سلطنة عُمان
جامعــة نــزوى
كليـــة العلـــوم والآداب
قسم التربية والدراسات الإنسانية

# القيادة الرقمية وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية للمعلمين في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان

# Digital Leadership and Its Relationship to the Quality of Career Life of Teachers in Government Schools in the Sultanate of Oman

رسالة مقدمة من الباحث

أحمد بن ثابت بن مرهون النبهاني

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية

تخصص: الإدارة التعليمية

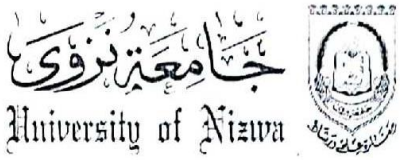
لجنــة الإشــراف

د. ربيع بن المُرّ بن علي الذهلي (مشرفًا رئيسًا)

د. محمود بن زهران الوائلي (مشرفًا ثانيًا)  د. يعقوب بن سالم آل ثاني (مشرفًا ثالثًا)

2024/2023

## استمارة لجنة المناقشة بإجازة الرسالة




جامعة نزوى
كلية العلوم والآداب
قسم التربية والدراسات الإنسانية
دراسات عليا/ ماجستير

استمارة توقيع لجنة المناقشة بإجازة الرسالة

اسم الطالب : **أحمد بن ثابت بن مرهون النبهاني**

التخصص: **الإدارة التعليمية**

العام الجامعي: **2024/2023م**

**عنوان الرسالة : "القيادة الرقمية وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية للمعلمين في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان ".**

- **تاريخ المناقشة :** ٢١ يناير ٢٠٢٤

**توقيع لجنة المناقشة**

| اسم المناقش | التوقيع |
|---|---|
| د. سليّم الهنائي | |
| د. رضية الحبسية | |
| د. عائشة الحارثية | |

# إهداء

إلـــــى:

الصَّرح العلمي الشامخ؛ جامعة نزوى الفَتِيَّة منارة العلم والرَّشاد والمعرفة؛

أساتذتي الأوفياء؛

والدي الغالي -رَحِمَهُ الله وأسكنَهُ فسيحَ جنَّاتِهِ.

والدتي العزيزة -حَفِظَها اللهُ ورَعَاهَا.

زوجتي العزيزة التي وقفت إلى جانبي وسَانَدَتْنِي في تخطِّي الصِّعَاب.

فلذات كبدي: أبنائي وبناتي (كهلان؛ تسنيم؛ تيماء؛ شيماء).

العاملين بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الداخلية.

الأصدقاء والزملاء كافَّةً، ومَنْ أَعَانَنِي على مواصلة الدراسة بالتوجيه والإرشاد

أم الدعاء لي بالتوفيق.

أُهْدِي لكم جميعًا الدراسة الحاليَّة،

راجِيًا من الله عَزَّوجَلَّ أَنْ تكون نافذةَ علمٍ، وأَنْ ينفعَنا بما عَلَّمَنَا وأَنْ يَزِدْنَا علمًا،

الباحث

الحمدُ للهِ رَبِّ العالمين، والصلاة والسلام على أشرفِ خلقِ الله المرسلين، سيِّدنا ونبيِّنا محمد وعلى آلِهِ وصَحْبِهِ أجمعين، ومَنْ سارَعلى دَرْبِهِم بإحسان إلى يوم الدين، وبعد:

يَسُرُّني بعد أَنْ مَنَّ اللهُ عليَّ بفضلِهِ وتوفيقِهِ بإنجازِ الدراسة الحاليَّة أَنْ أتقدَّمَ بشكري الخالص وموفورتقديري وامتناني لأستاذي: المشرف الرئيس على الرسالة: الدكتورربيع بن المُرّبن علي الذهلي، من قسم التربية والدراسات الإنسانية بكلية العلوم والآداب بجامعة نزوى؛ لوقفتِهِ الطيبة ومُساندتِهِ المستمرة، وتوجيهاتِهِ الدقيقة في منهجية البحث العلمي، التي كان لها الأثرُالكبيرفي إخراج محتوى الدراسة الحاليَّة وفقًا لدليل البحث العلمي بجامعة نزوى العريقة، والشُّكْرُموصولٌ إلى الأساتذة الأكاديميِّين كافَّةً بجامعة نزوى؛ لِلدَّعْمِ والمساندة والتوجيه والإرشاد.

كذلك أُجْزِلُ شكري وتقديري إلى وزارة التربية والتعليم مُمَثَّلَةً في المديرية العامة للتربية والتعليم لمحافظة الداخلية التي أتاحت لي الفرصة لمواصلة الدراسة ببرنامج الماجستيرمن مُنطَلَق حِرْصِها المستمرعلى تنمية الموارد البشرية لِتُوَاكِبَ مُستجَدَّات القرن الواحد والعشرين والثورة الصناعية الرابعة في مجال التعليم، والشُّكْرُموصولٌ للأساتذة المُحَكِّمِين، ومديري ومديرات المدارس والمعلمين كافَّةً الذين شَمِلَتْهُم عيِّنةُ الدراسة الحاليَّة بمحافظات: الداخلية، ومسقط، والظاهرة؛ لِمَا قَدَّمُوهُ من تعاوُن مُثْمِروجُهْد مُقَدَّرأثناء مدة تطبيق الدراسة الحاليَّة.

راجيًا من المولى جَلَّتْ قدرتُهُ لهم التوفيق والسَّداد والصحة والعافية في خدمة هذا الوطن العزيز.

الباحث

# قائمة المحتويات


| الموضـــــوع | الصفحة |
|---|---|
| استمارة لجنة المناقشة بإجازة الرسالة | أ |
| الإهداء | ب |
| شكر وتقدير | ج |
| قائمة المحتويات | د – و |
| قائمة الجداول | ز – ط |
| قائمة الملاحق | ي |
| مُلَخَّص الدراسة باللغة العربية | ك |
| مُلَخَّص الدراسة باللغة الإنجليزية | ل |
| **الفصل الأول: الإطار العام للدراسة** | **13-1** |
| المقدِّمة | 2 |
| مشكلة الدراسة | 6 |
| أسئلة الدراسة | 10 |
| أهداف الدراسة | 10 |
| أهمية الدراسة | 11 |
| حدود الدراسة | 12 |
| مصطلحات الدراسة | 12 |
| **الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة** | **61-14** |
| أولًا: الإطار النظري | 15 |
| المحور الأول: القيادة الرقمية | 15 |
| مفهوم "القيادة" | 15 |
| أهمية القيادة | 16 |
| أنماط القيادة | 17 |
| القيادة الديمقراطية | 17 |
| القيادة الأوتوقراطية | 18 |
| القيادة التَّرسُّلِيَّة (الفوضوية) | 18 |
| القيادة الرقمية | 19 |
| مفهوم "القيادة الرقيمة" | 19 |
| أهمية القيادة الرقمية في العملية التعليمية | 20 |
| سمات القيادة الرقمية | 22 |
| أبعاد القيادة الرقمية | 23 |

| الموضـــــوع | الصفحة |
|---|---|
| البُعْدُ الأول: الابتكار | 23 |
| البُعْدُ الثاني: الإقناع | 25 |
| البُعْدُ الثالث: إدارة المعرفة | 26 |
| البُعْدُ الرابع: صُنْعُ القرار | 27 |
| البُعْدُ الخامس: المُواطَنة الرقمية | 28 |
| البُعْدُ السادس: المخاطرة | 29 |
| مهارات القائد الرقمي | 30 |
| المحور الثاني: جودة الحياة الوظيفية للمعلمين | 32 |
| نشأة جودة الحياة الوظيفية | 32 |
| مفهوم "جودة الحياة الوظيفية" | 33 |
| أهداف جودة الحياة الوظيفية | 34 |
| سِمَات جودة الحياة الوظيفية | 35 |
| أبعاد جودة الحياة الوظيفية | 36 |
| العلاقات الإنسانية | 37 |
| النَّمَط القيادي | 38 |
| الرِّضَا الوظيفي | 39 |
| البيئة التنظيمية للعمل | 40 |
| الأجور والحوافز | 42 |
| المحور الثالث: العلاقة بين القيادة الرقمية وجودة الحياة الوظيفية للمعلمين | 43 |
| المحور الرابع: القيادة الرقمية وجودة الحياة الوظيفية للمعلمين بمدارس سلطنة عُمان | 45 |
| جهود وزارة التربية والتعليم في مجال القيادة الرقمية لمديري المدارس | 45 |
| جهود وزارة التربية والتعليم في مجال جودة الحياة الوظيفية للمعلمين | 47 |
| ثانيًا: الدراسات السابقة | 49 |
| التَّعقيب على الدراسات السابقة | 59 |
| **الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها** | **62-73** |
| منهج الدراسة | 63 |
| مجتمع الدراسة | 63 |
| عيِّنة الدراسة | 64 |
| أداة الدراسة | 65 |
| صدق الأداة | 66 |
| الصدق الظاهري | 66 |

| الموضـــــوع | الصفحة |
|---|---|
| صدق البناء: مقياس القيادة الرقمية | 68 |
| ثبات مقياس القيادة الرقمية | 69 |
| صدق البناء: مقياس جودة الحياة الوظيفية للمعلمين | 70 |
| ثبات مقياس جودة الحياة الوظيفية للمعلمين | 72 |
| مُتغيِّرات الدراسة | 72 |
| إجراءات الدراسة | 73 |
| المعالجة الإحصائية | 73 |
| **الفصل الرابع: نتائج الدراسة** | **104-74** |
| المعيار الإحصائي للحكم على النتائج | 75 |
| النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول | 76 |
| النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني | 84 |
| النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث | 91 |
| النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع | 97 |
| النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس | 102 |
| **الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتَّوصيات** | **143-105** |
| مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول | 106 |
| مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني | 120 |
| مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث | 123 |
| مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع | 137 |
| مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس | 140 |
| التوصيات والمقترحات | 141 |
| البحوث المقترحة | 143 |
| **قائمة المراجع** | **154-144** |
| أَوَّلًا: المراجع العربية | 144 |
| ثانيًا: المراجع الأجنبية | 153 |
| **الملاحـــــق** | **171-155** |

# قائمة الجداول


| الجدول | عنوان الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | توزيع استجابات أفراد عيّنة الدراسة حسب المُتغيّرات الديمغرافية | 64 |
| 2 | معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والبُعْد الذي تنتمي إليه | 68 |
| 3 | معاملات الارتباط بين الأبعاد ببعضها وبالدرجة الكلية | 69 |
| 4 | معامل الاتِّسَاق الداخلي ألفا كرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية | 70 |
| 5 | معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والأبعاد الذي تنتمي إليه | 71-70 |
| 6 | معاملات الارتباط بين الأبعاد ببعضها وبالدرجة الكلية | 71 |
| 7 | معامل الاتِّسَاق الداخلي ألفا كرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية | 72 |
| 8 | المعيار الإحصائي المعتمَد للحكم في تفسير نتائج فقرات أداة الدراسة | 76 |
| 9 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين؛ مُرَتَّبَةً تَنَازُلِيًّا حسب المتوسطات الحسابية | 76 |
| 10 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتْبَة لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عُمان في بُعْدِ الابتكار؛ مُرَتَّبَةً تَنَازُلِيًّا حسب المتوسطات الحسابية | 78 |
| 11 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتْبَة لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عُمان في بُعْدِ الإقناع؛ مُرَتَّبَةً تَنَازُلِيًّا حسب المتوسطات الحسابية | 79 |
| 12 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتْبَة لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عُمان في بُعْدِ إدارة المعرفة؛ مُرَتَّبَةً تَنَازُلِيًّا حسب المتوسطات الحسابية | 80 |
| 13 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتْبَة لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عُمان في بُعْدِ صُنْعِ القرار؛ مُرَتَّبَةً تَنَازُلِيًّا حسب المتوسطات الحسابية. | 81 |
| 14 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتْبَة لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عُمان في بُعْدِ المواطنة الرقمية؛ مُرَتَّبَةً تَنَازُلِيًّا حسب المتوسطات الحسابية | 82 |

| الجدول | عنوان الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| 15 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتْبَة لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عُمان في بُعْدِ المخاطرة؛ مُرَتَّبَةً تَنَازُلِيًّا حسب المتوسطات الحسابية | 83 |
| 16 | اختبار ت للعَيِّنَات المستقلة (Independent Samples T. test)، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان؛ تَبَعًا لِمُتغيِّر الجنس | 85-84 |
| 17 | نتائج اختبار "مان وتني" لإيجاد دلالة الفروق في المُؤَهِّل الدراسي على درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان. | 86 |
| 18 | تحليل التَّبايُن الأُحادي لِأَثَرِ سنوات الخبرة على درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان. | 87 |
| 19 | المقارنات البُعْدِيَّة بطريقة شفيه (Scheffe) لِأَثَرِ سنوات الخبرة في الابتكار وإدارة المعرفة والقيادة الرقمية | 88 |
| 20 | تحليل التَّبايُن الأُحادي لِأَثَرِ المحافظة التعليمية في درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان. | 89 |
| 21 | المقارنات البُعْدِيَّة بطريقة شفيه (Scheffe) لِأَثَرِ المحافظة التعليمية في المواطنة الرقمية، والمخاطرة والقيادة الرقمية | 90 |
| 22 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان من وجهة نظرهم؛ مُرَتَّبَةً تَنَازُلِيًّا حسب المتوسطات الحسابية | 91 |
| 23 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتْبَة لمستوى جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان من وجهة نظرهم في بُعْدِ العلاقات الإنسانية؛ مُرَتَّبَةً تَنَازُلِيًّا حسب المتوسطات الحسابية | 92 |
| 24 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتْبَة لمستوى جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان من وجهة نظرهم في بُعْدِ النَّمَطِ القيادي؛ مُرَتَّبَةً تَنَازُلِيًّا حسب المتوسطات الحسابية | 93 |
| 25 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتْبَة لمستوى جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان من وجهة نظرهم في بُعْدِ الرِّضَا الوظيفي؛ مُرَتَّبَةً تَنَازُلِيًّا حسب المتوسطات الحسابية | 94 |

| الجدول | عنوان الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| 26 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتْبَة لمستوى جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان من وجهة نظرهم في بُعْدِ البيئة التنظيمية للعمل؛ مُرَتَّبَةً تَنَازُلِيًّا حسب المتوسطات الحسابية | 95 |
| 27 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتْبَة لمستوى جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان من وجهة نظرهم في بُعْدِ الأجور والحوافز؛ مُرَتَّبَةً تَنَازُلِيًّا حسب المتوسطات الحسابية | 96 |
| 28 | اختبار ت للعَيِّنات المستقلة (Independent Samples T. test)، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمستوى جودة الحياة الوظيفية في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان؛ تَبَعًا لمُتغيِّر الجنس | 97 |
| 29 | نتائج اختبار "مان وتني" لإيجاد دلالة الفروق في المُؤَهِّل الدراسي على مستوى جودة الحياة الوظيفية في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان | 99 |
| 30 | تحليل التَّبايُن الأُحادي لِأَثَرِ سنوات الخبرة في مستوى جودة الحياة الوظيفية في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان | 100 |
| 31 | تحليل التَّبايُن الأُحادي لِأَثَرِ المحافظة التعليمية على مستوى جودة الحياة الوظيفية في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان | 101 |
| 32 | المقارنات البُعْدِيَّة بطريقة شفيه (Scheffe) لِأَثَرِ المحافظة التعليمية في الرِّضَا الوظيفي | 102 |
| 33 | تفسير مدى قوة معامل الارتباط | 102 |
| 34 | معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة الرقمية ومستوى جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين بسلطنة عُمان | 103 |

## قائمة الملاحق


| الملحق | عنوان الملحق | الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | جدول كريجسي ومورجان لتحديد حجم العينة. | 156 |
| 2 | أداة الدراسة في صورتها الأولية. | 162-157 |
| 3 | قائمة المحكمين. | 1263 |
| 4 | أداة الدراسة في صورتها النهائية. | 169-164 |
| 5 | الدراسة الاستكشافية. | 170 |
| 6 | تسهيل مهمة باحث. | 171 |

# مُلخَّص الدراسة

## القيادة الرقمية وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية للمعلمين في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان

**إعداد: أحمد بن ثابت بن مرهون النبهاني**

**لجنة الإشراف**

**د. ربيع بن المُرّ الذهلي  د. محمود بن زهران الوائلي  د. يعقوب بن سالم آل ثاني**

هدفتِ الدراسةُ الحاليَّةُ لِلتَّعَرُّف إلى درجة ممارسة القيادة الرقمية وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية للمعلمين بالمدارس الحكومية في سلطنة عُمان، في ضوء عددٍ من المُتغيّرات؛ مُتَمَثِّلةً في: (الجنس؛ المُؤَهِّل الدراسي؛ سنوات الخبرة؛ المحافظة التعليمية)، ولتحقيق أهداف الدراسة الحاليَّة؛ تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، كما تم بناء استبانة طُبِّقَتْ على عيّنة مكوَّنة من (406) معلِّمين ومعلِّمات في المدارس الحكومية بمحافظات (مسقط، والظاهرة، والداخلية) في سلطنة عُمان خلال العام الدراسي 2022–2023م

وتوصَّلتِ الدراسةُ الحاليَّةُ إلى أَنَّ درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين جاءت مرتفعة بشكل عام، وبمستوى مرتفع في الأبعاد جميعها، وجاء ترتيب الأبعاد على النَّحْوِ التَّالي: بُعْدُ إدارة المعرفة، يَلِيهِ بُعْدُ المواطنة الرقمية، يَلِيهِ بُعْدُ الابتكار، يَلِيهِ بُعْدُ الإقناع، يَلِيهِ بُعْدُ المخاطرة، ثم بُعْدُ صُنْعِ القرار، كما كشفت نتائج الدراسة الحاليَّةُ وجودَ فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عيّنة الدراسة الحاليَّة لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعْزَى لِأَثَرِ مُتغيّر الجنس في الأبعاد جميعها وفي الدرجة الكلية؛ لصالح (الإناث).

كما أظهرت نتائج الدراسة أَنَّ مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان من وجهة نظرهم جاء مرتفعًا بشكل عام، وخَلُصَتِ الدراسةُ الحاليَّةُ إلى وجود علاقة ارتباطية موجَبة دالَّة إحصائِيًّا بين أبعاد محور القيادة الرقمية جميعها وأبعاد محور جودة الحياة الوظيفية، وتراوحت قوة العلاقة الارتباطية بين الضعيفة والمتوسطة.

وفي ضوءِ النتائج السابقة تم التَّوَصُّل إلى عددٍ من التوصيات؛ منها: قيام الدوائر المُختصَّة بوزارة التربية والتعليم مُمَثَّلَةً في دائرة الإشراف التربوي، والمعهد التَّخَصُّصِي للتدريب المهني بتكثيف برامج التنمية المهنية الدَّاعِمَة والمُحَفِّزَة لأبعاد القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية بالمحافظات التعليمية المختلفة بسلطنة عمان.

**الكلمات المفتاحية:** القيادة الرقمية؛ جودة الحياة الوظيفية؛ محافظة مسقط؛ محافظة الداخلية؛ محافظة الظاهرة؛ سلطنة عمان.

# Abstract

**The digital leadership and its relation with the quality of career life for teachers in governmental schools in sultanate of Oman**



**Preparation by: Ahmed bin Thabit bin Marhoon Al Nabhani**

**Supervision by: Dr. Rabee Bin Al mur Al thehli Dr. Mahmood bin Zahran Al Waeli Dr. Yaqoob bin Salim Al Thani**



The objective of this study is to identify the practicing level of the digital leadership and its relation with the quality of career life for teachers in the governmental schools in Sultanate of Oman. And according to the variables representing on (sex, academic qualification, years' experience, educational governorate) and for the purpose of achieving the objectives of this study ; a descriptive and relational analytical method has been used as well as constructing a questionnaire that consists of (66) elements and it is divided into two parts: the first part is about digital leadership and contains 36 elements and the second part is about career life quality and contains (30) elements. After verifying the reliability and validity of the questionnaire; it has been sent to a sample of (406) teachers from the governmental schools from the following provinces (Muscat, Al Dhahirah, Al Dakhliya in Sultanate of Oman).

The findings of the study show that the level of practicing of the digital leadership from the managers of governmental schools in Sultanate of Oman from the point view of the teachers is generally high, and with a high level with all dimensions. The ranking of dimensions according to the highest arithmetic average is as following: knowledge management dimension, then digital citizenship dimension, then innovation dimension, then persuading dimension, then risk dimension, and then decision making dimension. Also, the findings of this study show that there is statistically significant differences in responses of the study sample to the level of practicing of the digital leadership from the managers of governmental schools in Sultanate of Oman at significance level ($\alpha \leq 0.05$) and this is due to the impact of sex variable in all dimensions and on the total mark and for the favor of (women).

The findings further show that the quality level of career life for the teachers in the governmental schools in Sultanate of Oman in their view point is generally high,The study concludes that there is a positive correlation statistically significant between all the dimensions of digital leadership and the dimensions of the quality of the career life, and the strength of such correlation is ranked between weak and medium.



**Key words**: digital leadership, quality of career life, Muscat province, Al Dakhliya province, Al Dhahirah province, Sultanate of Oman.

# الفصل الأول

# الإطـــار العـــام للدراســـة

**أَوَّلًا: المقدِّمـــــــــــــــــــــــــــة.**

**ثانيًـــا: مشـــــــــــكلة الدراســـــــــــة.**

**ثالثًـــا: أســـــــــــئلة الدراســـــــــــة.**

**رابعًـــا: أهـــــــــــداف الدراســـــــــــة.**

**خامسًـا: أهميـــــــــــة الدراســـــــــــة.**

**سادسًـا: حـــــــــــدود الدراســـــــــــة.**

**ســـابعًا: مصـــــــــــطلحات الدراســـــــــــة.**

# الفصل الأول

# مشكلة الدراسة وأهميتها

## المقدّمـــــــة

إنَّ عالَم اليوم يَشْـهَدُ تطوُّراتٍ هائلةً سريعةً في مجال تِقْنِيَّة المعلومات والاتصـالات، وبناءً إلى ذلك تَغَيَّرَ نَمَطُ الحياة في الجوانب الاجتماعية والعلمية والثقافية والاقتصادية والفكرية كافَّةً، وغيرها؛ فقد أصـــبح لزامًا على المُنظَّمات والمؤسَّـــســـات الخدمية والتعليمية أَنْ تُسَـــايِرَ الرَّكْبَ والتَّطوُّرات العالية المتلاحقة، والتَّقدُّم التكنولوجي الهائل، وزيادة حِدَّة التنافســـية، ذلك أنَّهُ لا يُمكِنُ لتلك المؤسَّـــســـات والمُنظَّمات الاستمرارُ في أساليبها واستراتيجيَّات عملها التقليدية القديمة، التي تتَّصِفُ بالبُطْءِ والجمود لإحداث التَّحوُّل المَرجُوّ في بيئة العمل.

ومن زاوية أخرى يرتبط نجاح عمل الفريق الواحد داخل تلك المُنظَّمات بمدى قدرة قادتها على التأثير في العاملين نحو تحقيق أهدافها؛ من خلال قيامهم بواجباتهم في تســـيير الأعمال المَنُوطَة بهم في خِضَمّ قيادة متسلِّحة بأحدث الأساليب القيادية الحديثة التي تتَّصِفُ بالسرعة في الإنجاز، والإبداع، والابتكار، والكفاءة العالية؛ تحقيقًا لأهداف تلك المُنظَّمات وفقاً لمعايير الجودة المرسومة.

والقيادة بمفهومها الواسع المرتبط ارتباطًا وثيقًا بالبيئات التعليمية كالمدارس والجامعات؛ جزءٌ لا يتجزَّأُ من المجتمع المحيط، تتأثَّرُ بما يحدثُ فيه من تَطَوُّر وتقدُّم هائل في شَـــتَّى الجوانب والعمليات الإدارية؛ لإنجاز الأعمال كافَّةً بصورة إلكترونية من خلال توظيف العنصر البشري والمادي المتاح في إطار الكتروني، أَيْ تحويل العمل الإداري إلى قيادة تعتمد على نُظُمٍ معلوماتية تســـاعد في اتخاذ القرارات الإدارية بفاعلية وجودة عالية.

وتُعَدُّ القيادة الرقمية من أنماط القيادة الحديثة في القرن الواحد والعشرين التي تم التركيز عليها في الآونة الأخيرة لمسايرة التَّحوُّل الرقمي واستخدام تكنولوجيا المعلومات في المجتمع المدرسي. وهي مَدْخَلٌ مُعَاصِرٌ لتطوير وتحديث القيادة التعليمية، والقضاء على مشكلاتها التقليدية، وتجويد أداء العمل بالمؤسسة من خلال استخدام أساليب رقمية جديدة تَتَّسِمُ بالكفاءة والفاعلية والسرعة، كما إنَّ لها آثارً

واسعةً لا تَنحصِرُ في بُعْدها التكنولوجي فقط المُتَمَثِّل في التكنولوجيا الرقمية؛ بل تتعدَّى ذلك إلى بُعْدِها الإداري المُتَمَثِّل في تطوير المفاهيم والوظائف الإدارية، بالإضـــافة إلى توفيرِ قدرٍ عالٍ من الشَّـــفَّافِيَّة والوضـوح والمرونة؛ ما يُحَسِّـنُ ثِقَةَ العاملين في التعليم ويدفعهم للمشـاركة الإيجابية في برامج التخطيط والتمويل والتقويم والإصلاح للعملية التعليمية التي يقومون بها (حنان وآخرون، 2022).

والقيادة الرقمية كما أوضـحها محمود (2022) تُمَثِّلُ منظورًا طويلًا يسـتفيد من الموارد المتاحة لتحسـين وتنفيذ التَّغيُّرات المُتوقَّعة داخل ثقافة المؤسـسـة إلى كفاءة رقيمة مشـتركة تَسـتنِدُ إلى المفاهيم المسـتقبلية التي يمكن تطبيقها وتطويرها. ومن هذا المنطلق "تُسْـهِمُ القيادة الرقمية بدورٍ فعَّال في دَعْمِ البيئة الرقمية لاسِـيَّمَا فيما يتعلق بتعزيز التَّعلُّم وتطوير الممارسـات القيادية وبناء العلاقات التي تعمل من خلال الأساليب التكنولوجية الحديثة على إعادة صياغة المعرفة ونشرها على كافَّة المستويات، وقد رَكَّزَت العديد من الدراسات على أهمية دور القيادة الرقمية بمدارس التعليم العام" (العماري، 2022).

ويُشِـــيرُ الذهلي وآخرون (2021) إلى أهمية القيادة الرقمية التي تَتَمَثَّلُ في التطوير الهائل في مجال التقنيات ونُظُم المعلومات، وما يُصَـاحِبُها من انفجار معرفي كَمِّي ونوعي في مجال الاتصـالات وتكنولوجيا المعلومات، وإنَّ أهمَّ ما تتميَّزُ به القيادة الرقمية؛ اعتمادُها إلى البِنْيَة التَّحتِيَّة الرقمية، وتَوَفُّر الوسـائل الإلكترونية، وشـبكة الإنترنت اللازمة ليسـتفيد المجتمع بشـكل عام والطلبة بشـكل خاص من الخِدْمَات التي تُقَدِّمُها المؤسَّسات التعليمية.

إنَّ للقيادة الرقمية سـماتٍ قياديَّةً رقمية أسـاسـية وداعمة للنجاح؛ تتمثَّلُ في التَّواضُـــع، والوعي بفوائد التَّعَلُّم من الموظفين المُبتَدِئِين الذين يتمتَّعُون بمعرفة كُبْرَى بالعالم الرقمي والاســـتفادة منهم، والشـــجاعة، واتخاذ المخاطرة المحســوبة، والانتباه إلى الفوائد التجارية والعملية والاســتراتيجية لِلتَّمكين الرقمي، وأخيرًا إيجاد ثقافة مؤسسة تُشَجِّعُ الابتكار والإبداع بما يُحَقِّقُ جودة الأداء داخل الوسط المهني.

وتُضِـــيفُ نوال (2021) سِـــمَاتٍ أخرى للقيادة الرقمية تتمثَّلُ في أنَّها قيادة تمتلِكُ الإحســـاس بالتِّقْنِيَّة، وإنَّهَا قيادة مُبتكَرة ذات مُؤَهِّلات، كما أنَّها قيادة ذات حِسٍّ إنسانيٍّ عالٍ.

وتُوَضِّـــحُ العماري (2022) أَنَّ للقيادة الرقمية مجموعةً من الأبعاد تَتَمَثَّلُ في بُعْدِ الابتكار الذي يعني أَنْ تكون للقيادة المدرسية القدرةُ على صياغة الرُّؤَى الاستراتيجية للمستقبل والوصول إلى الأهداف على المدَيَيْنِ البعيد والقريب من خلال تَبَنِّي مُقَوِّمَات الإبداع والابتكار الإداري، والاتصـــال الفعَّال بالمَرْؤُوسِين، وبعد الإقناع فلا يُمكِنُ لقائدٍ أَنْ ينجحَ من دُونِ ممارسة أم إتقان فَنِّ الإقناع، وبعد المعرفة؛ فلا يُمكِنُ للمنظَّمات اليوم أَنْ تتفوَّق على غيرِها إلَّا بالاعتماد إلى المعرفة كونُها المَوْرِد الأكثرَ أهمية في تحقيق الثروة والتَّمَيُّز والإبداع في ظِلِّ المعطيات الفكرية التي تصـــاعدت في إطارها العديد من المفاهيم الفكرية؛ كالعولمة والخَصْخَصَة، وثورة المعلومات واتِّسَاع رُقْعَة المجتمعات الإنسانية المختلفة، وأصبحت للمعرفة في هذه الآوِنَة قيمة، ومكانة مُمَيَّزَة كونُها عَصَبَ التَّقَدُّم في شَتَّى المجالات.

واســتنادًا إلى ما سَــبَقَ ذِكْرُهُ يَتَبَيَّنُ لنا أَنَّ القيادة الرقمية مرتبطة بالأفراد أو الموظفين من وَجْهِ زيادة الاهتمام بهم، والاســـتجابة لحاجاتهم ومُتطلَّباتهم، فإدارةُ الأفراد هي إدارة حديثة تَعتمِدُ إلى العديد من الأنشـــطة الوظيفية والإدارية والفعَّاليَّات العملية والإنتاجية الداخلية المترابطة والعوامل النفســـية للعاملين التي تُؤَثِّرُ في الأنشطة والفعَّاليَّات، وتهدُفُ لتطوير الخبرات الفردية وتحسين المهارات العملية ورَفْع الروح المعنوية للأفراد العاملين وزيادة إنتاجيَّتهم، أمَّا بشـــأن العمل أو المهنة فهو يحتوي على الكثير من التَّحدّيات ويَنْتُجُ عنه رِضَـــا وســـعادة للفرد عند الانتهاء منه ، ومن البَدَيهِيِّ أَنْ يكون ذلك مرتبطًا بجودة الحياة الوظيفية للعاملين.

وتُعَدُّ جودةُ الحياة الوظيفية من المفاهيم الحديثة في منظومات الأعمال وفي مجال إدارة الموارد البشـرية، فَتَعُودُ بداياتُ هذا المفهوم إلى نهاية السِّـتِّينات وبداية السَّـبعينات من القرن العشـرين، وهو مصطلح نَشَأَ في الولايات المتحدة الأمريكية نتيجةَ تَضَاعُف السُّلُوكَات السالبة في بيئة العمل، كزيادة مُعدَّلات الغياب والتخريب المُتَعَمَّد؛ ما سَبَّبَ ذلك ارتفاعَ تكاليف الإنتاج (صبا نوري، 2019).

ومن هنا بَرَزَ الاهتمام المتزايد لموضـوع جودة الحياة الوظيفية في المؤسَّسـات التعليمية نظرًا لدورِهِ الكبير في إيجاد بيئة عمل داعمة وآمنة ومُبْدِعَة تَتَّسِـــمُ بالمشـــاركة الفاعلة في عمليات القيادة جميعها واتخاذ القرار، فجودةُ الحياة الوظيفية تنعكِسُ في الأعمال والأفعال والممارســـات جميعها التي

تقوم بها المؤسسة التعليمية من أجل إرضاء العاملين لديها بما يُحَقِّقُ سعادتَهم وولاءَهُم وانتماءَهُم لها؛ ما يجعلُها مؤسَّسةً مُنَافِسَةً وقادرةً على التجديد والتطوير في رسالتها بما يُحَقِّقُ أهدافها الاستراتيجية وصولًا للجودة الشاملة (الخراعة وآخرون، 2021).

وتُوَضِّحُ هِبَةُ الله وآخرون (2018) أَنَّ لجودة الحياة الوظيفية أبعادًا تَتَمَثَّلُ في المشاركة في اتخاذ القرار وتوفير بيئة عمل صحية آمنة، ومشاركة النّقابات العُمَّالِيَّة، وإتاحة فُرَص التَّرَقِّي والتَّقدُّم الوظيفي، وإحداث التَّوازُن والانسجام بين الحياة الوظيفية والأُسْرِيَّة للعاملين، كما يرى البعض أَنَّ قياس جودة الحياة الوظيفية تَتَمَثَّلُ في طبيعةِ العمل ذاتِهِ كالواجبات والاستقلالية، والمحتوى الطبيعي للعمل كالرطوبة، والحرارة، والضوضاء، والإضاءة والرَّوائِح، والمحتوى النفسي الاجتماعي للعمل كالدَّعْمَيْنِ الاجتماعي والعاطفي، والاحترام وطبيعة القيادة، وأخيرًا المحتوى التنظيمي للقيادة كمستوى التخطيط، وبرامج التدريب والدَّعم الفني.

ومن أهداف جودة الحياة الوظيفية للمعلمين كما وردت عن علي(2020): زيادة الرِّضَا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، وزيادة الالتزام التنظيمي، وجَذْب أعضاء هيئة التدريس المَاهِرين والحفاظ عليهم، وتقليل التكاليف بسبب تَرَاجُع مُعَدَّلات تَوَفُّر أعضاء هيئة التدريس بمجال العمل، وتحقيق الرفاهية الكُبرَى لأعضاء هيئة التدريس والمجتمع.

ويرى الباحث أَنَّ القيادة الرقمية المدرسية، عند ممارستِها للأدوار الرقمية باستخدام مجموعة من التِّقْنِيَّات الرقمية والأدوات التي منها: الأجهزة المحمولة وتطبيقات الاتصالات المختلفة، وتطبيقات الويب، والمِنَصَّات الإلكترونية، والذكاء الاصطناعي، والبيانات الضخمة، وتمكين العاملين (إداريّين – معلِّمين) من استخدامها وتوظيفها التوظيفَ الأمثلَ لإحداث تَغَيُّرات مستدامة في البيئة المدرسية وثقافتها التنظيمية، ورسالتها وأهدافها وعملياتها الإدارية؛ فإنَّها بذلك كُلِّهِ تسعى لتغيير مسار الحياة الوظيفية للمعلمين نحو الأفضل من خلال ممارساتها الإدارية المختلفة في مجال العمل.

والجدير بالذكر أَنَّ وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان، وانطلاقًا من رُؤْيَة عُمَان 2040 سَعَتْ للاهتمام بالموارد البشرية في مؤسَّساتها التعليمية المختلفة؛ فقدِ انتهجتِ الخُطَط الاستراتيجية

المُســتدَامة في مجال التدريب والتأهيل والتطوير للقيادات المدرســية وأعضــاء الهيئات التدريســية من خلال منظومة متكاملة وشـــاملة من المُلتَقَيَات وورش العمل والدورات التدريبية التَّخَصُّـــصِـــيَّة في المحافظات التعليمية على المستوى الإقليمي. وثيقة فلسفة التعليم (2017).

هذا فضلًا عَمَّا يقوم به المعهد التَّخَصُّصِي للمعلمين من دورٍ استراتيجيٍّ ملموسٍ لتنميةِ وصَقْلِ القيادات المدرسـية وأعضـاء الهيئة التدريسـية على المسـتوى المركزي بما يُعَزِّزُ ويدعمُ عملية التطوير والتحســين للعملية التعليمية في مدارس ســلطنة عُمان، ويُواكِبُ الثورة الصــناعية الرابعة التي تَعُدُّ التكنولوجيا والتِّقَانَةَ الحديثةَ التي يَشْهَدُها عالَمُ اليوم هي أساسَ التغيير الحاصل في مجال التعليم.

واسـتنادًا إلى ما سـبق، جاءتِ الدراسـةُ الحاليَّةُ لِتُسَـلِّطَ الضـوءِ على القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية للمعلمين.

## مشكلة الدراسة:

يعتمدُ نجاحُ المؤسَّسـات التعليمية في القيام بأدوارها المختلفة اعتمادًا كبيرًا لنوع القيادة وطبيعة شـخصـية القائد داخل هذه المؤسَّسـات؛ فالوسـطُ التعليمي في المدارس والجامعات يَتَّجِهُ نحو المنافسـة المســتدامة لتوظيف التِّقَانة الحديثة ومجالات الاتصــالات والرقمنة للعمليات الإدارية والفنية كافَّةً المُتَصِّــلَة بالعملية التعليمية، فامتلاكُ القائد الرقمي لمهارات تكنولوجيا المعلومات سَــيُسْــهِمُ في جودة الحياة الوظيفية للمَرْؤُوسِـين؛ ما ينعكس إيجابًا على مُعَدَّلات المنافسـة والجودة العالية للعملية التعليمية التي يُعَدُّ المعلِّمُ مُحَرِّكَها الأوَّلَ، والطالبُ مُخْرِجَها النِّهَائِي.

فقد بَيَّنَتْ دراســة الشــحية (2021) أَنَّ درجة توظيف مديري المدارس للتطبيقات الرقمية المختلفة في مِلَفَّات إنجاز المعلمين جاءت بدرجة قليلة، ويتَّضِـــحُ من هذه النتيجة أَنَّ هناك ضـــعفًا لدى مديري المدارس الخاصـــة في تطبيق التكنولوجيا الرقمية في التنظيم الإداري من خلال تدني خِدْمَات الدَّعم الفني التي تُمَكِّنُ المعلمين من تفعيلِ مِلَفِّ الإنجاز، وضـــعف البيئة القانونية والتشـــريعية والأمنية المُتَضَـــمِّنَة لحماية البيانات، وكذلك وجود قصــور في توفير قواعد بيانات لِيَسْــهُلَ توظيفُها في مِلَفِّ الإنجاز، فضــلًا عن وجود ضعف في إيجاد خطة تدريب للمعلمين على التكنولوجيا، وضعف في توفير النماذج الإلكترونية

المُعتَمَدة، وأشارتِ النتائج أيضًا إلى أَنَّ استخدام التكنولوجيا في التَّواصُل مع المعلمين جاء بدرجة قليلة؛ الذي يُظْهِرُ ذلك وجودَ ضعف في الرَّبط الرقمي لأعمال المعلمين وتقويم الأداء الوظيفي، وفي توظيف التكنولوجيا في متابعة الأعمال الطلابية وحِفْظِ بيانات التقويم؛ وذلك من خلال بعض الممارسات الإدارية التي من ضِمْنِها مِلَفُّ إنجاز المعلمين الذي يُدَارُ بالأسلوب التقليدي أم اليدوي.

وفيما يتعلق بجودة الحياة الوظيفية توصَّلت دراسة الردينية (2017) إلى أَنَّ دافعية المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، وإِنَّهُمْ لا يُمَارِسُون عملَهم في البيئة المدرسية بقدرٍ عالٍ من الدافعية والحماس والحيوية، وإِنَّ من الأسباب المُهِمَّة في انخفاض مستوى الدافعية أَنَّهُم يُعَانُون من قِلَّة تعزيز الروح المعنوية لديهم، ومَنْ يُقَدِّرُ ويَشكُرُ إنجازاتِهم وجهودَهُم، فَهُمْ بحاجة لإشعارهم بالنجاح والإنجاز في أداءِ مَهَمَّاتِهِم وأنشطتهم المدرسية؛ الأمرُ الذي ينعكِس على تحقيق ذَوَاتِهِم.

وبَيَّنَت دراسة العلوي (2018) أَنَّ مجال تدريب الموارد البشرية المرتبط بتحسين جودة الحياة الوظيفية حصل على درجة فاعلية متوسطة، وإِنَّ مجال التنمية المهنية يَفْتَقِرُ إلى وجود خُطَط استراتيجية بعيدة المدى في مجال التدريب المرتبط بالتكنولوجيا الحديثة، كما توصَّلت الدراسةُ نفسُها إلى ضعف امتلاك المُدَرِّبين لمهارات التِّقَانة الحديثة التي أصبحت لُغَةَ العصر في سائر المنظَّمات التعليمية وغيرها.

وأظهرت نتائج دراسة الرقيشية (2019) وجودَ علاقة ارتباطية طردية موجبة وضعيفة دالَّة إحصائِيًّا بين بُعْدِ النَّمَطِ التَّسَلُّطِي في القيادة وأبعاد الاحتراق الوظيفي، أَيْ كلَّما زادت ممارسة المديرين لِلنَّمَطِ التَّسَلُّطِي في السلوك القيادي زادت درجة الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، وقد تكون هذه النتيجة منطقيَّة لأَنَّ التركيز الشديد من قِبَل المدير على تنظيم العمل والتدقيق في التفاصيل كُلِّها وكيفية أداء وإنجاز كُلِّ مَهَمَّة مع إهمال الجانب الإنساني وغياب المشاعر تِجَاهَ المعلم يُولِّدُ نوعًا من التعب والإنهاك وتَبَلُّد المشاعر لدى المعلم ويزيد الاحتراق الوظيفي لديه.

وتوصَّلت دراسة الحبسية (2021) في محور تقييم الأداء المدرسي إلى أَنَّ درجة توظيف التطبيقات الرقمية جاءت بدرجة متوسطة، ويُظْهِرُ ذلك وجودَ ضعف في بعض العمليات الإدارية المرتبطة بعملية التقويم التي ما زالت تُمَارَسُ بالطريقة التقليدية المُعتمِدة إلى تعبئة الاستمارات يدويًّا.

وأشـارت نتائج العبرية (2022) إلى أَنَّ مجال الحوافز الذي يُعَدُّ في هذه الدراسـة أَحَدَ أبعاد جودة الحياة الوظيفية جاء في المَرْتَبَة الأخيرة بالنسبة لمجالات الدافعية المهنية للمعلمين بمستوى متوسط، كذلك تَرَاجَعَ مستوى الحوافز المادية التي يحصل عليها المعلِّمون أثناء خدمتهم الوظيفية، وقِلَّة المكافأة التي تُقَدَّمُ للمعلمين نظيرَ إبداعاتهم وتقديمهم لأشياء جديدة وخارجة عن المألوف، كما توصَّلت إلى شعور المعلمين بالحرمان من نظام العلاوات والترقيات الذي تُصْدِرُهُ وزارةُ التربية والتعليم بدرجة متدنية.

ولمزيدٍ من التَّأَكُّد قام الباحث بإجراء دراسـة اسـتكشـافية اسـتهدفَ فيها (30) مُعَلِّمًا ومديرَ مدرسة؛ فقد تكوَّنتِ الاستبانةُ أداةُ للدراسة من (13) فقرة تناولتِ المفاهيمَ والمعارف المتوفرة بشأن جودة الحياة الوظيفية وكذلك القيادة الرقمية، وتم تحليل النتائج باسـتخدام جوجل فورم من خلال اسـتخراج التكرارات والنِّسَب المئوية لكل فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة حصولَ الفقرة التي نَصَّهَا "تُسْهِمُ التطبيقات الرقمية في تبسـيط وتحسـين إجراءات العمل" على نسـبة 55% بتكرار (17)، وجاءتِ الفقراتُ التي نُصُوصُها: "أسعى لتكوين علاقات بناء في مواقع التَّواصُل الاجتماعي"؛ "أَستخدِمُ البرامج الرقمية لأطَّلِعَ على الموضـوعات المتعلقة بالمجال المهني" بنسـبة بلغت 60% وتكرار (18)؛ فيرَى المُسـتجِيبون هنا أَنَّهُم قادرون على استخدام البرامج الرقمية بشكل إيجابي في التَّعَلُّم والتَّواصُل وبناء علاقات افتراضية، كما أظهرتِ النتائج أَنَّ الفقرة التي نَصُّها "أَمتلِكُ القدرة في ضبط الوقت عند استخدام الإنترنت" حصلت على نسـبة 45% بتكرار (14) من أفراد العيِّنة، وأظهرتِ النتائج أَنَّ ما نسـبتُهُ 80% بتكرار (24) من أفراد العيِّنة في الفقرات التي نُصُوصُها: "تُثْرِينِي البرامج الرقمية في جانب الثقافة المهنية التَّخصُّصِيَّة"؛ "تُسَـاعِدُني البرامج الرقمية في تجويد جوانب العمل"؛ يَرَوْنَ ضـرورة التَّزَوُّد بالاسـتراتيجيَّات والمهارات والأدوات اللازمة للتعامل مع التِّقْنِيَّات الرقمية، وإِنَّ جودةَ الحياة الرقمية جُزْءٌ لا يتجزَّأُ من جودة الحياة الوظيفية بشـكل خاص والحياة العامة كونهم مواطنين. كذلك أظهرت نتائج الدراسـة الاسـتطلاعية أَنَّ 75% من المُسـتجِيبِين يقضـي 4 سـاعات على الإنترنت بهدف إنجاز الأعمال الوظيفية والتَّواصُـل الاجتماعي، وإِنَّ 65% من أفراد العيِّنة بتكرار (19) في الفقرة التي نَصُّـها "تسـاعد البرامجُ المديرَ في تحفيز العاملين في بيئة العمل"؛ يَرَوْنَ أَنَّ اسـتثمار مهارات وقدرات مديري المدارس الرقمية في إقامة علاقات عمل مُمَيَّزَة ومُؤَثِّرَة يُسْهِمُ في تحسين أداء العاملين، في حين حصلتِ الفقرةُ التي نَصُّـها "أُطَوِّرُ

مهاراتي الرقمية بشكل مستمر" على نسبة 42% بتكرار (12)؛ فَيُشِيرُ أفرادُ العيّنة المُستجِيبة هنا إلى تَدَنِّي الاهتمام بتطوير مهاراتهم الرقمية في بيئة العمل.

ومن خلال عمل الباحث مديرًا لمدرسة؛ لاحظَ أَنَّ أعضاء هيئة التدريس يَمِيلُون إلى قلة التَّقَبُّل لاستخدام التطبيقات الرقمية إِمَّا بسبب عدم الإلمام بها أم لاعتقادهم أَنَّهَا تُشَكِّلُ عِبْئًا إضافِيًّا عليهم، وإِنَّ المعرفة بالبُعْدِ الرقمي لدى بعضهم قليلة، كذلك قِلَّة المتابعة المتعلقة بالمُستحدَثات التكنولوجية الرقمية، وظَهَرَ ذلك جَلِيًّا أثناء جائحة كورونا؛ فيفتقِرُ البعض إلى أساسات الحياة الرقمية ما يُسَبِّبُ له ضعفًا في التعامل الرقمي اليومي في الجوانب الحياتية المهنية والشخصية جميعها، ونظرًا لكونِ الباحث أَحَدَ مديري المدارس فإِنَّهُ يرى من الضَّروري امتلاك مديري المدارس المهارات والمعرفة الرقمية التي تُمَكِّنُهُ من تسخير التطبيقات الرقمية في العمليات الإدارية وتوليد المعرفة ونَشْرِها وتخزينها؛ ما يُسَهِّلُ للمعلِّمين إنجاز أعمالهم وتَلَقِّي التغذية الراجعة لأعمالهم الوظيفية، وكذلك يُحَفِّزُهُم للإبداع والابتكار في الجوانب المهنية جميعِها سواءٌ ذات العلاقة بالتدريس أم النُّمُوّ المهني.

ومن زاويةٍ أخرى يلاحظ الباحث أَنَّ بعض المعلمين اليوم يسعى إلى تحقيق مُعَدَّلات عالية من الإنجاز، وزيادة سرعة إنجاز المهام، وتوفير الوقت والجهد أثناء أدائِهِم الفني عندما تكون هناك أساليب واستراتيجيَّات وطرائق تَتْبَعُ التَّحَوُّل الرقمي من قِبَل إدارة المدرسة، ذلك إِنَّ القيادة المدرسية بهذا التَّوَجُّه تسعى لنشرِ الثقافة الإلكترونية وإحداث تغيير مقبول يُؤَثِّرُ في الأداء لتعزيز المخرج النهائي الذي هو جودة العملية التعليمية المتعلقة بطبيعة الحال بجودة الحياة الوظيفية؛ لذا جاءتِ الدراسةُ الحاليَّةُ للبحث عن القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية للمعلمين في سلطنة عُمان.

## أسئلة الدراسة:

تسعَى الدراسة الحاليَّة للإجابة عن التَّساؤُلات التَّالية:

1. ما درجة ممارســـة مديري المدارس الحكومية للقيادة الرقمية من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عُمان؟
2. هل تُوْجَدُ فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات المعلمين لدرجة ممارســـة مديري المدارس الحكومية في ســـلطنة عُمان للقيادة الرقمية تَبَعًا لِمُتَغَيِّرَات الدراسة الحاليَّة (الجنس؛ المُؤَهِّل الدراسي؛ سنوات الخبرة؛ المحافظة التعليمية)؟
3. ما مســتوى جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في ســلطنة عُمان من وجهة نظرهم؟
4. هل تُوْجَدُ فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات المعلمين لمســتوى جودة الحياة الوظيفية في المدارس الحكومية بســلطنة عُمان تَبَعًا لِمُتَغَيِّرَات الدراســة الحاليَّة (الجنس؛ المُؤَهِّل الدراسي؛ سنوات الخبرة؛ المحافظة التعليمية)؟
5. هل تُوْجَدُ علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصـــائية بين درجة ممارســـة مديري المدارس الحكومية للقيادة الرقمية ومستوى جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين بسلطنة عُمان؟

## أهداف الدراسة:

تهدُفُ الدراسةُ الحاليَّةُ إلى تحقيق التَّالي:

1. التَّعَرُّف إلى درجة ممارســـة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عُمان.
2. الكشـــف عن وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات المعلمين لدرجة ممارســـة مديري المدارس الحكومية في ســـلطنة عُمان للقيادة الرقمية تَبَعًا لِمُتَغَيِّرَات الدراسة الحاليَّة (الجنس؛ المُؤَهِّل الدراسي؛ سنوات الخبرة؛ المحافظة التعليمية).

3. التَّعَرُّف إلى مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان من وجهة نظرهم.
4. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات المعلمين لمستوى جودة الحياة الوظيفية في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان تَبَعًا لِمُتَغَيِّرَات الدراسة الحاليَّة (الجنس؛ المُؤَهِّل الدراسي؛ سنوات الخبرة؛ المحافظة التعليمية).
5. الكشف عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة الرقمية وجودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين بسلطنة عُمان.

## أهمية الدراسة:

تتمثَّلُ أهمية الدراسة الحاليَّة في التَّالي:

### الأهمية النظرية:

تقديم المساعدة للقيادات المدرسية والمَعْنِيِّين في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان للتعرف على مستوى القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات الداخلية ومسقط والظاهرة، وكذلك مستوى جودة الحياة الوظيفية للمعلمين والعلاقة بينهما، كما أنَّها تساعد أصحاب صُنْعِ القرار في الميدان التربوي والتعليمي في الوقوف عند جوانب القوة وأولويَّات التطوير والتحسين في البيئة المدرسية من خلالِ دَعْمِ وتعزيز نقاط القوة بما يَضْمِنُ استدامة التطوير، والتَّغَلُّب على جوانب القصور من خلال تبصير مديري المدارس وتوفير البدائل المناسبة.

كذلك المتابعة المستمرة لمستوى القيادة الرقمية ونتائجِهِ على المعلمين، إضافةً إلى أنَّها تزود المكتبات ومصادر التَّعَلُّم بالإثراء المعرفي في مجال القيادة الرقمية وجودة الحياة الوظيفية للمعلمين.

### الأهمية العملية:

في الجانب العملي، ومن المؤمل أن تضيف الدراسةُ الحاليَّة معرفةً جديدة بشأن درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات مسقط والداخلية والظاهرة وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية للمعلمين، وكذلك تكشفت عن مستوى القيادة الرقمية في مدارس تلك المحافظات وتأثيرها في جودة الحياة الوظيفية للمعلمين.

ومن جانبٍ آخَرَ تُعَدُّ نواةً لدراســـات مســـتقبلية تتناول هذه المُتغَيِّرات من زوايا ذات صِـــلَة، ومســـاعدة الباحثين في إيجاد بحوث ودراســـات جديدة، كما قَدَّمَتِ التَّغذيةَ الراجعة لِصُـــنَّاع القرار في مديريات التربية والتعليم في المحافظات التعليمية ووزارة التربية والتعليم بشـــأن درجة ممارســـة القيادة الرقمية وجودة الحياة الوظيفية للمعلمين.

## حدود الدراسة:

1. **الحدود الموضوعية:** تناولتِ الدراسةُ الحاليَّة درجةَ ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية من خلال أبعاد (الإبتكار؛ الإقناع؛ إدارة المعرفة؛ صُـــنْع القرار؛ المواطنة الرقمية؛ المخاطرة)، وكذلك مستوى جودة الحياة الوظيفية للمعلمين من خلال أبعاد (العلاقات الإنسانية؛ النَّمَط القيادي؛ الرِّضَا الوظيفي؛ البيئة التنظيمية للعمل؛ الأجور والحوافز).
2. **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة الحاليَّة في العام الدراسي 2022/ 2023م.
3. **الحدود المكانية:** طُبِّقَتِ الدراسةُ الحاليَّةُ في المدارس الحكومية جميعها بمرحلة التعليم الأساسي وما بعد الأساسي (5–12) في المحافظات التَّالية: مسقط؛ الداخلية؛ الظاهرة.
4. **الحدود البشرية:** طُبِّقَتِ الدراسةُ الحاليَّةُ على المعلِّمين والمعلِّمات جميعهم.

## مصطلحات الدراسة:

القيادة الرقمية: تُعَرِّفُها محمود (2022) أنَّها "ممارســة الأدوار القيادية باســتخدام مجموعة من التِّقنِيَّات الرقمية كالأجهزة المحمولة، وتطبيقات الاتصـــالات والويب، والمِنَصَّـــات الإلكترونية، والذكاء الاصطناعي، والبيانات الضخمة، وتمكين العاملين من استخدامها لإحداث تغييرات مُستدَامة في الثقافة التنظيمية للمنظمة وفقًا لرسالتها وأهدافها وعملياتها الإدارية" (ص226).

ويُعَرِّفُها الباحثُ إجرائِيًّا: قدرة قائد المدرسة على ممارسة الأدوار القيادية المَنُوطَة به باستخدام التِّقْنِيَّات والبرامج والتطبيقات الرقمية المُســـتحدَثة بكفاءة عالية سَـــعْيًا منه لتحســـين العملية التعليمية بجوانب الإبداع والابتكار المتعددة، ويُعَبَّرُ عنها في الدراســة الحاليَّة بالدرجة التي تحصــل عليها فقرات أبعاد القيادة الرقمية التي أَعَدَّهَا الباحث.

جودة الحياة الوظيفية: تُعَرِّفُها عبدالستار (2019) أنَّها "توافر العناصر الأساسية المؤثرة في بناء التَّصوُّرات الإيجابية لدى العاملين نحو مُتغَيِّرات البيئة التنظيمية، وتُقَاسُ من خلال الرِّضَا الوظيفي، والالتزام الوظيفي، والاستقلالية، ومشاركة العاملين في اتخاذ القرارات، والقدرة على تحسين الأداء" (ص 536).

ويُعَرِّفُها الباحثُ إجرائِيًّا أنَّها: مشاركة المعلمين إدارةَ المدرسة بروح العلاقات الإنسانية العالية في اتخاذ القرار، واستمتاعهم ببيئة عمل صحية آمنة يَسُودُها نَمَطٌ قياديٌّ مُحَفِّزٌ يسعى للتطوير والتحسين، وحصولهم على مساحة واسعة من الرِّضَا الوظيفي وفُرَص التَّرَقِّي، وانسجامهم في الحياة المدرسية والحياة الوظيفية العامة بما يُحَقِّقُ أهداف العملية التعليمية التعلمية بصورة مُستَدَامة، ويُعَبَّرُ عنها في الدراسة الحاليَّة بالدرجة التي تحصل عليها فقرات الاستبانة التي أَعَدَّهَا الباحث.

# الفصل الثاني

# الإطـــار النظري والدراسات السابقة

## أَوَّلًا: الإطـــار الـــنـــظـــري

- المحور الأول: القيادة الرقمية.
- المحور الثاني: جودة الحياة الوظيفية للمعلمين.
- المحور الثالث: العلاقة بين القيادة الرقمية وجودة الحياة الوظيفية للمعلمين.
- المحور الرابع: القيادة الرقمية وجودة الحياة الوظيفية للمعلمين بسلطنة عمان.

## ثانيًا: الدراســـات الســـابقة

- الدراسات المتعلقة بالقيادة الرقمية.
- الدراسات المتعلقة بجودة الحياة الوظيفية للمعلمين.

# الفصل الثاني

# الإطار النظري والدراسات السابقة

يَتَضَـــمَّنُ هذا الفصـــلُ الإطارَ النظري الخاص بالدراســـة الحاليَّة في ضـــوء الفكر الإداري المعاصـــر، الذي دارَ بشـــأن القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية للمعلمين في سـلطنة عُمان؛ فقدِ اشـتملَ على محورَيْن: الأول يتناول القيادة الرقمية، والثاني يتناول جودة الحياة الوظيفية للمعلمين، كما تَضَـمَّنَ هذا الفصـلُ عَرْضَ الدراسـات السـابقة – العربية والأجنبية – ذات الصِّلَة بموضوع الدراسة الحاليَّة.

## أَوَّلًا: الإطار النظري للدراسة:

### المحور الأول: القيادة الرقمية.

#### 1. مفهوم "القيـــــادة"

تُعَدُّ القيادةُ المُحَرِّكَ الرَّئيسَ للمُنظَّمات والمؤسَّسات على اختلاف أنماطها واستراتيجيَّات عملها، وهي بمنزلة العمود الفقري لتحقيق رُؤْيَة ورسـالة المؤسـسـة وتوحيد الجهود كافَّةً لأجل تحقيق الأهداف المرسـومة وصـولًا للكفاءة في الأداء والجودة في الإنتاج، وقد تعدَّدت تعاريف القيادة في ضـوء تَبَايُن وجهات نظر الباحثين والكتاب وفقًا للمنظور الذي ينظر من خلاله للموقف أو الوســـط العملي، فقد عَرَّفَتْها السالمية (2021) أنَّهَا "عملية ضرورية لتوجيه الجماعات وإرشادها لتحقيق أهداف مشتركة من خلال عملية التأثير عليهم بطرق مختلفة" (ص.12).

أمَّا نوال (2022) فقد عرَّفتِ القيادةَ على أنَّها "ســـلوك من جانب القائد يُؤَثِّرُ في الجماعة، بحيث يُحَقِّقُ له الطاعة والقَبُول والتضحية والبَذْل والعطاء وعدم التَّرَدُّد من قِبَلِهم" (ص.501)، في حين عَرَّفَتْها الشـــكيلية (2018) أنَّها "قَنُّ التأثير في الآخرين لتوجيهِ سُـــلُوكِهم واتجاهاتهم لتحقيق الأهداف المنشودة مع مراعاة مصلحة الأَتْبَاع والمصلحة العامة للجماعة" (ص.12).

في حين عَرَّفَتْها هاريس (Harris, 2003) أَنَّهَا "أحد اشكال القيادة الجماعية التي تعتمد على أنشطة وجهود العديد من الأفراد في المؤسسة التعليمية والذين يعملون على حشدِ وتوجيه عمليات قيادة المؤسسة" (p. 17).

ويرى الباحث أَنَّ للقيادة تعريفاتٍ متعدِّدةً؛ إِلَّا أَنَّها متشابهة في صيغها النهائية ومُجْمَلها العام، فيُمكِنُ الاستنتاج أَنَّ القيادة هي منظومة شاملة ومتكاملة من العمليات والأساليب والطرائق التي يتَّبِعُها القائد الحكيم المُبدِع في التأثير على المَرْؤُوسِين لتحقيق الأهداف المشتركة للمؤسسة في إطار من العلاقات الإنسانية الحميمة بُغْيَةَ كَسْبِ ولاء وانتماء الموظفين أو العاملين لإثارة دافعيتهم للعمل تحقيقًا لجودة المُنْتَج بصورة مستدامة.

**أهمية القيـــــادة:**

تُعَدُّ القيادةُ من الموضوعات التي شَغَلَتِ الأُمَمَ والحضارات منذ القدم، ومع الاتفاق الذي دار بين الباحثين والدَّارِسِين المختلفين على أساليب واستراتيجيَّات القيادة الفاعلة، فَإِنَّ ما كان مناسبًا منها أم بعض استراتيجيَّاتها في الماضي قد لا يكون مناسبًا أم صالحًا في الوقت الراهن أم المستقبل؛ وذلك نظرًا لاستدامة التَّغَيُّر الذي يَطْرَأُ على الجوانب الحياتية أو الخِدْمِيَّة المختلفة، وما يرافق ذلك من تأثير مباشر وغير مباشر في أداء المُنظَّمات والمؤسَّسات المختلفة.

وقد أشـــار أحمد وآخرون (2022) أَنَّ القيادة تُمَثِّلُ أَحَدَ العناصـــر المُهِمَّة في تعزيز الأداء التنظيمي، وتؤدي القيادة الفاعلة دورًا مُهمًّا في التطوير والأداء الأفضل، انطلاقًا من حقيقة أَنَّ العصر الحالي لا يتطلب فقط مَيِّزَةً تنافُسِـيَّةً مُسـتدَامَةً؛ بل يقتضـي الحفاظ على المعايير الأخلاقية، وتلبية المتطلبات المعرفية، وتهيئة بيئة عمل آمِنَة مُنْصِفَة. كما بَيَّنَ الزهراني (2020) أَنَّ للقيادة الدَّورَ الكبيرَ في دَعْمِ مستقبل المنظمة واستثمار مواردها البشرية وتحقيق أهدافها في دَفْعِ عجلة التنمية المستقبلية المستدامة للمجتمع المحيط، فتطويرُ القيادات مِهْنِيًّا من الاستراتيجيَّات الرَّئيسة الأولى التي تتضـمَّنُ قيمة مضـافة، وفي ضـوء الانفجار المعرفي والتكنولوجي الهائل الذي يَشْـهَدُهُ عالَمُ اليوم؛ فالمُتَوَقَّعُ أَنْ تُصْبِحَ الحياة المهنية للقادة بملامح جديدة غير مألوفة.

ومن زاوية أخرى ذَكَرَتِ المَعْنِيَّةُ (2016) في المجال التعليمي أَنَّ القيادة المدرســـية في ظِلِّ التَّغَيُّرات التكنولوجية المتســـارعة تَكْمُنُ أهميتها في مقدرتها الفائقة على التَّحوُّل من القيادة التقليدية إلى القيادة المدرسية الإلكترونية في عناصر المنظومة التعليمية وعمليَّاتها كافَّةً، فالقيادةُ المدرسية التقليدية تُعَدُّ قاصرةً عن القيام بوظائفها في عالَم معاصر يعيش عصر الانفجار التِّقْنِي والمعرفي الهائل.

ومِمَّا تَقَدَّمَ يتَّضِـحُ أَنَّ المُنظَّمات الحديثة اليوم تسـعى بأسـاليب واسـتراتيجيَّات عَمَلِها كُلِّها لِجَعْلِ القيادة في سُلَّمِ أولويَّاتها لأهميتها التنافسية بين المؤسَّسـات المختلفة، ولكونِها المصـدرَ الأول لدافعية العمل وزيادة الإنتاج وجودة الأداء، والاستقرار الوظيفي للمَرْؤُوسِين ورِضَاهُم.

**أنماط القيـــــادة:**

تناولت أدبيَّاتُ الأبحاث العلمية العديدَ من أنماط القيادة التي تم ذكرُهَا ضِـــمْنَ نظريات القيادة المختلفة التي حاولت تفسير سلوك القائد كالنظريات التقليدية والسلوكية والموقفية؛ إِلَّا أَنَّ هذه النظريات أَجْمَعَت على أَنَّ هناك ثلاثة أنماط رئيسة شائعة للقيادة الكلاسيكية هي:

**- القيـــــادة الديمقراطية:**

يُعَدُّ هذا النَّمَطُ من الأنماط الكلاسـيكية أو التقليدية الأكثر شـيوعًا للقيادة؛ فَتُوَضِّـحُ السـالمية (2021) أَنَّ هذا النَّمَطَ أَحَدُ الأنماط المُفَضَّـلة لدى الجميع داخل المُنظَّمات، سـواءٌ من طَرَفِ القادة أم الموظفين، وذلك يعود لكونِ القائدِ شـريكًا مع موظَّفيهِ في اتخاذ القرار ورَسْـم رُؤْيَة ورسـالة المنظمة، وداعِمًا رئيسًـا للإبداع، كما أَنَّهُ يَتَّبِعُ سـياسـةَ التفويض في بعض الصـلاحيات، ومع ما ذُكِرَ فإنَّ هذا النَّمَطَ لا يَخْلُو من القصور؛ فهو يُوَاجِهُ مُعَوِّقات في حالات الأَزَمَات، أو ما يتعلق بشأن بعض القرارات التي تحتاج إلى سرعة في الإصدار.

ويُشِـــيرُ كيليكوغلو (Kilicoglu, 2018) أَنَّ المدارس التي يتم فيها تَبَنِّي النَّمَط الديمقراطي يســتجيب المعلِّمون فيها فريقًا واحدًا لِصُـــنْعِ القرار في عمليات المراقبة التعليمية والشـــعور بالملكية، وتَوَصَّلَ إلى أَنَّهُ يُمكِنُ للمدارس الديمقراطية التأقلم بسهولة مع التحديات التي تُوَاجِهُها من خلال تجاوُز قدرات القادة الأفراد بمبدأ المشاركة الجماعية لقيادة التغيير أكثر من أَيِّ نَمَطٍ آخَرَ.

**- القيـــــادة الأوتوقراطية:**

يَسُـودُ في هذا النَّمَطِ الاسـتبدادُ بالرأي من قِبَلِ القائد؛ فقد بَيَّنَ المطيري (2022) أَنَّ هذا النوع من القيادة يُدْعَى "القيادة الاسـتبدادية أو التَّسَـلُّطِيَّة" وتَسُـودُهَا أسـاليب الفرض والتخويف، ولا تسـمح بسـيادة روح النقاش بين القائد والمُرْؤُوسِين، كما أنَّها تقوم على توجيه عمل الآخرين بإصـدار القرارات والتعليمات، ومن ناحية أخرى ينعدم التعاون المأمول والوُدِّ بين العاملين والقائد. ويرى تشـــوكوســـا (Chukwusa, 2018) أَنَّ نَمَطَ القيادة الأوتوقراطية يمنع استخدام الأفكار الإبداعية لِحَلِّ المشكلات؛ لذا يجب أَنْ يتعلَّمَ القادةُ ضَبْطَ النفس في استخدام الأسلوب القيادي المناسب في إدارة مؤسَّساتهم. وغالبًا يتم اسـتخدام القيادة الأوتوقراطية بشـكلٍ أوسـعَ في حالِ حدوث الأَزَمَات؛ فاتخاذ القرارات بسـرعة ومن دُونِ تَرَدُّدٍ أم معارضة. (amanchukwu et al., 2015)

**- القيـــــادة التَّرسُلِيَّة (الفوضوية):**

نَمَطٌ آخَرُ من أنماط القيادة الكلاســيكية يَسُــودُهُ المناخ الاجتماعي الفوضــوي فالجميعُ يتمتَّعُ داخل المؤسسـة بالحرية المُطلَقة؛ فقد أوضـحت السـحلي (2019) أَنَّ القائد في هذا النَّمَطِ يتَّصِـفُ أَنَّهُ مُحَايِدٌ ولا يُشَــارِكُ إِلَّا في بعض الظروف بحدود متدنية من المشــاركة الوظيفية داخل مؤسَّســتِهِ، ولا يسعى لتحسين جودة العمل، كذلك لا يهتمُّ بالحوافز التي تُثِيرُ دافعية المَرْؤُوسِين للإنتاج.

وفي هذا النوع يكون القائد مُتَسَــاهِلًا مع الموظفين جميعهم، ولديه المدة الكافية لِمَنْحِهِم الصَّلاحِيَّاتِ الواسعة المفتوحة في تدبير أمور المؤسسة؛ ما يؤدي إلى ضعف المخرج وقِلَّة في الإنتاج في حالِ غيابِهِ، وعدم تحقيق الأهداف التي تسـعى إليها المؤسـسـة، فقد ذكرتِ الشـكيلية (2018) أَنَّ القائد هنا يصـبح كالمسـتشـار وتُعْطَى الحرية المُطلَقة للأفراد في أداءِ مَهَامِّهِم من دُونِ رَقَابَة أم تَدَخُّل من قِبَل القائد؛ فالأخيرُ يُقَيِّدُ دورَهُ الحقيقي في توجيه العاملين واتخاذ القرارات.

والجدير بالذكر، لكثرة المُعَوِّقات والتَّحدِّيات التي تُوَاجِهُ القائد لاسِيَّمَا في المؤسَّسات التعليمية؛ فقد أصـــبحتِ الأنماطُ القيادية التقليدية التي ذُكِرَت آنِفًا غير مُجْدِيَة لتأدية الدور القيادي على أكملِ وَجْهٍ، وفي بداية القرن الواحد والعشرين ظهرت أنماط قيادية حديثة تساعد القادة في إحداث التغيير في

مؤسَّساتهم وفقًا لمُستجَدَّات العصر ومبادئ الابتكار والإبداع والمعرفة والتَّحَوُّل الرقمي وغيرها، في إطار التنافسية التي تَشهَدُها المؤسَّسات التعليمية كالمدارس والجامعات، ومن الأنماط الحديثة: القيادة التشاركية، والقيادة التحويلية، والقيادة المُوَزَّعَة، والقيادة الموقفية، والقيادة الرقمية.

**2. القيـــــادة الرقمية**

ظَهَرَ مفهومُ "القيادة الرقمية" بشكل واسع في القرن الواحد والعشرين نتيجةً حتميَّةً للانتشار الواســع للتّقانة الحديثة وتكنولوجيا المعلومات والاتصـــالات، وما يتَّصِـلُ بها من عمليات التَّحَوُّل الرقمي والبرمجة والتطبيقات الذكية المختلفة في عالم الإنترنت والذكاء الاصـطناعي؛ وذلك كُلُّهُ في خِضَمِّ ما يَشْهَدُهُ العالم اليوم في الثورة الصناعية الرابعة، والقيادة الرقمية تختلف عن القيادة التقليدية فهي لا تعتمد إلى سِمَاتِ وأفعالِ القادة، لكنَّها تُؤَكِّدُ على التطوير والتوجيه والتطبيق للتكنولوجيا على العمليات التنظيمية المختلفة لتحسين الأداء التشـغيلي للمؤسسـة، وفي مجال التعليم نَجِدُ أَنَّ تطبيق المهارات القيادية ضـروري لقادة المدارس لمسـاعدة مدارسـهم على توظيف التقانة الحديثة بطرائق إبداعية مُبتكَرة مفيدة.

**مفهوم "القيـــــادة الرقمية":**

تُعَدُّ القيادةُ الرقمية جُزْءًا لا يتجزَّأُ من التَّحوُّلات السـريعة والواسـعة نحو مجتمعات أكثر معرفةً وتطوُّرًا، فالقادةُ والعاملون في المُنظَّمات المختلفة يعملون على توفير قاعدة واسـعة من الفُرَص المتعلقة بالتّقانة الرقمية وتكنولوجيا الاتصالات.

ويُعَرِّفُها روديتو وسيناغا (Rudito & Sinaga,2017) أَنَّهَا "مزيج من الكفاءة الرقمية والتقانة الرقمية التي تدفع نحو التَّغَيُّر والاستفادة من التكنولوجيا الرقمية"(p.24).

وعَرَّفَها العشـــماوي وآخرون (2021) أَنَّها "القدرة على اســـتخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصـالات والتِّقنِيَّات الحديثة لتنفيذ الأنشـطة الإدارية بشـكل الكتروني باسـتخدام الإنترنت وشـبكات الحاســب الآلي، ويتم تقديم الخِدْمَات بشــكل آلي دُونَ وجود حواجز مكانية أو زمانية، مِمَّا يؤدي إلى توحيد الإجراءات وســرعة التنفيذ وخفض التكلفة" (ص.528). في حين يُعَرِّفُها الحربي (2020) على

أنَّها: "تعبئة الموارد القيادية والقيادة الهيكلية، لإقناع أفراد المجتمع من أجل الوصـــول إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الجديدة والموارد التي يمكن أَنْ تساعد في تحقيق أهداف التَّعَلُّم" (ص.151).

وتُعَرِّفُها العماري (2022) أنَّها: "أســـلوب جديد في العمل الإداري يحتاج الى تخطيط وتنظيم وتوجيه ورَقَابة لكي يســتمر في التقدم من خلال الاســتخدام الأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصــالات داخل المؤسسة بهدف تطوير أدائها وتقديم الخِدْمَات للمستفيدين بأقل التكاليف" (ص.206).

ويُعَرِّفُها بيرت (Brett, 2019) أَنَّها "الاستخدام الاستراتيجي للأدوات الرقمية للمدرسة لتحقيق أهداف العمل" (ص.21).

وخلاصـــــةُ القول: يُمكِنُ تعريف القيادة الرقمية على أنَّهَا منظومة شـــاملة ومتكاملة من الاســتراتيجيَّات والأســاليب المُقَنَّنَة الواضــحة وما يَتْبَعُها من عمليات إدارية وفنية لتوظيف التطبيقات الرقمية والمُستحدَثات التكنولوجية في الحرم المدرسي من قِبَل الهيئة الإدارية والتدريسية بصورة إبداعية مُستدَامة لتحقيق الأهداف المرسومة وصولًا لجودة العملية التعليمية التَّعلُّمية بأقل التكاليف.

**أهمية القيادة الرقمية في العملية التعليمية:**

بما إنَّ المدرسةَ تُعَدُّ منظومةَ عَمَلٍ متكاملة لها مدخلاتها كالطلبة والمعلمين والمناهج الدراسية، والمرافق والتجهيزات ذات العلاقة، وتتم فيها العمليات كالتدريس والتفاعلات القائمة بين الطلبة وأقرانهم ومُعلِّميهم ومجالات الأنشطة المدرسية الأخرى جميعها، ومخرجاتها المُتَمَثِّلَة في محور العملية التعليمية الذي هو الطالب المُزَوَّد بالمعرفة والقِيَم الأخلاقية والمهارات المختلفة في إطارٍ من العمليات الإدارية والوظائف الاعتيادية كالتخطيط والتنظيم والتنفيذ والرَّقابة والتقويم؛ فإنَّ ذلك كُلَّهُ يتطلب من القيادة المدرسية تبسيطَ عملياتها من خلال التفاعل المُثْمِر والتكامل الدقيق بين الإمكانات المالية ورأس المال البشـــري المُتوَفِّر لديها باســـتخدام تكنولوجيا المعلومات المتطورة التي يَندرِجُ تحتَها توليفةً متنوعة من الأدوات والتطبيقات والبرامج الرقمية التي تسمح للمدرسة بتوسيع مجال خِدْمَاتها بصورة إبداعية بكلفة أقل وجودة في الإنتاج تعود إلى التنافسية أو العالمية في مجال الخدمة التعليمية المُقَدَّمَة.

وتَكْمُنُ أهمية اسـتخدام القيادة الرقمية في العملية التعليمية كما أشـار إليها الرشـيدي وآخرون (2021) في تسـهيل عملية التفاعل بين المعلمين، وتبادُل الخبرات والتجارب بينهم، كما تسـاعد في إيجاد بيئة مدرسـية خصـبة للتَّعلُّم، والتَّأمُّل في طرائق واسـتراتيجيَّات اسـتخدام التكنولوجيا المتاحة في عملية التدريس من خلال قنوات التَّواصُل المختلفة.

ويرى الذهلي وآخرون (2020) أَنَّ أهمية اسـتخدام القيادة الرقمية يَكْمُنُ في تسـخير التِّقنِيَّات الرقمية كافَّةً من أجل إيجاد بيئة مدرسية تَسُودُهَا التّقانة الرقمية التي تساعد في وجود الوسط التعليمي المُشَـوِّق الجاذب، لاسِـيَّما عندما ترتبط قوة التِّقنِيَّات الرقمية بأداء المعلم في اسـتراتيجيَّات وأسـاليب التدريس التي يَتَّبِعُها مع طُلَّابِهِ.

ومن زاوية أخرى تتجسَّـدُ أهمية القيادة الرقمية لدى قادة المدارس في توظيف تطبيقات الهاتف النقال والأجهزة اللوحية والفصـول الافتراضـية والبيئات المعكوسـة لِلتَّعَلُّم في تعزيز اكتسـاب المهارات المختلفة سواءً أكان ذلك للمعلمين أم لقادة المدارس أنفسهم، وبناءً إلى ذلك تعمل وسائل التِّقْنِيَّة الرقمية الحديثة وبرامجها وتطبيقاتها المختلفة بما في ذلك وسائل التَّواصُل الاجتماعي على تقوية روابط وقنوات الاتصـال الحديث بين القيادات المدرسـية والمسـتويات الأخرى كافَّةً؛ بما يُعَزِّزُ المعرفة الذاتية والمهنية لِكُلٍّ من القائد والمعلم بما يُسْهِمُ في جودة الأداء المدرسي (آل كردم، 2020).

ويُضِـــيفُ كراكوس وآخرون (Karakose et., al, 2021) أَنَّهُ يمكن تحديد قدرة التَّحَوُّل الرقمي من خلال وضـوح الاسـتراتيجية الرقمية التي يَتَّبِعُها قادةُ المدارس لدعمِ ثقافة قادرة على التغيير، وتعزيز الإبداع بممارســات تعليمية جديدة، وإِنَّ القادة الرَّقميّين قادرون على التفكير في اســتراتيجيَّات يُمكِنُ أَنْ تجعل المناهج الدراسية بصيغة رقمية تساعد في إجراء التغييرات المنشودة في تَعَلُّم الطلاب.

واستنادًا إلى ما سَبَقَ، يرى الباحث أَنَّ التَّحوُّلَ الرقمي لقادة المدارس أصـبح ضـرورةً مُلِحَّةً في ظِلِّ انتشار المَيِّزَة التنافسية للمؤسَّسات التعليمية؛ فقد أصبح التعليم عن بُعْدٍ، واستخدام الأجهزة اللوحية والواقع المُعَزَّز، وتطبيقات وســائل التَّواصُــل الاجتماعي المختلفة، والمِنَصَّــات التعليمية، وتطبيقات الويب، والشـاشـات التفاعلية وتطبيقات الذكاء الاصـطناعي وإنترنت الأشـياء، وأَتْمَتَة العمليات الإدارية

والفنية للمدرسة، وغيرها من وسائل التِّقانة الرقمية الحديثة تُمَثِّلُ جميعُها الوَسَطَ الرقمي لبيئة عمل مدرسية ذات رُؤْيَة مُلْهِمَة، ورسالة واضحة للإجادة في مخرجات العملية التعليمية.

ولا يفوتُنَا أَنْ نُنَوِّهَ للمدة التي اجتاحت فيها جائحة كورونا دُوَلَ العالم التي أَثْبَتَت أَنَّ التّقانة الحديثة وما نَتَجَ عنها من تصميم المِنَصَّات التعليمية وتطبيقات الحاسوب المختلفة في التعليم عن بُعْدٍ؛ فقد كان خيارًا وحيدًا مُلِحًّا لضمان استمرارية العملية التعليمية في تلك الدول من بينها سلطنة عُمان.

**سمات القيادة الرقمية:**

بما إِنَّ القيادة في العصر الرقمي تتغيَّرُ، إِلَّا أَنَّ قيادةَ أَيِّ مؤسسة أم منظمة تُعَدُّ جزءًا لا يتجزَّأُ من التَّحوُّلات المتلاحقة نحو مجتمع أكثر تطوُّرًا ومعرفةً واستدامةً وفقًا للفُرَص المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات واستخدامها بالشكل الأمثل؛ فإنَّ لها من الخصائص ما يُمَيِّزُها عن غيرها من أنماط القيادة الأخرى، فذكرتِ اليوسف (2021) أَنَّ من سمات القيادة الرقمية: التواضع والوعي بفوائد التَّعَلُّم من الموظفين حديثِي التعيين، فَهُمْ يتمتَّعون بمعرفة واسعة بالعالم الرقمي والاستفادة منهم تُعَدُّ ركيزةً رئيسةً، فضلًا عن الشجاعة لاتخاذ المخاطر المحسوبة، والانتباه إلى الفوائد التجارية والاستراتيجية لِلتَّمكين الرقمي داخل المؤسسة، وإيجاد ثقافة مؤسسة تدعمُ وتُعَزِّزُ الابتكار والإبداع، ويُضِيفُ زهونج (Zhong, 2017) أَنَّ سمات القيادة الرقمية تحسين وتشجيع التدريس والتَّعَلُّم الرقمي، والرُّؤْيَة الرقمية، والتطوير المهني، ودَعْم البِنْيَة التَّحتِيَّة للعملية التعليمية، وتقليل الكلفة والجهد عند استرجاع المعلومات.

ومن المُلَاحَظ أَنَّ القيادة الرقمية تتَّصِفُ بالمرونة والقابلية لِلتَّكَيُّف، ويكون امتلاكُ الفضول الفكري لديها واسِعًا، فضلًا عن المُيُول العالي لِلتَّعَرُّف إلى المعارف والمهارات الجديدة (الطائي، 2019).

وفي الصَّدَدِ نفسِهِ يُوَضِّحُ أنطونيو (2022) أَنَّ القائد الرقمي يَتَّسِمُ بسماتٍ تتمثَّلُ في الترويج لاستخدام التِّقْنِيَّات الجديدة للإبداع والابتكار، وهو القائد المُلْهِمُ للموظفين لتحويل ثقافة المنظمة في مستوياتها الهيكلية المختلفة إلى ثقافة مُرتكِزَة إلى التِّقانة والتكنولوجيا الحديثة، كذلك من سماتِهِ التَّنسيقُ القوي الفعَّال بين رؤساء نُظُمِ تِقْنِيَّة المعلومات والاتصالات لتجويد التَّحوُّل الرقمي.

وبَيَّنَ رابحي (2022) أَنَّ نَمَطَ القيادة الرقمية يتميَّزُ بمجموعة من المَيِّزَات التي تتمثَّلُ في الإثارة الفكرية، فيقوم القائد الرقمي بتطوير قدرات جماعة العمل بالتركيز على الحلول المنطقية والأفكار المُبتكَرة، والاعتبار الفردي من خلال قيام القائد الرقمي التحويلي بدورِ المُرْشِد لتقييد الدَّعم والمشورة الرقمية، كذلك من سِمَاتِ هذا النَّمَطِ الانفتاح نحو التغيير والرُّؤْيَة المشتركة التي ترتكِزُ إلى استشراف المستقبل.

والجديرُ بالذِّكْرِ أَنَّ سِمَاتِ القيادة الرقمية لا تختلف كثيرًا عن سِمَاتِ القيادة الأخرى؛ بل إِنَّ القيادة الرقمية مُغَلَّفَةُ بالطَّابَع الرقمي لتوظيف سائر التِّقْنِيَّات الحديثة في العمليات الإدارية والفنية عامَّةً للمنظمة.

**أبعاد القيادة الرقمية:**

تُعَدُّ القيادة الرقمية العمود الفقري للعملية الإدارية؛ فهي تقوم بدورٍ كبيرٍ في عملية التأثير في عناصر العملية الإدارية جميعها وجَعْلها أكثر ديناميكية لتحقيق الأهداف المنشودة، والقيادة الرقمية الفاعلة من أهمِّ عناصر النجاح والإجادة في المؤسَّسات كافَّةً على أنماطها ومستوياتها المختلفة من خلال توظيف المهارات والكفايات القيادية التي تُمَكِّنُها من دَعْمِ وتحفيزِ العنصر البشري لِيُسْهِمَ في تحسين الأداء والإنتاج لتلك المؤسَّسات.

وبَيَّنَ هاوسنج (Husing, 2016) أَنَّ للقيادة الرقمية في المجتمع المدرسي عناصرَ وأبعادًا رئيسةً تتمثَّلُ في الرُّؤْيَة التي تتجسَّدُ من خلالها النظرة المستقبلية للمدرسة، وفَنُّ الإبداع الذي يُعَدُّ أَحَدَ عوامل القيادة في العصر الرقمي، وكذلك التعاون من خلال العمل فريقًا واحِدًا، والحكمة التي تعود لسلامة اتخاذ القرارات، وغربلة المعرفة القديمة ومُلاءَمتها مع المعارف التكنولوجية الحديثة. وتُوْجَدُ أبعادٌ عِدَّةٌ للقيادة الرقمية؛ على النَّحْوِ التَّالي:

- **البُعْدُ الأول: الابتكار**

مفهوم "الابتكار" من المفاهيم الأصيلة لارتباطِهِ ارتباطًا وثيقًا بحياة الإنسان منذ أَنْ خُلِقَ بتطبيق شيء جديد بِعَدِّهِ فكرةً أم أداةً، وتعدَّدت تعاريفُهُ وفقًا لنوع المنظمة أم الموقف المحيط ببيئة

العمل، ويُعَرَّفُ على أنَّهُ "قدرة الفرد على التعبير عن المهارات والبصيرة التي يستطيع من خلالها خلق فكرة جديدة، وتحفيزها وتحويلها إلى نشاط فعلي" (العتيبي وآخرون، 2019، ص.31).

كما يُعَرِّفُهُ النقبي (2019) أنَّهُ "عملية الإحساس بالمشكلات أو الثغرات في المعلومات، وصياغة الأفكار أو الفرضيات، واختبار وتعديل تلك الفرضيات من أجل التَّوصُّل إلى النتائج" (ص.18).

وبما إنَّ الأسلوب القيادي للعصر الرقمي يرتكِز إلى الابتكار والإبداع؛ فإنَّ القائد الرقمي لا بُدَّ أَنْ يكون مُبْدِعًا مُبتكِرًا مُفَكِّرًا، ولديه رُؤْيَة عالمية، ويظهر الحماس والرغبة في التعاون والاطِّلاع على الجديد، وهو كذلك يسعى للبحث والتحقيق، وأَنْ يمتلك معرفة وفطنة عالية ويُظهِرَها. (الريس، 2022).

ويُوَضِّحُ هانا (Hana ,2013) أَنَّ النشاط الابتكاري للمنظَّمات له الأثر الكبير اليوم في القدرة التنافسية التي تقوم على المهارات والقدرات الهائلة المختلفة، وإنَّ تحقيق القدرة التنافسية من خلال الابتكارات يؤدي إلى مُنتَجَات أقل تكلفة وذات جودة عالية مقارنةً بتلك المصنعة من قِبَل المُنافِسين.

وتوصَّلتِ العماري (2022) إلى أَنَّ الابتكار التنظيمي للمؤسسة يُعَدُّ العاملَ المُهِمَّ في نجاحها لتحقيق المَيِّزَة التنافسية، وكذلك تحقيق الاقتصاد المَبْنِي إلى المستوى المجتمعي، فمعظمُ مؤسَّسات اليوم تُوَاجِهُ بيئةً ديناميكيَّةً تتميَّزُ بالتَّغَيُّرات التكنولوجية السريعة، فالمُنظَّماتُ منها التعليمية تحتاج أَنْ تكونَ مُبتكَرَةً مُبْدِعَةً أكثرَ من السابق كَيْ تستطيعَ البقاء والمنافسة في إطارٍ مُستدَامٍ.

ويرى بصيلي (2022) أَنَّ الابتكار في مجال القيادة التربوية هو شأنٌ تعاوُنِيٌّ يمتدُّ من الفكرة إلى التطوير ثم التنفيذ، وعليه تتضمَّنُ هذه الخطوات عادةً العديد من الموظفين ذَوِي الخبرات المختلفة، وإنَّ ما يُمَيِّزُ المُبتكِرِين العظماء عن غيرهم أنَّهُم يَرَوْنَ مساحةً لا يَرَوْنَها الآخرون.

واستنادًا لِمَا سَبَقَ، في خِضَمِّ العدد الهائل من المُستحدَثات التكنولوجية؛ يستطيع القائدُ الرقمي تحويلَ بيئة العمل إلى بيئة مُبتكِرة من خلال قنوات الاتصال المختلفة بينه وعناصر منظومة العمل، شَرْطَ أَنْ يمتلكَ مهارات القائد الرقمي كما سَيَرِدُ لاحقًا.

**- البُعْدُ الثاني: الإقناع**

قد تتوفَّرُ لدى القائد الرقمي وسائل التِّقانة الحديثة وما يرتبط بها من برامج وتطبيقات محوسبة يتم استخدامها في بيئة العمل؛ إلَّا أَنَّ مهارات يمتلكُها القائد الرقمي كمهارَتَيِ التفاوض والإقناع يجب أَنْ تكون حاضرة بقوة لتحقيق الهدف المنشود، فمن دُونِ تلك المهارات أو القدرات لا يكون لتلك الوسائل الرقمية والمُستحدَثات التكنولوجية قيمةٌ في بيئة العمل. وقد عَرَّفَ أبريدان (2017) الإقناع أنَّهُ "عملية تغيير أو تطويع آراء الآخرين نحو رأيٍ مُسْتَهْدَفٍ، وتحتاج عملية الإقناع الى مهارة القائم بالإقناع وإلى وجود الاستعداد لدى الطَّرَف المُستهدَف ومساعدته على ذلك، وتسليط الضوء على نقاط التَّلاقي والأمور ذات الاهتمام المشترك مع إزالة الخلافات العالقة." (ص.13).

ويُشِيرُ الدعجاني (2019) إلى أَنَّ أهمية الإقناع بِعَدِّهِ أَحَدَ الأبعاد الرئيسة للقيادة الرقمية داخل المؤسَّسات التعليمية بأنواعها المختلفة؛ تَكْمُنُ أهمِّيَّتُهُ في أنَّهُ يدعمُ عملية حَلِّ المشكلات بالطَّرائق العلمية ومواجهة الأَزَمَات من خلال احترافية القائد وتأثيره في المعلمين، وهو كذلك يُمَثِّلُ أساسًا لبناء ثقافة الأفراد والمؤسسة التعليمية.

وقد أوضحتِ الدراساتُ التي تناولت بُعْدَ الإقناع في القيادة الرقمية أنَّهُ لا يمكن للقائد الرقمي أَنْ ينجح من دُونِ إتقانِهِ فَنَّ التفاوض والإقناع؛ فالقادةُ هُمُ الأفراد الذين يمتلكون زمام الأمور في عمليات التحفيز والتوجيه وإلهام الآخرين، الذي يُعَدُّ أمرًا ضروريًّا من خلال تعزيز أداء الموظفين، وأهمية مشاركتهم في اتخاذ القرارات ومَنْحِهِم المكافآت التشجيعية التي تُثِيرُ دافعيَّتَهم على الأداء المأمول بصورة مستدامة. (العماري، 2022).

وتَمَاشِيًا مع ما تم ذكرُهُ، يرى الباحث أنَّهُ من الأهمية بمكان أَنْ تَضَعَ المُنظَّمات والمؤسَّسات التعليمية كالمدارس والجامعات، اليومَ؛ أبعادَ التفاوض والإقناع أو التأثير على المَرْؤُوسِين في سُلَّمِ أولويَّات رُؤْيَتِها، فالاهتمامُ بالعنصر البشري في بيئة العمل من خلالِ تعزيزِ وَلَائِهِ وانتمائِهِ سَيُسْهِمُ في تطويرِ أدائِهِ وأداء المؤسسة من خلال استثمار الإمكانات المادِّيَّة كافَّةً؛ كالوسائل، والموجودات الرقمية، وغيرها.

**- البُعْدُ الثالث: إدارة المعرفة**

أدَّى الانفتاح المعلوماتي والرقمي في القرن الواحد والعشـــرين إلى بناء بيئات معرفية مرتبطة بالتِّقانة الحديثة داخل المُنظَّمات المختلفة في إطار التَّحَوُّل الرقمي الذي تَشْـــهَدُهُ دول العالم اليومَ؛ فتمَّ توظيف الحواسيب في المدارس، وتطوَّرت تلك المدارس باستخدام تِقْنِيَّة الاتصالات الحديثة، لذا أصبحت خبرةُ وكفاءة الفرد تُقَاسُ بحداثة مهاراتِهِ وقدراتِهِ المعرفية، وليس بعدد السنين في مُزَاوَلَتِهِ لمهنةٍ ما.

ويُعَرِّفُ التمام (2016) إدارةَ المعرفة على أنَّها "اســتخدام النظريات الإدارية وتطبيقها التطبيق الأمثل لجمعِ المعرفة المتاحة من داخل المدرســـة وخارجها وحفظِها وتخزينها ومن ثَمَّ اســـتخدامها الاستخدام الأمثل لتحقيق أهداف المدرسة واستثمارها لإنتاج معرفة جديدة تُسهِمُ في اتخاذ قرارات رشيدة لتحسين وتطوير البيئة التربوية والتعليمية الداخلية والخارجية" (ص.208).

كما عَرَّفَها الرقب وآخرون (2022) أنَّها "الســعي نحو الحصــول على المعارف الجديدة التي تُمَكِّنُ القادةَ من توسعة مداركهم وغربلة المعرفة القديمة ومُلاءَمتها مع المعرفة الحديثة" (ص.10).

ويُشِـــيرُ جدة (2021) إلى أَنَّ إدارة المعرفة تَكْمُنُ في قدرة القائد الرقمي على توليدِهِ لأفكار إبداعية مُمْكِنَة للتنفيذ وتنمية التفكير الناقد وتحديد منهجيَّات واضـــحة لابتكار اســـتراتيجيَّات وطَرَائق جديدة لتنفيذ المهام والتعامل بكفاءة مع البيانات الكَمِّيَّة والنَّوعيَّة المرتبطة بوســـائل التِّقانة الحديثة في البيئة المدرســية، ويُؤَكِّدُ القحطاني وآخرون (2020) أَنَّ إدارة المعرفة تتم من خلال تشــجيع المعلمين على التفكير الناقد في ممارســاتهم وتطويرها بصــورة مســتدامة مع توفير فرص تعليمية هادفة لفئات المجتمع المدرسي جميعها، واستخدام التِّقْنِيَّة في دَعْمِ بناءِ المعارف.

ومِمَّا تَقَدَّمَ، يَتَّضِـــحُ أَنَّ إدارةَ المعرفة رُكْنٌ رئيس للقيادة الرقمية الواعية؛ فإلمام القائد الرقمي ومعرفتُهُ العميقة بجمعِ البيانات، وتصــنيفها، وتوظيفها، واســترجاعها، ونَشْــرِها، والمتعلقة بالوســائل والوسائط الرقمية جميعها يقود لدعم وتعزيز ثقافة التغيير لتحسين أداء منظومة العملية التعليمية.

**- البُعْدُ الرابع: صُنْع القرار**

تُعَدُّ عمليَّةُ صُـــنْعِ واتخاذ القرار من العمليات المُســـتدَامة والحيوية في منظومة التعليم؛ فهي تُمَارَسُ على المستويات كافَّةً بَدْءًا من المُشَـرِّعِين في السياسة التعليمية العليا وانتهاءً بالمدارس بفئاتها ومســتوياتها المختلفة، وفي ظِلِّ الظروف الراهنة التي تَشْــهَدُها معظم الدول المتقدمة نحو الانتقال من المركزية في إدارة شؤون التعليم إلى اللامركزية تزداد أهمية المشاركة الجماعية في صُـنْعِ القرار، وهنا على مستوى المدرسة فإنَّها تُصْبِحُ شراكةً في إدارتِها من العاملين جميعهم بها من ناحية، وبين الطلاب وأولياء أمورهم وأفراد المجتمع ومؤسَّساته المدنية والأهلية جميعهم من ناحية أخرى.

ويرى الســـواعدة وآخرون (2019) أَنَّ وجود منهج أخلاقي لدى المنظمة التعليمية عند تحليل الموقف أو المشكلة قبل صُـنْعِ القرار سيساعد ذلك في تحقيق آثار القرار قبل اختبارِهِ، وسيؤدي إلى نتائجَ أكثرَ فائدةً سواءٌ بالنسبة للفرد أم المنظمة التعليمية، وفي هذا الإطار يُوَضِّـحُ القحطاني وآخرون (2020) أَنَّ فاعلية اتخاذ القرار تتوقف على قدرة القائد على انتقاء البديل الذي يُحَقِّقُ النتائج أو العوائد الفُضْـــلَى باســـتخدام الموارد والإمكانات نفسِـــها من بين البدائل المتاحة؛ فالهدفُ من اختيار البديل الأفضل هو تعظيم النتائج باستخدام كمِّيَّة مُحَدَّدَة من الموارد.

ومن زاوية أخرى تُوَضِّـــحُ القحطاني (2019) أَنَّ مهارة اتخاذ القرار هي عملية فكرية معرفية يَندرِجُ خلالها مجموعة من الفعَّاليَّات العقلية كالإدراك والانتباه من أجل تحقيق الهدف المرســـوم بعد التعريف بالبديل المطلوب بِدِقَّة لاتخاذِ حَسْمٍ بشأن قضية ما؛ ما يتطلب تحديد المشكلة واقتراح البدائل، واختيار البديل الأنسب، وإصدار حكم على فعَّاليَّة القرار الذي تم اتخاذُهُ.

وتماشِـيًا مع ما تم ذكرُهُ يُشِـيرُ الزعابي (2009) إلى أَنَّ تحسـين الإنتاج وتوزيع المسـؤولية، وزيادة الإبداع ومواجهة التحديات، والإســـهام بالاقتراحات وتوليد الحماس، وإثارة الدافعية للعمل، وجَعْل الأفراد أكثر نُضْجًا ومسؤوليَّةً وتعاوُنًا هي من أهمِّ مزايا المشاركة في صُنْعِ القرارات.

وتَجْدُرُ الإشـارة إلى أَنَّ عملية صُـنْعِ القرار تَمُرُّ بمراحلَ عِدَّةٍ، ويُلَخِّصُ أبو النور (2010) هذه المراحل على النَّحْوِ التَّالي:

- المرحلة الأولى: تحديد وتشخيص المشكلة.
- المرحلة الثانية: تحديد الحلول والبدائل للمشكلة.
- المرحلة الثالثة: تقييم البدائل المطروحة لِحَلِّ المشكلة.
- المرحلة الرابعة: اختيار البديل الأنسب.
- المرحلة الخامسة: تنفيذ القرار أو صُنْع القرار المُتَخَّذ موضع التنفيذ.
- المرحلة السادسة: متابعة تنفيذ القرار وتقويمه.

وخلاصـــةُ القول: يرى الباحث أَنَّ امتلاك القائد الرقمي لمهاراتِ صُـــنْعِ واتخاذ القرار ومعرفته العميقة بالطَّرائق العلمية لذلك في البيئة المدرسـية يُمَثِّلُ أولويَّة قصـوى؛ فتحسـينُ الإنتاج وإثارة دافعية المعلمين وتعزيز حماســـهم في أدائهم الفني عند توظيفهم للتطبيقات والبرامج المحوســـبة في عملية التدريس يتوقف على مدى قدرة القائد الرقمي على نَشْـرِ ثقافة اسـتخدام التِّقانة الحديثة والمُسـتحدَثات التكنولوجية الرقمية في العملية التعليمية وفقًا لقرارات علمية مدروسة بعيدًا عن العشوائية.

- **البُعْدُ الخامس: المواطنة الرقمية**

مع مَطْلَعِ القرن الواحد والعشـرين شَـهِدَ العالمُ اهتمامًا ملموسًـا بموضـوع المواطنة الرقمية؛ فقدِ انتهجت معظم الدول الى إدخالها في مجال العملية التَّعلُّمِية، وقد مَرَّت بتطوُّرات مختلفة نتيجة التقدم الهائل المتســـارع في تِقْنِيَّة المعلومات والاتصـــالات بَدْءًا بالتَّحوُّل الرقمي التدريجي، ثم الاســـتخدام والممارسة في شَتَّى المُنظَّمات وصولًا إلى ما يُسَمَّى بالمواطنة الرقمية التي تُرَكِّزُ على استخدام الأمثل لِلتِّقْنِيَّـة الرقميـة، ويُعَرِّفُ حلـل وآخرون (2021) المواطنـة الرقميـة أنَّهـا "مجموعـة من الأســـاليـب والممارسـات والمبادئ التي يسـتخدِمُها قادة المدارس في توجيه سـلوك الطلبة للاسـتخدام الأمثل لِلتِّقْنِيَّة الرقمية والحماية من أخطارها". (ص.11).

وتُشِـــيرُ الهاجري (2022) أَنَّ أهمية المواطنة الرقمية في المدارس تُعَبِّرُ عن مجموعة من الضـــوابط والمعايير والأعراف المُتَّبَعَة في التوظيف الأمثل القويم للتكنولوجيا الرقمية التي أصـــبحت ضـرورةً مُلِحَّةً للمعلمين والطلاب على حَدٍّ سـواءٍ أثناء تعامُلهم مع التِّقْنِيَّات الرقمية من أجل الاسـتفادة منها في أركان العملية التعليمية المختلفة بطريقٍ آمنةٍ مناسبةٍ ذكيَّةٍ.

وفي السِّـــيَاقِ ذاتِهِ تُؤَكِّدُ البوســـعيدية (2019) أَنَّ المواطنة الرقمية تَكْمُنُ أهميتها في تكوين مُوَاطِنٍ رَقْمِيٍّ قادرٍ على الاســتفادة المُثْلَى من التكنولوجيا الرقمية، وإدراك ما هو ســليم في التعامل مع الوسـائل التكنولوجية وما هو غير صـالح؛ لذلك بادرت معظم المؤسَّسـات العالمية والإقليمية في نَشْرِ ثقافة المواطنة الرقمية لِمَا تتمتَّعُ به من أهمية قصــوى في إعداد جيل قادر على تفهُّم القضــايا الثقافية والاجتماعية والإنسانية المرتبطة بالتكنولوجيا.

وقد أوضحتِ الدراسات التي تناولت مفهومَ "المواطنة الرقمية"، أَحَدَ أبعاد القيادة الرقمية؛ إنَّها ترتكِزُ إلى ثلاثة عناصــر رئيســة من عناصــر المواطنة الرقمية هي: آداب الســلوك الرقمي، والاتصــال الرقمي، والثقافة الرقمية، وهذه العناصـر لا بُدَّ من تَوَفُّرِها لترسـيخ المواطنة الرقمية ووضـعِ قواعدها وغَرْسِـها في المعلمين والطلاب في إطار المنظومة التعليمية. (مجلد، 2021).

واستخلاصًـا لِمَا سَبَقَ ذكرُهُ في مفهوم "المواطنة الرقمية" وأهميتها، وعناصـرها، وتَجْذُرُ الإشـارة إلى أَنَّ القائد الرقمي في إطار بُعْدِ المواطنة الرقمية يتركَّزُ عملُهُ في ثلاثة مجالات من ممارســـات القيادة تتمثَّلُ في: تحديد الرُّؤْيَة الرقمية، وتطوير المعلمين، وتطوير المدرســة؛ كونُها مؤسَّســةً تعليميَّةً متعلِّمةً تُوَظِّفُ استخدام التطبيقات الرقمية في أداءَيْهَا الإداري والفني.

- **البُعْدُ السادس: المخاطرة**

تُمَثِّلُ المخاطرةُ بُعْدًا آخَرَ في القيادة الرقمية، وهي إحدَى صـــفات القائد التربوي في عصـــرِ تكنولوجيا المعلومات والرقمنة، ويُعَرِّفُ أنتونوبولو وآخرون (Antonopoulou et al., 2021) المخاطرةَ أنَّها "أَنْ يأخذَ القائد زمام المبادرة في تَبَنِّي أفكار وأســاليب جديدة، والبحث عن حلول لها واســتعداده لتحمُّل المخاطر الناتجة عنها، لكنَّ ذلك لا يعني أَنْ يكون متهوِّرًا ولا يَعِي نتائج ما يُقْدِمُ عليه؛ بل عليه أَنْ يُفَكِّرَ بالنتائج قبل البدء بتنفيذ القرارات حتى لا يكون فريسة سهلة للأعداء". (p. 426)

ويرى الحمادي وآخرون (2021) أَنَّ المخاطرة هي ثقافة الخطأ الإيجابي، فلا يَنْظُرُ إلى الأخطاء الناتجة عن العمل بشــكل ســلبي في حَدِّ ذاتها؛ بل هي فرصــة ســانحة للتعليم، وبذلك يتطلب من القادة الرقميِّين مَنْحَ موظفيهم حرية ارتكاب الأخطاء وتحمُّل المسؤولية، وهذا يتطلب المزيد من المرونة والمرتبطة

بإفساح المجال للأفكار الجديدة للمَرْؤُوسِين ومناقشتها من دُونِ التَّوجُّس من الخطأ، كما يعطي مساحة أوسع للابتكارات من خلال عدم الارتباط بالهياكل القديمة خوفًا من القرارات الخاطئة، وهذا يتطلب من القادة تمكين أعضاء الفريق من خلال استقلالية الإجراءات لتصبحَ أكثرَ مرونةً ورشاقةً وشَفَّافِيَّةً.

وفي السِّياقِ نفسِهِ أَكَّدَ خليل (2019) أَنَّ القادة الرَّقميّين يدرسون الوضع القائم بشكل عام أكثر من غيرهم داخل المؤسسة ولا يتَّجِهُون إلى الأعمال التي تَتَّسِمُ بالخطورةِ بشكل غير منظَّم أم عشوائي؛ إِنَّمَا يتم التَّنَبُّؤ بإجادةِ وضعِ الأعمال بصورة أكثر تفاؤُلًا وإيجابيَّةً.

وخلاصة القول: يُحَبَّذُ أَنْ يكون القائدُ الرقمي متحسِّبًا للمخاطر بصورة مُستدَامة أثناء التعامل مع وسائل وتطبيقات تكنولوجيا المعلومات، والبرامج الرقمية قبل مباشرتِهِ في تنفيذ القرارات؛ ذلك يقودُهُ والموظفين كافَّةً للاطمئنان والتفاعل بصورة كُبرَى عند توظيف ما يتعلَّق كُلِّهِ بالقيادة الرقمية في بيئة العمل وصولًا للجودة والتنافسية في المخرج النهائي.

**مهارات القائد الرقمي:**

إِنَّ وسائط التِّقَانة الحديثة وما يرتبط بها من تطبيقات الحواسيب والهواتف الذكية وبرامج الرقمنة، وتطبيقات الذكاء الاصطناعي وإنترنت الأشياء وغيرها من الوسائط اللازمة للقيادة الرقمية ليست ذات جدوى في الوسط التعليمي أو المدرسي في حالِ افتقار القائد الرقمي للمهارات اللازمة لإدارة وتوظيف تلك الوسائط لنشرِ ثقافة التغيير من أجل جودة الإنتاج، وهناك مهارات رئيسة ينبغي أَنْ يكتسبَها القائد في المؤسَّسات الرقمية نتيجةً لِمَا يُمَيِّزُ القادةَ بمشاركتهم الوثيقة في هندسة المؤسسة وثقافتها ومقاييسها.

وقد أوضحتِ اليوسف (2021) أَنَّ هناك مجموعة من المهارات الأساسية التي تكون عَوْنًا دَاعِمًا للقادة الرَّقمِيّين تساعدهم في قيادة المؤسسة التعليمية، وعند القيام بمهامِّهِم القيادية الرقمية بجودة عالية كالمهارات العقلية، والقدرة على التفكير الناقد، ومهارة التصميم الابتكاري، ومهارة التَّواصُل الفعَّال، ومهارة التعاون والابتكار، ومهارة التنمية الذاتية. وتُضِيفُ إيناس (2021) المهارات الأساسية كالمعرفة العميقة بالمُقَدَّرات والبرمجيَّات والعمليات الأساسية عبرَ الإنترنت، والمهارات المتوسطة التي

تُرَكِّزُ على اســتخدام التِّقْنِيَّات الرقمية بأســاليب أكثر فائدة وجدوى بما في ذلك القدرة على التقييم الناقد للتكنولوجيا، والمهارات المتقدِّمة التي يحتاجُها القادة الرَّقمِيُّون المُتَخَصِّـــصُـــون في مِهَنِ تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كالبرمجة الحاسوبية وإدارة الشبكات.

وفي هذا الصَّدَدِ يرى شنجر (Sheninger, 2014) مجموعة من المهارات الرئيسة التي يجب أَنْ يمتلِكَها القائد الرقمي لمواكبة التَّطوُّرات المتلاحقة منها: تَبَنِّي ثقافة مؤســـســـة مرتكِزة إلى الإقناع والإبداع والابتكار والتطبيق العملي، ومهارة التخطيط الاســـتراتيجي كَيْ يتمكَّنَ من بناء رُؤْيَة مُلْهِمَة وواضـحة لمدرستِهِ، ومهارة الانفتاح على الثقافات والأفكار والرُّؤَى المُتجدِّدة، كذلك مهارة بناء مِنَصَّـات رقمية تفاعلية وتوظيفها في عملية التَّواصُل الاجتماعي مع أولياء أمور الطلبة والمجتمع.

ويرى الباحثُ أَنَّ اهتمام القائد الرقمي يجب أَنْ يَنْصَـــبَّ في قدرتِهِ الفائقة على دَمْجِ أســـلوب المنطق الرقمي والثقافة الرقمية الجديدة في العمل المهني الاحترافي داخل المدرســـة بما يكفلُ نَشْـــرَ وتغطية ثقافة التِّقانة الرقمية لدى عناصـــر المنظومة التعليمية جميعها بما يعودُ نَفْعُهُ للمخرج النهائي الذي هو الطالب.

## المحور الثاني: جودة الحياة الوظيفية للمعلمين

### نشأة جودة الحياة الوظيفية:

نتيجةً لِلتَّوسُّع والانتشار المعرفي والتِّقْنِي الهائل في ظِلِّ الثورة الصناعية الرابعة اليوم؛ أصبحتِ المؤسَّسات التعليمية كالمدارس والجامعات أمام مجموعة من التَّحدِّيات والفُرَص على حَدٍّ سواءٍ في بيئاتها الداخلية والخارجية، ما أَلْقَى ذلك بآثارِهِ في العنصر البشري الذي يُعَدُّ العمودَ الفقري لتلك المؤسَّسات التعليمية؛ فتحسينُ الجوانب المختلفة المُؤَثِّرَة في الحياتَيْنِ الوظيفية والشخصية للعاملين في المجال التعليمي أصبح أَمْرًا مُلِحًّا لا مناصَ منه، وقد أوضحَ عبد الستار (2019) أَنَّ مصطلح جودة الحياة الوظيفية ظَهَرَ للمرَّة الأولى بواسطة العالم التون مايو عام 1933م من خلال الدراسات التي أُجْرِيَتْ في مصنع ويسترون هورثون للطاقة الكهربائية؛ فقد كشفت تلك الدراسات عن مدى تأثير الظروف الاجتماعية والعوامل البيئية في أداء الأفراد العاملين وإنتاجيتهم. وفي مجال المؤسَّسات التعليمية يُعَدُّ مفهومُ "جودة الحياة الوظيفية" من المفاهيم الحديثة لاسِيَّما في مجال إدارة المورد البشري؛ فَتَعُودُ بداياتُ هذا المفهوم إلى نهاية السِّتِّينات وبداية السَّبعينات من القرن العشرين، ويُرَكِّزُ المفهوم على إيجاد الظروف، وإيجاد الفُرَص المُلَائِمَة لتوفير حياة وظيفية فُضْلَى للمعلمين وإشباع احتياجاتهم المهنية والاجتماعية من خلال توفير بيئة عمل آمنة مريحة. (الخزاعة وآخرون، 2021).

ويُشِيرُ الضرابعة (2021) أَنَّ مفهوم "جودة الحياة الوظيفية" جاء مرتبطًا بعلم النفس الإيجابي، الذي جاء نتيجة منطقية للنظرة الإيجابية إلى حيوات العاملين بديلًا للتركيز الذي كان سائدًا للجوانب السلبية من الحياة الوظيفية لأولئك العاملين.

وفي هذا الإطار يُؤَكِّدُ الحمداني وآخرون (2019) إلى ضرورة تَوَفُّر استراتيجيَّاتٍ عِدَّةٍ أو أدوات واستراتيجيَّات لتحقيق جودة الحياة الوظيفية للمعلمين تتمثَّلُ في المشاركة في صُنْعِ القرار، وجماعات العمل المهنية، وتكامُل الأدوار الوطنية، والعلاقات الإنسانية، والأمان الوظيفي، والحوافز والأجور والمكافآت التشجيعية؛ بما يتَّفِقُ وسياسة المؤسسة التعليمية وأداءَها التنافسي.

بناءً إلى ذلك، فَإِنَّ اهتمام صُـنَّاع القرار في السـياسـة التعليمية العليا بجودة الحياة الوظيفية للمعلمين يُعَدُّ أَمْرًا حيويًّا يتصـدَّرُ أولويَّات المُنظَّمات التعليمية كالمدارس والجامعات إذا أرادتِ الوصـولَ إلى الجودة في الأداء والتنافسية في الإنتاج.

**مفهوم "جودة الحياة الوظيفية":**

تتجسَّـدُ أهمية الحياة الوظيفية في تحسـين بيئة العمل أو الوسـط المهني من خلال التأثير المباشر في الكثير من السُّلُوكَات الإدارية للأفراد العاملين في المؤسَّسات بفئاتها ومستوياتها المختلفة.

ويُعَرِّفُ عبد الصـمد وآخرون (2022) جودة الحياة الوظيفية أنَّها "مجموعة من العمليات المتكاملة المُخَطَّطَة والمستمرة والتي تستهدِفُ تحسين مختلف الجوانب التي تُؤَثِّرُ على الحياة الوظيفية للعاملين وحياتهم الشخصية أيضًا". (ص.101).

في حين عَرَّفَها السـيد (2018) على أنَّها "منهج ومنظومة متكاملة يمكن من خلالها تحسـين وتطوير رأس المال البشري في المؤسسة". (ص.255).

وعَرَّفَها الأعمى والشـركسـي (Alama & Alcherkassy, 2017) أنَّهَا "توفير ظروف عمل جيدة، وإشـراف جيِّد؛ مع الاهتمام بالمزايا والمكافآت وقدر من الاهتمام والتَّحدِّي بالوظيفة، ودَعْم العلاقات الاجتماعية" (p. 12).

كما عَرَّفَها عبد الخالق (2020) "بأنَّها مدى شعور عضو هيئة التدريس بالرِّضَا والسعادة أثناء أدائِهِ لعملِهِ وللأعمال التي تتميَّز بالجودة، وشعوره بالمسؤولية الشخصية والاجتماعية والتَّحكُّم الذاتي والفعَّال في حياتِهِ وبيئتِهِ، وإشباع حاجاته النفسية بِطُرُق فعَّالة ومسؤولة، وقدرته على اتخاذ القرارات". (ص.1105). وتُعَرَّفُ أيضًا على أنَّها "عملية ضرورية تعتبر المُحرِّك الأساسيَّ والفعَّال لتحقيق الرِّضَا الوظيفي للعاملين وإحداث توازُن بين حياتهم الوظيفية والأُسْـرِيَّة، وتهدُفُ لتحيق العدالة الوظيفية بما يتَّفِقُ مع القواعد والقرارات القانونية، والعادات والتقاليد للمجتمع، وكذَا الأهداف العامة للمنظمة". (النجار، 2020، ص.107).

واســتنادًا لِمَا سَــبَقَ يتَّضِــحُ أَنَّ مفهوم "جودة الحياة الوظيفية" يُرَكِّزُ على جانبَيْنِ رَئِيسَــيْنِ هُمَا: الإمكانات البشــرية، وتتمُّ الرعاية والاهتمام بهذا الجانب من خلال توفير الارتياح النفســي للعاملين داخل المنظمة وتعزيز أجورهم ومكافأتهم، وتدعيم العلاقات الإنسانية بينهم، وإشباع رغباتهم المهنية والاجتماعية بما يُحَقِّقُ إثارة دافعيتهم للعمل لإنتاجية عالية تسـعى للتنافسـية، أمَّا الجانبُ الآخَرُ فهو يتعلق ببيئة العمل المادية؛ فبيئةُ العمل الصـــحية الآمنة الدَّاعِمَة لأداء العاملين من خلال توفير المعدَّات والأدوات والتِّقْنِيَّات الحديثة في مرافق المنظمة المختلفة تُسْهِمُ بشكل فاعل في تعظيم الإنتاجية وجودة المخرجات.

**أهداف جودة الحياة الوظيفية:**

إِنَّ الاهتمام بجودة الحياة الوظيفية للعاملين أو جودة بيئة العمل جاء نتيجةً لِلتَّغَيُّرات المسـتمرة المتلاحقة لمواجهة قضـــايا العمل ومشــكلاتها وفقًا للظروف الراهنة التي تعيشُـــها مُنظَّمات الأعمال، إضافةً إلى مشكلات الأفراد العاملين أنفسهم التي تتمحورُ في أدائهم ومهاراتهم المختلفة التي يمتلكونها.

ويُوَضِّــحُ الغاوي (2020) أَنَّ من بين أهداف جودة العمل إعدادُ أفراد مؤسـسـة تعليمية قادرين على امتلاك درجة عالية من الرِّضَا الوظيفي، ولديهم الولاء والانتماء الكبير لمؤسَّستهم لِتُصْبِحَ عائلتهم الثانية، كذلك توليد رُوح إيجابية مُحَفِّزَة لديهم للقيام بالأعمال المَنُوطَة بهم بقدرة فائقة، على درجة عالية من الإبداع والابتكار.

ويُضِـيفُ العسـيري (2019) مجموعة من أهداف جودة الحياة الوظيفية تتمثَّلُ في: المشـاركة في حَلِّ الصِّرَاعَات والمشكلات في بيئة العمل، وزيادة الفاعلية التنظيمية، وزيادة الإنتاجية والأرباح، وزيادة ثقة العاملين في المنظمة وفي أنفسهم، وتحقيق أهداف المنظمة، وزيادة الرِّضَا الوظيفي، وتوفير قوة عمل أكثر ولاءً ودافعيَّةً، وإحداث التَّوازُن بين حيوات الأفراد الوظيفية وحيواتهم الشخصية أم العائلية.

وَتَمَاشِــيًا مع ما تم ذِكْرُهُ يُؤَكِّدُ عبد الخالق (2020) أَنَّ أهداف جودة الحياة الوظيفية تَكْمُنُ في زيادة الإنتاجية الفردية، والالتزام التنظيمي، وتحسين مُقَوِّمَات العمل من الأمن والسلامة المهنية، وتوفير البرامج الكافية لتطوير وتنمية الموارد البشرية مِهْنِيًّا، والتشاركية الإدارية في المهامّ.

وخُلَاصَـةُ القولِ: يرى الباحثُ أَنَّ وجود برنامج مُقَنَّنٍ واضـحٍ في كُلِّ منظمة أو مؤسـسـة تعليمية يُعْنَى بجودة الحياة الوظيفية للمعلمين بَاتَ أَمْرًا مُلِحًّا؛ لزيادة مطالب واحتياجات العمل، وفقدان ضـــمانات الموظفين أحيانًا على المدى الطويل، نـاهيك عن الحاجـة المُلِحَّـة لتعزيز مهارات بيئـة العمل التعليميـة، وزيادة التنافسية على المواهب والقدرات، ذلك كُلُّهُ يستدعي تسريعَ وتيرةً الاهتمام المتزايد المُستدَام بقضـايا جودة الحياة الوظيفية على المستوَيَيْنِ المحلِّي والعالمي وفقًا لأحدثِ النُّظُم في هذا المجال.

**سِمَاتُ جودة الحياة الوظيفية:**

بما إِنَّ جودة الحياة الوظيفية تُعَدُّ مدخلًا أو فلســفةً للتطوير والتحســين التنظيمي باســتهدافها تحقيق التنمية المُستدَامة الشاملة للموظفين تنظيمًا، وصِحَّةً واجتماعًا، واقتصادًا، ورَفْع مستوياتهم مادِّيًّا ومعنويًّا الذي بدورِهِ ينعكِسُ ذلك على انتمائِهِم واســتقرارِهِم الوظيفي؛ فَتُبَيِّنُ أســماءُ (2020) أَنَّ جودة الحياة الوظيفية تَتَّسِـــمُ بمجموعة من السِّـــمَات التي تتمثَّلُ في أنَّها تُعَدُّ اســتجابةً لحاجات ومُتطلَّبات العاملين المادية والمعنوية، ويرتبط مفهومُها بتحســـين أداء الأفراد العاملين في بيئة العمل، كذلك من سِمَاتِها شموليَّتُها لمجموعة من الضوابط والمبادئ والعمليات المُخَطَّطَة التي تهدُفُ إلى تحسين الجوانب المتعلِّقة بأداء الموظف كافَّةً.

ويُضِـيفُ (Canoy, 2020) سِمَاتٍ أخرى لجودة الحياة الوظيفية من بينها: إِنَّها مفهومٌ حيويٌّ في حياة الموظف، ومن سِـمَاتِها كذلك أنَّها تُعَدُّ إحدى القضــايا التنظيمية في العصــر الحديث، وتقوم إلى إذابةِ أم تَدَنِّي مستوى الصِّرَاعَات المهنية وتصميم سياسات تَوَازُن بين العمل والحياة.

وتأســـيسًـــا إلى ذلك يرى أحمد وآخرون (2021) أَنَّ جودة الحياة الوظيفية تُسْـــهِمُ بالتأثير الإيجابي في ممارسـات إدارة رأس المال البشـري كالتدريب، وتكوين فِرَق العمل، واسـتقطاب الموظفين، وتخفيض مُعدَّلات الغياب ودوران العمل، وتوفير قوة عمل أكثر مرونـةً، كما أنَّها تُؤَثِّرُ معنويًّا في الاستجابات السلوكية للموظفين؛ كالرِّضَا الوظيفي، والتنمية المهنية الذاتية.

كما يُشِيرُ الحمداني وآخرون (2019) إلى أَنَّ جودة الحياة الوظيفية في ظِلِّ القيادة الذاتية هي الفُضْلَى منها في ظِلِّ القيادة التقليدية للمنظمة؛ فالموظَّفُ أو العامل عندما تُلَازِمُهُ ثقافةُ التدريب الذاتي

والتَّنَبُّؤ والتَّوَقُّع الذاتي، ووَضْـــع الأهداف، والملاحظة من طَرَفِهِ بشـــكل أكبرَ من طَرَفِ القائد، ويكون الإنتاج في الأداء أفضلَ، ما يَضْمِنُ تحقيقَ مُعدَّلات عالية من الرِّضَا الوظيفي.

وهنا يرى الباحثُ أَنَّ نجاح جودة الحياة الوظيفية في المُنظَّمات الحديثة، اليومَ؛ يرتبطُ ارتباطًا وثيقًا بوجود نُظُمٍ واتصـالات رسـمية وغير رسـمية واضـحة مُقَنَّنَة، فضـلًا عن وجود برامج مشـاركة العاملين من منطلق أفكارهم الجديدة والإبداعية التي تَعُودُ عند تَبَنِّيها إلى تقدير واحترام اهتماماتِهِم في العمل، وحَبَّذَا لو تكون هناك نُظُمٌ مُتعارَفٌ عليها للمقترحات، بالإضـافة إلى جهود المنظمة نفسـها من خلال الاسـتخدام الأمثل لقدراتها الإدارية والتنظيمية؛ ذلك كُلُّهُ يُعَدُّ من المُقَوِّمات الأسـاسـية التي يَنْتُجُ عنها أرضية صلبة لتحقيق جودة حيوات العاملين.

**أبعاد جودة الحياة الوظيفية:**

يَتَجَسَّـدُ مفهوم "جودة الحياة الوظيفية" من خلال العديد من الأبعاد أو العناصـر المُكَوِّنَة لها، وهنا تختلف الآراء ووجهات النظر باختلاف أدبيَّات الفكر الإداري المعاصر في مجال إدارة رأس المال البشـري ونَمَطِ المنظمة أو المؤسـسـة؛ فقد حَدَّدَ عقلان (2022) أبعادَ جودة الحياة الوظيفية في: التعويض العادل في نُظُم الأجور، وظروف بيئة العمل الآمنة، وتحقيق النُّمُوِّ والتقدم المهني، وتحقيق التَّوازُن والتوافق بين حياة الموظف المهنية والأُسْـريَّة، وتشـجيع العمل الجماعي، وبناء العلاقات الإنسانية الوطيدة، والتزام المُنظَّمات بمسؤوليَّاتها الاجتماعية.

بينما يرى أحمد (2020) أَنَّ أبعاد جودة الحياة الوظيفية تتمثَّلُ في توفير مُتطلَّبات الأمان والاستقرار الوظيفي، وإعادة تصميم الوظائف لإشباع طموحات الموظفين، والمشاركة البَنَّاءَة في صُنْعِ القرارات، وإتاحة فُرَص التقدم الوظيفي، وتوفير مبدأ العدالة الاجتماعية.

في حين أشارت أسماء (2020) أَنَّ الأبعاد الرئيسة لجودة الحياة الوظيفية تتمثَّل في: "النَّمَط القيادي، والاسـتقرار الوظيفي، والترقية الوظيفية، والرَّواتب والمكافآت، والتَّوازُن بين العمل الجامعي والحياة الاجتماعية، والتنمية المهنية والتدريب والتعليم" (ص.525).

وأوضحتِ النَّجَّارُ (2017) أَنَّ الأبعاد الرئيسة لجودة الحياة الوظيفية تتمثَّلُ في: ظروف العمل المادية والمعنوية، وخصائص الوظيفية، وجماعة العمل، وأسلوب القائد في الإشراف، وأخيرًا المشاركة في صُنْعِ القرارات.

واستنادًا لِمَا سَبَقَ، وبالرجوع للأدب النظري اعتمدَ الباحثُ في دراستِهِ عددًا من الأبعاد التي تُلَامِسُ بيئة البحث هي: العلاقات الإنسانية، والنَّمَط القيادي، والرِّضَا الوظيفي، وفَعَّالِيَّة البيئة التنظيمية للعمل، والأجور والحوافز.

**أ. العلاقات الإنسانية:**

يتبلورُ مصطلح "العلاقات الإنسانية" في الاهتمام برأس المال البشري، وتوفير المناخ الإنساني المناسب لإعدادِهِ، واستخدام الطاقات البشرية الفُضْلَى، ويُوَاجِهُ الموظفون في العديد من المُنَظَّمَات الخِدْمِيَّة مجموعةً من التحديات التي تُؤَثِّرُ بشكل سلبي في أدائهم أم إنتاجيَّتهم؛ فقد أشارتِ العديدُ من الدراسات في هذا المجال أَنَّ أَبْرَزَ المشكلات والتحديات هي فقدان مظاهر الألفة والمحبة والتعاون بين الموظفين، فالتَّفاعُلُ الاجتماعي يُعَدُّ عمليَّةً حيويَّةً تتعلق بالإنسان بصورة مباشرة، لذا فإنَّ نجاح ذلك التفاعل يُمَثِّلُ دورًا أساسًا في مدى قدرة تلك المُنظَّمات على تحقيق أهدافها بما يَضْمِنُ جودة مخرجاتها في السَّوقَيْن المحلِّيَّة والعالمِيَّة.

وفي مجال العملية التعليمية أشار العنزي (2016) إلى أَنَّ المُنظَّمات التعليمية بمستوياتها المختلفة، سواءً أكانت في المدارس أم الكليات أم الجامعات؛ تسعى إلى تحقيق التَّوازُن المطلوب بين أفرادها العاملين والطلاب من النَّواحي الانفعالية والاجتماعية والنفسية، وإِنَّ تحقيقَ هذا التَّوازُن يتم وفقًا لأرضية صلبة في بناء العلاقات الإنسانية المختلفة بينهم.

ويُوَضِّحُ رسمي وآخرون (2018) نوعيَّةَ العلاقات الاجتماعية المُتَمَثِّلَة في الاعتراف بالعمل، والاحترام، والحوار الاجتماعي الهادف، واحترام وقت العمل، والاتصالات المَبْنِيَّة إلى الأُلْفَة والمَحَبَّة، والمشاركة في اتخاذ القرارات، وفَنّ الإصغاء في مواقف العمل.

كما يُؤَكِّدُ أكار akar (2018) أَنَّ إضـفاء الطَّابَعَ الإنسـاني على العمل، وتحسـين ظروفِهِ، وحماية الموظفين، وسيادة الطَّابَع الديمقراطي على بيئة العمل؛ تُعَدُّ محاورَ وأركانًا رئيسـةً لجودة الحياة الوظيفية في المؤسَّسات التعليمية.

وفي السِّـيَاقِ نفسِـهِ يرى عقلان (2022) منهجًا قويمًا للعلاقات الإنسـانية يرتكِز إلى مشـاركة العاملين في رُؤْيَة ورسـالة المؤسـسـة؛ فذلك يؤدي إلى تحفيزهم وتدعيم انتمائهم لها، وبالتالي تحقيق أهداف العمل وكفاءة الإنتاج، وإنَّ عدم التعاون والاتصال الإنساني الفعَّال والمشاركة في اتخاذ القرارات يُمَثِّلُ أَحَدَ أسباب انخفاض مُؤَشِّر جودة الحياة الوظيفية وتَدَنِّي مُعَدَّل الرِّضَا الوظيفي.

ولا بُدَّ من التأكيد على أهمية الوسـطية في اتِّبَاعِ نَهْجِ العلاقات الإنسـانية في بيئة العمل؛ فالإفراطُ والمجاملة في ذلك مع سائر العاملين قد يؤدي إلى آثار سلبية تِجَاهَ العمل والأداء الفعلي، ولتجاوُزِ ذلك من قِبَلِ القادة؛ عليهم إرساءُ ثقافة انسانية مهنية واضحة مُحَدَّدَة يسعي الجميع لِتَبَنِّيها في بيئة العمل.

**ب. النَّمَط القيادي:**

يُؤَثِّرُ النَّمَطُ القيادي الذي يَتَّبِعُهُ القائد بِعَدِّهِ أَحَدَ أبعاد جودة الحياة الوظيفية من خلال مدى تقدُّم أداء العاملين أم الموظفين ورِضَـاهم وإنتاجيتهم في العمل المُوْكَل إليهم، وقد سَـبَقَ الحديث عن أنماط القيادة المختلفة؛ فَلِكُلِّ نَمَطٍ نقاطُ قُوَّةٍ وأولويَّاتُ تطوير، وتُوَضِّـحُ العمراوي وآخرون (2021) أَنَّ النَّمَطَ القيادي والإشـرافي رُكْنٌ مُهِمٌّ في تحقيق مُعَدَّل الرِّضَـا الوظيفي للعاملين والتزامهم، وتحقيق الانتماء للمنظمة، فَإِنْ كان النَّمَطُ المُتَّبَعُ في القيادة تَسَـلُّطِيًّا فإنَّ ذلك سـيؤدي إلى عدم التَّوافُق المهني والعاطفي، وفقدان الانتماء وعدم الرِّضَا أو الرغبة في العمل، وانعدام الثقة؛ ما سُيُؤَثِّرُ سلبًا في أداء المنظمة.

في حين يرى عقلان (2022) أَنَّ القيـادة الواعيـة التي تعمـل على إيجـاد البيئـة والمنـاخ المناسِـبَيْنِ لتنفيذِ المهامّ المرسـومة يجعلها أكثرَ قدرةً وتمكينًا في تنمية علاقات الدَّعم والمُسـانَدَة الشخصية بين القائد والمَرْؤُوسِين، وإنَّ اهتمامَ القائد الشخصي بهم وسَعَة صَدْرِهِ عند ارتكاب خطأ غير مقصود من جانبهم؛ يُكسِبُهُ ولاءَهُم وتحقيق رِضَا بِمُعَدَّلات مرتفعة.

وتُؤَكِّدُ أسماء (2020) أَنَّ هناك علاقة قوية بين نَمَطِ القيادة والرِّضَا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في المؤسَّسات التعليمية أثناء أدائِهِم للأعمال المطلوبة، فالقائدُ أو الرَّئيسُ المباشر الذي يَعتمِدُ الأسلوبَ الديمقراطي في القيادة يَضَعُ مَرْؤُوسِيهِ مَوْضِعَ اهتمامِهِ ومشاركتهم في اتخاذ القرارات، ويُؤَدِّي ذلك إلى تطوير العلاقات الاجتماعية والمهنية بينهُمَا، ويَكْسَبُ وُدَّهُم ورِضَاهُم في العمل.

كما تُضِيفُ سماح (2018) عاملَ تمكين الموظفين كونُهُ أَحَدَ المداخل التي لها التأثير الإيجابي في جودة الحياة الوظيفية في بيئة العمل، وترى أَنَّ نَقْلَ المسؤولية والسُّلْطَة بشكل متكافِئ من القائد إلى مَرْؤُوسِيهِ ودعوتهم للمشاركة في اتخاذ القرارات يُسْهِمُ في ارتفاع مُعَدَّلات الدافعية والرِّضَا الوظيفي عن العمل.

وخُلَاصَةُ القولِ: إنَّ نَمَطَ القيادة الواعية أو الخادمة التي تسعى لرفع مستوى وإنتاجية المنظمة بصورة مُستَدَامة من خلال خدمتها للأفراد العاملين ومعاونتهم والوقوف إلى جانبهم، وتعزيز نُمُوِّهِم المهني والاعتناء بظروفهم؛ هو الأساس للوصول لحياة وظيفية ذات جودة.

**ج. الرِّضَا الوظيفي:**

يُعَدُّ الرِّضَا الوظيفي أَحَدَ الأبعاد الرئيسة لجودة الحياة الوظيفية للمؤسَّسات التعليمية، فما يتعلَّق بإدارة الأهداف المتبادلة والمشتركة بين القائد والمَرْؤُوسِين، وزيادة احتمالات توقُّع الأفراد داخل المؤسسة بتحقيق الأهداف، ناهيك عن توافُق مضمون العمل مع رغبات الموظفين ودَعْم قدراتهم ومهاراتهم، إضافةً إلى المكانة الاجتماعية وتقدير الموظفين، والعائد المادي، والتأهيل والتدريب؛ فإنَّ ذلك جميعَه يؤدي إلى الارتياح النفسي والوظيفي للعاملين.

وقد تَوَصَّلَ أيدنتان وكوك (Aydintan & Koc, 2016) إلى أَنَّ تأثيرَ الحياة العملية في الحياة غير العملية مُنتَشِرٌ ويُعَزِّزُ كُلٌّ منهما الآخَرَ؛ فَتُؤَدِّي الوظائف الجيدة إلى الحياة الجيدة والعكس، ويُعَدُّ الرِّضَا الوظيفي للمعلمين هو أَحَدَ مُكَوِّنَات الرِّضَا عن الحياة.

ومن زاوية أخرى تُشِيرُ أسماء (2020) أَنَّ تمكين أعضاء الهيئة التدريسية بالمدارس من قِبَل القيادة الواعية يجعلُهُم يتمتَّعُون بمستويات عالية من الرِّضَا والاستقرار الوظيفي، فيجعلُهُم ذلك يَشعُرُون بأهمية العمل وتقرير المصير، والرَّقابة الذاتية؛ الأمرُ الذي يُوصِلُ إلى ديمومة الأداء المُتَمَيِّز بجودة عالية.

وتُضِيفُ سماح (2018) عواملَ ومُؤَثِرَات يتأثَّرُ بها الرِّضَا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في المدارس، فتُؤَثِّرُ السِّياسةُ التعليمية العليا، وما تُقَدِّمُهُ الإدارة التعليمية من حوافز ومكافآت تشجيعية مادية ومعنوية بشكل أكبر على أداء المعلمين المهني، كما يُؤَثِّرُ أسلوب القيادة بما ينتهجُهُ من استراتيجيَّات وطرائق ديمقراطية أو تَسَلُّطِيَّة في ممارسات المعلمين وسُلُوكَاتهم نحو العمل وتحسين الأداء.

وخُلَاصَةُ القولِ: إِنَّ بُعْدَ الرِّضَا الوظيفي تزداد أهمِّيَّتُهُ بمكانة الدور البشري الذي يلعب دورًا حيويًّا في المؤسسة التعليمية؛ فإحساسُ المعلمين بالأمان وشعورهم بالراحة والانتماء لبيئة العمل من خلال توفير مُقَوِّمَاتِها المادية والمعنوية كافَّةً يؤدي إلى تحسين مستوى الأداء وزيادة الإنتاجية وتحسين نوعية الخِدْمَات المُقَدَّمَة من المدرسة كونُها مؤسَّسةً تعليميَّةً تستشرِفُ المستقبل بِرُؤْيَة مُستدَامة مُتَجَدِّدَة.

**د. البيئة التنظيمية للعمل:**

تُعَدُّ بيئةُ العمل بمجالاتها المادية والمعنوية المُلَائِمَة والاهتمام بعناصرِها من الأركان الرئيسة التي تؤدي إلى الارتقاء بِمُعَدَّلات الأداء والرِّضَا الوظيفي للأفراد، بالإضافة إلى تلبية رغبات واحتياجات العاملين لزيادة انتمائِهِم بالمؤسسة، ومن جانبٍ آخَرَ تُؤَثِّرُ البيئة المحيطة بالعمل وغير المُلَائِمَة في العاملين؛ ما يؤدي ذلك إلى زيادة الاحتراق الوظيفي وضغوط العمل للموظفين: كالضوضاء، ودرجات الحرارة، والصوت، والإضاءة، وتصميم المكاتب؛ من وُجُوهِ مساحتها وتأثيثها وتهويتها، فضلًا عن احتياجات الأمن والسلامة وغيرها من العوامل ذات العلاقة.

ويُوَضِّحُ المطيري (2020) أَنَّ البيئة الداخلية للمنظَّمة تشملُ التَّالي:

- البيئة الفنية أو التِّقْنِيَّة: التي تحوي التكنولوجيا والتِّقْنِيَّات الحديثة التي تَعتمِدُ إليها المنظمة في تيسير أعمالها، وتشمل طَرَائق وأساليب وآلات العمل ومعدَّاته المُستخدَمة جميعها داخل المنظمة.

- التنظيم الرسـمي: يحتوي على اللَّوائح والقوانين والتشـريعات والضـوابط جميعها المتعلقة بالهيكل أم الوظيفية؛ التي تُعَدُّ النَّهْجَ الذي يحكم علاقات العاملين وقنوات اتصـــالهم الداخلية والخارجية، والسُّلُطَات والمسؤوليَّات، والأدوار والاختصاصات كافَّةً.
- القيادة: هي أساس التنظيم الرسمي من خلال ما تقوم به من رَسْمِ الخُطَطِ وتحديد الأهداف، وتمكين علاقات الأفراد، وتوجيه طاقاتهم من خلال وظائف الإدارة؛ كالتخطيط، والتنظيم، والتنفيذ، والتقويم، والرَّقَابَة، والتقييم؛ بما يُحَقِّقُ أهداف المنظمة.
- التنظيم غير الرسمي: يتعلق بشبكة العلاقات الاجتماعية والنفسية والثقافة التي تَنْشَأُ بين الموظفين في المنظمة، وتتَّصِفُ تلك العلاقات أنَّهَا مُمْتَدَّة داخل وخارج بيئة العمل.

وفي المجال التعليمي تتمثَّلُ مُتطلَّبات البيئة المدرسـية الجاذبة أو الفاعلة في مُتطلَّبات خاصـة كالمباني المدرسية؛ وذلك بتحسين مواصفاتها، وتوفير الأجهزة التِّقْنِيَّة الحديثة، وتوفير المواد والخامات للأنشطة المعملية، ومُتطلَّبات أخرى خاصة بالمعلمين من وَجْهِ تحديث برامج التنمية المهنية المُستدَامة لهم، ومُتطلَّبات حوسبة المناهج الدراسية، وأخرى تتعلق باستراتيجيَّات وأساليب التدريس التي تقوم إلى توظيف التِّقَانة الحديثة داخل الغُرَف الدراسية وخارجها. (الحميداني، 2018)

وتُؤَكِّدُ نســمة (2019) أَنَّ فعَّاليَّة البيئة التنظيمية النَّشِــطَة للعمل الرســمي تُعَدُّ أَحَدَ الأبعاد الرئيســة المُؤَثِّرَة في جودة الحياة الوظيفية لارتباطِها الوثيق بالســلامة المهنية للمعلمين، وتوفير وســط بيئي فيزيقي مناسب؛ ما ينعكس ذلك على أداء المعلمين وكفاءة المدرسة كونُها مؤسَّسةً تعليميَّةً.

وتُضِـيفُ الغاوي (2020) أَنَّ توفير بيئة عمل مدرسـية تُرَاعِي احتياجات ومُتطلَّبات المعلمين، وتحسين أوضـاعهم النفسية والمادية سيؤدي إلى زيادة دافعيَّتهم نحو العمل والإنجاز، والتَّمَسُّك بمبادئ الولاء والانتماء وإنجاز المهامّ بالطَّرَائق الفُضْلَى؛ ما يَنْتُجُ عن ذلك رفعة المدرسة كونُها مؤسَّسةً تعليميَّةً وتحقيقها للتنافسية في مجتمعها التعليمي المحيط.

ويرى الباحث أَنَّ تحديث المناخ التنظيمي لبيئة العمل المدرسية وفقًا لأحدث الأساليب القيادية والتكنولوجية من خلال تغيير النُّظُم الهيكلية والإدارية وتشـغيلها بالطَّابَع التِّقْنِي مع الأخذ في الحُسـبان

الاحتياجات الاجتماعية والنفسية لأعضاء الهيئة الإدارية والتدريسية، وتوفير بيئة عمل آمنة صِحّيَّة ومَنْحِهم بيئةَ عملٍ خالية من الإجهاد والتَّوتُّر؛ سيؤدي إلى أداء أفضل ورِضَا وظيفي أكبر للوصول إلى جودة المخرجات التعليمية.

**هـ. الأجور والحوافز:**

تُعَدُّ الأجورُ والحوافز بأشكالها المتنوعة ومستوياتها المختلفة التقليدية والحديثة من أركان نجاح المُنظَّمات العُمَّالِيَّة، وهي وسيلة فاعلة لتلبية وإشباع رغبات واحتياجات العاملين المادية والاجتماعية والنفسية، كما أنَّها مجموعة من العوامل التي تقود العاملين في وحداتهم الإنتاجية الى العمل بطاقاتِهِم البدنية والعقلية جميعها لتحقيق الأهداف المنشودة، فيُمْكِنُ القولُ: إنَّ تَوَفُّرَ أنظمة مناسبة وعادلة للأجور والحوافز يؤدي إلى الرِّضَا الوظيفي للعاملين عن العمل والمنظمة على حَدٍّ سواءٍ المؤدِّي لزيادة الالتزام التنظيمي من قِبَلِهِم تِجَاهَ العمل.

ويرى البردويل وآخرون (2018) أَنَّ وجود نظام مُحْكَم لإدارة الأجور والحوافز من أهمِّ أولويَّات تحفيز الموظفين في المؤسسة؛ فالمؤسَّسةُ التي ترغب في امتلاك نظام جيِّد للحوافز عليها أَنْ تبدأَ أَوَّلًا بعمل نظام للأجور تتوفَّر فيه ضوابط ومُحَدِّدَات ومعايير العدالة والمساواة، وهذه المواصفات لا يمكن الوصول إليها إلَّا بِاتِّبَاعِ الأساليب المهنية السليمة في إعداد أنظمة الأجور والتحفيز.

ومن زاوية أخرى، فإنَّ عدمَ شعور الأفراد العاملين بعدالة أنظمة المكافآت المادية في تنظيماتهم مع مستوى التَّقدُّم في الأداء من طَرَفِهِم في الأعمالِ والمهامِّ المَنُوطَة بهم من قِبَل قادتِهِم سَيُؤَثِّرُ في مستويات الروح المعنوية والدافعية والالتزام التنظيمي، والتراجع عن مُعَدَّلات الأداء أو الإنتاج؛ وهنا يُصبِحُ الاستمرارُ في العمل حتميَّةً اجتماعية قَهْرِيَّة بَدَلًا أَنْ يكون رغبةً ذاتيَّةً أم نفسية. (العمراوي وآخرون، 2021).

ويُؤَكِّدُ العنزي وآخرون (2016) أَنَّ مَنْحَ الموظف الأجرَ المناسب أو الرَّاتب العادل يُسْهِمُ في رفعِ مستوى التزامِهِ بوظيفتِهِ والمهامِّ المُوْكَلَة إليه إنجازها، كما يُسْهِمُ في زيادة مستوى تَقَيُّدِهِ بالحضور والانصراف في الأوقات المُحَدَّدَة للدوام الرسمي.

لذلك حَدَّدَ محمد نســـمة (2019) الممارســـات العالية فيما يتعلق بالأجور والمكافآت الممنوحة للمعلمين وتحفيزهم بشـــكل مُســـتدَام في إبقاء الأجور تنافســـية، وتنظيم الرَّواتب وزيادتها مع مرور الوقت، والمكافآت والحوافز المادية التي تُضَافُ للرَّاتب، والأجر الإضافي للقيام بمهامَّ إضافية والحوافز غير المادية.

وخُلاصَـــةُ القولِ: إنَّ أنظمة الأجور والمكافآت تختلف من مؤســـســـة إلى أخرى، إلَّا أنَّهَا تَتَّفِقُ في هدفِها العامِّ الذي هو إشـباع رغبات العاملين عندما يكون هناك نظامٌ عادلٌ يحملُ في طيَّاتِهِ معايير شـاملة لتقييم الأداء، على أَنْ تكون تلك المعاييرُ مُعْلَنَةً واضـحةً لدى قوة العمل في المؤسـسـة، ويقود هذا إلى مزيد من الدافعية والولاء والانتماء بما يمكن المؤسسة من تحقيق عوائد إنتاجية ذات جودة بتنافسية عالية.

## المحور الثالث: العلاقة بين القيادة الرقمية وجودة الحياة الوظيفية للمعلمين:

تُعَدُّ تنميةُ مُيُول واتجاهات المعلمين نحو توظيف وســـائل التِّقَانَة الحديثة وما يتعلق بها من برمجيَّات مختلفة في طرائق وأساليب التدريس، والتقويم، والمناهج الدراسية، والتَّواصُل مع أولياء الأمور والمجتمع المحلِّي، وغيرها من الاهتمامات الوظيفية للمعلم؛ هي المِحَكَّ الذي يُمكِنُ من خلالِهِ القولُ أَنَّ القائد الرقمي للمدرسـة يؤدِّي دورًا محوريًّا ملموسًـا في ترسـيخ ثقافة التَّحَوُّل الرقمي لمدرسـتِهِ، من خلال الأســـاليب والاســـتراتيجيَّات المُنْبَثِقَة من رُؤْيَتِهِ الرقمية المُلْهِمَة التي يســـعى من خلالها لتجويد العمل المدرسي لِلرُّقِيِّ بالمنظومة التعليمية التَّعلُّمِيَّة ومخرجاتها.

ومن زاوية أخرى تُعَدُّ القيادةُ الرقمية ضـــرورةً مُلحَّةً لمدارس اليوم؛ لِمَا لها من آثار إيجابية في تسـهيل العمليات الإدارية والفنية، فَيُشِـيرُ الرشـيدي وآخرون (2021) إلى أَنَّ القيادة الرقمية تؤدي إلى تقليص وقت وجهد المعلم في إنجازِ مهامِّه، ومسـاعدتِهِ في إتاحة المعلومات في الأماكنِ كُلِّها وتطوير أدائِهِ الوظيفي ورفع مستوى كفاءته الإنتاجية.

ويُوَضِّحُ أنتونوبولو وآخرون (Antonopoulou et al., 2021) أَنَّ القادة الذين يُظْهِرُون مستوًى عاليًا من القيادة الرقمية مع تجنُّب الســـلبية في أعمالهم يؤدي ذلك إلى نجاحٍ باهرٍ ورِضَـــا وظيفي للعاملين وإيجاد بيئة عمل متعاونة يَسُودُها الارتياح النفسي بكفاءة رقمية تأخذ زمام المبادرة والاستجابة بسرعة للظروف والأنشطة الجديدة.

وفي هذا الإطار يُؤَكِّدُ السيد (2018) أَنَّ للقيادة الرقمية كونُهُ مدخلًا لتحسين جودة الحياة الوظيفية للمعلمين هدفًا رئيسًا يتمثَّلُ في رفعِ الطاقة الإنتاجية للمدرسة باستمرار، وتشجيع العمل التعاوني، والمشاركة الفاعلة في صُنْعِ القرار، والاهتمام بالمَرْؤُوسِين وتعزيز نُمُوِّهِم، وذلك كُلُّهُ يتزامَنُ في الارتقاء بالمدرسة بِعَدِّها مؤسَّسةً متعلِّمةً تضعُ الوسط الرقمي في سُلَّمِ أولويَّاتها.

وبناءً إلى ذلك يُؤَكِّدُ حلل وآخرون (2021) أَنَّ لِلتَّحوُّل الرقمي الأَثَرَ الكبير في تسهيل وتسريع عمليات الوصول إلى المعلومات، والتَّواصُل مع الآخرين من خلال الاستفادة القصوى من التِّقْنِيَّة الرقمية بشكل مناسب؛ ما يؤدي ذلك إلى تحسين حياة المعلم الوظيفية عند توفير هذه المُقَوِّمَات التي يَنْتُجُ عنها وجود وسط بيئي مدرسي جذَّاب.

فضلًا عن ذلك ما شَهِدَهُ العالَمُ من تقلُّبات إِثْرَ جائحة كورونا (كوفيد 19) التي أَثَّرَت في الحياة الوظيفية للمعلمين؛ فقد أُجْبِرَتِ المؤسَّساتُ التعليمية التي منها المدارس على نظام تعليمي إداري مختلف عن سابقِهِ، كما تحوَّلت إدارات المدارس من الإدارة التقليدية الى الإدارة الإلكترونية أو الرقمية، ونتيجةً لذلك تَغَيَّرَت رُؤْيَةُ القائد الرقمي نحو مُلامَسَة احتياجات المعلمين المُلِحَّة لإحداث تَغَيُّر جذري في حيواتهم الوظيفية. (العشماوي 2021).

وفي الصَّدَدِ نفسِهِ يُؤَكِّدُ مجلد (2021) أَنَّ أنظمة إدارة التَّعلُّم الإلكتروني عبرَ الإنترنت في المدارس وما تشملُهُ من عمليات القَبُول والتسجيل في المُقَرَّرات، وتدوين الواجبات، ومتابعة تَعَلُّم الطلاب، والإشراف المباشر لِلتَّعَلُّم التزامني والآخَر غير التزامني، وصياغة الامتحانات الإلكترونية تجعلُ المعلمين يَشعُرُون بالارتياح النفسي والمهني، فموقعُ النظام الإلكتروني يُسَهِّلُ لهم الوقت والجهد ويُنَظِّمُ أعمالهم بشكل دقيق ما ينعكِسُ أَثَرُهُ الإيجابي في التزامِهِم التنظيمي في العمل المدرسي، ولتوضيح ذلك بَيَّنَتِ الهاجري (2022) أهمية المعرفة الدقيقة وخُطَط الدورات التأهيلية للتطوير المهني للمعلمين والقائد على حَدٍّ سواءٍ، فَهُمْ بحاجة إلى تحديث أنفسهم بشأن مُتطلَّبات المعرفة الجديدة، والحاجة إلى مزيد من الكفاءة الرقمية التي تؤدي إلى تكييف أساليب عملهم الذي هو جزء لا يتجزَّأ من حيواتهم الوظيفية اليومية.

وخلاصـــةُ القولِ: يرى الباحث أَنَّ القيادة الرقمية الواعية المُدْرِكَة للعالَم الرقمي في عصـــر الثورة الصـناعية الرابعة يُمكِنُها نقلَ المدرسـة من رُؤْيَتِها التقليدية إلى رُؤْيَة رقيمة تشـاركية واسـعة النطاق ترتكز إلى توظيف التِّقَانة الحديثة وما يتعلق بها كُلِّهِ في عناصـر المنظومة التعليمية جميعها، وسـيقود ذلك حتمًا إلى تحسـين الوسـط المهني للمعلمين، فعندما تكون هناك القاعات الدراسـية المُهَيَّأَة بأحدث وسـائل التِّقَانة الرقمية، وقاعات التَّعلُّم عن بُعْدٍ، والواقع المُعَزَّز، وتوظيف وســائل التَّواصُــل الاجتماعي لخدمة الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع، وتطبيقات الذكاء الاصـطناعي؛ فإنَّ ذلك كُلَّهُ سـيؤدي إلى وجود مسـاحة كافية من الارتياح النفسي للمعلم ما يزيد مُعدَّلات الرِّضَا الوظيفي وتحسين جودة الأداء التعليمي.

## المحور الرابع: القيادة الرقمية وجودة الحياة الوظيفية للمعلمين بمدارس سلطنة عُمان

### أ. جهود وزارة التربية والتعليم في مجال القيادة الرقمية لمديري المدارس

في سلطنة عُمان، أشارت وثيقة عُمَان 2040 في الأولويَّات الوطنية والتَّوجُّهات الاستراتيجية إلى تطوير النظام التعليمي بمسـتوياتِهِ جميعها، من خلالِ رفعِ جودة التعليم المدرســي والتعليم العالي، إضــافةً إلى تطوير المؤسَّســات والكفاءات التعليمية والتربوية، وتطبيق معايير الاعتماد العالمي عليها وضــمان اســتخدامها لِتِقْنِيَّات التعليم والتَّعلُّم الحديثة ونشــرها بصــفتها ثقافة وطنية. (ديوان البلاط السُّلطاني، 2021)

واســتنادًا لِنَصِّ الوثيقة الســابق، وانطلاقًا من المبادئ التي ارتكزت إليها وثيقة فلســفة التعليم الصــادرة من مجلس التعليم (2017)؛ جاء مجتمع المعرفة والتكنولوجيا في مقدِّمة تلك المبادئ كونُهُ مُتطَلَّبًا أساسًا في جوانب التطوير جميعها، ولن يتحقَّقَ ذلك إِلَّا من خلال تعزيز القدرة على التعامل مع مُتطلَّبات العصــر والتكنولوجيا الحديثة، والوعي بأهمية الأمن المعلوماتي وقضــايا توظيف التِّقَانَة والشــبكات، وتوطين المعرفة والتكنولوجيا، وإكســاب الكفايات والمهارات اللازمة للقائمين على العملية التعليمية. (مجلس التعليم، 2017).

واسـتنادًا لِمَا سَـبَقَ، أَوْلَتْ وزارةُ التربية والتعليم اهتمامًا ملحوظًا خلال السـنوات الأخيرة بإعداد وتأهيل القدرات الوطنية من القيادات المدرسية؛ فقد سعى المعهدُ التَّخَصُّصِي التابع للوزارة منذ تأسيسِهِ

إلى تأهيل أعضاء الهيئتَيْن الإدارية والتدريسية بمدارس سلطنة عُمان وتدريبهم وصَقْل مهاراتهم لإحداث التغيير المنشـــود في العملية التعليمية من خلال توظيف الوســـائل والطَّرائق التعليمية الفُضْـــلَى ذات المعايير العالمية لتحقيق جودة التعليم. (المعهد التخصصي للمعلمين،2018).

وفي مجال الاهتمام بقادة المدارس تَبَنَّى المعهدُ التَّخَصُّصِـي برنامج القيادة المدرسية بِعَدِّهِ أَحَدَ البرامج الاســـتراتيجية التي تســـتهدِفُ مديري المدارس ومســـاعديهم من المدارس المختلفة في ســـلطنة عُمان، وهو برنامج مُدَّتُهُ عامانِ دراســيَّان يحتوي على (6) مُدَدٍ تدريبية تهدُفُ إلى تزويد المتدرّبين من مديري ومديرات المدارس ومسـاعديهم بالمهارات القيادية اللازمة والاسـتراتيجيَّات الفاعلة لإدارة البيانات التحصيلية ومُؤَشِّرَات الأداء بطرائق علمية تُوَظِّفُ التِّقَانَة الحديثة من أجل تجويد بيئة العمل المدرسية. (وزارة التربية والتعليم، 2019).

ومن زاوية أخرى جاءت اللَّوَائِح والأنظمة والتشـريعات الصـادرة عن وزارة التربية والتعليم لِتُؤَكِّدَ قيام مدير المدرســـة بواجبِهِ كونُهُ قائدًا رَقْمِيًّا في تنمية وصَـــقْلِ قدراته لمســـايرة رَكْبِ التَّقَدُّم في مجال القيادة، فمن مَهَامِّهِ الإشـراف المباشـر على إعداد السِّـجِلَّات والمِلَفَّات المدرسـية المحوسـبة وحفظِها واسترجاعها. (وزارة التربية والتعليم، 2015)

وتماشِـيًا مع ما تم ذكرُهُ؛ قامت وزارة التربية والتعليم بإنشـاء موقع البوابة التعليمية الذي يُعَدُّ محطَّةً متكاملة بما تحويهِ من أنظمة محوسـبة وبرامج رقمية يسـتطيع مدير المدرسـة كونُهُ قائدًا رَقْمِيًّا من خلالها تفعيل قنوات الاتصـال والتَّواصُـل مع عناصـر المنظومة التعليمية وتجويد العمل الإداري والفني بالمدرسـة. كما قامتِ الوزارة ببناء المِنَصَّـات التعليمية المحوسـبة التي تشـمل الخِدْمَاتِ المُتَّصِـلَة بالتعليم الإلكتروني؛ كَمِنَصَّـــة "مَنْظَرَة" التعليمية، ومِنَصَّـــة "جوجل التعليمية"، والمكتبة الرقمية، وقناة "مَوْرِد" التعليمية، ومِنَصَّـــة "التدريب الإلكتروني"، ومكتبة عُمَان للواقع الافتراضي. (وزارة التربية والتعليم، 2021)

وفي إطارِ سَـــعْيِ وزارة التربية والتعليم لتجويد العمل لدى قادة المدارس أَوْجَدَت نظامَ المُؤَشِّـــرَات التربوية المحوســـب الذي يســـتطيع مدير المدرســـة بِعَدِّهِ قائدًا رَقْمِيًّا من خلالِهِ تعزيز نقاط القوة ومعالجة أولويَّات التطوير في مجالاتٍ رئيسةٍ عِدَّةٍ؛ كالتحصيل الدراسي، والإجازات، والزيارات الإشرافية، وغيرها.

**ب. جهود وزارة التربية والتعليم في مجال جودة الحياة الوظيفية للمعلمين**

تسعى النُّظُمُ التعليمية اليومَ في دول العالم المختلفة لرفع مستوى جودة أداء الكفاءات البشريَّة فيها لأجل الرُّقِيّ بأدائِها، ويُعَدُّ المعلِّمُ أَحَدَ أهمِّ الكفاءات البشرية التي تُلَامِسُ وتُؤَثِّرُ بشكل مباشر في الأداء العام للمؤسَّسات التعليمية سواءً أكانت مدارسَ أم جامعاتٍ.

وفي هذا الإطار سَعَت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان إلى تطوير وتحديث منظومة عناصر البيئة المدرسية في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان كَيْ تكونَ بيئةً جاذبة تُوَاكِبُ توجُّهات الهيئات والمؤسَّسات العالمية المَعْنِيَّة بالتعليم وما تقوم به من طرائق أو استراتيجيَّات ورُؤًى مُستدَامة لِلرُّقِيّ بأداء المعلمين والمعلِّمات كونُهُم العمودَ الفقري للعملية التعليمية التَّعلُّمِيَّة؛ فقد قامتِ الوزارةُ إلى جانب إنشاء المعهد التَّخَصُّصِي للمعلمين بتطوير البيئة المدرسية، وتهيئة الظروف المناسبة للمعلمين للقيام بأدوارِهِم على أكملِ وَجْهٍ، من خلال إعادة تصميم غُرَف المعلمين وفقًا لأحدث التصاميم الهندسية الحديثة المدعومة رَقْمِيًّا بمكاتبَ فردية تُرَاعِي خصوصية كُلِّ معلم أو كُلِّ مادة دراسية على حِدَة مُزَوَّدَة بأثاث ومُستلزَمَات المعلمين لخدمة أدائِهِم الفني، كذلك أصبحتِ اليوم أقلامُ التحضير والتصحيح وأقلام السبورة وأوراق الطباعة والسَّحْب متاحةً للمعلم متى أراد ذلك لخدمة مادَّتِهِ الدراسية.

وتماشِيًا مع ما تم ذِكْرُهُ من أَوْجُهِ الدَّعْمِ والمساندة لِلرُّقِي بأداء المعلم وتحفيزِهِ؛ جاءت جائزة الإجادة التربوية للمعلم العُمَاني برعاية وإشراف مباشر من مجلس التعليم في سلطنة عُمان إيمانًا بالدور التربوي الرائد والرسالة السامية التي يقوم بها المعلِّمون والمعلِّماتُ؛ فَتُعَدُّ هذه الجائزةُ وسيلةً من وسائل التحفيز وتعزيز الجهود والمبادرات التي تهدُفُ إلى تنمية الشخصية المتكاملة للطالب كونُهُ المحورَ الأساسَ للعملية التعليمية، التي هي "جائزة وطنية تربوية تُمْنَحُ كُلَّ عامَيْن دراسيَّيْن للمعلمين العُمَانِيِّين المُجِيدِين في المدارس الحكومية؛ لإبراز جهودهم وتشجيعها، والارتقاء بالعملية التعليمية التَّعلُّمِيَّة" (ديوان البلاط السُّلطاني، 2018، ص. 14)

إضافةً إلى الجهود التي تبذلُها وزارةُ التربية والتعليم في التخطيط والإعداد والتنفيذ للاحتفال السنوي بيوم المعلم العُمَاني الذي يُوَافِقُ الرابع والعشرين من فبراير من كُلِّ عام؛ فيتم في هذا اليوم تكريمُ المعلمين

المُجِيدِين والمعلِّمات المُجِيدَات في الحقل التربوي مركزيًّا على مستوى الوزارة وإقليميًّا على مستوى المحافظات التعليمية، كما إنَّ هناك جهودًا تبذلُها المدارسُ جميعُها لتحفيز وتشجيع معلِّميها الأَكْفَاء سنويًّا بالتنسيق القائم مع مجالس أولياء الأمور ومؤسَّسات المجتمع الأهلي في الولايات.

وفي مجال الأمن والسلامة في البيئة المدرسية فقد سَعَتِ الوزارةُ إلى إيجاد العوامل والظروف المناسبة التي تساعد في سَيْرِ العملية التعليمية بالمدارس، من خلال توفير البيئة الآمِنة المُلَائِمة لأعضاء الهيئة التدريسية والطلبة على حَدٍّ سواءٍ؛ فقد عَمِلَتْ على توفير اشتراطات الأمن والسلامة في البيئة المدرسية، وتوفير الأجهزة والمعدَّات جميعها الخاصة بها. (وزارة التربية والتعليم، 2019)

ومن زاويةٍ أخرى يُسْهِمُ قسمُ رعاية الموظفين بدائرة الشؤون الإدارية بالمحافظات التعليمية في عمليات الدَّعْم والتحفيز للمعلِّمين والمعلِّمات؛ من خلال العروض الترويجية بأسعار مخفضة تُقَدِّمُها مؤسَّسات القطاع الخاص لأعضاء الهيئات التدريسية بالمدارس بصورة دورية تقديرًا وتشجيعًا للدور الملموس الذي يُقَدِّمُهُ المعلِّمون والمعلِّماتُ في تنشئة أجيال الوطن العزيز.

ومِمَّا تَقَدَّمَ يَتَّضِحُ أَنَّ التَّسهيلاتِ المتاحة للمعلمين في البيئة المدرسية اليومَ تساعد في تحقيق معدَّلات الرِّضَا الوظيفي والشعور بالاستقرار النفسي إذا تمَّت مقارنة ذلك قبل مدة زمنية طويلة في ميدان التربية والتعليم، ومن ناحية أخرى بِمَا لا يَدَعُ مجالًا لِلشَّكِّ فإنَّ جودة الحياة المهنية أو الوظيفية للمعلمين تَتَّضِحُ يومًا بعد آخَرَ من خلال ما تُقَدِّمُهُ وزارة التربية والتعليم بالتنسيق مع الجهات الحكومية والأهلية في الدولة لدعمِ منظومة العملية التعليمية التَّعلُّمِيَّة في مقدِّمة أولويَّاتها المعلم.

## ثانيًا: الدراسات السابقة:

اطَّلَعَ الباحثُ على عددٍ من الدراسات التي تناولت موضوعَ الدراسة الحاليَّة بصورة عامة، والدراسات التي تناولتِ القيادة الرقمية لدى مديري المدارس خاصَّةً مِمَّا تم نَشْرُهُ في الرسائل الجامعية والكتب والمجلات والدوريات والمؤتمرات التربوية، وفي بعض المواقع الموثوقة بالشبكة العنكبوتية، كما اطَّلَعَ الباحث على عددٍ من الدراسات والبحوث المتعلقة بجودة الحياة الوظيفية للمعلمين، والتَّالي سيتم عرضُ الدراسات من الأحدث إلى الأقدم لنتمكَّنَ من معرفة التَّطوُّر في نتائج وتوصيات تلك الدراسات ذات الصِّلَة بموضوع الدراسة الحاليَّة؛ فقد قُسِّمَتِ الدراسات السابقة إلى محورَيْن؛ الأول: القيادة الرقمية؛ والثاني: جودة الحياة الوظيفية للمعلمين، وكُلُّ محورٍ قُسِّمَ إلى دراسات عربية وأجنبية مُرَتَّبَةً تَنَازُلِيًّا من الأحدث إلى الأقدم؛ على النَّحْوِ التَّالي:

### 1. دراسات تتعلق بالقيادة الرقمية

#### أ. الدراسات العربية:

جاءت دراسة الريس والعيفان (2022) لِلتَّعَرُّف إلى احتياجات التطوير المهني للقيادات المدرسية في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد القيادة الرقمية، واتَّبَعَتِ الدراسةُ المنهج الوصفي المَسْحِي، واسْتُخْدِمَتِ الاستبانةُ أداةً للدراسة، وتكوَّنَ مجتمع الدراسة من عيّنة من قادة وقائدات المدارس من خمس إدارات تعليمية للبنين والبنات بلغ عددُهُم (362) قائدًا وقائدةً تَبَعًا لِمُتَغَيِّرات (النَّوع؛ المُؤَهِّل العلمي؛ عدد سنوات الخدمة في القيادة المدرسية)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود احتياج للتطوير المهني لدى عيّنة الدراسة بشأن أبعاد القيادة الرقمية كان في مُقَدِّمَتِها بُعْدُ إدارة التَّحوُّل الرقمي فجاء بدرجة متوسطة، ثم بُعْدُ التِّقْنِيَّة الذي جاء كذلك بدرجة متوسطة، كما توصَّلت نتائج الدراسة إلى أَنَّ القيادة الرقمية بأبعادها المختلفة في مُجْمَلِها العام مُطَبَّقَة بدرجة متوسطة في مدارس المملكة العربية السعودية.

وهدفت دراسة بصيلي (2022) لِلتَّعَرُّف إلى واقع تطبيق القيادة الرقمية بمدارس التعليم العام بمنطقة أَبْهَا الحَضَرِيَّة، واستخدمتِ الدراسةُ المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمتِ الاستبانةَ أداةً للبيانات

جميعها، وطُبِّقَتْ على عيِّنة عشـــوائية بلغت (343) من القيادات وَوُكَلائِهِم والإداريّين من الجنســـين، وكشفت نتائج الدراسة أَنَّ درجة ممارسة أبعاد القيادة الرقمية حصلت على تقدير متوسط، كما توصَّلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطات تقديرات أفراد العيِّنة تُعْزَى إلى مُتَغَيِّر المُؤَهِّل العلمي، وأسـفرتِ النَّتائجُ كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـطات أفراد العيِّنة تُعْزَى إلى الجنس لصالح الإناث تَبَعًا لِمُتَغَيِّر الخبرة لصالح الذين خبرتُهُم أقل من 5 سنوات.

وأجرى كُلٌّ من الرشـيدي وآخرون (2021) دراسـةً هدفت لِلتَّعَرُّف إلى درجة ممارسـة المديرين المُســاعِدين في المدارس المتوســطة بدولة الكويت للإدارة الرقمية، واتَّبَعَتِ الدراســةُ المنهجَ الوصــفي المَسْـحِي، واسـتخدمتِ الاسـتبانةَ أداةً للدراسـة وُزِّعَتْ لِعَيِّنَة بلغت (188) مديرًا مُسَـاعِدًا، وأظهرت نتائج الدراسـة أَنَّ المديرين المُساعِدين يُمَارِسُون الإدارة الرقمية بدرجة متوسطة، وإِنَّ المُعَوِّقَات متوفِّرة بدرجة مرتفعة، كما بَيَّنَتْ نتائج الدراسـة وجودَ فروق دالَّة إحصـائِيًّا تُعْزَى للجنس لصـالح الإناث، ووجود فروق في درجة الممارسة تُعْزَى لِمُتَغَيِّر التَّخَصُّص الأكاديمي لصالح التَّخَصُّصَات الإنسانية.

وقام كُلٌّ من العشماوي والعصيمي (2021) بدراسة لِلتَّعَرُّف إلى واقع تطبيق القيادة الإلكترونية وعلاقتها بمســـتوى الوَعْي الرقمي لدى قادة المدارس الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمين، واتَّبَعَتِ الدراســةُ المنهجَ الوصــفي الارتباطي، وطُبِّقَتِ الاســتبانةُ أداةً للدراســة على عيِّنة من المجتمع الأصلي بلغت (213) معلِّمًا وتوصَّلت إلى نتيجة أَنَّ واقع تطبيق القيادة الإلكترونية لدى قادة المدارس الثانوية بمدينة الطائف جاء بدرجة عالية، كما أظهرتِ النتائجُ عدمَ وجود فروق دالَّة إحصـــائِيًّا بين متوســطات اســتجابة أفراد عيِّنة الدراســة تُعْزَى لِمُتَغَيِّرَات (المُؤَهِّل العلمي؛ عدد ســنوات الخبرة؛ عدد الدورات التدريبية في مجال التِّقْنِيَّة)، وأوصـــتِ الدراســـةُ بزيادة تعزيز الوعي الرقمي لقادة المدارس، وتزويدهم باستراتيجيَّة تحديث أنظمة التشغيل بشكل دوري لأهميتها في أَمْنِ المعلومات المدرسية.

وهدفت دراسة الذهلي وآخرون (2020) للكشف عن درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عُمان للقيادة الرقمية من وجهة نظر المديرين أنفسـهم، واسـتخدمتِ الدراسـةُ المنهجَ الوصـفي، وطَبَّقَتِ الاستبانةَ أداةً للدراسة على عيِّنة عشوائية من المجتمع الأصلي مديري ومديرات المدارس بلغت (207)

مديرين ومديرات من المحافظات التعليمية المختلفة بسلطنة عُمان، وتوصَّلت نتائج الدراسة إلى أَنَّ درجة توظيف مديري ومديرات المدارس في سلطنة عُمان للقيادة الرقمية ككل، ومجالاتها من وجهة نظر المديرين أنفسهم مرتفع، كما أظهرتِ النتائجُ عدمَ وجود فروق دالَّة إحصائِيًّا بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عُمان للقيادة الرقمية ككل ومجالاتها من وجهة نظر المديرين أنفسهم؛ تُعْزَى لِمُتَغَيِّرات النَّوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، والمُؤَهِّل الدراسي.

وأَجْرَى آل كردم (2020) دراسةً هدفت لِلتَّعَرُّف إلى دور القيادة الرقمية في تحقيق المَيِّزَة التنافسية بمدينة أَبْهَا الحضرية، واستخدمَ في دراستِهِ المنهج الوصفي، والاستبانة أداةً للدراسة؛ فَطُبِّقَتْ على عيِّنة بلغت (377) قائدًا ومُعَلِّمًا بمدارس التعليم العام، وتوصَّلتِ الدراسةُ إلى نتيجة أَنَّ موافقة أفراد عيِّنة الدراسة بشأن أهمية دور القيادة الرقمية في تحقيق المَيِّزَة التنافسية بمدارس التعليم العام بمدينة أَبْهَا الحَضَرِيَّة من وجهة نظر القادة والمعلمين نتيجةً لِمُتَغَيِّرات الجنس والوظيفة والمرحلة جاء بوجهٍ عامٍّ بدرجة عالية جِدًّا.

وقام الحربي (2020) بدراسة هدفت إلى معرفة أبعاد القيادة الرقمية من وُجُوهِ (القيادة الرشيدة الحكيمة؛ ثقافة التَّعَلُّم في العصر الرقمي؛ التَّمَيُّز في الممارسة المهنية لقادة المدارس؛ المواطنة الرقمية)، كذلك وَضْع تصوُّر مقترح لتوظيف القيادة الرقمية في التَّعَلُّم عن بُعْدٍ وإدارة الأَزَمَات الطارئة لدى قادة المدارس، واستخدمتِ الدراسةُ المنهجَ الوصفي والاستبانة أداةً لجمعِ البيانات بشأن المُتَغَيِّرات، وطُبِّقَتِ الدراسةُ على عيِّنة بلغت (50) مديرًا، وتوصَّلت إلى نتيجة أَنَّ هناك تفاوُتًا فيما يتعلق بواقع توظيف القيادة الرقمية في أبعادها التي تناولتها الدراسة؛ فقد كشفتِ النَّتائجُ أَنَّ بُعْدَ القيادة الرشيدة الحكيمة جاء بدرجة مرتفعة، أمَّا فيما يتعلق بِبُعْدِ ثقافة التَّعَلُّم في العصر الرقمي جاء بدرجة متوسطة، في حين كشفتِ النَّتائجُ أَنَّ موافقة أفراد العيِّنة فيما يتعلق بِبُعْدِ المواطنة الرقمية جاء بدرجة عالية.

أمَّا دراسةُ محمود وأحمد (2019) فقد هدفت لِلتَّعَرُّف إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم إلى بعض المُستحدَثات التكنولوجية لتنمية مهارات استخدام وحدات التَّعَلُّم الرقمية لدى مُعَلِّمِي المرحلة الإعدادية واتجاهاتهم نحوها، واستخدمتِ الدراسةُ المنهجَ شِبْهَ التجريبي، وتكوَّنت عيِّنةُ الدراسة من (30) مُعَلِّمًا مُستخدِمةً

أداتَي بَحْثٍ هُمَا: اختبار تحصـيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات اسـتخدام وحدات التَّعَلُّم الرقمية، وبطاقة ملاحظة، وتوصَّـلتِ الدراسـة إلى وجود فروق ذِي دلالة إحصـائية بين متوسِّـطَيْ درجات عيِّنة البحث بين التَّطبيقَيْن القَبْلِي والبَعْدِي لصـالح التطبيق البَعْدِي؛ وهذا يُؤَكِّدُ فاعلية البرنامج التدريبي القائم إلى المُسـتحدَثات التكنولوجية لتنمية مهارات استخدام وحدات التَّعَلُّم الرقمية لدى مُعَلِّمِي المرحلة الإعدادية.

وهدفت دراسـة البوسـعيدية (2019) إلى وضـعِ تَصَـوُّر مقترح لدور الإدارة المدرسـية في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الطلبة بمدارس التعليم ما بعد الأساسـي في سلطنة عُمان، واستخدمتِ الدراسـةُ المنهجَ الوصـفي، واعتمدت أداتَي الاسـتبانة والمقابلة لجمعِ البيانات؛ فقد طُبِّقَتِ الاسـتبانةُ على عيِّنة بلغت (158) مديرًا ومسـاعدَ مدير بالمدارس الحكومية، وتوصَّـلتِ الدراسـةُ إلى نتيجة وجود مجموعة من التَّحدِّيات المتعلقة بالطلبة كظاهرة الابتزاز الإلكتروني والتَّنَمُّر الإلكتروني، كذلك عدم إلمام مجموعة من الأُسَرِ بالتِّقْنِيَّات الرقمية الحديثة، والآثار الاجتماعية والنفسـية كالاكتئاب وغيرِهِ نتيجةَ العُزْلَة التي تُواجِهُ الإدارة المدرسـية في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الطلبة في سـلطنة عُمان، كذلك كشـفت نتائج الدراسـة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عيِّنة الدراسة بشأن دورِ الإدارة المدرسية في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الطلبة؛ تُعْزَى لِمُتَغَيِّرات الجنس والمُسَمَّى الوظيفي.

وقام الطائي (2019) بدراسـة هدفت إلى اسـتقصـاءِ أَثَرِ القيادة الرقمية في تَبَنِّي الثقافة التنظيمية لدى الموظفين العاملين بمديرية تربية محافظة النَّجَف الأشـرف بالعراق، واسـتخدمتِ الدراسـةُ المنهجَ الوصـفي، وطُبِّقَتِ الاسـتبانةُ أداةً لجمعِ البيانات، وبلغت عيِّنة الدراسـة (85) موظَّفًا، وأظهرتِ النَّتائجُ حصـولَ محور القيادة الرقمية على درجة متوسـطة، وإنَّ هناك تأثيرًا إيجابيًّا كبيرًا للقيادة الرقمية على تحقيق الثقافة التنظيمية بمسـتوًى عالٍ؛ فتطبيقُ القيادة الرقمية بمنزلة الجسـر الذي من خلالِهِ تستطيع المديرية والمدارس التابعة لها أَنْ تُوجِدَ وتَنَمِّي ثقافة قوية لدى موظفيها.

وأَجْرَتْ نوال (2012) دراسة هدفت لِلتَّعَرُّف إلى مُعَوِّقَات تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات مدارس المرحلة الثانوية في لواء قصبة إِرْبِد بالمملكة الأردنية الهاشمية، واتَّبَعَتِ الدراسةُ المنهجَ الوصـفي، واسـتخدمتِ الاسـتبانةَ أداةً للدراسـة، وبلغت عيِّنة الدراسـة (135) مديرةً، وأظهرتِ النَّتائجُ أَنَّ

تقديرات أفراد عيّنة الدراســـة بالدرجة الكلية للمُعَوِّقَات جاءت بدرجة مرتفعة، وإنَّ تقديرات أفراد العيّنة للمُعَوِّقَات البشـــرية التي تُوَاجِهُ تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في لواء قصـــبة إرْبِد جاءت كذلك بدرجة مرتفعة، كما إنَّ تقديرات المُعَوِّقَات الفنية التي تُوَاجِهُ تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في اللِّوَاءِ نفسِهِ جاءت بدرجة مرتفعة، وتوصَّلتِ الدراسةُ إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية تُعْزَى لِأَثَرِ المُؤَهِّلِ العلمي، وعدد سـنوات الخبرة، وحضـور الدورات التدريبية في القيادة الرقمية في المجالات جميعها.

**ب. الدراسات الأجنبية:**

أَجْرَى عثمان (Osman, 2014) دراسـةً هدفت لإطلاق مشـروع إنشـاء لوحات تفاعلية في الفصول الدراسية لجعلِ بيئة التَّعَلُّم أكثرَ فاعلية في المدارس في المرحلة التجريبية الأولى المُوَسَّعَة في 81 مقاطعة في تركيا؛ فقدِ استخدمتِ الدراسةُ المنهجَ الإحصائي الوصفي وتحليل التَّبَايُن، واستخدمتِ الاســـتبانةَ أداةً لجمعِ البيانات، وطُبِّقَتِ الدراســـةُ على عيّنة بلغت (618) مديرًا ونائبَ مدير في المقاطعات التركية ضِمْنَ مجتمع الدراسـة، وكشـفت نتائج الدراسـة أَنَّ أعلى تصـوُّرات مديري المدارس الثانوية بشأن الاستعداد للقيادة التكنولوجية كانت في النطاق الفرعي للقيادات ذات الرُّؤْيَة بدرجة كبيرة، في حين إنَّ المواطنة الرقمية كانت لها أدنى درجة قليلة، كما توصَّـــلتِ الدراســـةُ إلى وجود فروق ذو دلالة إحصائية في تصوُّرات الاستعداد للقيادة التكنولوجية بين مديري المدارس الثانوية الذين قَدَّمُوا دورة إعداد التكنولوجيا وغير المشاركين في الدورة نفسها.

كما قام زهونج (Zhong, 2017) بدراســـة لِلتَّعَرُّف إلى مُؤَشِّـــرَات القيادة الرقمية من مرحلة رياض الأطفال حتى نهاية التعليم الثانوي في ولاية مسـيسـيبي الأمريكية، واسـتخدمتِ المنهجَ الوصـفي التحليلي، واســـتخدمتِ الدراســـةُ المقابلة، والملاحظة، وتحليل الوثائق بِعَدِّها أدواتٍ لجمعِ البيانات، وتوصَّلتِ الدراسةُ إلى أَنَّ المديرين في العصر الرقمي يجب أَنْ يكونُوا قادرين على إلهام وقيادة التَّحَوُّل المدرسي من خلال التكنولوجيا، وإنشاء ثقافة التَّعَلُّم الرقمي والحفاظ عليها، ودَعْم التطوير المهني القائم على التكنولوجيا، وتسهيل إدارة القضايا الاجتماعية والأخلاقية والقانونية.

وقام سوكساي وآخرون (Suksai et. al., 2021) بدراسة هدفت إلى إيجاد نموذج لتنمية القيادة الرقمية لمديري المدارس في التعليم الأساسي التايلندي للوفاء بسياسة تايلند، واستخدمتِ الدراسةُ المنهجَ الوصفي التحليلي، وطَبَّقَتِ الاستبانةَ أداةً لجمعِ البيانات لِعَيّنَة بلغت (591) مدرسة من المدارس متوسطة الحجم التابعة للمكتب التعليمي لمحافظة بوريرام التايلندية، وتوصَّلتِ الدراسةُ إلى نتائجَ عِدَّةٍ منها: تَدَنِّي مستوى الدَّعْمِ المُقَدَّم لإدارات المدارس في التكنولوجية الرقمية، كذلك كشفتِ الدراسةُ وجودَ ضعف في البِنْيَة الرَّئيسة لشبكات الاتصالات في بعض المناطق التي شَمِلَتْها الدراسةُ، وفي مجال التدريب أوضحتِ الدراسة تَدَنِّي الاهتمام بتدريب القيادات المدرسية على مداخل وأُسُس التكنولوجيا الرقمية التي تُلَامِسُ الواقع المدرسي وتُسْهِمُ في وجود أداء مِهْنِيٍّ عَالٍ للمعلمين، كذلك كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسِّطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة بشأن إيجاد نموذج مُوَحَّد لتنمية القيادة الرقمية لدى مديري المدارس؛ تُعْزَى لِمُتَغَيّرات: الجنس، والعُمُر، والمُسَمَّى الوظيفي، والخبرة العملية ، والخبرة في استخدام التكنولوجيا.

وهدفت دراسة كراكوزس وآخرون (Karakose, et. al., 2021) لِلتَّعَرُّف إلى أدوار القيادة الرقمية لمديري المدارس خلال جائحة كورونا (كوفيد –19)، واستخدمتِ الدراسةُ المنهجَ الوصفي النَّوعي، وبلغت عيّنة الدراسة (89) مُعَلِّمًا ومُعَلِّمَةً، وطَبَّقَتِ الاستبانةَ أداةً لجمعِ البيانات؛ فقد كشفت نتائج الدراسة أَنَّ مهارات القيادة الرقمية لمديري المدارس جاءت بمستوى متوسط، وإِنَّ على مديري المدارس إثبات قيادتهم الرقمية ودَعْم إنشاء ثقافة تَعَلُّم رقمية في مدارسهم، كما كشفتِ الدراسةُ عدمَ وجود فروق دالَّة إحصائِيًّا لممارسة مديري المدارس لأدوار القيادة الرقمية؛ تُعْزَى لِمُتَغَيّر الجنس، وسنوات الخبرة ، والمُؤَهِّل الدراسي.

## 2. الدراسات المتعلقة بجودة الحياة الوظيفية للمعلمين

### أ. الدراسات العربية:

هدفت دراسة الندابي (2022) إلى معرفة مستوى توافر مقومات جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بالتماثل التنظيمي للمعلمين في مدارس محافظة الداخلية بسلطنة عمان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطبقت الاستبانة كأداة لجمع البيانات على عينة عشوائية مقدارها (460) معلم

معلمة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها: أن مستوى توافر مقومات جودة الحياة الوظيفية لمعلمي مدارس الحلقة الثانية بمحافظة الداخلية من وجهة نظرهم جاء بمستوى متوسط بشكل عام.

وجاءت دراسة القاسمية (2022) لبحث العلاقة بين التفاؤل وجودة الحياة الوظيفية للمعلِّمين والمعلِّمات في سلطنة عُمان، والتَّعَرُّف إلى مستوياتِ كُلٍّ من التفاؤل وجودة الحياة الوظيفية لديهم، واعتمدتِ الدراسةُ المنهجَ الوصفي الارتباطي، وطَبَّقَتِ الدراسةُ مقياسَ التفاؤل من إعداد عبد الخالق 1996، ومقياس جودة الحياة الوظيفية من إعداد أبو يونس 2013 على عيِّنَتَيْن مُستقِلَّتَيْن بلغ عددُهُمَا الإجمالي (275) مُعَلِّمًا ومُعَلِّمَةً، وتوصَّلتِ الدراسةُ إلى نتائجَ عِدَّةٍ؛ منها: إنَّ مستوى جودة الحياة الوظيفية جاء مرتفعًا، كما أظهرتِ النَّتائجُ وجودَ علاقة موجبة دالَّة إحصائِيًّا بين التفاؤل وجودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين والمعلِّمات لصالح المعلِّمات.

وهدفت دراسة الطالعي (2022) لِلتَّعَرُّف إلى درجة تَوَفُّر الكفايات المهنية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي وعلاقتها بالرِّضَا الوظيفي للمعلمين في محافظتَيْ مسقط وشمال الشرقية بسلطنة عُمان، واستخدمتِ الدراسةُ المنهجَ الوصفي الارتباطي، كما طَبَّقَتِ الاستبانةَ أداةً لجمعِ البيانات والمعلومات، وتكوَّنت عيِّنةُ الدراسة من (415) مُعَلِّمًا ومعلِّمةً؛ فقد توصَّلت إلى نتيجة أَنَّ درجة تَوَفُّر الكفايات المهنية في مجالات القيادة الرقمية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظتَيْ مسقط وشمال الشرقية جاءت متوسِّطةً بصورة إجمالية.

وجاءت دراسة الضرابعة (2021) لبناء مقياس جودة الحياة الوظيفية للمعلِّمين والمعلِّمات العاملين في وزارة التربية والتعليم الأردنية، واتَّبَعَتِ الدراسةُ المنهجَ الوصفي، وبلغت عيِّنة الدراسة (1780) مُعَلِّمًا ومُعَلِّمَةً مُستخدِمَةً الاستبانةَ أداةً لجمعِ البيانات، وقد أظهرت نتائجُها وجودَ فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة الوظيفية؛ تُعْزَى لِمُتَغَيِّر الإقليم لصالح إقليمي الوسط والشمال الأردني.

وقام الغاوي (2021) بدراسة هدفت للكشف عن درجة توفُّر أبعاد جودة بيئة العمل في المدارس الخاصة في الأردن من وجهة نظر المعلمين تَبَعًا لِمُتَغَيِّرات (الجنس؛ المُؤَهِّل العلمي؛ وسنوات الخبرة)، واستخدمتِ الدراسةُ المنهجَ الوصفي المَسْحِي، وطَبَّقَتِ الاستبانةَ أداةً لجمعِ البيانات على عيِّنة بلغت (368) مُعَلِّمًا ومُعَلِّمَةً، وأظهرت نتائج الدراسة أَنَّ درجة توفُّر أبعاد جودة بيئة العمل في المدارس

الخاصة في الأردن كانت بدرجة متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالَّة إحصائِيًّا في درجة تقدير المعلمين لدرجة توفُّر أبعاد جودة بيئة العمل؛ تُعْزَى لِمُتَغَيّر الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالَّة إحصائِيًّا في أبعاد جودة بيئة العمل تُعْزَى لِمُتَغَيّرَيِ (المُؤَهّل العلمي؛ سنوات الخبرة).

وأَجْرَى عبد الخالق (2020) دراسة لِصَوْغِ بعض الاستراتيجيَّات والإجراءات التي يُمكِنُ من خلالها توظيف مدخل التكنولوجيا الحديثة في تحقيق معايير جودة الحياة الوظيفية للمعلم الجامعي، واستخدمتِ الدراسةُ المنهجَ الوصفي التحليلي، وطَبَّقَتِ الاستبانةَ أداةً للدراسة، وتوصَّلت إلى نتيجة مفادُها إسهام التكنولوجيا الحديثة في تحقيق المعايير ذات الارتباط بالبُعْدِ المادي الاقتصادي، والبعد النفسي الاجتماعي؛ تَبَعًا للموقف بدرجة مرتفعة.

وقام المطيري (2020) بدراسة هدفت لِلتَّعَرُّف إلى دور الإدارة المدرسية في تطوير بيئة العمل المدرسي للمعلمين من خلال الاطِّلاع على التجارب الدولية (اليابان؛ بريطانيا؛ ماليزيا)، واعتمدتِ الدراسةُ المنهجَ الوصفي، واستخدمتِ الاستبانةَ أداةً لجمعِ البيانات؛ فقد طُبِّقَت على عيّنة بلغت (132) مُعَلِّمًا من مُعَلِّمِي المدارس الابتدائية بمحافظة الجهراء بالكويت، وتوصَّلتِ الدراسةُ إلى أَنَّ مستوى توفُّر أدوار الإدارة المدرسية كانت بدرجة متوسطة؛ في حين إِنَّ مستوى توفُّر محور بيئة العمل المدرسي كانت بدرجة كبيرة.

وقام محمد (2019) بدراسة هدفت لِلتَّعَرُّف إلى الإطار الفكري والفلسفي لنقابة المِهَن التعليمية، وتحديد الأسس النظرية لمفهوم "جودة الحياة الوظيفية"، وتحليل واقع الدور الذي تقوم به نقابة المِهَن التعليمية نحو تحقيق جودة الحياة الوظيفية للمعلمين، واستخدمتِ الدراسةُ المنهجَ الوصفي والاستبانة أداةً لجمعِ البيانات مُوَجَّهَةً لِعَيِّنَة من المعلمين بلغت (300) مُعَلِّمٍ ومُعَلِّمَةٍ، وتوصَّلتِ الدراسةُ إلى نتائجَ عِدَّةٍ؛ من بينها: محدودية دور النقابة في المطالبة بتحسين أجور المعلمين بما يَضْمِنُ حياةً كريمة لهم، كذلك قِلَّة متابعة النقابة للمدارس من خلال الزيارات الميدانية المُنتظِمَة للكشف عن مدى توفير بيئة صحية للعمل المدرسي.

وأجرى العسيري (2019) دراسةً هدفت إلى استقصاء دور القيادة الخادمة بِعَدِّهِ مدخلًا لجودة الحياة الوظيفية لِمُعَلِّمِي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، واستخدمتِ الدراسةُ المنهجَ التحليلي الفلسفي، وطَبَّقَتِ الاستبانةَ أداةً لجمعِ البيانات على عيّنة من مُعَلِّمِي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية لعام 2018م، وتوصَّلت إلى نتائجَ؛ منها: إنَّ دورَ القيادة الخادمة في تحقيق جودة الحياة الوظيفية لِمُعَلِّمِي التعليم العام كان بدرجة كبيرة، كذلك الوصول إلى دلالات ثابتة فيما يتعلق بمناقشة مباحث الدراسة الثلاثة المتعلقة بالأُسُس النظرية والفكرية لمدخل القيادة الخادمة ودَوْرِ القيادة الخادمة بِعَدِّها مدخلًا لتحقيق جودة الحياة الوظيفية لِمُعَلِّمِي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

أمَّا دراسة السيد (2018) هدفت إلى الكشف عن مستوى تحسين جودة الحياة الوظيفية لِمُعَلِّمِي مدارس التعليم الثانوي العام في ضوء مدخل الإدارة التشاركية، واعتمدتِ الدراسةُ إلى المنهج الوصفي، وطَبَّقَتِ الاستبانةَ أداةً لجمعِ البيانات على عيّنة عشوائية بواقع (5%) من المجتمع الأصلي للمعلّمين والمعلّمات بمحافظة المنوفية، وتوصَّلت إلى نتائجَ عِدَّةٍ؛ منها: وجود بيئة مدرسية غير مُحَفِّزَة تَسُوءُ فيها العلاقات الإنسانية نتيجةً لكثرة الخلافات والصِّراعات بين المعلمين ما يجعلُهُم غير قادرين على العمل معًا بشكل تعاوني، كما كشفتِ النَّتائجُ عن تَدَنِّي مستوى رِضَا المعلمين عن العمل الذي جاء بدرجة قليلة، كذلك بيروقراطية الإدارة المدرسية التي لا تُتِيحُ الفرصة للمعلمين للمشاركة في اتخاذ القرار.

وأجرى رسمي والياسين (2018) دراسة لتحديد العلاقة بين جودة الحياة الوظيفية والالتزام المهني لمديري المدارس الابتدائية بدولة الكويت، واستخدمَ الباحثان المنهجَ الوصفي في دراستِهِمَا، وطَبَّقَتِ الدراسةُ الاستبانةَ أداةً للبيانات جميعها على عيّنة من مديري ومديرات المدارس الابتدائية بالمناطق التعليمية السِّتِّ بالكويت، وتوصَّلتِ الدراسةُ إلى نتيجة أَنَّ مستوى جودة الحياة الوظيفية المرتبط بالعلاقات الإنسانية، والرُّوح المعنوية، والرِّضَا الوظيفي تراوحت بين الدرجة المتوسطة والدرجة المنخفضة.

وقام المنذري (2015) بدراسةٍ هدفت لِلتَّعَرُّف إلى واقع جودة الحياة الوظيفية لدى العاملين بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان، واستخدمَ الباحثُ المنهجَ الوصفي بِمَدْخَلَيِ الدراسات الوثائقية والمَسْح الاجتماعي، وطَبَّقَتِ الدراسةُ الاستبانةَ أداةً لجمعِ البيانات، وتوصَّلت إلى وجود علاقة طردية قوية بين جودة الحياة الوظيفية والأداء الوظيفي للعاملين في وزارة التربية والتعليم.

وأجرى المسكري (2009) دراسةً هدفت إلى قياس درجة مشاركة المعلمين في صُنْعِ القرار التربوي بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عُمان من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين، وأَثَرِها في الرِّضَا الوظيفي لدى المعلمين، واستخدمتِ الدراسةُ المنهجَ الوصفي التحليلي، واعتمدتِ الاستبانةَ أداةً لجمعِ البيانات، وطُبِّقَت على عيّنة بلغت (24) مديرَ مدرسة، و(382) مُعَلِّمًا من مُعَلِّمِي مدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان، وكشفت نتائج الدراسة أَنَّ المتوسط الحسابي لدرجة المشاركة للمعلمين في صُنْعِ القرار التربوي من وجهة نظر المعلمين والمديرين جاء بدرجة متوسطة، كما توصَّلتِ الدراسةُ إلى نتيجة مفادُها وجود درجة عالية من الارتباط بين المشاركة في صُنْعِ القرار التربوي والرِّضَا الوظيفي لدى المعلمين.

**ب. الدراسات الأجنبية:**

جاءت دراسة أكار (Akar, 2018) لِتَقَصِّي العلاقات بين جودة الحياة المهنية للمعلمين وعلاقتها بالإرهاق والاغتراب عن المدرسة والالتزام العاطفي وسُلُوكات المواطنة التنظيمية في المدارس في مقاطعة كلييس؛ فقدِ استخدمتِ الدراسةُ المنهجَ الوصفي التحليلي، كما تم تطبيق الاستبانة أداةً للدراسة على عيّنة من المعلمين بالمجتمع الأصلي بلغت (314) مُعَلِّمًا، وتوصَّلتِ الدراسة إلى أَنَّ تصوُّرات المعلمين للإرهاق والاغتراب عن المدرسة تؤدّي أدورًا كبيرةً في تأثير تصوُّراتهم بشأن جودة الحياة الوظيفية على الالتزام العاطفي؛ فقد كشفت نتائج الدراسة أَنَّ جودة الحياة المهنية والإرهاق والاغتراب عن المدرسة معًا تُمَثِّلُ 53% من تَبَايُن الالتزام العاطفي، وإِنَّ الالتزام العاطفي يُمَثِّلُ 47% من سلوك المواطنة التنظيمية فيجب تحسينُ ظروف المعلمين المهنية باستمرار.

وقام كُلٌّ من أيدنتان وكوك (Aydintan & Koc, 2016) بدراسة هدفت لِلتَّحَقُّق من العلاقة بين الرِّضَا الوظيفي والرِّضَا عن الحياة للمعلمين في المدارس التركية، واستخدمتِ الدراسةُ المنهجَ الوصفيَ المَسْحِيَّ، وطَبَّقَتِ الاستبانةَ أداةً لجمعِ البيانات على عيّنة من المعلمين بلغت (652) مُعَلِّمًا ومُعَلِّمَةً، وتوصَّلت نتائج الدراسة إلى أَنَّ الرِّضَا الوظيفي للمعلمين له تأثيرٌ كبيرٌ على رِضَاهُم عن الحياة الوظيفية والعامة؛ فقد جاءت معاملات الارتباط والانحدار مرتفعة للغاية.

وهدفت دراسة موهامدين وآخرون (Mohammadian, et al., 2015) لتحديد مُعَدَّل عِبْءِ العمل الذهني للمعلمين وعلاقتِهِ بنوعية حيواتِهِم في مدارس مدينة هشتورد بإيران، ولتحقيق ذلك الهدف استخدمتِ الدراسةُ المنهجَ الوصفي التحليلي، وطَبَّقَتِ الاستبانةَ أداةً لجمعِ البيانات على عيّنة بلغت (137) مُعَلِّمًا، وأظهرت نتائج الدراسة أَنَّ متوسِّطَ عِبْءِ العمل بين المعلمين بوظيفتَيْن ووظيفة واحدة كان مختلفًا معنويًّا؛ فقد أظهرَ متوسِّطُ عِبْءِ العمل العقلي لدى المعلمين باختلاف ساعات العمل في الأسبوع علاقةً ارتباطية موجبة من بين متوسط عِبْءِ العمل العقلي وأبعاد تقييد النشاط بسبب المشكلات العاطفية وكذلك الأداء الاجتماعي والصحة العامة، كما أشارتِ النَّتائجُ إلى أَنَّ هناك ارتباطًا سَلْبِيًّا معنوِيًّا؛ فمتوسِّطُ عِبْءِ العمل العقلي أعلى بين المعلمين ما قد يُؤَثِرُ سَلْبًا على جودة حياة المعلم المهنية والأُسْرِيَّة ويُؤَثِّرُ ذلك على جودة وكمِّيَّة تعليمهم.

**التَّعقيب على الدراسات السابقة:**

**أَوْجُهُ الاتفاق بين الدراسة الحاليَّة والدراسات السابقة:**

**من وَجْهِ الهدف العام:** اتَّفَقَتِ الدراسةُ الحاليَّةُ مع الدراسات السابقة في مضمون الهدف العام؛ فقد تناولت مُتَغَيِّرَيِ الدراسة هُمَا: القيادة الرقمية، وجودة الحياة الوظيفية للمعلمين بشكل مباشر أو ضِمْنَ بعض الجوانب من خلال دراسة مجالاتِهِما وأبعادِهِمَا.

**من وَجْهِ المنهج:** تَتَّفِقُ الدراسةُ الحاليَّةُ مع معظم الدراسات السابقة في اتِّبَاعِ المنهج الوصفي.

**من وَجْهِ العيّنة:** تَتَّفِقُ الدراسةُ الحاليَّةُ مع أغلب الدراسات السابقة في اختيار المعلمين عيّنةً لها؛ فقدِ اتَّفَقَت في ذلك مع دراسةِ كُلٍّ من: القاسمية (2022)؛ العشماوي والعصيمي (2021)؛ محمود وأحمد (2019)؛ كراكوزس وآخرون (karakose et al.2021)؛ الطالعي (2022)؛ الضرابعة (2021)؛ السيد (2018)؛ محمد (2019)؛ أكار (akar, 2018)؛ أيدنتان وكوك ( aydintan and koc, 2016)؛ موهامدين وآخرون (mohammadianet al.2015)؛ دراسة المسكري (2009)؛ العسيري (2019)؛ المطيري (2020).

**من وَجْهِ الأداة:** تَتَّفِقُ الدراسةُ الحاليَّةُ مع الدراسات السابقة معظمِها في استخدام الاستبانة أداةً لجمعِ البيانات والمعلومات.

**أَوْجُهُ الاختلاف بين الدراسة الحاليَّة والدراسات السابقة:**

**من وَجْهِ الهدف العام:** تختلفُ الدراسةُ الحاليَّةُ عن الدراسات السابقة في موضوع الدراسة الحاليَّة؛ فقد جمعت بين مُتَغَيِّرَيْن؛ هُمَا: القيادة الرقمية لدى مديري المدارس، وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية للمعلمين؛ إِذْ لم تجمع بينهما الدراسات السابقة جميعها.

**من وَجْهِ المنهج:** تختلفُ الدراسةُ الحاليَّةُ في اتِّبَاعِها للمنهج الوصفي التحليلي عن الدراسات السابقة لِكُلٍّ من: دراسة محمود وأحمد (2019) التي اتَّبَعَتِ المنهجَ شِبْهَ التجريبي، ودراسة القاسمية (2022) التي اتَّبَعَتِ المنهج الوصفي التحليلي.

**من وَجْهِ العيِّنة:** تختلفُ الدراسةُ الحاليَّة في عيِّنتها مع دراسة الريس والعيفان (2022)، ودراسة بصيلي (2022)، ودراسة الرشيدي وآخرون (2021)، ودراسة الذهلي وآخرون (2020)، ودراسة آل كردم (2020)، ودراسة الحربي (2020)، ودراسة البوسعيدية (2019)، ودراسة نوال (2012)، ودراسة عثمان (Osman, 2014)، ودراسة رسمي والياسين (2018)؛ فقد كانت عيِّنة تلك الدراسات مديري ومديرات المدارس، بينما عيِّنة الدراسة الحاليَّة هي المعلِّمون والمعلِّمات فقط، كما اختلفت مع دراسة سوكساي، سوانبانغ، وثانغشيتشارونكول Suksai, Suanpang, & Thangchitcharoenkhul. (2021)؛ التي كانت عيِّنتُها مدارس، ودراسة المنذري (2015)، ودراسة الطائي (2019)؛ اللَّتَيْنِ كانت العيِّنةُ فيها موظَّفين يعملون بوزارة التربية والتعليم.

**من وَجْهِ الأداة:** اختلفتِ الدراسةُ الحاليَّةُ في اتِّبَاعِها الاستبانة أداةً لجمعِ البيانات عن الدراسات السابقة لِكُلٍّ من: دراسة محمود وأحمد (2019) التي استخدمتِ الامتحانَيْنِ القَبْلِي والبَعْدِي وبطاقة الملاحظة، ودراسة زهونج (2017) التي استخدمتِ المقابلةَ والملاحظة لجمعِ البيانات.

**أَوْجُهُ إفادة الدراسة الحاليَّة من الدراسات السابقة:**

- تحديد طرائق توثيق مشكلة الدراسة الحاليَّة من نتائج البحوث والدراسات السابقة.
- اختيار المنهج الوصفي الارتباطي منهجًا للدراسة الحاليَّة؛ بسبب مناسبتِهِ لطبيعتها.
- تحديد الأداة التي أُستخدمت في الدراسة الحاليَّة التي هي الاستبانة، ومعرفة كيفية بنائِها.
- تحديد مُتَغَيِّرات الدراســـة الحاليَّة؛ من وُجُوهِ: الجنس؛ المُؤَهِّل العلمي؛ ســـنوات الخبرة؛ المعهد التَّخَصُّصِي.
- تحديد الأساليب الإحصائية التي أُستخدمت في الدراسة الحاليَّة.
- التَّعَرُّف إلى كيفية استخلاص نتائج الدراسة الحاليَّة، ووَضْعُ توصياتها ومقترحاتها.

# الفصل الثالث

# منهجيــة الدراســة وإجراءاتهــا

**أَوَّلًا: منهجيـــــــــة الدراســـــــــة.**

**ثانيًـــــا: مجتمـــــــــع الدراســـــــــة.**

**ثالثًـــــا: عيّنـــــــــة الدراســـــــــة.**

**رابعًـــــا: أداة الدراســـــــــــــــــــة.**

**خامسًـــــا: مُتَغَيّـــــــــرات الدراســـــــــة.**

**سادسًـــــا: إجـــــــــراءات الدراســـــــــة.**

**ســـــابعًا: المعالجـــــــــة الإحصـــــــــائية.**

# الفصل الثالث

# منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتناول هذا الفصلُ وصفًا لمنهجية الدراسة الحاليَّة والإجراءات المُتَّبَعَة فيها، مُتَضَمِّنًا التعريف بمنهج الدراسة الحاليَّة ومجتمعها الأصلي وعيِّنتها، وأداتها المُستخدَمَة، واستراتيجيَّات التَّحَقُّق من صِدْقِها وثباتها، وإجراءات تطبيق الدراسة الحاليَّة، بالإضافة إلى المعالجة الإحصائية المُستخدَمة في معالجة البيانات وتحليلها للوصول إلى النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة الحاليَّة.

## منهج الدراسة

اعتمدتِ الدراسة الحاليَّة المنهج الوصفي الارتباطي في تحديد درجة ممارسة القيادة الرقمية وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية للمعلمين بالمدارس الحكومية بسلطنة عُمان؛ بِعَدِّ هذا المنهج مُلَائِمًا لطبيعة الدراسة الحاليَّة؛ وذلك لِلتَّوصُّل إلى المعلومات والحقائق اللازمة عن الظاهرة موضوع بحث الدراسة الحاليَّة، وجمعِ البيانات كافَّةً المتعلقة من مجتمعِها الأصلي وتحليل ووَصْفِ تلك البيانات المُتَحَصَّل عليها كَمًّا وكَيْفًا خلال مدة زمنية مُعَيَّنَة من أجل التَّعَرُّف إليها من وَجْهِ مضمونِها ومحتواها؛ وصولًا إلى بناء نتائج وتعميمات تساعد في فَهْمِ الواقع وتطويرِهِ (البادري، 2016).

## مجتمع الدراسة

تكوَّنَ مجتمعُ الدراسة الحاليَّة من المعلمين والمعلِّمات جميعهم في مدارس التعليم الأساسي (5–10)، وما بعد الأساسي (11–12) في محافظات: مسقط، والداخلية، والظاهرة، بالمدارس الحكومية في سلطنة عُمان؛ البالغ عددُهُم (10329) مُعَلِّمًا ومعلِّمةً، وفقًا لكتاب الإحصاء السنوي لوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2022/2021م (وزارة التربية والتعليم، 2020).

ومن المعلوم أَنَّ الطَّابَعَ المركزي هو الذي يَغْلِبُ على نظام التعليم في سلطنة عُمان، فتطبيقُ الدراسة الحاليَّة يُعَدُّ مثالًا للمحافظات التعليمية الأخرى التي تسعى دائمًا إلى المنافسة في جوانب القيادة ومجالات جودة الحياة الوظيفية المختلفة للمعلمين التي تُمَيِّزُ كُلَّ محافظة. كما تتميَّزُ

المحافظات الثلاث بتنوُّع التضـــاريس الذي يقود إلى تنوُّع بيئات التَّعَلُّم. كذلك تَحْظَى هذه المحافظات في مُجْمَلِها بمؤسَّـســـات التعليم العالي كالجامعات والكليات المختلفة التي يتم فيها تكامُلُ الأدوار في توقيع مذكِّرات التفاهم المختلفة بين المحافظات التعليمية الثلاث وهذه المؤسَّسات للاستفادة القصوى منها فيما يَخُصُّ صَقْلَ وتدريبَ وتأهيلَ العاملين بالحقل التربوي من مُعَلِّمِين ومديري مدارس كُلِّهِ.

## عيِّنة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراســـة الحالية بالطريقة العشـــوائية الطبقية؛ حيث تم تقســـيم المحافظات التعليمية الثلاث إلى ولايات، والولايات إلى مدارس ذكور وإناث، ثم بعد ذلك تم ســـحب العينة من كل مدينة وقرية بالمحافظات الثلاث من المدارس ذكوراً وإناثاً بنسـبة محددة تبعاً للكثافة، فقد تم اسـتهداف 500 مُعَلِّمٍ ومُعَلِّمَةٍ من مجتمع الدراسة الحاليَّة الأصلي ورقيًا، وبَلَغَ عدد الاستبانات الصالحة للتطبيق (406)؛ الذي هو حجم العيّنة الإجمالي، بنسبة 3.9% من المجتمع الأصلي للدراسة الحاليَّة، فلم تكن (94) اســـتبانة صـــالحة، وفقًا لجدول كريجســـي ومورجان Krejcie and Morgan (1970) (مرفق 1)، ويُوَضِّحُ الجدول (1) توزيع استجابات أفراد العيّنة حسب مُتغَيِّرات الدراسة الحاليَّة.

**جدول (1)**

*توزيع استجابات أفراد عيّنة الدراسة حسب المُتغَيِّرات الديمغرافية*

| | الفئات | العدد | النسبة |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 248 | 61.1 |
| | أنثى | 158 | 38.9 |
| المُؤَهِّل الدراسي | بكالوريوس فأقل | 369 | 90.9 |
| | ماجستير فأعلى | 37 | 9.1 |
| الخبرة | 10سنوات فأقل | 77 | 19.0 |
| | أكثر من 10 سنوات 15 – سنة | 94 | 23.2 |
| | أكثر من 15 سنة 20 – سنة | 127 | 31.3 |
| | أكثر من 20 سنة | 108 | 26.6 |
| المحافظة | مسقط | 186 | 45.8 |
| | الداخلية | 163 | 40.1 |
| | الظاهرة | 57 | 14.0 |
| | المجموع | 406 | 100.0 |

**أداة الدراسة:**

لتحقيق أهداف الدراسة الحاليَّة والإجابة عن أسئلتها تم تطوير أداتها؛ بعد الاطِّلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت موضوعات القيادة الرقمية، كدراسة الذهلي وآخرون (2022)، ودراسة الحربي (2020)، ودراسة النقبي (2019)، ودراسة خليل (2019)، ودراسة أبو النور (2010)، وكذلك الدراسات التي تناولت في مضمونها جودة الحياة الوظيفية للمعلمين؛ كدراسة الندابي (2022)، ودراسة بصيلي (2022)، ودراسة النجار (2020)، ودراسة الهياجنة (2020)، ودراسة النجار (2017)، ودراسة المسكري (2009)، كما تمَّتِ الاستعانة بالنشرات واللوائح والقرارات المُنَظِّمَة للعمل القيادي لإدارات المدارس وبيئة العمل المدرسية الصادرة من وزارة التربية والتعليم، كما تمَّتِ الاستفادة من نتائج الدراسة الاستطلاعية (ملحق 3)، والاستعانة بآراء ذَوِي الاختصاص والخبرة في مجال الإدارة التعليمية.

فتكوَّنت أداةُ الدراسة الحاليَّة من ثلاثة أجزاء: الجزء الأول شَمِلَ البيانات الديمغرافية لأفراد عيِّنة الدراسة الحاليَّة (الجنس، والمُؤَهِّل العلمي، وسنوات الخبرة، والمحافظة التعليمية)، والجزء الثاني محور القيادة الرقمية الذي تَكَوَّنَ من ستة أبعاد تَمَثَّلَت في: بُعْدِ الابتكار له (6) فقرات، وبُعْدِ الإقناع له (6) فقرات، وبُعْدِ إدارة المعرفة له (6) فقرات، وبُعْدِ صُنْع القرار له (6) فقرات، وبُعْدِ المواطنة الرقمية له (6) فقرات، وبُعْدِ المخاطرة له (6) فقرات، ومحور جودة الحياة الوظيفية للمعلمين في خمسة أبعاد تكوَّنَ من (30) فقرة. وتمثَّلت هذه الأبعاد في: بُعْدِ العلاقات الإنسانية له (5) فقرات، وبُعْدِ النَّمَطِ القيادي له (5) فقرات، وبُعْدِ الرِّضَا الوظيفي له (5) فقرات، وبُعْدِ البيئة التنظيمية للعمل له (5) فقرات، وبُعْدِ الأجور والحوافز له (5) فقرات. كما تم تَبَنِّي تدريج ليكرت الخماسي (كبيرة جِدًّا = 5، كبيرة = 4، متوسطة = 3، قليلة = 2، قليلة جِدًّا = 1)؛ لتحديد درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس وتحديد مستوى جودة الحياة الوظيفية.

## صدق الأداة:

بعد بناء الاستبانة تم حساب صدقُها بطريقتَيْن هُمَا: الصدق الظاهري، وحساب صدق فقرات الاستبانة؛ لحساب درجة ارتباط كُلِّ فقرة من فقرات الاستبانة بالمحور الذي تنتمي إليه بالإضافة إلى حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لحساب ارتباط محاور الأداة مع الدرجة الكلية لها.

**الصدق الظاهري:**

تم استخدام الصدق الظاهري أو ما يُعْرَفُ بِصِدْقِ المُحَكِّمِين؛ فقد تم عَرْضُ الاستبانة في صُورتِها الأولية – ملحق (3) على مجموعة من المُحَكِّمِين من ذَوِي الاختصـــاص في الإدارة التعليمية، والقياس والتقويم، والإحصـــاء البالغ عددُهُم (14) مُحَكِّمًا (انظر: الملحق رقم (4)) من الجامعات المختلفة داخل سلطنة عُمان وخارجها؛ منها: جامعة السُّلطان قابوس، وجامعة الشرقية، وجامعة نزوى، وبعض المسؤولين التربويّين من حَمَلَـة الـدكتوراه في وزارة التربيـة والتعليم من المحـافظـات التعليميـة المختلفـة؛ من أجـل الاستئناس برأيِهِم وملحوظاتهم بشأن صـلاحية الفقرات ومناسبتها، ومدى ارتباطها بالمحاور في كُلِّ جزء، ومدى مناسـبة الصـياغة اللغوية للفقرات، وبشـأن إضـافة أَيِّ فقرة أم حذف أخرى، وبناءً إلى ما وَرَدَ من ملحوظات تم إجراء التعديلات المقترحة بما يَتَلاءَمُ مع أهداف الدراسة الحاليَّة، وقد نَتَجَ عن عملية التحكيم في الجزء الأول من أداة الدراســة تحديدًا في البيانات الديمغرافية تَرْكُ سـنوات الخبرة مفتوحًا، وقد نَتَجَ عن عملية التحكيم في الجزء الثاني الخاص بالقيادة الرقمية اقتراح تعديل صـــياغة بعض الفقرات؛ هي: الفقرة (6) التي كان نَصُّــها: "يُعِدُّ فريقًا من المعلمين لاكتشــاف الطلبة المُبتكِرِين ورعايتهم" وأصــبحت: "إعداد فريق من المعلمين لرعاية الطلاب المُبتكِرين في المجالات الرقمية"، وتعديل صياغة الفقرة (19) التي كان نَصُّـها: "يَحْرِصُ أَنْ تكون عملية صُـنْعِ القرار جماعية" وأصـبحت: "يعتمد طَرَائقَ رقمية في عملية صُـنْع القرار"، وتعديل صـياغة الفقرة (22) التي كان نَصُّـها "يستفيد من المُستحدَثات الرقمية في عملية صُـنْع القرار" وأصــبحت: "يســتفيد من المُســتحدَثات الرقمية في انتقاء البديل المناســب لِصُــنْعِ القرار"، وتعديل صــياغة الفقرة (24) التي كان نَصُّــها: "يُشْــرِكُ المعلمين في عملية صُــنْعِ القرارات التي تَخُصُّ أداءات طلابهم" وأصــبحت: "يُشْــرِكُ المعلمين في عملية صُــنْعِ القرارات الرقمية التي تَخُصُّ الطلاب في الجانب الرقمي"، وتعديل صـياغة الفقرة (34) التي كان نَصُّــها "يُفَضِّــلُ العمل في الحالات التي تتَّصِـفُ بالجرأة

العالية" وأصبحت "يُفَضِّلُ العمل بالتطبيقات الرقمية في الحالات التي تَتَّصِفُ بالجرأة العالية"، وتعديل صياغة الفقرة (35) التي كان نَصُّها "يسعى إلى تحمُّل المسؤولية في مكان العمل" وأصبحت "يتحمَّل المسؤولية الناتجة عن استخدام الوسائط الرقمية في بيئة العمل"، وتعديل صياغة الفقرة (36) التي كان نَصُّها "يُخَصِّصُ وقتًا لتقييمِ أهدافِهِ بصورة يومية" وأصبحت "يُدَرِّبُ المعلمين بالمدرسة على تحمُّل المخاطرة الناتجة عن أعمالهم الرقمية"، وفي الجزء الثالث من أداة الدراسة نَتَجَ عن عملية التحكيم اقتراح تعديل صياغة بعض الفقرات، وهي الفقرة (3) التي كان نَصُّها "يُرَاعِي قدراتي وإمكاناتي المهنية بشكل منفرد" وأصبحت "يُرَاعِي قدراتي وإمكاناتي الرقمية عند توزيعِ المهامّ والمسؤوليات"، وتعديل صياغة الفقرة (9) التي كان نَصُّها "يُتِيحُ مساحة واسعة لي لتقديم مقترحاتي التطويرية" وأصبحت "يُتِيحُ مساحة واسعة لي لتقديم مقترحاتي التطويرية عبرَ التطبيقات الرقمية"، وتعديل صياغة الفقرة (16) التي كان نَصُّها "أَحْصُلُ على حوافز ومكافآت تُثِيرُ دافعيَّتي للعملِ الجادِّ" وأصبحت "أَحْصُلُ على حوافز ومكافآت تُحَقِّقُ لديَّ الرِّضَا الوظيفي"، وتعديل صياغة الفقرة (27) التي كان نَصُّها "ينتهج مديري مبدأَ تكافُؤ الفُرَص في حصول المعلمين على الحوافز" وأصبحت "يَنْتَهِجُ مديري مبدأ العدالة في حصول المعلمين على الحوافز"، وتعديل صياغة الفقرة (29) التي كان نَصُّها "أَجْرِي عادلٌ بالنَّظَرِ إلى ما يحصل عليه زملائي" وأصبحت "أَحْصُلُ على الأجر العادل مقارنةً بالنظر إلى ما يحصل عليه زملائي"، وبناءً إلى تلك التعديلات أصبحتِ الاستبانة في صُورتِها النهائية مكوَّنةً من (66) فقرة، والملحق (6) يُوَضِّحُ الاستبانة في صورتها النهائية المُكَوَّنة من ثلاثة أجزاء:

- الجزء الأول: اشتمل على البيانات الديمغرافية (الجنس؛ المُؤَهِّل الدراسي؛ سنوات الخبرة؛ المحافظة التعليمية).
- الجزء الثاني: شَمِلَ محور القيادة الرقمية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي (5–12) وتكوَّن من (36) فقرة في ستة أبعاد، ولكلِّ بُعْدٍ (6) فقرات: (بُعْد الابتكار؛ بُعْد الاقناع؛ بُعْد إدارة المعرفة؛ بُعْد صُنْع القرار، بُعْد المواطنة الرقمية؛ بُعْد المخاطرة).
- الجزء الثالث: شَمِلَ محور جودة الحياة الوظيفية للمعلمين الذي تكوَّنَ من (30) فقرة لخمسة أبعاد، ولكلِّ بُعْدٍ (6) فقرات: (بُعْد العلاقات الإنسانية؛ بُعْد النَّمَط القيادي؛ بُعْد الرِّضَا الوظيفي، بُعْد البيئة التنظيمية للعمل، بُعْد الأجور والحوافز).

**صدق البناء: مقياس القيادة الرقمية**

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس؛ اسْتُخْرِجَت معاملات ارتباط كُلِّ فقرة وبين الدرجة الكلية وكُلِّ فقرة وارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية؛ في عيِّنة استطلاعية من خارج عيِّنة الدراسة الحاليَّة تكوَّنت من (30) مُعَلِّمًا ومُعَلِّمَةً، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل بين (0.51–0.86)، ومع المجال (0,47– 0,93)؛ والجدولُ (2) يُبَيِّنُ ذلك:

**جدول (2)**

*معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والبُعْد الذي تنتمي إليه*

| البُعد | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الأداة | المجال | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الأداة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الابتكار | 1 | 0.47 | 0.71 | صُنْع القرار | 19 | 0.91 | 0.74 |
| | 2 | 0.85 | 0.67 | | 20 | 0.88 | 0.66 |
| | 3 | 0.86 | 0.57 | | 21 | 0.88 | 0.83 |
| | 4 | 0.83 | 0.62 | | 22 | 0.88 | 0.71 |
| | 5 | 0.80 | 0.51 | | 23 | 0.87 | 0.63 |
| | 6 | 0.83 | 0.64 | | 24 | 0.89 | 0.75 |
| الإقناع | 7 | 0.76 | 0.68 | المواطنة الرقمية | 25 | 0.79 | 0.68 |
| | 8 | 0.72 | 0.70 | | 26 | 0.90 | 0.81 |
| | 9 | 0.86 | 0.78 | | 27 | 0.90 | 0.83 |
| | 10 | 0.88 | 0.86 | | 28 | 0.84 | 0.83 |
| | 11 | 0.85 | 0.82 | | 29 | 0.91 | 0.85 |
| | 12 | 0.90 | 0.83 | | 30 | 0.77 | 0.68 |
| إدارة المعرفة | 13 | 0.79 | 0.70 | المخاطرة | 31 | 0.80 | 0.71 |
| | 14 | 0.78 | 0.76 | | 32 | 0.90 | 0.83 |
| | 15 | 0.90 | 0.82 | | 33 | 0.90 | 0.81 |
| | 16 | 0.88 | 0.79 | | 34 | 0.75 | 0.62 |
| | 17 | 0.91 | 0.82 | | 35 | 0.85 | 0.77 |
| | 18 | 0.74 | 0.70 | | 36 | 0.93 | 0.85 |

** دالَّة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.01).

تَجْدُرُ الإشارة إلى أَنَّ معاملات الارتباط جميعها مقبولة ودالَّة إحصائِيًّا؛ ولذلك لم يتم حَذْفُ أَيٍّ من هذه الفقرات.

كما تم اســـتخراج معامل ارتباط البُعْدِ بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات؛ والجدولُ (3) يُبَيِّنُ ذلك:

**جدول (3)**

*معاملات الارتباط بين الأبعاد، وبالدرجة الكلية*

| | الابتكار | الإقناع | إدارة المعرفة | صنع القرار | المواطنة الرقمية | المخاطرة | القيادة الرقمية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الابتكار | 1 | | | | | | |
| الإقناع | 0.732 | 1 | | | | | |
| إدارة المعرفة | 0.662 | 0.851 | 1 | | | | |
| صُنْع القرار | 0.403 | 0.792 | 0.758 | 1 | | | |
| المواطنة الرقمية | 0.765 | 0.817 | 0.825 | 0.626 | 1 | | |
| المخاطرة | 0.588 | 0.812 | 0.760 | 0.749 | 0.799 | 1 | |
| القيادة الرقمية | 0.790 | 0.946 | 0.917 | 0.815 | 0.918 | 0.894 | 1 |

***دالَّة إحصائِيًّا عند مستوى الدلالة (0.05).** **** دالَّة إحصائِيًّا عند مستوى الدلالة (0.01).**

يتَّضِـــحُ من الجداول (3) أَنَّ معامل الارتباطات البَيْنِيَّة بين الأبعاد، وبينها والدرجة الكلية؛ كانت دالَّةً إحصائِيًّا عند مستوى دلالة (0.01)، إِذْ تَتَّصِفُ بمعاملِ ارتباطٍ مرتفعٍ دَالٍّ إحصائِيًّا مناسبٍ لأهداف الدراسة الحاليَّة.

## ثبات مقياس القيادة الرقمية:

لِلتَّحَقُّق من ثبات أداة الدراســـة الحاليَّة؛ تم احتســـاب معامل الاتِّسَـــاق الداخلي ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) في أبعاد الدراســـة الحاليَّة على اســـتجابات العيِّنة العشـــوائية الاســـتطلاعية؛ فَيُوَضِّحُ الجدول (4) معامل الاتِّسَاق الداخلي للأبعاد، والدرجة الكلية للمحور.

**جدول (4)**

*معامل الاتِّساق الداخلي ألفا كرونباخ للأبعاد، والدرجة الكلية*

| البُعْدُ | الاتِّسَاق الداخلي |
|---|---|
| الابتكار | 0.83 |
| الإقناع | 0.81 |
| إدارة المعرفة | 0.79 |
| صُنْع القرار | 0.72 |
| المواطنة الرقمية | 0.77 |
| المخاطرة | 0.80 |
| القيادة الرقمية | 0.85 |

يَتَبَيَّنُ من الجدول (4) أَنَّ معامل الاتِّسَاق الداخلي (ألفا كرونباخ) لمقياس القيادة الرقمية بلغت قيمتُهُ (0.85)، كما تراوحت قيمتُهُ للأبعاد بين (0.72–0.83)، وهي قيمة مرتفعة جيدة في مقاييس العلوم الإنسانية؛ ما يُشِيرُ إلى أَنَّ المقياس يتمتَّعُ بدرجة ثبات جيدة مناسبة لأهداف الدراسة الحاليَّة.

**صدق البناء: مقياس جودة الحياة الوظيفية للمعلمين**

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس؛ اسْتُخْرِجَت معاملات ارتباط كُلِّ فقرة مع الدرجة الكلية، وبين كُلِّ فقرة وارتباطها بالبُعْدِ الذي تنتمي إليه، وبين الأبعاد، وبينها والدرجة الكلية، في عيِّنة استطلاعية من خارج عيِّنة الدراسة الحاليَّة تكوَّنت من (30) مُعَلِّمًا ومُعَلِّمَةً، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل بين (0.40–0.86)، ومع المجال (0.62–0.94)؛ والجدولُ (5) يُبَيِّنُ ذلك:

**جدول (5)**

*معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والأبعاد التي تنتمي إليه*

| البُعْدُ | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع البُعْدِ | معامل الارتباط مع الأداة | البُعْدُ | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع البُعد | معامل الارتباط مع الأداة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العلاقات الإنسانية | 1 | 0.85 | 0.43 | البيئة التنظيمية للعمل | 19 | 0.78 | 0.69 |
| | 2 | 0.76 | 0.46 | | 20 | 0.89 | 0.78 |
| | 3 | 0.86 | 0.74 | | 21 | 0.94 | 0.83 |
| | 4 | 0.80 | 0.46 | | 22 | 0.90 | 0.86 |
| | 5 | 0.79 | 0.53 | | 23 | 0.90 | 0.81 |
| | 6 | 0.83 | 0.58 | | 24 | 0.71 | 0.78 |

| البُعْدُ | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع البُعْدِ | معامل الارتباط مع الأداة | البُعْدُ | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع البُعد | معامل الارتباط مع الأداة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 7 | 0.79 | 0.59 | | 25 | 0.62 | 0.46 |
| | 8 | 0.78 | 0.51 | | 26 | 0.80 | 0.55 |
| النَّمَط | 9 | 0.86 | 0.72 | الأجور | 27 | 0.69 | 0.57 |
| القيادي | 10 | 0.80 | 0.50 | والحوافز | 28 | 0.85 | 0.74 |
| | 11 | 0.87 | 0.71 | | 29 | 0.62 | 0.42 |
| | 12 | 0.66 | 0.40 | | 30 | 0.85 | 0.50 |
| | 13 | 0.84 | 0.69 | | | | |
| | 14 | 0.86 | 0.79 | | | | |
| الرِّضَا | 15 | 0.76 | 0.59 | | | | |
| الوظيفي | 16 | 0.84 | 0.69 | | | | |
| | 17 | 0.69 | 0.76 | | | | |
| | 18 | 0.66 | 0.79 | | | | |

**** دالَّة إحصائِيًّا عند مستوى الدلالة (0.01).**

تَجْدُرُ الإشـــارة إلى أَنَّ معاملات الارتباط جميعها كانت ذات درجات مقبولة دالَّة إحصـــائِيًّا؛ ولذلك لم يتم حَذْفُ أَيٍّ من هذه الفقرات.

كما تم اسـتخراج معامل ارتباط البُعْدِ بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين الأبعاد؛ والجدولُ (6) يُبَيِّنُ ذلك:

**جدول (6)**

*معاملات الارتباط بين الأبعاد، وبينها والدرجة الكلية*

| | العلاقات الإنسانية | النَّمَط القيادي | الرِّضَا الوظيفي | البيئة التنظيمية للعمل | الأجور والحوافز | جودة الحياة الوظيفية للمعلمين |
|---|---|---|---|---|---|---|
| العلاقات الإنسانية | 1 | | | | | |
| النَّمَط القيادي | 0.733 | 1 | | | | |
| الرِّضَا الوظيفي | 0.416 | 0.452 | 1 | | | |
| البيئة التنظيمية للعمل | 0.499 | 0.590 | 0.830 | 1 | | |
| الأجور والحوافز | 0.472 | 0.556 | 0.732 | 0.654 | 1 | |
| جودة الحياة الوظيفية للمعلمين | 0.633 | 0.718 | 0.901 | 0.919 | 0.769 | 1 |

*** دالَّة إحصائِيًّا عند مستوى الدلالة (0.05).** **** دالَّة إحصائِيًّا عند مستوى الدلالة (0.01).**

يتضـــح من الجداول (6) أن معاملات الارتباط البينية بين الأبعاد ببعضـــها وبالدرجة الكلية، كانت دالة إحصـــائيا عند مســـتوى دلالة (0.01)، إذا تتصـــف بمعامل ارتباط مرتفع ودال إحصـــائياً ومناسب لأهداف الدراسة.

**ثبات مقياس جودة الحياة الوظيفية للمعلمين:**

للتَّحَقُّق من ثبات أداة الدراســـة الحاليَّة؛ تم احتســـاب معامل الاتِّسَـــاق الداخلي ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) في أبعاد الدراسـة الحاليَّة لمقياس جودة الحياة الوظيفية على اسـتجابات العيِّنة العشوائية الاستطلاعية؛ فَيُوَضِّحُ الجدولُ (7) معامل الاتِّسَاق الداخلي للأبعاد، والدرجة الكلية للمحور:

**جدول (7)**

*معامل الاتِّسَاق الداخلي ألفا كرونباخ للأبعاد، والدرجة الكلية*

| البُعد | الاتِّسَاق الداخلي |
|---|---|
| العلاقات الإنسانية | 0.82 |
| النَّمَط القيادي | 0.81 |
| الرِّضَا الوظيفي | 0.80 |
| البيئة التنظيمية للعمل | 0.77 |
| الأجور والحوافز | 0.79 |
| جودة الحياة الوظيفية للمعلمين | 0.83 |

يَتَبَيَّنُ من الجدول (7) أَنَّ معامل الاتِّســـاق الداخلي (ألفا كرونباخ) لمقياس جودة الحياة الوظيفية للمعلمين بلغت قيمتُهُ (0.83)، كما تراوحت قيمتُهُ للمجالات بين (0.77–0.82)، وهي قيمة مرتفعة وجيدة في مقاييس العلوم الإنسـانية؛ ما يُشِـيرُ إلى أَنَّ المقياس يتمتَّعُ بدرجة ثبات جيدة مناسـبة لأهداف الدراسة الحاليَّة.

## مُتَغَيِّرات الدراسة:

تضمَّنتِ الدراسةُ المُتَغَيِّرَاتِ الديمغرافية التَّالية:

- الجنس؛ له فئتان: (ذكر، أنثى).
- المُؤَهِّل العلمي؛ له مستويان: (بكالوريوس فأقل، ماجستير فأعلى).

– سنوات الخبرة الوظيفية؛ له أربعة مستويات: (10 سنوات فأقل، أكثر من 10 سنوات إلى 15 سنة، أكثر من 15 سنة إلى 20 سنة، أكثر من 20 سنة).

## إجراءات الدراسة:

بعد الانتهاء من إعداد وتطوير أداة الدراسة الحاليَّة وعَرْضِها على مجموعة من الأكاديميّين في مؤسَّسات التعليم العالي لإبداء الرَّأْي فيها، والتَّأكُّد من الصدق والثبات، ثم اعتمادها، بعد ذلك تم تطبيق الأداة ورقًا على العيّنة المُستهدَفَة بعد الحصول على خطاب تسهيل مَهَمَّة باحث، بعدها تمَّت معالجتها إحصائِيًّا في برنامج التحليل الإحصائي (spss) واستخلاص النتائج ومناقشتها. عَقِبَ تلك الخطوة تم تفسير النتائج التي توصَّلَ إليها الباحث، ثم كتابة التَّوصيات بناءً إلى ذلك وإخراج الدراسة الحاليَّة في صُورتِها النهائية.

## المعالجة الإحصائية:

بعد تفريغ الاستبانات التي تم جمعُها؛ تمَّت معالجتُها إحصائِيًّا باستخدام برنامج الرُّزْمَة الإحصائية (spss) لتحليلها واستخراج نتائج الدراسة الحاليَّة والإجابة عن أسئلتها على النَّحْوِ التَّالي:

1. استخدام معادلة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach لتحديد معامل ثبات الاتِّسَاق الداخلي.
2. استخدام معامل الارتباط بيرسون لحساب ثبات الإعادة.
3. للإجابة عن السؤال الأول والسؤال الثالث: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العيّنة.
4. للإجابة عن السؤال الثاني والسؤال الرابع: تم استخدام اختبار ت للعَيّنَات المُستقِلَّة (T-test) لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات وفقًا لِمُتَغَيّر الجنس، كما تم استخدام اختبار مان وتني لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات وفقًا لِمُتَغَيّر المُؤَهِّل الدراسي.
5. استخدام اختبار تحليل التَّبَايُن الأُحَادِي (ANOVA)؛ لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات وفقًا لِمُتَغَيّرات سنوات الخبرة الوظيفية والمحافظة التعليمية للإجابة عن السؤال الثاني والسؤال الرابع.
6. للإجابة عن السؤال الخامس؛ تم استخدام معامل الارتباط بيرسون Person لحساب طبيعة الارتباط بين القيادة الرقمية وجودة الحياة الوظيفية للمعلمين.

# الفصل الرابع

# نتائـــــــج الدراســـــــة

**أَوَّلًا: النتـائج المتعلقـة بـالســـؤال الأول.**

**ثـانيًـا: النتـائج المتعلقـة بـالســـؤال الثـاني.**

**ثـالثًـا: النتـائج المتعلقـة بـالســـؤال الثـالـث.**

**رابـعًـا: النتـائج المتعلقـة بـالســـؤال الرابع.**

**خامسًا: النتائج المتعلقة بالســـؤال الخامس.**

# الفصل الرابع

# نتائـــــــج الدراســـــــة

تناولَ هذا الفصـلُ عَرْضًـا تفصـيليًّا للنتائج التي توصـلت إليها الدراسـة الحاليَّة وفقًا لتسـلسـل أسئلتها، التي تم التَّوصُّـل إليها بعد إجراء التحليل الإحصـائي لها باسـتخدام برنامج التحليل الإحصـائي spss، هدفت للكشـف عن درجة ممارسـة القيادة الرقمية وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية للمعلمين في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان، فهذه النتائج تُمَثِّلُ آراءَ ووجهاتِ نَظَرِ أفراد عيّنة الدراسة الحاليَّة.

**المعيار الإحصائي للحكم على النتائج:**

تم اعتماد سُـلَّمِ ليكرت الخماسـي لتصـحيح أدوات الدراسـة الحاليَّة، بإعطاء كُلِّ فقرة من فقراتِهِ درجة واحدة من بين درجاتِهِ الخمس (مستوى عالٍ جِدًّا، عالٍ، متوسط، منخفض، منخفض جِدّاً)، وهي تُمَثِّلُ رقميًّا (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التَّالي لأغراض تحليل النتائج وفق احتساب طول الفئة باستخدام المعادلة التَّالية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{أكبر قيمة – أصغر قيمة}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{5-1}{5} = 0.8$$

من المعادلـة السـابقة؛ تم تحديدُ المدى بطرحِ أعلى قيمـة من أدنى قيمـة (5 – 1 = 4)، وللحصـول على طول الفئة تم تقسـيم المدى على أعلى قيمة بالمسـتويات (5/4=0.8)، ثم إضـافة النتيجة التي حَصَلْنَا عليها التَّالية (0.8) إلى أقل قيمة من بين المستويات هو (1) لتحديد الحَدِّ الأعلى للفئة الأولى تساوي (0.8+1= 1.8)، بهذه العملية تم إيجاد القِيَم الأخرى، لتحديدِ مستويات الاستبانة كافَّةً، واعتماد المقياس المُوَضَّح في الجدول (8) في تفسير نتائج الدراسة الحاليَّة.

**جدول (8)**

المعيار الإحصائي المُعتمَد للحكم في تفسير نتائج فقرات أداة الدراسة

| الحدود الدُّنيا، والعليا لمقياس ليكرت الخماسي | |
|---|---|
| **المتوسط الحسابي** | **الدرجة (المستوى)** |
| 4.20 -5 | مرتفعة جِدًّا |
| 3.40 -4.19 | مرتفعة |
| 2.60 -3.39 | متوسطة |
| 1.80 -2.59 | قليلة |
| 1 -1.79 | قليلة جِدًّا |

## أَوَّلًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

**الذي نَصَّ على: ما درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نَظَرِ المعلمين في سلطنة عُمان؟**

من أجل الإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرُّتْبَة لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة الحاليَّة لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عُمان، فتمَّ ترتيبُها تَنَازُلِيًّا بناءً إلى قيمة المتوسطات الحسابية، والجدولُ (9) يُوَضِّحُ ذلك.

**جدول (9)**

*المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين مُرَتَّبَةً تَنَازُلِيًّا حسب المتوسطات الحسابية*

| الرُّتْبَة | الرقم | البُعْدُ | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 3 | إدارة المعرفة | 4.06 | .721 | مرتفعة |
| 2 | 5 | المواطنة الرقمية | 3.90 | .768 | مرتفعة |
| 3 | 1 | الابتكار | 3.89 | .754 | مرتفعة |
| 4 | 2 | الإقناع | 3.86 | .729 | مرتفعة |
| 5 | 6 | المخاطرة | 3.78 | .794 | مرتفعة |
| 6 | 4 | صُنْعُ القرار | 3.69 | .750 | مرتفعة |
| | | القيادة الرقمية | 3.86 | .677 | مرتفعة |

يَتَبَيَّنُ من الجدول (9) أَنَّ تقديرات أفراد عيِّنة الدراسة الحاليَّة بشأن درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عُمان جاءت مرتفعة بمتوسِّط حسابي بلغ (3.86) وانحراف معياري بلغ (.677).

أمَّا فيما يتعلق بالأبعاد فقد تراوحتِ المتوسطات الحسابية بين (3.69 – 4.06)، والانحرافات المعيارية بين (.750 –.721)؛ فقد جاء في الرُّتْبَة الأولى بُعْدُ إدارة المعرفة بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.06) وانحراف معياري بلغ (.721) بدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاء بُعْدُ صُنْعِ القرار في الرُّتْبَة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.69)، وانحراف معياري بلغ (.750)، بدرجة تقدير مرتفعة.

ولمزيدٍ من الوُضُوحِ والدِّقَّة، والتَّعَمُّق في تحليل بيانات الدراسة؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عيِّنة الدراسة الحاليَّة على فقرات أبعاد درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عُمان، فقد تم ترتيبُها تَنَازُلِيًّا بناءً إلى قِيَمِ المتوسطات الحسابية، وتم عَرْضُ فقرات كُلِّ بُعْدٍ على حِدَةٍ مُستعرِضًا نتائج الدراسة الحاليَّة.

**البُعْدُ الأول: الابتكار**

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرُّتْبَة لتقديرات أفراد عيِّنة الدراسة الحاليَّة على كُلِّ فقرة من فقرات البُعْدِ الأول " الابتكار" البالغ عددُها (6) فقرات؛ لتحديد ما درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عُمان في بُعْدِ الابتكار، والجدولُ (10) يُبَيِّنُ تلك النتائج.

**جدول (10)**

*المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتْبَة لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عُمان في بُعْدِ الابتكار مُرَتَّبَةً تَنَازُلِيًّا حسب المتوسطات الحسابية*

| الرُّتْبَة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | تشجيع المعلمين لِطَرْحِ حلول ابتكارية رقمية لتجويد الأداء. | 4.15 | .823 | مرتفعة |
| 2 | 1 | تضمين رُؤْيَة مدرستِهِ هدفًا خاصًّا بِنَشْرِ الثقافة الرقمية. | 4.13 | .809 | مرتفعة |
| 3 | 5 | تحفيز المعلمين المُبتكِرين للتطبيقات الرقمية تحقيقًا لجودة الأداء التعليمي. | 4.12 | .932 | مرتفعة |
| 4 | 3 | توجيه المعلمين لتنمية ثقافة الابتكار الرقمية لدى طلابهم. | 4.03 | .893 | مرتفعة |
| 5 | 4 | اتِّبَاع الأنماط القيادية التي تُسْهِمُ في اكتشاف المعلمين المُبتكِرين. | 3.58 | .931 | مرتفعة |
| 6 | 6 | إعداد فريق من المعلمين لرعاية الطلاب المُبتكِرين في المجالات الرقمية. | 3.30 | 1.098 | متوسطة |

يَتَبَيَّنُ من الجدول (10) أَنَّ تقديرات عيِّنة الدراسة الحاليَّة عن فقرات بُعْدِ الابتكار تراوحت متوسّطاتها الحسابية بين (3.30–4.15)، والانحرافات المعيارية بين (1.098–.823) أمَّا فيما يتعلق بالفقرات فقد جاءتِ الفقرة (2) التي تَنُصُّ على "تشجيع المعلمين لِطَرْحِ حلول ابتكارية رقمية لتجويد الأداء" في الرُّتْبَة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.15)، وانحراف معياري بلغ (.823)، بدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءتِ الفقرة (6) التي نَصُّها "إعداد فريق من المعلمين لرعاية الطلاب المُبتكِرين في المجالات الرقمية" في الرُّتْبَة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.30)، وانحراف معياري بلغ (1.098)، بدرجة تقدير متوسطة.

**البُعْدُ الثاني: الإقناع**

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرُّتْبَة لتقديرات أفراد عيِّنة الدراسة الحاليَّة على كُلِّ فقرة من فقرات البُعْدِ الثاني "الإقناع" البالغ عددُها (6) فقرات؛ لتحديد درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عُمان في بُعْدِ الإقناع، والجدولُ (11) يُبَيِّنُ تلك النتائج.

**جدول (11)**

*المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتْبَة لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عُمان في بُعْدِ الإقناع مُرَتَّبَةً تَنَازُلِيًّا حسب المتوسطات الحسابية*

| الرُّتْبَة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 10 | يُتْقِنُ التَّواصُل الرقمي مع زملاء العمل لبيان جوانب تطوير الأداء المدرسي اللازمة. | 4.20 | .817 | مرتفعة جِدًّا |
| 2 | 7 | يمتلك القدرة على الإقناع بأهمية القائد الرقمي. | 4.05 | .896 | مرتفعة |
| 3 | 8 | يُعَدُّ فَنُّ الإقناع لديه ركيزةً رئيسةً لاتخاذ القرارات الرقمية المدروسة. | 4.04 | .854 | مرتفعة |
| 4 | 12 | يمتلك المهارة الرقمية لإدارة جلسات الإقناع بين المعلمين عبرَ وسائل التَّواصُل الاجتماعي. | 4.00 | .873 | مرتفعة |
| 5 | 9 | يَتَّبِعُ الأسلوبَ الرقميَّ في حَلِّ المشكلات للتأثير الإيجابي في المَرْؤُوسِين. | 3.45 | .915 | مرتفعة |
| 6 | 11 | يُشَكِّلُ فريقَ عملٍ مُؤَهَّلًا رَقْمِيًّا لتجاوز الخلافات القائمة بين المَرْؤُوسِين. | 3.44 | .923 | مرتفعة |

يَتَبَيَّنُ من الجدول (11) أَنَّ تقديرات عيِّنة الدراسة الحاليَّة عن فقرات بُعْدِ الإقناع تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.44 –4.20)، والانحرافات المعيارية بين (923. –817.-) أمَّا فيما يتعلق بالفقرات فقد جاءتِ الفقرة (10) التي تَنُصُّ على "يُتْقِنُ التَّواصُل الرقمي مع زملاء العمل لبيان جوانب تطوير الأداء المدرسي اللازمة" في الرُّتْبَة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.20)، وانحراف معياري بلغ (817.)، بدرجة تقدير مرتفعة جِدًّا، بينما جاءتِ الفقرة (11) التي نَصُّهَا "يُشَكِّلُ فريقَ عملٍ مُؤَهَّلًا رَقْمِيًّا لتجاوز الخلافات القائمة بين المَرْؤوسِين" في الرُّتْبَة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.44)، وانحراف معياري بلغ (923.)، بدرجة تقدير مرتفعة.

**البُعْدُ الثالث: إدارة المعرفة**

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرُّتْبَة لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة الحاليَّة على كُلِّ فقرة من فقرات البُعْدِ الثالث "إدارة المعرفة" البالغ عددُها (6) فقرات؛ لتحديد درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عُمان في بُعْدِ إدارة المعرفة، والجدولُ (12) يُبَيِّنُ تلك النتائج.

**جدول (12)**

*المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتْبَة لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عُمان في بُعْدِ إدارة المعرفة مُرَتَّبَةً تَنَازُلِيًّا حسب المتوسطات الحسابية*

| الرُّتْبَة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 15 | تُشَكِّلُ البرامج الرقمية مَصْدَرًا حقيقيًّا لوصولِهِ للمعرفة. | 4.22 | .809 | مرتفعة جِدًّا |
| 2 | 17 | يبذلُ قُصَارَى جُهْدِهِ لتكييف الوسائط الرقمية من أجلِ تَعَلُّم الطلاب. | 4.20 | .847 | مرتفعة جِدًّا |
| 3 | 14 | يسعى أَنْ تُسْهِمَ الوسائط الرقمية في رَبْطِ المدرسة بالعالم الخارجي. | 4.17 | .843 | مرتفعة |
| 4 | 16 | يتأكَّدُ أَنَّ الوسائط الرقمية المُستخدَمة تُحَقِّقُ رسالة المدرسة. | 4.15 | .844 | مرتفعة |
| 5 | 13 | يَستخدِمُ البرامج الرقمية لجعلِ العملية التعليمية مُمْتِعَةً. | 4.03 | .884 | مرتفعة |
| 6 | 18 | يُدَرِّبُ المعلمين على استخدام وسائط رقمية تُسَهِّلُ عمليَّةَ نَشْرِ المعرفة. | 3.60 | .887 | مرتفعة |

يَتَبَيَّنُ من الجدول (12) أَنَّ تقديرات عيّنة الدراسة الحاليَّة عن فقرات بُعْدِ إدارة المعرفة تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.60 – 4.22)، والانحرافات المعيارية بين (.887-.809)، أمَّا فيما يتعلق بالفقرات فقد جاءتِ الفقرة (15) التي تَنُصُّ على "تُشَكِّلُ البرامج الرقمية مصدرًا حقيقيًّا لوصولِهِ للمعرفة" في الرُّتْبَة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.22)، وانحراف معياري بلغ (.809)، بدرجة تقدير مرتفعة جِدًّا، بينما جاءتِ الفقرة (18) التي نَصُّها "يُدَرِّبُ المعلمين على استخدام وسائط رقمية تُسَهِّلُ عمليَّةَ نَشْرِ المعرفة" في الرُّتْبَة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.60)، وانحراف معياري بلغ (.887)، بدرجة تقدير مرتفعة.

**البُعْدُ الرابع: صُنْعُ القرار**

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرُّتْبَة لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة الحاليَّة على كُلِّ فقرة من فقرات البُعْدِ الرابع "صُنْع القرار" البالغ عددُها (6) فقرات؛ لتحديد درجة

ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عُمان في بُعْدِ صُنْعِ القرار، والجدولُ (13) يُبَيِّنُ تلك النتائج.

**جدول (13)**

*المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتْبَة لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عُمان في بُعْدِ صُنْعِ القرار مُرَتَّبَةً تَنَازُلِيًّا حسب المتوسطات الحسابية.*

| الرُّتْبَة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 20 | يُوَظِّفُ البيانات الرقمية اللازمة لعملية صُنْعِ القرار. | 4.03 | .831 | مرتفعة |
| 2 | 24 | يُشْرِكُ المعلمين في عملية صُنْعِ القرارات الرقمية التي تَخُصُّ الطلاب في الجانب الرقمي. | 4.02 | .900 | مرتفعة |
| 3 | 22 | يستفيد من المُستحدَثات الرقمية في انتقاء البديل المناسب لِصُنْعِ القرار. | 3.57 | .848 | مرتفعة |
| 4 | 21 | يُفَعِّلُ البرامج الرقمية لتوطيد العلاقات الإنسانية من أجلِ صُنْعِ القرار. | 3.53 | .868 | مرتفعة |
| 5 | 23 | في حالِ صدور قرار فردي؛ يُسَوِّغُ لأصحاب العلاقة عبرَ الوسائط الرقمية أسباب ذلك. | 3.51 | .916 | مرتفعة |
| 6 | 19 | يَعتَمِدُ طَرَائق رقمية في عملية صُنْعِ القرار. | 3.50 | .896 | مرتفعة |

يَتَبَيَّنُ من الجدول (13) أَنَّ تقديرات عيِّنة الدراسة الحاليَّة عن فقرات بُعْدِ صُنْعِ القرار تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.50 –4.03)، والانحرافات المعيارية بين (.896–.831)، أمَّا فيما يتعلق بالفقرات فقد جاءتِ الفقرة (20) التي تَنُصُّ على "يُوَظِّفُ البيانات الرقمية اللازمة لعملية صُنْعِ القرار" في الرُّتْبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.03)، وانحراف معياري بلغ (.831)، بدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءتِ الفقرة (19) التي نَصُّها "يَعتَمِدُ طَرَائق رقمية في عملية صُنْعِ القرار" في الرُّتْبَة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.50) وانحراف معياري بلغ (.896)، بدرجة تقدير مرتفعة.

**البُعْدُ الخامس: المواطنة الرقمية**

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرُّتْبَة لتقديرات أفراد عيِّنة الدراسة الحاليَّة على كُلِّ فقرة من فقرات البُعْدِ الخامس "المواطنة الرقمية" البالغ عددُها (6) فقرات؛ لتحديد درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عُمان في بُعْدِ المواطنة الرقمية، والجدول (14) يُبَيِّنُ تلك النتائج.

**جدول (14)**

*المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتْبَة لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عُمان في بُعْدِ المواطنة الرقمية مُرَتَّبَةً تَنَازُلِيًّا حسب المتوسطات الحسابية*

| الرُّتْبَة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 30 | يَتَبَنَّى الاستخدام الأخلاقي المسؤول للوسائط الرقمية وتطبيقاتها. | 4.13 | .862 | مرتفعة |
| 2 | 25 | يُوَجِّهُ تركيزَهُ باستمرار إلى انتقاء أفضل البرامج الرقمية المتاحة. | 4.11 | .872 | مرتفعة |
| 2 | 28 | يتحرَّى الخصوصية في التعاملات الرقمية. | 4.11 | .864 | مرتفعة |
| 4 | 27 | يَتَّبِعُ الضوابط اللازمة كافَّةً في مدرستِهِ لضمان الحماية الإلكترونية. | 4.03 | .905 | مرتفعة |
| 5 | 26 | يعمل على تثقيف المعلمين رقميًّا في ظِلِّ المُستحدَثات الرقمية. | 3.60 | .922 | مرتفعة |
| 6 | 29 | يُوَفِّرُ التدريب اللازم لِمُجَابَهَة خيارات الوسائط الرقمية المتعدِّدة. | 3.40 | .961 | مرتفعة |

يَتَبَيَّنُ من الجدول (14) أَنَّ تقديرات عيِّنة الدراسة الحاليَّة عن فقرات بُعْدِ المواطنة الرقمية تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.40–4.13)، والانحرافات المعيارية بين (.961–.862)، أمَّا فيما يتعلق بالفقرات فقد جاءتِ الفقرةُ (30) التي تَنُصُّ على "يَتَبَنَّى الاستخدام الأخلاقي المسؤول للوسائط الرقمية وتطبيقاتها" في الرُّتْبَة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.13)، وانحراف معياري بلغ (.862)، بدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءتِ الفقرةُ (29) التي نَصُّها "يُوَفِّرُ التدريب اللازم لمجابهة خيارات الوسائط الرقمية المتعدِّدة" في الرُّتْبَة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.40)، وانحراف معياري بلغ (.961)، بدرجة تقدير مرتفعة.

**البُعْدُ السادس: المخاطرة**

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرُّتْبَة لتقديرات أفراد عيِّنة الدراسة الحاليَّة على كُلِّ فقرة من فقرات البُعْدِ السادس "المخاطرة" البالغ عددُها (6) فقرات؛ لتحديد درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عُمان في بُعْدِ المخاطرة، والجدول (15) يُبَيِّنُ تلك النتائج.

**جدول (15)**

*المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتْبَة لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عُمان في بُعْدِ المخاطرة مُرَتَّبَةً تَنَازُلِيًّا حسب المتوسطات الحسابية*

| الرُّتْبَة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 32 | يُتِيحُ للمعلمين مساحة رقمية لإنتاج أفكار جديدة. | 4.05 | .901 | مرتفعة |
| 2 | 35 | يتحمَّلُ المسؤولية الناتجة عن استخدام الوسائط الرقمية في بيئة العمل. | 4.03 | .899 | مرتفعة |
| 3 | 33 | يتَّخِذُ القرارات المهنية الجريئة لمصلحة العمل الرقمي. | 4.02 | .932 | مرتفعة |
| 4 | 31 | يُبْدِي اهتمامًا بثقافة الخطأ الإيجابي عند التعامل مع الوسائط الرقمية. | 3.58 | .887 | مرتفعة |
| 5 | 34 | يُفَضِّلُ العمل بالتطبيقات الرقمية في الحالات التي تَتَّصِفُ بالجرأة العالية. | 3.53 | .921 | مرتفعة |
| 6 | 36 | يُدَرِّبُ المعلمين بالمدرسة على تحمُّل المخاطرة الناتجة عن أعمالهم الرقمية. | 3.43 | .968 | مرتفعة |

يَتَبَيَّنُ من الجدول (15) أَنَّ تقديرات عيِّنة الدراسة الحاليَّة عن فقرات بُعْدِ المخاطرة تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.43–4.05) والانحرافات المعيارية بين (.968–.901)، أمَّا فيما يتعلق بالفقرات فقد جاءتِ الفقرةُ (32) التي تَنُصُّ على "يُتِيحُ للمعلمين مساحة رقمية لإنتاج أفكار جديدة" في الرُّتْبَة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.05)، وانحراف معياري بلغ (901.)، بدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءتِ الفقرة (36) التي نَصُّها "يُدَرِّبُ المعلمين بالمدرسة على تحمُّل المخاطرة الناتجة عن أعمالهم الرقمية" في الرُّتْبَة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.43)، وانحراف معياري بلغ (968.)، بدرجة تقدير مرتفعة.

## ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

**نَصَّ السـؤال الثاني على: "هل تُوْجَدُ فروق ذات دلالة إحصـائية ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات المعلمين لدرجة ممارســـة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية في ســـلطنة عُمان تَبَعًا لِمُتَغَيِّرَات الدراسة (الجنس، والمُؤَهِّل الدراسي، وسنوات الخبرة، والمحافظة التعليمية)؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان حسب مُتَغَيِّرات الجنس، والمُؤَهِّل الدراسي، وسـنوات الخبرة، والمحافظة التعليمية، ولبيان الفروق الإحصـائية بين المتوسـطات الحسـابية تم اسـتخدام اختبار "ت" لِأَثَرِ الجنس، وتم اسـتخدام اختبار مان وتني لِأَثَرِ المُؤَهِّل الدراسـي، بينما تم اسـتخدام تحليل التَّبَايُن الأُحَادِي لِأَثَرِ سنوات الخبرة، والمحافظة التعليمية، والجداول أدناهُ تُوَضِّحُ ذلك:

### أَوَّلًا: الجنـــــس

لمعرفة دلالة الفروق حســـب مُتَغَيِّر الجنس تم اســـتخدام اختبار ت لِلْعَيِّنَات المُســـتقِلَّة (Independent Samples T-Test)؛ فَيُوَضِّـحُ الجدول (16) المتوسـطات الحسـابية والانحرافات المعيارية واختبار T- Test لِمُتَغَيِّر الجنس.

**جدول (16)**

*اختبار ت لِلْعَيِّنَات المُستقِلَّة (Independent Samples T. test) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان تَبَعًا لِمُتَغَيِّر الجنس*

| | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | درجات الحرية | الدلالة الإحصائية | اتجاه الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الابتكار | ذكر | 248 | 3.78 | .812 | -3.596 | 404 | .000 | دالٌ |
| | أنثى | 158 | 4.05 | .618 | | | | |
| الإقناع | ذكر | 248 | 3.79 | .780 | -2.555 | 404 | .011 | دالٌ |
| | أنثى | 158 | 3.98 | .626 | | | | |
| إدارة المعرفة | ذكر | 248 | 3.98 | .776 | -2.829 | 404 | .005 | دالٌ |
| | أنثى | 158 | 4.19 | .606 | | | | |
| صُنْعُ القرار | ذكر | 248 | 3.63 | .783 | -2.190 | 404 | .029 | دالٌ |
| | أنثى | 158 | 3.79 | .685 | | | | |

| | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | درجات الحرية | الدلالة الإحصائية | اتجاه الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المواطنة الرقمية | ذكر | 248 | 3.81 | .818 | −2.774 | 404 | .006 | دالٌ |
| | أنثى | 158 | 4.03 | .662 | | | | |
| المخاطرة | ذكر | 248 | 3.70 | .832 | −2.548 | 404 | .011 | دالٌ |
| | أنثى | 158 | 3.90 | .716 | | | | |
| القيادة الرقمية | ذكر | 248 | 3.78 | .727 | −3.059 | 404 | .002 | دالٌ |
| | أنثى | 158 | 3.99 | .568 | | | | |

يُوَضِّحُ الجدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات الموظفين لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان؛ تَبَعًا لِمُتَغَيِّر الجنس في الأبعاد جميعها والمستوى الكلية وجاءتِ الفروقُ لصالح الإناث.

**ثانيًا: المُؤَهِّل الدراسي**

لمعرفة دلالة الفروق حسب مُتَغَيِّر المُؤَهِّل الدراسي تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العيّنة واستخدام اختبار "مان وتني" لِمُتَغَيِّر المُؤَهِّل الدراسي كما هو مُوَضَّحٌ في الجدول (17).

**جدول (17)**

*نتائج اختبار "مان وتني" لإيجاد دلالة الفروق في المُؤَهِّل الدراسي على درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان*

| الأبعاد | المُؤَهِّل العلمي | العدد | متوسط الرُّتَب | مجموع الرُّتَب | المتوسط الحسابي | Mann-Whitney U | Wilcoxon W | قيمة Z المحسوبة | مستوى الدلالة | اتجاه الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الابتكار | بكالوريوس فأقل | 369 | 204.20 | 75349.00 | 3.89 | 6569.000 | 7272.000 | -.380 | .704 | غيرُ دالٍ |
| | ماجستير فأعلى | 37 | 196.54 | 7272.00 | 3.83 | | | | | |
| الإقناع | بكالوريوس فأقل | 369 | 205.58 | 75860.00 | 3.88 | 6058.000 | 6761.000 | -1.133 | .257 | غيرُ دالٍ |
| | ماجستير فأعلى | 37 | 182.73 | 6761.00 | 3.70 | | | | | |
| إدارة المعرفة | بكالوريوس فأقل | 369 | 205.33 | 75767.00 | 4.07 | 6151.000 | 6854.000 | -.998 | .318 | غيرُ دالٍ |
| | ماجستير فأعلى | 37 | 185.24 | 6854.00 | 3.96 | | | | | |
| صُنْعُ القرار | بكالوريوس فأقل | 369 | 205.43 | 75803.50 | 3.71 | 6114.500 | 6817.500 | -1.050 | .294 | غيرُ دالٍ |
| | ماجستير فأعلى | 37 | 184.26 | 6817.50 | 3.53 | | | | | |
| المواطنة الرقمية | بكالوريوس فأقل | 369 | 204.23 | 75360.50 | 3.91 | 6557.500 | 7260.500 | -.397 | .692 | غيرُ دالٍ |
| | ماجستير فأعلى | 37 | 196.23 | 7260.50 | 3.77 | | | | | |
| المخاطرة | بكالوريوس فأقل | 369 | 205.11 | 75686.50 | 3.79 | 6231.500 | 6934.500 | -.877 | .380 | غيرُ دالٍ |
| | ماجستير فأعلى | 37 | 187.42 | 6934.50 | 3.65 | | | | | |
| القيادة الرقمية | بكالوريوس فأقل | 369 | 204.98 | 75639.00 | 3.87 | 6279.000 | 6982.000 | -.805 | .421 | غيرُ دالٍ |
| | ماجستير فأعلى | 37 | 188.70 | 6982.00 | 3.74 | | | | | |

يُوَضِّحُ الجدول (17) عدمَ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات الموظفين لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان؛ تَبَعًا لِمُتَغَيِّر المُؤَهِّل العلمي في الأبعاد جميعها والمستوى الكلية؛ لأنَّ القيمة الاحتمالية p–value (مستوى الدلالة) ($\alpha \leq 0.05$) ما يُشِيرُ إلى اتفاق عيِّنة الدراسة الحاليَّة في تقديراتهم بِصَرْفِ النَّظَرِ عن مُؤَهِّلَاتِهِم العلميَّة.

**ثالثًا: سنوات الخبرة**

**جدول (18)**

*تحليل التَّبَايُن الأُحَادِي لِأَثَرِ سنوات الخبرة على درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان*

| | المصدر | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية | اتجاه الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الابتكار | بين المجموعات | 5.489 | 3 | 1.830 | 3.276 | .021 | دالٌّ |
| | داخل المجموعات | 224.513 | 402 | .558 | | | |
| | الكلي | 230.002 | 405 | | | | |
| الإقناع | بين المجموعات | 3.597 | 3 | 1.199 | 2.277 | .079 | غيرُ دالٍّ |
| | داخل المجموعات | 211.642 | 402 | .526 | | | |
| | الكلي | 215.238 | 405 | | | | |
| إدارة المعرفة | بين المجموعات | 4.121 | 3 | 1.374 | 2.678 | .047 | دالٌّ |
| | داخل المجموعات | 206.222 | 402 | .513 | | | |
| | الكلي | 210.343 | 405 | | | | |
| صُنْعُ القرار | بين المجموعات | 3.618 | 3 | 1.206 | 2.163 | .092 | غيرُ دالٍّ |
| | داخل المجموعات | 224.159 | 402 | .558 | | | |
| | الكلي | 227.778 | 405 | | | | |
| المواطنة الرقمية | بين المجموعات | 3.661 | 3 | 1.220 | 2.088 | .101 | غيرُ دالٍّ |
| | داخل المجموعات | 234.929 | 402 | .584 | | | |
| | الكلي | 238.590 | 405 | | | | |
| المخاطرة | بين المجموعات | 2.806 | 3 | .935 | 1.490 | .217 | غيرُ دالٍّ |
| | داخل المجموعات | 252.413 | 402 | .628 | | | |
| | الكلي | 255.219 | 405 | | | | |
| القيادة الرقمية | بين المجموعات | 3.603 | 3 | 1.201 | 2.653 | .048 | دالٌّ |
| | داخل المجموعات | 181.961 | 402 | .453 | | | |
| | الكلي | 185.564 | 405 | | | | |

يَتَبَيَّنُ من الجدول (18) عدمُ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعْزَى لِأَثَرِ سنوات الخبرة في الأبعاد جميعها باستثناءِ بُعْدَيِ الابتكار، وإدارة المعرفة، وتَبَيَّنَ وجودُ فروق ذات دلالة إحصائية في القيادة الرقمية، ولبيان الفروق الزوجية الدَّالَّة إحصائِيًّا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البُعْدِيَّة بطريقة شفيه (Scheffe) كما هو مُبَيَّنٌ في الجدول (19).

**جدول (19)**

*المقارنات البُعْدِيَّة بطريقة شفيه (Scheffe) لِأَثَرِ سنوات الخبرة على الابتكار وإدارة المعرفة والقيادة الرقمية*

| | | المتوسط الحسابي | 10 سنوات فأقل | أكثر من 10 سنوات – 15 سنة | أكثر من 15 سنة 20 – سنة | أكثر من 20 سنة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الابتكار | 10 سنوات فأقل | 3.84 | | | | |
| | أكثر من 10 سنوات – 15 سنة | 3.89 | -.048 | | | |
| | أكثر من 15 سنة – 20 سنة | 4.04 | -.200 | .152 | | |
| | أكثر من 20 سنة | 3.74 | .101 | *.149 | *.300 | |
| إدارة المعرفة | 10 سنوات فأقل | 3.99 | | | | |
| | أكثر من 10 سنوات – 15 سنة | 4.18 | -.191 | | | |
| | أكثر من 15 سنة – 20 سنة | 4.13 | -.144 | .047 | | |
| | أكثر من 20 سنة | 3.93 | .055 | *.246 | *.199 | |
| القيادة الرقمية | 10 سنوات فأقل | 3.82 | | | | |
| | أكثر من 10 سنوات – 15 سنة | 3.91 | -.094 | | | |
| | أكثر من 15 سنة – 20 سنة | 3.97 | -.149 | .054 | | |
| | أكثر من 20 سنة | 3.73 | .086 | *.180 | *.235 | |

*** دالَّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)**

يَتَبَيَّنُ من الجدول (19) وجودُ فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين أكثر من 20 سنة من جهة وكُلٍّ من أكثر من 10 سنوات 15 – سنة، وأكثر من 15 سنة 20 – سنة، وجاءتِ الفروق لصالحِ كُلٍّ من أكثر من 10 سنوات 15 – سنة، وأكثر من 15 سنة 20 – سنة؛ في المجالات جميعها والدرجة الكلية.

**رابعًا: المحافظة التعليمية**

**جدول (20)**

*تحليل التَّبَائُن الأُحَادِي لِأَثَرِ المحافظة التعليمية على درجة ممارســـة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان*

| | المصدر | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية | اتجاه الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الابتكار | بين المجموعات | 1.741 | 2 | .870 | 1.537 | .216 | غيرُ دالٍّ |
| | داخل المجموعات | 228.261 | 403 | .566 | | | |
| | الكلي | 230.002 | 405 | | | | |
| الإقناع | بين المجموعات | 2.509 | 2 | 1.255 | 2.377 | .094 | غيرُ دالٍّ |
| | داخل المجموعات | 212.729 | 403 | .528 | | | |
| | الكلي | 215.238 | 405 | | | | |
| إدارة المعرفة | بين المجموعات | 1.807 | 2 | .904 | 1.746 | .176 | غيرُ دالٍّ |
| | داخل المجموعات | 208.536 | 403 | .517 | | | |
| | الكلي | 210.343 | 405 | | | | |
| صُنْعُ القرار | بين المجموعات | 3.284 | 2 | 1.642 | 2.947 | .054 | دالٌّ |
| | داخل المجموعات | 224.494 | 403 | .557 | | | |
| | الكلي | 227.778 | 405 | | | | |
| المواطنة الرقمية | بين المجموعات | 4.927 | 2 | 2.463 | 4.249 | .015 | دالٌّ |
| | داخل المجموعات | 233.663 | 403 | .580 | | | |
| | الكلي | 238.590 | 405 | | | | |
| المخاطرة | بين المجموعات | 4.503 | 2 | 2.252 | 3.619 | .028 | دالٌّ |
| | داخل المجموعات | 250.715 | 403 | .622 | | | |
| | الكلي | 255.219 | 405 | | | | |
| القيادة الرقمية | بين المجموعات | 2.899 | 2 | 1.449 | 3.198 | .042 | دالٌّ |
| | داخل المجموعات | 182.666 | 403 | .453 | | | |
| | الكلي | 185.564 | 405 | | | | |

يَتَبَيَّنُ من الجدول (20) عدمُ وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعْزَى لِأَثَرِ المحافظة التعليمية في الأبعاد جميعها باستثناءِ المواطنة الرقمية، والمخاطرة، وصُنْعِ القرار، وتَبَيَّنَ وجودُ فروق ذات دلالة إحصائية في القيادة الرقمية، ولبيان الفروق الزوجية الدَّالَّة إحصائِيًّا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البُعْدِيَّة بطريقة شفيه (Scheffe) كما هو مُبَيَّنٌ في الجدول (21).

**جدول (21)**

*المقارنات البُعْدِيَّة بطريقة شفيه (Scheffe) لِأَثرِ المحافظة التعليمية على المواطنة الرقمية، والمخاطرة والقيادة الرقمية*

| | | المتوسط الحسابي | مسقط | الداخلية | الظاهرة |
|---|---|---|---|---|---|
| المواطنة الرقمية | مسقط | 3.93 | | | |
| | الداخلية | 3.78 | .151 | | |
| | الظاهرة | 4.11 | .175 | *.326 | |
| المخاطرة | مسقط | 3.84 | | | |
| | الداخلية | 3.65 | .193 | | |
| | الظاهرة | 3.91 | .071 | *.264 | |
| القيادة الرقمية | مسقط | 3.92 | | | |
| | الداخلية | 3.76 | .156 | | |
| | الظاهرة | 3.97 | .054 | *.210 | |

*** دالَّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)**

يَتَبَيَّنُ من الجدول (21) وجودُ فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين الداخلية والظاهرة؛ جاءتِ الفروقُ لصالح الظاهرة في الأبعاد جميعها والدرجة الكلية.

## ثالثًا:النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

**الذي نَصَّ على: ما مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان من وجهة نظرهم؟**

من أجل الإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرُّتْبَة لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة الحاليَّة لمستوى جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان من وجهة نظرهم؛ فتم ترتيبُها تَنَازُلِيًّا بناءً إلى قيمة المتوسطات الحسابية، والجدول أدناهُ يُوَضِّحُ ذلك.

**جدول (22)**

*المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية*

| الرُّتْبَة | الرقم | البُعْدُ | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | العلاقات الإنسانية | 4.51 | .538 | مرتفعة جِدًّا |
| 2 | 2 | النَّمَط القيادي | 4.37 | .609 | مرتفعة جِدًّا |
| 3 | 3 | الرِّضَا الوظيفي | 3.89 | .804 | مرتفعة |
| 4 | 4 | البيئة التنظيمية للعمل | 3.87 | .780 | مرتفعة |
| 5 | 5 | الأجور والحوافز | 3.50 | .914 | مرتفعة |
| | | جودة الحياة الوظيفية للمعلمين | 4.03 | .591 | مرتفعة |

يَتَبَيَّنَ من الجدول (22) أَنَّ تقديرات عيّنة الدراسة الحاليَّة عن مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان من وجهة نظرهم جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (4.03)، وانحراف معياري بلغ (.591).

أمَّا فيما يتعلق بالأبعاد فقد تراوحتِ المتوسطات الحسابية بين (3.50–4.51)، والانحرافات المعيارية تراوحت بين (0914 – 0538)؛ فقد جاء في الرُّتْبَة الأولى بُعْدُ العلاقات الإنسانية بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.51)، وانحراف معياري بلغ (.538)، بدرجة تقدير مرتفعة جِدًّا، بينما جاء بُعْدُ الأجور والحوافز في الرُّتْبَة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.50)، وانحراف معياري بلغ (.914)، بدرجة تقدير مرتفعة.

ولمزيدٍ من الوضوح والدِّقَّة، والتَّعَمُّق في تحليل بيانات الدراسة الحاليَّة؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عيِّنة الدراسة الحاليَّة على فقرات أبعاد مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان من وجهة نظرهم؛ فقد تم ترتيبُها تَنَازُلِيًّا بناءً إلى قِيَم المتوسطات الحسابية، وتم عَرْضُ فقرات كُلِّ بُعْدٍ على النحو التالي:

**البُعْدُ الأول: العلاقات الإنسانية**

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرُّتْبَة لتقديرات أفراد عيِّنة الدراسة الحاليَّة على كُلِّ فقرة من فقرات البُعْدِ الأول "العلاقات الإنسانية" البالغ عددُها (6) فقرات؛ لتحديد مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان من وجهة نظرهم في بُعْدِ العلاقات الإنسانية، والجدول (23) يُبَيِّنُ تلك النتائج.

**جدول (23)**

*المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتْبَة لمستوى جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان من وجهة نظرهم في بُعْدِ العلاقات الإنسانية مُرَتَّبَةً تَنَازُلِيًّا حسب المتوسطات الحسابية*

| الرُّتْبَة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 4 | يُقَدِّرُ ظروفي الاجتماعية والأُسْرِيَّة. | 4.62 | .667 | مرتفعة جِدًّا |
| 2 | 1 | يسعى لترسيخ مبدأ العلاقات الإنسانية بين المعلمين. | 4.61 | .615 | مرتفعة جِدًّا |
| 3 | 6 | يحافظ على خصوصية المعلمين أثناء حَلِّ المشكلات القائمة. | 4.58 | .646 | مرتفعة جِدًّا |
| 4 | 2 | يُتِيحُ لي مساحة واسعة لتعزيز ثقتي بنفسي. | 4.51 | .658 | مرتفعة جِدًّا |
| 5 | 3 | يُرَاعِي قدراتي وإمكاناتي الرقمية عند توزيع المهام والمسؤوليات. | 4.39 | .747 | مرتفعة جِدًّا |
| 6 | 5 | يُشْرِكُنِي في اتخاذ القرارات في الأعمال المدرسية. | 4.34 | .813 | مرتفعة جِدًّا |

يَتَبَيَّنُ من الجدول (23) أَنَّ تقديرات عيِّنة الدراسة الحاليَّة عن فقرات بُعْدِ العلاقات الإنسانية تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (4.34– 4.62)، والانحرافات المعيارية بين (0813 – 0667)، أمَّا فيما يتعلق بالفقرات فقد جاءتِ الفقرة (4) التي تَنُصُّ على "يُقَدِّرُ ظروفي الاجتماعية والأُسْرِيَّة" في الرُّتْبَة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.62)، وانحراف معياري بلغ (667.)، بدرجة تقدير مرتفعة جِدًّا،

كذلك جاءتِ الفقرة (5) التي نَصُّهَا "يُشْرِكُنِي في اتخاذ القرارات في الأعمال المدرسية" في الرُّتْبَة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.34)، وانحراف معياري بلغ (.813)، بدرجة تقدير مرتفعة جِدًّا.

**البُعْدُ الثاني: النَّمَط القيادي**

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرُّتْبَة لتقديرات أفراد عيِّنة الدراسة الحاليَّة على كُلِّ فقرة من فقرات البُعْدِ الثاني "النَّمَط القيادي" البالغ عددُها (6) فقرات؛ لتحديد مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان من وجهة نظرهم في بُعْدِ النَّمَطِ القيادي، والجدول (24) يُبَيِّنُ تلك النتائج.

**جدول (24)**

*المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتْبَة لمستوى جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان من وجهة نظرهم في بُعْدِ النَّمَطِ القيادي مُرَتَّبَةً تَنَازُلِيًّا حسب المتوسطات الحسابية*

| الرُّتْبَة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 7 | يَتَّبِعُ نَمَطًا قياديًّا يُشَجِّعُ العمل بروح الفريق الواحد. | 4.54 | .679 | مرتفعة جِدًّا |
| 2 | 8 | يتمتَّعُ بقدرة عالية على الإقناع والتأثير الإيجابي. | 4.48 | .691 | مرتفعة جِدًّا |
| 3 | 9 | يُتيحُ مساحة واسعة لي لتقديم مقترحاتي التطويرية عبرَ التطبيقات الرقمية. | 4.33 | .797 | مرتفعة جِدًّا |
| 3 | 11 | تَسُودُ الشُّورى مدرستي بهدف تجويد العمل. | 4.33 | .784 | مرتفعة جِدًّا |
| 5 | 10 | يُثيرُ حماسي بصورة مستدامة لإحداث التغيير المطلوب. | 4.30 | .752 | مرتفعة جِدًّا |
| 6 | 12 | يقوم مديري بنشرِ إنجازاتي المُبتكَرة عبرَ التطبيقات الرقمية المدرسية. | 4.27 | .849 | مرتفعة جِدًّا |

يَتَبَيَّنُ من الجدول (24) أَنَّ تقديرات عيِّنة الدراسة الحاليَّة عن فقرات بُعْدِ النَّمَط القيادي تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (4.72 – 4.54)، والانحرافات المعيارية بين (0849 – 0679)، أمَّا فيما يتعلق بالفقرات فقد جاءتِ الفقرة (7) التي تَنُصُّ على "يَتَّبِعُ نَمَطًا قياديًّا يُشَجِّعُ العمل بروح الفريق الواحد" في الرُّتْبَة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.54)، وانحراف معياري بلغ (.679)، بدرجة تقدير مرتفعة جِدًّا، بينما جاءتِ الفقرة (12) التي نَصُّها "يقوم مديري بنشرِ إنجازاتي المُبتكَرة عبرَ التطبيقات الرقمية المدرسية" في الرُّتْبَة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.27)، وانحراف معياري بلغ (.849)، بدرجة تقدير مرتفعة جِدًّا.

**البُعْدُ الثالث: الرِّضَا الوظيفي**

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرُّتْبَة لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة الحاليَّة على كُلِّ فقرة من فقرات البُعْدِ الثالث "الرِّضَا الوظيفي" البالغ عددُهَا (6) فقرات؛ لتحديد مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان من وجهة نظرهم في بُعْدِ الرِّضَا الوظيفي، والجدولُ (25) يُبَيِّنُ تلك النتائج.

**جدول (25)**

*المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتْبَة لمستوى جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان من وجهة نظرهم في بُعْدِ الرِّضَا الوظيفي مُرَتَّبَةً تَنَازُلِيًّا حسب المتوسطات الحسابية*

| الرُّتْبَة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 18 | يُوَفِّرُ مديري مناخَ عملٍ مدرسيٍّ تَسُودُهُ رُوحَ التعاون. | 4.44 | .820 | مرتفعة جِدًّا |
| 2 | 17 | الأسلوب القيادي لمديري يُعَزِّزُ انتمائي لمدرستي. | 4.34 | .836 | مرتفعة جِدًّا |
| 3 | 14 | أشعرُ بالأمان الوظيفي في بيئة عملي المدرسية. | 4.20 | .966 | مرتفعة جِدًّا |
| 4 | 15 | تُتَاحُ لي فُرَصُ التدريب وتلقِّي الخبرات والمهارات. | 3.62 | 1.067 | مرتفعة |
| 5 | 13 | أشعرُ أَنَّ وظيفتي تُتِيحُ لي فرصة التَّرَقِّي الوظيفي في المستقبل. | 3.39 | 1.221 | متوسطة |
| 6 | 16 | أحصلُ على حوافز ومكافآت تُحَقِّقُ لديَّ الرِّضَا الوظيفي. | 3.32 | 1.336 | متوسطة |

يَتَبَيَّنُ من الجدول (25) أَنَّ تقديرات عيّنة الدراسة الحاليَّة عن فقرات بُعْدِ الرِّضَا الوظيفي تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.32 –4.44)، والانحرافات المعيارية بين (1.336 – 0820)، أمَّا فيما يتعلق بالفقرات فقد جاءتِ الفقرة (18) التي تَنُصُّ على "يُوَفِّرُ مديري مناخَ عملٍ مدرسيٍّ تَسُودُهُ رُوحُ التعاون" في الرُّتْبَة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.44)، وانحراف معياري بلغ (820.)، بدرجة تقدير مرتفعة جِدًّا، بينما جاءتِ الفقرة (16) التي نَصُّها "أحصلُ على حوافز ومكافآت تُحَقِّقُ لديَّ الرِّضَا الوظيفي" في الرُّتْبَة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.32)، وانحراف معياري بلغ (1.336)، بدرجة تقدير متوسطة.

**البُعْدُ الرابع: البيئة التنظيمية للعمل**

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرُّتْبَة لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة الحالية على كُلِّ فقرة من فقرات البُعْدِ الرابع "البيئة التنظيمية للعمل" البالغ عددُها (6) فقرات؛ لتحديد مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان من وجهة نظرهم في بُعْدِ البيئة التنظيمية للعمل، والجدول (26) يُبَيِّنُ تلك النتائج:

**جدول (26)**

*المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتْبَة لمستوى جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان من وجهة نظرهم في بُعْدِ البيئة التنظيمية للعمل مُرَتَّبَةً تَنَازُلِيًّا حسب المتوسطات الحسابية*

| الرُّتْبَة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 19 | ضوابط السلامة المهنية داخل المدرسة تدعم عملي. | 4.29 | .782 | مرتفعة جِدًّا |
| 2 | 24 | تُوَظِّفُ وسائل التَّواصُل الاجتماعي في مدرستي من أجل تنظيم العمل. | 4.24 | .863 | مرتفعة جِدًّا |
| 3 | 22 | أشعرُ بالارتياح النفسي لوجود لوائح وتشريعات واضحة لعملي. | 4.11 | .910 | مرتفعة |
| 4 | 21 | يتوفَّر في مدرستي الأجهزة التِّقْنِيَّة لتجويد عملي. | 3.60 | 1.019 | مرتفعة |
| 5 | 20 | تتوفَّر ظروف العمل المادية بصورة جيدة داخل مدرستي. | 3.55 | 1.005 | مرتفعة |
| 6 | 23 | أستمتع في مدرستي بالتأثيث المكتبي المريح لإنجاز عملي. | 3.44 | 1.120 | مرتفعة |

يَتَبَيَّنُ من الجدول (26) أَنَّ تقديرات عيّنة الدراسة الحاليَّة عن فقرات بُعْدِ البيئة التنظيمية للعمل تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.44 – 4.29)، والانحرافات المعيارية بين (1.120 – 0782)، وفيما يتعلق بالفقرات فقد جاءتِ الفقرة (19) التي تَنُصُّ على "ضوابط السلامة المهنية داخل المدرسة تدعم عملي" في الرُّتْبَة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.29) وانحراف معياري بلغ (.782)، بدرجة تقدير مرتفعة جِدًّا، بينما جاءتِ الفقرة (23) التي نَصُّها "أستمتع في مدرستي بالتأثيث المكتبي المريح لإنجاز عملي" في الرُّتْبَةِ الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.44)، وانحراف معياري بلغ (1.120)، بدرجة تقدير مرتفعة.

**البُعْدُ الخامس: الأجور والحوافز**

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرُّتْبَة لتقديرات أفراد عيِّنة الدراسة الحاليَّة على كُلِّ فقرة من فقرات المجال الخامس "الأجور والحوافز" البالغ عددُها (6) فقرات؛ لتحديد مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان من وجهة نظرهم في بُعْدِ الأجور والحوافز، والجدول (27) يُبَيِّنُ تلك النتائج:

**جدول (27)**

*المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتْبَة لمستوى جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان من وجهة نظرهم في بُعْدِ الأجور والحوافز مُرَتَّبَةً تَنَازُلِيًّا حسب المتوسطات الحسابية*

| الرُّتْبَة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 27 | ينتهجُ مديري مبدأ العدالة في حصول المعلمين على الحوافز. | 4.19 | .983 | مرتفعة |
| 2 | 29 | أحصلُ على الأجر العادل مقارنةً بالنظر إلى ما يحصل عليه زملائي. | 3.59 | 1.155 | مرتفعة |
| 3 | 28 | يتناسب الأجر مع أعباء حياتي الأُسْرِيَّة. | 3.50 | 1.137 | مرتفعة |
| 4 | 26 | أدائي الفردي يُحَدِّدُ مقدار أجري ومكافأتي. | 3.45 | 1.228 | مرتفعة |
| 5 | 25 | تتنوَّع الحوافز التي تقدمها إدارة المدرسة لي. | 3.37 | 1.109 | متوسطة |
| 6 | 30 | تُشَكِّلُ مُستحَقَّات ما بعد الخدمة حافزًا لي للبقاء في عملي. | 2.90 | 1.463 | متوسطة |

يَتَبَيَّنُ من الجدول (27) أَنَّ تقديرات عيِّنة الدراسة الحاليَّة عن فقرات بُعْدِ الأجور والحوافز تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.90– 4.19)، والانحرافات المعيارية بين (1.463 – 0983)، أمَّا فيما يتعلق بفقرات البُعْدِ فقد جاءتِ الفقرة (27) التي تَنُصُّ على "يَنْتَهِجُ مديري مبدأَ العدالة في حصول المعلمين على الحوافز" في الرُّتْبَة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.19)، وانحراف معياري بلغ (.983)، بدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءتِ الفقرة (30) التي نَصُّها "تُشَكِّلُ مُستحَقَّات ما بعد الخدمة حافِزًا لي للبقاء في عملي" في الرُّتْبَة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.90)، وانحراف معياري بلغ (1.463)، بدرجة تقدير متوسطة.

## رابعًا:النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

**الذي نَصَّ على: "هل تُوْجَدُ فروق ذات دلالة إحصـائية ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات المعلمين لمســـتوى جودة الحياة الوظيفية في المدارس الحكومية بســـلطنة عُمان تَبَعًا لِمُتَغَيّرات الدراســـة (الجنس، والمُؤَهِّل الدراسي، وسنوات الخبرة، والمحافظة التعليمية)"؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى جودة الحياة الوظيفية في المدارس الحكومية بســلطنة عُمان حســب مُتَغَيّرات الجنس، والمُؤَهِّل الدراســي، وسنوات الخبرة، والمحافظة التعليمية، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" لِأَثَرِ الجنس، وتم استخدام اختبار مان وتني لِأَثَرِ المُؤَهِّل الدراسي، بينما تم استخدام تحليل التَّبَايُن الأُحَادِي لِأَثَرِ سنوات الخبرة، والمحافظة التعليمية، والجداول أدناهُ تُوَضِّحُ ذلك:

### أَوَّلًا: الجنـــــس

لمعرفة دلالة الفروق حســـب مُتَغَيّر الجنس تم اســـتخدام اختبار ت لِلْعَيّنَات المُســـتقِلَّة (Independent Samples T-Test)؛ فَيُوَضِّـحُ الجدول (28) المتوسـطات الحسـابية والانحرافات المعيارية واختبار T-Test لِمُتَغَيّر الجنس.

**جدول (28)**

*اختبار ت لِلْعَيّنَات المُسـتقِلَّة (Independent Samples T. test)، المتوسـطات الحسـابية، والانحرافات المعيارية، لمستوى جودة الحياة الوظيفية في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان، تَبَعًا لِمُتَغَيّر الجنس*

| | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | درجات الحرية | الدلالة الإحصائية | اتجاه الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العلاقات الإنسانية | ذكر | 248 | 4.47 | .555 | -1.924 | 404 | .055 | غيرُ دالٍّ |
| | أنثى | 158 | 4.57 | .505 | | | | |
| النَّمَط القيادي | ذكر | 248 | 4.28 | .646 | -4.044 | 404 | .000 | دالٌّ |
| | أنثى | 158 | 4.52 | .512 | | | | |
| الرِّضَا الوظيفي | ذكر | 248 | 3.76 | .856 | -4.049 | 404 | .000 | دالٌّ |
| | أنثى | 158 | 4.08 | .670 | | | | |
| البيئة التنظيمية للعمل | ذكر | 248 | 3.77 | .847 | -3.366 | 404 | .001 | دالٌّ |
| | أنثى | 158 | 4.03 | .630 | | | | |
| الأجور والحوافز | ذكر | 248 | 3.34 | .945 | -4.587 | 404 | .000 | دالٌّ |
| | أنثى | 158 | 3.75 | .801 | | | | |
| جودة الحياة الوظيفية للمعلمين | ذكر | 248 | 3.92 | .625 | -4.626 | 404 | .000 | دالٌّ |
| | أنثى | 158 | 4.19 | .490 | | | | |

يُوَضِّــحُ الجدول (28) وجودَ فروق ذات دلالة إحصــائية عند مســتوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات الموظفين لمستوى جودة الحياة الوظيفية في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان؛ تَبَعًا لِمُتَغَيِّر الجنس في الأبعاد جميعها والدرجة الكلية باســتثناء العلاقات الإنســانية، وجاءتِ الفروقُ لصالحِ الإناث.

**ثانيًا: المُؤَهِّل الدراسي**

لمعرفة دلالة الفروق حسب مُتَغَيِّر المُؤَهِّل الدراسي تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العيّنة واستخدام اختبار اختبار "مان وتني" لِمُتَغَيِّر المُؤَهِّل الدراسي؛ كما هو مُوَضَّحٌ في الجدول (29).

**الجدول (29)**

*نتائج اختبار "مان وتني" لإيجاد دلالة الفروق في المُؤَهّل الدراسي على مستوى جودة الحياة الوظيفية في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان*

| الأبعاد | المُؤَهّل العلمي | العدد | متوسط الرُّتَب | مجموع الرُّتَب | المتوسط الحسابي | Mann-Whitney U | Wilcoxon W | قيمة Z المحسوبة | مستوى الدلالة | اتجاه الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العلاقات الإنسانية | بكالوريوس فأقل | 369 | 204.39 | 75421.00 | 4.51 | 6497.000 | 7200.000 | -.494 | .622 | غيرُ دالٍّ |
| | ماجستير فأعلى | 37 | 194.59 | 7200.00 | 4.45 | | | | | |
| النَّمَط القيادي | بكالوريوس فأقل | 369 | 203.15 | 74962.50 | 4.38 | 6697.500 | 74962.500 | -.191 | .848 | غيرُ دالٍّ |
| | ماجستير فأعلى | 37 | 206.99 | 7658.50 | 4.33 | | | | | |
| الرِّضَا الوظيفي | بكالوريوس فأقل | 369 | 205.28 | 75747.50 | 3.91 | 6170.500 | 6873.500 | -.967 | .333 | غيرُ دالٍّ |
| | ماجستير فأعلى | 37 | 185.77 | 6873.50 | 3.69 | | | | | |
| البيئة التنظيمية للعمل | بكالوريوس فأقل | 369 | 204.79 | 75569.00 | 3.88 | 6349.000 | 7052.000 | -.705 | .481 | غيرُ دالٍّ |
| | ماجستير فأعلى | 37 | 190.59 | 7052.00 | 3.77 | | | | | |
| الأجور والحوافز | بكالوريوس فأقل | 369 | 204.98 | 75636.00 | 3.51 | 6282.000 | 6985.000 | -.802 | .423 | غيرُ دالٍّ |
| | ماجستير فأعلى | 37 | 188.78 | 6985.00 | 3.37 | | | | | |
| جودة الحياة الوظيفية للمعلمين | بكالوريوس فأقل | 369 | 204.71 | 75539.00 | 4.04 | 6379.000 | 7082.000 | -.658 | .511 | غيرُ دالٍّ |
| | ماجستير فأعلى | 37 | 191.41 | 7082.00 | 3.92 | | | | | |

يُوَضِّحُ الجدول (29) عدمَ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات الموظفين لمستوى جودة الحياة الوظيفية في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان؛ تَبَعًا لِمُتَغَيِّر المُؤَهِّل العلمي في الأبعاد جميعها والدرجة الكلية؛ لأنَّ القيمة الاحتمالية p-value (مستوى الدلالة) أكبر من (0.05)، ما يُشِيرُ إلى اتِّفَاق عيِّنة الدراسة الحاليَّة في تقديراتهم بصَرْفِ النَّظَرِ عن مُؤَهِّلِهِم العلمي.

**ثالثًا: سنوات الخبرة**

**جدول (30)**

*تحليل التَّبَايُن الأُحَادِي لِأَثَرِ سنوات الخبرة في* مستوى جودة الحياة الوظيفية في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان

| | المصدر | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية | اتجاه الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العلاقات الإنسانية | بين المجموعات | 1.586 | 3 | .529 | 1.835 | .140 | غيرُ دالٍّ |
| | داخل المجموعات | 115.762 | 402 | .288 | | | |
| | الكلي | 117.348 | 405 | | | | |
| النَّمَط القيادي | بين المجموعات | 1.939 | 3 | .646 | 1.754 | .155 | غيرُ دالٍّ |
| | داخل المجموعات | 148.196 | 402 | .369 | | | |
| | الكلي | 150.135 | 405 | | | | |
| الرِّضَا الوظيفي | بين المجموعات | 3.361 | 3 | 1.120 | 1.744 | .157 | غيرُ دالٍّ |
| | داخل المجموعات | 258.219 | 402 | .642 | | | |
| | الكلي | 261.580 | 405 | | | | |
| البيئة التنظيمية للعمل | بين المجموعات | .500 | 3 | .167 | .272 | .845 | غيرُ دالٍّ |
| | داخل المجموعات | 245.907 | 402 | .612 | | | |
| | الكلي | 246.407 | 405 | | | | |
| الأجور والحوافز | بين المجموعات | 5.308 | 3 | 1.769 | 2.137 | .095 | غيرُ دالٍّ |
| | داخل المجموعات | 332.804 | 402 | .828 | | | |
| | الكلي | 338.112 | 405 | | | | |
| جودة الحياة الوظيفية للمعلمين | بين المجموعات | .720 | 3 | .240 | .686 | .561 | غيرُ دالٍّ |
| | داخل المجموعات | 140.530 | 402 | .350 | | | |
| | الكلي | 141.250 | 405 | | | | |

يَتَبَيَّنُ من الجدول (30) عدمُ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعْزَى لِأَثَرِ سنوات الخبرة في الأبعاد جميعها وفي الأداة ككل.

**رابعًا: المحافظة التعليمية**

**جدول (31)**

*تحليل التَّبَائُن الأُحَادِي لِأَثَرِ المحافظة التعليمية في مستوى جودة الحياة الوظيفية في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان*

| | المصدر | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية | اتجاه الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العلاقات الإنسانية | بين المجموعات | .407 | 2 | .203 | .701 | .497 | غيرُ دالٍّ |
| | داخل المجموعات | 116.941 | 403 | .290 | | | |
| | الكلي | 117.348 | 405 | | | | |
| النمط القيادي | بين المجموعات | .238 | 2 | .119 | .319 | .727 | غيرُ دالٍّ |
| | داخل المجموعات | 149.897 | 403 | .372 | | | |
| | الكلي | 150.135 | 405 | | | | |
| الرضا الوظيفي | بين المجموعات | 4.348 | 2 | 2.174 | 3.406 | .034 | دالٌّ |
| | داخل المجموعات | 257.232 | 403 | .638 | | | |
| | الكلي | 261.580 | 405 | | | | |
| البيئة التنظيمية للعمل | بين المجموعات | .458 | 2 | .229 | .375 | .687 | غيرُ دالٍّ |
| | داخل المجموعات | 245.949 | 403 | .610 | | | |
| | الكلي | 246.407 | 405 | | | | |
| الأجور والحوافز | بين المجموعات | 2.368 | 2 | 1.184 | 1.421 | .243 | غيرُ دالٍّ |
| | داخل المجموعات | 335.744 | 403 | .833 | | | |
| | الكلي | 338.112 | 405 | | | | |
| جودة الحياة الوظيفية للمعلمين | بين المجموعات | .482 | 2 | .241 | .690 | .502 | غيرُ دالٍّ |
| | داخل المجموعات | 140.768 | 403 | .349 | | | |
| | الكلي | 141.250 | 405 | | | | |

يَتَبَيَّنُ من الجدول (31) عدمُ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعْزَى لِأَثَرِ المحافظة التعليمية في الأبعاد جميعها وفي الأداة ككل باستثناء الرِّضَا الوظيفي، ولبيان الفروق الزوجية الدَّالَّة إحصائِيًّا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البُعْدِيَّة بطريقة شفيه (Scheffe)؛ كما هو مُبَيَّنٌ في الجدول (32):

**جدول (32)**

***المقارنات البُعْدِيَّة بطريقة شفيه (Scheffe) لِأَثَرِ المحافظة التعليمية في الرِّضَا الوظيفي***

| | المتوسط الحسابي | مسقط | الداخلية | الظاهرة |
|---|---|---|---|---|
| مسقط | 3.96 | | | |
| الداخلية | 3.76 | .202 | | |
| الظاهرة | 4.00 | .035 | *.237 | |

*** دالَّة عند مستوى الدلالة (α = 0.05).**

يَتَبَيَّنُ من الجدول (32) وجودُ فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين الداخلية والظاهرة؛ وجاءتِ الفروق لصالح الظاهرة.

## خامسًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

**الذي نَصَّ على: "هل تُوْجَدُ علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة الرقمية ومستوى جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين بسلطنة عُمان"؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة الرقمية ومستوى جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين بسلطنة عُمان، والجدولُ (33) يُوَضِّحُ ذلك.

ولتحديد مستوى الارتباط تم الاعتماد إلى الجدول التصنيفي (Cohen, 1988) بِعَدِّهِ معيارًا للحكم على مستوى الارتباط؛ وجاءتِ النتائج وفق الجدول (33):

**جدول (33)**

*تفسير مدى قوة معامل الارتباط*

| قيمة معامل الارتباط | قوة العلاقة | اتجاه العلاقة |
|---|---|---|
| 0.01 – أقل من 0.30 | ارتباط ضعيف جِدًّا | موجبه (+) |
| 0.30 – أقل من 0.50 | ارتباط ضعيف | موجبه (+) |
| 0.50 – أقل من 0.70 | ارتباط متوسط | موجبه (+) |
| 0.70 – أقل من 0.90 | ارتباط قوي | موجبه (+) |

**جدول (34)**

*معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة الرقمية ومستوى جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين في سلطنة عُمان*

| | | العلاقات الإنسانية | النَّمَط القيادي | الرِّضَا الوظيفي | البيئة التنظيمية للعمل | الأجور والحوافز | جودة الحياة الوظيفية للمعلمين |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الابتكار | معامل الارتباط ر | .444** | .557** | .494** | .484** | .442** | .595** |
| | الدلالة الإحصائية | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | العدد | 406 | 406 | 406 | 406 | 406 | 406 |
| | درجة الارتباط | ضعيف | متوسط | ضعيف | ضعيف | ضعيف | متوسط |
| الإقناع | معامل الارتباط ر | .464** | .597** | .514** | .486** | .448** | .614** |
| | الدلالة الإحصائية | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | العدد | 406 | 406 | 406 | 406 | 406 | 406 |
| | درجة الارتباط | ضعيف | متوسط | متوسط | ضعيف | ضعيف | متوسط |
| إدارة المعرفة | معامل الارتباط ر | .502** | .595** | .490** | .493** | .449** | .617** |
| | الدلالة الإحصائية | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | العدد | 406 | 406 | 406 | 406 | 406 | 406 |
| | درجة الارتباط | متوسط | متوسط | ضعيف | ضعيف | ضعيف | متوسط |
| صُنْعُ القرار | معامل الارتباط ر | .519** | .601** | .500** | .501** | .453** | .627** |
| | الدلالة الإحصائية | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | العدد | 406 | 406 | 406 | 406 | 406 | 406 |
| | درجة الارتباط | متوسط | متوسط | متوسط | متوسط | ضعيف | متوسط |
| المواطنة الرقمية | معامل الارتباط ر | .555** | .646** | .545** | .534** | .490** | .675** |
| | الدلالة الإحصائية | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | العدد | 406 | 406 | 406 | 406 | 406 | 406 |
| | درجة الارتباط | متوسط | متوسط | متوسط | متوسط | ضعيف | متوسط |
| المخاطرة | معامل الارتباط ر | .535** | .636** | .555** | .564** | .501** | .684** |
| | الدلالة الإحصائية | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | العدد | 406 | 406 | 406 | 406 | 406 | 406 |
| | درجة الارتباط | متوسط | متوسط | متوسط | متوسط | متوسط | متوسط |
| القيادة الرقمية | معامل الارتباط ر | .560** | .673** | .575** | .568** | .516** | .707** |
| | الدلالة الإحصائية | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | العدد | 406 | 406 | 406 | 406 | 406 | 406 |
| | درجة الارتباط | متوسط | متوسط | متوسط | متوسط | متوسط | قوي |

* دالَّة إحصائِيًّا عند مستوى الدلالة (0.05).  ** دالَّة إحصائِيًّا عند مستوى الدلالة (0.01).

يَتَبَيَّنُ من الجدول (34) وجودُ علاقة ايجابية دالَّة إحصائِيًّا بين درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة الرقمية ومستوى جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين في سلطنة عُمان في الدرجة الكلية، وفي أبعاد القيادة الرقمية جميعها، كما تَبَيَّنَ وجودُ علاقة ارتباطية دالَّة إحصائِيًّا بين الابتكار، والعلاقات الإنسانية، والرِّضَا الوظيفي، والبيئة التنظيمية للعمل، والأجور والحوافز.

كما تُوْجَدُ علاقة ارتباطية متوسطة بين الإقناع والنَّمَط القيادي والرِّضَا الوظيفي، وتُوْجَدُ علاقة ارتباطية متوسطة بين إدارة المعرفة والعلاقات الإنسانية والنَّمَط القيادي، كما تُوْجَدُ علاقة ارتباطية متوسطة بين بُعْدِ صُنْعِ القرار وأبعاد جودة الحياة الوظيفية جميعها للمعلمين ما عَدَا بُعْد الأجوروالحوافز، في حين تُوْجَدُ علاقة ارتباطية متوسطة بين بُعْدِ المواطنة الرقمية وأبعاد جودة الحياة الوظيفية جميعها ما عَدَا بُعْد الأجور والحوافز، وتُوْجَدُ علاقة ارتباطية متوسطة بين بُعْدِ المخاطرة وأبعاد جودة الحياة الوظيفية جميعها للمعلمين.

# الفصل الخامس

# تفسير النتائـج ومناقشتهـا

**أَوَّلًا: مناقشـــة النتـــائج المتعلقـــة بالســـؤال الأول.**

**ثانيًـــــا: مناقشـــة النتـــائج المتعلقـــة بالســـؤال الثـــاني.**

**ثالثًـــــا: مناقشـــة النتـــائج المتعلقـــة بالســـؤال الثالـــث.**

**رابعًـــــا: مناقشـــة النتـــائج المتعلقـــة بالســـؤال الرابـــع.**

**خامسًـــا: مناقشـــة النتـــائج المتعلقـــة بالســـؤال الخـــامس.**

**سادسًـــا: التَّوصـــــــــــــــــــــــــــــــــيات**

# الفصل الخامس

# تفسير النتائج ومناقشتها

يتضـمَّنُ هذا الفصـلُ مناقشـةَ وتفسـير النتائج المتعلقة بأسـئلة الدراسـة الحاليَّة في ضـوء الإطار النظري لها والنتائج الإحصـــائية، ورَبْطها بنتائج الدراســـات الســـابقة من وَجْهَيِ الاتفاق والاختلاف، كما يتضمَّنُ التَّوصيات والمقترحات والبحوث والدراسات المستقبلية بناءً إلى ما أظهرتْهُ نتائج الدراسة الحاليَّة.

## أَوَّلًا: مناقشة نتائج السؤال الأول

**الذي نَصَّ على: ما درجة ممارسـة للقيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عُمان؟**

بَيَّنَت نتائج الدراسة الحاليَّة أَنَّ درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في ســـلطنة عُمان ككل جاءت بدرجة مرتفعة؛ وقد يُعْزَى ذلك إلى وَعْيِ أغلب مديري المدارس بأهمية ممارسة القيادة الرقمية في البيئة المدرسية، ونتيجةً للمساعي والجهود المُستدَامة التي تبذلُها وزارة التربية والتعليم خاصَّـةً، وقطاعات ومؤسَّسـات الدولة عامَّةً من خلالِ نَشْـرِ صـناعة التَّحوُّل الرقمي والإلكتروني في بيئات العمل؛ الذي يَظْهَرُ ذلك واضـــحًا من خلال إنشـــاء هيئة تِقْنِيَّة المعلومات لتقديم المُســـانَدَة الفنية لقطاعات الدولة جميعها في عملية التَّحوُّل الرقمي التدريجي، وفي نطاق وزارة التربية والتعليم نَتَجَ عن ذلك إنشـــاء البوابة التعليمية بِعَدِّها محطَّةَ عمل رقمية متكاملة بما تَحْوِيهِ من البرامج المحوســبة المختلفة، والمِنَصَّـــات التعليمية التي أصـــبحت ضـــرورةً مُلِحَّةً لمديري المدارس لتجويد العمل الفني والإداري في بيئات العمل المدرسية.

إضـافةً إلى وجود كفاءات من مديري المدارس تسـعى للمنافسـة ووَضْـع بصـمة مُمَيَّزَة لمدارسـها بين المدارس الأخرى في سلطنة عُمان، وأيضًا قد يكون من أسباب ارتفاع درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس هي قدرة مدير المدرســـة على إيجاد قنوات تواصُـــل فاعلة مع المجتمع المحلِّي وأولياء الأمور في ظِلِّ انتشار وسائل التَّواصُل الاجتماعي وتطبيقات الهواتف الذكية بما يُحَسِّنُ عمليَّةَ

مشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي بمؤسَّساتِهِ المختلفة في دَعْمِ وتعزيز تَعَلُّم الطلاب، وفي الجانب الفني قد تُعْزَى هذه النتيجة إلى الدَّوْرِ المتســـارع الذي تبذلُهُ وزارة التربية والتعليم في رَفْعِ إمكانات ومهارات مديري المدارس في ممارسة الأعمال الإدارية والفنية من خلال البرامج التدريبية عالية الجودة التي تسعى الوزارة لتقديمِها؛ منها برنامج القيادة المدرسية الذي يستهدِفُ مديري المدارس ومُساعِدِيهم تمتدُّ مُدَدُهُ لِعَامَيْن دراســـيَّيْن، ويهدُفُ إلى تزويد مديري المدارس بالمهارات القيادية الرقمية، والاســتراتيجيَّات الفاعلة لتوظيف التِّقَانَة الحديثة لإدارة البيانات بطرائق عملية رقمية من أجل تحســين الأداء المدرســي بهدفِ رفعِ المســتويات التحصــيلية للطلبة، وقد يكون أيضًــا التحديث المُســتمِر في الأنظمة واللوائح التربوية والمدرسية ووجود الأدلة الاستراتيجية كدليل البوابة التعليمية، ودليل المُؤَشِّرات التربوية؛ التي في مُجْمَلِها تلعبُ دورًا محورِيًّا في ممارسة أبعاد القيادة الرقمية في بيئة العمل المدرسي.

واتَّفَقَت نتائجُ الدراســة الحاليَّة مع نتائج دراســة الذهلي وآخرون (2020) في أَنَّ درجة توظيف مديري ومديرات المدارس في ســـلطنة عُمان للقيادة الرقمية ككل، ومجالاتها من وجهة نظر المديرين أنفسهم جاءت بدرجة مرتفعة ، كما اتَّفَقَت مع دراسة آل كردم (2020) التي جاءت نتائجها تُشِيرُ إلى أهمية القيادة الرقمية في تحقيق المَيِّزَة التنافســـية بمدارس التعليم العام من وجهة نظر القادة والمعلمين بدرجة مرتفعة، وكان الاتفاق كذلك مع نتائج دراســـة زهونج zhong, (2017) التي بَيَّنَت أَنَّ في مُؤَشِّرَات القيادة الرقمية أَنَّ المديرين في العصر الرقمي قادرون على إلهام وقيادة التَّحوُّل المدرسي من خلال التكنولوجيا بدرجة مرتفعة، ودراسة كُلٍّ من العشماوي والعصيمي (2021) التي توصَّلت إلى أَنَّ واقعَ تطبيق القيادة الرقمية لدى قادة المدارس الثانوية بمدينة الطائف جاء بدرجة عالية.

بينما اختلفت نتائج الدراسة الحاليَّة مع نتائج دراسة الرشيدي وآخرون (2021) التي أظهرت أَنَّ درجة ممارســة المديرين المُســاعِدِين في المدارس المتوســطة بدولة الكويت للإدارة الرقمية جاءت بدرجة متوسطة، كما اختلفت نتائج الدراسة الحاليَّة إلى حَدٍّ ما مع نتائج دراسة الطائي (2019) التي أظهرت حصــولَ محورِ القيادة الرقمية على درجة متوسطة، وكذلك اختلفت نتائج الدراســة الحاليَّة مع دراســة كراكوزس وآخرون karakose.,et al (2021) التي توصَّــلت إلى أَنَّ مهارات القيادة الرقمية لمديري المدارس جاءت بمســتوى متوســط ، ونتائج دراســة بصــيلي (2022) التي كشــفت أَنَّ درجة

ممارسة أبعاد القيادة الرقمية حصلت على تقدير متوسط ، ونتائج دراسة الريس والعيفان (2022) التي أظهرت وجود احتياج للتطوير المهني بشـــأن أبعاد القيادة الرقمية في مُقَدِّمَتِها بُعْدُ إدارة التَّحوُّل الرقمي بدرجة متوســـطة، ويَعْزُو الباحث ذلك إلى اختلاف مجتمع الدراســـة الحاليَّة وما يَتْبَعُهُ من حجم تَوَفُّر مرتكزات البِنْيَة التَّحْتِيَّة وسياسات التَّحوُّل الرقمي.

وفي استقراءِ ومناقشةِ نتائج كُلِّ بُعْدٍ من أبعاد القيادة الرقمية؛ جاءتِ المُؤَشِّرُات لكلِّ بُعْدٍ على النَّحْوِ التَّالي:

**البُعْدُ الأول: إدارة المعرفة**

أشـــارت نتائج الدراســـة الحاليَّة إلى أَنَّ بُعْدَ إدارة المعرفة في درجة ممارســـة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين جاء في الرُّتْبَة الأولى بدرجة ممارسة مرتفعة؛ وقد تُعْزَى هذه النتيجة إلى وَعْيٍ أغلب مديري المدارس في ســـلطنة عُمان بمفهوم "الانفتاح المعلوماتي والرقمي" في القرن الواحد والعشـــرين، الذي أدَّى إلى البدء ببناء بيئات معرفية مرتبطة بالتِّقَانَة الحديثة داخل المجتمع المدرســـي في إطار التَّحوُّل الرقمي الذي تَشْـــهَدُهُ ســـلطنة عُمان؛ فقد تم توظيف الحواســـيب في المدارس، وتطوَّرت تلك المدارس باســـتخدام تِقْنِيَّة الاتصـــالات الحديثة، كذلك اســـتخدام النظريات الإدارية وتطبيقها التطبيقَ الأمثلَ لجمعِ المعرفة المتاحة من داخل المدرســـة وخارجها وحفظِها وتخزينِها ثم استخدامها الاستخدامَ الأمثلَ لتحقيق أهداف المدرسة واستثمارها لإنتاج معرفة جديدة.

وقدِ اتَّفَقَت نتائج الدراسة الحاليَّة في بُعْدِ إدارة المعرفة بنتائج دراسة العماري (2022)؛ فقد جاءت ممارســـة مديرات المدارس لِبُعْدِ إدارة المعرفة بمحافظة خميس مشـــيط بالمملكة العربية الســـعودية بدرجة كبيرة، ودراسة الجرايدة وآخرون (2019) التي جاء فيها بُعْدُ إدارة المعرفة لِعَيِّنَة الدراسة الحاليَّة في الرُّتْبَة الأولى بدرجة عالية، وكذلك مع نتائج دراسة التمام (2016) التي أشارت إلى أَنَّ القادة التربويِّين بمدارس محافظة يَنْبُع يُمارِسُون عمليَّات إدارة المعرفة جميعهم بدرجة عالية، ونتائج دراسة الحربي (2020) التي بَيَّنَت أَنَّ ممارسة مديري المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية لثقافة التَّعَلُّم في العصر الرقمي وإدارة المعرفة جاءت بدرجة كبيرة، بينما اختلفت نتائجها مع نتائج دراســـة جدة (2021) فأشـــارت إلى أَنَّ

درجة ممارسة القيادات التربوية في مدارس مكتب تَعَلُّم ضمد لمهارات القيادة في ظِلِّ الثورة الصناعية الرابعة في بُعْدِ إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمعلِّمات جاءت بدرجة متوسطة.

وبالنسبة لفقرات هذا البُعْدِ جاءتِ الفقرة (15) التي تَنُصُّ على "تُشَكِّلُ البرامجُ الرقمية مصدرًا حقيقيًّا لوصولِهِ للمعرفة" في الرُّتْبَة الأولى بدرجة مرتفعة جِدًّا، وقد يُفَسَّرُ ذلك بنتيجةِ انتشار البرامج المحوسبة والتطبيقات الرقمية المختلفة المرتبطة بوسائل الاتصال المعلوماتي وإدارة المعرفة الرقمية داخل المجتمع المدرسي؛ فقد كان لزامًا على مديري المدارس التَّكييف للتعامل مع الأجهزة الرقمية وتوظيف التِّقَانَة الحديثة لمسايرة الانفجار المعرفي التِّقْنِي والتَّمَكُّن من السَّيْرِ بكلِّ سهولةٍ ويُسْرٍ في إنجاز مُتطلَّبات العملَيْنِ الفني والإداري المرتبط بالأداء المدرسي، وقدِ اتَّفَقَت نتائج الدراسة الحاليَّة مع نتائج دراسة الحربي (2020).

وحصلتِ الفقرةُ (17) التي تَنُصُّ على: "يبذلُ قُصَارَى جُهْدِهِ لتكييف الوسائط الرقمية من أجلِ تَعَلُّم الطلاب" على الرُّتْبَة الثانية بدرجة مرتفعة جِدًّا، ويَعْزُو الباحثُ ذلك إلى حِرْصِ مديري المدارس الحكومية في محافظات سلطنة عُمان عامَّةً على اتِّبَاع استراتيجيَّات مناسبة لتوظيف وسائل التِّقَانَة الحديثة في طرائق التدريس المختلفة في الغُرَف الدراسية لمواكبة التعليم المتطوِّر بالوسائط الرقمية المختلفة؛ فَنَجِدُ أَنَّ هناك انتشارًا واسِعًا لاستخدام الشَّاشَات التفاعلية ثلاثية الأبعاد ومن الجيل السابع في الآونة الأخيرة، إضافةً إلى تفعيل تطبيقات الهواتف الذكية والشاشات التلفزيونية المرتبطة بالواقع المُعَزَّز والتعليم عن بُعْدٍ، وقد ظَهَرَ ذلك واضحًا أثناء جائحة كورونا (كوفيد 19)؛ فقد كان التعليمُ عن بُعْدٍ بواسطة المِنَصَّات التعليمية الخيارَ الأكثرَ انتشارًا لمواصلة السَّيْرِ في خُطَط المناهج الدراسية بمدارس سلطنة عُمان، وقدِ اتَّفَقَت نتائج الدراسة الحاليَّة مع دراسة الحربي (2020)، بينما اختلفت نتائجُها مع نتائج دراسة الجرايدة وآخرون (2019).

في حين جاءتِ الفقرة (18) "يُدَرِّبُ المعلمين على استخدام وسائط رقمية تُسَهِّلُ عمليَّةَ نَشْرِ المعرفة" في الرُّتْبَة الأخيرة بين فقرات هذا البُعْدِ، بدرجة مرتفعة؛ وقد يُعْزَى ذلك إلى تَمَكُّنِ شريحة كبيرة من مديري المدارس من مهارة التدريب للوسائط الرقمية في البيئة المدرسية فالبرامجُ المحوسبة وما

يَتَّصِلُ بها من تطبيقات رقمية مرتبطة بوسائل الاتصال المعرفي أصبحت حاضرةً في البيئة المدرسية، وقد جاءت هذه النتيجة مختلفة مع نتائج دراسة الجرايدة (2015) التي أوضحت أَنَّ تنفيذ الدورات التدريبية لكيفية استخدام المعرفة في العملية التعليمية جاءت بدرجة متوسطة.

**البُعْدُ الثاني: المُواطَنة الرقمية**

أشارت نتائج الدراسة الحاليَّة إلى أَنَّ بُعْدَ المواطنة الرقمية في القيادة الرقمية لمديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين جاء في الرُّتْبَة الثانية بدرجة ممارسة مرتفعة، وقد تُفَسَّرُ هذه النتيجة إلى ما شَهِدَهُ العالَمُ على عامَّةً مع مطلع القرن الواحد والعشرين من اهتمام واضح بمفهوم "المواطنة الرقمية"، وسلطنة عُمان خاصَّةً؛ فقدِ انتهجت معظم الوزارات الخِدْمِيَّة في مُقَدِّمَتِها وزارة التربية والتعليم على غَرْسِ قِيَمِ ومبادئ المواطنة الرقمية نتيجةَ التَّقَدُّم الهائل المتسارع في تِقْنِيَّة المعلومات والاتصالات بَدْءًا بسيادة ثقافة التَّحَوُّل الرَّقْمِي التدريجي لدى مديري المدارس الذي يُرَكِّزُ على الاستخدام الأمثل لِلتِّقْنِيَّة الرقمية من قِبَل المعلمين والطلاب على حَدٍّ سواءٍ من أجل الاستفادة منها في أركان العملية التعليميَّة المختلفة بطريقٍ آمنةٍ مناسبةٍ ذكيَّةٍ، وكذلك سَعْي وزارة التربية والتعليم من خلال إنشاء دائرة مُستقِلَّة تُعْنَى بالمواطنة يَستمِدُّ من خلالها مديرُو المدارس وأعضاء الأُسرة التربوية التَّوجيهاتِ والخُطَطَ لتجسيد هذا البُعْدِ في الأداء المدرسي.

وقد جاءت نتائج الدراسة الحاليَّة مُتَوَافِقَةً مع نتائجِ كُلٍّ من: دراسة مجلد (2021)، ودراسة البوسعيدية (2019)، بينما جاءت نتائجها مختلفةً مع دراسة حلل وآخرون (2021)؛ التي أظهرت مستوًى متوسِّطًا في أداء البُعْدِ.

وفي الاستقراء لفقرات البُعْدِ جاءتِ الفقرة (30) التي تَنُصُّ على: "يتبنَّى الاستخدام الأخلاقي المسؤول للوسائط الرقمية وتطبيقاتها" في الرُّتْبَة الأولى بدرجة مرتفعة، ورُبَّمَا يُعْزَى هذا إلى اتِّبَاع مديري المدارس الحكومية في المحافظات التعليمية عامَّةً بسلطنة عُمان مجموعةً من القواعد والسُّلُوكَات والمسؤوليَّات لتوجيه المعلمين للاستخدام الأمثل لِلتِّقْنِيَّة الرقمية، وتبصيرهم بالأخطار التي قد تُوَاجِهُهُم عند توظيفهم للبرامج المحوسبة والمِنَصَّات التعليمية، ويُعْزَى ذلك أيضًا لِلتَّشَرَات التوجيهية والأدلة

الاسترشادية التي تُصْدِرُها بين المدة والأخرى المديرية العامة لِتِقْنِيَّة المعلومات في الوزارة لإيجاد قاعدة صلبة في نَشْرِ ثقافة التَّحَوُّل للعالم الرقمي في البيئات المدرسية، وقدِ اتَّفَقَت نتائجُ الدراسة الحاليَّة مع دراسة الحربي (2020) في درجة الأداء المرتفع للفقرة.

كما جاءتِ الفقرةُ (25) التي تَنُصُّ على: "يُوَجِّهُ تركيزَهُ باستمرار إلى انتقاء أفضل البرامج الرقمية المتاحة" في الرُّتْبَة الثانية بدرجة مرتفعة؛ وقد يُعْزَى حصول الفقرة على الدرجة المرتفعة إلى أنَّهُ مع تحدِّيات التَّحوُّل الرقمي كتهيئة البِنْيَة التَّحْتِيَّة للاتصالات والشبكات فإنَّ مديري المدارس حسب آراء عيِّنة الدراسة الحاليَّة استطاعوا تكييف خُطَطِهم المدرسية لانتقاء أفضل البرامج الرقمية الداعمة للعملية التعليمية وفقًا لإمكانات المدارس المالية ومراعاةً للجوانب الأخلاقية لاسِيَّما تلك البرامج المُتَّصِلَة بتعلُّم الطلاب مُستمِدِّين في ذلك دَعْمَهُم المحدود من قِبَل مجالس أولياء الأمور في إدخال ما هو جديد لمدارسهم في إطارِ نَشْرِ وسائل التِّقَانَة الحديثة، وكذلك حِرْص أغلب مديري المدارس على فتحِ قنوات اتصال فاعلة مع المجتمع المحلي لجعلِ البيئة المدرسية بيئةَ تَعَلُّمٍ رقمية فاعلة يُوَظِّفُ فيها مديرُ المدرسة البرامج الرقمية لتجويد العمل الفني والإداري، وجاءت نتائج الدراسة الحاليَّة متوافقةً مع نتائج دراسة الهاجري (2022) التي أظهرت قدرة عالية لمديري المدارس في انتقاء أفضل البرامج الرقمية لتجويد العملية التعليمية بالمدارس، ودراسة البوسعيدية (2019) التي أشارت إلى أَنَّ مدير المدرسة يمتلك مهارة انتقاء البرامج المحوسبة لدعمِ تَعَلُّم الطلاب بدرجة كبيرة.

وفي الرُّتْبَة الأخيرة لفقرات هذا البُعْدِ جاءتِ الفقرةُ (29) التي تَنُصُّ على: "يُوَفِّرُ التَّدريبَ اللازم لمجابهة خيارات الوسائط الرقمية المتعدِّدة" بدرجة مرتفعة؛ وقد يُعْزَى ذلك إلى انتشار البرامج التدريبية النوعية المقدَّمة في الجانب الرقمي، كذلك ارتباط أعضاء الهيئة التدريسية بِخُطَط مناهج دراسية تتطلَّب بصورة مستمرة في دورات تدريبية مكثَّفة في مجال البرامج الرقمية واستراتيجيَّات التعامل مع الأنظمة المحوسبة، إضافةً إلى وجود شريحة كبيرة من مديري المدارس من الجيل الحالي الذي نَشَأَ في صُلْبِ الحياة المجتمعية الرقمية وأصبح قادرًا على التَّأقلُم لِتَلَقِّي التدريب ونقلِ أَثَرِهِ في البرامج الرقمية للمعلمين، واتَّفَقَت نتائج الدراسة الحاليَّة مع نتائج دراسة الحربي (2020) في درجة الأداء المرتفع.

**البُعْدُ الثالث: الابتكار**

أشارت نتائج الدراسة الحاليَّة إلى أَنَّ بُعْدَ الابتكار في القيادة الرقمية لمديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عُمان جاء في الرُّتْبَة الثالثة بدرجة ممارسة مرتفعة؛ وقد يُعْزَى ذلك إلى اتِّبَاع مديري المدارس عامَّةً المنهجية العلمية في حَلِّ المشـكلات التي تقودُ بدورِها إلى الوصـول لأفكار واسـتراتيجيَّات جديدة مُبتكَرة بصـبغة رقمية تُرَكِّزُ على توظيف التِّقَانة الحديثة التي هي من صميم عملِهِم اليومي في بيئة العمل المدرسية.

كذلك تُوَجِّهُ وزارةُ التربية والتعليم بسلطنة عُمان في الآونة الأخيرة وتكثيف جهودها لِنَشْرِ ثقافة النشاط الابتكاري في المدارس كونُها مؤسَّساتٍ تعليميَّةً لدعم التحصيل الدراسي للطلاب؛ فيرى أغلبُ مديري المدارس أَنَّ لذلك الأَثَرَ الكبير اليوم في القدرة التنافسية التي تقوم إلى المهارات والقدرات الهائلة المختلفة، وإنَّ تحقيق القدرة التنافسية من خلال الابتكارات يُحَقِّقُ الأهداف التعليمية المرسومة ويؤدي إلى مُنْتَجَات ذات جودة عالية بأقل تكلفة وأقل جهد، كذلك قد تُعْزَى هذه النتيجة إلى إنشاء دائرة خاصة بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان تُعْنَى بالابتكار والمُبتكِرين بِمُسَمَّى "دائرة الابتكار والأولمبياد العلمي" التي تُعَدُّ المحطةَ التي يَستمِدُّ منها مديرُو المدارس والمعلمون والطلاب ما يُمَكِّنُهُم من تحقيق أهدافهم بِمَيِّزَة تنافُسِيَّة داخل المجتمع المدرسي.

وقدِ اتَّفَقَت نتائج الدراسة الحاليَّة مع نتائج كُلٍّ من: دراسة العماري (2022)، ودراسة جبريل (2022)، ودراسة العتيبي وآخرون (2019)؛ التي أشارت جميعُها إلى درجة ممارسة مرتفعة لترسيخ ثقافة الابتكار في القيادة الرقمية من قِبَلِ مديري المدارس للمعلمين والطلاب، بينما جاءتِ نتائج الدراسة الحاليَّة مختلفةً مع دراسة النقبي (2019) التي بَيَّنَتْ درجة ممارسة متوسطة لِبُعْدِ الابتكار في القيادة الرقمية.

أمَّا بالنسبة لفقرات هذا البُعْدِ فقد جاءت في الرُّتْبَة الأولى الفقرة (2) التي نَصَّتْ على: "تشجيع المعلمين على طرحِ حلول ابتكارية رقمية لتجويد الأداء" بدرجة مرتفعة، ويَعْزُو الباحث ذلك إلى إدراك مديري المدارس أَنَّ الابتكارَ شأنٌ تَعَاوُنِيٌّ يمتدُّ من الفكرة للتطوير ثم التنفيذ، ورُبَّمَا يُعْزَى ذلك أيضًا إلى

طَرْحِ إدارة المدرسة للمسابقات المختلفة للمعلمين لإيجاد طرائق علمية رقمية جديدة لمعالجة الكثير من المشكلات التي تَعُوقُ سَيْرَ الأداء في بعض الجوانب أثناء سَيْرِ اليوم الدراسي، أو تلك المتعلقة بالظواهر السُّلُوكِيَّة للطلاب، أو بطرائق التدريس المختلفة لاسِيَّمَا أَنَّ ذلك يتم اليوم في ظِلِّ الانتشار الرقمي الهائل والمنافسة الشديدة بين المدارس في محافظات سلطنة عُمان عامَّةً للأخذ بما هو جديد لتجويد العمل بحلول رقمية، وقدِ اتَّفَقَت نتائج الدراسة الحاليَّة مع نتائجِ كُلٍّ من: دراسة آل كردم (2020)، ودراسة العشماوي والعصيمي (2021)؛ في حِرْصِ مُدِيرِي المدارس على تشجيع المعلمين على المنافسة في تقديم حلول ابتكارية رقمية للتطوير والتحسين في الأداء المدرسي بدرجة مرتفعة، ولم يَجِدِ الباحثُ اختلافًا لنتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة.

وفي الرُّتْبَة الأخيرة من هذا البُعْدِ جاءتِ الفقرة (6) التي تَنُصُّ على "إعداد فريق من المعلمين لرعاية الطلاب المُبتكِرِين في المجالات الرقمية" بدرجة متوسطة، وقد يُعْزَى ذلك إلى تركيز مديري المدارس اهتمامهم بالجوانب الإدارية والمجتمعية التي تَخُصُّ سَيْرَ العمل المدرسي، ورُبَّمَا يعودُ ذلك أيضًا إلى اهتمام أخصَّائِيِّي الأنشطة المدرسية بهذا الجانب نظرًا لأنَّ رعاية المُبتكِرِين من الطلاب يكون من قِبَل الموظفِ المُخْتَصِّ بالتعاون مع زُمَلائِهِ المعلمين الأوائل في المواد الدراسية أكثرَ من اهتمام مدير المدرسة بِصِفتِهِ قائدًا رَقْمِيًّا، وقدِ اتَّفَقَت نتائج الدراسة الحاليَّة مع نتائج دراسة النقبي (2019) في درجة ممارسة متوسطة، ولم يَجِدِ الباحثُ دراسةً من الدراسات السابقة تختلف نتائجُها عن الدراسة الحاليَّة في هذا البُعْدِ.

### البُعْدُ الرابع: الإقناع

أوضحت نتائج الدراسة الحاليَّة أَنَّ ممارسة مهارة الإقناع في القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين بسلطنة عُمان جاءت بدرجة مرتفعة؛ وقد يُعْزَى ذلك إلى وجود الاستعدادَيْنِ النفسي والمهني لدى مديري المدارس عند القيام بالعملية الحوارية أم مناقشة الطَّرَف الآخَر من زملائِهِ المعلمين، وقدرتهم على تسليط الضوء على نقاط التَّلاقِي والأمور ذات الاهتمام المُشترَك وصولًا لتحقيق الهدف المنشود وإذابة الخلافات القائمة أثناء سَيْرِ اليوم الدراسي، ورُبَّمَا يعود ذلك إلى

توظيف مديري المدارس في محافظات سلطنة عُمان عامَّةً لوسائل التواصل الاجتماعي والتِّقَانة الحديثة في عمليات الاتصال المختلفة أثناء اتِّبَاع منهجية حَلِّ المشكلات بالطَّرَائق العلمية من منطلق أَنَّ أغلبَ مديري المدارس هُمْ مَنْ يمتلكون زمام الأمور في عمليات التحفيز والتوجيه وإلهام الآخرين لتعزيز أداء الموظفين، إضافةً إلى تفعيل مديري المدارس لِفِرَق العمل التشاركية في تطوير الأداء المدرسي الرَّامِيَة لتوثيق العلاقات الإنسانية من خلال تقدير جهود المعلمين واحترام آرائِهِم ومقترحاتهم.

وقدِ اتَّفَقَتْ نتائج الدراسة الحاليَّة مع نتائج دراسة العماري (2022) التي أشارت إلى ممارسة مديرات المدارس لِبُعْدِ الإقناع في القيادة الرقمية بمحافظة خميس مشيط بالمملكة العربية السعودية بدرجة كبيرة، ونتائج دراسة جبارين وآخرون (2022) التي أشارت إلى أَنَّ مستوى الإقناع وفَهْمَ الآخرين من وجهة نظر المعلمين جاء بمستوى مرتفع، بينما اختلفت مع نتائج دراسة الريس (2022) التي أشارت إلى أَنَّ مستوى مهارة فَنِّ الإقناع لدى مديري مدارس المملكة العربية السعودية جاء بدرجة متوسطة.

أمَّا بالنسبة لفقرات هذا البُعْدِ؛ فقد جاءت في الرُّتْبَة الأولى الفقرة (10) التي نَصَّتْ على: "يُتْقِنُ التَّواصُلَ الرقمي مع زملاء العمل لبيان جوانب تطوير الأداء المدرسي اللازمة" بدرجة مرتفعة جِدًّا؛ وقد يُعْزَى ذلك إلى قيام وزارة التربية والتعليم بإدخال العديد من البرامج المحوسبة ووسائل التَّواصُل الرقمية في بيئة العمل المدرسية، كنظام البوابة التعليمية، ونظام إجادة، ونظام المراسلات، ونظام مَوْرِد، ونظام المُؤَشِّرات، إضافةً إلى توظيف وسائل التَّواصُل الاجتماعي، وتطبيقات الهواتف الذكية، وبرنامج الرسائل النَّصِّيَّة القصيرة، والبريد الإلكتروني وغيرها، ورُبَّمَا يعود كذلك للدورات التدريبية الدورية التي تَعْقِدُها وزارة التربية والتعليم مُمَثَّلَةً في المعهد التَّخَصُّصِي للمعلمين، ومراكز التدريب والتأهيل في المحافظات التعليمية لِصَقْلِ مهارات مديري المدارس في المجالات الرقمية، وقدِ اتَّفَقَت نتائج الدراسة الحاليَّة مع دراسة الحربي (2020) التي أشارت إلى أَنَّ مستوى التَّواصُل الرقمي في بُعْدِ ثقافة التَّعَلُّم في التَّعَلُّم الرقمي لدى مديري المدارس جاء مرتفعًا، ولم يَجِدِ الباحث دراسةً من الدراسات السابقة تختلف نتائجُها مع الدراسة الحاليَّة في هذا المجال.

وفي الرُّتْبَة الثانية لفقرات هذا البُعْدِ جاءتِ الفقرة (7) التي نَصَّـــتْ على: "يمتلك القدرة على الإقناع بأهمية القائد الرقمي" بدرجة ممارسـة مرتفعة؛ وقد يُعْزَى ذلك إلى الممارسـات المهنية المسـتمرة لدى مديري المدارس في المحافظات التعليمية عامَّةً باسـتخدام الوسـائط الرقمية وتطبيقاتها مع عناصـر المنظومة التعليمية كالمعلمين وأولياء الأمور والطلاب، الذي يَظْهَرُ ذلك واضـــحًا في اســـتخدام التِّقَانة الحديثة من قِبَل مديري المدارس في إدارة الاجتماعات، ومِنَصَّات التدريب الإلكتروني، وحَلَقَات النقاش، وتفعيل الشراكة المجتمعية مع مؤسَّسات المجتمع المحلي، وفي الاتصال الفعَّال وإدارة فِرَق العمل داخل المجتمع المدرسـي وصـولًا للتطوير والتحسـين لتجويد الأداء، وقدِ اتَّفَقَت نتائج الدراسـة الحاليَّة مع نتائج دراســـتَيْ جبريل (2022)، وجدة(2021)؛ اللَّتَيْنِ أظهرَتَا درجة ممارســـة مرتفعة في المهارات القيادية الشـخصـية المرتبطة بِفَنِّ الإقناع لمديري المدارس، بينما جاءتِ النتائج مختلفة مع نتائج دراسـة الطائي (2019) التي بَيَّنَت أَنَّ مستوى القيادة الرقمية عن مُتَغَيِّر الإقناع جاء بدرجة متوسطة.

في حين جاءتِ الفقرةُ (11) التي نَصُّهَا "يُشَكِّلُ فريقَ عَمَلٍ مُؤَهَّلًا رَقْمِيًّا لإزالة الخلافات القائمة بين المَرْؤُوسِين" في الرُّتْبَة الأخيرة بين فقرات هذا البُعْدِ، بدرجة ممارسـة مرتفعة؛ وقد يُعْزى السـبب في ذلك إلى ظاهرة انتشار توظيف البرامج المحوسبة والتطبيقات الرقمية الذكية في البيئة المدرسية من قِبَل أعضـــاء الهيئة التعليمية ما أدَّى إلى ضـــرورة تشـــكيل فِرَق الدَّعْمِ الفني من قِبَل مديري المدارس في مدارس المحافظات التعليمية عامَّةً؛ فقد نَتَجَ عن ذلك الفهم العميق والاســـتقراء العلمي لاســـتراتيجيَّات بناء فِرَق العمل ورَبْط خُطَطِها وأهدافها بأساليب معالجة وإذابة الخلافات القائمة بين الزملاء في الوَسَط المدرســـي، ورُبَّمَا يُعْزَى ذلك إلى الدور الذي يقوم به مُشْـــرِفُ إدارة مدرســـية في متابعة التنمية المهنية الذاتية لمديري المدارس لاسِيَّمَا في المجال التِّقْنِي؛ فوسائل التِّقَانَة الحديثة ووسائل التَّواصُل الاجتماعي والرقمي من شـأنِها حَلْحَلَة الكثير من القضـايا والأَزَمَات والخلافات التي قد تَسُـودُ بين مدة وأخرى بيئة العمل المدرســـية إذا وَجَدَت فريقًا مُؤَهَّلً رَقْمِيًّا يَتَّبِعُ خطة عملية وإجرائية واضـــحة، وقدِ اتَّفَقَت نتائجُ الدراسـة الحاليَّة مع نتائج دراسـة آل كردم (2020) التي أشـارت إلى تطوير قدرات مديري المدارس في تأهيل المعلمين رَقْمِيًّا بدرجة ممارســـة مرتفعة، بينما اختلفت نتائج الدراســـة الحاليَّة مع نتائج دراســـة الحربي (2020) التي جاءت بدرجة تَوَفُّر متوسطة.

**البُعْدُ الخامس: المخاطرة**

بَيَّنَت نتائج الدراســـة الحاليَّة أَنَّ بُعْدَ المخاطرة في القيادة الرقمية لمديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في ســلطنة عُمان جاء في الرُّتْبَة الخامســة بدرجة ممارســة مرتفعة؛ وقد يُعْزَى ذلك للأساليب التي يَتَّبِعُها مدير المدرسة بِعَدِّهِ قائدًا رَقْمِيًّا على تنمية العلاقات الإنسانية والمهنية بينه والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور وفِرَق العمل كافَّةً داخل المدرسة، فَإِنَّهُ بذلك يَثِقُ في نفسِهِ وقدراتِهِ ومهاراتِهِ لمواجهةِ أَيِّ مخاطرَ مُحْتَمَلٌ حدوثها، والعمل على إيجاد الحلول المناسبة واتخاذ القرارات السريعة التي تَصُبُّ في مصــلحة عناصــر المنظومة التعليمية التَّعَلُّمِيَّة جميعها، وإِنَّ مرحلة جائحة كورونا كانت خيرَ دليلٍ لِتَحَمُّل مديري المدارس في محافظات سلطنة عُمان عامَّةً الكثير من المخاطر التي تم فيها اتخاذ القرارات المناسبة وتكييف الأوضاع الراهنة بما يَضْمِنُ استمرارية تنفيذ خُطَط المناهج الدراسية.

ورُبَّمَا يعود ذلك إلى المرونة المرتبطة بإفســـاح المجال للأفكار الإبداعية التي يَمْنَحُها مديرُو المدارس لِمُعَلِّمِيهِم من دُونِ التَّوَجُّس من الخطأ، وقدِ اتَّفَقَت نتائج الدراسة الحاليَّة مع نتائج دراسة اليوسف (2021) في درجة القيادة الرقمية بدرجة مرتفعة، بينما اختلفت نتائج الدراسة الحاليَّة مع نتائج دراسة خليل (2019) التي أظهرت درجة ممارسة متوسطة في بُعْدِ المخاطرة في القيادة الرقمية لمديري المدارس.

وفي الاســتقراء لفقرات هذا البُعْدِ جاءتِ الفقرة (32) التي تَنُصُّ على: "يُتِيحُ للمعلمين مســاحة رقمية لإنتاج أفكار جديدة" في الرُّتْبَة الأولى، بدرجة ممارسة مرتفعة، وقد يُعْزَى ذلك إلى تمكين مديري المدارس مُعَلِّمِيهِم في المواد الدراسية المختلفة بِمُرُونَةٍ واضحة لإيجاد أساليب وطرائق تدريسية مدعومة رَقْمِيًّا من خلال توظيف ســائر الوســائط الرقمية وما يرتبط بها من تطبيقات ذكية في الغُرَف الدراســية والمختبرات ومراكز مصـــادر التَّعَلُّم وغيرها من المرافق، ورُبَّمَا يعود ذلك لإيجاد مناخ من المنافســـة الإبداعية يَتَبَنَّاهُ أغلبُ مديري المدارس من خلالِ طَرْحِ المســـابقات المختلفة في بيئة العمل لإنتاج المحتوى الإلكتروني والمناهج الرقمية وقنوات اليوتيوب الخاصـــة بالمعلمين، وقدِ اتَّفَقَت نتائج الدراســـة الحاليَّة مع نتائج دراسة خليل (2019) في الدرجة المرتفعة للأداء.

وفي الرُّتْبَة الثانية لفقرات هذا البُعْدِ جاءتِ الفقرة (35) التي نَصُّـهَا: "يتحمَّلُ المسؤولية الناتجة عن استخدام الوسائط الرقمية في بيئة العمل" بدرجة ممارسة مرتفعة أيضًا، وقد يُعَلِّلُ سَبَبَ ذلك إلى تَفَانِي وإخلاص مديري المدارس عامَّةً وحِرْصِهم الشديد على سيادة جوانب الأمن والسلامة المهنية داخل البيئة المدرسية، وكذلك الاستخدام الأخلاقي المسؤول عن الأجهزة والوسائط الرقمية كافَّةً في مرافق المبنى المدرسي المختلفة بما يكفلُ التوظيف الآمن السليم الدَّاعِم للعملية التعليمية التَّعَلُّمِيَّة، ورُبَّمَا يعود ذلك إلى اللَّوائح والتشريعات التي تُصْدِرُها وزارة التربية والتعليم بين الحين والآخر حفاظًا للمُمْتَلَكَات والمُقْتَنَيَات المدرسية، وقدِ اتَّفَقَت نتائج الدراسة الحاليَّة مع نتائج دراسة الحربي (2020) في الدرجة المرتفعة للأداء، ولم يَجِدِ الباحثُ دراسةً سابقة اختلفت مع نتائج الدراسة الحاليَّة.

في حين جاءتِ الفقرة (36) التي نَصُّهَا "يُدَرِّبُ المعلمين بالمدرسة على تحمُّل المخاطرة الناتجة عن أعمالهم الرقمية" في الرُّتْبَة الأخيرة بدرجة مرتفعة، وقد يُعْزَى ذلك إلى احتراف بعض مديري المدارس في محافظات سلطنة عُمان عامَّةً لتنفيذ البرامج التدريبية المُتِّصَلَة بِبُعْدِ المخاطرة في المجال الرقمي، ويعودُ ذلك إلى أَنَّ البرامج التدريبية التي تُنَفَّذُ في الوسائط الرقمية ووسائل التِّقَانَة الحديثة غالبًا يُقَدِّمُها مُخْتَصُّون وذُو خبرة واسعة في المجال التِّقْنِي يتم استدعاؤُهُم من قِبَل مديري المدارس، ولم يَجِدِ الباحثُ دراسةً اتَّفَقَت نتائجُها مع الدراسة الحاليَّة.

**البُعْدُ السادس: صُنْعُ القرار**

أظهرت نتائج الدراسة الحاليَّة أَنَّ بُعْدَ صُنْعِ القرار في القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عُمان جاء في الرُّتْبَة الأخيرة بدرجة ممارسة مرتفعة، وقد تُعْزَى هذه النتيجة إلى أَنَّهُ يُمكِنُ القول أَنَّ غالبية مديري المدارس في المحافظات التعليميَّة عامَّةً من فئة القادة الديمقراطيِّين الذين يُدرِكُون بأهمية عالية مبدأَ المشاركة الجماعية في صُنْعِ واتخاذ القرار؛ فقد أصبح مديرُو المدارس أكثر نُضْجًا في ظِلِّ الصلاحيات الممنوحة لهم من قِبَل وزارة التربية والتعليم الذين يتمتَّعُون بإتقان القيادة وصُنْعِ القرار الرقمي المؤسسي، كما إِنَّ بُعْدَ صُنْعِ القرار من المهامِّ الأساسية للقائد التربوي من خلال التخطيط والرُّؤْيَة؛ فقد أصبح مديرُ المدرسة بِعَدِّهِ قائدًا رَقْمِيًّا يتمتَّع

بعقلية مَرِنَة بعيدة عن الجُمُود والانفراد بالرأي، وما يُؤَكِّدُ ذلك زيادة تفعيل فِرَق العمل والمجالس واللِّجَان في بيئات العمل المدرسية بمشاركة الأطراف جميعهم في صُنْعِ واتخاذ القرار المناسب، إضافةً إلى التحاق معظم مديري المدارس في السنوات الأخيرة بالمعهد التَّخَصُّصِي للمعلمين ليخضعُوا لدورة تدريبية لمدة عامَيْن دراسيَّيْن في مجال القيادة ما مَكَّنَهُم من تنمية قدراتهم في المهارات الإدارية التي منها صُنْعُ القرار.

وقدِ اتَّفَقَت نتائج الدراسة الحاليَّة مع نتائج دراساتِ كُلٍّ من: القحطاني وآخرون (2020)، وأبو النور (2010)، والقحطاني (2019)، والسواعدة وآخرون (2019)؛ فأشارت جميعُها إلى ممارسة مديري المدارس لِبُعْدِ صُنْعِ القرار في القيادة الرقمية من وجهة نظر عيّنة الدراسة الحاليَّة بدرجة مرتفعة، ولم يَجِدِ الباحثُ دراسةً اختلفت نتائجُها مع الدراسة الحاليَّة.

أمَّا بالنسبة لفقرات هذا البُعْدِ؛ فقد جاءت في الرُّتْبَة الأولى الفقرة (20) التي نَصُّها: "يُوَظِّفُ البيانات الرقمية اللازمة لعمليَّةِ صُنْعِ القرار" بدرجة مرتفعة؛ وقد يُعْزَى ذلك إلى وَعْيِ مديري المدارس في الآونة الأخيرة بأهمية الاعتماد على استقراء وتحليل نظام المُؤَشِّرَات التربوية الذي أَدْخَلَتْهُ وزارة التربية والتعليم ضِمْنَ النوافذ المحوسبة بنظام البوابة التعليمية، وما يُفْرِزُهُ من بيانات وأرقام إحصائية دقيقة في شَتَّى جوانب تطوير الأداء المدرسي قبل الشُّرُوع في مناقشةِ أَيِّ قرارٍ يَخُصُّ الأداء داخل بيئة العمل المدرسية كالبيانات الرقمية المُتَّصِلَة بالتحصيل الدراسي، وغياب الطلاب، وحضور وانصراف الموظفين، والزيارات الإشرافية، وغيرها من النوافذ الرقمية لتطوير الأداء، كما قد يُعْزَى ذلك إلى الدورات التدريبية المستمرة التي يتلقَّاها أغلبُ مديري المدارس في محافظات سلطنة عُمان عامَّةً بشأن صَقْلِ مهاراتهم وقدراتهم في التعامل مع الأنظمة الرقمية داخل بيئة العمل المدرسية، وقدِ اتَّفَقَت نتائج الدراسة الحاليَّة مع نتائج دراسة القحطاني وآخرون (2020) التي أشارت إلى توظيف مدير المدرسة للبيانات الرقمية بدرجة مرتفعة، كذلك اتَّفَقَت مع نتائج دراسة السواعدة وآخرون (2019) التي أشارت إلى درجة ممارسة مرتفعة في بُعْدِ صُنْعِ القرار الأخلاقي لدى مديري المدارس بمحافظة مَأْدَبَا الأردنية، بينما اختلفت مع نتائج دراسة أبو النور (2010) التي جاء فيها توفير مديري المدارس للبيانات اللازمة لِصُنْعِ القرار بدرجة ممارسة متوسطة.

وفي الرُّتْبَة الثانية لفقرات هذا البُعْدِ جاءتِ الفقرة (24) التي نَصُّها: "يُشْرِكُ المعلِّمين في عملية صُنْعِ القرارات الرقمية التي تَخُصُّ الطلاب في الجانب الرقمي" بدرجة ممارسة مرتفعة أيضًا؛ وقد يُعْزَى ذلك إلى وَعْيِ أغلب مديري المدارس إلى أهمية المشـــاركة الجماعية في صُـــنْعِ القرار الرقمي من قِبَلِ مُعَلِّمِي المواد الدراسية جميعهم أم كُلِّ مادة دراسية على حِدَة، لاسِيَّما فيما يتَّصِلُ بتعلُّم الطلاب؛ الذي يَظْهَرُ ذلك جَلِيًّا من خلال تفعيل مديري المدارس لحلقات النقاش التشـــاركية التي يُدِيرُها المعلِّمون الأوائل للمواد الدراسـية التي لا شَـكَّ تكون مُحَصِّـلَتُها مجموعة من القرارات التي تَصُـبُّ في مصـلحة الطلاب، وهذا النَّهْجُ معمولٌ به من قِبَلِ مديري المدارس في محافظات ســلطنة عُمان التَّعليمية عامَّةً، ويُعْزَى ذلك أيضًـــا إلى المهامِّ والمســـؤوليات المنصـــوص عليها في دليلِ مهامِّ الوظائف المدرســـية والأنصـبة المُعتمَدَة لها، لاسِيَّمَا تلك المسؤوليَّات والواجبات المرتبط بإلزامية مشاركة عناصـر المجتمع المدرســـي كالمعلمين والطلاب في عمليات صُـــنْعِ بعض القرارات التي تَخُصُّـــهُم أم تلك التي تُلَامِسُ حاجات طلابهم في البيئة المدرسية.

وقدِ اتَّفَقَت نتائجُ الدراســـة الحاليَّة مع دراســـة القحطاني وآخرون (2020) في الدرجة المرتفعة في مشاركة المعلمين من قِبَل مديري المدارس في عملية صُنْعِ القرار الرقمي.

أمَّا الفقرة (19) التي نَصُّـــهَا: "يَعتمِدُ طَرَائقَ رقمية في عملية صُـــنْعِ القرار"؛ فقد جاءت في الرُّتْبَة الأخيرة بدرجة مرتفعة؛ وقد يُعْزَى ذلك إلى امتلاك مدير المدرســـة مجموعة من الاســـتراتيجيَّات والطرائق الرقمية التي تُمَكِّنُهُ من توفير الوسـط المُلَائِم لبناء أو صُـنْعِ القرار السـليم، ويَضْـمِنُ ذلك أيضًـا قدرتَهُ على الاســتقراء العلمي والتحليل الجيد للبيانات الرقمية اللازمة لتحديد الطَّرائق الرقمية المناســبة لِصُــنْعِ القرارات المختلفة، ورُبَّمَا يعود ذلك إلى برامج التدريب النَّوعيَّة لمديري المدارس في المحافظات التعليمية عامَّةً على كيفية انتقاء الطَّرَائق الرقمية لِصُــنْعِ القرارات المختلفة في بيئة العمل المدرســية، وقدِ اتَّفَقَت نتائج الدراســة الحاليَّة مع نتائج دراسة السواعدة وآخرون (2019) التي أشارت إلى درجة ممارسة مرتفعة في الأداء، بينما اختلفت نتائجُها مع نتائج دراسة أبو النور (2010) التي جاءت في الدرجة المتوسطة.

## ثانيًا: مناقشة نتائج السؤال الثاني

**الذي نَصَّ على: "هل تُوجَدُ فروق ذات دلالة إحصـائية ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات المعلمين لدرجة ممارســـة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية في ســـلطنة عُمان تَبَعًا لِمُتَغَيّرات الدراسة (الجنس، والمُؤَهِّل الدراسي، وسنوات الخبرة، والمحافظة التعليمية)؟"**

أشارت نتائج السؤال الثاني إلى وجود فروق دالة إحصائِيًّا في بعض مُتغَيِّرات الدراسة الحاليَّة، وعدم وجود فروق لبعض المُتَغَيِّرات الأخرى، ولذا تمَّت مناقشة كُلِّ مُتَغَيِّر على حِدَةٍ:

### أَوَّلًا: مُتَغَيِّر الجنـــــس

أشـارت نتائج الدراسـة الحاليَّة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصـائية لتقديرات المعلمين لدرجة ممارســـة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية في ســـلطنة عُمان عند مســـتوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ تُعْزَى لِأَثَرِ مُتَغَيِّر الجنس في الأبعاد جميعها وفي الدرجة الكلية لصـالح (الإناث)، وقد يُعْزَى ذلك إلى طبيعة الإناث في الهِمَّة العالية والرغبة المسـتمرة في التَّجديد والتَّغيير، والسَّـعْي الدَّؤُوب لأجل البحث عن البدائل المُمْكِنَة من خلال التنمية المهنية الذاتية وتقديم أســـاليب وطَرائق مُبتكَرَة من خلال توظيف الوســـائط الرقمية المتعدِّدة في بيئة العمل المدرســـية، وهذا ما يُؤَكِّدُهُ الحقل التربوي في مدارس المحافظات التعليمية بســـلطنة عُمان من خلال الإجادة الملحوظة للإناث في المســـابقات والمبادرات المحلِّية والإقليمية والدولية.

واتَّفَقَت نتائج الدراسـة الحاليَّة مع نتائج دراسـة آل كردم (2020) التي أشـارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصـائية لصـالح الإناث، بينما اختلفت مع نتائج دراسـة النقبي (2019)، ونتائج دراسـة الذهلي وآخرون (2020)، والسـواعدة وآخرون (2019) التي أشـارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعْزَى لِمُتَغَيِّر الجنس.

### ثانيًا: مُتَغَيِّرُ المُؤَهِّل الدراسي

أظهرت نتائج الدراسة الحاليَّة المتعلقة بالسؤال الثاني لتأثير مُتَغَيِّر المُؤَهِّل الدراسي على درجة ممارســـة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية بســـلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين عدم

وجود فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ تُعْزَى لِأَثَرِ المُؤَهِّل الدراسـي في الأبعاد جميعها وفي الدرجة الكلية للمقياس، وقد يُعْزَى ذلك إلى تَزَامُن تنفيذ الدورات التدريبية التي يتلقَّاها مديرُو ومديرات المدارس منذ حصولهم على مُسَمَّاهُم الوظيفي (مدير مدرسة) مع خُطَط التنمية المهنية التي يُقَدِّمُها المعهد التَّخَصُّـصِـي للمعلمين وكذلك مراكز التدريب في المحافظات التعليمية، إضافةً إلى تَلَقِّيهِم النَّشَرَات والتَّوجيهات واللَّوَائِح المنظِّمة للعمل، وحضور الورش والندوات والاجتماعات الدورية في السُّـلَّمِ الزمنيِّ نفسِـهِ، وقد يُعْزَى ذلك إلى إدراك المعلمين والمعلِّمات بِصَـرْفِ النَّظَرِ عن مسـتويات مُؤَهِّلاتهم الدراسـيَّة أَنَّ مديري المدارس في محافظات سـلطنة عُمان عامَّةً يُقَدِّسُـون العمل الإداري باهتمامٍ عميقٍ، ويَحرِصُـون على إجادتِهِ بأسـاليب إبداعية وطرائق مُبتكَرَة ومتعدِّدة من خلال اطِّلاعهم الواسـع للوسـائط الرقمية ووسـائل وقنوات الاتصـال والتَّواصُـل الذكية والمرتبطة ارتباطًا وثيقًا بالتَّحَوُّل الرقمي في البيئات المدرسية.

واتَّفَقَت هذه النتيجة مع نتائج دراسـات كُلٍّ من: الذهلي وآخرون (2020)، والنقبي (2019)، والعشـماوي والعصـيمي (2021)، والرقب وآخرون (2022)؛ من وَجْهِ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعْزَى لِأَثَرِ المُؤَهِّل الدراسي، ولم يَجِدِ الباحثُ دراسةً اختلفت نتائجها مع نتائج الدراسة الحاليَّة في أَثَرِ مُتَغَيِّر المُؤَهِّل الدراسي.

**ثالثًا: سنوات الخبرة**

أشـارت نتائج الدراسـة الحاليَّة المتعلقة بالسـؤال الثاني لتأثير مُتَغَيِّر سـنوات الخبرة على درجة ممارسـة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية في سـلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين إلى عدم وجود فروق دالَّة إحصـائِيًّا عند مسـتوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أبعاد (الإقناع؛ صُـنْع القرار؛ المخاطرة؛ والمُواطَنة الرقمية) تُعْزَى لِمُتَغَيِّر سـنوات الخبرة؛ وقد يُعْزَى ذلك إلى أَنَّ مدير المدرسـة كونُهُ قائدًا يمتلك العديد من المهارات الشخصية والفنية التي تُمَكِّنُهُ من تسيير العمل الإداري والفني في البيئة المدرسـية باسـتخدام أسـاليب واسـتراتيجيَّات جديدة مُبتَكَرَة؛ فالقيادةُ في القرن الواحد والعشـرين شَـهِدَتِ انقلابًا حديثًا في ظِلِّ الانفتاح المعرفي والتكنولوجي الهائل، ومديرُو المدارس أصـبح لزامًا عليهم البحث والتَّقَصِّـي عَمَّا هو مفيد كُلِّهِ ويحمل جوانب إبداعية لتطوير الأداء ولا علاقة لسـنوات الخبرة طالت أم

قصـرت بذلك، ومن جانبٍ آخَرَ أصـبحتِ الشـبكة المعلوماتية ووسـائل الاتصـال الرقمي المختلفة بديلًا لســنوات خبرة عديدة لِمَنْ أراد أَن يُجَدِّدَ في أدائِهِ المهني ويُطَوِّرَ نفسَــهُ فأصــبح العالَمُ اليومَ في قرية صــغيرة متعلِّمة، وقدِ اتَّفَقَت نتائج الدراســة الحاليَّة مع نتائج دراســة العشــماوي والعصــيمي (2021)، ودراســة النقبي (2019) التي توصَّــلت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصــائية تُعْزَى لِمُتَغَيِّر ســنوات الخبرة الوظيفية، واختلفت نتائج الدراسـة الحاليَّة مع نتائج دراسـة الرقب وآخرون (2022) التي أشـارت لوجود فروق ذات دلالة إحصائية لصـالح المعلمين من ذَوِي الخبرة 10 سنوات فأكثر، بينما بَيَّنَت نتائج الدراسة الحاليَّة وجود فروق دالَّة إحصـائِيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في بُعْدَيِ الابتكار، وإدارة المعرفة تُعْزَى لِمُتَغَيِّر ســنوات الخبرة لصــالح أكثر من 10 ســنوات؛ ويَعْزُو الباحث ذلك إلى أَنَّ الوعي العام لدى مديري المدارس بِعَدِّهِم قادةً رَقْمِيِّين بأهمية مهارتَيْ إدارة المعرفة والابتكار متفاوتةً في مستويات أدائها وهي تحتاج إلى خبرة طويلة للوصـول إلى التَّمَكُّن المطلوب مع ما يَسُـودُ مدارس اليوم من انفتاح رقمي هائل بسبب تَوَفُّر وسائل الاتصال الحديثة ووسائل التَّواصُل الاجتماعي المختلفة التي بدأت تُقَلِّلُ الفجوة في هاتَيْن المهارتَيْن بين سنوات الخبرة.

وقدِ اتَّفقت نتائج الدراسة الحاليَّة مع نتائج دراسة بصيلي (2022) التي جاءت دلالتها الإحصائية لصــالح (10ســنوات فأكثر)، بينما اختلفت نتائج الدراســة الحاليَّة مع نتائج دراســة الجرايدة (2019) التي أشــــارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصــــائِيًّا في درجة تطبيق مديري المدارس لأدوارِهِم في بناء مجتمع المعرفة تُعْزَى لِمُتَغَيِّر ســنوات الخبرة، ونتائج دراســة العتيبي (2019) التي أشــارت إلى عدم وجود فروق دالَّة إحصائِيًّا لواقع أداء قادة المدارس في البيئة المُحَفِّزَة للابتكار تُعْزَى لِمُتَغيِّر سنوات الخبرة.

**رابعًا: مُتَغَيِّر المحافظة التعليمية**

بَيَّنَت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني لِأَثَرِ مُتَغَيِّر المحافظة التعليمية على درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية في ســـلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ تُعْزَى لِأَثَرِ المحافظة التعليمية في أبعاد القيادة الرقمية جميعها باســـتثناءِ بُعْدَيِ المواطنة الرقمية، والمخاطرة في محافظتَيِ الداخلية والظاهرة، وجاءتِ الفروق لصالح محافظة الظاهرة التعليمية في البُعْدَيْنِ المذكورَيْن والدرجة الكلية، وقد يُعْزَى ذلك

إلى اختلاف البيئة التربوية والمُعْطَيَات التعليمية نوعًا بين المحافظتَيْن، كذلك رُبَّمَا يعود ذلك إلى اختلاف عدد البرامج التدريبية المُنَفَّذَة في مجال القيادة الرقمية والوعي بأهمية الانفتاح الرقمي وتوظيف وسائط التِّقانة الحديثة في الميدان التربوي بين المحافظتَيْن، ولم يَجِدِ الباحثُ دراسةً اتَّفَقَت نتائجُها مع نتائج الدراسة الحاليَّة.

## ثالثًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

## الذي نَصَّ على: "ما مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان من وجهة نظرهم؟"

يَتَبَيَّنُ من النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث أَنَّ مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان من وجهة نظرهم جاء مرتفعًا بصورة إجمالية في الأبعاد جميعها؛ وقد يُعْزَى هذا الارتفاع إلى زيادة الاهتمام والعناية الفائقة في السنوات الأخيرة ببيئة العمل المدرسية في المدارس الحكومية بالمحافظات التعليمية، فقد صُمِّمَتِ المباني المدرسية اليومَ وفق أحدث الأنظمة الفنية والتِّقْنِيَّة العالمية التي تدعم تجويد الأداء المدرسي، كما شَهِدَتْ غُرَفُ المعلمين تَطَوُّرًا ملحوظًا من خلال التأثيث المكتبي الذي يَلِيقُ بمكانة المعلم ورسالتِهِ السامية، وكذلك تَحَسُّن ظروف العمل المادية من خلال توفير خدمة الإنترنت فائق السرعة وأجهزة الحواسيب والطابعات المُخَصَّصَة للمعلمين، والبرامج التعليمية الرقمية في تطبيقات الهواتف الذكية، والأجهزة اللوحية في المختبرات ومراكز مصادر التَّعَلُّم، والشاشات التفاعلية من الجيل السابع، وإضافةً لذلك تم تخصيص بنود مالية في السُّلْفَة المدرسية لتوفير أقلام التحضير والتصحيح والأوراق لأعضاء الهيئة التعليمية بالمدارس جميعهم، ومن ناحية أخرى تُعْزَى أسباب ذلك إلى أنماط القيادة الحديثة التي يَتَّبِعُها قادة المدارس اليوم التي تَتَبَنَّى الأسلوب الديمقراطي المرتبط بالتِّقَانة الحديثة في تسيير العمل المدرسي، والقائمة على بناء علاقات إنسانية، فَيَحْرِصُ مديرُو المدارس على بناء جسور التَّواصُل البَنَّاءَة مع مجتمع المعلمين وأولياء الأمور من خلال مشاركتهم في اللِّجَان المختلفة وفِرَق العمل ومجتمعات التَّعَلُّم المهنية.

وقد يُعْزَى ارتفاع مستوى جودة الحياة الوظيفية للمعلمين إلى الدور الفاعل الذي تَنْتَهِجُهُ مؤسَّسات التعليم العالي من خلالِ حِرْصها المستمر على تجويد مخرجاتها من أعضاء الهيئة التعليمية ودَعْمِهم بالمهارات الفنية والمعارف المختلفة جميعها التي ترتقي بأدائهم التدريسي وفق مسارات أكاديمية تُجَسِّدُ توجُّهات رُؤْيَة عُمَان 2040.

وقدِ اتَّفَقَتْ نتائج الدراسة الحاليَّة مع نتائج دراسات كُلٍّ من: القاسمية (2022)، والمطيري وآخرون (2020)، والعسيري (2019)، وعبد الخالق (2020)، والعنزي وآخرون (2017)؛ في الدرجة المرتفعة لمستوى جودة الحياة الوظيفية للمعلمين، والمنذري (2015) التي أظهرت وجود علاقة طردية قوية بين جودة الحياة الوظيفية والأداء الوظيفي للعاملين في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، بينما اختلفت نتائج الدراسة الحاليَّة مع نتائج دراسات كُلٍّ من: السيد (2018)، ورسمي والياسين (2018)، وأكار (2018) akar، والغاوي (2021)؛ فقد جاءت بدرجة ممارسة متوسطة.

وفي استقراء ومناقشة نتائج كُلِّ بُعْدٍ من أبعاد محور جودة الحياة الوظيفية للمعلمين؛ جاءتِ المُؤَشِّرَات لكلِّ بُعْدٍ على النَّحْوِ التَّالي:

**البُعْدُ الأوَّل: العلاقات الإنسانية**

أشارت نتائج الدراسة الحاليَّة إلى أَنَّ مستوى جودة الحياة الوظيفية للمعلمين في بُعْدِ العلاقات الإنسانية من وجهة نظرهم، جاء في الرُّتْبَة الأولى بمستوى مرتفع جِدًّا، وقد يُعْزَى ذلك إلى وَعْيِ أغلب مديري المدارس إلى أهمية الاهتمام بالمعلمين كونِهِم رأسَ مالٍ بشريٍّ ومُحَرِّكًا أساسًا لِسُمْعَةِ وتَقَدُّم المدرسة، وتوفير المناخ التنظيمي المناسب لهم من خلال توطيد مظاهر الأُلْفَة والمَحَبَّة والتعاون بينهم، كذلك يرجع ذلك إلى إدراك مديري المدارس إلى أَنَّ التفاعل الاجتماعي عملية حيوية لا غِنًى عنها وظَهَرَ الاهتمام الواضع بِدَعْمِ مديري المدارس لِلِّقَاءَات المهنية والمشاركة في المناسبات الاجتماعية للمعلمين والوقوف إلى جانبهم فيما يتعلق بإذابة الخلافات بينهم كُلِّهِ إِنْ وُجِدَت، وإيجاد التَّوازُن المطلوب بينهم وعناصر المجتمع المدرسي من النَّواحي الانفعالية والاجتماعية والنفسية، والاعتراف بأعمالهم وتَبَنِّي أفكارهم ومشاركتهم في اتخاذ القرارات المدرسية، والحوار الاجتماعي الهادف، واحترام أوقاتهم والإصغاء إليهم عن قُرْبٍ في مواقف العمل المختلفة.

وقدِ اتَّفَقَت نتائج الدراســـة الحاليَّة مع نتائج دراســـة الهياجنة (2020) التي أظهرت أَنَّ دورَ مدير المدرسة في تعزيز العلاقات الإنسانية للمعلمين من وجهة نظرهم جاء بمستوى مرتفع، ونتائج دراسة العنزي وآخرون التي أوضـــحت أَنَّ هناك موافقة بدرجة عالية على تأثير قائد المدرســـة في تحســـين العلاقات الاجتماعية للمعلمين ببيئة المدرســة الوظيفية، بينما اختلفت نتائج الدراســة الحاليَّة مع نتائج دراســة السـيد (2018) التي جاء فيها مستوى بُعْدِ العلاقات الإنسـانية بدرجة متوسـطة، ونتائج دراسـة رسـمي والياسـين (2018) التي أشــارت إلى أَنَّ مســتوى جودة الحياة الوظيفية للمعلمين المرتبط بالعلاقات الإنســانية جاء متوسِّـطًا، ونتائج دراســة الغاوي (2021) التي جاء ضِـمْنَ نتائجها مجال توفير ظروف عمل إنسـانية للمعلمين بِعَدِّهِ أَحَدَ أبعاد جودة بيئة العمل في المدارس الأردنية بالدرجة المتوسطة.

وبالنســـبة لفقرات هذا البُعْدِ حصـــلتِ الفقرةُ (4) التي تَنُصُّ على: "يُقَدِّرُ ظروفي الاجتماعية والأُسْـرِيَّة" على الرُّتْبَة الأولى بمستوى مرتفع جِدًّا، وقد يُعْزَى ذلك إلى الاهتمام العالي الذي يُولِيهِ أغلبُ مديري المدارس الحكومية لِمُعَلِّمِيهم من وُجُوهِ مشــاركتهم لأَفراحِهِم وأَتْرَاحِهم لِتَسُــودَ العلاقات الإنســانية والاجتماعية بيئة العمل، ويمتدَّ التعامل الإيجابي الإنســـاني لأغلب مديري المدارس لتقدير ظروف المعلمين جميعهم خارج نطاق بيئة العمل ليشملَ بذلك تقدير ظروفهم الأُسْرِيَّة والاجتماعية كونُهُم جزءًا لا يتجزَّأُ من منظومة عمل متكاملة تسعى لترسيخ جوانب التَّواصُـل والبِنَاء لمصلحة المدرسة بما يعود بالنفع على المنظومة التعليمية التَّعلُّمِيَّة، وقدِ اتَّفَقَت نتائج الدراســـة الحاليَّة مع دراســـة العنزي وآخرون (2017) التي كشفت عن درجة تقدير عالية في تقدير مديري المدارس لظروف المعلمين.

وفي الرُّتْبَة الثانية جاءتِ الفقرةُ (1) التي كان نَصُّـها: "يسعى لترسيخ مبدأ العلاقات الإنسانية بين المعلمين" بمستوى مرتفع جِدًّا، وقد يُعْزَى ذلك إلى نجاح مديري المدارس وقدراتهم الفائقة في توثيق مبدأ العلاقات الإنســانية مع أعضــاء الهيئة التعليمية من خلالِ دَعْمِ جهودهم، واحترام آرائِهِم، ومراعاة ظروفهم النفسية، وتَبَنِّي مقترحاتهم التطويرية لصالح العمل، وسَعْيِهم الدَّؤُوبِ لإيجاد مناخ مدرسي دَاعِم للإيجابية والإبداع مَلِيء بالمَحَبَّة والأُلْفَة لتحقيق أعلى مســتويات الرِّضَــا الوظيفي باســتخدام وســائل الاتِّصَـال والتَّواصُـل الحديثة التي من بينها وسـائل التَّواصُـل الاجتماعي التي أصـبحت جِسْـرًا لتوطيد

العلاقات بين عناصـــر المنظومة التعليمية في المدارس الحكومية بســـلطنة عُمان، وقدِ اتَّفَقَتْ نتائج الدراسـة الحاليَّة مع دراسـة البردويل (2018) التي بَيَّنَتْ مستوًى مرتفعًا في مجالِ دَعْمِ مديري المدارس لمبدأ العلاقات الإنسانية للمعلمين بمحافظة غزة.

وجاءتِ الفقرةُ (5) التي نَصُّـهَا: "يُشْـرِكُنِي في اتخاذ القرارات في الأعمال المدرسـية" في الرُّتْبَة الأخيرة بمستوى مرتفع جِدًّا؛ وقد يُعْزَى ذلك إلى وَعْيِ أغلب مديري المدارس واهتمامهم بمشاركة أعضاء الهيئة التعليمية لاسِيَّمَا المعلمين وكَسْب ثقتهم في تَقَدُّم المدرسة وتحقيق أهدافها من خلالِ صُنْعِ واتخاذ القرارات التشاركية المدروسة، لاسِيَّمَا تلك القرارات المتعلقة بتعلُّم الطلاب، ومن أَوجُهِ المشاركة البَنَّاءَة التي أغلبُ مديري المدارس الحكومية في سـلطنة عُمان تكوين فِرَق العمل التشـاركية ومجتمعات التَّعلُّم المهنية داخل المجتمع المدرسي، إضافةً إلى مشاركة المعلمين عامَّةً في المدرسة في اللِّجَان والمجالس المدرســية ما ينعكس ذلك إيجابًا على الدافعية المهنية للمعلمين، وارتفاع مُؤَشِّــرَات الرِّضَــا الوظيفي لديهم، ورُبَّمَا تُعْزَى أسـباب ذلك أيضًـا إلى منهجية المَيِّزَة التنافسـية التي يَتَّبِعُها مديرُو المدارس اليومَ لتطويرِ الأداء وتجويدِهِ بما يكفل تحقيق مخرجات تعليمية مُبْدِعَة.

وقدِ اتَّفَقَت نتائج الدراسـة الحاليَّة مع نتائج دراسـة جبارين (2022) التي أظهرت درجة موافقة كبيرة في مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات داخل المدارس العربية بالخَطِّ الأخضـر بالأردن، ودراسة البردويل (2018) التي كشـفت عن درجة موافقة مرتفعة في مشـاركة مديري المدارس لِمُعَلِّمِي المرحلة الثانوية بقطاع غزة في اتخاذ القرارات المدرسـية، بينما اختلفت نتائج الدراسـة الحاليَّة مع دراسـة السـيد (2018)؛ فقد جاءت مشـــاركة مديري المدارس للمعلمين في اتخاذ القرار بدرجة متوســـطة، ودراســـة الغاوي (2020) التي جاءت أيضًـا بمسـتوى متوسـط في موافقة مشـاركة مديري المدارس للمعلمين في اتخاذ القرار بالمدارس الخاصة بالأردن.

**البُعْدُ الثاني: النَّمَطُ القيادي**

أظهرت نتائج الدراســة الحاليَّة أَنَّ مســتوى جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في ســلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين في بُعْدِ النَّمَطِ القيادي جاء في الرُّتْبَة الثانية بمستوى مرتفع جِدًّا، وقد يُعْزَى ذلك إلى السِّمَات القيادية الشخصية والفنية التي يمتلكُها مديري المدارس الحكومية في ســلطنة عُمان؛ من بينها قدرتُهُم على التَّحوُّل من التَّحَيُّز للمَهَمَّة إلى التَّرابُط والتَّعاضُــد الشامل لأجزاء المنظومة التعليمية بالمدرسة من خلالِ نَشْرِهِم لثقافة العمل برُوحِ الفريق الواحد وامتلاك جميعهم لمهارات التفاوض والإقناع والتأثير الإيجابي في مجتمع المعلمين، كذلك تَبَنِّيهم للأفكار والمقترحات الإبداعية والتطويرية المرتبطة بعالم الوســائط الرقمية الحديثة، وقدرتهم الدقيقة على تشــخيص مَوَاطِن القوة وأولويَّات التطوير بصــورة دورية تُثِيرُ الحماس والدافعية وفق نظام مُحَفِّز وبيئة جاذبة للعمل، ورُبَّمَا يعود ارتفاع موافقة المعلمين في هذا البُعْدِ إلى الدورات التدريبية وورش العمل التي تُشَــجِّعُ قادةَ المدارس في محافظات ســلطنة عُمان عامَّةً إلى تَبَنِّي التَّوجُّهات الحديثة للوزارة في تطبيقِ نَمَطِ القائد الرقمي في القرن الواحد والعشرين، وتنمية مهارات وقدرات أغلب المدارس نحو تطبيق القيادة الرقمية التي تُعَزِّزُ عمليَّةَ الاتصال والتَّواصُل بين عناصر العملية التعليمية جميعها توفيرًا للوقت والجهد والمال؛ ما يُحَقِّقُ ذلك مُؤَشِّرَات عالية لِلرِّضَا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التعليمية.

وقد جاءت فقرات هذا البُعْدِ تعكِسُ مجموعة من جوانب جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين؛ منها: العمل بِرُوحِ الفريق الواحد، وســيادة مبدأ الشُّــورى في البيئة المدرســية، والدافعية العالية للعمل، والتَّحفيز والتشجيع لأداء المعلمين بإشهار إنجازاتهم عبرَ التطبيقات الرقمية.

وقدِ اتَّفَقَت نتائج الدراســة الحاليَّة في هذا البُعْدِ مع نتائج: دراســة بصــيلي (2022)، ودراســة الحربي (2022)، ودراســـة الذهلي وآخرون (2021)؛ في بُعْدِ النَّمَطِ القيادي الرقمي بدرجة مرتفعة، بينما اختلفت نتائجها مع دراســة المطيري (2020) التي أظهرت مســتوى تَوَفُّر متوســط في بُعْدِ النَّمَطِ القيادي لمديري المدارس.

وبالنسبة لفقرات هذا البُعْدِ حصلتِ الفقرةُ (7) التي تَنُصُّ على: "يَتَّبِعُ نَمَطًا قياديًّا يُشَجِّعُ العمل بِرُوح الفريق الواحد" على الرُّتْبَة الأولى بمســـتوى مرتفع جِدًّا، وقد يُعْزَى ذلك إلى الحكمة الإدارية الفَذَّة التي يتمتَّعُ بها مديرُو المدارس الحكومية جميعهم في ســلطنة عُمان؛ فَهُمْ يَسْــعَوْنَ بِعَدِّهِم قادةً رَقْمِيِّين يُوَظِّفُونَ وسائط الرقمنة الحديثة إلى تأصيلِ ونَشْرِ ثقافة العمل التعاوني برُوح الفريق الواحد من خلال مشاركة أعضاء الهيئة التعليمية جميعهم في اللِّجَان والمجالس المدرسية المختلفة في إطار من الأُلْفَة والمَحَبَّة والعلاقات الإنسانية الوطيدة؛ الذي يأتي من مُنطَلَق إدراكهم أَنَّ المدرسة كونُها مؤسَّسةً متعلِّمةً بحاجة إلى مبدأ التشـــاركية في اتخاذ القرارات، وإعداد الخُطَط، وتنظيم الفعَّاليَّات المختلفة ورَبْطها بالمجتمع المحلِّي من أجل تطوير الأداء المدرسي ودَعْم المخرج النهائي الذي هو الطالب بجودة عالية بِعَدِّها نتيجةً مباشرة لجودة الحياة الوظيفية للمعلمين من خلال استنادها لأرضية قيادية خصبة ترفع معنويات فِرَق العمل ودافعية المعلمين وإثارة حماسهم المهني وارتفاع مُؤَشِّر رِضَاهُم الوظيفي.

وقدِ اتَّفَقَت نتائج الدراسة الحاليَّة مع نتائج دراسة المسكري (2009) التي أشارت إلى توفير مدير المدرســـة جَوِّ عملٍ تَسُـــودُهُ رُوحُ التعاون بدرجة موافقة مرتفعة، بينما اختلفت مع نتائج دراســـة المطيري (2020) التي أظهرت مستوى تَوَفُّر متوسط في تشجيع إدارة المدرسة للمعلمين العمل بِرُوحِ الفريق.

وفي الرُّتْبَةِ الثانية بين فقرات هذا البُعْدِ جاءتِ الفقرة (8) التي نَصُّـــهَا: "يتمتَّعُ بقدرة عالية على الإقناع والتأثير الإيجابي" بمستوى مرتفع جِدًّا؛ وقد يُعْزَى ذلك إلى امتلاك مديري المدارس عامَّةً لمهارةِ حَلِّ المشكلات في البيئة المدرسية وفق منهجية علمية، من خلالِ اتِّبَاعِهِم لمراحل الإقناع والتفاوض في العديد من المواقف والمُعَوِّقَات والظواهر التي قد تَعُوقُ حركةَ العمل أثناءَ سَيْرِ اليوم الدراسي، كذلك تُعْزَى هذه النَّتيجةُ للدورات وورش العمل التدريبية التي تُنَظِّمُها وزارة التربية والتعليم التي تستهدِفُ أغلبُ المدارس في مجال فنون القيادة المختلفة، هذا إضـــافةً إلى حِرْصِ مديري المدارس على اتِّبَاعِ أبعاد القيادة الواعية والشـــمولية من خلال الترحيب بأفكار الآخرين، والانفتاح على العالم الخارجي المحيط بالمدرســة بِعَدِّها مؤسَّســة متعلِّمةً، واتِّبَاع قنوات الاتصــال والتَّواصُــل الحديثة؛ كوســائل التَّواصُــل الاجتماعي في حَلْحَلَة العديد من المواقف المهنية التي قد تَعُوقُ تنفيذ الخُطَط الموضوعة.

وفي ختام فقرات هذا البُعْدِ جاءتِ الفقرةُ (12) التي نَصَّـت على: "يقوم مديرُو بِنَشْـرِ إنجازاتي المُبتكَرة عبرَ التطبيقات الرقمية المدرسـية" في الرُّتْبَة الأخيرة بمسـتوى مرتفع جِدًّا؛ وقد يُعْزَى ذلك إلى وَعْيِ أغلب مديري المدارس بأهمية اطِّلَاع المجتمع المدرسـي والمجتمع المحلِّي بالدور الفاعل الذي يبذلُهُ المعلمون في سبيل تأدية رسالتِهِم السَّامية وتنشئة أجيال الوطن، فقد لُوحِظَ في الآونة الأخيرة قيام مديري المدارس الحكومية بسلطنة عُمان بِنَشْرِ نتائج المسابقات الخاصة بالمعلمين، وأفكارهم ورُؤَاهُم الإبداعية ومشـروعاتِهم التربوية في رفعِ التحصـيل الدراسـي، وقنواتهم الرقمية عبرَ مواقع التَّواصُـل الاجتماعي المختلفة في إطارٍ من التنافس الشـريف تحقيقًا لمبدأ المَيِّزَة التنافسـية بين أعضـاء الهيئة التعليمية بين مدارس المحافظات التعليمية المختلفة، وتشـجيعًا وتحفيزًا لهم لِبَذْلِ المزيد من الجهد والتَّفَانِي في سبيل تجويد العمل وتحسين مخرجاته.

**البُعْدُ الثالث: الرِّضَا الوظيفي**

بَيَّنَت نتائجُ الدراسـة الحاليَّة أَنَّ مسـتوى جودة الحياة الوظيفية للمعلمين بالمدارس الحكومية في سـلطنة عُمان في بُعْدِ الرِّضَـا الوظيفي من وجهة نظرهم جاء مرتفعًا، وقد يُعْزَى ذلك إلى أَنَّ المعلمين يتمتَّعُون بدرجة رِضَـا عالية عن المهامِّ والواجبات الفنية التي يقومون بها في بيئاتهم المدرسـية اليوم، ووجود الثقة المُتبادَلة بين أغلب مديري المدارس وأعضـاء الهيئة التعليمية نتيجةَ مشـاركة المعلمين فِرَق العمل المختلفة في صُـنْعِ معظم القرارات المدرسـية؛ ما أدَّى ذلك إلى زيادة تحمُّل المسـؤولية وارتفاع الروح المعنوية لديهم لوجود مُنَاخٍ من التشـجيع والتحفيز، والارتياح والتَّفاؤُل بالدور الفني والممارسـات المختلفة التي يقومون بها في بيئة التَّعَلُّم، كما قد يُعْزَى ذلك إلى تقدير مكانة المعلمين من قِبَل مديري مدارسـهم، وإيجاد مسـاحات واسـعة لهم في المناسـبات الوطنية والاجتماعية، ورُبَّمَا يُعْزَى ذلك إلى التفاعل الإيجابي بين المعلمين ومعطيات العملية التعليمية بِصِـبْغَتِها الحديثة اليومَ في ظِلِّ التَّحوُّل الرقمي الذي تَشْهَدُهُ مدارس سلطنة عُمان ما انعكس على اتجاهاتهم نحو تنميتِهِم ذاتِيًّا وتطوير مهاراتهم وقدراتهم الإبداعية التي تُعَزِّزُ انتماءَهم لمهنتِهِم، ومن زاويةٍ أخرى تعود أسـباب ارتفاع مسـتوى الرِّضَـا الوظيفي للمعلمين بالمدارس الحكومية بسـلطنة عُمان إلى سـيادة الأمان الوظيفي في مدارسـهم نتيجة وجود القوانين واللَّوائح والتشـريعات التي كَفَلَت حقوق وواجبات الموظف والإجراءات القانونية المُتَّصِـلَة

بها؛ التي منها قانون الخدمة المدنية الذي يُعَدُّ الدُّستور الذي تَستنِدُ إليه الوزارات الخِدْمِيَّة جميعها في سلطنة عُمان منها وزارة التربية والتعليم، والجديرُ بالذِّكْرِ هنا هو التحديث المستمر في تلك التشريعات والأنظمة بما يُحَقِّقُ الرفاهية الوظيفية وزيادة مُعَدَّلات الرِّضَا لدى الموظفين؛ فقد ظَهَرَ مُؤَخَّرًا قانون الحماية الاجتماعية الصادر بالمرسوم السُّلطاني رقم 50/ 2023.

واتَّفَقَتْ نتائج الدراسة الحاليَّة في بُعْدِ الرِّضَا الوظيفي مع دراسة المسكري (2009) التي كشفت عن وجود درجة رِضَا عالية لدى المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عُمان، ودراسة العنزي وآخرون (2017) التي أظهرت مستوى رِضَا وظيفي للمعلمين بدرجة عالية في مدينة حائل بالمملكة العربية السعودية، ودراسة النَّصراويين (2019) التي بَيَّنَت أَنَّ درجة اندماج مُعَلِّمِي المدارس الخاصة بالعمل في محافظة العاصمة عَمَّان من وجهة نظرهم جاءت بدرجة مرتفعة، بينما اختلفت نتائج الدراسة مع دراسة السيد (2018) التي جاءت بمستوى متوسط بشأن درجة موافقة مُعَلِّمِي مدارس المرحلة الثانوية في بُعْدِ الرِّضَا الوظيفي بمحافظة المنوفية، ودراسة الغاوي (2021) التي بَيَّنَت نتائجها درجة تَوَفُّر متوسطة في بُعْدِ توفير ظروف عمل إنسانية ضِمْنَ أبعاد جودة بيئة العمل في المدارس الخاصة بالأردن.

وبالنسبة لفقرات هذا البُعْدِ؛ جاءتِ الفقرةُ (18) التي نَصُّها: "يُوَفِّرُ مديري مناخَ عملٍ مدرسيٍّ تَسُودُهُ رُوحَ التعاون" في الرُّتْبَة الأولى بمستوى مرتفع جِدًّا، وقد يُعْزَى ذلك إلى اتِّبَاعِ أغلب مديري المدارس الحكومية في المحافظات التعليميَّة عامَّةً نَهْجَ التشاركية وبناء فِرَق العمل التعاونية لإعداد الخُطَط المدرسية وما تتضمَّنُهُ من استراتيجيَّات وعمليات تنظيم وتنفيذ ورَقَابة وتقويم فيما يتعلَّق بِسَيْرِ العمل المدرسي كُلِّهِ؛ ما ينعكس ذلك إيجابًا على دافعية المعلمين وارتفاع مستوى رِضَاهم عن العمل، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، وتحقيق مُعدَّلات عالية في إنجاز الأداء وجودة الحياة المهنية في الوسط المدرسي وجودة المخرج النهائي الذي هو العملية التعليمية التَّعلُمِيَّة، كما يُعْزَى ذلك إلى عُمْقِ العلاقات الإنسانية بين أغلب إدارات المدارس وأعضاء الهيئة التعليمية في جَوٍّ من المحبة والأُلْفَة المهنية التي تُشَجِّعُ لتقديم الأفكار والرُّؤَى الإبداعية في العمل.

وقدِ اتَّفَقَت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة العنزي وآخرون (2017) التي أشارت إلى درجة موافقة كبيرة في انتشار رُوحِ التعاون والعلاقات الطيبة بين المعلمين، بينما اختلفت مع نتائج دراسة رسمي والياسين (2018) التي كشفت عن درجة متوسطة في مجال فِرَق العمل التعاونية في المدارس، ونتائج دراسة الغاوي (2021) التي أشارت إلى درجة موافقة متوسطة في مجالِ دَعْمِ التعاون وعمل المجموعات لبيئة العمل في المدارس الخاصة بالأردن.

وفي الرُّتْبَةِ الثانية بين فقرات البُعْدِ جاءتِ الفقرة (17) التي نَصَّت على: "الأسلوب القيادي لمديري يُعَزِّزُ انتمائِي لمدرستي" بمستوى مرتفع جدًّا، وقد يُعْزَى ذلك إلى الكفاءة المهنية والحكمة الإدارية التي يتميَّزُ بها مديرُو المدارس الحكومية في محافظات سلطنة عُمان عامَّةً؛ من خلالِ اتِّبَاعِهِم أنماط قيادية موقفية ومتباينة ومُتَّزِنَة تُرَاعِي الجوانب الإنسانية، وتدعو بصورة مستدامة لنشرِ ثقافة التعاون وحُبِّ العمل، وإيجاد قنوات اتصال فاعلة بين عناصر المجتمع المدرسي والمجتمع المحلِّي، كما يُعْزَى ذلك لِلسِّمَات الأخلاقية أو الشخصيَّة (الكاريزما) التي يتميَّز بها مديرُو المدارس بِعَدِّهِم قادةً رَقْمِيِّين المُتَمَثِّلَة في حُسْنِ التعامل، واحترام الآخرين، وحُسْن الإنصات، والتخاطب اللائق، إضافةً إلى ذلك جوانب التحفيز والتشجيع التي يَتَّبِعُها مُدِيرُو المدارس مع مُعَلِّمِيهم بصورة مُستدَامة من مُنطَلَق أَنَّ مدير المدرسة يَعِي أهمِّيَّةَ كَسْبِ ثِقَةِ مُعَلِّمِيهِ ودَوْرِهِم المشهود في تحقيق أهداف المدرسة ورفعِ مستويات طلابها التَّحصيليَّة والسُّلُوكِيَّة.

وقدِ اتَّفَقَت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة بصيلي (2022) التي أشارت إلى أَنَّ مستوى النَّمَطِ القيادي لمديري مدارس التعليم العام بمنطقة أَبْهَا الحضرية جاء بمستوى مرتفع، بينما اختلفت نتائج الدراسة الحاليَّة مع نتائج دراسة السيد (2018) التي جاءت بمستوى متوسط في الأسلوب القيادي لمديري مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة المنوفية.

أمَّا الفقرة (16) التي كان نَصُّها: "أحصل على حوافز ومكافآت تُحَقِّقُ لديَّ الرِّضَا الوظيفي"؛ فقد جاءت في الرُّتْبَة الأخيرة بمستوى متوسط؛ وقد يُعْزَى ذلك إلى قِلَّة حِرْصِ بعض مديري المدارس على تحفيز وتشجيع أعضاء الهيئة التعليمية المُبدِعِين في أعمالهم، ما يترتَّبُ على ذلك تَدَنِّي الدافعية

المهنية وجمود الأفكار الإبداعية وفقدان الأساليب المُبتَكَرة للدفع بالعملية التعليمية التعلمية نحو التطوير والتحسين في البيئة المدرسية، وقد يعودُ سببُ ذلك إلى تَدَنِّي الإمكانات المالية التي تَصْرِفُها وزارة التربية والتعليم، كما قد يعود ذلك في بعض الأحيان إلى قِلَّة الدَّعْمِ المُقَدَّم من مؤسَّسات القطاع الأهلي ومجالس أولياء الأمور لتحفيز المُجِيدِين من المعلمين والطلاب في البيئة المدرسية.

وقدِ اتَّفَقَت نتائج الدراسة الحاليَّة مع نتائج دراسة العبرية (2022) التي كشفت عن حصول بُعْدِ الحوافز في الدافعية المهنية للمعلمين على مستوى متوسط، ونتائج دراسة الندابي (2022) التي أظهرت أَنَّ مستوى جودة الحياة الوظيفية للمعلمين في بُعْدِ الأجور والمكافآت جاء بمستوى متوسط، ونتائج دراسة البردويل (2018) التي حَصَلَ فيها بُعْدِ الأجور والحوافز في تحسين البيئة الوظيفية المدرسية على درجة موافقة متوسطة، ونتائج دراسة الغاوي (2021) التي جاءت كذلك بمستوى متوسط في بُعْدِ الأجور والمكافآت في بيئة المدارس الأردنية الخاصة.

**البُعْدُ الرابع: البيئة التنظيمية للعمل**

أوضحت نتائج الدراسة الحاليَّة أَنَّ مستوى جودة الحياة الوظيفية للمعلمين من وجهة نظرهم بالمدارس الحكومية في سلطنة عُمان في بُعْدِ البيئة التنظيمية للعمل إجمالًا جاء مرتفعًا؛ وقد يُعْزَى ذلك إلى الحِرَاك المستمر وَوَعْيِ أغلب مديري المدارس في المحافظات التعليمية عامَّةً إلى أهمية توفير المناخ المدرسي المُلَائِم لتحقيق الخُطَط المرسومة من خلال تلبية رغبات واحتياجات المعلمين لزيادة انتمائهم ببيئة العمل المدرسية؛ فقد لُوحِظَ في الآونة الأخيرة تَنَافُس إدارات المدارس في تنفيذ بعض المشروعات الإنشائية التي تَجْلِبُ جَوًّا من الراحة النفسية للمعلمين كالصَّالات الرياضية، والشاشات التلفزيونية، وأعمال التَّعشيب لبعض الساحات وأجنحة المدرسة وأماكن ممارسة الأنشطة المدرسية، كذلك مراعاة بيئة العمل المادية في مرافق المبنى المدرسي المختلفة؛ كالضوضاء، ودرجات الحرارة، والصوت، والإضاءة، وتصميم مكاتب المعلمين.

إضافةً إلى ذلك، تَوَفُّرُ مُتطلَّبات الأمن والسلامة في البيئة المدرسية كَخُطَطِ الإخلاء والطوارئ وغيرها من الأمور ذات العلاقة، كذلك قد يُعْزَى المستوى المرتفع في هذا البُعْدِ إلى اهتمام وزارة التربية

والتعليم في السنوات الأخيرة بإدخال التصاميم العالمية الحديثة في المباني المدرسية وفق أحدث نُظُمِ الصحة والسلامة المهنية والتِّقْنِيَّة من وَجْهِ توفير التِّقَانَة الحديثة في مرافق المبنى المدرسي، وشبكات الإنترنت وآلات المراقبة الرقمية، كما قد يُعْزَى ذلك إلى سيادة اللَّوَائِح والتشريعات الوزارية التي تُصْدِرُها وزارةُ التربية والتعليم بصورة مستمرة لتنظيم بيئة العمل المدرسية تحقيقًا لِمُعَدَّلات عالية من الرِّضَا في الأداء والانتماء للمدرسة.

وقدِ اتَّفَقَتْ نتائج الدراسة مع دراسة العبرية (2021) التي أشارت إلى أَنَّ مجال بيئة العمل من وجهة نظر المعلمين في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية بسلطنة عُمان جاء بمستوى مرتفع، ودراسة النَّصراويين (2019) التي جاء فيه بُعْدُ بيئة العمل في محافظة العاصمة عَمَّان بالأردن من وجهة نظر المعلمين بمستوى مرتفع، بينما اختلفت مع دراسة الندابي (2022) التي أشارت إلى أَنَّ مستوى تَوَفُّر مُقَوِّمَات جودة الحياة الوظيفية لِمُعَلِّمِي مدارس الحلقة الثانية بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان من وجهة نَظَرِهِم في بُعْدِ ظروف العمل المادية جاء متوسط، ودراسة رسمي والياسين (2018) التي جاء فيها بُعْدُ بيئة العمل والأمان الوظيفي بمستوى متوسط، ودراسة الغاوي (2021) التي جاءت نتائجها في أبعاد بيئة العمل في المدارس الخاصة بالأردن بمستوى متوسط.

وبالنسبة لفقرات هذا البُعْدِ؛ جاءتِ الفقرة (19) التي نَصَّتْ على: "ضوابط السلامة المهنية داخل المدرسة تدعم عملي" في الرُّتْبَة الأولى بمستوى مرتفع جِدًّا؛ وقد يُعْزَى ذلك إلى الاهتمام العالي الذي يُوْلِيهِ أغلبُ مديري المدارس الحكومية في سبيل المتابعة الدورية لأجهزة الطوارئ وأجراس الإنذار المُبَكِّر وخُطَط الإخلاء، والتوصيلات الكهربائية وتمديدات الغاز في مرافق المباني المدرسية المختلفة، إضافةً إلى برامج التوعية والصِّحة المُقَدَّمة من جهات الاختصاص التي تكفلُ ترسيخ ثقافة السلامة المهنية في المجتمع المدرسي.

وفي الرُّتْبَة الثانية بين فقرات هذا البُعْدِ؛ جاءتِ الفقرة (24) التي نَصَّتْ على: "تُوَظِّفُ وسائل التَّواصُل الاجتماعي في مدرستي من أجل تجويد العمل" بمستوى مرتفع جِدًّا؛ وقد يُعْزَى ذلك إلى إدراك أغلب مديري المدارس لأهمية وسائل التَّواصُل الاجتماعي كونُها لُغَةَ العصر في الاتصال والتَّواصُل

الفوري في مجال العمل، لاسِـيَّمَا تطبيقات الواتس اب، والفيس بوك، والتويتر، والانسـتجرام، والسـناب شـــات وغيرها؛ تعمل هذه الوســـائل الفورية على توفير الوقت والجهد والمال عندما يتحدث الوســـط المدرسي بِلُغَةِ الأرقام، كما إِنَّ تلك الوسائل ذات جدوى عالية في رَبْطِ وتكامُل الأدوار بين المعلمين في المدرســة كونُها تحوي الجميع في قرية صــغيرة تَسُــودُهَا رُوحُ الفريق الواحد، وقدِ اتَّفَقَتْ نتائج الدراســة الحاليَّة مع نتائج دراســة النَّصــراويين (2019) التي أظهرت درجة تَوَفُّر مرتفعة، واختلفت نتائجُها مع نتائج دراسة رسمي والياسين (2018)؛ التي جاءت بمستوى متوسط.

في حين جاءتِ الفقرةُ (23) التي نَصُّها: "أستمتعُ في مدرستي بالتأثيث المكتبي المُرِيح لإنجاز عملي" في الرُّتْبَة الأخيرة بين فقرات هذا البُعْدِ بمســـتوى مرتفع؛ وقد يُعْزَى ذلك إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم بمواكبة الجديد في تأثيث غُرَف المعلمين، لاسِـيَّمَا إِنَّ وجودَ الأثاث المريح المُكتَمِل لمكتب كل معلم على حِدَةٍ ســـيكون له الأَثَرُ الإيجابي في رفعِ المعنويات وزيادة الدافعية نحو الأداء المُتَمَيِّز؛ ما انعكسَ ذلك إيجابًا على جودة الحياة الوظيفية للمعلمين بشــكل عام، وقدِ اتَّفَقَت نتائج الدراســة الحاليَّة مع نتائج دراسـة العبرية (2021)، ودراسـة النَّصـراويين (2019) في الدرجة المرتفعة للأداء. ولم يَجِدِ الباحثُ دراسةً اختلفت نتائجُها مع نتائج الدراسة الحاليَّة.

**البُعْدُ الخامس: الأجور والحوافز**

بَيَّنَتْ نتائج الدراسـة الحاليَّة أَنَّ مستوى جودة الحياة الوظيفية للمعلمين من وجهة نظرهم بالمدارس الحكومية في سـلطنة عُمان في بُعْدِ الأجور والحوافز جاء إجمالًا مرتفع؛ وقد يُعْزَى ذلك إلى حِرْصِ عموم مديري المدارس في مدارس المحافظات التعليمية عامَّةً على تشجيع وتحفيز أو مكافأة المعلمين المُجِيدِين، ما يترتَّبُ على ذلك ارتفاع مُؤَشِّــرُ الدافعية المهنية لأعضــاء الهيئة التعليمية نتيجةً للمنافســة في جوانب الإبداع الابتكار والبحث الذاتي عن الأســاليب والطرائق التي تقود لِلتَّغيير في بيئة العمل المدرســية، كما يُعْزَى ذلك إلى ارتفاع الدَّعم المادي الذي تَصْــرِفُهُ وزارة التربية والتعليم لأعمال التشــجيع والتحفيز لجهود المعلمين من خلال المسابقات المختلفة، ومن زاويةٍ أخرى تعود أساب ذلك إلى التشريعات والقوانين المالية المستحدثة كقانون الحماية الاجتماعية الذي أعاد النظر في المُخَصَّـص المالي لِلتَّرقيات المُستحَقَّة وكذلك

بعض العلاوات التشجيعية من قِبَل الجهة المَعْنِيَّة بذلك، وما تَجْدُرُ الإشارة إليه في هذا المقام هو تدشينُ وزارة العمل بالتعاون مع ســـائر الوزارات والهيئات الحكومية مشـــروع نظام "إجادة" لقياس الأداء الفردي والإجادة المؤسسية منذ سنتَيْن ، وهو يحملُ في طَيَّاتِهِ نظامًا شَفَّافًا عادِلًا لِلتَّرقيات والحوافز.

وقدِ اتَّفَقَتْ نتائج الدراسة الحاليَّة مع نتائجِ كُلٍّ من: دراسة الغاوي (2021) التي جاء فيها مجال عدالة الأجور والمكافآت ضِمْنَ أبعاد بيئة العمل بدرجة مرتفعة، بينما اختلفت مع دراسة الندابي (2022) التي أوضحت نتائجُها أَنَّ مستوى جودة الحياة الوظيفية لِمُعَلِّمِي مدارس محافظة الداخلية بسلطنة عُمان من وجهة نظرهم في بُعْدِ الأجور والمكافآت جاء بمستوى متوسط، ودراسة البردويل (2018) التي جاءت نتائجُها في مجال الأجور والمكافآت بدرجة متوســـطة، ودراســـة العبرية (2021) التي جاء فيها مجال الحوافز أَحَدَ أبعاد الدافعية المهنية لدى المعلمين من وجهة نظرهم بمدارس التعليم الأســـاســـي بمحافظة الداخلية بمستوى متوسط، ولم يَجِدِ الباحثُ دراسةً اختلفت نتائجُها مع الدراسة الحاليَّة.

وفي الاســـتقراء لفقرات البُعْدِ جاءتِ الفقرة (27) التي نَصُّـــها "يَنتَهِجُ مديري مبدأ العدالة في حصول المعلمين على الحوافز" في الرُّتْبَة الأولى بين فقرات البُعْدِ، بمستوى مرتفع؛ وقد يُعْزَى ذلك إلى امتلاك أغلب مديري المدارس مهاراتِ فَنِّ التحفيز والتشجيع بِشِقَّيْهِ المعنوي والمادي وفقًا لمبدأ العدالة في بيئة العمل المدرســـية اســـتنادًا للإمكانات المتاحة من قِبَل وزارة التربية والتعليم أم تلك التي تأتي بجهود ذاتية من إدارة المدرســـة ومجلس أولياء الأمور؛ فقد لُوحِظَ في الآونة الأخيرة التَّنافُسُ من قِبَلِ أغلب إدارات المدارس في الشراكة المجتمعية لأجل رفعِ دافعية المعلم ومكانتِهِ الاجتماعية ما يقود إلى تحقيق مُؤشِّرات عالية في الأداء والإبداع الوظيفي، واتِّبَاع مبدأ العدالة والشَّفَّافِيَّة بمستوى عالٍ نتيجةَ وجود التشـــريعات واللَّوَائِح المُنَظِّمَة لِسَـــيْرِ عملية التحفيز، ووفقًا لاجتماعات دورية تَعْقِدُها إدارات المدارس مع فريق التطوير والتحسين المرتبط بنظام تطوير الأداء المدرسي في كل مدرسة، والمشاركة بروح الفريق الواحد، ووفقًا لاستمارات مُعَدَّة لغرض اختيار المُرَشَّحِين لِلتَّحفيز أم التكريم، سواءً أكان ذلك على مستوى نطاق المدرسة أم المحافظة، أم على المستوى المركزي.

وقد جاءت نتائج الدراسة الحاليَّة متوافقةً مع نتائج كُلٍّ: دراسة الندابي (2022)؛ التي جاءت في بُعْدِ الأجور والمكافآت بدرجة تَوَفُّر كبيرة، ودراسة العبرية (2021) التي أشارت إلى حصول مجال تحفيز الإبداع على مستوى مرتفع جِدًّا، بينما اختلفت نتائجها مع نتائج دراسات: الغاوي (2021)، والبردويل (2018)؛ اللَّتَيْنِ جاءت نتائجُهُمَا بمستوى متوسط في هذا المجال.

وفي الرُّتْبَة الثانية بين فقرات هذا البُعْدِ جاءتِ الفقرة (29) التي نَصُّها: "أحصلُ على الأجر العادل مقارنةً بالنظر إلى ما يحصل عليه زملائي" بمستوى مرتفع؛ وقد يُعْزَى ذلك إلى الحِرَاكِ العامّ الذي يَشْهَدُهُ قطاعُ الخدمة المدنية في سلطنة عُمان الذي يهدُفُ إلى تحديث أنظمة الأجور والحوافز، وإلى الجهود المبذولة لتوحيد جدول الدرجات والرَّواتب بين قطاعات موظَّفِي الخدمة المدنية، التي من بينها قطاع وزارة التربية والتعليم؛ فلم يكن هناك فارقٌ واضحٌ في مقدار الراتب الذي يتقاضَاهُ المعلم من مؤسَّستِهِ، ومقدار ذلك الراتب الذي يتقاضَاهُ زميلُهُ الآخَرُ الذي تم تعيينُهُ في العامِ الماليّ نفسِهِ، ناهيك إنَّ تلك الأنظمة، خلال هذه المدة؛ يجري عليها مجموعة من التعديلات وفقًا للمرسوم السُّلطاني رقم2023/50 بشأن إصدار قانون الحماية الاجتماعية وتوحيد صناديق التقاعد ما سينعكِسُ ذلك إيجابًا على أداء الموظفين بصورة كبيرة، وقدِ اتَّفَقَتْ نتائج الدراسة الحاليَّة مع نتائج دراسة الندابي (2022)، بينما اختلفت مع نتائج دراسة الغاوي (2021)؛ التي جاءت بدرجة تَوَفُّر متوسطة في بُعْدِ الحوافز.

بينما جاءتِ الفقرةُ (30) التي نَصَّتْ على: "تُشَكِّلُ مُستحَقَّات ما بعد الخدمة حافزًا لي للبقاء في عملي" في الرُّتْبَة الأخيرة بين فقرات هذا البُعْدِ، بمستوى متوسط؛ وقد يُعْزَى ذلك إلى ضعف نظام المكافأة في وزارة التربية والتعليم، ورُبَّمَا يعود ذلك إلى تَدَنِّي المُخَصَّصَات المُعتمَدَة لهذا البند، إلَّا أَنَّ النظام الجديد (إجادة) قد يُوْجِدُ نوعًا من الحَلِّ لهذا البند؛ فيرَى المعلِّمون عامَّةً، لاسِيَّمَا الإناث منهم؛ إنَّ الوصول إلى سَنِّ التقاعد وإكمالهم لسنوات الخدمة (20) عامًا يُعَدُّ كافيًا من وجهة نظرهم، وإنَّهُ لا تُوْجَدُ حوافزُ أو مُستحَقَّات مالية تُعَوِّضُ ما يقومون به من جُهْدٍ وتَفَانٍ كلَّما زادت سنوات الخدمة، إضافةً لذلك؛ فُرُوقاتِ مكافأة ما بعد الخدمة والرَّاتب التقاعدي بين الوزارات الخِدْمِيَّة والهيئات الحكومية، ويُؤَكِّدُ ذلك ما يحصل عليه الموظفُون عند تقاعُدِهِم في جهة مُعَيَّنَة من مَزَايَا وجهة أخرى في النظام

الحالي، وقدِ اتَّفَقَتْ نتائج الدراسة الحاليَّة مع نتائج دراسة الغاوي (2021) التي جاءت نتائجُها تُشِيرُ إلى أَنَّ مستوى مكافآت ما بعد الخدمة جاء بدرجة تَوَفُّرٍ متوسطة.

**رابعًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع**

**الذي نَصَّ على: "هل تُوْجَدُ فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، في تقديرات المعلمين لمستوى جودة الحياة الوظيفية في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان تَبَعًا لِمُتغَيِّرات الدراسة (الجنس؛ المُؤَهِّل الدراسي؛ سنوات الخبرة؛ المحافظة التعليمية)؟"**

أشارت نتائج السؤال الثاني إلى وجود علاقة ارتباطية دالَّة إحصائِيًّا في بعض المُتغَيِّرات وعدم وجود فروق لِمُتغَيِّرات أخرى، ولذا تمَّت مناقشةُ كُلِّ مُتغَيِّر على حِدَةٍ:

**أَوَّلًا: مُتغَيِّر الجنس**

أوضحت نتائجُ الدراسة الحاليَّة وجودَ فروق ذات دلالة إحصائية لتقدير أفراد عيِّنتها لمستوى جودة الحياة الوظيفية في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ تُعْزَى لِمُتغَيِّر الجنس، في الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الوظيفية وفي الأبعاد جميعها باستثناء بُعْدِ العلاقات الإنسانية، وجاءتِ الفروقُ لصالح الإناث، وقد يُعْزَى ذلك إلى السِّمَات الوظيفية للمرأة التي تجعلُها مرتبطةً ومنتميةً بصورة كبيرة للوسط الذي تُوْجَدُ فيه، وكذلك للمكانة الاجتماعية لمهنة التعليم التي نَجِدُ فيها المرأةَ أكثر انتماءً وولاءً وحِرْصًا ورغبةً لتوفير بيئة عمل متماسكة متكاتفة تُمَكِّنُهُنَّ من تحقيق الاستقرار الوظيفي لِيَقُودَ ذلك لجودة الحياة الوظيفية، ومن زاويةٍ أخرى قد يُعْزَى السبب إلى أَنَّ طموحات المعلِّمات لوظائف أخرى أقل من طموحات المعلمين. كما أشارت نتائج الدراسة الحاليَّة إلى عدم وجود فروق دالَّة إحصائِيًّا في بُعْدِ العلاقات الإنسانية ما يعني اتِّفَاقَ عيِّنة الدراسة الحاليَّة على أَنَّهُ لا يُوْجَدُ تأثيرٌ لِمُتغَيِّر الجنس، وهذا يعود إلى أصالة المجتمع العُمَانِي وأخلاق أبنائِهِ الرفيعة التي تنعكِسُ إيجابًا في بيئة العمل للذكور والإناث.

وقد جاءت نتائج الدراسة الحاليَّة متوافقةً مع نتائج كُلٍّ من: دراسة الندابي (2022) التي أشارت إلى وجود فروق دالَّة إحصائِيًّا لمستوى تَوَفُّر مُقَوِّمَات جودة الحياة الوظيفية للمعلمين والمعلِّمات

بمدارس الحلقة الثانية في سلطنة عُمان لصالح الإناث، ودراسة القاسمية (2022) التي أَكَّدَتْ وجودَ فروق دالَّة إحصائِيًّا بين المعلمين والمعلِّمات في مستوى جودة الحياة الوظيفية لصالح المعلِّمات، ودراسة السيد (2018) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في محور واقع جودة الحياة الوظيفية لِمُعَلِّمِي مدارس التعليم الثانوي العام بمصر لصالح الذكور، بينما اختلفت نتائج الدراسة الحاليَّة مع نتائج دراسة البردويل (2018) التي أوضحت عدمَ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عيِّنة الدراسة لمستوى جودة الحياة المدرسية لدى مُعَلِّمِي المرحلة الثانوية في محافظات غزة تُعْزَى لِمُتغَيِّر الجنس.

**ثانيًا: مُتغَيِّر المُؤَهِّل الدراسي**

بَيَّنَتْ نتائج الدراسة الحاليَّة المتعلقة بالسؤال الرابع الخاصة بِمُتَغَيِّر المُؤَهِّل الدراسي عدمَ وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقديرات أفراد عيِّنة الدراسة الحاليَّة لمستوى جودة الحياة الوظيفية في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ تُعْزَى لِمُتغَيِّر المُؤَهِّل الدراسي في الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الوظيفية، وفي الأبعاد جميعها، وقد يُعْزَى ذلك إلى أَنَّ المُؤَهِّلَ الدراسي لا يُغَيِّرُ في واقع المعلم في البيئة المدرسية بالنسبة لِأَثَرِ أبعاد جودة الحياة الوظيفية؛ فالتَّعامُلُ مع المعلمين داخل الوسط المدرسي بالمستوى نفسِهِ بِصَرْفِ النَّظَرِ عن الدرجات العلمية أو المُؤَهِّلات الدراسية التي يحملونَها، كذلك فإِنَّ بيئة العمل واحدة ولا يُوْجَدُ تمييز بين أصحاب المُؤَهِّلات العليا أم الدنيا في الاستفادة مِمَّا تُتِيحُهُ أم تُوَفِّرُهُ إدارةُ المدرسة للمعلمين في الجوانب المادية أم المعنوية المرتبطة بجودة الحياة الوظيفية التي تَمَّتِ الإشارةُ إليها في الدراسة الحاليَّة في الأبعاد الخمسة.

وهذه النتائج اتَّفَقَتْ مع نتائج دراستَيِ السيد (2018)، والغاوي (2021)؛ اللَّتَيْنِ أشارَتَا نتائجهُمَا إلى عدم وجود فروق دالَّة إحصائِيًّا تُعْزَى لِمُتغَيِّر المُؤَهِّل الدراسي، بينما اختلفت مع نتائج دراسة الندابي (2022) التي أشارت نتائجُها إلى وجود فروق دالَّة إحصائِيًّا تُعْزَى لِمُتَغَيِّر المُؤَهِّل الدراسي لصالح بكالوريوس فأقل.

**ثالثًا: مُتغَيّر سنوات الخبرة**

كشفت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الرابع فيما يتعلق بمُتغَيّر سنوات الخبرة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة الحاليَّة لمستوى جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ تُعْزَى لِمُتَغَيّر سنوات الخبرة في الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الوظيفية، وفي الأبعاد جميعها؛ ما يعني وجودَ اتفاق لدى أفراد عيّنة الدراسة الحاليَّة على أنَّهُ لا يُوْجَدُ تأثيرٌ لسنوات الخبرة في استجاباتهم، وقد يُعْزَى سببُ ذلك إلى الفهمِ العميق لدى أغلب المعلمين لضرورة اهتمام مديري المدارس وسَعْيِهم لتوفير بيئة عمل مناسبة ومريحة تَبَعًا للأبعاد الخمسة الواردة في الدراسة الحاليَّة بِصَرْفِ النَّظَرِ عن سنوات خبرة معلم وآخَرَ، وقدِ اتَّفَقَت نتائج الدراسة الحاليَّة مع نتائج دراسة الغاوي (2021) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تَوَفُّر أبعاد جودة بيئة العمل في المدارس الخاصة بالأردن تُعْزَى لِمُتغَيّر سنوات الخبرة، بينما اختلفت مع نتائج دراسة الندابي (2022) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أصحاب الخبرة أقل من 10 سنوات في بُعْدَيِ العوامل الوظيفية، والعوامل الصحية والسلامة المهنية للمعلمين بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية بسلطنة عُمان.

**رابعًا: مُتَغَيّر المحافظة التعليمية**

أوضحت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الرابع فيما يتعلق بمُتغيّر المحافظة التعليمية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة الحاليَّة لمستوى جودة الحياة الوظيفية في الأبعاد جميعها، وفي الأداة ككل باستثناء بُعْدِ الرِّضَا الوظيفي؛ فقد كشفتِ النَّتائجُ عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين محافظتَيِ الداخلية والظاهرة وجاءت الفروق لصالح الظاهرة، وقد يُعْزَى ذلك إلى أَنَّ ظروف العمل في البيئات المدرسية في المحافظات التعليمية عامَّةً تَسِيرُ وفق نظام تشريعي ورَقَابِي مُوَحَّد في المحافظات التعليمية كافَّةً، ووفقاً لِلَّوَائِح والقوانين الصادرة من قِبَلِ وزارة التربية والتعليم، كذلك رُبَّمَا يُعْزَى السبب إلى اتفاق أفراد عيّنة الدراسة الحاليَّة إلى أَنَّهُ لا يُوْجَدُ تأثيرٌ للمحافظة التعليمية في استجاباتهم لوجودِ تَشَابُهٍ وتقارُبٍ بصورة عالية في بيئات العمل المدرسية في المدارس عامَّةً بالمحافظات التعليمية، ولم يَجِدِ الباحثُ دراسةً اتَّفَقَت نتائجُها مع الدراسة الحالية.

**خامسًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس**

**الذي نَصَّ على: "هل تُوْجَدُ علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة الرقمية ومستوى جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين بسلطنة عُمان"؟**

توصَّلت نتائج الدراسة الحاليَّة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالَّة إحصائِيًّا بين أبعاد مقياس القيادة الرقمية جميعها وأبعاد مقياس جودة الحياة الوظيفية للمعلمين بالمدارس الحكومية في سلطنة عُمان، وتراوحت قوة العلاقة بين الضعيفة والمتوسطة، فضلًا عن وجود علاقة ارتباطية قوية موجبة بين المجموع الكلي لأبعاد القيادة الرقمية، والمجموع الكلي لأبعاد جودة الحياة الوظيفية للمعلمين بالمدارس الحكومية في سلطنة عُمان، ويُفَسِّرُ ذلك على أنَّهُ كلَّما ارتفعت درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة الرقمية أدَّى ذلك إلى الارتفاع في مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين بالمدارس الحكومية في سلطنة عُمان حَسَبَ آراء أفرادِ عيِّنة الدراسة الحاليَّة، فممارسةُ مديري المدارس لأبعاد القيادة الرقمية من وُجُوهِ: الابتكار، والإقناع، وإدارة المعرفة، وصُنْع القرار، والمواطنة الرقمية، والمخاطرة؛ ينعكِسُ بصورة إيجابية على تحسُّن مستوى جودة الحياة الوظيفية للمعلمين.

وقد يُعْزَى ذلك إلى أهمية الدور الإيجابي الذي يبذلُهُ مدير المدرسة بِعَدِّهِ قائدًا رَقْمِيًّا في بيئة العمل المدرسية؛ فهو المُحَرِّك الرئيس لتسيير العملية التعليمية التَّعلُّمِيَّة وإنجاحها للوصول إلى النتائج المَرْجُوَّة منها، وهو المُسَانِد لثقافة التغيير الإيجابي من خلال توفير بيئة تربوية مُستدَامة في تحديثها وتطويرها بهدف تحسين أداء أعضاء الهيئة التعليمية بها من خلال السَّعي المستمر لإيجاد المناخ الوظيفي المُلائِم في بيئة العمل، ومن زاويةٍ أخرى يَعْزُو ذلك إلى مواكبة مديري المدارس اليوم لنواتج الثورة الصناعية الرابعة في مجال التِّقَانة الحديثة ووسائل الاتصال الرقمية وما يرتبط بها من تِقْنِيَّات الذكاء الاصطناعي وإنترنت الأشياء وتوظيفها في خدمة البيئة المدرسية وتَعَلُّم الطلاب؛ فهو يُعَزِّزُ الحياة الوظيفية للمعلمين ويُشْعِرُهم بالرِّضَا والاستقرار الوظيفي.

وبعد الاطِّلاع على مجموعة من الدراسات؛ لم يَجِدِ الباحثُ أَيَّ دراسة تناولت العلاقة بين القيادة الرقمية لمديري المدارس وجودة الحياة الوظيفية للمعلمين.

## التَّوصيـــــــات

في ضوء النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة الحاليَّة؛ يُوصِي الباحثُ بمجموعة من التَّوصيات، فقد تم تقســـيمُها إلى توصـــيات تتعلق بمحور القيادة الرقمية، وأخرى تتعلق بجودة الحياة الوظيفية للمعلمين؛ وفق التَّالي:

### أَوَّلًا: التَّوصيات الخاصة بمحور القيادة الرقمية

- قيام الدوائر المُختَصَّـــة بوزارة التربية والتعليم مُمَثَّلَةً في دائرة الإشـــراف التربوي، والمعهد التَّخَصُّـــصِـــي للتدريب المهني بتكثيف برامج التنمية المهنية الداعمة المُحَفِّزَة لأبعاد القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات التعليمية المختلفة، التي تُسْـــهِمُ في تحســـين وتطوير أدائهم في الجوانب المختلفة التي تخدمُ العملية التعليمية، لاسِـــيَّمَا المهارات والاسـتراتيجيَّات كافَّةً التي تُمَكِّنُهُم من القدرة على اسـتشـراف المسـتقبل التي تُعَدُّ من مرتكزات رُؤْيَة عُمَانَ 2040 في مجال التعليم.
- قيام وزارة التربية والتعليم بتزويد المدارس بوســـائل التِّقَانَة الحديثة وما يرتبط بها من برمجيَّات تدعمُ التطبيقات الذكية للذكاء الاصـــطناعي وإنترنت الأشـــياء ونَشْـــر ثقافة العمل الرقمي في اتخاذ القرارات المدرسية.
- دعوة وزارة التربية والتعليم مديري المدارس بالمحافظات التعليمية المختلفة إلى ضـــرورة توظيف وســائل الاتصـــال الرقمي ووســائل التَّواصُـــل الاجتماعي المختلفة في الجوانب الإدارية والفنية على حَدٍّ سواءٍ في بيئة العمل المدرسية.
- تمكين مديري المدارس الجدد من قِبَل فريق التدريب المركزي بالمعهد التَّخَصُّـــصِـــي من مهارات التعامل مع الوسائط الرقمية المختلفة في البيئة المدرسية بهدفِ الكشف الدقيق المُبَكِّر لجوانب القوة وأولويَّات التطوير لتحسين الأداء المدرسي.

- قيام وزارة التربية والتعليم بتخصيص بنود في السُّلْفَة المدرسية، خاصَّةً لدعم وتعزيز شبكات المدارس، وشراء بعض الأجهزة والمُعِينَات الداعمة للتطبيقات الرقمية، مع ضرورة تهيئة مرافق المدرسة لاسِيَّما قاعات التدريس بذلك.

- قيام وزارة التربية والتعليم بِرَصْدِ حوافز مادية وجوائز مُرْضِيَة لمديري المدارس المُجِيدِين في توظيف وسائط التِّقَانة الحديثة في المدارس، تشجيعًا لمبدأ المنافسة لتطوير الأداء المدرسي بالاتصال الرقمي، وتحفيزًا لزملائهم لِبَذْلِ أقصى ما لديهم من جهود في هذا المجال.

- قيام وزارة التربية والتعليم مُمَثَّلةً في المديرية العامة للمناهج بفتحِ المِنَصَّات الرقمية المناسبة وتهيئتها لمشروع (رَقْمَنَة المنهاج الدراسية) التي تُلَائِمُ الاستخدام الحالي لتطبيقات الوسائط الرقمية المختلفة لصالح تَعَلُّم الطلاب.

**ثانيًا: التَّوصيات الخاصة بمحور جودة الحياة الوظيفية للمعلمين**

- قيام وزارة التربية والتعليم مُمَثَّلةً في دائرة رعاية الموظفين بتحسين مستوى أبعاد جودة الحياة الوظيفية؛ لعلاقتها الإيجابية بالدافعية المهنية وتحقيق مُعَدَّلات الرِّضَا الوظيفي للمعلمين.

- إعادة النظر في مراجعة الجهات المُختصَّة بصندوق الحماية الاجتماعية، وقانون العمل لنظام الترقيات وبرامج الحوافز التشجيعية والمكافآت وَفْقًا لمعايير وأُسُس واضحة.

- تحسين وتطوير بيئة العمل الوظيفية في المدارس الحكومية بتوفير المُمَكِّنَات جميعها التي تساعد المدرسة في تحقيق مستوى مرتفع في أبعاد جودة الحياة الوظيفية بمدارس سلطنة عُمان.

- رَفْع قسمِ رعاية الموظفين إلى دائرة خاصة تُعْنَى بشؤون جودة الحياة الوظيفية للمعلمين في المحافظات التعليميَّة، وتمكينها للقيام بأدوارها وَفْقَ منهجية واضحة تكفلُ التطوير والتحسين المستمر في بيئات العمل المدرسية.

- تفعيل مشروع التدوير الوظيفي لأعضاء الهيئة التعليمية في المدارس عامَّةً بالمحافظات التعليمية لأجل التجديد والتطوير في بيئات العمل المدرسية.

**بحوث ودراسات مقترحة:**

تقترح الدراسة الحاليَّة القيام بالبحوث والدراسات التَّالية:

- التَّحدِّيات التي تُوَاجِهُ المدارس الحكومية في تعزيز مستوى جودة الحياة الوظيفية لأعضاء الهيئة التعليمية في سلطنة عُمان واستراتيجيَّات تَلَافِيها.
- رُؤْيَة مقترحة لتمكين مديري المدارس في القيادة الرقمية في ظِلِّ مُعطَيات الثورة الصناعية الرابعة.
- دراسة تحليلية لجودة الحياة الوظيفية بالمدارس الحكومية في سلطنة عُمان: دراسة نوعيَّة.

# قائمـــــة المراجـــــع

**أَوَّلاً: المراجع العربية**


ابريدان، رشـــاد نجيب. (2017). مهارات التفاوض وبراعة الإقناع. *المجلة الليبية العالمية، (17)*، 1-23.

أبو النور، محمود أبو النور. (2010). علاقة المشـــاركة في صُـــنْعِ القرار بالأنماط القيادية لمديري المدارس الابتدائية في مصـــر: دراســـة ميدانية. *المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة، 13(27)*، 103-156.

أحمد، أشرف محمود؛ الأنصاري، محمد صبري؛ العنزي، محمد يعقوب. (2022). تنمية أداء القيادات المدرســية بالمدارس المتوســطة بالكويت في ضــوء القيادة التحويلية. جامعة جنوب الوادي، الكويت، *(50)*، 262-329.

أحمد، نوال أســـعد. (2022). مُعَوِّقَات تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في لواء قصبة إرْبِد. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 3 (11)*، 479 – 517.

الأخرس، هبة الله؛ خليل، رشـــا أحمد. (2018). أبعاد جودة الحياة الوظيفية وتأثيرها على تحســـين أداء العاملين في الشـــركات الســـياحية. *المجلة الدولية للتراث والســـياحة والفنادق، 1 (12)*، 358 – 384.

أل كردم، مفرح ســعيد. (2020). دورُ القيادة الرقمية في تحقيق المَيِّزَة التنافســية بمدارس التعليم العام بمدينة أَبْهَا الحضرية. *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (12)*، 3-25.

أنطونيو، خوســـيه. (2022). ســـمات القيادة والتَّحوُّل الرقمي. *معهد الإدارة العامة، 63* (1)، 209-242.

البادري، سعود مبارك. (2016). *مهارات البحث العلمي*، إربد: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

البردويل، مروان محمود؛ المزين، سليمان حسين. (2018). جودة الحياة المدرسية وعلاقتها بالانتماء الوظيفي لدى معلِّمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة. الجامعة الإسلامية، فلسطين.

بصـــيلي، أماني جبريل. (2022). واقع تطبيق القيادة الرقمية بمدارس التعليم العام بمنطقة أَبْهَا الحضرية من وجهة نظر القيادات التربوية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6(42)*، 23-42.

البوسعيدية، زينب بنت هلال؛ الجابري، خلفان بن ناصر؛ العاني، وجيهة ثابت. (2019). دورُ الإدارة المدرسية في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الطلبة بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان. [رسالة ماجستير، جامعة السُّلطان قابوس]، سلطنة عُمان. قاعدة بيانات دار المنظومة.

التمام، عبد الله بن علي. (2019). درجة ممارســـة القائد التربوي لعمليات إدارة المعرفة بالمدارس الثانوية بمحافظة ينبع وعلاقتُهُ باتخاذ القرارات الإدارية. جامعة الأزهر، *مجلة التربية، 3 (169)*، 192 -269.

جدة، علي ناصـــر. (2021). واقع ممارســـة القيادات التربوية بمدارس التعليم العام بمحافظة ضـــمد لمهارات القيادة في ظِلِّ الثورة الصـــناعية الرابعة. *مجلة العلوم التربوية والدراسـات الإنسـانية، (18)*، 93 – 626.

الحبسية، صباح بنت عبد الله. (2021). درجة توظيف مديري الدوائر بديوان عام وزارة التربية والتعليم للتطبيقات الرقمية في العمليات الإدارية وسُبُل تطويرها. [دراسة ماجستير غير منشورة]، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.

الحربي، حمدان بن محمد. (2020). واقع توظيف القيادة الرقمية في التَّعَلُّم عن بُعْدٍ وإدارة الأَزَمَات الطارئة لدى قادة المدارس الابتدائية في مدينة مكة المكرمة. *مجلة كلية التربية، (112)*، 147 – 178.

حلل، مريم بنت عبده؛ الحازمي، أحمد بن علي. (2021). دورُ قادة المدارس بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان في تنمية المواطنة الرقمية. جامعة جازان، السعودية.

الحمادي، عدنان حمد؛ أويس، إيهاب أحمد. (2021). دورُ القيادة الرقمية في تعزيز الذكاء الاصطناعي، *جامعة العلوم الإسلامية الماليزية*، 1-33.

الحمداني، صـــبا نوري، الخولاني، محمد عبد الله. (2019). تأثير التفكير الأســـتراتيجي على تحسُّـــن جودة الحياة الوظيفية. *المجلة الدولية للبحوث النوعية المُتَخَصِّصَة، 17*، 56 -82.

الحميداني، منيرة محمد؛ مصـــطفى، جمال مصـــطفى. (2018). مُتطلَّبات البيئة المدرســـية الجاذبة للتعليم بالمدارس الابتدائية من وجهة نظر قائدات المدارس والمعلِّمات في مدينة الرياض. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، *5(62)*، 84-123.

الخزاعة، أحلام محمد؛ المقدادي، محمود حامد. (2021). جودة الحياة الوظيفية لأعضـــاء هيئة التدريس في جامعة آل البيت وعلاقتها بدرجة ممارستهم للبراعة التنظيمية. [رسالة ماجستير، جامعة أل البيت]، الأردن. قاعدة بيانات دار المنظومة.

خليل، نبيل سعيد؛ فلسطيني، جرجس عزمي؛ محمود، سيدة سلامة. (2019). تطوير أداء مديري المدارس الرســـمية لِلُّغَات بمحافظة البحر الأحمر في ضـــوء القيادة الريادية. جامعة جنوب الوادي، *2(4)*، 304 -350.

الدعجاني، فائز بن همبل. (2019). درجة استخدام الإدارة الإلكترونية وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى قادة المدارس بمحافظة العقيق. *المجلة التربوية، (57)*، 57-90.

دليل المعهد التَّخَصُّصِي للمعلمين (2018)، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عُمان.

دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المُعتَمَدة لها (2015)، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عُمان.

ديوان البلاط السُّلطاني. (2018). دليل جائزة الإجادة التربوية للمعلم العُمَانِي، مسقط، سلطنة عُمان.

الذهلي، ربيع بن المُرّ؛ الخروصـــي، حســـين بن علي؛ الشـــعيلي، صـــالح بن خليفة. (2020) درجة توظيف مديري المدارس في ســـلطنة عُمان للقيادة الرقمية من وجهة نظر المديرين أنفســـهم، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 12(33)*، 79 – 93.

رابحي، فطيمة. (2020). العوامل المُسَاهِمَة في بناء الثقافة الرقمية في المؤسسة من وجهة نظر عيّنة من الخبراء في الجزائر. مجلة معهد العلوم الاقتصادية، 23 (2)، 756 -789.

الردينية، أمل بنت عامر. (2017). الدافعية والكفاءة الذاتية للمعلم وأَثَرُهُمَا في الصـــحة النفســـية لدى عيّنة من معلِّمي محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.

رســـمي، محمد؛ الياســـين، دلال خالد؛ شـــعلان، عبد الحميد. (2018). أَثَرُ الولاء على جودة الحياة الوظيفية. *الجمعية المصرية لأصول التربية، 6 (11)*، 204 – 222.

الرشـيدي، فهد عبيد؛ العجيمي، عبد الرحمن سـعد، الطشـة، غنيم حمود. (2021). درجة ممارسـة المُدَرَاء المساعدين في المدارس المتوسطة بدولة الكويت للإدارة الرقمية. *المجلة العلمية، 3(37).*

الرقب، يوسـف حابس؛ أبو جامع، إبراهيم أحمد. (2012). درجة ممارسـة القيادة الرقمية من قِبَل مديري المدارس الخاصـة في العاصـمة عَمَّان من وجهة نظر المعلمين. [رسـالة ماجسـتير، جامعة الشرق الأوسط]، الأردن. قاعدة بيانات دار المنظومة.

الرقيشـية، منى بنت عبد العزيز. (2019). الأنماط القيادية لدى المديرين وعلاقتها بالاحتراق الوظيفي للمعلمين في مدارس التعليم الأسـاسـي في محافظة الداخلية بسـلطنة عُمان. [رسـالة ماجسـتير غير منشورة]، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.

الريس، إيمان بنت إبراهيم؛ العيفان، مَيّ بنت محمد. (2022). احتياجات التطوير المهني للقيادات المدرسـية في المملكة العربية السـعودية في ضـوء القيادة الرقمية. *مكتب التربية العربي لدول الخليج، 42(164)*، 13-38.

الزعابي، سـليمان عبد الله. (2009). درجة التشـويهات المعرفية في صـناعة القرار المؤسـسـي في المدارس الثانوية الرسـمية في دولة الإمارات العربية المتحدة. جامعة القاهرة، كلية الدراسـات العليا *للتربية، 17(2)*، 65-96.

الزهراني، عبد الله بن أحمد. (2018). اسـتراتيجية مقترحة للتطوير المهني لقادة مدارس التعليم العام في ضوء مدخل القيادة الاستشرافية، جامعة أم القرى، *مجلة كلية التربية، 12(1)*، 1-43.

السالمية، حميدة بنت ماجد. (2021). درجة ممارسة القيادة المستدامة لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان، جامعة نزوى، سلطنة عُمان. قاعدة بيانات دار المنظومة.

السـحلي، سـمية حمزة مصـطفى. (2019). القيادة المدرسـية ورِضَـا المسـتفيد في ظِلِّ رُؤْيَة التَّحَوُّل الوطني. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (9)، 153-195.

السـواعدة، أسـماء محمد؛ الحمادين، خالد محمد. (2019). درجة ممارسـة القيادة بالإيمان لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة مَأْدَبَا وعلاقتها بصـنع القرار الأخلاقي من وجهة نظر المعلمين والإداريّين. [رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط]، الأردن. قاعدة بيانات دار المنظومة.

السيد، سماح السيد. (2018). تحسين جودة الحياة الوظيفية لمعلِّمي مدارس التعليم الثانوي العام في ضـــوء مدخل الإدارة بالمشـــاركة. *مجلة كلية التربية:* جامعة المنوفية، كلية التربية، *1(33)*، 248- 290.

الشـحية، بدرية بنت أحمد. (2021). درجة توظيف مديري المدارس الخاصـة للإدارة الإلكترونية في مِلَفَّات إنجاز المعلمين بمحافظة مسقط، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.

الشكيلية، نصراء بنت ناصر. (2018). القيادة المُوَزَّعَة وعلاقتها بالمناخ التنظيمي في مدارس الحلقة الثانية في التعليم الأســاســي من وجهة نظر المعلمين بمحافظة الداخلية في ســلطنة عُمان. [رسالة ماجستير، جامعة نزوى]، سلطنة عُمان. قاعدة بيانات دار المنظومة.

الضرابعة، عودة محمد. (2021). بناء مقياس جودة الحياة لدى المعلمين والمعلِّمات العاملين في وزارة التربية والتعليم الأردنية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5(46)*، 124-145.

الطائي، يوســف حجيم. (2019). أَثَرُ القيادة الرقمية في تَبَنّي الثقافة التنظيمية لدى الموظفين بمديرية تربية محافظة النجف الأشرف بالعراق. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، 3(6)*، 1-21.

عبد الخالق، محمد محمد. (2020). إســهامات التكنولوجيا الحديثة في تحقيق معايير الحياة الوظيفية للمعلم الجامعي " دراسة تحليلية". *المجلة التربوية، (78)*، 1090-1145.

عبد الســتار، منى عبد الغني. (2019). تحقيق جودة الحياة الوظيفية لأعضــاء هيئة التدريس بكلية التربية باستخدام مدخل التحسين، جامعة بني سويف، *مجلة كلية التربية، 2*، 519-540.

عبد الصمد، سميرة؛ العقون، سهام. (2022). الأداء التنظيمي وضرورة تحسين جودة الحياة الوظيفية. *مجلة ريحان للنشر العلمي. (19)*، 98-114.

العتيبي، شـيخة بنت سـلطان؛ درويش، زينب عواد. (2019). تطوير أداء قادة المدارس الحكومية بمحافظة الدوادمي لتحسـين البيئة التعليمية المُحَفِّزَة على الابتكار في ضـوء رُؤْيَة 2020. [رسـالة ماجسـتير، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز]. السعودية. قاعدة بيانات دار المنظومة.

العسـيري، حسـين محمد. (2019). دور القيادة الخادمة كمدخل لجودة الحياة الوظيفية لمعلِّمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية المُتَخَصِّصَة:* دار سمات للدراسات والأبحاث، *8(4)*، 137-150.

العشـــماوي، عبد الله بن طاهر؛ العصـــيمي، خالد بن محمد. (2021). القيادة الإلكترونية وعلاقتها بالوعي الرقمي لدى قادة مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمين. *مجلة شباب الباحثين، (9)*، 526 – 558.

عقلان، مأمون علي. (2022). دور جودة الحياة الوظيفية في الحَدِّ من ظاهرة الاحتراق الوظيفي: دراسة تطبيقية. *مجلة جامعة الرازي للعلوم الإدارية والإنسانية،1(5)*، 178-210.

العلوي، أحمد بن زاهر. (2018). درجة فاعلية غدارة الموارد البشـــرية بوزارة التربية والتعليم بســـلطنة عُمان وعلاقتها بالرِّضَا الوظيفي للعاملين فيها، [دراسة ماجستير غير منشورة]، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.

علي، أسماء فتحي.(2020). تحسين جودة الحياة الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية باستخدام مدخل التمكين. *مجلة كلية التربية،1(121)*، 507 – 578.

العماري، جواهر نايش. (2022). درجة ممارســـة مديرات المدارس الثانوية للقيادة الرقمية بمحافظة خميس مشيط بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الأزهر، 2 (194)*، 200 – 239.

العمراوي، زكية؛ تمرابط، نورة. (2021). تحليل ســـوســـيولوجي لعلاقة جودة الحياة الوظيفية بالالتزام التنظيمي. *مجلة التميز الفكري للعلوم الاجتماعية والإنسانية، (6)*، 128-139.

العنزي، حميدي رضـــيمان؛ الســـيف، محمد إبراهيم. (2017). أَثَرُ بيئة المدرســـة الوظيفية على العلاقات الاجتماعية للمعلمين: دراسة تطبيقية في المدارس الثانوية بمدينة حائل. جامعة القصيم، السعودية.

الغاوي، ســـميرة ســـعيد؛ منصـــور، عثمان ناصـــر. (2021). درجة توافر أبعاد جودة بيئة العمل في المدارس الخاصة في الأردن. [رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط]، الأردن. قاعدة بيانات دار المنظومة.

القاســـمية، ميمونة بنت خليفة. (2022). التفاؤل وعلاقتُهُ بجودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين والمعلِّمات في سلطنة عُمان. جامعة نزوى، سلطنة عُمان. قاعدة بيانات دار المنظومة.

القحطاني، أمل محمد. (2019). علاقة البيئة المدرســـية بتنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلاب مرحلة التعليم الأســاســي بدولة الإمارات العربية المتحدة. جامعة عين شـمس، *مجلة القراءة والمعرفة، (217)*، 65-80.

القحطاني، عبد الله بن مسفر؛ السبيعي، عبيد بن عبد الله. (2020). القيادة التِّقْنِيَّة وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى قادة مدارس التعليم العام بمدينة الدمام. *المجلة السعودية للعلوم التربوية، (6)*، 93-111.

مجلد، أسماء طارق؛ الزهراني، نجوى فرج. (2021). فاعلية استخدام نظام إدارة التَّعَلُّم إدمودو في تنمية المواطنة الرقمية لدى معلِّمات المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، (6)*، 446 -496.

محمد، نسمة عبد الرسول. (2019). دورُ نقابة المِهَن التعليمية في تحسين جودة الحياة الوظيفية للمعلمين في مصر: دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها – مصر، 30(120)، 1-94.

محمود، إيناس أحمد. (2022). قائمة مقترحة بممارسات القيادة الرقمية بالمدارس المصرية على ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم لقادة التعليم. *مجلة الإدارة التربوية، (34)*، 213 – 331.

محمود، عبد الرازق مختار؛ أحمد، منصور عبد الفتاح. (2019). المُستحدَثات التكنولوجية وتنمية مهارات استخدام وحدات التَّعَلُّم الرقمية. *مجلة كلية التربية*، (38)، 461 – 481.

المطيري، النيرة غلاب. (2022). أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بالرِّضَا الوظيفي لدى معلِّمات المرحلة الثانوية في محافظة حَفْرِ الباطن. *مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، 2(14)*، 83-111.

المطيري، حمود مروي؛ نصار، سمامي محمد؛ عزمي، دعاء عثمان. (2020). دورُ إدارة المدرسية في تطوير بيئة العمل للمعلمين في ضوء التجارب العالمية من وجهة نظر المعلمين بالكويت، *(219)*، 371-409.

المَعْنِيَّة، موزة بنت بدر. (2016). دورُ الإدارة المدرسية في توظيف تكنولوجيا التَّعَلُّم الإلكتروني بمدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر مديري المدارس في سلطنة عُمان، [دراسة ماجستير غير منشورة]، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.

المنذري، سالم بن سعيد. (2015). جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بالأداء الوظيفي للعاملين في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، [رسالة دكتوراة غير منشورة]، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة تونُس. تونُس.

النجار، حميدة محمد. (2017). تأثير جودة الحياة الوظيفية على الارتباط الوظيفي: دراسة تطبيقية. مجلة *مركز صالح عبدالله كامل للاقتصاد الإسلامي.21(62)*، 225-270.

النجار، سامر أحمد. (2020). أَثَرُ أبعاد جودة الحياة الوظيفية على مستوى الرِّضَا الوظيفي: دراسة ميدانية على المرأة العاملة بقطاع ريادة الأعمال بمنطقة الحدود الشمالية. *المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية. 11(1)*، 103-154.

الندابي، عبد الله بن محسن. (2022). مستوى توافر مقومات جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بالتماثل التنظيمي للمعلمين في مدارس محافظة الداخلية بسلطنة عُمان. [دراسة ماجستير غير منشورة]، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.

النقبي، محمد بن خلفان. (2019). دورُ القيادة المدرسية في ترسيخ ثقافة الابتكار لدى طلاب المدارس التابعة للمجلس التعليمي الثالث في دولة الإمارات العربية المتحدة. [رسالة ماجستير، جامعة صحار]، سلطنة عُمان. قاعدة بيانات دار المنظومة.

الهاجري، نوال بنت عبد الله؛ السبيعي، عبيد بن عبدالله. (2022). دورُ قائدات المدارس في تعزيز المواطنة الرقمية لدى طالبات مدارس التعليم العام في محافظة النعيرية. *مجلة العلوم التربوية، 34(1)*، 47-74.

الهياجنة، إيمان خالد. (2020). دورُ مديري المدارس الثانوية في لواء الطيبة في تعزيز العلاقات الإنسانية لدى المعلمين والطلبة من وجهة نظر المعلمين. [رسالة ماجستير، جامعة اليرموك]، الأردن، قاعدة بيانات دار المنظومة.

وثيقة رُؤْيَة عُمَان 2040، سلطنة عُمان.

وثيقة فلسفة التعليم. (2017). مجلس التعليم، ديوان البلاط السُّلطاني، سلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان. (2019). دليل الأمن والسلامة المدرسية، مسقط، سلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم بســـلطنة عُمان. (2021). دليل الخِدْمَات الإلكترونية، المديرية العامة لِتِقْنِيَّة المعلومات، مسقط، سلطنة عُمان.

اليوسف، خلود بنت سعد. (2021). آليَّات تفعيل القيادة الرقمية بالجامعات السعودية في ضوء رُؤْيَة المملكة 2030. *مجلة جامعة تَبُوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 1(4)*، 35-54.

## ثانيًا: المراجع الأجنبية


Akar, H. (2018). The Relationships between Quality of Work Life, School Alienation, Burnout, Affective Commitment and Organizational Citizenship: A Study on Teachers. European Journal of Educational Research, 7(2), 169–180. https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.2.169

Alma, M. & Al-Cherkassy, A. (2017). The quality of work life and its impact on administrative creativity: An empirical study in Al Asmarya University for Islamic sciences. *Journal of Economic and Political sciences. (9)*, 184 – 223.

Amanchukwu, R. N., Stanley, G. j., & Ololube, N. P. (2015). A review of leadership theories, principles and styles and their relevance to educational management. 5(1), 6-14.

Antonopoulou, H., Halkiopoulos, C., Barlou, O., & Beligiannis, G. N. (2021). Associations between traditional and digital leadership in academic environment: During the COVID-19 pandemic. Emerging Science Journal, 5(4), 405-428.

Aydintan, B., & Koç, H. (2016). The relationship between job satisfaction and life satisfaction: an empirical study on teachers. *International Journal of Business and Social Science*, *7*(10), 72-80.

Brett, j. (2019). Evoiving digital leadership. Australia: spencersciene media.

Canoy, L. P. (2020). Quality of Work Life of Teachers in Public Secondary School Teachers. SMCC Higher Education Research Journal, 7(1), 1-1.

Chukwusa, J. (2018). Autocratic leadership style: Obstacle to success in academic libraries. Library Philosophy and Practice, 1.

Cohen, J. (1977). Statistical power analysis for the behavioral sciences (rev. ed.). New York: Academic Press.

Hana, U. (2013). Competitive advantage achievement through innovation and knowledge. *Journal of competitiveness*, *5*(1), 82-96.

Harris, A. (2003). Distributed leadership in schools: leading or misleading?. Management in Education, 16(5), 10-13.

Hüsing, T. (2016). e-Skills & Digital Leadership Skills Labour Market in Europe 2015-2020: Trends and Forecasts for the European ICT Professional and Digital Leadership Labour Market

Karakose, T., Polat, H., & Papadakis, S. (2021). Examining Teachers' Perspectives on School Principals' Digital Leadership Roles and Technology Capabilities during the COVID-19 Pandemic. Sustainability, 13(23), 13448. https://doi.org/10.3390/su132313448

Kilicoglu, D. (2018). Understanding Democratic and Distributed Leadership: How Democratic Leadership of School Principals Related to Distributed Leadership in Schools?. *Educational policy analysis and strategic research, 13(3)*, 6-23.

Mohammadian, Y., Malekpour, F., Malekpour, A., Zoghipour, S., & Malekpour, K. (2015). Study on mental workload of teachers and its correlation with their quality of life. *Age*, *30*, 21-29.

Osman, F. B. (2014). High school administrators perceptions of their technology leadership preparedness. Educational Research and Reviews, 9(14), 441–446. https://doi.org/10.5897/ERR2014.1858

Rudito, P., & Sinaga, M. F. (2017). Digital mastery, Membangun kepemimpinan digital untuk memenangkan era disrupsi. Gramedia Pustaka Utama.

Sheninger. e. (2014). Digital leadership: changing paradigms for changing times. Sage puplications inc.

Suksai, T., Suanpang, P., & Thangchitcharoenkhul, R. (2021). A Digital Leadership Development Model for School Administrators in Basic Education to Fulfill the Thailand 4.0 Policy. *PSAKU International Journal of Interdisciplinary Research*, *10*(2).

Thawatchai Suksai. (2021). A Digital Leadership Development Model for School Administrators in Basic Education to Fulfill the Thailand 4.0 Policy. PSAKU International Journal of Interdisciplinary Research, 10, 1120. https://doi.org/10.14456/PSAKUIJIR.2021.2

Zhong, L. (2017). Indicators of Digital Leadership in the Context of K-12 Education. Journal of Educational Technology Development and Exchange, 10(1). https://doi.org/10.18785/jetde.1001.03

# قائمـــة الملاحـــق

**الملحق (1): جدول كريجسي ومورجان (1970) لتحديد حجم العينة.**

**الملحق (2): أداة الدراسة في صورتها الأولية**

**الملحق (3): قائمة أسماء المُحَكِّمِين**

**الملحق (4): أداة الدراسة في صورتها النهائية**

**الملحق (5): الدراسة الإستكشافية**

**الملحق (6): رسالة تسهيل مَهَمَّة باحث**

**ملحق (1) جدول كريجسي ومورجان (1970) لتحديد حجم العينة.**

## تحديد حجم العينة

| حجم المجتمع | العينة | حجم المجتمع | العينة | حجم المجتمع | العينة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١٠ | ١٠ | ٢٢٠ | ١٤٠ | ١٢٠٠ | ٢٩١ |
| ١٥ | ١٤ | ٢٣٠ | ١٤٤ | ١٣٠٠ | ٢٩٧ |
| ٢٠ | ١٩ | ٢٤٠ | ١٤٨ | ١٤٠٠ | ٣٠٢ |
| ٢٥ | ٢٤ | ٢٥٠ | ١٥٢ | ١٥٠٠ | ٣٠٦ |
| ٣٠ | ٢٨ | ٢٦٠ | ١٥٥ | ١٦٠٠ | ٣١٠ |
| ٣٥ | ٣٢ | ٢٧٠ | ١٥٩ | ١٧٠٠ | ٣١٣ |
| ٤٠ | ٣٦ | ٢٨٠ | ١٦٢ | ١٨٠٠ | ٣١٧ |
| ٤٥ | ٤٠ | ٢٩٠ | ١٦٥ | ١٩٠٠ | ٣٢٠ |
| ٥٠ | ٤٤ | ٣٠٠ | ١٦٩ | ٢٠٠٠ | ٣٢٢ |
| ٥٥ | ٤٨ | ٣٢٠ | ١٧٥ | ٢٢٠٠ | ٣٢٧ |
| ٦٠ | ٥٢ | ٣٤٠ | ١٨١ | ٢٤٠٠ | ٣٣١ |
| ٦٥ | ٥٦ | ٣٦٠ | ١٨٦ | ٢٦٠٠ | ٣٣٥ |
| ٧٠ | ٥٦ | ٣٨٠ | ١٩١ | ٢٨٠٠ | ٣٣٨ |
| ٧٥ | ٦٣ | ٤٠٠ | ١٩٦ | ٣٠٠٠ | ٣٤١ |
| ٨٠ | ٦٦ | ٤٢٠ | ٢٠١ | ٣٥٠٠ | ٣٤٦ |
| ٨٥ | ٧٠ | ٤٤٠ | ٢٠٥ | ٤٠٠٠ | ٣٥١ |
| ٩٠ | ٧٣ | ٤٦٠ | ٢١٠ | ٤٥٠٠ | ٣٥٤ |
| ٩٥ | ٧٦ | ٤٨٠ | ٢١٤ | ٥٠٠٠ | ٣٥٧ |
| ١٠٠ | ٨٠ | ٥٠٠ | ٢١٧ | ٦٠٠٠ | ٣٦١ |
| ١١٠ | ٨٦ | ٥٥٠ | ٢٢٦ | ٧٠٠٠ | ٣٦٤ |
| ١٢٠ | ٩٢ | ٦٠٠ | ٢٣٤ | ٨٠٠٠ | ٣٦٧ |
| ١٣٠ | ٩٧ | ٦٥٠ | ٢٤٢ | ٩٠٠٠ | ٣٦٨ |
| ١٤٠ | ١٠٣ | ٧٠٠ | ٢٤٨ | ١٠٠٠٠ | ٣٧٠ |
| ١٥٠ | ١٠٨ | ٧٥٠ | ٢٥٤ | ١٥٠٠٠ | ٣٧٥ |
| ١٦٠ | ١١٣ | ٨٠٠ | ٢٦٠ | ٢٠٠٠٠ | ٣٧٧ |
| ١٧٠ | ١١٨ | ٨٥٠ | ٢٦٥ | ٣٠٠٠٠ | ٣٧٩ |
| ١٨٠ | ١٢٣ | ٩٠٠ | ٢٦٩ | ٤٠٠٠٠ | ٣٨٠ |
| ١٩٠ | ١٢٧ | ٩٥٠ | ٢٧٤ | ٥٠٠٠٠ | ٣٨١ |
| ٢٠٠ | ١٣٢ | ١٠٠٠ | ٢٧٨ | ٧٥٠٠٠ | ٣٨٢ |
| ٢١٠ | ١٣٦ | ١١٠٠ | ٢٨٥ | ١٠٠٠٠٠٠ | ٣٨٤ |

المرجع:

Krejcie , R &Morgan, D.(1970), Determining sample size for research activities . ***Educational and Psychological Measurement*** **,30 , 607-610.**

## ملحق (2) أداة الدراسة في صورتها الأولية

**الدكتور/ة ..... المحترم/ ة**

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته،

يُجْرِي الباحثُ دراسةً بعنوان "القيادة الرقمية وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية للمعلمين في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان"؛ استكمالًا لمُتطلَّبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التعليمية من كلية العلوم والآداب بجامعة نزوى، وتهدُفُ الدراسة الحاليَّة لِلتَّعَرُّف إلى القيادة الرقمية لمديري المدارس الحكومية وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية للمعلمين بسلطنة عُمان من وجهة نظر أفراد العيِّنة؛ فقد قام بإعداد هذا التَّصَوُّر المبدئي لأداة الدراسة الحاليَّة، وسيقوم بتطبيقِها على عيِّنة عشوائية من المعلمين بمدارس التعليم الأساسي (5–10)، ومدارس التعليم ما بعد الأساسي (11–12).

والأداة مُوَزَّعَة على ثلاثة أجزاء: الجزء الأول يشمل البيانات العامة للمبحوثين، والجزء الثاني يشتمل على القيادة الرقمية ويتكون من ستة أبعاد (الابتكار؛ الإقناع؛ إدارة المعرفة؛ صُنْع القرار؛ المواطنة الرقمية؛ المخاطرة). أمَّا الجزء الثالث فيتناول جودة الحياة الوظيفية للمعلمين ويتكون من خمسة أبعاد (العلاقات الإنسانية؛ النَّمَط القيادي؛ الرِّضَا الوظيفي؛ فعَّالِيَّة البيئة التنظيمية للعمل؛ الأجور والحوافز).

ونظرًا لخبرتكم الواسعة ومكانتكم العلمية الفَذَّة في مجال البحث العلمي؛ يضعُ الباحثُ بين أيديكم هذه الاستبانة لتكرُمِكُم مشكورين بإبداء رأيكم بشأن بُنُودِها من وَجْهِ انتمائِها لمحاور الدراسة الحاليَّة من عَدَمِهِ، وكذلك مدى مناسبة صياغة ودِقَّة العبارات الواردة.

| | |
|---|---|
| الاســـــم: | |
| التَّخَصُّـــص: | |
| جهـة العمـل: | |

شاكرًا لكم تعاونكم الدائم، مُقَدِّرًا تفضُّلَكُم بتخصيص جزء من وقتكم الثمين لتحكيم أداة الدراسة الحاليَّة.

الباحث/ أحمد بن ثابت النبهاني البريد الإلكتروني: 7390384@uofn.edu.om

الهاتف: 99377497

**المصطلحات الواردة في الدراسة الحاليَّة:**

يُعَرِّفُ الباحثُ القيادةَ الرقمية إجرائِيًّا أنَّها: قدرة قائد المدرسة على ممارسة الأدوار القيادية المَنُوطَة به باستخدام التِّقِنِيَّات والبرامج والتطبيقات الرقمية المُستحدَثة بكفاءة عالية؛ سَعْيًا منه لتحسين العملية التعليمية بجوانب الإبداع والابتكار المتعدِّدة، ويُعَبَّرُ عنها في الدراسة الحاليَّة بالدرجة التي تحصل عليها فقرات أبعاد القيادة الرقمية التي أَعَدَّهَا الباحث.

ويُعَرِّفُ الباحثُ جودةَ الحياة الوظيفية للمعلمين إجرائِيًّا أنَّها: مشاركة المعلمين إدارة المدرسة بِرُوحِ العلاقات الإنسانية العالية في اتخاذ القرار، واستمتاعهم ببيئة عمل صحية آمنة يَسُودُهَا نَمَطٌ قياديٌّ مُحَفِّزٌ يسعى للتطوير والتحسين، وحصولهم على مساحة واسعة من الرِّضَا الوظيفي وفُرَص التَّرَقِّي، وانسجامهم مع الحياة المدرسية والحياة الأُسْرِيَّة والمجتمعية العامة بما يُحَقِّقُ أهداف العملية التعليمية التَّعَلُّمِيَّة بصورة مُستدَامة، ويُعَبَّرُ عنها في الدراسة الحاليَّة بالدرجة التي تحصل عليها فقرات الاستبانة التي أَعَدَّهَا الباحث.

**الجزء الأول: البيانات الديمغرافية**

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1. **الجنس:** | ❑ ذكر | ❑ أنثى | |
| 2. **المُؤَهِّلُ الدراسي:** | ❑ بكالوريوس فأقل | ❑ ماجستير فأعلى | |
| 3. **سنوات الخبرة:** | ❑ من سنة إلى 4 سنوات | ❑ من 5 إلى 9 سنوات | ❑ أكثر من 10 سنوات |
| 4. **المحافظة التعليمية:** | ❑ مسقط | ❑ الداخلية | ❑ الظاهرة |

**الجزء الثاني: مقياس القيادة الرقمية: يتم في هذا المحور قياس القيادة الرقمية من خلال ستة أبعاد:**

| م | العبـــــــــــارة | رأي المُحَكِّمِين | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | الانتماء للمحور | | الصياغة | | التعديل المقترح |
| | | تنتمي | لا تنتمي | مناسبة | غير مناسبة | |
| | **البُعْدُ الأوَّل: الابتكار: يعمل مدير المدرسة على:** | | | | | |
| 1 | يَضْمِنُ رُؤْيَةَ مدرستِهِ هدفًا خاصًّا بنشرِ ثقافة الابتكار. | | | | | |
| 2 | يُشَجِّعُ المعلمين على طرحِ حلول ابتكارية رقمية لتجويد الأداء. | | | | | |
| 3 | يُوَجِّهُ المعلمين لتنمية ثقافة الابتكار لدى طلابهم. | | | | | |
| 4 | يَتَّبِعُ أنماطًا قياديَّةً تُسْهِمُ في اكتشاف المعلمين المُبتكِرين. | | | | | |
| 5 | يُحَفِّزُ المعلمين المُبتكِرين للتطبيقات الرقمية تحقيقًا لجودة الأداء التعليمي. | | | | | |
| 6 | يُعَدُّ فريقًا من المعلمين لاكتشاف الطلبة المُبتكِرين ورعايتهم. | | | | | |
| | **البُعْدُ الثاني: الإقناع: من خلال قيام مدير المدرسة بالتَّالي:** | | | | | |
| 7 | يمتلك القدرة على الإقناع بأهمية القائد الرقمي. | | | | | |
| 8 | يُعَدُّ فَنُّ الإقناع لديه ركيزةً رئيسةً لاتخاذ القرارات المدروسة. | | | | | |
| 9 | يَتَّبِعُ أسلوبَ حَلِّ المشكلات للتأثير الإيجابي في المَرْؤُوسِين. | | | | | |
| 10 | يُتْقِنُ التَّواصُلُ الرقمي مع زملاء العمل لتجويد الأداء. | | | | | |
| 11 | يُشَكِّلُ فريقَ عملٍ لتجاوُز الخلافات القائمة بين المَرْؤُوسِين. | | | | | |
| 12 | يَمْتَلِكُ القدرة على إحكام السيطرة على جلسات الإقناع بين المعلمين. | | | | | |
| | **البُعْدُ الثالث: إدارة المعرفة: يُظْهِرُ مديرُ المدرسة؛ التَّالي:** | | | | | |
| 13 | يستخدم البرامج الرقمية لجعلِ العملية التعليمية مُمْتِعَةً. | | | | | |
| 14 | يَسْعَى أَنْ تُسْهِمَ الوسائط الرقمية في رَبْطِ المدرسة بالعالم الخارجي. | | | | | |
| 15 | تُشَكِّلُ البرامجُ الرقمية مصدرًا حقيقيًّا لوصولِهِ للمعرفة. | | | | | |
| 16 | يتأكَّد أَنَّ الوسائط الرقمية المُستخدَمة تُحَقِّقُ رسالة المدرسة. | | | | | |
| 17 | يبذلُ قُصَارَى جهدِهِ لتكييف الوسائط الرقمية من أجل تَعَلُّم الطلاب. | | | | | |
| 18 | يُدَرِّبُ المعلمين على استخدام وسائط رقمية تُسَهِّلُ عمليَّةَ نَشْرِ المعرفة. | | | | | |
| | **البُعْدُ الرابع: صُنْعُ القرار: يتجسَّدُ ذلك من خلال:** | | | | | |
| 19 | يَحرِصُ أَنْ تكونَ عملية صُنْعِ القرار جماعية. | | | | | |
| 20 | يُوَظِّفُ البيانات الرقمية اللازمة لعملية صُنْعِ القرار. | | | | | |
| 21 | يُفَعِّلُ البرامج الرقمية لتوطيد العلاقات الإنسانية من أجل تنفيذ القرار. | | | | | |
| 22 | يستفيد من المُستحدَثات الرقمية في خطوات صُنْعِ القرار. | | | | | |

| م | العبـــــــــــارة | رأي المُحَكِّمِين | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | الانتماء للمحور | | الصياغة | | التعديل المقترح |
| | | تنتمي | لا تنتمي | مناسبة | غير مناسبة | |
| 23 | في حالِ صُدُورِ قرار فردي؛ يُسَوِّغُ لأصحاب العلاقة أسبابَ ذلك. | | | | | |
| 24 | يُشْرِكُ المعلمين في عملية صُنْعِ القرارات التي تَخُصُّ أداء طلابهم. | | | | | |
| **البُعْدُ الخامس: المواطنة الرقمية: يُوَجِّدُ مديرُ المدرسة جهودَ المعلمين من خلال:** | | | | | | |
| 25 | يُوَجِّهُ تركيزَهُ باستمرار إلى نوعية البرامج الرقمية الواجب اقتناؤُها. | | | | | |
| 26 | يعمل على تثقيف المعلمين رقميًّا في ظِلِّ المُستحدَثات الرقمية. | | | | | |
| 27 | يَتَّبِعُ الضوابط اللازمة كافَّةً في مدرستِهِ لضمان الحماية الإلكترونية. | | | | | |
| 28 | يتحرَّى الخصوصية في التعاملات الرقمية. | | | | | |
| 29 | يُوَفِّرُ التدريب اللازم لمجابهة خيارات الوسائط الرقمية المتعدِّدة. | | | | | |
| 30 | يَتَبَنَّى الاستخدام الأخلاقي المسؤول للوسائط الرقمية وتطبيقاتها. | | | | | |
| **البُعْدُ السادس: المخاطرة: من خلالِ اتِّبَاعِ مدير المدرسة التَّالي:** | | | | | | |
| 31 | يُبْدِي اهتمامًا بثقافة الخطأ الإيجابي عند التعامل مع الوسائط الرقمية. | | | | | |
| 32 | يُتِيحُ للمعلمين مساحة رقمية لإنتاج أفكار جديدة. | | | | | |
| 33 | يَتَّخِذُ القرارات المهنية الجريئة لمصلحة العمل. | | | | | |
| 34 | يُفَضِّلُ العمل في الحالات التي تَتَّصِفُ بالجرأة العالية. | | | | | |
| 35 | يسعى إلى تَحَمُّل المسؤولية في مكان العمل. | | | | | |
| 36 | يُخَصِّصُ وقتًا لتقييمِ أهدافِهِ بصورة يومية. | | | | | |

**الجزء الثالث: مقياس جودة الحياة الوظيفية للمعلمين: يتم في هذا المحور قياس جودة الحياة الوظيفية للمعلمين من خلال خمسة أبعاد:**

| م | العبـــــــــــارة | رأي المُحَكِّمِين | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | الانتماء للمحور | | الصياغة | | التعديل المقترح |
| | | تنتمي | لا تنتمي | مناسبة | غير مناسبة | |
| **البُعْدُ الأوَّل: العلاقات الإنسانية: من خلال قيام مدير المدرسة بالتَّالي:** | | | | | | |
| 1 | يسعى لترسيخ مبدأ العلاقات الإنسانية بيننا كونُنَا معلِّمين. | | | | | |
| 2 | يُتِيحُ لي مساحة واسعة لتعزيز ثقتي بنفسي. | | | | | |
| 3 | يراعي إمكاناتي وقدراتي المهنية بشكل منفرد. | | | | | |
| 4 | يُقَدِّرُ ظروفي الاجتماعية والأُسْرِيَّة. | | | | | |
| 5 | يُشْرِكُنِي في اتخاذ القرارات في الأعمال المدرسية. | | | | | |
| 6 | يحافظ على خصوصية المعلمين أثناء حَلِّ المشكلات القائمة. | | | | | |
| **البُعْدُ الثاني: النَّمَطُ القيادي: من خلال التَّالي:** | | | | | | |
| 7 | يَتَّبِعُ نَمَطًا قياديًّا يُشَجِّعُ العمل بروح الفريق الواحد. | | | | | |
| 8 | يتمتَّع بقدرة عالية على الإقناع والتأثير الإيجابي. | | | | | |
| 9 | يُتِيحُ مساحة واسعة لي لتقديم مقترحاتي التطويرية. | | | | | |
| 10 | يُثِيرُ حماسي بصورة مُستدَامة لإحداث التغيير المطلوب. | | | | | |
| 11 | تَسُودُ الشُّورى مدرستي بهدف تجويد العمل. | | | | | |
| 12 | يقوم مديري بنشرِ إنجازاتي المُبتكَرة عبرَ التطبيقات الرقمية المدرسية. | | | | | |
| **البُعْدُ الثالث: الرِّضَا الوظيفي: من خلال التَّالي:** | | | | | | |
| 13 | أشعرُ أَنَّ وظيفتي تُلَبِّي طموحاتي المستقبلية في التَّرَقِّي الوظيفي. | | | | | |
| 14 | لديَّ أمان وظيفي في بيئة عملي المدرسية. | | | | | |
| 15 | تُتَاحُ لي فُرَصُ التدريب ونَقْلِ الخبرات والمهارات. | | | | | |
| 16 | أحصل على حوافز ومكافآت تثير دافعيَّتي للعملِ الجادِّ. | | | | | |
| 17 | الأسلوب القيادي لمديري يُعَزِّزُ انتمائي لمدرستي. | | | | | |
| 18 | يُوَفِّرُ مديري مناخَ عَمَلٍ مدرسيًّا تَسُودُهُ رُوحُ التعاون. | | | | | |
| **البُعْدُ الرابع: فعَّالِيَّة البيئة التنظيمية للعمل: من خلال التَّالي:** | | | | | | |
| 19 | ضوابط السلامة المهنية داخل المدرسة تَدْعُمُ عملي. | | | | | |
| 20 | تتوفر ظروف العمل المادية بصورة جيدة داخل مدرستي. | | | | | |
| 21 | يتوفر في مدرستي الأجهزة التِّقْنِيَّة لتجويد عملي. | | | | | |
| 22 | أشعر بالارتياح النفسي عند وجود لوائح وتشريعات واضحة لعملي. | | | | | |

| م | العبـــــــــــارة | رأي المُحَكِّمِين | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | الانتماء للمحور | | الصياغة | | التعديل المقترح |
| | | تنتمي | لا تنتمي | مناسبة | غير مناسبة | |
| 23 | أستمتع في مدرستي بالتأثيث المكتبي المريح لإنجاز عملي. | | | | | |
| 24 | يوظِّف مديري وسائل التَّواصُل الاجتماعي لتنظيم العمل. | | | | | |
| **البُعْدُ الخامس: الأجور والحوافز: من خلال التَّالي:** | | | | | | |
| 25 | تتنوَّعُ الحوافز التي تُقَدِّمُها إدارة المدرسة لي. | | | | | |
| 26 | أدائِي الفردي يُحَدِّدُ مقدار أجري ومكافآتي. | | | | | |
| 27 | يَنتهِجُ مديري مبدأ تكافُؤ الفُرَص في حصول المعلمين على الحوافز. | | | | | |
| 28 | يتناسب الأجر مع أعباء حياتي الأُسْرِيَّة. | | | | | |
| 29 | أَجْرِي عادلٌ بالنَّظَرِ إلى ما يحصل عليه زملائي. | | | | | |
| 30 | مُستحَقَّات ما بعد الخدمة تُشَكِّلُ حافزًا لي للبقاء في عملي. | | | | | |

شكرًا لكم، الباحث.

## ملحق (3) أسماء المُحَكِّمِين لأداة الدراسة

| م | الاســـــــم | المؤهل العلمي | التَّخَصُّص | جهة العمل |
|---|---|---|---|---|
| 1 | أ. د فتحي محمد أبو ناصـــر | دكتوراة | إدارة تربوية | جامعة السُّلطان قابوس |
| 2 | أ.د محـــمـــد لاشـــيـــن | دكتوراة | إدارة تعليمية | جامعة السُّلطان قابوس |
| 3 | د. عمر هـاشـــم إســـمـاعيـل | دكتوراة | إدارة تربوية | جامعة السُّلطان قابوس |
| 4 | د. أحمـد محمـد جلال الفواعير | دكتوراة | تربية خاصة | جامعة نزوى |
| 5 | د. هدى بنت عبد الله الحوســنية | دكتوراة | إدارة تربوية/ قيادة وتخطيط | جامعة السُّلطان قابوس |
| 6 | د. عـلـــي خـمـيـس عـلـــي | دكتوراة | إدارة تعليمية | جامعة نزوى |
| 7 | د. رضـــية بنت ســليمان الحبســية | دكتوراة | إدارة تربوية | جامعة نزوى |
| 8 | د. حمـد بن هلال اليحمـدي | دكتوراة | إدارة تعليمية | جامعة نزوى |
| 9 | د. أحمد بن ســـعيد الحضـــرمي | دكتوراة | إدارة تربوية | جامعة الشرقية |
| 10 | د. راشـــــد بن محمـد الحجري | دكتوراة | إدارة تربوية/ التربية المقارنة | جامعة الشرقية |
| 11 | د. خليفـة بن أحمـد القصـــابي | دكتوراة | قياس وتقويم | جامعة نزوى |
| 12 | د. ســـعيد بن ســـالم الســـناني | دكتوراة | مناهج وطرق تدريس | وزارة التربية والتعليم |
| 13 | د. خليفـة بن علي المفرجي | دكتوراة | مناهج وطرق تدريس | وزارة التربية والتعليم |

## ملحق (4) أداة الدراسة في صورتها النهائية.

جامعة نزوى
كلية العلوم والآداب
قسم التربية والدراسات الإنسانية

**الفاضل/ـة الأستاذ/ـة..... المحترم/ المحترمة.**

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته،

يقوم الباحث بإجراء دراســـة بعنوان "القيادة الرقمية وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية للمعلمين في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان" جزءًا من مُتطلَّبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التعليمية من كلية العلوم والآداب بجامعة نزوى. ولتحقيق أهداف الدراسة الحاليَّة تم تصميم استبانة مُوَزَّعَةً على ثلاثة أجزاء: الجزء الأول: الذي يشمل البيانات الديمغرافية للمُستهدَفِين، والجزء الثاني: يشتمل القيادة الرقمية ويتكون من ستة أبعاد (الابتكار، الإقناع، إدارة المعرفة، صُنْع القرار، المواطنة الرقمية، المخاطرة). أمَّا الجزء الثالث فيتناول جودة الحياة الوظيفية للمعلمين ويتكون من خمسة أبعاد (العلاقات الإنسانية، النَّمَط القيادي، الرِّضَا الوظيفي، البيئة التنظيمية للعمل، الأجور والحوافز). وتم تطوير أداة الدراسة وفقًا لتدريج ليكرت الخماسي: (كبيرة جِدًّا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جِدّا).

ولكونِكم أَحَدَ المُستهدَفِين بالدراسة الحاليَّة فإنَّ الباحث يَضَعُ بين أيديكم هذه الاستبانة لتكرُّمِكم مشكورين بالإجابة عليها من خلالِ وَضْعِ علامة (✓) في الخانة التي تُعَبِّرُ عن رَأْيِكُم، عِلْمًا أَنَّ الإجاباتِ هي مَحَلُّ تقدير وتَحْظَى بالسِّرِّيَّة التَّامَّة، ولن تُستخدَم إلَّا لأغراض البحث العلمي.

شاكرًا لكم تعاونكم وإسهامكم في إنجاح الدراسة وتحقيق أهدافها.

الباحث/ أحمد بن ثابت بن مرهون النبهاني
البريد الإلكتروني: 7390384@uofn.edu.om
الهاتف: 99377497

**المصطلحات الواردة في الدراسة الحاليَّة:**

يُعَرِّفُ الباحثُ القيادةَ الرقمية إجرائِيًّا أنَّها: قدرة قائد المدرســـة على ممارســـة الأدوار القيادية المَنُوطَة به باســتخدام التِّقِنِيَّات والبرامج والتطبيقات الرقمية المُســتحدَثة بكفاءة عالية؛ سَــعْيًا منه لتحســين العملية التعليمية بجوانب الإبداع والابتكار المتعدِّدة، ويُعَبَّرُ عنها في الدراســة الحاليَّة بالدرجة التي تحصــل عليها فقرات أبعاد القيادة الرقمية التي أَعَدَّهَا الباحث.

ويُعَرِّفُ الباحثُ جودةَ الحياة الوظيفية للمعلمين إجرائِيًّا أنَّها: مشــاركة المعلمين إدارة المدرســة بِرُوحِ العلاقات الإنســانية العالية في اتخاذ القرار، واســتمتاعهم ببيئة عمل صــحية آمنة يَسُــودُهَا نَمَطٌ قياديٌّ مُحَفِّزٌ يســعى للتطوير والتحسين، وحصـولهم على مساحة واسعة من الرِّضَـا الوظيفي وفُرَص التَّرَقِّي، وانسـجامهم مع الحياة المدرسـية والحياة الأُسْرِيَّة والمجتمعية العامة بما يُحَقِّقُ أهداف العملية التعليمية التَّعَلُّمِيَّة بصورة مُستدَامة، ويُعَبَّرُ عنها في الدراسة الحاليَّة بالدرجة التي تحصل عليها فقرات الاستبانة التي أَعَدَّهَا الباحث.

**الجزء الأول: البيانات**

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1. **الجـــــــــــنس:** | ❑ ذكر | ❑ أنثى | |
| 2. **المُؤَهِّـــــل الدراسـي:** | ❑ بكالوريوس فأقل | ❑ ماجستير فأعلى | |
| 3. **ســـــنوات الـخـبـرة:** | ..... سنة. | | |
| 4. **المحـافظـة التعليميـة:** | ❑ مسقط | ❑ الداخلية | ❑ الظاهرة |

**الجزء الثاني: مقياس القيادة الرقمية لمديري المدارس:**

| م | الفقـــــــــرات | كبيرة جدًا | كبيـــيرة | متوســـطة | قليـــيلة | قليلة جدًا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **أولاً: محور القيادة الرقمية: يكشف دور مدير المدرسة من خلال ستة أبعاد:** | | | | | |
| | **البُعد الأول: الابتكار** | | | | | |
| 1 | تضمين رُؤْيَة مدرستِهِ هدفًا خاصًّا بنشرِ الثقافة الرقمية. | | | | | |
| 2 | تشجيع المعلمين لطرحِ حلول ابتكارية رقمية لتجويد الأداء. | | | | | |
| 3 | توجيه المعلمين لتنمية ثقافة الابتكار الرقمية لدى طلابهم. | | | | | |
| 4 | اتِّباع الأنماط القيادية التي تُسْهِمُ في اكتشاف المعلمين المُبتكِرين. | | | | | |
| 5 | تحفيز المعلمين المُبتكِرين للتطبيقات الرقمية تحقيقًا لجودة الأداء التعليمي. | | | | | |
| 6 | إعداد فريق من المعلمين لرعاية الطلاب المُبتكِرين في المجالات الرقمية. | | | | | |
| | **البُعْدُ الثاني: الإقناع** | | | | | |
| 7 | يمتلك القدرة على الإقناع بأهمية القائد الرقمي. | | | | | |
| 8 | يُعَدُّ فَنُّ الإقناع لديه ركيزةً رئيسة لاتخاذ القرارات الرقمية المدروسة. | | | | | |
| 9 | يَتَّبِعُ الأسلوبَ الرقمي في حَلِّ المشكلات للتأثير الإيجابي في المُرْؤُوسِين. | | | | | |
| 10 | يُتْقِنُ التَّواصُـــلَ الرقمي مع زملاء العمل لبيان جوانب تطوير الأداء المدرسي اللازمة. | | | | | |
| 11 | يُشَكِّلُ فريقَ عملٍ مُؤَهَّلًا رقميًّا لإزالة الخلافات العالقة بين المَرْؤُوسِين. | | | | | |
| 12 | يمتلك المهارة الرقمية لإدارة جلســـات الإقناع بين المعلمين عبرَ وسائل التَّواصُل الاجتماعي. | | | | | |
| | **البُعْدُ الثالث: إدارة المعرفة** | | | | | |
| 13 | يستخدم البرامج الرقمية لجعلِ العملية التعليمية ممتعة. | | | | | |
| 14 | يسعى أَنْ تُسْهِمَ الوسائط الرقمية في رَبْطِ المدرسة بالعالم الخارجي. | | | | | |
| 15 | تُشَكِلُ البرامج الرقمية مَصْدَرًا حَقِيقِيًّا لِوُصُولِهِ للمعرفة. | | | | | |
| 16 | يتأكَّدُ أَنَّ الوسائط الرقمية المُستخدَمة تُحَقِّقُ رسالة المدرسة. | | | | | |
| 17 | يبذلُ قُصَارَى جُهْدِهِ لتكييف الوسائط الرقمية من أجلِ تَعَلُّمِ الطلاب. | | | | | |
| 18 | يُدَرِّبُ المعلمين على اســـتخدام وســـائط رقمية تُسَـــهِّلُ عمليَّةَ نَشْرِ المعرفة. | | | | | |
| | **البُعْدُ الرابع: صُنْعُ القرار** | | | | | |
| 19 | يعتمد طَرَائق رقمية في عملية صُنْع القرار. | | | | | |
| 20 | يُوَظِّفُ البيانات الرقمية اللازمة لعمليَّة صُنْعِ القرار. | | | | | |

| م | الفقـــــــــرات | كبيرة جدًّا | كبيـــرة | متوســـطة | قليـــلة | قليلة جدًّا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 21 | يُفَعِّلُ البرامج الرقمية لتوطيد العلاقات الإنسانية من أجل صُنْعِ القرار. | | | | | |
| 22 | يستفيد من المُستحدَثات الرقمية في انتقاء البديل المناسب لِصُنْعِ القرار. | | | | | |
| 23 | في حالِ صُدُورِ قرارٍ فرديٍّ؛ يُسَوِّغُ لأصحاب العلاقة عبرَ الوسائط الرقمية أسباب ذلك. | | | | | |
| 24 | يُشْـــرِكُ المعلمين في عملية صُـــنْعِ القرارات الرقمية التي تَخُصُّ الطلاب في الجانب الرقمي. | | | | | |
| | **البُعْدُ الخامس: المواطنة الرقمية** | | | | | |
| 25 | يُوَجِّهُ تركيزَهُ باستمرار إلى انتقاء أفضل البرامج الرقمية المتاحة. | | | | | |
| 26 | يعمل على تثقيف المعلمين رقميًّا في ظِلِّ المُستحدَثات الرقمية. | | | | | |
| 27 | يَتَّبِعُ الضوابط اللازمة كافَّةً في مدرستِهِ لضمان الحماية الإلكترونية. | | | | | |
| 28 | يتحرَّى الخصوصية في التعاملات الرقمية. | | | | | |
| 29 | يُوَفِّرُ التدريب اللازم لمجابهة خيارات الوسائط الرقمية المتعددة. | | | | | |
| 30 | يتبنَّى الاستخدام الأخلاقي المسؤول للوسائط الرقمية وتطبيقاتها. | | | | | |
| | **البُعْدُ السادس: المخاطرة** | | | | | |
| 31 | يُبْدِي اهتمامًا بثقافة الخطأ الإيجابي عند التعامل مع الوسائط الرقمية. | | | | | |
| 32 | يُتِيحُ للمعلمين مساحة رقمية لإنتاج أفكار جديدة. | | | | | |
| 33 | يَتَّخِذُ القرارات المهنية الجريئة لمصلحة العمل الرقمي. | | | | | |
| 34 | يُفَضِّلُ العمل بالتطبيقات الرقمية في الحالات التي تَتَّصِفُ بالجرأة العالية. | | | | | |
| 35 | يتحمَّلُ المسؤولية الناتجة عن استخدام الوسائط الرقمية في بيئة العمل. | | | | | |
| 36 | يُدَرِّبُ المعلمين بالمدرسة على تحمُّل المخاطرة الناتجة عن أعمالهم الرقمية. | | | | | |

**الجزء الثالث: مقياس جودة الحياة الوظيفية للمعلمين:**

| م | الفقـــــــــرات | كبيرة جدًا | كبيـــر | متوســـط | قليـــل | قليلة جدًا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **محور جودة الحياة الوظيفية للمعلمين: يكشف دورَ مدير المدرسة من خلال خمسة أبعاد:** | | | | | |
| | **البُعْدُ الأول: العلاقات الإنسانية** | | | | | |
| 1 | يسعى لترسيخ مبدأ العلاقات الإنسانية بين المعلمين. | | | | | |
| 2 | يُتِيحُ لي مساحة واسعة لتعزيز ثقتي بنفسي. | | | | | |
| 3 | يُرَاعِي قدراتي وإمكاناتي الرقمية عند توزيع المهام والمسؤوليات. | | | | | |
| 4 | يُقَدِّرُ ظروفي الاجتماعية والأُسْرِيَّة. | | | | | |
| 5 | يُشْرِكُنِي في اتخاذ القرارات في الأعمال المدرسية. | | | | | |
| 6 | يُحَافِظُ على خصوصية المعلمين أثناء حَلِّ المشكلات العالقة. | | | | | |
| | **البُعْدُ الثاني: النَّمَطُ القيادي** | | | | | |
| 7 | يَتَّبِعُ نَمَطًا قيادِيًّا يُشَجِّعُ العملَ بروح الفريق الواحد. | | | | | |
| 8 | يتمتَّعُ بقدرة عالية على الإقناع والتأثير الإيجابي. | | | | | |
| 9 | يُتِيحُ مســـاحةً واســـعة لي لتقديم مقترحاتي التطويرية عبرَ التطبيقات الرقمية. | | | | | |
| 10 | يُثِيرُ حماسي بصورة مستدامة لإحداث التغيير المطلوب. | | | | | |
| 11 | تَسُودُ الشُّورى مدرستي بهدفِ تجويد العمل. | | | | | |
| 12 | يقوم مديري بنشرِ إنجازاتي المُبتكَرة عبرَ التطبيقات الرقمية المدرسية. | | | | | |
| | **البُعْدُ الثالث: الرِّضَا الوظيفي** | | | | | |
| 13 | أشعرُ أَنَّ وظيفتي تُتِيحُ لي فرصة التَّرقّي الوظيفي في المستقبل. | | | | | |
| 14 | أشعرُ بالأمان الوظيفي في بيئة عملي المدرسية. | | | | | |
| 15 | تُتَاحُ لي فُرَص التدريب وتَلَقِّي الخبرات والمهارات. | | | | | |
| 16 | أحصلُ على حوافز ومكافآت تُحَقِّقُ لديَّ الرِّضَا الوظيفي. | | | | | |
| 17 | الأسلوب القيادي لمديري يُعَزِّزُ انتمائي لمدرستي. | | | | | |
| 18 | يُوَفِّرُ مديري مناخَ عملٍ مدرسيّ تَسُودُهُ رُوحَ التعاون. | | | | | |
| | **البُعْدُ الرابع: البيئة التنظيمية للعمل** | | | | | |
| 19 | ضوابط السلامة المهنية داخل المدرسة تَدْعُمُ عَمَلِي. | | | | | |
| 20 | تتوفر ظروف العمل المادية بصورة جيدة داخل مدرستي. | | | | | |
| 21 | يتوفر في مدرستي الأجهزة التِّقْنِيَّة لتجويد عملي. | | | | | |
| 22 | أشعر بالارتياح النفسي لوجود لوائح وتشريعات واضحة لعملي. | | | | | |
| 23 | أستمتع في مدرستي بالتأثيث المكتبي المريح لإنجاز عملي. | | | | | |
| 24 | تُوَظِّفُ وســـائل التواصـــل الاجتماعي في مدرســـتي من أجل تنظيم العمل. | | | | | |

| م | الفقـــــــــرات | كبيرة جدًّا | كبيـــــر | متوســـط | قليـــــل | قليلة جدًّا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **البُعْدُ الخامس: الأجور والحوافز** | | | | | | |
| 25 | تتنوَّع الحوافز التي تُقَدِّمُها إدارة المدرسة لي. | | | | | |
| 26 | أدائي الفردي يُحَدِّدُ مقدار أجري ومكافآتي. | | | | | |
| 27 | ينتهج مديري مبدأ العدالة في حصول المعلمين على الحوافز. | | | | | |
| 28 | يتناسب الأجر مع أعباء حياتي الأُسْرِيَّة. | | | | | |
| 29 | أحصلُ على الأجر العادل مقارنةً بالنظر إلى ما يحصل عليه زملائي. | | | | | |
| 30 | تُشَكِّلُ مُستحَقَّات ما بعد الخدمة حافزًا لي للبقاء في عملي. | | | | | |

**شكرًا لتعاونكم،**

## ملحق (5) الدراسة الاستكشافية.

الفاضل/ة المدير/ة ..... المحترم

الفاضل المعلم/ة ..... المحترم

نظرًا لخبرتكم في الميدان التربوي نود منكم المساعدة في الإجابة على الاستبانة علما بأن البيانات تستخدم لغرض البحث العلمي وهي تعامل بكل سرية.

**س: هل تمتلك جهاز لوحي للقيام بالأعمال الوظيفية؟**

**س: كم عدد الساعات التي تقضيها وأنت تستخدم البرامج الرقمية سواء للقيام بالأعمال الوظيفية أو العامة؟**

| م | الفقـــــــــــــرات | كبير | متوسط | قليل |
|---|---|---|---|---|
| 1 | تسهم التطبيقات الرقمية في تبسيط وتحسين إجراءات العمل | | | |
| 2 | أسعى لتكوين علاقات بناء في مواقع التواصل الاجتماعي | | | |
| 3 | استخدم البرامج الرقمية لأطلع على الموضوعات المتعلقة بالمجال المهني | | | |
| 4 | تثريني البرامج الرقمية في جانب الثقافة المهنية التخصصية | | | |
| 5 | البرامج الرقمية توثق ارتباطي ببيئة العمل | | | |
| 6 | امتلك القدرة في ضبط الوقت عند استخدام الانترنت | | | |
| 7 | تساعد البرامج المدير في تحفيز العاملين في بيئة العمل. | | | |
| 8 | تساعدني البرامج الرقمية في تجويد جوانب العمل. | | | |
| 9 | تساعدني البرامج الرقمية في التكيف مع المشكلات المهنية. | | | |
| 10 | تساعدني البرامج الرقمية في التخلص من ضغوط العمل. | | | |
| 11 | لدى إلمام بأهمية وتأثير البرامج الرقمية في العمل | | | |
| 12 | لدي الإمكانية في التحكم بالمعلومات والمواقع المفتوحة | | | |
| 13 | اطور مهاراتي الرقمية بشكل مستمر | | | |

**انتهت الأسئلة والله الموفق**

## ملحق (6) تسهيل مهمة باحث


University of Nizwa
College of Arts & Sciences
Department of Education & Cultural Studies

جامعة نزوى
كلية العلوم والآداب
قسم التربية والدراسات الإنسانية


الموافق: 2 ابريل 2023م

**إلى من يهمه الأمر**

**السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:**

**الموضوع: *تسهيل مهمة باحث***

يقوم الطالب / **أحمد بن ثابت بن مرهون النبهاني**، طالب ماجستير تخصص **التربية في الإدارة التعليمية** ورقمه الجامعي (7390384) بإعداد رسالة ماجستير بعنوان: " **القيادة الرقمية وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية للمعلمين في المدارس الحكومية بسلطنة عمان**".

ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير، ولتطبيق رسالته يحتاج إلى الاطلاع على العديد من المصادر الأولية والمراجع والإحصائيات المتعلقة بالرسالة وتحكيم الاستبانة التي أعدها ؛ لذا نرجو تسهيل مهمته البحثية.

**شاكرين ومقدرين لكم حسن تعاونكم معنا.**

**وتفضلوا بقبول فائق التقدير والاحترام،،،**

**د/ خليفة بن أحمد القصابي**
**رئيس قسم التربية والدراسات الإنسانية**


Initial campus at Birkat Al Mouz, P.O. Box 33, Postal Code 616,
Nizwa, Sultanate of Oman.
Tel. : 25446280-25446302 , Fax : 25443289
Email address : info@unizwa.edu.om
Website : www.unizwa.edu.om

الحرم الجامعي ص.ب : ٣٣ ، الرمز البريدي : ٦١٦
بركة الموز - نزوى - سلطنة عمان
هاتف : ٢٥٤٤٦٢٨٠-٢٥٤٤٦٣٠٢ ، فاكس : ٢٥٤٤٣٢٨٩