل للكفايات التكنولوجية بمحاورها (مهارات استخدام الحاسوب، المهارات الرقمية، مهارة القيادة التكنولوجية، وكذلك الدرجة الكلية العامة) من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير سنوات الخدمة، ويتضح ذلك من خلال قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة المقابلة والتي بلغت (0.090)، (0.261)، (0.184)، (0.109)، على الترتيب، وجميعها أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثامن

هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغيرات (المديرية، الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة)؟

للإجابة عن السؤال السابق اختبرت الباحثة فرضيات الدراسة، على النحو الآتي:

1- فيما يتعلق بمتغير المديرية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المديرية.

لاختبار الفرضية السابقة والتحقق منها، استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في مستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المديرية، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (11.4)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في مستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المديرية

المقياس	المديرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الإعداد والتخطيط للمعلم	شمال الخليل	68	4.06	0.458	بين المجموعات	0.21	3	0.07	0.264	0.851
	الخليل	90	4.12	0.441						
	جنوب الخليل	98	4.12	0.576	داخل المجموعات	78.80	302	0.26		
	يطا	50	4.09	0.557						
	المجموع	306	4.10	0.509	**المجموع**	79.00	305			
التقويم المدرسي	شمال الخليل	68	4.25	0.423	بين المجموعات	0.06	3	0.02	0.088	0.967
	الخليل	90	4.27	0.472						
	جنوب الخليل	98	4.29	0.545	داخل المجموعات	73.23	302	0.24		
	يطا	50	4.27	0.507						
	المجموع	306	4.27	0.490	**المجموع**	73.30	305			

المقياس	المديرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التنمية المهنية للمعلمين	شمال الخليل	68	4.05	0.484	بين المجموعات	0.45	3	0.15	0.478	0.698
	الخليل	90	4.11	0.490						
	جنوب الخليل	98	4.16	0.678	داخل المجموعات	94.06	302	0.31		
	يطا	50	4.10	0.505						
	المجموع	306	4.11	0.557	**المجموع**	94.51	305			
المهارات المعرفية	شمال الخليل	68	4.10	0.444	بين المجموعات	0.30	3	0.10	0.439	0.725
	الخليل	90	4.14	0.383						
	جنوب الخليل	98	4.15	0.562	داخل المجموعات	67.60	302	0.22		
	يطا	50	4.07	0.468						
	المجموع	306	4.12	0.472	**المجموع**	67.90	305			
الدرجة الكلية العامة	شمال الخليل	68	4.12	0.380	بين المجموعات	0.19	3	0.06	0.307	0.821
	الخليل	90	4.16	0.400						
	جنوب الخليل	98	4.18	0.530	داخل المجموعات	60.85	302	0.20		
	يطا	50	4.13	0.444						
	المجموع	306	4.15	0.447	**المجموع**	61.04	305			

أظهرت النتائج الواردة في الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الأداء التدريسي بأبعاده (الإعداد والتخطيط للمعلم، التقويم المدرسي، التنمية المهنية للمعلمين، والمهارات المعرفية، وكذلك الدرجة الكلية) لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير المديرية، ويتضح ذلك من خلال قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة المقابلة والتي بلغت (0.851)، (0.967)، (0.698)، (0.725)، (0.821)، على الترتيب، وجميعها أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

2- فيما يتعلق بمتغير الجنس

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير الجنس.

لاختبار الفرضية السابقة والتحقق منها، استخدمت الباحثة اختبار ت للعينات المستقلة (T-test) للفروق في مستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير الجنس، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (12.4)

نتائج اختبار ت للعينات المستقلة (T-test) للفروق في مستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير الجنس

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الإعداد والتخطيط للمعلم	ذكر	176	4.07	0.523	-1.151	304	0.251
	أنثى	130	4.14	0.488			
التقويم المدرسي	ذكر	176	4.26	0.490	-0.301	304	0.764
	أنثى	130	4.28	0.492			
التنمية المهنية للمعلمين	ذكر	176	4.10	0.550	-0.303	304	0.762
	أنثى	130	4.12	0.568			
المهارات المعرفية	ذكر	176	4.10	0.476	-0.758	304	0.449
	أنثى	130	4.15	0.467			
الدرجة الكلية العامة	ذكر	176	4.14	0.448	-0.675	304	0.500
	أنثى	130	4.17	0.447			

أظهرت النتائج الواردة في الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الأداء التدريسي بأبعاده (الإعداد والتخطيط للمعلم، التقويم المدرسي، التنمية المهنية للمعلمين، والمهارات المعرفية، وكذلك الدرجة الكلية) لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير الجنس، ويتضح ذلك من خلال قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة المقابلة والتي بلغت (0.251)، (0.764)، (0.762)، (0.449)، (0.500)، على الترتيب، وجميعها أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

3- فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

لاختبار الفرضية السابقة والتحقق منها، استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في مستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (13.4)

نتائج اختبار ت للعينات المستقلة (T-test) للفروق في مستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي

المقياس	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الإعداد والتخطيط للمعلم	بكالوريوس فأقل	244	4.12	0.513	1.500	304	0.135
	ماجستير فأعلى	62	4.01	0.488			
التقويم المدرسي	بكالوريوس فأقل	244	4.30	0.468	1.876	304	0.062
	ماجستير فأعلى	62	4.17	0.562			
التنمية المهنية للمعلمين	بكالوريوس فأقل	244	4.15	0.551	2.453	304	0.015
	ماجستير فأعلى	62	3.96	0.556			
المهارات المعرفية	بكالوريوس فأقل	244	4.13	0.467	0.433	304	0.666
	ماجستير فأعلى	62	4.10	0.494			
الدرجة الكلية العامة	بكالوريوس فأقل	244	4.18	0.439	1.791	304	0.074
	ماجستير فأعلى	62	4.06	0.473			

أظهرت النتائج الواردة في الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الأداء التدريسي بأبعاده (الإعداد والتخطيط للمعلم، التقويم المدرسي، والمهارات المعرفية، وكذلك الدرجة الكلية) لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، ويتضح ذلك من خلال قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة المقابلة والتي بلغت (0.251)، (0.135)، (0.062)، (0.666)، (0.074)، على الترتيب، وجميعها أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

بينما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الأداء التدريسي من حيث (التنمية المهنية للمعلمين) من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، ويتضح ذلك من خلال قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة المقابلة والتي بلغت (0.015)، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05). كما تبين أن تلك كانت لصالح فئة (البكالوريوس فأقل).

4- فيما يتعلق بمتغير سنوات الخدمة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير سنوات الخدمة.

لاختبار الفرضية السابقة والتحقق منها، استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في مستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير سنوات الخدمة، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (14.4)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في مستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير سنوات الخدمة

المقياس	سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الإعداد والتخطيط للمعلم	أقل من 5 سنوات	65	3.96	0.544	بين المجموعات	2.73	2	1.36	5.420	0.005
	من 5 – 10 سنوات	163	4.09	0.511	داخل المجموعات	76.28	303	0.25		
	أكثر من 10 سنوات	78	4.24	0.440						
	المجموع	306	4.10	0.509	**المجموع**	79.00	305			
التقويم المدرسي	أقل من 5 سنوات	65	4.20	0.486	بين المجموعات	1.12	2	0.56	2.342	0.098
	من 5 – 10 سنوات	163	4.25	0.497	داخل المجموعات	72.18	303	0.24		
	أكثر من 10 سنوات	78	4.37	0.471						
	المجموع	306	4.27	0.490	**المجموع**	73.30	305			
التنمية المهنية للمعلمين	أقل من 5 سنوات	65	4.03	0.496	بين المجموعات	2.09	2	1.04	3.421	0.034
	من 5 – 10 سنوات	163	4.08	0.581	داخل المجموعات	92.42	303	0.31		
	أكثر من 10 سنوات	78	4.25	0.535						
	المجموع	306	4.11	0.557	**المجموع**	94.51	305			
المهارات المعرفية	أقل من 5 سنوات	65	4.06	0.396	بين المجموعات	0.62	2	0.31	1.407	0.247
	من 5 – 10 سنوات	163	4.12	0.485	داخل المجموعات	67.27	303	0.22		
	أكثر من 10 سنوات	78	4.19	0.498						
	المجموع	306	4.12	0.472	**المجموع**	67.90	305			
الدرجة الكلية العامة	أقل من 5 سنوات	65	4.06	0.416	بين المجموعات	1.48	2	0.74	3.768	0.024
	من 5 – 10 سنوات	163	4.14	0.456	داخل المجموعات	59.56	303	0.20		
	أكثر من 10 سنوات	78	4.26	0.438						
	المجموع	306	4.15	0.447	**المجموع**	61.04	305			

أظهرت النتائج الواردة في الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الأداء التدريسي بأبعاده (التقويم المدرسي، والمهارات المعرفية) لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير سنوات الخدمة، ويتضح ذلك من خلال قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة المقابلة والتي بلغت (0.098)، (0.247)، على الترتيب، وهما أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

بينما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الأداء التدريسي بأبعاده (الإعداد والتخطيط للمعلم، والتنمية المهنية للمعلمين، وكذلك الدرجة الكلية) لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير سنوات الخدمة، ويتضح ذلك من خلال قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة المقابلة والتي بلغت (0.005)، (0.034)، (0.024)، على الترتيب، وجميعها أقل من مستوى الدلالة (0.05).

ولمعرفة مصدر الفروق واختبار اتجاه الدلالة، قامت الباحثة باستخدام اختبار توكي (Tukey) للفروق الثنائية البعدية، وكانت نتائج هذا الاختبار كما هي في الجدول الآتي:

جدول رقم (15.4)

نتائج اختبار توكي (Tukey) للفروق الثنائية البعدية في مستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير سنوات الخدمة

المتغير	سنوات الخدمة	من 5 – 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
المحور الأول: الإعداد والتخطيط للمعلم	أقل من 5 سنوات	-0.129	-0.276*
	من 5 – 10 سنوات		-0.147
المحور الثالث: التنمية المهنية للمعلمين	أقل من 5 سنوات	-0.050	-0.220*
	من 5 – 10 سنوات		-0.170
الدرجة الكلية العامة: الأداء التدريسي	أقل من 5 سنوات	-0.071	-0.197*
	من 5 – 10 سنوات		-0.126

*** الارتباط دال إحصائيًا عند المستوى (0.05)** **** الارتباط دال إحصائيًا عند المستوى (0.01)**

يتضح من البيانات الواردة في الجدول السابق، ومن خلال المقارنات البعدية للفروق على المحورين (المحور الأول: الإعداد والتخطيط للمعلم، والمحور الثالث: التنمية المهنية للمعلمين) وكذلك على الدرجة الكلية للأداء التدريسي تبعاً لمتغير سنوات الخدمة أن الفروق كانت دالة إحصائياً بين متوسطات المعلمين ذوي سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) ومتوسطات المعلمين ذوي سنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات) في جميع الحالات. كما تبيّن أن تلك الفروق كانت في جميع

الحالات لصالح فئة سنوات الخدمة (الأكثر من 10 سنوات)، إذ حظيت بأعلى المتوسطات الحسابية، وأن الأداء التدريسي ينحدر طردياً مع سنوات الخدمة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال التاسع

هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغيرات (المديرية، الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة)؟

للإجابة عن السؤال السابق اختبرت الباحثة فرضيات الدراسة، على النحو الآتي:

1- فيما يتعلق بمتغير المديرية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المديرية.

لاختبار الفرضية السابقة والتحقق منها، استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المديرية، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (16.4)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المديرية

المقياس	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
انتماء المعلم	شمال الخليل	68	3.84	0.574	بين المجموعات	0.78	3	0.26	0.701	0.552
	الخليل	90	3.95	0.555						
	جنوب الخليل	98	3.98	0.707	داخل المجموعات	111.58	302	0.37		
	يطا	50	3.91	0.528						
	المجموع	306	3.93	0.607	**المجموع**	112.36	305			
المساهمة والتطور للمعلم	شمال الخليل	68	3.97	0.431	بين المجموعات	0.12	3	0.04	0.167	0.919
	الخليل	90	4.02	0.497						
	جنوب الخليل	98	4.02	0.566	داخل المجموعات	74.17	302	0.25		
	يطا	50	4.02	0.422						
	المجموع	306	4.01	0.494	**المجموع**	74.29	305			

المقياس	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية العامة	شمال الخليل	68	3.91	0.460	بين المجموعات	0.36	3	0.12	0.455	0.714
	الخليل	90	3.99	0.489						
	جنوب الخليل	98	4.00	0.608	داخل المجموعات	80.11	302	0.27		
	يطا	50	3.96	0.422						
	المجموع	306	3.97	0.514	**المجموع**	80.47	305			

أظهرت النتائج الواردة في الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الانغماس الوظيفي بأبعاده (انتماء المعلم، المساهمة والتطور للمعلم، وكذلك الدرجة الكلية) لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير المديرية، ويتضح ذلك من خلال قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة المقابلة والتي بلغت (0.552)، (0.919)، (0.714)، على الترتيب، وجميعها أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

2- فيما يتعلق بمتغير الجنس

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير الجنس.

لاختبار الفرضية السابقة والتحقق منها، استخدمت الباحثة اختبار ت للعينات المستقلة (T-test) للفروق في مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير الجنس، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (17.4)

نتائج اختبار ت للعينات المستقلة (T-test) للفروق في مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير الجنس

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
انتماء المعلم	ذكر	176	3.86	0.640	-2.261	304	0.024
	أنثى	130	4.02	0.549			
المساهمة والتطور للمعلم	ذكر	176	3.96	0.490	-2.214	304	0.028
	أنثى	130	4.08	0.491			
الدرجة الكلية العامة	ذكر	176	3.91	0.525	-2.402	304	0.017
	أنثى	130	4.05	0.488			

أظهرت النتائج الواردة في الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الانغماس الوظيفي بأبعاده (انتماء المعلم، المساهمة والتطور للمعلم، وكذلك الدرجة الكلية) لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير الجنس، ويتضح ذلك من خلال قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة المقابلة والتي بلغت (0.024)، (0.028)، (0.017)، على الترتيب، وجميعها أقل من مستوى الدلالة (0.05). وتبين أن تلك الفروق كانت في جميع الحالات لصالح الإناث اللاتي حظين بأعلى المتوسطات الحسابية مقارنة بالذكور.

3- فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

لاختبار الفرضية السابقة والتحقق منها، استخدمت الباحثة اختبار ت للعينات المستقلة (T-test) للفروق في مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (18.4)

نتائج اختبار ت للعينات المستقلة (T-test) للفروق في مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي

المقياس	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
انتماء المعلم	بكالوريوس فأقل	244	3.98	0.590	2.746	304	0.006
	ماجستير فأعلى	62	3.74	0.640			
المساهمة والتطور للمعلم	بكالوريوس فأقل	244	4.05	0.474	2.593	304	0.010
	ماجستير فأعلى	62	3.87	0.544			
الدرجة الكلية العامة	بكالوريوس فأقل	244	4.01	0.489	2.873	304	0.004
	ماجستير فأعلى	62	3.80	0.575			

أظهرت النتائج الواردة في الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الانغماس الوظيفي بأبعاده (انتماء المعلم، المساهمة والتطور للمعلم، وكذلك الدرجة الكلية) لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، ويتضح ذلك

من خلال قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة المقابلة والتي بلغت (0.006)، (0.010)، (0.004)، على الترتيب، وجميعها أقل من مستوى الدلالة (0.05). وتبين أن تلك الفروق كانت في جميع الحالات لصالح فئة (البكالوريوس فأقل) الذين حظوا بأعلى المتوسطات الحسابية مقارنة بأفراد فئة الماجستير فأعلى.

4- فيما يتعلق بمتغير سنوات الخدمة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير سنوات الخدمة.

لاختبار الفرضية السابقة والتحقق منها، استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير سنوات الخدمة، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (19.4)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير سنوات الخدمة

المقياس	سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
انتماء المعلم	أقل من 5 سنوات	65	3.77	0.637	بين المجموعات	4.04	2	2.02	5.655	0.004
	من 5 – 10 سنوات	163	3.91	0.563	داخل المجموعات	108.32	303	0.36		
	أكثر من 10 سنوات	78	4.10	0.636						
	المجموع	306	3.93	0.607	**المجموع**	112.36	305			
المساهمة والتطور للمعلم	أقل من 5 سنوات	65	3.94	0.501	بين المجموعات	1.96	2	0.98	4.108	0.017
	من 5 – 10 سنوات	163	3.97	0.469	داخل المجموعات	72.33	303	0.24		
	أكثر من 10 سنوات	78	4.14	0.517						
	المجموع	306	4.01	0.494	**المجموع**	74.29	305			
الدرجة الكلية العامة	أقل من 5 سنوات	65	3.86	0.519	بين المجموعات	2.82	2	1.41	5.498	0.005
	من 5 – 10 سنوات	163	3.94	0.486	داخل المجموعات	77.65	303	0.26		
	أكثر من 10 سنوات	78	4.12	0.536						
	المجموع	306	3.97	0.514	**المجموع**	80.47	305			

أظهرت النتائج الواردة في الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الانغماس الوظيفي بأبعاده (انتماء المعلم، المساهمة والتطور للمعلم، وكذلك الدرجة الكلية) لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير سنوات الخدمة، ويتضح ذلك من خلال قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة المقابلة والتي بلغت (0.004)، (0.017)، (0.005)، على الترتيب، وجميعها أقل من مستوى الدلالة (0.05).

ولمعرفة مصدر الفروق واختبار اتجاه الدلالة، قامت الباحثة باستخدام اختبار توكي (Tukey) للفروق الثنائية البعدية، وكانت نتائج هذا الاختبار كما هي في الجدول الآتي:

جدول رقم (20.4)

نتائج اختبار توكي (Tukey) للفروق الثنائية البعدية في مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير سنوات الخدمة

المتغير	سنوات الخدمة	من 5 – 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
المحور الأول: انتماء المعلم	أقل من 5 سنوات	-0.141	-0.332*
	من 5 – 10 سنوات		-0.192
المحور الثاني: المساهمة والتطور للمعلم	أقل من 5 سنوات	-0.028	-0.202*
	من 5 – 10 سنوات		-0.174*
الدرجة الكلية العامة: الانغماس الوظيفي	أقل من 5 سنوات	-0.084	-0.267*
	من 5 – 10 سنوات		-0.183*

*** الارتباط دال إحصائيًا عند المستوى (0.05)** **** الارتباط دال إحصائيًا عند المستوى (0.01)**

يتضح من البيانات الواردة في الجدول السابق، ومن خلال المقارنات البعدية للفروق على المحورين (المحور الأول: انتماء المعلم، والمحور الثاني: المساهمة والتطور للمعلم) أن الفروق كانت دالة إحصائياً بين متوسطات المعلمين ذوي سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) ومتوسطات المعلمين ذوي سنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات) في كلتا الحالتين. أما فيما يتعلق بالفروق على الدرجة الكلية للانغماس الوظيفي تبعاً لمتغير سنوات الخدمة فكانت دالة إحصائياً بين متوسطات المعلمين ذوي سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) ومتوسطات المعلمين ذوي سنوات الخبرة في كل من الفئتين (أقل من 5 سنوات، من 5 – 10 سنوات). كما تبيّن أن تلك الفروق في جميع الحالات كانت لصالح فئة (أكثر من 10 سنوات) التي حظيت بأعلى المتوسطات الحسابية، وتبين أيضاً أن مستوى الانغماس الوظيفي ينحدر طردياً مع عدد سنوات الخدمة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرضًا لنتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها وربطها بنتائج الدراسات والأدبيات السابقة.

أولًا: مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول

ما درجة امتلاك مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل للكفايات التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين؟

أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لاستجابات أفراد العينة حول درجة امتلاك مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل للكفايات التكنولوجية بمحاورها جاءت مرتفعة، بمتوسّط حسابي (3.98) وانحراف معياريّ (0.603).

كما أشارت النتائج أن محور المهارات الرقمية احتل المرتبة الأولى بدرجة كلية مرتفعة، وبمتوسّط حسابي (4.10) وانحراف معياريّ (0.579).

وأوضحت النتائج أن أبرز المهارات الرقمية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل هو أنه (يتابع المدير المهام المطلوبة من المعلمين مثل إدخال العلامات، الحضور والغياب، بيانات الطلبة)، يليه أنه (يتابع المدير البريد الإلكتروني المدرسي)، يليها أنه (يستخدم المدير مواقع التواصل الاجتماعي بالاستفادة من تجارب المدارس الأخرى وقصص النجاح)، في حين أن أقل المهارات الرقمية لديهم هو أنه (يشارك المدير بالمنتديات التربوية على شبكة الإنترنت).

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أهمية متابعة المدراء للمهام المنوطة بهم تجاه المدرسة والمعلمين والطلبة للارتقاء بالمدرسة وطلبتها والتي يبنى عليها ارتقاء المجتمع كله، ويبدو أن تقصير المدراء في متابعة واجباتهم الأساسية تجاه المدرسة أو المعلمين أو الطلبة ربما يعرضهم للمساءلة القانونية التي قد تؤثر على كفاءتهم الإدارية داخل المدرسة، إن انشغال المدراء في تلك المهام ربما يقلل لديهم الوقت للمشاركة بالمنتديات الالكترونية التربوية المختلفة.

كما أشارت النتائج أن محور مهارات استخدام الحاسوب جاء في المرتبة الثانية بدرجة كلية مرتفعة، وبمتوسّط حسابي (3.96) وانحراف معياريّ (0.712).

وأوضحت النتائج أن أبرز مهارات استخدام الحاسوب لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل هو أنه (يستخدم المدير تطبيقات المحادثة الإلكترونية والتفاعل معها)، يليه أنه (يستخدم المدير الحاسوب في حفظ واسترجاع الملفات). وبينت النتائج أن أقل مهارات استخدام الحاسوب لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل هو أنه (يستخدم المدير الحاسوب أثناء عقد دورات للمعلمين).

ويمكن عزو هذه النتيجة أن استخدام التطبيقات الالكترونية ربما هي الأبسط والأسهل والاكثر استخداما بين الأفراد، إضافة إلى سعي مديريات التربية الحثيث إلى تطوير الجوانب التكنولوجية لدى المدراء والمعلمين، وعملها الدؤوب والمتواصل إلى عقد التدريبات المختلفة التي من شأنها رفع الوعي التكنولوجي والاستخدام الأمثل للتطبيقات الالكترونية التربوية وتوظيفها في خدمة العملية التعليمية.

وأشارت النتائج أيضاً أن محور مهارة القيادة التكنولوجية جاء في المرتبة الأخيرة بدرجة كلية مرتفعة، وبمتوسّط حسابي (3.90) وانحراف معياريّ (0.719).

وأوضحت أن أبرز مهارات القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل هو أنه (يشجع المدير الهيئة التدريسية الاشتراك في المسابقات المحلية أو العالمية المتعلقة بالتكنولوجيا)، يليه أنه (يفكر المدير بقدرات جميع أعضاء الهيئة التدريسية قبل اتخاذ إجراءات استراتيجية تكنولوجية)، يليه أنه (يطوّر المدير الخطة السنوية فيما يتعلق باستخدام التكنولوجيا بشكل دوري بما يتناسب مع رؤية وزارة التربية والتعليم). بينما كانت أقل مهارات القيادة التكنولوجية لدى مديري

المدارس الثانوية في محافظة الخليل هو أنه (يكافئ المدير الهيئة التدريسية المتميزة باستخدام التكنولوجيا).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن ذلك يأتي انطلاقا من حرص مديري المدارس في محافظة الخليل على امتلاك الكفايات التكنولوجية، لا سيما القيادة الالكترونية و المهارات الرقمية، والتي قد تمكنهم من تنفيذ العديد من المهام الإدارية بشكل أكثر فاعلية، خاصة في ظل الظروف الصعبة التي تمر بها العملية التعليمية، ومع ذلك، فهم يقللون من أهمية المشاركة بالمنتديات التربوية على شبكة الإنترنت. وقد يعزى ذلك إلى ضيق الوقت وانشغالهم بمهام أكثر حيوية.

واتفقت النتائج السابقة مع نتائج دراسة (السحيم، 2023) التي أظهرت أن مشرفات ومعلمات الحاسب الآلي يمتلكن كفايات برمجية عالية لإنتاج تطبيقات الذكاء الاصطناعي، بالإضافة إلى كفايات التعامل مع البيانات بدرجة مرتفعة، ودراسة (عويضة، 2022) التي أظهرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة يمارسون كفايات الإدارة الإلكترونية بدرجة مرتفعة، ودراسة (حمد، 2019) التي أظهرت أن معلمي التربية الخاصة في المنطقة الجنوبية بالمملكة العربية السعودية يمتلكون درجة عالية من الكفايات التكنولوجية، ودراسة (الغزو وعليمات، 2016) التي أوضحت أن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية يمتلكون درجة عالية من ممارسة الكفايات التكنولوجية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني

ما مستوى الأداء التدريسي لدى معلمي المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم؟

أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية العامة للاستجابات حول مستوى الأداء التدريسي بمحاوره لدى معلمي المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم جاءت مرتفعة، بمتوسّط حسابي (4.15) وانحراف معياريّ (0.447).

كما أشارت النتائج أن محور التقويم المدرسي احتل المرتبة الأولى بدرجة كلية مرتفعة، وبمتوسّط حسابي (4.27) وانحراف معياريّ (0.490).

وأوضحت أن أعلى درجات الاستجابة حول التقويم المدرسي كانت على ما يفيد بأنه (يعيد المعلم أوراق الاختبارات لطلبته بعد تصحيحها)، يليه أنه (يلتزم المعلم بفترة الاختبارات المحددة من الإدارة المدرسية)، أما أدنى درجات الاستجابة حول التقويم المدرسي فكانت على ما يفيد بأنه أنه (يستخدم المعلم التكنولوجيا في تصميم وتصحيح أدوات التقويم المختلفة).

وجاء محور المهارات المعرفية في المرتبة الثانية بدرجة كلية مرتفعة، وبمتوسّط حسابي (4.12) وانحراف معياريّ (0.472).

وأوضحت النتائج أن أبرز المهارات المعرفية لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل هو أنه (يستخدم المعلم استراتيجيات التعزيز المختلفة والمتنوعة)، يليه أنه (يساعد المعلم الطلبة على فهم الأهداف العامة للمنهج وربطها بواقع الحياة)، يليه أنه (يهتم المعلم بمعالجة الأنماط السلوكية غير المناسبة بصورة تربوية)، بينما اتضح أن أقل المهارات المعرفية لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل هو أنه (يربط المعلم مهارات الأداء التدريسي بالتطور التكنولوجي).

وأشارت النتائج أن محور التنمية المهنية للمعلمين جاء في المرتبة الثالثة بدرجة كلية مرتفعة، وبمتوسّط حسابي (4.11) وانحراف معياريّ (0.557).

وأوضحت النتائج أن أعلى درجات الاستجابة حول التنمية المهنية للمعلمين كانت على ما يفيد أنه (يشجع المعلم على الإبداع والتفكير الناقد في مختلف المواقف التعليمية لدى الطلبة)، يليه أنه (يهيئ المعلم الظروف المناسبة لتطبيق استراتيجيات تدريس حديثة ومتطورة)، يليه أنه (يشجع المعلم الطلبة على الالتحاق ببرامج التعليم الإلكترونية)، بينما أوضحت النتائج أن أدنى درجات الاستجابة حول التنمية المهنية للمعلمين كانت على ما يفيد أنه (يقيس المعلم أثر برامج التعليم الإلكترونية على أداء الطلبة التعليمي).

كما أشارت النتائج إلى أن محور الإعداد والتخطيط للمعلم فقد جاء في المرتبة الأخيرة بدرجة كلية مرتفعة، وبمتوسّط حسابي (4.10) وانحراف معياريّ (0.509).

وأوضحت أن أعلى درجات الاستجابة حول الإعداد والتخطيط للمعلم كانت على ما يفيد أنه (يأخذ المعلم بعين الاعتبار إمكانات المدرسة والطلبة المادية عند تحديد متطلبات المقرر)، يليه أنه (يُحسن

المعلم الخطة في ضوء التغذية الراجعة)، يليه أنه (تحتوي خطة المقرر على جدولة زمنية للاختبارات والمتطلبات). وأوضحت أدنى درجات الاستجابة حول الإعداد والتخطيط للمعلم كانت على ما هو مفاده أنه (يفعل المعلم دور المكتبة في البحث العلمي للطلبة).

وترى الباحثة أن المعلمين يقدرون مستوى أدائهم التدريسي بشكل إيجابي، وأنهم يلتزمون بإنجاز مهامهم في موعدها، ومع ذلك، كان استخدام التكنولوجيا في تصميم وتصحيح أدوات التقويم هو الأدنى، مما يشير إلى الحاجة الملحة لتعزيز استخدام التكنولوجيا في عمليات التقويم.

كما ترى الباحثة أن المعلمين يستخدمون استراتيجيات التعزيز المختلفة ويساعدون الطلبة على فهم الأهداف العامة للمنهج، وترى أن المعلمين يشجعون على الإبداع والتفكير الناقد ويهيئون الظروف لتطبيق استراتيجيات تدريس حديثة.

وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمين يهتمون بما يجتذب الطلبة نحو التعلم، ويشدهم إلى الدراسة والفهم. ومع ذلك، فإن ربط مهارات الأداء التدريسي بالتطور التكنولوجي لدى المعلمين كان الأقل أهمية، مما يدل على ضرورة تحسين الدمج بين المعرفة والتكنولوجيا في التدريس. وكذلك فإن تفعيل دور المكتبة في البحث العلمي للطلبة لم يكن بالقدر المطلوب، مما يبرز الحاجة لتعزيز استخدام المكتبة كأداة تعليمية.

واتفقت النتائج السابقة مع نتائج دراسة (رشيد، 2023) التي وجدت أن المعلمين في محافظة الخليل يمتلكون تقديرات إيجابية عالية لفعالية القيادة في المدارس الثانوية وأدائهم التدريسي، ودراسة (عبد الله والشايع، 2022) التي أظهرت تغييرات إيجابية في مهارات الأداء التدريسي للمعلمة، حيث أظهرت تحسنًا في مهارة التخطيط، ودراسة (التميمي، 2020) التي أظهرت أن مستوى الأداء التدريسي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كان مرتفعًا بشكل عام، ودراسة (السفياني، 2020) التي أظهرت أن متوسط الأداء التدريسي لمقررات الإعداد المهني للمعلم من وجهة نظر الطلبة كان بدرجة متوسطة، ودراسة (النجار، 2019) التي أظهرت أن تقديرات معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الأساسية في شمال الضفة الغربية لدور الإشراف التربوي التطويري في تحسين أدائهم التدريسي جاءت كبيرة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث

ما مستوى الانغماس الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم؟

أشارت النتائج إلى أن الدرجة الكلية العامة للاستجابات حول مستوى الانغماس الوظيفي بمحوريه لدى معلمي المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم جاءت مرتفعة، بمتوسّط حسابي (3.97) وانحراف معياريّ (0.514).

كما أشارت النتائج أن محور المساهمة والتطور للمعلم احتل المرتبة الأولى بدرجة كلية مرتفعة، وبمتوسّط حسابي (4.01) وانحراف معياريّ (0.494).

وأوضحت النتائج أن أعلى درجات الاستجابة حول المساهمة والتطور للمعلم كانت على ما يفيد بأنه (ينبع رضا المعلم في العمل عن أدائه بمدى إخلاصه في العمل)، يليه أنه (يمتلك المعلم المرونة والعقلانية أثناء أداء العمل)، يليه أنه (يصل المعلم إلى العمل مبكرا وذلك للاستعداد لأداء العمل). بينما اتضح أن أدنى درجات الاستجابة حول المساهمة والتطور للمعلم كانت على ما يفيد أنه (يبقى المعلم شارد الذهن ليلا يفكر في عمل الغد).

وأشارت النتائج أن محور انتماء المعلم جاء في المرتبة الثانية بدرجة كلية مرتفعة، وبمتوسّط حسابي (4.11) وانحراف معياريّ (0.557).

كما أوضحت النتائج أن أعلى درجات الاستجابة حول انتماء المعلم كانت على ما يفيد بأنه (يحافظ المعلم على أداء مهامه بكل صدق وأمانة في كل الظروف)، يليه أنه (يشارك المعلم في الأعمال التطوعية في المدرسة)، يليه أنه (يوجد توافق تام بين قدرات المعلم الشخصية وطبيعة مهمته).

بينما أوضحت النتائج أن أدنى درجات الاستجابة حول انتماء المعلم كانت ما يفيد أنه (يتجنب المعلم القيام بواجباته ومسؤولياته الإضافية في المدرسة).

ومما سبق ترى الباحثة أن المعلمين يشعرون بانخراط كبير في وظائفهم ويظهرون التزاماً ملحوظاً. وترى أن المعلمين يشعرون بالرضا والانغماس الوظيفي في عملهم بناءً على مدى إخلاصهم

ويمتلكون المرونة والعقلانية أثناء أداء العمل، كما أن وصول المعلمين مبكراً إلى العمل للاستعداد لأداء المهام يعكس درجة عالية من الالتزام والانضباط، وبالرغم من الأفكار التي تدور حول انشغال المعلمين بالتفكير في العمل ليلاً، مما قد يشير إلى ضغوط نفسية تؤثر على راحتهم الشخصية، إلا أنهم يحافظون على أداء مهامهم بصدق وأمانة، ويشاركون في الأعمال التطوعية، ويظهرون توافقاً بين قدراتهم الشخصية وطبيعة مهامهم.

وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمين عندما ينخرطون في إنجاز أعمالهم ومهامهم يندمجون معها، وإن شعور المعلم بأداء الرسالة التي يحملها والتي أنيطت به وأصبحت مسؤوليته، يجعله ينغمس في تلك العملية ويندمج فيها وكأنه جزء منها.

واتفقت النتائج السابقة مع نتائج دراسة (أحمد، 2023) التي أظهرت مستوىً عالياً من الانغماس الوظيفي والتفكير الاستراتيجي لدى مدرّسي التاريخ في المرحلة الإعدادية، ودراسة (العربي وروابح، 2021) التي بينت أن درجة الدعم التنظيمي والانغماس الوظيفي في المؤسسة الجزائرية لإنتاج الكهرباء بحاسي مسعود كانت متوسطة، ودراسة (الشبل، 2019) التي أظهرت أن مستوى الانغماس الوظيفي لدى أفراد العينة كان بدرجة متوسطة، ودراسة (عبيد، 2019) التي أظهرت أن متوسط الانغماس الوظيفي لدى المرشدين التربويين كان أعلى من المتوسط النظري

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع

هل هناك علاقة بين الكفايات التكنولوجية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل وبين تنمية الأداء التدريسي لدى المعلمين من وجهه نظر المعلمين فيها؟

أظهرت النتائج أن هناك علاقة طردية موجبة دالة إحصائياً بين المتغير التابع (الأداء التدريسي) بمحاوره وبين المتغير المستقل (الكفايات التكنولوجية).

كما أظهرت النتائج أن الانحدار بين المتغيرين المستقل والتابع كان ذو دلالة إحصائية في جميع الحالات. وأكدت النتائج وجود تأثير معنوي كبير لمتغير الكفايات التكنولوجية بكافة أبعاده على متغير الأداء التدريسي بأبعاده.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة أن توفر الكفايات التكنولوجية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل تنعكس إيجاباً وبشكل جوهري على مستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين فيها، وتساهم في تنميته بشكل واضح.

وترى الباحثة أن زيادة مستوى الكفايات التكنولوجية لدى المديرين يساهم بشكل مباشر وإيجابي في تحسين الأداء التدريسي للمعلمين، كما أن توفر الكفايات التكنولوجية لدى مديري المدارس يعزز من قدرات المعلمين على استخدام التكنولوجيا في التعليم، مما يساهم في تحسين جودة التدريس وزيادة فعاليته، وإن امتلاك المهارات التكنولوجية لدى المديرين توفر الدعم اللازم للمعلمين، وتساعدهم في تطبيق استراتيجيات تعليمية حديثة ومتطورة.

واتفقت النتائج السابقة مع نتائج دراسة (الغزو، 2016) التي أظهرت علاقة إيجابية بين الكفايات التكنولوجية والأداء الوظيفي والتي أظهرت وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين مجالات الكفايات التكنولوجية والأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية. ودراسة (حمد، 2019) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين امتلاك الكفايات التكنولوجية ومستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الخاصة

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس

هل هناك علاقة بين الكفايات التكنولوجية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل وبين تنمية الانغماس الوظيفي لدى المعلمين من وجهه نظر المعلمين فيها؟

أظهرت النتائج أن هناك علاقة طردية موجبة دالة إحصائياً بين المتغير التابع (الانغماس الوظيفي) بمحاوره وبين المتغير المستقل (الكفايات التكنولوجية).

كما أشارت النتائج إلى أن الانحدار بين المتغيرين المستقل والتابع كان ذو دلالة إحصائية في جميع الحالات، وبينت النتائج وجود تأثير معنوي كبير لمتغير الكفايات التكنولوجية بكافة أبعاده على متغير الانغماس الوظيفي بأبعاده.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة بأن توفر الكفايات التكنولوجية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل لها دورها الكبير في تنمية الانغماس الوظيفي لدى المعلمين فيها، وتساهم في رفع مستوى انتمائهم وتعزز لديهم المساهمة في عملية التطوير المدرسي.

وترى الباحثة أن زيادة مستوى الكفايات التكنولوجية لدى المديرين يساهم بشكل مباشر وإيجابي في تعزيز الانغماس الوظيفي للمعلمين. وقد يعزى ذلك إلى أن توفر الكفايات التكنولوجية لدى مديري المدارس يساهم في تحسين بيئة العمل للمعلمين، مما يزيد من رضاهم واندماجهم في العمل، فعندما يتمكن المديرون من استخدام التكنولوجيا بفعالية، ويمكنهم ذلك من توفير الدعم اللازم للمعلمين وتسهيل مهامهم اليومية، ويعزز من شعور المعلمين بالانتماء والمساهمة الفعالة في التطوير المدرسي.

واتفقت النتائج السابقة مع نتائج دراسة (أحمد، 2023) التي أظهرت وجود علاقة طردية متوسطة بين كفاءة الانغماس الوظيفي ومكونات رأس المال النفسي الإيجابي وبين تطوير الولاء التنظيمي، ودراسة (محارمه، 2021) التي أظهرت وجود علاقة إيجابية وقوية ودالة إحصائيًا بين النمط القيادي التحويلي والنمط القيادي التبادلي من جهة، والانغماس الوظيفي للموظفين في المؤسسة العامة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السادس

هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى الأداء التدريسي وبين مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم؟

أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية طردية موجبة دالة إحصائياً بين متغير (الأداء التدريسي) بمحاوره وبين متغير (الانغماس الوظيفي).

ويمكن تفسير النتيجة السابقة ارتفاع مستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين ينعكس بشكل ايجابي على مستوى انغماسهم الوظيفي في العملية التعليمية، وأن انغماس المعلمين في مهنة التعليم يجعلهم يعملون جاهدين نحو تطوير أدائهم التدريسي إذا توفرت الإمكانات وبوجود إدارة تكنولوجية.

وترى الباحثة بأن المعلمين الذين يظهرون أداءً تدريسياً عالياً يكونون أكثر انغماساً في عملهم التعليمي، حيث أن الأداء الجيد يعزز من شعورهم بالرضا والانتماء الوظيفي، وعندما يكون المعلمون ملتزمين ومتفانين في أداء مهامهم التعليمية، يشعرون بمزيد من الرضا والإنجاز، مما يزيد من مستوى انغماسهم الوظيفي، كما أن انغماس المعلمين في مهنة التعليم يعزز من رغبتهم في تطوير أدائهم التدريسي باستمرار، بشرط توفر الإمكانات والدعم اللازم من الإدارة التكنولوجية، هذا يعني أن وجود بيئة تعليمية تدعم الابتكار واستخدام التكنولوجيا يمكن أن يزيد من فعالية الأداء التدريسي ويعزز الانغماس الوظيفي للمعلمين.

كما ترى الباحثة أن وجود إدارة تمتلك كفايات تكنولوجية يشجع المعلمين على تطوير أدائهم التدريسي، ويرفع من درجة انتمائهم وتعلقهم ببيئة العمل، ويشدهم نحو العمل بإخلاص وتفاني، ويشحذ هممهم لتقديم ما لديهم من خبرات تكنولوجية وإبداعات.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السابع

هل توجد فروق دالة إحصائيًا في درجات امتلاك مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل للكفايات التكنولوجية بمحاورها من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغيرات (المديرية، الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة)؟

أجابت الباحثة عن السؤال السابق من خلال اختبار مجموعة من الفرضيات وكانت النتائج على النحو الآتي:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في درجات امتلاك مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل للكفايات التكنولوجية بمحاورها (مهارات استخدام الحاسوب، المهارات الرقمية، مهارة القيادة التكنولوجية، وكذلك الدرجة الكلية العامة) من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغيرات (المديرية، الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن امتلاك الكفايات التكنولوجية لدى مديري المدارس، في فلسطين عامة، وفي محافظة الخليل خاصة، أصبحت حاجة ملحة، لا سيما والظروف التي تمر بها المسيرة التعليمية، والانتقال إلى واقع التعلم الجديد، والمفروض على المجتمع الفلسطيني وعلى الأسرة

التربوية، وما يتطلبه ذلك من البحث عن سبل التعلم ضمن هذا الواقع، وفي تلك الظروف الاستثنائية والمتتابعة. مما جعل الحاجة إلى امتلاك تلك الكفايات التكنولوجية أمراً حتمياً لا مفر منه، ولا تقتصر على فئة أو طبقة دون غيرها.

واتفقت النتائج السابقة مع نتائج دراسة (السحيم، 2023) التي لم تكشف الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المشاركين حول واقع الكفايات التكنولوجية، ودراسة (حمد، 2019) التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة امتلاك الكفايات التكنولوجية بناءً على متغيري الجنس والخبرة التدريسية

بينما لم تتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة (عويضة، 2022) التي كشفت الدراسة عن فروق دالة إحصائيًا في امتلاك هذه الكفايات لصالح حاملي درجة البكالوريوس وذوي الخبرة التي تقل عن خمس سنوات. دراسة (الغزو وعليمات، 2017) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتأثير الرتبة الأكاديمية على جميع جوانب الكفايات التكنولوجية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثامن

هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغيرات (المديرية، الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة)؟

أجابت الباحثة عن السؤال السابق من خلال اختبار مجموعة من الفرضيات وكانت النتائج على النحو الآتي:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الأداء التدريسي بأبعاده (الإعداد والتخطيط للمعلم، التقويم المدرسي، التنمية المهنية للمعلمين، والمهارات المعرفية، وكذلك الدرجة الكلية) لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغيري (المديرية، والجنس).

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الأداء التدريسي بأبعاده (الإعداد والتخطيط للمعلم، التقويم المدرسي، والمهارات المعرفية، وكذلك الدرجة الكلية) لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

بينما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الأداء التدريسي من حيث (التنمية المهنية للمعلمين) تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وأن تلك كانت لصالح فئة (البكالوريوس فأقل).

وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الأداء التدريسي بأبعاده (التقويم المدرسي، والمهارات المعرفية) لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير سنوات الخدمة.

بينما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الأداء التدريسي بأبعاده (الإعداد والتخطيط للمعلم، والتنمية المهنية للمعلمين، وكذلك الدرجة الكلية) لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي. وأوضحت النتائج أن تلك الفروق كانت في جميع الحالات لصالح فئة سنوات الخدمة (الأكثر من 10 سنوات)، إذ حظيت بأعلى المتوسطات الحسابية، وأن الأداء التدريسي ينحدر طردياً مع سنوات الخدمة.

وقد تعزى النتيجة السابقة إلى أن الأداء التدريسي يعتمد على خصائص معرفية ومعنوية، ولعل المعلمين في فئة (البكالوريوس فأقل) ينظرون إلى مهنة التعليم نظرة إيجابية، وأنهم من خلالها يستطيعون إظهار ما لديهم من طاقات وقدرات تجعلهم يتميزون بها، وهذا الأمر يتطلب منهم رفع مستوى أدائهم التدريسي، وذلك بخلاف ذوي فئة (الماجستير فأعلى) الذين يرون أن العمل في التدريس في الظروف الحالية، قد تحد من تطلعاتهم، وتعطل طموحاتهم، وإن غالبية من يحققون درجات علمية إضافية، إنما قَدِموا إلى ذلك ليفتحوا الآفاق نحو عالم جديد يوفر لهم فرص التطور والتقدم.

كما أنه ومن البديهي أن يسهم التقدم في سنوات الخدمة في اكتساب المعلم معارف جديدة ومهارات وأفكار وأساليب وطرق حديثة ومتنوعة، وذلك لما قد يواجهونه من مواقف متعددة أثناء ممارستهم لمهنة التدريس، فيتعلمون من أخطائهم وعثراتهم، وهم غالباً، أكثر حرصاً على عدم تكرار تلك

الأخطاء، وتكون لديهم خبرة في طريقة التعامل مع المستجدات والمفاجآت واختلاف الظروف والأحوال.

واتفقت النتائج السابقة مع نتائج دراسة (حمد، 2019) التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الأداء التدريسي بناءً على متغير الجنس، ودراسة (الغزو وعليمات، 2016) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتأثير الرتبة الأكاديمية على جميع جوانب الأداء الوظيفي، ودراسة (رشيد، 2023) التي لم توجد فروق دالة إحصائيًا بالنسبة للأداء التدريسي تبعًا لمتغيرات الجنس، والمديرية. ودراسة (السفياني، 2020) التي لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس. ودراسة (النجار، 2019) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس، والمديرية التعليمية، ووجود فروق لصالح حملة البكالوريوس

بينما لم تتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة (حمد، 2019) التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الأداء التدريسي بناءً على متغير الخبرة التدريسية، ودراسة (رشيد، 2023) التي لم توجد فروق دالة إحصائيًا بالنسبة للأداء التدريسي تبعًا لمتغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة. ودراسة (التميمي، 2020) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا في محور التخطيط لصالح الذكور، ودراسة (النجار، 2019) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال التاسع

هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغيرات (المديرية، الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة)؟

أجابت الباحثة عن السؤال السابق من خلال اختبار مجموعة من الفرضيات، وكانت النتائج على النحو الآتي:

أظهرت النتائج الواردة في الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الانغماس الوظيفي بأبعاده (انتماء المعلم، المساهمة والتطور للمعلم، وكذلك الدرجة الكلية) لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المديرية.

بينما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الانغماس الوظيفي بأبعاده (انتماء المعلم، المساهمة والتطور للمعلم، وكذلك الدرجة الكلية) لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير الجنس. وأوضحت النتائج أن تلك الفروق كانت في جميع الحالات لصالح الإناث اللاتي حَظَيْن بأعلى المتوسطات الحسابية مقارنة بالذكور.

كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الانغماس الوظيفي بأبعاده (انتماء المعلم، المساهمة والتطور للمعلم، وكذلك الدرجة الكلية) لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وأوضحت النتائج أن تلك الفروق كانت في جميع الحالات لصالح فئة (البكالوريوس فأقل) الذين حظوا بأعلى المتوسطات الحسابية مقارنة بأفراد فئة الماجستير فأعلى.

وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الانغماس الوظيفي بأبعاده (انتماء المعلم، المساهمة والتطور للمعلم، وكذلك الدرجة الكلية) لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير سنوات الخدمة، وبيّنت أن تلك الفروق في جميع الحالات كانت لصالح فئة (أكثر من 10 سنوات) التي حظيت بأعلى المتوسطات الحسابية، وتبين أيضاً أن مستوى الانغماس الوظيفي ينحدر طردياً مع عدد سنوات الخدمة.

ترى الباحثة أن متغير المديرية لم يؤثر بشكل دال إحصائياً على مستوى الانغماس الوظيفي للمعلمين، وقد يعزى ذلك إلى أن السياسات والإجراءات المتعلقة بالانغماس الوظيفي قد تكون متشابهة بين المديريات المختلفة، ولأن الانغماس الوظيفي يرتبط بالروح والوجدان وبالعناصر التي تبعث على حب العمل والاندفاع إليه، وكذلك بالأسباب التي تشعر الفرد بالراحة أثناء قيامه بعمله وتأدية مهامه.

وترى الباحثة أن شعور المعلمات بالانغماس أكثر في عملهن مقارنة بالمعلمين قد يعود إلى عدة عوامل اجتماعية وثقافية ونفسية، منها الدور الاجتماعي والتوقعات الثقافية التي تفضل النساء في

وظائف الرعاية مثل التعليم، وبناء العلاقات القوية في بيئة العمل، والمهارات التنظيمية العالية، والشبكات الاجتماعية الداعمة، كما أن النساء قد يكنّ أكثر دافعية وإخلاصًا في أداء مهامّهِنّ، ويسعَيْنَ إلى تحقيق التوازن بين العمل والحياة الشخصية، مما يعزز شعورهِنّ بالرضا والانغماس الوظيفي.

كما ترى الباحثة بأن المعلمين ذوي المؤهلات العلمية الأقل قد يكون لديهم توقعات مهنية مختلفة أو أنهم يركزون بشكل أكبر على الجانب العملي في التعليم، مما يزيد من انغماسهم الوظيفي.

وإن الخبرة الطويلة أيضاً قد تساهم في تعزيز الانغماس الوظيفي، حيث يكتسب المعلمون ذوو الخبرة ثقة أكبر في أداء مهامهم ويطورون روابط أقوى مع مؤسساتهم وزملائهم.

واتفقت النتائج السابقة مع نتائج دراسة (الشبل، 2019) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول تقديرهم لمستوى الانغماس الوظيفي تعزى لسنوات الخبرة.

بينما لم تتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة (عبيد، 2019) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الانغماس الوظيفي بين الجنسين.

ثانيًا: التوصيات

بناء على ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج، فإن الباحثة ترى عددًا من التوصيات والمقترحات، على النحو الآتي:

1) تقديم برامج تدريبية متخصصة لمديري المدارس لتعزيز كفاياتهم التكنولوجية وتمكينهم من استخدام التكنولوجيا بفعالية في الإدارة المدرسية.

2) توفير الموارد التكنولوجية اللازمة والدعم الفني المستمر للمعلمين لتمكينهم من دمج التكنولوجيا في التدريس بشكل فعال.

3) تشجيع التعاون والتواصل المستمر بين المديرين والمعلمين لتبادل الخبرات والتجارب الناجحة في استخدام التكنولوجيا في التعليم.

4) إجراء تقييم دوري لكفايات المديرين التكنولوجية وتأثيرها على الأداء التدريسي للمعلمين لضمان التحسين المستمر.

5) تعزيز استخدام التكنولوجيا في عمليات التقويم.

6) تشجيع المعلمين على الدمج بين المعرفة والتكنولوجيا في التدريس.

7) تقديم الدعم النفسي والمعنوي وتوفير برامج دعم نفسي للمعلمين للتخفيف من ضغوط العمل ومساعدتهم على تحقيق توازن صحي بين العمل والحياة الشخصية.

8) تحفيز المشاركة في المسؤوليات الإضافية، وتصميم حوافز وبرامج تحفيزية للمعلمين لتشجيعهم على المشاركة في المسؤوليات الإضافية والأنشطة التطوعية.

9) تطوير برامج تدريبية: تقديم برامج تدريبية تهدف إلى تعزيز المهارات العقلانية والمرونة في التعامل مع التحديات اليومية في العمل.

10) تحسين بيئة العمل من خلال توفير الموارد اللازمة والدعم الإداري لتعزيز الشعور بالانتماء والانغماس الوظيفي لدى المعلمين.

11) تقديم برامج تدريبية متقدمة لمديري المدارس لتعزيز مهاراتهم التكنولوجية وتمكينهم من دعم المعلمين بشكل أفضل.

12) توفير البنية التحتية التكنولوجية اللازمة في المدارس لضمان استفادة المعلمين من الأدوات التكنولوجية في تحسين أدائهم وزيادة انغماسهم الوظيفي.

13) تشجيع المديرين على تبني وتطبيق الابتكارات التكنولوجية في الإدارة المدرسية، مما يساهم في خلق بيئة عمل محفزة ومشجعة للمعلمين.

14) تنظيم دورات تدريبية وورش عمل تركز على تحسين الأداء التدريسي وتعزيز الكفاءات المهنية للمعلمين، مما يعزز من رضاهم وانغماسهم في العمل.

15) بتنفيذ هذه التوصيات، يمكن تعزيز العلاقة الإيجابية بين الأداء التدريسي والانغماس الوظيفي الاهتمام بالجوانب النفسية والاجتماعية للمعلمات لتعزيز انغماسهم الوظيفي واستغلال الفروق الإيجابية لصالح تحسين البيئة التعليمية.

16) الاستفادة من الخبرات الطويلة عبر برامج التوجيه والإرشاد التي يمكن أن يشارك فيها المعلمون ذوو الخبرة لمساعدة المعلمين الجدد أو الأقل خبرة.

المقترحات

في ضوء النتائج تقدمت الباحثة بمجموعة من المقترحات لعلها تساهم في حل الإشكاليات التي ترتبط بسبل تعزيز الكفايات التكنولوجية لدى مديري المدارس وتنمية أداء المعلمين وانغماسهم في العملية التعليمية، كما يأتي:

1. تطوير المناهج الجامعية بحيث تتضمن خططها التعليمية مساقات تطبيقية واقعية تعزز خبرات الطلبة المعلمين في الكفايات التكنولوجية، وتؤهلهم لتوظيفها بأفضل شكل ممكن في مجال عملهم، مما يجعلهم على درجة عالية من الأداء والانتماء.

2. خلق نظام جديد في وزارة التربية والتعليم العالي يُعنى بمتابعة واقع الكفايات التكنولوجية لدى كوادر العملية التربوية في مختلف المديريات التابعة للوزارة، والاهتمام بتنفيذ الخطط والتدريبات والأنشطة المختلفة التي تعمل على رفع درجة امتلاك الكفايات التكنولوجية لدى الكوادر التربوية وتقديم التقارير السنوية حول ذلك ومتابعتها.

3. تطوير نظام بنّاء لتقويم الأداء التدريسي بما يتناسب مع مستجدات العملية التعليمية يتماشى مع الظروف الحالية (التعلم المدمج والتعلم عن بعد).

4. تحسين نظام الحوافز والترقيات للكوادر التربوية، وخاصة المميزين والموهوبين منهم، وذلك من أجل رفع مستوى الانتماء والانغماس الوظيفي لديهم.

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع العربية

القرآن الكريم

أبا زيد، أميرة. (2019). الكفاءة الذاتية والأداء التدريسي لمعلم الجغرافيا في تنمية عادات العقل وعلاقتهما ببعض المتغيرات. *مجلة الجمعية التربوية للدارسات الاجتماعية*، (108)، 73-148.

إبراهيم، سعيد. (2012). *إدارة المكتبات الجامعية في ضوء اتجاهات الإدارة المعاصرة*. ط(2)، القاهرة: المجموعة العربية للتّدريب والنشر، مصر.

إبراهيم، فاضل. (2010). *ضمان الجودة في الجامعات العربية المؤتمر العربي الثالث: الجامعات العربية التحديات والأفاق*. القاهرة: منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

ابن منظور، محمد. (2005). *لسان العرب*، بيروت: دار صادر.

أبو العز، عادل. (2002). *طرائق تدريس العلوم ودورها في تنمية التفكير*. عمان: دار الفكر، الأردن.

أبو جابر، ماجد وقطامي، يوسف. (1998). تأثير جنس الطالب ودرجته في التربية العملية ومدى مناسبة التكنلوجيا للتخصص على درجة استخدام تكنلوجيا التعليم. *مجلة مركز البحوث التربوية*، *7* (5)، 13-34.

أبو حبيب، محمود. (2009). الإدارة الإلكترونية بين الواقع والتطبيق الفوائد والسّلبيات. كلية التكنولوجيا المعلومات، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أبو سالم، أحمد. (2004). *تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني*. الرياض: مكتبة الرشيد للنشر والتوزيع.

أبو شريخ، أسمهان. (2019). *نمط القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الحكوميّة في العاصمة عمّان وعلاقته بأدائهم الوظيفيّ من وجهة نظر مساعدي المديرين* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلّيّة العلوم التّربويّة، جامعة الشّرق الأوسط، الأردن.

ديب، أحمد وماضي، محمد. (2014). *أثر الدعم التنظيمي على تنمية الاستغراق الوظيفي لدي العاملين، مكتب غزة الاقليمي – للأونروا* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التجارة، قسم إدارة الأعمال، الجامعة الإسلامية –غزة.

أحمد، سلوان. (2023). الانغماس الوظيفي لمدرسي التاريخ في المرحلة الإعدادية وعلاقته بتفكيرهم الاستراتيجي. *مجلة ديالى للبحوث الإنسانية*، (95)، 615-647.

أحمد، سناء. (2013). تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي للطالبات المعلمات (تخصص اللغة العربية بجامعة المجمعة في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، (84)، 475-537.

أحمد، محمود. (2023). الانغماس الوظيفي وعلاقته برأس المال النفسي والولاء التنظيمي لممارسي العلاقات العامة بقطاع الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات. *مجلة البحوث والدراسات الإعلامية*، (23)، 346-266.

الأدهمي، سعد (2023). القيادة التحويلية وتأثيرها في تعزيز الانغماس الوظيفي. https://www.researchgate.net/publication/367525452

أركان، أنور. (2017). *درجة ممارسة معلمي الجغرافيا للمرحلة الأساسية العليا للكفايات التكنولوجية من وجهة نظرهم في الأردن* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

الأزرق، عبد الرحمن. (2000). *علم النفس التربوي للمعلمين مفاهيم نظرية*، دراسات ميدانية. بيروت: دار الفكر العربي.

الأسمري، فايز. (2020). تصور مقترح لتقويم أداء معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير جودة الأداء التدريسي. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (21)، 221-254.

آل الحارث، فاطمة. (2018). الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية. *مجلة العلوم التربوية*، *26*(14)، 311-342.

الإمام، حسان. (2013). فعالية برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات التدريس لدى مدرسي التربية الإسلامية في محافظة نينوى وزارة التربية العراقية. *مجلة دراسات*، (24)، 39-60.

بدح، أحمد. (2008). درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية للمهارات الأساسية لاستخدام تقنيات التعلم الالكتروني في جامعة البلقاء التطبيقية. *مجلة دراسات*، *2*(3)، 12-30.

برقاوي، باسم وأبو الرب، عماد. (2016). *إطار نموذج لتقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس*. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

البشر، فاطمة. (2019). دراسة تحليلية لواقع تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، *8*(7)، 52-62.

البصيص، حاتم. (2011). *ضمان جودة الأداء التدريسي في التعليم الجامعي " تطوير الكفايات الأدائية للمعلم على ضوء معايير الجودة"*. ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر العربي الأول لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء الخاصة، الأردن.

بعيبش آمل، وبوعزة، الصلاح. (2023). درجة ممارسة الكفايات التكنولوجية لدى أساتذة المرحلة الابتدائية في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة من وجهة نظرهم – دراسة ميدانية بابتدائيات مدينة باتنة-. *مجلة قبس للدراسات الإنسانية والاجتماعية*، *7*(2)، 756-783. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/220560

البلداوي، عبد الحميد وسلام، أسامة. (2004). *استخدامات الحاسوب في العمليات الإدارية والمالية*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

بلهامل، خديجة. (2015). *تقدير مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة محمد خيضر، بسكره، الجزائر.

البوسعيدي، حمد. (2011). *الكفايات الإدارية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء متطلبات مدرسة المستقبل في سلطنة عمان* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤته، الأردن.

البوهي، فاروق. (2007). *التخطيط التربوي عملياته ومدخلاته وارتباطه بالتنمية والدور المتغير للمعلم*. دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر.

التميمي، خلود. (2020). تقييم جودة الأداء التدريسي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي. *التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*، (188)، 2-41.

التويجي، أحمد. (2016). مستوى الأداء التدريسي لهيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمينة فرع عدن من وجهة نظر الطلاب، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *9* (25)، 59-91.

جالب، حسان وسعيد، شروق والشريفي، زينب. (2020). *دور الدعم التنظيمي المدرك في تعزيز الانغماس الوظيفي- دراسة تحليلية لآراء عينة من تدريسي الكليات الاهلية في محافظات الفرات الأوسط* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

جامعة الدول العربية. (2005)."*نحو تفعيل خطة عمل جنيف : رؤية إقليمية لدفع وتطوير مجتمع المعلومات في المنطقة العربية*"، الصادر ضمن تقرير الأمانة الفنية لمجلس الوزراء العرب للاتصال والمعلومات، القاهرة، مصر.

جاموس، أسماء. (2007). *تطوير أداء لتقويم الكفايات الإدارية والفنية لمديري المدارس الثانوية في محافظة عمان* (رسالة دكتوراة غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الجبوري، مروان. (2021). *درجة امتلاك مدرسي الجغرافيا في العراق للكفايات الرقمية والعوامل المؤثرة في امتلاكهم لهذه الكفايات* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

جرادات، عبد الناصر وآخرون. (2009). *تطبيقات الحاسوب في الإدارة والتسويق*. عمان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

جرادات، عزت وآخرون. (1983). *التدريس الفعال*. ط(4)، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن.

الجرجاني، عمي. (2003). *كتاب التعريفات*. ط(1)، بيروت: دار إحياء التراث العربي.

حارب، سعيد. (2005). *الجودة في التعليم العالي. الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم*، مؤسسة الفكر العربي، 40-48.

حبيب، فاضل. (2019). مهارات التعليم في القرن الواحد والعشرين.

الحربي، قاسم. (2008). *الإدارة المدرسية الفاعلة لمدرسة المستقبل مداخل جديدة لعالم جديد في القرن الحادي والعشرين*. ط(1)، الرياض، السعودية.

الحريري، رافده وجلال، محمود. (2007). *الإدارة والتخطيط التربوي*. عمان: دار الفكر.

حسونة، محمد. (2005). *رؤى مستقبلية لتدريب المعلمين في ضوء المستويات القياسية العالمية*. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، مصر.

حسين، أمينة. (2021). الانغماس الوظيفي وعلاقته بالاحتراق الوظيفي– لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد. *المجلة العالمية للاقتصاد والأعمال*، *10*(3)، 551–567.

حسين، حسين. (2004). *تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم العلوم في المرحلة الثانوية الزراعية*. المؤتمر العلمي السادس عشر (تكوين المعلم)، جامعة عين شمس، دار الضيافة.

الحصين، عبد الله. (2002). تطوير استراتيجية لإعداد المعلم في دول مجلس التعاون الخليجي في القرن الحادي والعشرون، الندوة التربوية الأولى، كلية التربية، جامعة قطر.

الحصيني، حاتم. (2020). الكفايات التربوية لدى أعضاء هيئة التدريس ببعض كليات جامعة الطائف في ضوء بعض المعايير القياسية. *مجلة العلوم التربوية–كلية التربية بالغردقة–جامعة جنوب الوادي*، *3*(1)، 304–376.

حلس، داود وأبو شقير، محمد. (2021). *محاضرات في مهارات التدريس*، الجامعة الإسلامية في غزة.

حمادة، سوسن. (2015). *الاتجاهات الحديثة للتدريس والتطوير المهني للمعلم*. عمان: دار أمجد للتوزيع والتوزيع.

حمد، حسان. (2019). درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات التكنولوجية التعليمية وعلاقتها بأدائهم التدريسي في المنطقة الجنوبية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، *1*(7)، 1–23. https://doi.org/10.55074/hesj.v1i7 .64

الحناوي، حامد. (2010). *دور كتاب التكنولوجيا للصف الثاني عشر في اكساب الطلبة بعض المعايير العلمية لتكنولوجيا المعلومات* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الاسلامية–غزة، فلسطين.

الحيلة، محمد. (2014). *مهارات التدريس الصفي*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الحيلة، محمد. (2009). *سياسات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

خميس، محمد. (2011). *الأصول النظرية والتاريخية لتكنولوجيا التعلم الالكتروني*. ط(1)، القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع والطباعة.

الدسوقي، محمد وفرحات، عبير والعتيبي، محمد. (2014). أثر برنامج مقترح عبر الشبكة على تنمية مهارات استخدام المستحدثات التكنولوجية لدى مديري المدارس بالمملكة العربية السعودية. *مجلة دراسات في التعليم الجامعي* (رسالة ماجستير منشورة)، مصر.

دياب، محمد. (2014). *تطور الفكر الاداري وعلاقة الادارة التعليمية بالعلوم المختلفة*. الدار الجامعية، الاسكندرية، مصر.

رشيد، مريم. (2023). *درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الثانوية في مديريات محافظة الخليل للقيادة الفاعلة وعلاقتها بالأداء التدريسي للمعلمين*. جامعة القدس.

رضوان، محمود (2013). *الإدارة الإلكترونية وتطبيقاتها الوظيفية*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر.

ريان، عادل. (2018). دلالة الفروق في مستوى الأداء التدريسي وقلق التدريس والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين في جامعة القدس المفتوحة وفقاً لأنماط التعلم المفضلة لديهم. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية*، *1* (43)، 313-327.

زيتون، كمال عبد الحميد. (2003). *التدريس نماذجه ومهاراته*. القاهرة: عالم الكتب.

زيتون، حسن. (2001). *مهارات التدريس*. بيروت: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

زيتون، حسن. (2007). *الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم المفهومات الممارسات*. الرياض، الدار الصولتية للتربية.

زين الدين، محمد. (2007). *كفايات التعليم الالكتروني*. الرياض: خوارزم العلمية.

سالمة، الإمام وبارة، سميرة. (2017م). مستوى جودة معايير تقويم الأداء التدريسي في جامعة ورقلة الجزائرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي جامعة العلوم والتكنولوجيا، 10*(31)، 121-143 .

السحيم، العنود. (2023). واقع الكفايات التكنولوجية لإنتاج تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى مشرفات ومعلمات الحاسب الآلي. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، 96*، 277-297

ياسين، سعد. (2009). *أساسيات نظم المعلومات الإدارية وتكنولوجيا المعلومات*. الأردن، دار المناهل للنشر والتوزيع.

الخالدي، نسيمة. (2005). *كفايات المعلم الأردني ضمن التطوير التربوي نحو اقتصاد المعرفة*. عمان: إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي.

السفياني، هلال (2020). تقييم الأداء التدريسي لمقررات الإعداد المهني للمعلم وفقا للتوجهات المعاصرة من وجهة نظر طلبة كلية التربية المهرة. *مجلة المهرة للعلوم الإنسانية، 2*(1)، 246-298.

سليم، حسن. (2008). *الإشراف الفني في التعليم من منظور الجودة الشاملة*. القاهرة: مكتبة بيروت للنشر والتوزيع.

سمارة، نواف والعديلي، عبد السلام. (2008). *مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

سنوسي، عليّ. (2019). *عصرنة مرفق التعليم الجزائري بين حتمية التغيير ومعوقات التطبيق – التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد نموذجا*. جامعة المسيلة محمد بوضياف، الجزائر.

السنيدي، سعيد. (2000). *الكفايات التقنية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس ومدى ممارستهم لها* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

السويفي، وائل. (2022). *التقنيات التدريسية الحديثة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين*. وكالة الصحافة العربية.

الشبل، رند. (2019). مستوى الانغماس الوظيفي لدى معلمات المدارس الثانوية في محافظة عنيزة. *مجلة كلية التربية، 35*(10)، 96-67.

الشبول، مهند. (2012). *الحاسوب في الإدارة المدرسية*. ط(1)، عمان: دار المسيرة للنشر.

شحاتة، حسن والسمان، مروان. (2012). *المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها*، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

الشرمان، عاطف، وخطاب إيفت. (2018). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية وعلاقتها بدرجة قيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمان، دراسات – *العلوم التربوية. 45*(4)، 557-597.

الشريف، خالد. (2002). *مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للكفايات التكنولوجية ومدى ممارستهم لها والصعوبات التي يوجهونها* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الشكر، غازي. (2007). التنمية المهنية لمعلم المرحلة الإعدادية. المؤتمر التربوي الحادي والعشرون، مملكة البحرين.

شلاميش، لؤي. (2021). *درجة وعي المديرين ومعلمي المدارس المهنية بمهارات القرن الحادي والعشرين في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم أنفسهم* (رسالة ماجستير غير منشورة)، برنامج الإدارة التربوية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الشمري، مشعل. (2008). *درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للكفايات التكنولوجية التعليمية من وجهة نظرهم في منطقة الجوف في المملكة العربية السعودية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، عمان، الجامعة الأردنية.

الشمري، منصور وعلي، نور الدين. (2021). *تقييم جودة الأداء التدريسي لمعلمي التربية الفنية في ضوء المعايير المهنية. المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات، 2*، 249-310.

سيد، عصام (2016). *سلسلة التنمية المهنية للمعلم-سيناريو التنفيذ (الحقيبة التدريبية الخامسة)*، الجزء الأول، الإسكندرية، مصر: دار التعليم الجامعي.

الصاوي، ياسر. (2007). *إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات*. القاهرة، دار السحاب للنشر والتوزيع.

الصباغ، عبد المعطي. (1994). *مدى معرفة مدرسي كليات المجتمع في الاردن بالكفايات التكنلوجية التعليمية وممارستهم لهذه الكفايات وضرورتها لهم* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، الاردن.

صبري، ماهر. (1999). *من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم*. ج(1)، الرياض، مكتبة الرشد .

صوفي، عبد الله. (2002). *التكنلوجيا الحديثة والتربية والتعليم*. عمان، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

الضبع، محمود. (2006). *المناهج التعليمية وصناعتها وتقويمها*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

الطائي، محمد. (2009). *مدخل إلى نظم المعلومات الإدارية*. عمان: دار وائل للنشر، الطبعة الثانية.

طعيمة، رشدي. (1999). *المعلم كفاياته، إعداده، تدريبه*. ط(2)، القاهرة: دار الفكر.

الطناوي، عفت. (2005). معايير محتوى مناهج العلوم: مدخل لتطوير مناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي التاسع "معوقات التربية العلمية في الوطن العربي التشخيص والحلول"، مصر.

الطوري، إيفا. (2020). *واقع دوران العمل وأثره على مستوى أداء العاملين في وزارة الصحة الفلسطينية في محافظة الخليل* (رسالة ماجستير غير منشورة)، برنامج الإدارة العامة، جامعة الخليل، فلسطين.

الطيطي، محمد وأبو سمرة، محمود ومنصور، جمال. (2017). واقع استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية ومعوقات ذلك من وجهة نظر مديري المدارس ومعاونيهم في محافظة القدس. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية 2*(28)، 92-51.

الطيطي، محمد. (1992). *الدراسات الاجتماعية: طبيعتها وأهدافها وطرائق تدريسها*. ط(2)، عمان: دار المسيرة.

عابدين، محمد. (2012). *الإدارة المدرسية الحديثة*. ط(2)، عمان: دار شروق للنشر والتوزيع، الأردن.

العبادي، والجاف. (2012). استراتيجيات تعزيز الاستغراق الوظيفي ودورها في تحقيق الأداء العالي لمنظمات الأعمال. *مجلة دراسات إدارية، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة البصرة. 5*(3)، 9-24.

عبد أحمد، سلوان. (2023). الانغماس الوظيفي لمدرسي التاريخ في المرحمة الإعدادية وعلاقته بتفكيرهم الاستراتيجي. *مجلة ديإلى للبحوث الإنسانية، 95*، 615-647.

عبد الرحمن، ياسر وبوغرزة، رضا وحديد، يوسف. (2021). أثر الرضا الوظيفي في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الجزائرية. *مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية، 4*(2)، 30-47

عبد الرحيم، سهير. (2022). فاعلية الإدارة المدرسية في تحسين الأداء التدريسي لمعلمات المرحلة الأساسية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمات أنفسهن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6*(27)، 1-22.

عبد السميع، مصطفى وحوالة، سهير. (2005). *إعداد المعلم تنميته وتدريبه*. عمان: دار الفكر.

عبد العظيم، صبري وعبد الفتاح، رضا. (2017). *إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول*، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عبد الله، أفراح والشايع، فهد. (2022). دور برنامج تَطور مهني قائم على تنمية المُمارسات التأملية في تحسين الأداء التدريسي لمعلمة الفيزياء. *المجلة المصرية للتربية العلمية الجمعية المصرية للتربية العلمية، 25*(3)، 144-169.

عبيد، سالم (2019). الانغماس الوظيفي وعلاقته بالإزعاجات اليومية لدى المرشدين التربويين. *مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 58*(4)، 53-80.

عثمان، ممدوح والجندي، محمد. (2015). تطوير مفردات الكمبيوتر في المدرسة الثانوية التجارية المقدمة في ضوء الكفايات التكنولوجية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 11*(2)، 1-26.

العجمي، عساف. (2021). أداء معلمي التربية الاسلامية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت في ضوء معايير الجودة الشاملة. *مجلة بحوث التربية النوعية*، 5(62)، 169-189.

العدوان، تغريد. (2023). تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس الحكومية في ضوء مهارات التحول الرقمي. دراسة ميدانية في تربية لواء الجامعة. *مجلة كلية التربية في جامعة أسيوط، 39*(1)، 207-228.

العدوان، زيد وداود، أحمد. (2016). استراتيجيات التدريس الحديثة. مركز ديبونو للتعليم والتفكير.

العردان، سلطان. (2017). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في ضوء استخدامهم لمهارات التفكير الناقد بمدينة حائل. *العلوم التربوية، 44*(4)، 289-303.

عزب، محسن. (2008). *تطوير الادارة المدرسية في ضوء معايير الجودة الشاملة*. المكتب الجامعي الحديث الاسكندرية، مصر.

عسيري، منال. (2022). المنصات التعليمية الإلكترونية ودورها في تنمية الكفايات الرقمية لدى المعلم: منصة مدرستي نموذجا. *المجلة العربية للتربية النوعية، 6*(22)، 437-464.

العشيري، هشام. (2011). *تكنولوجيا الوسائط المتعددة التعليمية في القرن الحادي والعشرين*. الإمارات العربية المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعي.

العربي، فطيمة وروابح، كريمة. (2021). *دور الدعم التنظيمي في تعزيز الانغماس الوظيفي "دراسة ميدانية في المؤسسة الجزائرية لإنتاج الكهرباء-حاسي مسعود"* (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم إدارة الموارد البشرية، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، جامعة قاصدي مرباح-ورقلة، الجزائر.

عطوي، جودت. (2010). *الإدارة التعليمية والإشراف التربوي*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عطوي، جودت (2014). *الادارة المدرسية الحديثة- مناهجها النظرية وتطبيقاتها العملية*. ط(8)، مكتبة نرجس، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.

عطية، محسن. (2006). *الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عطية، محسن. (2008). *الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال*، عمان: دار الصفاء.

العقاب، محمود. (2013). *معوّقات الإدارة المدرسيّة بالمرحلة الثّانويّة دراسة ميدانيّة من وجهة نظر مديري المدارس بمحلّية شرق النّيل* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلّيّة التّربية، جامعة السّودان للعلوم والتّكنولوجيا، السّودان.

على، حمدي ومحمد، وفاء. (2021). التنمر في بيئة العمل والانغماس الوظيفي–دراسة سيوسولوجية على عينة من الأكاديميين ومعاونيهم والموظفين الإداريين في جامعة سوهاج. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع، 10*(1)، 91–143.

علي، محمود. (2002). *مهارات التدريس الفعال*. جدة السعودية: دار المجتمع.

عليان، مصطفى والدبس، محمد. (1999). *وسائل الاتصال وتكنولوجيا المعلومات*. عمان: صنعاء.

عليمات، صالح. (2004). *إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية (التطبيق ومقترحات التطوير)*. عمان: دار الشروق.

العليمات، عبير. (2012). درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في قصبة السلط كفايات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظرهم. *مجلة دارسات، الجامعة الأردنية، 40*(2)، 1511–1522.

العمايرة، محمد. (2012). *مبادئ الإدارة المدرسية*. عمان: دار المسيرة.

عمور، أميمة وأبو رياش، حسين. (2007). *استخدام التكنولوجيا في الصف*. ط(1). عمان: دار الفكر.

العنزي، سعد وصبر، رنا. (2017). دور الانغماس الوظيفي للعاملين في ضمان ولاء الزبون. *مجلة العلوم الاقتصادية والادارية، 23*(99)، 1–24.

العوادي، هاشم. (2015) *وظيفة الإدارة المدرسية*. بابل: دار المنظومة، العراق.

العوامرة، حمزة. (2019). العلاقة بين الحاجات النفسية والأداء التدريسي لدى معلمي صعوبات التعلم. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية، 33*(4)، 682–710.

العوضي، إبراهيم وحسن، هبة. (2023). جودة أداء المعلم في التعلم عن بعد إطار لفهم علاقة مكونات الجودة بنوعية الأداء، دراسة حالات متعددة أثناء جائحة كورونا. *مجلة دراسات العلوم التربوية، 50*(2)، 397–412.

عويضة، عصام. (2022). *درجة امتلاك مديري المدارس لكفايات الإدارة الإلكترونية ودرجة ممارستهم لها في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين* (رسالة ماجستير)، جامعة القدس المفتوحة عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، فلسطين. تم استرجاعه من search.shamaa.org.

العياشي، زرزار. (2016). الإدارة الإلكترونية: فلسفة جديدة في إدارة المنظمات الحديثة. *ملفات الأبحاث في الاقتصاد والتسيير، مركز الدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد الأول 2016*(5: 30 حزيران 2016)، 208-185.

عياصرة، عطاف. (2017). تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الجوف من وجهة نظر الطالبات، *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 2*(3)، 413-429.

غالب، أحمد. (2007م) توظيف المعايير الدولية للجودة (الأيزو). *مجلة جامعة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية اليمن، 4*(2)، 6-39.

الغزو، أشرف وعليمات، صالح. (2016). *درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للكفايات التكنولوجية وعلاقتها بأدائهم الوظيفي من وجهة نظرهم*، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة اليرموك، الاردن.

الغشيان، ريما. (2005). *درجة اهتمام معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في مديريات تربية عمان بتكنلوجيا التعليم واتجاهات الطلبة نحوها*، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الأردنية، الاردن.

الفاخري، سالم. (2007). النمو المهني للمعلم. المؤتمر العلمي الرابع. (جودة كليات التربية والإصلاح المدرسي)، كلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي.

الفار، شهناز. (2013). *كفايات القيادة التحويلية لمديري المدارس (برنامج تدريبي مقترح)*. عمان: دار الشروق.

الفتلاوي، سهيلة. (2005). تفريد التعليم في اعداد وتأهيل المعلم – انموذج في القياس والتقويم التربوي. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

فريحات، أيمن والبطوش، عليّ. (2020). فحص الأداء التفاضلي لفقرات أداة تقييم الأداء التدريسي تبعاً لمتغير المستوى الدراسي في جامعة اليرموك باستخدام طريقة مانتل-هانزل العام. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7*(1)، 107-154.

الفضلي، فضل. (2011). تأثير المتغيرات الديموغرافية والتوجهات القيمية على الانغماس الوظيفي في القطاع الحكومي بدولة الكويت. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز الاقتصاد والادارة، 15*(1)، 99-135.

القاسم، عبد الكريم. (2008). تقويم أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي المقرر التربية العملية في برنامج التربية في منطقة نابلس التعليمية بجامعة القدس المفتوحة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 9*(1)، 111-131.

قانة، حسين وشني، تالية. (2021). الإدارة الإلكترونية مفهوم جديد ومنهج معاصر في مجال الإدارة. *مجلة التنمية والاقتصاد التطبيقي، جامعة المسيلة، 5*(2)، 57-67.

القحطاني، عبد المحسن والخزي، فهد. (2013). *دور القيادة الإدارية المدرسية في إدارة التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التعليمية في مجالات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الكويت.

القرني، ظاهر. (2017). الكفايات التكنولوجية اللازمة للقيادات الأكاديمية بجامعة المجمعة في ظل مستحدثات ثورة المعلومات. *مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، 173*(1)، 106-149.

القضاة، خالد. (2003). *مدخل إلى تصميم وإنتاج واستخدام وسائل التعليم*، (ط1). عمان: دار المسار للنشر.

قط، شكري. (2021). *درجة معرفة مديري المدارس الحكومية الاساسية للكفايات التكنولوجية وتطبيقها في الإدارة المدرسية في مدارس مديرية جنوب نابلس*. جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

قطيط، غسان. (2010). *كفايات معلم المستقبل*. عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

القيسي، ماجد. (2018). *المناهج وطرق التدريس*. عمان، الأردن: دار أمجد للنشر والتوزيع.

كامل، مصطفى. (2004). *التنظيم الذاتي للتعلم والنمو المهني للمعلم*. المؤتمر العلمي السادس عشر، تكوين المعلم. جامعة عين شمس – الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

كنسارة، إحسان والعطار، عبد الله. (2002). وسائل الاتصال التعليمية. كلية المعلمين، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

كويران، عبد الوهاب. (2014). *مواصفات البرنامج الأكاديمي والمساق الدراسي*. عدن: دار جامعة عدن للطباعة والنشر.

كاظم، كمال. (2013). رأس المال النفسي وأثره في الاستغراق الوظيفي دراسة تحليلية لآراء عينة من تدريسي كليتي الإدارة والاقتصاد والتربية الرياضية. *مجلة المثنى للعلوم الإدارية والاقتصادية*، (1)، 95-75.

متولي، هديل. (2021). فاعلية برنامج للتنمية المهنية لتحسين الأداء التدريسي والحد من مضاعفات الاصابة باستخدام الوسائط المتعددة في درس الجمباز الفني لمعلمي التربية الرياضية، *المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة*، *63*(63)، 122-162.

محاسنة، أحمد، وآخرون. (2022). الانغماس الوظيفي لدى المعلمين وعلاقته بالمناخ المدرسي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *18*(1)، 53-74.

محارمه، ثامر. (2021). الأنماط القيادية وتأثيرها على الانغماس الوظيفي: دراسة ميدانية في مؤسسة عامة قطرية. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية*، *5*(22)، 164-181.

محمد، سلوى. (2010). *أهم أدوار المعلم الداعمة للتنمية المهنية*. الثقافة والتنمية، مصر.

محمد، عسقول. (2003). *الوسائل والتكنولوجيا في التعليم بين الإطار الفلسفي والإطار التطبيقي*. غزة: مكتبة آفاق.

محمد، ماهر. (2011). الاعتماد المهني وعلاقته بالتنمية المهنية المستدامة للمعلم في عصر التدفق المعرفي. *المجلة العلمية بكلية التربية-جامعة أسيوط*، *27*(2)، 1-85.

محمد، محمد وعقيلان، خميس. (2010). *متطلبات تطبيق الإدارة الإلكتروني بالتعليم الثانوي الأردني في ضوء التحديات العالمية المعاصرة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، مصر.

مرعي، توفيق. (2003). *الكفايات التعليمية في ضوء النظام*. عمان: دار الفرقان.

مرعي، توفيق والحيلة، محمد. (2009). *المناهج التربوية الحديثة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المساعدة، جهاد. (2020). فاعلية الإدارة المدرسية في تطوير العمل المدرسي بما يتلاءم مع أهداف وزارة التربية والتعليم في الأردن. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، *30*(1)، 120-139.

المطلق، فرح. (2015). معايير ادارة جودة أداء معلم الصف وفق المدخل التكاملي من وجهة نظر الموجهين التربويين دراسة ميدانية في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق. *مجلة جامعة دمشق*،*31*(1)، 91-142.

المعمري، سيف والمسروري، فهد. (2013). درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي في بعض المحافظات العمانية، *المجلة الدولية للأبحاث التربوية جامعة الإمارات العربية المتحدة*، (34)، 60-93.

معهد اليونسكو للإحصاء. (2009). دليل لقياس تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم. منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة، وثيقة تقنية رقم 2.

مغربي، عبد الحميد. (2007). *المهارات السلوكية والتنظيمية لتنمية الموارد البشرية*. القاهرة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

المفتي، عبد الهادي. (2003). *تقويم أداء رؤساء الأقسام العلمية في الكليات التقنية في ضوء المهام الادارية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة المستنصرية، العراق.

الملحي، خالد. (2021). قياس مستويات الكفايات الرقمية لمعلمي التعليم العام في مجال التحول الرقمي. *المجلة التربوية- جامعة سوهاج*، (87)، 1301-1353.

موكلي، خالد. (2020). فاعلية التدريب على توظيف تطبيقات الأجهزة الذكية في تعزيز الكفايات المهنية التكنولوجية لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة بجامعة جازان، (186)، 367-415.

المولي، حميد. (2011). *التعليم في عصر المعلوماتية*. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

الناقة، صلاح. (2009). تقويم الأداء التدريسي للطلبة المعلمين بكلية التربية الجامعة الإسلامية بمحافظة جنوب غزة. *مجلة الجامعة الاسلامية*، *17*(2)، 349-384.

الناقة، محمد. (1987). *البرنامج التعليمي القائم على الكفايات "أسسه، إجراءاته"*. القاهرة: شركة مطابع الطوبجي.

النجار، هيام. (2019). دور الإشراف التربوي التطويري في زيادة فاعلية الأداء التدريسي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الأساسية في شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدارسات العليا جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

نصر، محمد. (2009). رؤى المستقبل نحو تطوير إعداد المعلم العربي وتدريبه ونموه المهني ونوعيته في ضوء معايير الجودة لتطوير التعليم قبل الجامعي. المؤتمر القومي السنوي السادس عشر – التعليم الجامعي العربي ودوره في تطوير التعليم قبل الجامعي، جامعة عين شمس، مركز تطوير التعليم الجامعي.

الهاشمي، عبد الرحمن والعزاوي، فائزة. (2009). *الاقتصاد المعرفي وتكوين المعلم*. العين: دار الكتاب الجامعي.

الهدهود، نهلة والسعايدة، منعم. (2013). أثر تدريس التربية الرياضية باستخدام استراتيجيات التدريس المبني على المهارات الحياتية وتنمية التحصيل واللياقة البدنية لطالبات المرحلة الثانوية في الأردن (رسالة ماجستير غير منشورة)، دراسات العلوم التربوية.

الهنشيري، نجاة. (2014). رؤية مستقبلية لتطوير المعلم مهنياً في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة: دارسة نظرية. *مجلة عالم التربية*، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، *2*(45)، 445–491.

الهويدي، زيد. (2005) *مهارات التدريس الفعال*. العين: دار الكتاب الجامعي.

وازرة التربية والتعليم. (2014). تعليمات وصف وتصنيف الوظائف للمدارس. عمان، الأردن.

وازرة التربية والتعليم العالي. (2009). تكنولوجيا المعلومات للصف الحادي عشر. فلسطين، مركز المناهاا.

الوحيدي، رافع. (2013). *القيم التنظيمية وعلاقتها بالانغماس الوظيفي* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الاقتصاد والعلوم الادارية، جامعة الأزهر، غزة.

الوكيل، محمود. (2022). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الهجين لتنمية الكفايات التكنولوجية لدى معلمي التربية الموسيقية لتدريس الأنشطة الموسيقية في ظل جائحة كورونا. *مجلة كلية التربية– جامعة عين شمس*، (46)، 181–291.

قائمة المصادر والمراجع الأجنبية

Abu Khalifeh, A & Som, A. (2013). The antecedents affecting employee engagement and organizational performance. *Asian Social Science*, *9*(7), 41-46.

Al-Ani, M., Al-Mogi, A., & Ismail, M. (2017). Suggested Professional Development Program Based on System Approach to Develop the Performance of Iraqi Physics Teachers. *Journal of reading and knowledge*, (183), 181-212.

Alkhazraje, M. (2024). Job Immersion and Its Role in Reducing Organizational Obesity Through Job Compatibility. *Management Dynamics in the Knowledge Economy*, *12*, 167-183.

Anderson, R. E., & Dexter, S. (2005). School Technology Leadership: An Empirical Investigation of Prevalence and Effect. *Educational Administration Quarterly Journal*, *40*, 49-82.

Atsuko, Y. (1996). "A Review and Proposal of Job Involvement". Society of Business and Commerce". *Keio Business Review*,*33*,176-178.

Bakker, A. B., Jari, J., Evangelia, D., & Despoina, X. (2007). Job Resources Boost Work Engagement, Particularly When Job Demands Are High. *Journal of Educational Psychology*, *99*(2), 274-283.

Benton, S. & Young, S. (2018). *Best Practices in the Evaluation of Teaching*, 1-18.

Bhalla, J. (2014). computer competence of school Teachers, *IOSR Journal of Humanities And social science (IOSR-JHSS)*, *19*(1), 69-80.

Browne, L. (2020). *Effective School Leadership in Challenging Times: A Practice-First, Theory-Informed Approach*.

Caires, S., Almeida, L., & Vieirab, D. (2012). Becoming a teacher: Student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, *35*(2), 163-178.

Colin, D. & Jake, H. (2007). *" What do we really know? What do we need to know to take action?* CAHRS, graduate research assistants. Paris.

Datoo, A. (2020). The Performance of Islamic Education Teachers in Government Primary Schools in Yala Province, Kingdom of Thailand on Comprehensive Quality Standards: An Analytical Descriptive Study. *Journal Of Islamic Studies*, *11*(2), 697-979**.**

David, A. P. & Macayan, J. V. (2010). Assessment of teacher performance, *The Assessment Handbook*, *3*, 65-76.

Diefendroff, j. M., Brown, D. J., Kamin, A. M. & Lord, R. G. (2002). Examining the roles of job involvement and work centrality in predicting organizational citizenship behaviors and job performance, *journal of organizational behavior*,*23*, 93- 108.

Douglas A. D. & Hasler, W. L. (2016) Rome IV—Functional GI Disorders: Disorders of Gut-Brain, Interaction, Introduction. *6*(150), 1257-1261**.**

Dumma, C. (2003). Case Studies of Changes Of beliefs Of Two In-Service Primary School Teachers, University of Bostwana. *South African Journal of Education*, *33*(1), 109-117.

Edwards, C., Carr, S., & Siegel, W. (2006). Influences of experiences and training on effective teaching practices to meet the needs of diverse learners in schools. *Education*, *126*(3), 580-592.

Ertmer, P., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs and Culture Intersect. *Journal of Research on Technology in Education, 42*, 255-284. doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551

Fredrickson, B. L. (2004), The broaden- and- build theory of positive emotions, *The Royal Society*, *28*, 365–376.

Gary, T. (2010). Building a culture of high employee engagement. *Strategic HR Review*, 9(3), 25-31.

Gevrek, F. E., & Çebi, M. (2023). School Vice Principals' Views on School Principals' Technological Leadership Competencies. *SOCIAL MENTALITY AND RESEARCHER THINKERS JOURNAL (SMART JOURNAL)*, *9*(74), 4211-4225.

Greg, E. (2012). *Employee engagement bench mark study, right management*, www.right management.com.au.

Hallinger, P., & Lee, M. (2013). Exploring principal capacity to lead reform of teaching and learning quality in Thailand. *International Journal of Educational Development*, *33*(4), 305-315

Hero, J. L. (2019). The Impact of Technology Integration in Teaching Performance. *Online Submission*, *48*(1), 101-114.

Hornstein, H. (2018). Student evaluations of teaching are an inadequate assessment tool for evaluating faculty performance. *Cogent Education*, 4, 1-8.

Hovierman, H, K. (2007). *Vocztional competency in Learning and Teaching.* Mcgraw hill printings – New York U. S. A.

Ibrahim, G. H. (2021). Effect Of Organizational Justice on Teachers' performance in Public Secondary Schools: Moderating Effect of Affective Commitment. *Lapai Journal of Management Science*, *10*(1&2), 299-308.

Ibrahim, M. & Al Falasi, S. (2014)." Employee loyalty and engagement in UAE public sector". *Employee Relations*, *36*(5), 562-582.

Isao, V. A. P. (2019). A path analysis of teaching performance as estimated by self-efficacy, school-based management, and school climate. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, ISSN 2319-7064, SJIF (2019): 7.583.

Inan, F. A., & Lowther, D. L. (2010). Laptops in the K-12 classrooms: Exploring factors impacting instructional use. *Computers & Education*, *55*(3), 937–944. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.04.004

Jahangir, S. F., Saheen, N., & Kazmi, S. F. (2012). In-service training: A contributory factor influencing teachers' performance. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, *1*(1), 31-38.

Janaban, A. A. (2021). Knowledge, practices and teaching performance Among teachers of Bachelor of Science in Office Administration. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, *12*(6).

Javorčíková, J., Vanderková, K., Ližbetinová, L., Lorincová, S., & Hitka, M. (2021). Teaching performance of slovak primary school teachers: Top motivation factors. *Education Sciences*, *11*(7), 313.

Jiang, Z. Q., & Zhou, S. X. (2020). The relationships among job immersion, psychological capital, and life quality in nursing staffs (a STROBE-compliant article). Medicine, *99*(42), e22765.

Jorge-Vázquez, J., Alonso, S. L., Saltos, W. R., & Mendoza, S. P. (2021). *Assessment of Digital Competencies of University Faculty and Their Conditioning Factors: Case Study in a Technological Adoption Context*. Education Sciences.

Julie, B & Tim, C. (2010). *Human resource management a contemporary approach,* 6th, Pearson Education limited, England.

Kahn, W. A. (1990). Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work", *Academy of Management Journal*, *33*(4), 692-724.

Kahraman, D. & Koc, M. (2022). Primary School Teachers' Views on the Technological Competencies of School Principals. *International Society for Technology, Education, and Science*, 164-170.

Kanungo, R. (1979). The concepts of alienation and involvement revisited. *Psychological Bulletin, 86*, 119–138.

Kay, P. (1975). *What competencies should be Included in ACBTE program?* Paper for the AACTE. Washington D. C., 20036: American Association of colleges for Teacher Education, one Dupont Circle, Suite 610.

Khaleel, A. S. & Huseen, Z. A. (2022). The Decent Work Impact in Enhancing Job Immersion/ An Applied Research in Labour and Vocational Training Directorate. *Journal of Economics and Administrative Sciences*, 24-41.

Khan, K. & Nemati, A. (2010). involvement on employee satisfaction, A studybased on medical doctors working at Riphah international university teaching hospitals in Pakistan, *African Journal of Business Management*, *5*(6), 2241- 2246.

Khan, T., Jam, F. & Akbar, A. (2011). Job involvement as predictor of employee commitment: Evidence from Pakistan, *International Journal of Business & Management*, *6*(4), 1-252.

Laine, S. W., Lasagna, M., & Behrstock-Sherratt, E. (2010). *Improving Teacher Quality: A Guide for Education Leaders*. Jossey-Bass.

Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation. Center for Applied Research and Educational Improvement, Ontario Institute for Studies in Education

Louis (1995). Modern Education, N. y Mc. Milan company. P, 133.

Lyde, A., Grieshaber, D., & Byrns, G. (2016). Faculty Teaching Performance: Perceptions of a Multi-Source Method for Evaluation (MME). *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, *16*, 82-94.

McLeod, S. & Richardson, J.W. (2011). The Dearth of Technology Leadership Coverage. *Journal of School Leadership*, *21*(2), 216-240. Retrieved July 19, 2024 from https://www.learntechlib.org/p/51371/.

Mutohhari, F., Sofyan, H., & Nurtanto, M. (2021, May). *Technological competencies: a study on the acceptance of digital technology on vocational teachers in Indonesia*. In Proceedings of the 1st International Conference on Law, Social Science, Economics, and Education, ICLSSEE 2021, March 6th 2021, Jakarta, Indonesia.

Nurgaliyeva, S., Iztleuova, Z., Maigeldiyeva, S., Zhussupova, Z., Saduakas, G., & Omarova, G. (2023). Examining the Relationships between Teachers' Job Satisfaction and Technological Competencies. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, *11*(4), 898-912.

O'Grady, C. (2002**).** *Basic Needs Not Be Boring*, Time Educational Supplement (4503), 35.

Park, J. K. & Hong, J. w. (2019). An Examination on the Effect of Self-Efficacy of ICT SMEs Employees on Job Immersion-The Mediating Effects of Emotional Leadership and the Moderating Effects of LMX. *TEST engineering & management*, *81*, 412-421.

Popham, W. (2010). Classroom Assessment: *What Teachers Need to Know?* Upper Saddle River: NJ: Prentice Hall.

Rabinowitz, S. & Hall, D. (1977). Organizational research on job involvement. *Psychological Bulletin*, *84*, 265-288.

Richard, M, (2007). *The practice of engagement, research in to current employee engagement practice*, henley management college

Richard, S. & Paul, Benthal, (2008). *Development dimensions international*, inc - nmv.

Robinson, D., perryma, S. & Hayday, S. (2004). *The drivers of employee engagement*, report 408, institute for employment studies, brighton.

Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, *44*(5), 635-674.

Rosso, Brent D., Dekas, Kathryn H., & wrzesniewski, Amy, (2010). On the meaning of Work; A theoretical integration and review", Research in organizational Behavior, Vol. 30.

Saks, A. M. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology*, *21*(7), 600–619.

Sarpkaya, P. Y., Oner, N. S., & Evren, H. U. (2023). Technological Competencies of Pre-School Principals1. *International Journal on New Trends in Education & their Implications (IJONTE)*, *14*(2), 269-283.

Shuck, B & Wollard, K. K. (2010). Employee engagement and H. R. M: a seminal review of the foundations ", human resources development review, 9(1), 89-110.

Tsankov, N., & Damyanov, I. (2019). The Digital Competence of Future Teachers: Self-Assessment in the Context of their Development. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (I JIM)*, *13*(12), 4-18.

Valtonen, T., Kukkonen, J., Kontkanen, S., Sormunen, K., Dillon, P., & Sointu, E. (2015). The impact of authentic learning experiences with ICT on pre-service teachers' intentions to use ICT for teaching and learning. *Computers & Education, 81*, 49–58.

Vroom, V. (1964). Ego-involvement, job satisfaction and job performance. *Personne Psychology,15*, 159-177.

Williams, L. A. & Desteno, D. (2008). pride and perseverance: The motivational Role of pride, *Journal of personality and social psychology*, *94*(6), 1007-17.

Wrzeshiewki, A., Dutton, J. E., & Debebe, G. (2003). *Interpersonal sensemaking and the, meaning of work*, Research in organizational Behavior, Vol. 25.

Yalin, H. (2010). *A Study of Secondary School Teacher Competencies Necessary for The Use of Educational Technology (Teacher Competences)*. Dissertation Abstract International, *54*(3), 802.

الملاحـــق

ملحق رقم (1): أعضاء لجنة تحكيم أدوات الدراسة

المحكم	مكان العمل
أ. د. نبيل الجندي	جامعة الخليل
د. حكم حجة	جامعة الخليل
د. رجاء العسيلي	جامعة القدس المفتوحة
أ. د. عفيف زيدان	جامعة القدس (أبو ديس)
د. صلاح الزرو	جامعة الخليل
د. محمد شاهين	جامعة القدس المفتوحة
د. كمال مخامرة	جامعة الخليل
د. إيناس ناصر	جامعة القدس (أبو ديس)
د. جعفر أبو صاع	جامعة فلسطين التقنية (خضوري)
أ. د. محمود أبو سمرة	جامعة القدس (أبو ديس)
د. خالد كتلو	جامعة الخليل
أ. د. سمير أبو زنيد	جامعة الخليل

ملحق رقم (2): نموذج أداة الدراسة (الاستبانة) بالصورة النهائية

جامعة الخليل

كلية الدراسات العليا

استبانة للرأي

(دور الكفايات التكنولوجية لدى مديري المدارس في تنمية الأداء التدريسي والانغماس الوظيفي)

بعد التحية:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة تهدف إلى معرفة دور الكفايات التكنولوجية لدى مديري المدارس في تنمية الأداء التدريسي والانغماس الوظيفي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الخليل، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه من جامعة الخليل تخصص دكتوراه في القيادة والإدارة التربوية. أرجو الإجابة على أسئلة الاستبانة بدقة وموضوعية، مع العلم أن هذه البيانات والمعلومات سيتم التعامل معها بسرية تامة وهي فقط لأغراض البحث العلمي.

(مع فائق الاحترام والتقدير).

الباحثة: هنادي أسعد عامر عصافرة.

القسم الأول: البيانات العامة.

الرجاء التكرم بوضع إشارة (√) في المكان المناسب.

1-المديرية: ☐ شمال الخليل ☐ الخليل ☐ جنوب الخليل ☐ يطا

2-الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

3-المؤهل العلمي: ☐ بكالوريوس فأقل ☐ ماجستير فأعلى

4-سنوات الخدمة: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ 5-10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

القسم الثاني: الفقرات التي تتعلق بدور الكفايات التكنولوجية لدى مديري المدارس في تنمية الأداء التدريسي والانغماس الوظيفي من وجهة نظر المعلمين.

أولا: مقياس الكفايات التكنولوجية.

(هي جميع الأنشطة المتعلقة باستخدام التكنولوجيا في المدرسة بما في ذلك القرارات التنظيمية والسياسات والإجراءات الإدارية.)

الرجاء التكرم بوضع إشارة (√) أمام العبارة التي تنطبق عليها الحالة.

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المحور الأول: مهارات استخدام الحاسوب						
1	يتقن المدير استخدام مايكروسوفت وجميع برامجه					
2	يستخدم المدير الحاسوب في حفظ واسترجاع الملفات					
3	يستخدم المدير تطبيقات المحادثة الإلكترونية والتفاعل معها					
4	يلتحق المدير بدورات تدريبية في مجال التعليم الإلكتروني والتكنولوجيا					
5	يستخدم المدير الحاسوب أثناء عقد دورات للمعلمين					
6	يملك المدير القدرة على طباعة الملفات والكتب المدرسية إلكترونيا					
المحور الثاني: المهارات الرقمية						
7	يتابع المدير المهام المطلوبة من المعلمين مثل إدخال العلامات، الحضور والغياب، بيانات الطلبة					
8	لدى المدير معرفة بطرق حفظ وتحميل الملفات					

	من شبكة الإنترنت					
9	يتابع المدير البريد الإلكتروني المدرسي					
10	يستخدم المدير مواقع التواصل الاجتماعي بالاستفادة من تجارب المدارس الأخرى وقصص النجاح					
11	يدخل المدير إلى منصة التدريب الالكتروني					
12	يتواصل المدير مع أولياء الأمور باستخدام مواقع التواصل الاجتماعي					
13	يستطيع المدير الدخول إلى الشبكات الإلكترونية والمكتبات الرقمية					
14	يشارك المدير بالمنتديات التربوية على شبكة الإنترنت					
15	يستطيع المدير متابعة حضور وغياب المعلمين إلكترونياً					
	المحور الثالث: مهارة القيادة التكنولوجية					
16	يطوّر المدير الخطة السنوية فيما يتعلق باستخدام التكنولوجيا بشكل دوري بما يتناسب مع رؤية وزارة التربية والتعليم					
17	يتشارك المدير الهيئة التدريسية بوضع الخطة المتعلقة باستخدام التكنولوجيا					
18	يفكر المدير بقدرات جميع أعضاء الهيئة التدريسية قبل اتخاذ إجراءات استراتيجية تكنولوجية					
19	يستطيع المدير إنشاء معايير محددة للحد من إساءة استخدام الموارد التكنولوجية					
20	يحرص المدير على متابعة تطوير مهارات استخدام التكنولوجيا لدى الهيئة التدريسية					
21	يوفر المدير الاحتياجات التكنولوجية للهيئة التدريسية قدر الإمكان					

22	يشجع المدير الهيئة التدريسية الاشتراك في المسابقات المحلية أو العالمية المتعلقة بالتكنولوجيا					
23	يكافئ المدير الهيئة التدريسية المتميزة باستخدام التكنولوجيا					
24	يستفيد المدير من التغذية الراجعة لتحليل نتائج استخدام التكنولوجيا					

ثانيا: مقياس الأداء التدريسي للمعلمين.

(يقصد به كل ما يقوم به المعلم من أنشطة وإجراءات، وسلوكيات تعليمية تتعلق بعملية التدريس داخل الفصول الدراسية أو خارجها).

الرجاء التكرم بوضع إشارة (√) أمام العبارة التي تنطبق عليها الحالة.

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المحور الأول: الإعداد والتخطيط للمعلم						
1	يعد المعلم خطة المقرر باستخدام التكنولوجيا					
2	يُحسن المعلم الخطة في ضوء التغذية الراجعة					
3	يوفر المعلم المتطلبات التكنولوجية للمقرر في بداية الفصل					
4	يبني المعلم خطته الاستراتيجية بطريقة تشاركية					
5	يأخذ المعلم بعين الاعتبار إمكانات المدرسة والطلبة المادية عند تحديد متطلبات المقرر التكنولوجية					
6	يستخدم المعلم اللغة الفصحى في شرح المساق					
7	يوفر المعلم وسائل تعليمية تكنولوجية مناسبة في الغرفة الصفية					
8	يفعل المعلم دور المكتبة الإلكترونية في البحث العلمي للطلبة					
المحور الثاني: تقويم التدريس						
9	يلتزم المعلم بفترة الاختبارات المحددة من الإدارة المدرسية					
10	ينتهج المعلم العدالة في تقييم الطلبة					
11	يُعد المعلم الوسائل التكنولوجية لتقويم المواد المتنوعة والشاملة					
12	يعطي المعلم نتائج الاختبارات الإلكترونية للطلبة					
13	يتابع المعلم إلكترونيا التزام الطلبة بنظام التعلم					

	عن بعد					
14	يتسم المعلم بالدقة والسرعة في طريقة تصحيح الاختبارات والواجبات الإلكترونية					
15	تتصف أسئلة المعلم بإثارة التفكير الناقد لدى الطلبة					
16	يستخدم المعلم التكنولوجيا في تصميم وتصحيح أدوات التقويم المختلفة					
17	يقدم المعلم تغذية راجعة على أوراق الاختبارات					
المحور الثالث: التنمية المهنية للمعلمين						
18	يشجع المعلم على الإبداع والتفكير الناقد في مختلف المواقف التعليمية لدى الطلبة					
19	يهيئ المعلم الظروف المناسبة لتطبيق استراتيجيات تدريس حديثة ومتطورة					
20	يحدد المعلم الاحتياجات التكنولوجية اللازمة للطلبة					
21	يشجع المعلم الطلبة على التشارك والتواصل بينهم إلكترونيا					
22	يشجع المعلم الطلبة على الالتحاق ببرامج التعليم الإلكترونية					
23	يقيس المعلم أثر برامج التعليم الإلكترونية على أداء الطلبة التعليمي					
المحور الرابع: المهارات المعرفية						
24	ينظر المعلم إلى أهداف التربية في إطارها العام بأنها مرتبطة بتطوير المجتمع					
25	يمتلك المعلم المهارة والحدس العالي لتوقع حدوث المشكلات التربوية قبل حدوثها					
26	يسهم المعلم مع الطلبة بإنتاج أفكار تربوية تكنولوجية جديدة					
27	يتمتع المعلم بمهارة تساعد في اكتشاف مواهب					

	الطلبة وتطويرها على أسس علمية حديثة					
28	يضع المعلم برامج إلكترونية تُحفز الطلبة المبدعين في المدرسة					
29	يربط المعلم مهارات الأداء التدريسي بالتطور التكنولوجي					
30	يستخدم المعلم الأسلوب العلمي في حل المشكلات					
31	يساعد المعلم الطلبة على فهم الأهداف العامة للمنهج وربطها بواقع الحياة					
32	يستخدم المعلم استراتيجيات التعزيز الحديثة المختلفة والمتنوعة					
33	يهتم المعلم بمعالجة الأنماط السلوكية غير المناسبة بصورة تربوية					

ثالثا: مقياس الانغماس الوظيفي لدى المعلمين.

(هو عملية مستمرة يقوم بها المعلمون في المؤسسة التعليمية من خلال التعبير عن اهتمامهم وحرصهم على المؤسسة واستمرار نجاحها وبقائها).

الرجاء التكرم بوضع إشارة (√) أمام العبارة التي تنطبق عليها الحالة.

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المحور الأول: انتماء المعلم						
1	يبقى المعلم في العمل وقتا إضافيا حتى وإن لم يتم تعويضه مادياً عن ذلك					
2	يمكن قياس أداء المعلم بصورة جيدة من خلال الحكم على مدى جودة العمل الذي يؤديه					
3	ينبع رضا المعلم في العمل عن أدائه بمدى إخلاصه في العمل وتعامله مع التكنولوجيا					
4	ينهمك المعلم في العمل لدرجة عدم شعوره بمرور الوقت					
5	يصل المعلم إلى العمل مبكرا وذلك للاستعداد لأداء العمل					
6	يبقى المعلم شارد الذهن ليلا يفكر في عمل الغد					
7	يعتبر المعلم أن عمله كل شيء في حياته					
8	ينتاب المعلم شعور في أثناء العمل أنه مليء بالطاقة عند استخدامه للتكنولوجيا					
9	يمتلك المعلم المرونة والعقلانية في استخدام التكنولوجيا أداء العمل					
10	يرى المعلم أن العمل باستخدام التكنولوجيا ملهم بالنسبة له					
11	ينتاب المعلم شعور بالسعادة عندما يعمل بصورة مكثفة على تطوير نفسه تكنولوجياً					

المحور الثاني: المساهمة والتطور للمعلم						
12	يوجد توافق تام بين قدرات المعلم التكنولوجيا وطبيعة مهمته					
13	يشكل التعليم قيمة مهمة في حياة المعلم					
14	يمكن قياس أداء المدرسة من خلال مدى جودة العمل التكنولوجي الذي يؤديه المعلمون					
15	يشارك المعلم في الأعمال التطوعية التكنولوجية في المدرسة					
16	يستفيد المعلم من وقت الفراغ بتعلم التكنولوجيا وتعليمها للمعلمين					
17	يحافظ المعلم على أداء مهامه بكل صدق وأمانة في كل الظروف					
18	يشارك المعلم في الأنشطة التكنولوجية المدرسية وقت المناسبات والدعوات السنوية					
19	يُعد استخدام التكنولوجيا في التدريس بالنسبة للمعلم مجرد جزء بسيط من حياته المهنية					
20	يكتئب المعلم عندما لا ينجح في تحقيق أي شيء متصل في مهنته					
21	يتجنب المعلم القيام بواجباته ومسؤولياته الإضافية في المدرسة					
22	يعاقب المعلم نفسه أحياناً على الأخطاء البسيطة في حال ارتكبها في مهنته					

شاكرين لكم حسن تعاونكم

شكرا لتعاونكم

ملحق رقم (3): كتاب تسهيل مهمة

HEBRON UNIVERSITY

جامعة الخليل

Ref.

Date

بسم الله الرحمن الرحيم

الرقم : م خ/10 ت/2024

التاريخ : 2024/01/16

سعادة الدكتور محمد مطر المحترم

مدير مركز البحث والتطوير/ وزارة التربية والتعليم

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

يرجى العلم أن الطالبة **هنادي أسعد عصافرة** الرقم الجامعي (**22119134**) ملتحقة ببرنامج الدكتوراة في القيادة والإدارة التربوية في جامعة الخليل، وهي في طور جمع المعلومات لأطروحتها بعنوان:

دور الكفايات التكنولوجية لدى مديري المدارس في تنمية الأداء التدريسي والانغماس الوظيفي.

للتكرم بمساعدتها في تسهيل مهمتها لجمع المعلومات اللازمة لإعداد الدراسة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

د. صلاح الزرو

عميد كلية التربية

رئيس لجنة الدراسات العليا

جامعة الخليل HEBRON UNIVERSITY 1971 كلية التربية COLLEGE OF EDUCATION

P.O.Box 40 , Hebron , West Bank , Palestine
URL : http // www.hebron.edu

ص.ب ٤٠ الخليل - فلسطين
تلفون : Tel: 970 (0)2-222-0995
فاكس : Fax: 970 (0)2-222-9303