دور القيادة الإدارية المدرسية في إدارة التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التعليمية في مجالات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات

د. عبدالمحسن عايض القحطاني
قسم الإدارة والتخطيط التربوي

د. فهد عبدالله الخزي
قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية - جامعة الكويت

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع استخدام الهيئة التعليمية لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات وتوظيفها، واتجاهاتهم نحو إدارة التنمية المهنية الذي تقدمه القيادات الإدارية المدرسية لهم بهذا الخصوص. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام استبانة طبقت على عينة عشوائية قوامها ٧٥٦ معلما. وباستخدام الأدوات الإحصائية المناسبة، دلت النتائج على أن استخدامات أعضاء الهيئة التعليمية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات أقل من المتوسط وينحصر في التطبيقات التقليدية، وأن تصوراتهم لدور القيادة الإدارية المدرسية نحو دعمهم بهذا الخصوص ليس في مجمله إيجابيا. كما خرجت الدراسة،باستخدام اختبار الانحدار المتعدد، بنموذج ثلاثي العوامل له قدرة تنبؤية عالية على واقع ذلك الاستخدام، وكانت العوامل: توفير البيئة التكنولوجية، والتشجيع والتدريب، واستخدام الإدارة لهذه التكنولوجيا. وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات ذات الصلة.

المقدمة

لقد أصبح من نافلة القول أن الإدارة المدرسية لم تعد وسيطا سلبيا في العملية التربوية، بل أصبحت شريكاً حيوياً في المشاريع التربوية على كافة مستوياتها. وهذا التوجه الجديد هو الذي حدا بمشاريع الإصلاح التربوي أن تجعل من المدرسة وحدة رئيسة في خططها الإجرائية باعتبار أن المفردة الرئيسة في الوحدة التنظيمية الأصغر (أي المدرسة) والمعنية بتلك الخطط هي الإدارة المدرسية (الرويشد وعبد الغني، ٢٠٠٨). وفي ضوء التطورات العالمية،

تميزت الإدارة المدرسية الحديثة بأمرين: (أ) أنها أصبحت شريكا فاعلا وليس وسيطا سالبا بحيث لا يتوقف دورها عند حد مرسوم لا تتجاوزه ما دام الأمر يسير في إطار النظم واللوائح المعمول بها؛ و (ب) أنها أصبحت تجمع في ثناياها خصائص القيادة والإدارة، فهي قيادة تلهم وتحفز وتشجع وتشرك الآخرين في رسم رؤى المستقبل، وهي إدارة تضع لبنات العمل وتحافظ على تماسكه (المغامسي، ٢٠٠٤).

وفي سياق تَغَيّر الدور الوظيفي (Functional Role) للقيادة الإدارية المدرسية في الانتقال من موقع السلب إلى الفاعلية، أصبحت تلك القيادة داعمة وموجهة للعاملين في المدرسة، وأصبح هذا من أخص خصائصها (القحطاني، ٢٠٠٩ب). وحين الحديث عن الدعم، فإننا نعني به الدعم من كافة الأوجه كالدعم النفسي والاجتماعي والمهني وغير ذلك من أشكال الدعم. لكن، يظل الدعم المهني من بين كل أوجه الدعم هو الذي تعول عليه برامج التنمية والتطوير التي تخطط لها وتمولها وزارات التربية والتعليم في العالم. والسبب الكامن وراء ضرورة الالتفات بجد للإدارة المدرسية في هذا الخصوص هي أنها الخط الأول الذي يتعامل مع تنفيذ الخطط والبرامج ويكيفها ويهيئ لها الأرضية المناسبة لكي تعمل بشكل متناسق وصحيح (الرويشد و عبد الغني، ٢٠٠٨).

ومن جملة الأمور المهمة التي طرأت على مجالات عمل الإدارات المدرسية هو توظيف التكنولوجيا الرقمية (Digital Technology) في الميدان التربوي؛ فهي ضيف لم يطرق الباب بل تسلل إلى كل مؤسسة تربوية، أبى القائمون عليها بذلك أم رضوا. ولأن دخول التكنولوجيا عالم المؤسسات التربوية ليس ترفا أو فائضا أو ما شاكل ذلك، بل هو دخول حتمي فرضته التغيرات المتسارعة التي اقتحمت، كما وكيفا، كافة المؤسسات، فإن الحاسوب لم يعد مادة دراسية منزويةٍ في قاعات الدرس، بل تسلل حتى أصبح، أو يكاد، في كل ثنايا وزوايا المؤسسة التربوية بحيث يغطي مجالات العملية التعليمية كافة (عبد الفتاح، ٢٠٠٥). وفي

ضوء التطورات التكنولوجية، فإن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (Information Communication Technology) هي النوع الأكثر إلحاحا في واقع العمل الحالي من حيث أنها تسهم في تحقيق الأهداف المرسومة بفعالية وكفاءة أكثر. والسبب في ذلك هو أن تجليات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات اتسعت أطيافها فشملت الجميع في المؤسسة التربوية: الإداريين، والمعلمين، والطلبة، والأسرة، والمجتمع المحيط (الحمران و العجلوني، ٢٠٠٩).

من هذه الخلفية المشار إليها أعلاه، أتت الدراسة الحالية لتتناول جانبين مهمين: (أ) توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ و (ب) الدعم الذي يتلقاه المعلمون للتوظيف الأمثل لتلك التكنولوجيا. والسبب هو في كون المعلمين ضلع رئيس للعملية التربوية، ومحط اهتمام محوري للقيادة الإدارية المدرسية للتطوير المؤسسي.

مصطلحات الدراسة

القيادة الإدارية المدرسية: هي القيادة المتمثلة بمدير المدرسة وما يمارسه من وظائف. وبدخول لفظة الإدارية يخرج من له قيادة لكن في جوانب أخرى يغلب عليها النواحي فنية أو تعليمية مثل المشرف التربوي.

القائد الإداري المدرسي: هو مدير المدرسة.

تكنولوجيا المعلومات والاتصالات: هي حزمة الأدوات والمصادر التي تحوي البيانات من خلال إدارتها والتواصل بها. ومن تلك الأدوات البرمجيات بأنواعها ووسائل الاتصال بأنواعها وما تحويه من وسائل سمعية وبصرية، وما يتصل بذلك كله من مصادر تتمثل في البنية التحتية اللازمة.

أعضاء الهيئة التعليمية: المعلمون.

إدارة التنمية المهنية: هي الجهود التي تبذلها القيادة الإدارية المدرسية لتنمية المعلمين مهنيا في مجال توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من خلال الحرص على توفير البيئة التكنولوجية اللازمة، وتدريب المعلمين ونشر

الوعي والثقافة التكنولوجية بينهم، وأن تمثل نموذجا حيا لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

مشكلة الدراسة

تحاول دولة الكويت من خلال وزارة التربية تطوير منظومتها التعليمية على كافة الأصعدة. وقد بلغت مصروفات الوزارة على البرامج التطويرية مستوى عالياً بحيث توسع معها في الجملة هامش تكلفة الفرصة (Opportunity Cost) لمشاريع أخرى. وتنوعت مشاريع الوزارة كماً وكيفاً، أملاً في الوصول إلى الغاية المنشودة، تقديم تعليم ذي جودة لكل فرد. ولعل مشروع دعم الحصول على شهادة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (ICDL) كان هو الأبرز من بين المشاريع المبكرة لدعم التنمية المهنية للعاملين في المؤسسات التربوية (الخزي والقحطاني، ٢٠١٠؛ وزارة التربية، ١٩٩٩). ولا تزال الوزارة من فينة لأخرى تحاول جاهدة الخروج بمشاريع وفق معادلة التكلفة والفعالية بغية ترشيد قرارات الإنفاق على مشاريع الدعم والتطوير خصوصاً في مجال التكنولوجيا.

وقد اختصت البرامج والمشاريع المتعلقة بالتكنولوجيا بنصيب وافر من ميزانيات التطوير والتحديث، بل ليس بدعاً من القول إن قلنا أن عبارة مشاريع التطوير والتحديث مرادفة لمشاريع إدخال التكنولوجيا في المنظومة التربوية (اللجنة الوطنية الكويتية للتربية والعلوم والثقافة، ٢٠٠٨؛ الماجدي، ٢٠٠٦؛ وزارة التربية، ٢٠١٠). وبذلت وزارة التربية في دولة الكويت جهوداً حثيثة في دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بغية اللحاق بركب المستجدات والمستحدثات في الميدان التربوي. وقد بدأ استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في بداية ثمانينيات القرن الميلادي المنصرم مما يعد سبقاً سبقت به الكويت دولاً كثيرة في المنطقة.

وتنبه المعنيون إلى أن مجرد توفير البنية والوسائل والتسهيلات ليس في حد ذاته سبباً كافياً لدعم التوجه نحو الدمج الحقيقي والفعال للتكنولوجيا، بل لا بد من أن تدعم القيادة الإدارية المدرسية المعلمين مهنياً ليوظفوا تلك التكنولوجيا التوظيف الأمثل (الحمران و العجلوني، ٢٠٠٩؛ الماجدي، ٢٠٠٩).

وهذا يعني أن تكون الإدارة لديها القدرة على إدارة واقع التنمية المهنية للمعلمين في هذا الخصوص (الماجدي، ٢٠٠٦). وفي ضوء ما تقدم، فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة على التساؤل الرئيس التالي:

ما واقع توظيف أعضاء الهيئة التعليمية لمجالات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وما هو هي تصوراتهم عن دور القيادة الإدارية المدرسية في إدارة تطويرهم مهنيا في تلك المجالات؟

ويتفرع من هذا التساؤل ثلاثة أسئلة فرعية:

١ - ما واقع استخدام أعضاء الهيئة التعليمية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وفق تصوراتهم؟

٢ - ما اتجاهات أعضاء الهيئة التعليمية نحو دور القيادة الإدارية المدرسية في إدارة نموهم المهني في مجالات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مدارسهم؟

٣ - ما القدرة التنبؤية للتنمية المهنية التي تقدمها القيادة الإدارية المدرسية (حسب تصورات أعضاء الهيئة التعليمية) على معدل استخدام أعضاء الهيئة التعليمية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات؟

أهداف الدراسة

وفي ضوء مشكلة الدراسة، فإن الدراسة الحالية تهدف إلى دراسة واقع توظيف تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات من قبل أعضاء الهيئة التعليمية، وأثر دعم القيادة الإدارية المدرسية على ذلك. وبشكل أكثر تحديدا فهي تهدف إلى الآتي:

١ - كشف تصورات أعضاء الهيئة التعليمية لواقع توظيفهم لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

٢ - تعرف اتجاهات أعضاء الهيئة التعليمية نحو دور القيادة الإدارية المدرسية في إدارة نموهم المهني في مجالات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مدارسهم.

٣ - تتبع حجم أثر التنمية المهنية التي تقدمها القيادة الإدارية المدرسية (حسب تصورات أعضاء الهيئة التعليمية أنفسهم) على معدل استخدام أعضاء الهيئة التعليمية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في ثلاثة محاور تتمثل في:

أ - أنها توفر رافدا لمتخذ القرار بدراسة ميدانية تساعد في ترشيد اتخاذ القرار بخصوص التوظيف الأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛

ب - تعطي صورة واضحة لدور القيادة الإدارية المدرسية في دعم أعضاء الهيئة التعليمية وما يمكن أن يكون عليه هذا الدعم؛

ت - تثري البحث العلمي بدراسة علمية تساعد على فتح آفاق جديدة للبحث العلمي والتطوير في موضوعات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

الإطار النظري

يتكون الإطار النظري للدراسة الحالية من جزأين: (١) مفاهيم الدراسة؛ و (٢) والدراسات السابقة. ففي جزء مفاهيم الدراسة، تم تناول مفاهيم الدراسة تناولا يساعد على تشكيل المكون الرئيس (Construct) لها، بحيث يمنع من دخول مفاهيم أخرى غير ذات علاقة أو مفاهيم قد تشطط بالدراسة عن هدفها الرئيس. أما في جزء الدراسات السابقة، استشهدت الدراسة الحالية بدراسات ذات علاقة بغية التعرف إلى ما توصل إليه الباحثون في هذا الميدان ومقارنة ذلك بما ستتمخض عنه الدراسة الحالية.

مفاهيم الدراسة

تكنولوجيا المعلومات والاتصالات: تتسق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مع أهداف التكنولوجيا الرقمية عموماً في المؤسسات التربوية. والتكنولوجيا في مفهومها الواسع تطبيق المعرفة، وتوفير المصادر المادية والأدوات، وامتلاك

المهارات في تصميم وإنتاج واستخدام المنتجات الرقمية، كما أنها تستخدم أيضا لتوسيع قدرة الإنسان على السيطرة على البيئة من حوله وتوجيهها لصالحه (Raizen, Sellwood, Todd & Vickers, 1995). بعبارة أخرى، فالتكنولوجيا توفر فرصا مهمة لتغيير بيئة المؤسسات؛ فهي توضح طريقة جديدة لتوزيع المعرفة في كل أرجاء المنظمة. وقد تقرر بأن التكنولوجيا عنصر رئيس في جودة المؤسسات التربوية حيث إن استخدام التكنولوجيا في المؤسسات التربوية يزيد من فاعلية العملية التربوية (Wiseman, 1986). وفلسفة استخدام التكنولوجيا في المؤسسات التربوية قائمة على فكرة مؤداها أن دور المعلم في العملية التربوية قد تطور كثيرا، فلم يعد هو ناقل للمعلومة فقط (Information Giver) بل أصبحت التوقعات المنوطة به (Expectations) أبعد أثرا وأشمل مدى (Jonassen, Peck & Wilson, 1999).

وبدأت الدراسات في توظيف التكنولوجيا في المؤسسات في العقد الخامس من القرن الميلادي المنصرم. ولقد ساهمت التطورات المتسارعة في التكنولوجيا في البحث عن وسيلة لإدارة التكنولوجيا. ولخص (Wiseman, 1985) ثلاثة مجالات أسهمت في تطويرها التكنولوجيا: (أ) الكفاءة التنظيمية من خلال ميكنة ومعالجة المعلومات؛ (ب) والفعالية التنظيمية من حيث تلبية الاحتياجات المعلوماتية؛ (ج) والتنافسية من خلال التأثير على إستراتيجية المؤسسة. واستمرت المحاولات في دمج التكنولوجيا في المؤسسات التربوية اعتماداً على ما طور من نماذج وصيغ من نظريات في إدارة نظم المعلومات (Information Systems Management). ومن النماذج التي أعدت للمؤسسة التربوية نموذج (Telem, 1996). ويحتوي نموذج Telem على خمسة عناصر: فنية، ووظيفية، واجتماعية نفسية، وأهداف وقيم، وإدارية. والفلسفة التي يقوم عليها هذا النموذج هو أن دمج وتوظيف تكنولوجيا المعلومات في المؤسسات التربوية ليس بالأمر الهين، بل هو عملية متعددة الأبعاد ومتداخلة؛ وإن كان هو وباحثون آخرون يرون أن وجود رؤية واضحة لطبيعة ذلك الدمج والتوظيف هو لب الموضوع (انظر Kearsley & Lynchm, 1992; Telem, 1996). وفي السياق ذاته،

أشار Attaran و Vanlaar (٢٠٠١) إلى أن التكنولوجيا، وبمرور الوقت من لحظة دخولها العمل المؤسسي، تقلل من كم الوقت الذي يحتاجه العمل وتسهل أداءه؛ فهي توفر ربطا بين جميع مظاهر العمل في المؤسسة. وهذا هو فحوى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

وقد عرف الحمران والعجلوني (٢٠٠٩) تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بأنها "التكنولوجيا المتعلقة بتخزين المعلومات واسترجاعها وتداولها ونشرها، والبيانات الشفوية والمصورة والنصية والرقمية بالوسائل الالكترونية، من خلال التكامل بين أجهزة الحاسوب الالكتروني ونظم الاتصالات المرئية" (ص: ٢٦٤). وهذا التعريف يتضمن الجوانب الآتية:

١ - تنوع مجالات استخدامات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛

٢ - تعدد صور المعلومات بحيث تشمل المرئي والمسموع والمقروء؛

٣ - التكامل بين أنظمة الحاسوب والاتصالات بحيث يزيد من كفاءة الأداء من خلال تخزين المعلومات واسترجاعها وتبادلها مع بقية أفراد المنظومة التربوية.

ولقد حددت المنظمة الدولية للتربية والعلوم والثقافة (UNESCO, 2006) أربع مقاربات اتبعتها السياسات التربوية في العالم حول تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (وانظر كذلك: الحمران والعجلوني، ٢٠٠٩): أسلوب الظهور (Emerging)، وأسلوب التطبيق (Applying)، وأسلوب الإدخال (Infusion)، وأسلوب التحول (Transforming). والقاسم المشترك بين كل تلك الأساليب هو أنه واقع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يبدأ بظهور الفكرة والتوجه نحوها ممثلا بتمويل مشاريعها والتعرف على إمكاناتها الكامنة لخدمة المؤسسة التربوية وتنتهي بإعادة هندسة المؤسسة التربوية أو ما يعرف بالهندرة (Reengineering Process) بحيث تصبح مكونا حيويا وضروريا في أركان المؤسسة التربوية. وهذا كله منوط بدرجة توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات توظيفاً فاعلاً (سمور، ٢٠٠٦).

أورد Otto و Albion (٢٠٠٤) أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لم تدمج كما ينبغي في المؤسسات التربوية، على أنها قد انتشرت. وفي السياق ذاته، أشار من قبل Sheingold و Hadley (١٩٩٠) إلى أن دمج التكنولوجيا ليس المقصود منه مجرد الاستخدام بل تفعيل الاستخدام (انظر كذلك، Mills & Tincher, 2002). ويرتبط استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المؤسسات التربوية بعوامل عدة، لكن يظل من أهمها نوعية القيادة التي يتمتع بها القائد الإداري في المؤسسة التعليمية (Byrom & Bingham, 2001).

وتكمن أهمية هذا القيادة التربوية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كونها هي المسئولة عن دمج وتوظيف التغيير التنظيمي المرغوب من خلال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وبالتالي فهي تمهد لقرارات في غاية الأهمية للتوظيف الأمثل للتكنولوجيا (Schiller, 2003). ومع أهمية دور القيادة الإدارية التربوية في دعم دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المؤسسة التربوية. إلا أن (Michael, 1998) استغرب كيف أن الدراسات السابقة قد ذكرت دور القائد التربوي على وجه الإجمال من دون التعمق في دراسة دوره باعتباره قائدا للتكنولوجيا في مؤسسته. ومبعث هذا الاستغراب أن الدراسات المتعلقة بالمؤسسة التربوية من حيث الفعالية التنظيمية، والتطوير التنظيمي، والتغيير التنظيمي، والتنمية المهنية قد أكدت على حيوية ومحورية دور القائد التربوي في كل ذلك إجمالاً (Schiller, 2003). ولذا حق لبعض الباحثين أن يصف القائد التربوي بقائد التكنولوجيا في المؤسسة التربوية (Afshari, Abu Bakar, Luan, Abu Samah, & Fooi, 2008).

وعلى المستوى الإجرائي، يرى Mooij و Smeets (٢٠٠١) أن التوظيف الناجح لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات يمر بمراحل خمسة هي:

١ - البدء استخدامها استخداما محدودا من قبل بعض العاملين في المدرسة؛

٢ - زيادة الوعي بها على مختلف الأصعدة والمستويات في المؤسسة التربوية؛

٣ - التأكيد على ضرورة أن تكون من ضمن البنية التحتية للمؤسسة التربوية؛

٤ - التأكيد علي الإبداع ودور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في ذلك؛

٥ - دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المؤسسة دمجا كاملا.

وباستقراء الأدبيات المنشورة حول تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المؤسسات التربوية، يمكننا أن نستخلص الآتي: (انظر مثلاً، حمادات، ٢٠٠٧؛ خضر، ٢٠٠٨؛ Afshari et al., 2008; Cherian & Daniel, 2008; Yuen, Law, & Wong, 2005) أن القيادة الإدارية هي التي تقود كل خطوات الدمج والتوظيف لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتدعمها من خلال كونها: (أ) نموذجاً يقتدى به؛ و (ب) داعمة للمعلم في المدرسة. ولا بد للقيادة كي تكون ناجحة في دمج وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أن تلعب دوراً تحويلياً (Transformational) لتحويل المؤسسة والعاملين فيها من وضع لآخر أفضل منه، وذلك لارتباط المفهومين (James and Connolly, 2000).

وربط Leithwood وآخرون (١٩٩٩) بين نظريات القيادة الحديثة (التعليمية، والتحويلية، والأخلاقية، والتشاركية، والإدارية، والموقفية) وبين تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، حيث وجدوا أن القاسم المشترك هو أن القيادة بما تملك من قوة وتأثير هي لب الموضوع. ذلك أن الدمج الناجح أو التوظيف الأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ليست بالأجهزة أو البرمجيات لكن بالتأثير على العاملين في المدرسة وتمكينهم من التعامل معها. ولا يتحقق ذلك بامتلاك مهارات التكنولوجيا من قبل العاملين فقط، لكن بدعمهم في كل مرحلة من مراحل دمج وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

وأشارت بعض الدراسات إلى أنه وبسبب الاقتناع بأن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من شأنها أن تزيد من فاعلية المؤسسات التربوية، فقد عمدت إدارة الرئيس الأمريكي الأسبق كلينتون إلى تبني موضوع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بشكل غير مسبوق. وهذا الأمر قد فرض على إدارات معظم المدارس عددا من الصعوبات في إدارة تلك التكنولوجيا، ترجع في معظمها إلى طبيعة القيادة الإدارية في تلك المدارس التي لم تستطع أن تواكب ذلك

الواقع الجديد من خلال دعم المعلمين دعما كافيا لترجمته على أرض الواقع (Attaran & VanLaar, 2001).

التنمية المهنية: يعود مفهوم التنمية لغويا إلى أصل الكلمة نمى، وهي تعود في مجملها إلى نمو الشيء وازدياده وإصلاحه كماً وكيفاً عبر مراحل متدرجة. وتشير لفظة التنمية في مفهومها الاصطلاحي العام إلى حزمة من العمليات والقرارات الرشيدة التي يقصد بها الانتقال من وضع حالي إلى وضع أكثر طموحاً (حمادات، ٢٠٠٧). ومن هذا المفهوم العام للتنمية، انبثق مفهوم التنمية المهنية المستديمة وإدارة تلك التنمية. وتكاد تتفق تعاريف التنمية المهنية المستديمة على أنها مجموعة الجهود المخطط لها والمدروسة والتي تبذلها القيادة الإدارية للارتقاء بمستوى الفرد وتحسين اتجاهاته وتطوير مهاراته، أملاً في تحسين المخرجات من دون الإخلال بالبيئة بحيث يستديم أثر وآلية تلك الجهود (انظر، أبو زنط و غنيم، ٢٠٠٦؛ خضر، ٢٠٠٨؛ عامر، ٢٠٠٨). واستقر الأمر على أن التنمية المستديمة تقوم على محاور عدة يجعل منها نوعاً مميزاً من أنواع التنمية. ويذكر الفضالة (٢٠٠٤) أن التنمية المستديمة لها أربعة أركان:

١ - الإنتاجية: بحيث يُمَكَّنْ الأفراد من زيادة إنتاجيتهم؛

٢ - التمكين: أي أن التنمية من صنع الأفراد وليس مصنوعة من أجلهم،

٣ - الإنصاف: وهو مرادف لمصطلح تكافؤ الفرص؛

٤ - الاستمرارية: وهو استمرار الجهود بسبب استمرار التكامل البيئي.

ولا ينفك الحديث عن التنمية المهنية المستديمة بالمفهوم المشار إليه آنفا بالحديث عن إدارة تلك التنمية. وقد عرف حمادات (٢٠٠٧) إدارة التنمية بأنها "كافة المراحل التي تبدأ من وضع السياسات التي تتصل بتحقيق أهداف محددة للتنمية وتحريك النظم واستخدام كافة الموارد المتاحة استخداما أمثل لتلك السياسات والأهداف" (ص ١٧٢)؛ وبهذا المفهوم تشير إدارة التنمية إلى الأجهزة والعمليات لتحقيق هدف التنمية المقصود. ويرى أبو زنط وغنيم (٢٠٠٦) أنه "ولغايات التنمية المستديمة، فإنه لا بد من التحول من تكنولوجيا تكثيف المواد

(Material Intensive) إلى تكثيف تكنولوجيا المعلومات (Information Intensive) وهذا يعني التحول من الاعتماد على رأس المال الإنتاجي (Produced Capital) إلى الاعتماد على رأس المال البشري (Human Capital) ورأس المال الاجتماعي (Social Capital)" (ص. ١٦٥-١٦٦).

ويرتبط مفهوم التنمية المهنية المستديمة مع مفهومي التعلم التنظيمي (Organizational Learning) والمؤسسة القائمة على التعلم (Learning Organizations)، وهما مفهومان ساعدا على تعزيز دور الأطراف في المؤسسة وإبراز الدور الذي تلعبه المستويات المختلفة فيها لإحداث عمليتي التطوير والتغيير المطلوبتين (القحطاني، ٢٠٠٩أ). وعليه، فقد أصبحت التنمية المهنية المستديمة أثناء الخدمة في مختلف الجوانب سمة من سمات التطور المؤسسي وضرورة من ضرورات تلبية احتياجات الإنسان في النمو؛ وتبرز ضرورة التنمية المهنية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من بين بقية الجوانب استجابة للانفجار المعرفي وتطور تقنيات الاتصال (خليل، ٢٠٠٩؛ المغامسي، ٢٠٠٤).

وقد حاول الكثير من الباحثين تحديد ملامح التنمية المهنية للمعلمين وأسلوب إدارة تلك التنمية من قبل القيادة الإدارية في المدرسة. ذلك أن المدرسة قد أصبحت وحدة تنظيمية تسهم في قضايا التدريب والتنمية المهنية للعاملين فيها (سمور، ٢٠٠٦). لكن، وباستقراء ما هو منشور في الدراسات ذات الصلة بإدارة التنمية المهنية للمعلمين، يمكن أن نخلص بأن دور القيادة التربوية في التنمية، شأنها شأن بقية مساقات القيادة الإدارية، يتلخص في الآتي (للاستزادة، انظر، أبو زنط وغنيم، ٢٠٠٦ حمادات، ٢٠٠٧؛ الرويشد وعبد الغني، ٢٠٠٨؛ الفضالة، ٢٠٠٤؛ القحطاني، ٢٠٠٩أ، ٢٠٠٩ب؛ المغامسي، ٢٠٠٤؛ UNESCO, 2006):

١ - توفير الدعم النفسي والمعنوي من خلال إشاعة ثقافة ومناخ تنظيمين يلبيان الاحتياجات ويسهلان عملية التواصل؛

٢ - إتاحة الفرص للإطلاع على آخر المستحدثات والمستجدات التربوية من خلال الالتحاق بالدورات التدريبية وورش العمل ذات العلاقة بالنمو المهني؛

٣ - توفير بنى تحتية تمكن من ممارسة الدور بصورة أفضل؛

٤ - التمكين (Empowerment) من خلال إسناد مهمات ذات جودة، وإن صغرت، لصقل المهارات الفنية والقيادية لديهم؛

٥ - إشراك المعلمين والعاملين في المؤسسة التربوية في ممارسة وظائف الإدارة من تخطيط وتنسيق ورقابة وتقويم.

الدراسات السابقة

بعد مسح شامل لما توافر لدى الباحثين من مصادر، لم يقع الباحثان على أبحاث اختصت بدراسة العلاقة بين القيادة الإدارية المدرسية وتوظيف المعلمين لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مدارس التعليم العام. وعليه، سوف يعرض في هذا الجزء نماذج من الدراسات العربية ثم الأجنبية التي أعدت في: (أ) موضوع التنمية المهنية للمعلمين بمفهومه العام؛ (ب) موضوع استخدام المعلمين لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

- في دراسة كمية مسحية للسادة (١٩٩٧) هدفت إلى الكشف عن دور مديري المدارس الأساسية بمملكة البحرين في التطوير المهني للمعلمين من خلال (أ) تقبلهم لدورهم في التطوير المهني للمعلم؛ و (ب) أدائهم الفعلي في ضوء ذلك، دلت النتائج على أن المديرين على وعي كبير بدورهم في التطوير المهني للمعلمين، في حين دلت النتائج على أن أدائهم الفعلي يقل عن هذا التصور. وفي كلتا الحالتين، كان اتفاق العينة مطابقا بحيث لم يوجد أي فرق بين استجابات أفراد العينة يعزى لأي متغير.

- وفي دراسة لسمور (٢٠٠٦) حول اعتماد المدرسة وحدة إدارية لتولي عملية التنمية المهنية للمعلم، وجد الباحث أن المدرسة كانت هي المؤهلة لأن

تقوم بتحديد احتياجات التنمية المهنية للمعلمين في الزمان والمكان المناسبين وبالموارد المتاحة. وقد توصلت الدراسة كذلك إلى أن الإدارات المدرسية هي من المعنيين بالدرجة الأولى عن هذه التنمية وإدارتها الإدارة الصحيحة الفعالة.

- وفي دراسة مماثلة للشمري (٢٠٠٧) هدفت إلى التعرف على مدى مساهمة مديري المدارس بدولة الكويت في تخطيط برامج التدريب المهني للمعلمين والعوامل التي تساعد على تفعيل ذلك الدور، وجدت الباحثة أن نسبة عالية من المديرين يرون أنهم يساهمون في التخطيط لذلك. وكذلك كان من مقترحاتهم لتفعيل ذلك الدور التواصل والتنسيق بين المعنيين لتطوير التخطيط لبرامج التدريب المهني للمعلمين. ولم تتوصل الدراسة إجمالا إلى فروق ذات دلالة إحصائية في تصورهم لمدى مساهمة مديري المدارس بدولة الكويت في تخطيط برامج التدريب المهني للمعلمين تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل الدراسي، والخبرة.

- وفي دراسة أخرى مشابهة أيضا للباحثة عامر (٢٠٠٨) حول تصور مديري المدارس المتوسطة لدورهم في التنمية المهنية للمعلمين، وجدت الباحثة أن للمديرين دورا مهما في التنمية المهنية، وإن كان على اختلاف في الدرجة بين محاور التنمية المهنية قيد الدراسة. وقد توصلت الباحثة كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة لصالح الأكثر خبرة في حين لم تتوصل الدراسة لفروق دالة إحصائيا في متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية، والمنطقة التعليمية.

- وفي دراسة الخضر (٢٠٠٨) حول دور مدير المدرسة في التنمية المهنية للمعلمين في عصر المعلوماتية من وجهة نظر المديرين في مقابل وجهة نظر المعلمين، وجد أن مديري المدارس يدركون أهمية هذا الدور في تطوير الأداء للمعلمين وللمؤسسة التربوية من حيث قيامهم بالفعل لإدارة ودعم تلك التنمية في عصر المعلوماتية من خلال محاور عدة منها تطويرهم لأنفسهم، وإن كان الباحث قد شكك بدرجة ممارستهم الفعلية بوجود ما نسميه في الدراسات

الإمبريقية التحيز للذات (Self Biasness). أما المعلمون فقد كانوا أقل إيجابية في تصوراتهم حول إدارة مديريهم لعملية التنمية المهنية للمعلمين وحول ممارسات أولئك المديرين لمحاور التنمية ذاتها. وعلى وجه الإجمال، لم تشر النتائج إلى أثر دال إحصائيا إلا لمتغير الخبرة فقط لصالح الأكثر خبرة بخصوص التصورات حول التنمية المهنية للمعلمين.

- وفي دراسة نوعية أخرى للباحثة Yee (٢٠٠٠) على عينة من مديري المدارس التي أدمجت فيها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات دمجا كليا في كندا والولايات المتحدة ونيوزلندا، وجدت الباحثة أن ثمانية عوامل تؤثر في قيادة أولئك المديرين لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مدارسهم. والثمانية عوامل تلك كانت: توفير الدعم توفيرا عادلا للجميع (Equitable Providing)، ورؤية مؤسسية متمحورة حول التعلم (Learning-focused Envisioning)، و التعلم بروح المغامرة (Adventurous Learning)، والصبر في تعليم الأفراد (Patient Protective Enabling ´úëÍúõè Íì õÚùòÍõÌ Teaching)، والدعم الإرشادي المتواصل (Constant Monitoring)، وبناء شبكة من الريادة في العمل (Entrepreneurial Networking)، والتحدي الحذر (Careful Challenging).

- وفي دراسة قام بها Yuen و Law و Wong (٢٠٠٥) للتعرف على واقع إستراتيجية دمج وتطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في هونج كونج والتي وضعت لها الإدارة التربوية لهونج كونج خمس سنوات ابتداء من ١٩٩٨. وقام الباحثون بتحليل النماذج المطبقة في ١٨ مدرسة حاولت جاهدة تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وقد توصلت دراستهم إلى أن مدى نجاح الإستراتيجية كان يعتمد اعتمادا كبيرا على رؤية القيادة الإدارية في المؤسسة التربوية وفهمها لدور وتأثير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مؤسساتهم والأهداف والمرامي المنوطة بذلك النوع من التكنولوجيا الرقمية.

- وفي دراسة ميدانية نوعية (Qualitative) قام بها Cherian و Daniel (٢٠٠٨) لدراسة الدور الذي يلعبه مدير المدرسة في تهيئة المعلمين الجدد

وتنميتهم مهنيا، توصل الباحثان إلى أن مدير المدرسة يتوجب عليه لتنمية المعلمين الجدد مهنيا أن: (أ) يهيئ البيئة المدرسية والمجتمع المدرسي لهم لينخرطوا في برامجها؛ (ب) يحث الجميع على الانخراط في بيئة المدرسة، وأن يكون هو ذاته منخرطا فيها بكل أبعادها. وقد خلص الباحثان إلى أن القيادي التربوي الذي يبحث عن التطوير والتغيير في المعلمين يجب أن يُكَوِّنْ مجتمعات ممارسة في المدرسة (Community of Practices) لتعزيز الثقافة والممارسة المرغوبة.

- وفي دراسة قام بها كل من Afshari و Abu Bakar و Luan و Abu Samah و Foosi (٢٠٠٩) لمعرفة العلاقة بين دور القيادة المدرسية والتكنولوجيا في طهران بإيران، فقد توصل الباحثون إلى أن القادة الإداريين في المدارس قليلا ما يستخدمون التكنولوجيا وأن كفاياتهم بهذا الخصوص منخفضة. وخلصت الدراسة إلى أن القيادة الإدارية المدرسية الفعالة هي التي تمثل دور القدوة في نشر ثقافة الاستخدام الفعال للتكنولوجيا في المدرسة.

في ضوء ما تقدم عرضه من دراسات بخصوص دور القيادة الإدارية المدرسية في دعم التنمية المهنية للمعلمين، وبخصوص توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كذلك، خلص الباحثان إلى: (أ) أن القيادة الإدارية عنصر مهم في التنمية المهنية للعاملين؛ و(ب) أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أصبحت واقعا في الإدارات المدرسية وفي المدرسة إجمالا. وهاتان المحصلتان، بالإضافة لقلة الدراسات التي تناولت دور القيادة الإدارية المدرسية في دعم توظيف تكنولوجيا المعلومات الاتصالات، قد شكلت جميعها دافعا للقيام بالدراسة الحالية. كما استفاد الباحثان من منهجيات تلك الدراسات في صياغة أداة الدراسة الحالية من حيث تضمينها ثلاثة محاور حيوية وذات صلة بموضوع الدراسة إلى جانب بعض المتغيرات الديموغرافية، وكذلك في استخدام أسلوب تحليل المسار الإحصائي لمعرفة العلاقات البينية بين المتغيرات للخروج بنتائج تفيد وترفد البحث العلمي والتطوير المهني.

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي لجمع البيانات وتحليلها، وتحديدا تصميم أداة جمع البيانات. ولا شك أن هذا المنهج يناسب طبيعة وأهداف الدراسة الحالية. وقد جمعت البيانات من عينة الدراسة، ثم اختيرت الاختبارات الإحصائية المناسبة القادرة على معالجة البيانات، ثم حللت تلك البيانات واستقصيت دلالاتها للوصول إلى تعميمات مقبولة على مجتمع الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

طبقت هذه الدراسة على مجتمع أعضاء الهيئة التعليمية في مدارس التعليم العام (الابتدائي - المتوسط - الثانوية) في جميع المناطق التعليمية الست في دولة الكويت. وقد اختيرت ١٨٠ مدرسة من مدارس التعليم العام في دولة الكويت والبالغ عددها (٥٧٨) مدرسة (وزارة التربية، ٢٠٠٨/٢٠٠٩). وقد تم سحب العينة بطريقة طبقية عشوائية روعي فيها تمثيل الجنسين في كافة المراحل التعليمية (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) في كل مناطق الكويت التعليمية. وقد تم اتباع الخطوات التالية لسحب العينة:

- قسمت المدارس إلى ست (٦) مناطق تعليمية.
- قسمت كل منطقة إلى ثلاث (٣) مراحل تعليمية.
- قسمت كل مرحلة إلى مجموعتين (جنسين) ذكور وإناث.
- تم عشوائيا تحديد عدد خمس (٥) مدارس من كل جنس في كل مرحلة، عدا المراحل الابتدائية ذكور. وحيث أن كل مدارس المرحلة الابتدائية هي ذات معلمات إلا بضع مدارس لا تزال ذات معلمين (١٩ مدرسة من أصل ١٢٦ مدرسة)، فقد ضمنت جميع مدارس المرحلة الابتدائية ذات المعلمين من كل مناطق الكويت.
- تم عشوائيا سحب عدد خمسة (٥) معلمين من كل مدرسة.

ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة بحسب المتغيرات الديموغرافية.

جدول رقم (١)

أفراد عينة الدراسة موزعين حسب المتغيرات الديموغرافية

المحافظة	الجنس	إبتدائية		متوسطة		ثانوية		المجموع	
		المدارس	المعلمين	المدارس	المعلمين	المدارس	المعلمين	المدارس	المعلمين
الأحمدي	ذكور	٧	٣٥	٥	٢٥	٥	٢٥	١٧	٨٥
	إناث	٥	٢٥	٥	٢٥	٥	٢٥	١٥	٧٥
الجهراء	ذكور	٣	١٥	٥	٢٥	٥	٢٥	١٣	٦٥
	إناث	٥	٢٥	٥	٢٥	٥	٢٥	١٥	٧٥
حولي	ذكور	٣	١٥	٥	٢٥	٥	٢٥	١٣	٦٥
	إناث	٥	٢٥	٥	٢٥	٥	٢٥	١٥	٧٥
العاصمة	ذكور	٣	١٥	٥	٢٥	٥	٢٥	١٣	٦٥
	إناث	٥	٢٥	٥	٢٥	٥	٢٥	١٥	٧٥
الفروانية	ذكور	٣	١٥	٥	٢٥	٥	٢٥	١٣	٦٥
	إناث	٥	٢٥	٥	٢٥	٥	٢٥	١٥	٧٥
مبارك الكبير	ذكور	٠	٠	٥	٢٥	٥	٢٥	١٠	٥٠
	إناث	٥	٢٥	٥	٢٥	٥	٢٥	١٥	٧٥
المجموع الكلي للمدارس والمعلمين								**١٦٩**	**٨٤٥**

وعليه فقد أصبح العدد الكلي للعينة (٨٤٥) عضواً من الهيئة التعليمية. وبعد جمع الإستبانات تبين أن بعضها غير صالح أو غير مكتمل. واستبعدت الاستبانات غير الصالحة لتصبح العينة النهائية ٧٥٦ عضوا من الهيئة التعليمية.

أداة الدراسة

استفاد الباحثان من دراسات عدة في هذا الميدان في بناء أداة الدراسة تكون قادرة على قياس ما تسعى لقياسه. وصمما استبانة لقياس واقع استخدام المعلمين

لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس، ولمعرفة أرائهم عن دور القيادة الإدارية المدرسية في التنمية المهنية للمعلمين فيما يتعلق بواقع ذلك الاستخدام (أي استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات). وأخذت الاستبانة صورة مقياس "ليكرت الخماسي" (٥ = أوافق بشدة - ٤ = أوافق - ٣ = غير متأكد - ٢ = أعارض - ١ = أعارض بشدة). وتتكون الأداة من ثلاثة أقسام رئيسية:

القسم الأول: بيانات ديموغرافية

وهي لغرض وصفي وتتضمن بنودا عن المنطقة التعليمية، والجنس، والمرحلة التعليمية.

القسم الثاني: ويتضمن معلومات عن دور القيادة الإدارية المدرسية في التنمية المهنية للمعلمين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ويتكون من ثلاثة محاور:

* **المحور الأول:** ويتكون من ١٠ بنود ويتعلق بآراء المعلمين حول مدى حرص الإدارة على توفير البيئة التكنولوجية والبنية التحتية اللازمة؛
* **المحور الثاني:** ويتكون من ١٠ بنود ويتعلق بآراء المعلمين حول مدى حرص الإدارة على تدريب المعلمين ونشر الوعي والثقافة التكنولوجية.
* **المحور الثالث:** ويتكون من ١٠ بنود ويتعلق بآراء أعضاء الهيئة التعليمية حول مدى حرص الإدارة على أن تمثل نموذجا حيا لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

القسم الثالث: ويتكون من ١٠ بنود تتعلق بمدى استخدام أعضاء الهيئة التعليمية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية.

صدق الأداة وثباتها

لتحديد صدق الأداة، تم الاعتماد على الصدق الظاهري، وبما أن أفضل طريقة للتثبت من الصدق الظاهري هو عرضها على عدد من المختصين ليقوموا

بتقدير مدى تمثيل البنود للصفة المراد قياسها (Ebel, 1972)، فقد تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على عدد من المختصين في مجال تكنولوجيا التعليم والإدارة التربوية، وقاموا بإبداء بعض الملاحظات، تم على ضوئها إجراء التعديلات المقترحة من حذف وتعديل وإضافة لبعض البنود، ومن ثم تم عرضها بصورتها النهائية مرة أخرى للتأكد أنها أصبحت صالحة لقياس ما صممت لقياسه.

وتم حساب الثبات باستخدام معامل الاتساق الداخلي (ألفا لكرومباخ)، حيث طبقت الاستبانة على عينة استطلاعية - غير مشمولة بعينة الدراسة - مكونة من (٥٠) عضواً من الهيئة التعليمية. ويبين الجدول رقم (٢) قيمة ألفا لكل قسم، محتوياً على محاوره إن وجدت، وللأداة بصورتها الكلية. ويلاحظ أن قيمة ألفا عالية جداً وتعطي الثقة في استخدام الأداة.

جدول رقم (٢)

معاملات الارتباط الداخلي لأداة الدراسة باستخدام قيم ألفا

القسم	عدد البنود	قيمة ألفا
القسم الثاني (المحور الأول)	١٠	٠,٨٣
القسم الثاني (المحور الثاني)	١٠	٠,٩٠
القسم الثاني (المحور الثالث)	١٠	٠,٧٢
القسم الثالث	١٠	٠,٩٠
الأداة الكلية	**٤٠**	**٠,٩٥**

إجراءات الدراسة

بعد بناء الاستبانة والتأكد من صدقها وثباتها، قام الباحثان بتحديد المدارس المختارة تحديداً طبقياً عشوائياً، وتوزيع الاستبانات على المعلمين المشمولين بالدراسة. وتمت عملية متابعة توزيع الاستبانات واستلامها من قبل المشرفين الفنيين وبتنسيق مع إدارة المدارس المعنية. كما تم مراجعة الإستبانات

واستبعاد غير الصالح منها عن طريق الباحثين. ثم قام الباحثان بإدخال بيانات الاستبانات الصالحة في برنامج SPSS-18 وتحليلها.

المعالجة الإحصائية

إضافة إلى التكرارات والنسب التي استخدمت لأغراض وصفية، استخدم الإحصاء الوصفي (المتوسطات والانحرافات المعيارية) للإجابة عن السؤالين الأول والثاني من أسئلة الدراسة. كما استخدم أحد تطبيقات الانحدار المتعدد (Multiple Regression) والمسمى تحليل المسار (Path Analysis) للإجابة عن السؤال الثالث وهو معرفة أثر التنمية المهنية من قبل القيادة الإدارية المدرسية على استخدام المعلمين لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية من خلال إيجاد نموذج يمكن من خلاله معرفة قدرة مجموعة من المتغيرات المستقلة على التنبؤ بدرجة التغير في متغير تابع (Bryman, 2001).

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: تمحور السؤال الأول حول واقع استخدام أعضاء الهيئة التعليمية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ويبين الجدول رقم (٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية للعبارات، ومتوسط الاستخدام في درجته الكلية. ورتبت العبارات تنازليا بحسب متوسط الاستخدام.

جدول رقم (٣)

نتائج الإحصاء الوصفي لبنود محور الاستخدام

	البند	المتوسط	الانحراف المعياري
١	استخدام التكنولوجيا للبحث الفعال والوصول للمعلومات (الإنترنت)	٢,٦٨	١,٢٢
٢	استخدام التكنولوجيا في الدروس النموذجية	٢,٥٥	١,٥٧
٣	استخدام التكنولوجيا في الإدارة الصفية (الجداول، الإحصاءات..)	٢,٤٥	١,٤٣

تابع/ جدول رقم (٣)

نتائج الإحصاء الوصفي لبنود محور الاستخدام

	البند	المتوسط	الانحراف المعياري
٤	استخدام التكنولوجيا للتخطيط وإعداد الدروس	٢,١٢	١,٢٠
٥	استخدام الحاسوب كوسيلة مساعدة في التعليم (المحاكاة، التدريب والممارسة...)	١,٨٨	١,١٧
٦	استخدام التكنولوجيا في التقييم وإعداد الاختبارات الإلكترونية	١,٨٥	١,٠٤
٧	استخدام التكنولوجيا للتواصل مع الزملاء والمدارس الأخرى وأولياء الأمور	١,٨١	١,٢٥
٨	المشاركة في المنتديات المتخصصة لإثراء الحوار والنقاش والتفاعل	١,٦١	١,٠٥
٩	التفاعل مع موقع للمدرسة للتواصل وتبادل الخبرات وغيرها	١,٥٦	٠,٩٥
١٠	بث الدروس إلكترونياً	١,٠٥	٠,٢٥
	المتوسط الكلي للمحور	**١,٩٥**	٠,٨٦

يلاحظ من جدول رقم (٣) الآتي:

١ - من حيث الإجمال، فإن استخدام أعضاء الهيئة التعليمية في التعليم العام لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات منخفض بشكل عام بحيث كانت أعلى قيمة ٢,٦٨ (وهي أقل من المتوسط ٣,٠). ولذلك، جاءت قيمة المتوسط الكلي لواقع الاستخدام لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ١,٩٥. وقد توافقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة العجمي (٢٠٠٦) التي أظهرت أن استخدام المعلمين والمعلمات للحاسوب كان ضعيفاً رغم الاتجاهات الايجابية نحوه، وكذلك مع دراسة الهلسة (٢٠٠٥) التي أظهرت الاستخدام المنخفض لمهارات الحاسوب لدى المعلمين رغم حصولهم على شهادة (ICDL).

٢ - بالنظر تنازلياً للجدول، يظهر من النتائج أن العينة حصرت مجال استخدامها ضمن أعبائها الوظيفية (البنود ١، ٢، ٣، ٤)، وتحديداً بما

كان متعلقاً بمهام المعلم داخل الفصل الدراسي مثل إعداد الدروس والإحصائيات وطباعة الاختبارات. ولا يخفى أن معظم أعضاء الهيئة التعليمية حالياً يتمتعون بشكل عام بالأدوات والمهارات التي تتطلبها تلك الاستخدامات. وقد توافقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الخزي والقحطاني (٢٠١٠) التي أوضحت أن المهارات المتعلقة بالتطبيقات ذات الصلة بالأعباء الوظيفية (مثل معالجة النصوص والعروض التقديمية) هي أكثر الاستخدامات شيوعا لدى أعضاء الهيئة التعليمية.

٣ - حين يتخطى الاستخدام حدود المهام الوظيفية التقليدية، يقل استخدام أعضاء الهيئة التعليمية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (البنود ٥، ٦، ٧). وقد يكون السبب في ذلك عائداً إلى أن تلك المهارات تحتاج إلى برامج خاصة قد لا تكون متوافرة في المدرسة (مثل برامج تعليمية جاهزة، وبرامج إعداد الاختبارات).

٤ - عندما يتطلب الاستخدام أدوات خاصة ومهارات متقدمة (البنود ٨، ٩، ١٠)، فيلاحظ أن الاستخدام يصل إلى أدني مستوياته. فمثلاً المشاركة بالمنتديات المتخصصة، والدخول فيما يسمى التجمعات العلمية والمهنية وغيرها (Communities of Science and Profession) يحتاج إلى توافر مثل تلك المنتديات في البيئة التعليمية (البند ٨). وكذلك التفاعل مع موقع المدرسة (البند ٩)، يحتاج إلى توافر موقع للمدرسة يمكن التفاعل معه؛ وهو غير متوافر لمعظم المدارس، وخصوصا المدارس ذات البناء القديم. أما بث الدروس إلكترونياً (البند ١٠) فيحتاج إلى مهارات متقدمة وأدوات خاصة متقدمة لتحقيقها وهو غير متوافر أيضاً لمعظم المدارس وأعضاء الهيئة التعليمية فيها.

السؤال الثاني: كان هدف السؤال الثاني هو التعرف على اتجاهات أعضاء الهيئة التعليمية نحو دور القيادة الإدارية المدرسية في إدارة نموهم المهني في مجالات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مدارسهم. ويتكون هذا القسم من ثلاثة محاور لاستطلاع آراء المعلمين: (١) مدى حرص الإدارة على توفير

البيئة التكنولوجية والبنية التحتية اللازمة؛ (٢) مدى حرص الإدارة على تدريب المعلمين ونشر الوعي والثقافة التكنولوجية؛ و (٣) مدى توفير الإدارة نموذجاً حياً لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وتبين الجداول رقم (٤)، و(٥)، و(٦) نتائج هذا التحليل. ورتبت البنود تنازلياً بحسب المتوسطات.

جدول رقم (٤)

الإحصاء الوصفي لاتجاهات أعضاء الهيئة التعليمية نحو توافر البيئة التكنولوجية والبنية التحتية في مدارسهم

	البند	المتوسط	الانحراف المعياري
١	توفير الدعم الفني اللازم (Technical support)	٢,٥٦	١,٢٤
٢	توفير الاتصال بالإنترنت (Internet access)	٢,٣٣	١,٢٩
٣	توفير أجهزة الحاسوب (Computers)	٢,١٨	١,٢٦
٤	تجهيز المختبرات بالأجهزة والأدوات المطلوبة (Computer Labs)	٢,١٣	١,١٨
٥	توفير الأجهزة المناسبة مثل الطابعات والماسحات وأجهزة العرض وغيرها (Hardware)	٢,٠١	٠,٩٨
٦	متابعة كل جديد في مجال التكنولوجيا ونشر الوعي التكنولوجي (Technology Literacy)	١,٧٥	١,٠٦
٧	توفير مكتبة إلكترونية (E-library)	١,٣٤	٠,٧٣
٨	تطوير شبكة داخلية خاصة بالمدرسة (LAN)	١,٣٣	٠,٥٥
٩	تطوير موقع الكتروني للمدرسة ومتابعته (Website)	١,٣٢	٠,٦٧
١٠	توفير البرامج المناسبة (Software)	١,٢٠	٠,٤٧
	المتوسط الكلي للمحور	١,٨٠	٠,٦٠

يلاحظ من جدول رقم (٤) الآتي:

١ - من حيث الإجمال، فإن دعم القيادة الإدارية المدرسية للتنمية المهنية لأعضاء الهيئة التعليمية منخفض بشكل عام بحيث كانت أعلى قيمة ٢,٥٦ (وهي أقل من المتوسط ٣,٠). ولذلك، جاءت قيمة المتوسط الكلي

لدعم القيادة الإدارية للتنمية المهنية للهيئة التعليمية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ١,٨.

٢ - بالنظر تنازلياً للجدول، يظهر من النتائج أن أوجه الدعم كانت أكثر وضوحا في الأساسيات التي تشترك فيها معظم المدارس (البنود ١، ٢، ٣، ٤، ٥)، في حين أن أقل أوجه الدعم كانت في الجوانب التي تتطلبها جهود كل قيادة إدارية مدرسية بشكل منفرد (البنود ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠). ويظهر جليا من تلك النتائج، أن المدارس، إجمالاً، إنما تقدم الأدوات التي توفرها لها الوزارة فقط أكثر من كونها تقدم الدعم بخصوص الأدوات التكنولوجية اللازمة، وكل مدرسة بحسبها.

ويوضح جدول رقم (٥) البيانات المتحصل عليها لمحور اتجاهات أعضاء الهيئة التعليمية نحو تدريب المعلمين ونشر الوعي في المدارس.

جدول رقم (٥)

الإحصاء الوصفي لاتجاهات أعضاء الهيئة التعليمية نحو تدريب المعلمين ونشر الوعي في مدارسهم

	البند	المتوسط	الانحراف المعياري
١	توفير الدورات التدريبية وتحث على الالتحاق بها (Workshops)	٢,٨٤	١,٤٤
٢	توفير فرص لتبادل الخبرات عن طريق ورش العمل الداخلية	٢,٨٢	١,٢٦
٣	الاهتمام بالتطوير والتدريب المستمر (Continuous development)	٢,١٢	١,١٧
٤	تشجع على الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات	٢,٠٩	١,٢٢
٥	تنمي روح المنافسة والتحدي بين العاملين لتشجع على استخدام التكنولوجيا	٢,٠٤	١,٤٠
٦	توفير المصادر والمعلومات التكنولوجية اللازمة	١,٩٩	١,١٤
٧	توفير النماذج الجيدة لاستخدامات تكنولوجيا المعلومات	١,٩٩	١,١٠

تابع/ جدول رقم (٥)

الإحصاء الوصفي لاتجاهات أعضاء الهيئة التعليمية نحو تدريب المعلمين ونشر الوعي في مدارسهم

	البند	المتوسط	الانحراف المعياري
٨	نشر الوعي التكنولوجي (Technology Literacy)	١,٩٦	١,٢٤
٩	تخفف من الأعباء الإدارية والتدريسية لتوفير الفرصة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	١,٤٧	٠,٧٩
١٠	توفر حوافز مادية ومعنوية لتشجيع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	١,٤٤	٠,٨٤
	المتوسط الكلي للمحور	**٢,٠٨**	**٠,٨٧**

يلاحظ من جدول رقم (٥) الآتي:

١ - آراء أعضاء الهيئة التعليمية حول حرص القيادة الإدارية المدرسية على تدريب المعلمين ونشر الوعي والثقافة التكنولوجية مرتفعة نسبيا مقارنة ببقية المحاور، وإن كانت في ذاتها منخفضة بشكل عام (المتوسط = ٢,٠٨ والانحراف المعياري = ٠,٨٧).

٢ - أتت البنود المتعلقة بالتدريب وتطوير الأداء في مقدمة أوجه دعم التدريب الذي توليه القيادة الإدارية المدرسية (البندين ١، ٢). كما جاءت البنود المتعلقة بالتشجيع وتنمية روح المنافسة وتوفير النماذج وغيرها في مستويات متقدمة نسبياً (البنود ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨).

٣ - كانت البنود ذات الصلة بنظم الحوافز والسياسات المؤسسية هي الأقل من بين أوجه الدعم المقدم من قبل القيادة الإدارية المدرسية (البنود ٩، ١٠). ويلاحظ أيضاً أن هناك تجانس بين آراء أفراد العينة فيما يتعلق بهذه البنود. يبدو ذلك جلياً في قيمة الانحراف المعياري لتلك البنود. وهو ما يدل على الاتفاق الكبير بين أفراد العينة على ضعف تلك الحوافز.

جدول رقم (٦)

الإحصاء الوصفي لاتجاهات أعضاء الهيئة التعليمية نحو تمثل القيادة الإدارية المدرسية لنموذج حي لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات

	البند	المتوسط	الانحراف المعياري
١	استثمار التكنولوجيا في الأعمال الإدارية كالإحصاءات والجداول وغيرها	٢,٣٠	١,١٢
٢	استثمار أدوات الإنترنت بصورة فعالة	٢,٢٤	١,١٠
٣	استثمار التكنولوجيا للبحث والوصول إلى المعلومات	٢,٢٤	١,٠٩
٤	التفاعل المستمر مع موقع المدرسة الإلكتروني	١,٨٣	٠,٨٧
٥	استخدام التكنولوجيا للمراسلات الداخلية والخارجية	١,٥١	٠,٦٨
٦	التواصل مع العاملين بالطرق الإلكترونية	١,٣٧	٠,٦٩
٧	استخدام التكنولوجيا للأرشفة الإلكترونية وحفظ الوثائق إلكترونيا وقواعد البيانات	١,٣٢	٠,٦٧
٨	عقد الاجتماعات إلكترونيا	١,٢٨	٠,٦٩
٩	استخدام نظم التقييم الإلكترونية	١,٢٣	٠,٥٥
١٠	عمل حلقات نقاشية مع أولياء الأمور وعقد المجالس إلكترونيا	١,٢٢	٠,٥٢
	المتوسط الكلي للمحور	**١,٦٥**	**٠,٤٥**

يلاحظ من جدول رقم (٦) الآتي:

١ - هذا المحور، وهو تمثل القيادة الإدارية المدرسية لدور النموذج في توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، هو أقل المحاور توافرا من بين المحاور كافة (م = ١,٦٦، ن.م. = ٠,٤٥).

٢ - أن أكثر المناحي التي تتمثلها القيادة الإدارية هي الاستخدامات الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات مثل استخدامها في الإحصاءات والبحث على الإنترنت (البنود ١، ٢، ٣). وهي استخدامات تمثل صورا بسيطة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات الاتصالات، ولا تتطلب مهارات أو أدوات خاصة. كما أنها عادة ما تتم عن طريق الهيئة الإدارية المساندة (السكرتارية تحديدا)، ولا يقوم بها القائد الإداري المدرسي بشخصه.

٣ - تقل الاستخدامات عندما يتعلق الموضوع بمهارات التواصل والمراسلات الإلكترونية، ولعل ذلك يعود لما تتطلبه تلك المهارات من متابعة للوارد والصادر من المراسلات (البندين ٥، ٦). وكذلك عندما يتطلب الأمر أدوات خاصة كوجود موقع للمدرسة أو برامج الأرشفة الإلكترونية (البندين ٤، ٧).

٤ - عندما يتطلب الأمر مهارات تكنولوجية متقدمة فردية متعلقة بالمدير وأدوات وأجهزة خاصة متقدمة كعقد الاجتماعات إلكترونياً ونظم التقييم الإلكترونية، تكون الاستخدامات في أدنى مستوياتها (البنود ٨، ٩، ١٠).

السؤال الثالث: هدف السؤال الثالث التعرف على الأثر الوسيط لأبعاد إدارة التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التعليمية في مجال إدارة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من قبل القيادة الإدارية في مدارسهم على معدل استخدامهم لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ويشير جدول رقم (٧) إلى تقييم النموذج (أي التأكد من مدى ارتباط المتغيرات المستقلة المضمّنة في النموذج بالمتغير التابع ومقدار التباين في المتغير التابع الذي يفسره النموذج). وفي النموذج الحالي، يتم التأكد من حجم التأثير الكلي للقيادة الإدارية المدرسية على واقع استخدام أعضاء الهيئة التعليمية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

جدول رقم (٧)

نتائج اختبار ANOVA وقيمة R^2 لنموذج الانحدار المتعدد

	مجموع المتوسطات	درجات الحرية	مربع المتوسط	F	Sig.	R^2
الانحدار	٤٦٢,٩٠	٣. ٧٥	١٥٤,٣٠	١١٢٢,٥٥	٠,٠٠٠	٠,٨٢

يتبين من الجدول رقم (٧) أن نتيجة تحليل التباين قد أدت إلى نتيجة ذات دلالة إحصائية ($p = 0.000, R2 = 0.82 F(3,75) = 1122.55$) مما يدل على أن معامل الارتباط بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع لا يساوي صفر، وهو ما يعني كذلك أنه يمكننا، ومن خلال النموذج الحالي، التنبؤ بمدى استخدام أعضاء الهيئة التعليمية المتوقع لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات بناء على الدور

الذي تلعبه القيادة الإدارية المدرسية بهذا الخصوص. فقيمة R^2 التي تساوي (٠,٨٢) تشير إلى أن النموذج يفسر ما نسبته ٨٢٪ من حجم التباين في استخدام أعضاء الهيئة التعليمية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وهذه نتيجة جيدة تعطي قيمة للنموذج.

ويشير جدول رقم (٨) إلى تقييم المتغيرات المستقلة من خلال تحديد المتغيرات المستقلة المتضمنة في النموذج والتي كان لها إسهام مميز في التنبؤ بالمتغير التابع. وكذلك مقدراً إسهام كل متغير على حدة. ويبين الجدول نتائج المعاملات الخاصة بالنموذج.

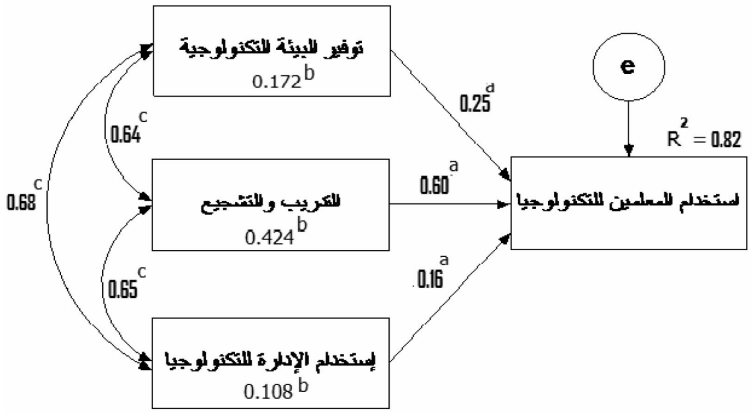
جدول رقم (٨)

نتائج اختبار الانحدار المتعدد للمحاور الدالة إحصائيا على معدل استخدام أعضاء الهيئة التعليمية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Beta	T	Sig.	معاملات ارتباط شبة جزئية
توفير بيئة تكنولوجية	١,٨٠	٠,٦٠	٠,٢٥	١١,٠٤	٠,٠٠٠	٠,١٧
التدريب والتشجيع	٢,٠٨	٠,٨٧	٠,٦٠	٢٧,٢٢	٠,٠٠٠	٠,٤٢
استخدام الإدارة	١,٦٥	٠,٤٥	٠,١٦	٦,٩٤	٠,٠٠٠	٠,١٠

يتبين من الجدول رقم (٨)، وبالنظر إلى قيمة المعاملات المعيارية Beta أن محور التدريب والتشجيع من قبل القيادة الإدارية المدرسية (Beta = 0.60) يسهم أكثر من غيره في تفسير التباين في معدل استخدام أعضاء الهيئة التعليمية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية، يلي ذلك توافر البيئة التكنولوجية (Beta = 0.25) ثم استخدام الإدارة (Beta = 0.16). وبالنظر إلى قيم معاملات الارتباط شبة الجزئية، يمكننا معرفة مقدار إسهام كل متغير في (R^2). أي أننا نستطيع من خلال تربيع هذه القيمة معرفة مقدار التباين في استخدام المعلمين للتكنولوجيا الذي يفسره هذه المتغير على حدة (الأثر المباشر لهذه المتغيرات).

وبعبارة أخرى يمكننا القول بأن دور القيادة الإدارية المدرسية في تدريب وتشجيع المعلمين على استخدام التكنولوجيا يمكنه تفسير ١٨٪ (٠,٤٢ × ٠,٤٢ = ٠,١٨) من التباين في استخدام أعضاء الهيئة التعليمية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. كما أن دورها كذلك في توفير البيئة التكنولوجية المناسبة يمكنه تفسير ٣٪ (٠,١٧ × ٠,١٧ = ٠,٠٣) من التباين في الاستخدام. أما استخدام الإدارة للتكنولوجيا فيمكنه تفسير ١,٢٪ (٠,١٠ × ٠,١٠ = ٠,٠١٢) من التباين في الاستخدام أيضا. ولا يخفى أن مجموع ما تفسره المتغيرات المستقلة سالفة الذكر (٢٢٪) لا يصل إلى مقدار ما يفسره النموذج في صورته الكلية، وهو ما أظهرت النتائج أن قيمته تساوي ٨٢٪. ويعود السبب في ذلك أن المقدار الذي يفسره النموذج ككل يساوي مجموع ما يفسر كل متغير على حدة (الأثر المباشر)، ويضاف إليها ما يفسر تفاعل هذه المتغيرات مع بعضها البعض، وهذا هو ما يعرف بالأثر غير المباشر لهذه المتغيرات؛ ويبين الشكل رقم (١) نتائج تحليل المسار للنموذج الحالي.



a. قيم Beta

b. معامل الارتباط الجزئي partial correlation

c. معامل الارتباط r

شكل رقم (١) - تحليل المسار للمتغيرات ذات الدلالة الإحصائية في نموذج الانحدار

ويلاحظ من النموذج أن المتغيرات المستقلة المتضمنة تتوافق ما توصل إليه Cherian و Daniel (٢٠٠٨) من أن مدير المدرسة يتوجب عليه التالي لتنمية المعلمين أن: (أ) يهيئ البيئة المدرسية (توفير البيئة المناسبة)؛ (ب) يحث الجميع على الانخراط فيها (التشجيع والحث)؛ (ج) يكون هو ذاته منخرطا فيها (تمثيل نموذج). كما توافقت مع ما توصلت إليه Yee (٢٠٠٠) وهي أن توفير الدعم والدعم الإرشادي تعد من أهم العوامل لتفعيل التنمية المهنية (انظر كذلك، Afshari et al., 2009).

الخاتمة والتوصيات

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التعليمية من قبل القيادة الإدارية المدرسية. وقد توصلت الدراسة إلى أن استخدام أعضاء الهيئة التعليمية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات كان ضعيفا نسبيا وكان محصوراً في الاستخدامات التقليدية التي لا تتطلب مهارات متقدمة. كما أوضحت النتائج أن دعم القيادة الإدارية المدرسية منخفض ويتركز في المجالات التي توفرها وزارة التربية غالباً على أن تلك القيادة تمارس دور الوعظ والتبشير بخصوص تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من خلال تشجيع التدريب وتنمية ثقافة المنافسة. لكن حين يتصل الأمر بوضع سياسات مؤسسية، نرى بعض القصور في وضع السياسات التي تدعم ذلك على مستوى التشجيع اللفظي! وقد أشارت كذلك الدراسة إلى أن القيادة الإدارية المدرسية لا تتمثل لنموذج حي لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كما ينبغي وخصوصاً الاستخدامات التي تتطلب فعالية إدارية مثل التراسل وإدارة الاجتماعات إلكترونياً.

وأشار النموذج الذي توصلت إليه نتائج الدراسة إلى ثلاثة عوامل تتنبأ بنسبة كبيرة بحجم التغير في واقع استخدام أعضاء الهيئة التعليمية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات: توفير البيئة التكنولوجية، وتوفير التدريب والتشجيع، واستخدام الإدارة للتكنولوجيا. وهو نموذج من القوة بمكان بحيث

يصلح للنظر ملياً في تلك العوامل مجتمعة، من غير إهمال للعوامل الأخرى ذات الصلة.

وفي ضوء ما تقدم، توصي الدراسة الحالية بالآتي:

* تشجيع أعضاء الهيئة التعليمية لممارسة تطبيقات تتوافق مع متطلبات المعلم بأدواره الثلاثة (مربي - باحث - ميسر لاكتساب المعرفة).
* تشجيع أعضاء الهيئة التعليمية للتوسع في استخدامات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لما تملكه هذه التكنولوجيا من قدرات كامنة تتخطى حدود الاستخدامات التقليدية.
* تذليل العقبات التي تحول دون استخدامات أعضاء الهيئة التعليمية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات استخداما متقدما وذلك بتوفير الأدوات والمهارات المطلوبة للاستخدام الأمثل لتلك التكنولوجيا.
* يجب أن توفر القيادة الإدارية المدرسية نموذجا حيا للاستخدام الفعال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وعدم الاكتفاء بدور الواعظ بإيجابيات تلك التكنولوجيا.
* استنادا على قدرة النموذج الذي خرجت به الدراسة الحالية للتنبؤ بواقع استخدام أعضاء الهيئة التعليمية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، يمكن تطوير وتحسين واقع ذلك الاستخدام من خلال تحسين وتطوير كلاً من: (أ) البيئة التكنولوجية؛ (ب) برامج التدريب والتشجيع المستمر؛ (ج) استخدام الإدارة لتلك التكنولوجيا.
* ضرورة أن تكون هناك دراسات مستقبلية مبنية على نتائج الدراسة الحالية بهدف التعرف عن قرب على الأسباب التي قد تعزز أو تعيق دور القيادة الإدارية المدرسية بخصوص استخدام أعضاء الهيئة التعليمية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ونقترح إجراء دراسات نوعية (Qualitative Studies) حتى نتمكن من معايشة الظاهرة عن قرب وبأصوات العاملين في الميدان.

The Role of the Administrative School Leadership on Managing Teachers' Professional Development in ICT

Dr. Abdulmuhsen A. Alqahtani
Dept. Management and Educational Planning

Dr. Fahad A. Alkhezzi
Dept. Curricula and Teaching Methods

Colleg of Education
Kuwait University

Abstract

The current study aims at exploring the teaching staff's perceptions of their current implementation of Information Communication Technology (ICT), and of the role of the administrative school leadership in managing their ICT development. The study employed the quantitative approach to examine and analyze the phenomenon, using a survey on 756 teachers. Using the appropriate statistical tools, the findings showed that teaching staff's implementation of ICT was below the average and was peculiar to the mainstream uses; and their perceptions of the support they received from their administrative leaders were generally non-positive. Alsõ using the regression analysis, the study came up with a three-dimension model highly predicting the frequency of use; setting up the technological environment, encouragement and training, and using the technology by leaders themselves. Relevant discussions and recommendations were made according to these findings and in light of the provided theoretical framework.

المراجع

١ - أبو زنط، ماجدة و غنيم، عثمان (٢٠٠٦). التنمية المستديمة: دراسة نظرية في المفهوم والمحتوى. **المنارة، ١٢**، ١٤٩-١٧٢.

٢ - حمادات، محمد (٢٠٠٧). **وظائف وقضايا معاصرة في الإدارة التربوية.** عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

٣ - الحمران، محمد و العجلوني، خالد (٢٠٠٩). دراسة مسحية لواقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس الاستكشافية في الأردن. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، ٧، ٢٥٢-٢٨٨.

٤ - خضر، صلاح (٢٠٠٨). دور مدير المدرسة في التنمية المهنية للمعلمين في عصر المعلوماتية. **مجلة كلية التربية بجامعة بني سويف**، ١٠، ١١٤-١٨٢.

٥ - خليل، نبيل (٢٠٠٩). **الإدارة المدرسية الحديثة في ضوء الفكر الإداري المعاصر.** القاهرة: دار الفجر الجديد للنشر والتوزيع.

٦ - الرويشد، فهد و عبد الغني، نسرين (٢٠٠٨). تصور مقترح لتطوير إعداد القيادات التربوية بدولة الكويت في ضوء خبرات بعض الدول. **مجلة كلية التربية بجامعة الإسكندرية**، ١٨، ٢٨٣-٣٣٦.

٧ - السادة، حسين (١٩٩٧). دور مديري المدارس بالمرحلة الأساسية في التطوير المهني للمعلمين بمدارس البحرين. **رسالة الخليج العربي**، ٦٥، ١٧-٦٤.

٨ - سمور، رياض (٢٠٠٦). دور برنامج المدرسة وحدة تدريب في النمو المهني للمعلمين. **مجلة الجامعة الإسلامية في غزة، ٢**، ٤٦٣-٥٠٣.

٩ - الشمري، إقبال (٢٠٠٧). مدى مساهمة مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت في تخطيط برامج التدريب المهني للمعلم واقتراح تنميتها. أطروحة ماجستير غير منشورة، جامعة الكويت.

١٠- عامر، أميرة (٢٠٠٨). دور مديري المدارس الثانوية في التنمية المهنية لمعلمي المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الكويت.

١١- عبد الفتاح، منال (٢٠٠٥). تقويم فعالية برنامج تدريب القيادات التربوية وإمكانية تطويره في ضوء الدروس المستفادة من الإتجاهات العالمية المعاصرة "دراسة ميدانية على مديرية التربية والتعليم بمحافظة القليوبية". **مجلة كلية التربية بالمنصورة، ٥٩**، ٩١-٢٠٥.

١٢- العجمي، عقيلة (٢٠٠٦). مهارات الحاسوب لدى معلمي المرحلة الثانوية والحلقة الثانية بسلطنة عمان واتجاهاتهم نحوه ونحو استخدامه في التدريس. **دراسات في المناهج وطرق التدريس، ١١٦**، ٧٦-١٠٠.

١٣- قاسم، محمد (٢٠٠٨). إدارة نظم المعلومات في المؤسسات التعليمية بمصر في ضوء التوجه نحو اقتصاديات المعرفة. **مجلة كلية التربية بجامعة بني سويف، ١٠**، ١-١١٣.

١٤- القحطاني، عبد المحسن عايض (أبريل، ٢٠٠٩أ). برامج تدريب المعلمين والتعلم التنظيمي: محاولة لتجسير الفجوة. ورقة بحث مقدمة لمؤتمر العلمي الثاني، كلية العلوم التربوية، جامعة جرش الأهلية، الأردن.

١٥- القحطاني، عبد المحسن عايض (أكتوبر، ٢٠٠٩ب). بحوث تحسين الأداء في المؤسسات التربوية ودورها في التنمية المهنية للقادة الإداريين. ورقة بحث مقدمه لمؤتمر العلمي النفسي التربوي: نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر، جامعة دمشق، سوريا.

١٦- اللجنة الوطنية الكويتية للتربية والعلوم والثقافة (٢٠٠٨). **التقرير الوطني لتطور التعليم في دولة الكويت**. الكويت: اللجنة الوطنية الكويتية للتربية والعلوم والثقافة.

١٧- مدبولي، محمد عبد الخالق (٢٠٠٥). الخلفيات الأيدلوجية للإصلاحات التعليمية والمدرسية في الغرب الأنجلو أمريكي خلال التسعينيات، رؤية نقدية. **دراسات تربوية واجتماعية، ٣**(١١)، ٥٧-٩٨.

١٨- المغامسي، فالح (٢٠٠٤). القيادة التربوية والمهارات القيادية اللازمة لقادة المؤسسات التربوية. **مجلة كلية التربية بالمنصورة، ٥٤**(١)، ٩٩-١٢٨.

١٩- وزارة التربية (١٩٩٩). **دليل الوصف الوظيفي**. الكويت: وزارة التربية.

٢٠- وزارة التربية، قطاع التخطيط والمعلومات (٢٠٠٨/٢٠٠٩). **المجموعة الإحصائية للتعليم ٢٠٠٨-٢٠٠٩**. الكويت: وزارة التربية.

21 - Afshari, M., Abu Bakar, K., Luan, W., Abu Samah, B. & Fooi, S. (2008). School leadership and information communication technology. **The Turkish Online Journal of Education Technology, 7,** 82-91.

22 - Afshari, M., Abu Bakar, K., Luan, W., Abu Samah, B. & Fooi, S. (2009). Technology and school leadership. **Technology, Pedagogy and Education, 18,** 235-248.

23 - Attaran, M. & VanLaar, I. (2001). Managing the use of school technology: An eight step guide for administrators. **Journal of Management Development, 20,** 393-401.

24 - Attaran, M. & Vanlaar, I. (2001). Managing the use of school technology: An eight step guide for administrators. **Journal of Management Development**, **20,** 393-401.

25 - Bryman, A. (2001). **Social research methods**. England: Oxford University Press.

26 - Byrom, E., & Bingham, M. (2001). **Factors influencing the effective use of technology for teaching and learning: Lessons learned from the SEIR*TEC intensive site schools,** (2nd ed.). NC: University of North Carolina at Greensboro.

27 - Cherian, F. & Daniel, Y. (2008). Principal leadership in new teacher induction: Becoming agent of change. **International Journal of Education Policy & Leadership**, 1-11.

28 - James, C. & Connolly, U. (2000). **Effective change in schools**. London: Routledge Falmer.

29 - Jonassen, D., Peck, K., & Wilson, B. (1999). **Learning with technology: a constructivist perspective**. NJ: Prentice Hall.

30 - Leithwood, K., Jantzi, D., & Steibach, R. (1999). **Changing leadership for changing times**. London: Open University Press.

31 - Michael, S. (1998). Best practices in information technology (IT) management: insights from K-12 schools' technology audits. **International Journal of Educational Management, 12,** 277-88.

32 - Mills, S., & Tincher, R. (2002). Be the technology: Redefining technology integration in classrooms. In C. Crawford, et al. (Eds.), **Proceedings of society for Information Technology and Teacher Education International Conference** (pp. 2334-2338). VA: AACE.

33 - Otto, T. & Albion, P. (2004, Mach). Principals' beliefs about teaching with ICT. Paper presented at the International Conference of the Society for Information Technology and Teacher Education, Georgia, USA.

34 - Raizen, S., Sellwood, P., Todd, R., & Vickers, M. (1995). **Technology education in the classroom**. CA: Jossey-Bass.

35 - Schiller, J. (2003). Working with ICT Perceptions of Australian principals. **Journal of Educational Administration, 41**(2), 171-185.

36 - Sheingold, K. & Hadley, M. (1990). **Accomplished teachers: Integrating computers into classroom practice.** New York: Center for Technology in Education, Bank Street College of Education.

37 - Telem, M. (1996). MIS implementation in schools: A systems socio-economic framework. **Computer Education, 27,** 85-93.

38 - UNESCO (2002). **Information and communication technology in education: A curriculum for schools and program of teachers development**. Paris: UNESCO.

39 - UNESCO (2006). ICTs and education indicators: Suggested core indicators based on meta-analysis of selected international school surveys. Canada: Author.

40 - Wiseman, C. (1985). **Strategy and computers: Information systems as competitive weapons**. Homewood, IL.: Dow Jones-Irwin.

41 - Yee, D. (2000). Images of school principals' information and communications technology leadership. **Journal of Information Technology for Teacher Education, 9,** 287-302.

42 - Yuen, A., Law, N. & Wong, K. (2005). ICT implementation and school leadership: Case studies of ICT integration in teaching and learning. **Journal of Educational Administration, 41,** 158-170.